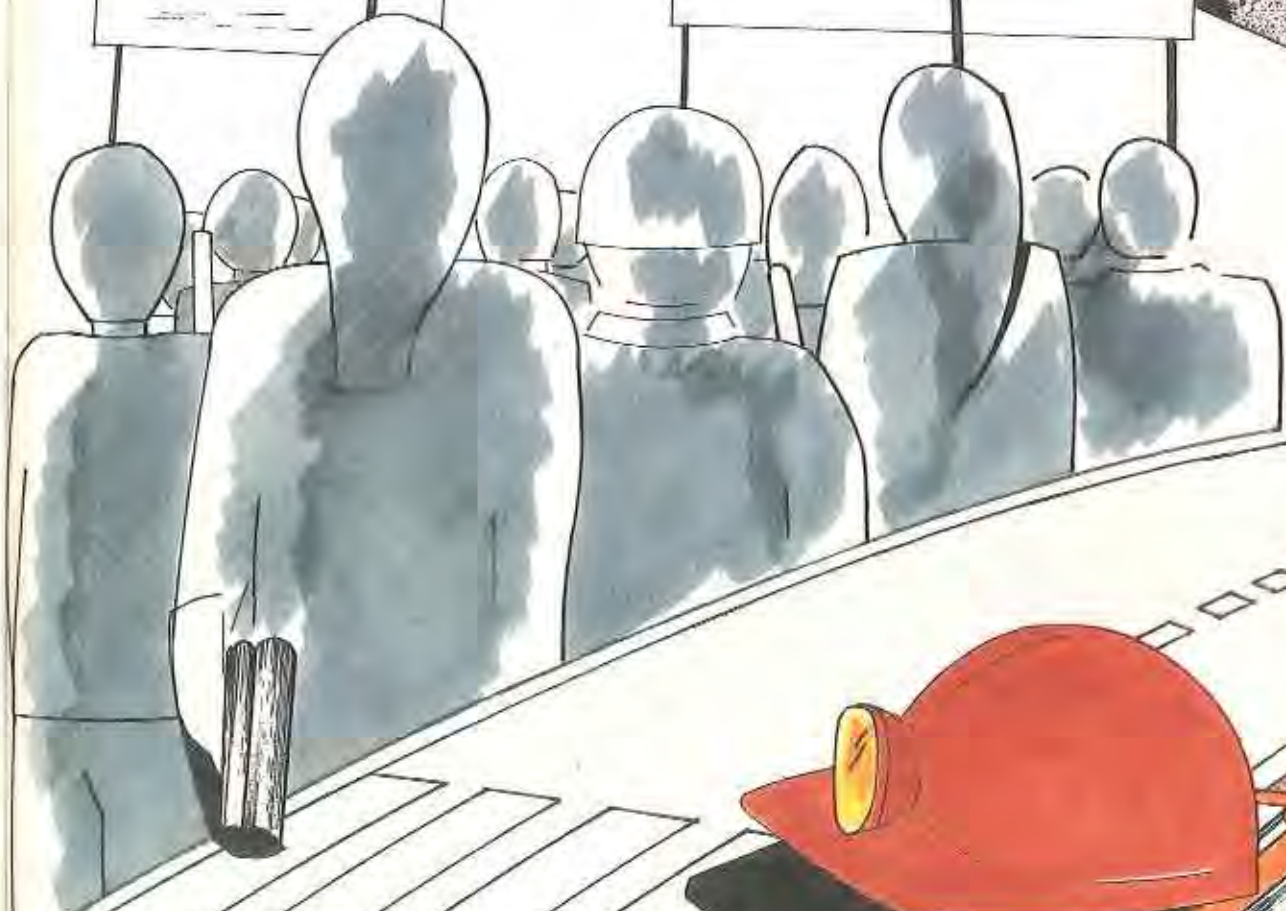




# MOVILIZACIONES EN LA ENSEÑANZA

**Aula informática «Antonio Machado»  
Cataluña: Interrogantes a la  
reforma de EE.MM.**





# El Puente

## Una obra bien hecha

Sorprendente. Innovadora. Ajustada a la realidad escolar.

Una obra con tres elementos básicos para el primer curso: un libro de Experiencias-Lenguaje que incluye un amplio programa de Expresión Plástica y Psicomotricidad; un Cuaderno de escritura y un libro de Matemáticas.

En segundo curso, Lenguaje, Matemáticas y Experiencias.

Una obra que responde a principios claros: conexión con Preescolar; globalización; vinculación continua de la información y las actividades con la experiencia del niño.

El Puente. El nuevo Ciclo Inicial con la calidad Santillana.

Una obra bien hecha.



# EL PUENTE

Ciclo Inicial

**santillana**

## EN ESTE NUMERO

Editorial .....	3
Informática: Aula informática «Antonio Machado» .....	4
Parlamento: La educación en el Parlamento .....	7
Tema del mes: Un paso adelante en el movimiento estudiantil .....	8
Los estudiantes tienen razón .....	10
¿Por qué los estudiantes ahora? .....	13
Retirado el proyecto de carrera docente hasta después de las elecciones sindicales .....	16
Una bandera pirata en Bellaterra .....	18
Comunidades autónomas .....	20
Jurídica: CC.OO. acude al Defensor del Pueblo contra la limitación del 5 por 100 para el personal laboral .....	24
Debate: Sindicalismo de clase y reformismo escolar y II) .....	25
Noticias sindicales .....	30

## EDITORIAL

# LA ENSEÑANZA, EN CONFLICTO

Dedicamos el tema del mes a la información y el análisis de los diferentes conflictos que se han desarrollado en la enseñanza en los últimos meses. Comenzaron los estudiantes en diciembre y siguieron con el nuevo año, sorprendiendo con ello, probablemente, a los responsables del MEC.

En enero iniciaron sus acciones los profesores de los distintos sectores y niveles educativos.

En el momento de escribir este editorial se han producido acuerdos entre el MEC y las organizaciones de estudiantes, sobre las reivindicaciones de las enseñanzas medias, y entre el MEC y los sindicatos sobre el Estatuto del Profesorado. Continúan candentes los conflictos de la enseñanza privada (convenio colectivo frente a la patronal, CECE, y equiparación salarial en centros concertados ante el MEC) y de los estudiantes y profesores en diversas universidades (reivindicaciones concretas varias y un nexo común de oposición a las directrices generales para la reforma de los planes de estudio, plantean los estudiantes, y la ampliación de las plantillas y la prórroga de los contratos vigentes, los profesores).

Los acuerdos alcanzados con el MEC son, a nuestro juicio, claramente positivos. En ambos casos. Pero ninguno de ellos lleva consigo la resolución definitiva de problemas que son muy de fondo. Han obtenido con ellos, estudiantes y profesores, reivindicaciones concretas, han hecho retroceder al Gobierno en la aplicación de medidas negativas para sus intereses y aspiraciones —y también para los de la mayoría de la sociedad— y se han abierto nuevos cauces de negociación y participación. Pero no se puede olvidar la facilidad con que nuestros responsables ministeriales y gubernamentales olvidan promesas y compromisos en cuanto se alaja la presión de la calle. Sin duda habrá que volver a luchar. En aquello que afecta a todos, la mejora y transformación en un sentido progresista de nuestro sistema educativo, conjuntamente mucho mejor.

Las grandes carencias de la enseñanza en España y las contradicciones de una política educativa han impactado fuertemente en la opinión pública. Esto es un hecho muy positivo.

Esperamos que, esta vez sí, el Gobierno se entere de que: hay que destinar mucho más dinero a la educación, hay que definir un modelo que guíe las distintas reformas y planificar su desarrollo, hay que contar, de verdad, con los sectores y organizaciones interesadas en un cambio progresista en la enseñanza.

Director  
Pascual Sicilia

### Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, P. S. Beneyto (País Valencià), José Benito Nieto, Javier Doz, Miguel Escalera, Desiderio Fernández Marjón, Mariano Fernández Enguita, Juan Carlos Jiménez, Santiago Lago, M. López (Euskadi), Francisco Luján, Pamela O'Malley, Rafael Merino, P. Paraños (Galicia), Miguel Recio, Eusebio Salán, José Zato

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

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

Edita: FUNDACION INFORMACION Y ESCUELA

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

## AULA DE INFORMATICA «ANTONIO MACHADO»

No viene siendo habitual que un colegio público pueda organizar en una zona marginada y en un barrio humilde una actividad que parece privilegio de colegios de élite o de Asociaciones de Padres de Alumnos poderosas, con amplios recursos económicos. Por eso nos hemos decidido a contar lo que estamos haciendo este año, embarcados en una experiencia que la hemos llamado: «Aula de Informática "Antonio Machado"», enclavada en el C. P. «Antonio Machado» de Fuenlabrada, por si le sirve a alguien para poner en marcha iniciativas similares.

### 1. ¿POR QUÉ UN AULA DE INFORMATICA?

Esta pregunta nos la hacíamos hace meses en el colegio.

Hay que ponerse al día. Nuestros alumnos merecen lo mejor. No podemos seguir como en la Edad de las Cavernas con la tiza y la pared como el mejor instrumento didáctico.

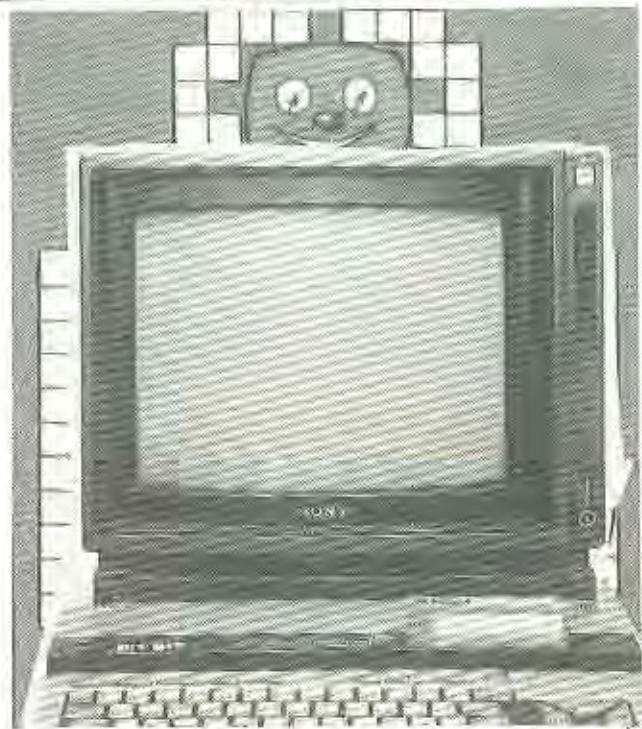
Estas respuestas nos dábamos, intuyendo que los sueños se hacen realidad a veces.

Sabíamos que los ordenadores, la informática en general, forman parte del tren del futuro que no podíamos perder y debíamos hacer lo imposible para que el colegio —nuestros alumnos— dispusieran de esas máquinas que ayudan a pensar y sitúan a cada uno al borde de sus posibilidades, llevando a muchos más allá de lo que ellos mismos podían imaginar.

Si la Universidad americana (en teoría la más avanzada del mundo) lleva un retraso de tres años con la sociedad real, no queremos ni pensar el desfase que la escuela de hoy tiene, con respecto a nuestro mundo, en nuestro país.

Por otra parte, veíamos que el Plan Atenea, tal como está planteado, podría tardar más de diez años en llegar a nuestro colegio si nos quedábamos con los brazos cruzados.

Por eso nos hemos querido adelantar a ese plan, sabiendo que la inquietud del centro podría quedar «premiada» solicitando ser incluidos en el Plan Atenea, al ofrecer al Ministerio de Educación y Ciencia una realidad informática que ya tuviéramos entre las manos.



*La informática en la escuela. Son muchos los interrogantes. En cualquier caso es el futuro y por ahí apunta esta experiencia.*

### 2. PROCESO QUE HEMOS SEGUIDO

#### 2.1. Claustro de profesores:

Todos los profesores del colegio tenían que estar informados del tema y dar su visto bueno para que el proyecto que en ese momento surgía pudiera ponerse en marcha. Así fue.

#### 2.2. Asociación de Padres de Alumnos (APA):

Siempre sensibilizada con los problemas educativos de sus hijos, enseguida se sintió interesada en el asunto y se dispuso a colaborar.

A raíz de este momento, todas las gestiones y todos los pasos necesarios se han dado colaborando estrechamente la APA y el colegio.

#### 2.3. Consejo Escolar:

El Consejo Escolar dio su aprobación para llevar a cabo un Plan de Informatización del colegio, necesario para modernizar la educación de nuestro centro.

#### 2.4. Elección de los ordenadores:

Después de estudiar las ventajas y desventajas de varios modelos y precios, nos decidimos por un aparato (el FM-7 de Fujitsu-Secoinsa) que reúne las condiciones que exige el Plan Atenea para los ordenadores que distribuye entre los colegios el Ministerio de Educación.

Así, además de ser muy útiles para lo

que queríamos trabajar, podríamos intercambiar en el futuro con otros colegios el material que se fuera elaborando, tanto por el Ministerio como por otros centros educativos.

Se hizo la adquisición de diez ordenadores con unidades de diskettes y una impresora.

#### 2.5. Financiación del aula:

De pronto, nos vimos en la necesidad de hacer frente al costo del aula que acabábamos de comprar (3.000.000 de pesetas).

Para hacer frente a esta deuda habría que ofrecer clases de informática en horario extraescolar, cobrando a los alumnos una cuota mensual (700 pesetas/alumno y mes). Al menos por este curso, pero siempre con la misma puesta en el uso normal de los ordenadores por nuestros alumnos y dentro del horario lectivo.

Buscamos una entidad que pudiera financiar esta operación, creyendo en el proyecto que el colegio les ofrecía.

Se nos concedió un crédito a pagar en cinco años, dejando los meses de verano en blanco, ya que durante esos meses no hay actividad en el colegio.

#### 2.6. Acondicionamiento del espacio dedicado al aula:

La Sección de Enseñanza del Ayuntamiento, al presentarles la propuesta de un Aula de Informática (algo inédito en el municipio), nos ayudó, preparando los muebles precisos para desarrollar esta ac-

# INFORMATICA

tividad y dotando de una puerta blindada y un cerramiento fijo en las ventanas al espacio que se había reservado para ello.

## 2.7. Colaboración con la Casa de la Cultura del Ayuntamiento:

Una inversión así no podía restringirse a tres horas de actividad extraescolar para alumnos del colegio.

Había que darle más rendimiento, ofreciéndola a los adultos, ajenos al colegio, que pudieran acudir durante las horas en que los alumnos del centros están en sus clases.

Tomamos contacto con la Casa de la Cultura del Ayuntamiento para que pudieran ofertar esta actividad a los adultos. Podrían utilizar nuestra aula y, a cambio, pagarían a los monitores que impartieran las clases de los adultos y de los niños.

Hay 220 personas mayores que acuden en este momento a las clases de informática, divididos en 11 grupos según el horario que adjuntamos, de 10 a 12 de la mañana, de 3 a 5 de la tarde y de 8 a 10 de la noche.

La experiencia de abrir las puertas del colegio a una actividad permanente y no normalizada está siendo positiva, con muchos menos inconvenientes de los que pu-

dieran sospecharse a primera vista, dando al centro un aprovechamiento más completo en espacio y en tiempo.

## 2.8. Monitores de informática:

Este punto nos parecía el más delicado. No podíamos ofrecer el trabajo de dar clases de informática a cualquiera.

Por eso acudimos donde nos parecía que podía estar la gente más introducida en el tema: a la Facultad de Informática de la Universidad.

Allí contactamos con un equipo de diez estudiantes de 4.º y 5.º de la Facultad, que se encargan de impartir las clases y cubren el horario de 10 de la mañana a 10 de la noche.

La ventaja de ser un equipo es que no hay absentismo, pues se cubren unos a otros las ausencias.

Y, al ser de la Facultad de Informática, mantienen al colegio en contacto con la actualidad más viva del tema.

## 2.9. Conexión con el CEP:

Nos parecía obvio que los profesores de EGB de nuestro colegio fueran los más beneficiados por esta experiencia, que, des-

de el principio, habían apoyado con su voto positivo en el claustro y que, en un futuro próximo, serían los que manejaran los ordenadores y los usarán como una herramienta más de trabajo.

Ofrecimos el aula al CEP para que, a través del profesor liberado por el Ministerio de Educación para implantar el Proyecto Atenea en la zona de Fuenlabrada y Leganés, y adscrito al CEP, pudiera introducir a 40 profesores (del colegio y de seis colegios cercanos) en el tema de la informática.

Así se está haciendo, en dos grupos que trabajan dos sesiones a la semana (20 los lunes y jueves, y otros 20 los martes y viernes), de 12.30 a 14 h.

## 2.10 Experiencia didáctica de nueve profesores del colegio con 60 alumnos (tres grupos de 20) en horario extraescolar:

De los 40 profesores citados, nueve de ellos, pertenecientes al C. P. «Antonio Machado», están llevando a cabo una experiencia sencilla, pero, a la vez, muy práctica: atender durante el horario extraescolar, a partir de las cinco de la tarde a tres grupos de 20 alumnos (60 en total), y de forma gratuita —dos horas a la sema-



# INFORMATICA

na cada grupo—, para constatar entre alumnos la posibilidad del uso del ordenador en la enseñanza ordinaria.

### 3. VALORACION DE LO REALIZADO HASTA AHORA

Nos queremos fijar casi exclusivamente en un punto que para muchos puede pasar inadvertido.

Desde que estamos trabajando con los ordenadores se ha producido una situación educativa con la que no contábamos en el colegio: hay una interacción de todos los profesores, aunque unos sean de preescolar y otros del ciclo superior, aunque unos sean de Ciencias y otros de Letras, porque se nos ha ofrecido un objetivo común, atrayente para casi todos.

También apreciamos un trato diferente con los alumnos de los grupos experimentales, y un interés que no se les despierta fácilmente en clase a través de otros medios.

En esta línea queremos seguir profundizando y trabajando de cara al curso próximo.

### 4. PLANES PREVISTOS PARA EL CURSO PROXIMO

#### 4.1. Incorporación al Plan Atenea:

Lo hemos solicitado. En caso de ser seleccionados para este plan, nos beneficiaríamos de las ventajas que tiene en cuanto a dotación de material, formación del profesorado y seguimiento de la experiencia.

Si no fuéramos incluidos, seguiríamos adelante, de todas formas, con el proyecto pedagógico que hemos perfilado en el plan presentado al Ministerio, incorporando los ordenadores a la enseñanza lectiva desde 3.º hasta 8.º y colaborando en los cursos de adultos y de niños.

#### 4.2. Informatización de la Secretaría del Centro

Es otro de los objetivos que perseguimos para reducir la burocracia y dedicar más tiempo a labores pedagógicas.

#### 4.3. Apoyo de la recuperación de alumnos con dificultades:

También está previsto en el horario que se ha elaborado para el curso 1986-87. Esperamos iniciar esta experiencia que favorezca a los alumnos más necesitados.

### 5. EXPERIENCIA DE COLABORACION

Por encima de todo, la experiencia que estamos teniendo este curso se podría llamar de colaboración.

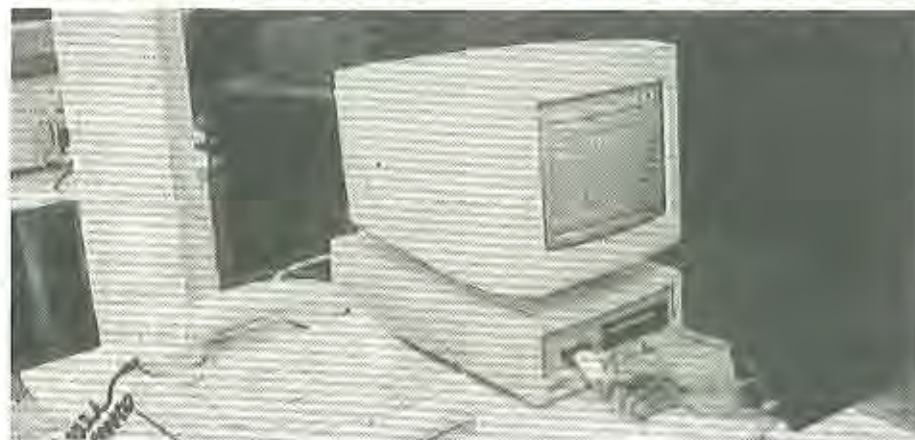
Lo de menos es que se trate de un tema informático, aunque así sea en este caso.

Y nos gustaría poder extender esta colaboración a otros campos para llegar a una educación integral de nuestros alumnos, lo más completa posible, que es por lo que todos estamos trabajando en definitiva.

Desde aquí aprovechamos para agrade-

cer su aportación a todas las personas que han intervenido en el proceso de esta experiencia, aunque muchas queden en el anonimato de su trabajo continuo.

Fco. Javier García López-Brea,  
Director del C. P. «Antonio Machado»,  
el claustro de profesores,  
la Asociación de Padres de Alumnos.



	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
10-11	A1	A2	A1	A2	A3
11-12	A4	A5	A4	A5	A3
12.30-13.30	P1	P2	GE3	P1	P2
15-16	A6	A7	A6	7	A8
16-17	A9	A10	A9	A10	A8
17-18	NGE1	NGE2	NGE1	NGE2	NGE3
18-19	N4	N5	N4	N5	N6
19-20	N7	N8	N7	N8	N6
20-21	A11	A12	A11	A12	A13
21-22	A14	A15	A14	A15	A13

#### DISTRIBUCION DEL HORARIO DE CLASES EN EL AULA DE INFORMATICA

DEL C. P. «ANTONIO MACHADO» durante el curso 1985-86

A = ADULTOS

P = PROFESORES

N = NIÑOS

GE = GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPOS DE ADULTOS: 15 (15 × 20 = 300 adultos)

GRUPOS DE PROFESORES: 2 (2 × 20 = 40 profesores de EGB)

GRUPOS DE ALUMNOS: 8 (8 × 20 = 160 niños)

TOTAL DE GRUPOS: 25

TOTAL DE PERSONA QUE PASAN POR EL AULA = 500

# LA EDUCACION, EN EL PARLAMENTO

En el número de T.E. correspondiente a octubre y noviembre del pasado año 1986 hacíamos un primer resumen de lo que había dado de sí la actividad parlamentaria. Ahora estamos en condiciones de poder hacer un balance de lo que ha sido el semestre junio/diciembre 1986 y de las perspectivas con las que se reabrirá la actividad parlamentaria en febrero.

Ignacio Liberal

En el período de sesiones que pasamos a analizar, la actuación del ministro de Educación y Ciencia quiso ser la misma que la anterior legislatura: solicitar a petición propia su comparecencia en la Comisión de Educación y Cultura del Congreso y exponer, programáticamente, lo que va a ser su política en los próximos cuatro años.

Pero la realidad va, afortunadamente, por otro lado. En este caso los conflictos los va a plantear la izquierda social, no muy articulada todavía, pero presente en la calle. Los diputados que, recogiendo estos puntos de vista, quieren exponerlos y defenderlos en el Parlamento se encuentran en minoría. Los diputados del Grupo Socialista, con mayoría en la cámara y en la Comisión de Educación, facilitan «órdenes del día» fáciles, a pesar de las cuales las intervenciones del señor Maravall tienen contestación. Ciertamente que estas críticas a la política educativa socialista no merecen la atención que la contestación en la calle obtiene de los medios de comunicación social, pero se va abriendo paso. Izquierda Unida, recogiendo en muchas ocasiones iniciativas parlamentarias de nuestro sindicato y de otros sectores de comunidad educativa, y en menor medida el CDS, representan estas voces críticas.

El señor Maravall se presentó en la Comisión de Educación del Congreso en dos ocasiones, además de la ya comentada sobre política universitaria a petición propia. En la primera expuso las líneas directrices (un texto de casi cien folios) de lo que va a ser su «política educativa en los niveles no universitarios»; en la segunda, los presupuestos del Ministerio de Educación con ocasión del debate de aprobación de los Presupuestos Generales del Estado. El texto de la política educativa «no universitaria» no contiene novedades positivas, pero sí otras dignas de mención por diferentes motivos. Fue una exposición con mucho de autobombo. En cuanto al trabajo legislativo, señaló que se hallan ya en el Consejo de Estado, para su preceptivo informe, dos decretos que regulan, respectivamente, la acción educativa especial en el extranjero y los órganos de gobierno de los centros de enseñanzas artísticas. El Gobierno trabaja en el texto definitivo de decretos sobre los siguientes temas: 1) Re-

quisitos mínimos de los centros escolares (instalaciones, titulaciones del profesorado, ratio profesor/alumno). 2) Las autorizaciones para la apertura de centros. 3) Los reglamentos orgánicos de los Centros de EGB, FP y BUP. 4) Los órganos de gobierno de los CEIs. 5) La organización de las escuelas rurales. 6) Los consejos escolares de ámbito local y provincial. De todos ellos será informado el Consejo Escolar del Estado. Hasta el momento, las organizaciones más representativas de la comunidad educativa no conocen la opinión del Gobierno sobre estos asuntos.

En cuanto a recursos financieros prometió dedicar más a educación, pero volvió a repetir el ya conocido y triste error de situar en el 3,92 del PIB el gasto educativo público.

Maquilló la situación de desescolarización de los niños de 4 y 5 años y de los jóvenes de 14 y 15 años. Mal que les pese, a estas alturas quedan más de 200.000 jóvenes de 14 y 15 años sin escolarizar.

En cuanto a las reformas, situó en el curso 1987-88 el último del período de experimentación de la integración escolar. Para el 88-89 comenzará la generalización de la integración escolar, que concluirá, después de cinco cursos, en 1992-1993.

Promete, para dentro de «pocos días», el MAPA ESCOLAR DINAMICO, con el que la programación educativa (de los recursos y necesidades) ya no será —nos dice— el actual desastre. Pero quizá lo más novedoso está en la reforma del sistema educativo: en primer lugar se está preparando la futura normativa que «modifique la propia definición y los objetivos de la enseñanza obligatoria» (pág. 67 del texto de la comparecencia), teniendo en cuenta los nuevos programas experimentados. Esto sucederá en el curso 88-89, después de que en el verano de 1988 haya terminado la experimentación del ciclo superior. En segundo lugar, el señor Maravall dio como rasgos básicos de la reforma del sistema educativo los siguientes: 1) prolongar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, 2) superar el actual sistema de doble titulación con que termina la EGB, 3) retrasar la elección de estudios hasta los 16 años, 4) mejorar el rendimiento del sistema y combatir el fracaso escolar, y 5) extender la oferta de puestos escolares a

alumnos de 16 y 17 años hasta una tasa del 75 por 100. Lo que no dijo es con qué dinero, ni para qué siglo. En tercer y último lugar, prometió para el verano de 1987 un libro blanco sobre la reforma del sistema educativo y abrir un debate al respecto que concluya con la presentación de la LOSE en 1988.

La segunda convocatoria de la Comisión de Educación debatió los presupuestos de educación para el año 1987. Sobre este particular podemos ser breves. Las intervenciones más críticas y que coincidieron en general con los análisis expuestos en estas páginas por nuestro sindicato correspondieron a Manuel G. Fonseca, de IU. El Gobierno en las réplicas se sale por peteneras.

Desde hace meses tienen solicitado los diputados de IU que se vuelva a reunir la Comisión y aportar tres temas: 1) que Maravall responda de las normas disciplinarias que contiene la circular de EE.MM., que la derogue explícitamente y que suspenda los expedientes a que su aplicación diera lugar; 2) que Maravall responda de su actuación ante las movilizaciones estudiantiles, y 3) que se apruebe una proposición no de ley para regular los consejos escolares de Ayuntamiento y CC.AA.

Igualmente se ha interpelado al Gobierno, mediante preguntas con respuesta escrita, acerca de la generalización del reconocimiento del nivel 3,6 en los trienios de los maestros, acerca del incumplimiento que el MEC hace de los acuerdos sobre profesores de Educación Física y personal vario, acerca de la situación del Colegio Liceo Cónsul, sobre el futuro de los Centros de Enseñanzas Integradas, sobre los centros de patronato militar, sobre las pensiones de los funcionarios docentes y sobre los acuerdos a que llegara la anterior mesa de pensiones, sobre el COU y los nuevos programas del distrito único de Madrid, etcétera.

La dinámica parlamentaria no da mucho de sí, pero quien trata de frenarla, de no convocar las sesiones, de no incluir puntos del orden del día conflictivos, de no dejar que se oiga la voz de la protesta estudiantil es la mayoría socialista. A nosotros nos corresponde llevar iniciativas y hacer que resuenen en el Parlamento nuestras opiniones.

# UN PASO ADELANTE DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

El Ministerio de Educación y el Gobierno han tenido que ceder a las reivindicaciones de los estudiantes. Las razones son de dos tipos. Por un lado, la dimensión alcanzada por la protesta y movilizaciones desde el pasado mes de diciembre y por otra el contenido justo de la mayoría de las peticiones estudiantiles.

Miguel Escalera



El MEC ha tenido que ceder ante la protesta estudiantil. Hay lecciones para todos, menos para los soberbios y demagogos...

Incluso más allá del contenido concreto del acuerdo, se puede afirmar que ya nada será como antes de esta «revuelta estudiantil». El propio hecho de la negociación, el reconocimiento por el «Estado» del carácter REPRESENTATIVO y de INTERLOCUTOR de las organizaciones de estudiantes, significa, de por sí, un auténtico éxito. En el futuro habrá que contar con los estudiantes. Las reformas, leyes y medidas que afectan a la enseñanza habrán de hacerse, desde ahora, considerando la presencia de un nuevo interlocutor social organizado y con una gran capacidad de presión. Es posible que esta presencia se extienda a otros aspectos de la vida social y política, y no sólo a la enseñanza. Creemos en la repercusión de algunas reivindicaciones y posturas tomadas por los estudiantes, en temas económicos, de empló, etcétera.

## CONFLUENCIA CON EL MOVIMIENTO SINDICAL

Las organizaciones representativas de los estudiantes han firmado un acuerdo con el Ministerio, después de más de dos meses de lucha. Y lo han hecho desde la valoración concreta del contenido del acuerdo, sus posibilidades de presión y las perspectivas de futuro que el propio acuerdo les abre. En todo caso han conseguido algo que en el panorama actual resultaba extremadamente difícil: aumentar dotacio-

nes presupuestarias una vez aprobados los PGE.

Es de destacar el contenido progresista, de mejora global del sistema educativo, de ampliación democrática del mismo, que tenían las reivindicaciones y por tanto tiene el espíritu de los puntos conseguidos por los estudiantes. Se configura así otra de las claves del movimiento, que se ha separado del corporativismo o la defensa de privilegios, para asumir un papel claramente solidario. Una evidencia en este sentido ha sido la búsqueda, desde un principio, de la confluencia intencionada con los trabajadores y el movimiento sindical. La otra característica a destacar es el contenido transformador que han dado a su movimiento. Desde un primer momento han señalado que buena parte de las razones que justificaban su protesta estaban en una política económica antisocial y discriminatoria.

Dejando sentado de principio una posición favorable al acuerdo y lo que significa es preciso analizar detenidamente el contenido real de cada punto.

El punto 1.º, establece la gratuidad del Bachillerato y la FP en los centros públicos. Esta medida podría significar unos 2.100 millones de pesetas. No obstante, se debe aclarar qué tasas son las que se van a suprimir. Actualmente se abonan: Tasas académicas; curso completo; tasas administrativas y seguro escolar. Además se precisa la intervención legal del Ministerio de Economía para cerrar los «libros» de los centros de EE.MM.

El punto 2.º, prevé la escolarización de los jóvenes menores de dieciséis años en la presente legislatura. La gran pregunta es si esto se va a hacer incrementando la red pública o aumentando los fondos de la enseñanza privada.

El punto 3.º, establece la constitución de 67.840 nuevos puestos en EE.MM. Hay que esperar a ver el anexo correcto de inversiones que se deduce de esta medida para comprobar su realidad. Esta medida supondría unos 15.000 millones de pts.

El punto 4.º, aumenta a 1.700.000 pts. anuales la renta familiar neta para obtener matrícula gratuita. La medida significaría unos 5.000 millones.

El punto 5.º, congela las tasas universitarias. Si bien al establecer para el curso 87/88 un incremento del 5 por 100 no las está congelando realmente pues se aplica el IPC pasado (año 87) y no el previsto, como sería más lógico al hablar de congelación.

## REFORMA DE LAS EE.MM.

El punto 6.º, incrementa las becas hasta alcanzar 5.400 millones más que en 1986. Hay que decir, no obstante, que esta medida no supone como dice el texto del Ministerio un incremento del 25 por 100, ya que el monto de las becas en 1986 fue de 24.047 millones y sin considerar todo el capítulo de promoción educativa de 37.439. Esta medida supone 1.300 millones.



En el punto 7.º, sobre control del fraude en las becas, los estudiantes han planteado la presencia de los sindicatos, sin que hasta el momento el Ministerio haya aceptado.

El punto 8.º, se refiere a la selectividad. Quizá este punto de las reivindicaciones es donde menos se haya avanzado. Y la primera medida se refiere al curso 87/88.

El punto 9.º, habla de la Reforma de las EE.MM. y une el acceso a la Universidad con la futura LOSE. Toda una incógnita.

El punto 10, está referido a las FP. Hay que decir, en primer lugar, que varios de sus apartados no significan ninguna novedad, unos ya estaban en la normativa vigente y otros ya tenían presupuesto asignado:

— La realización de prácticas de 29.000 estudiantes de FP2, ya estaban prevista y su financiación corre a cargo del Fondo Social Europeo.

— Una parte importante de esos 2.000 profesores que recibirán cursos de actualización ya estaban previstos y presupuestados.

— Asegurar el 30 por 100 de las plazas de las Escuelas Universitarias a titulados de FP2 es una medida que ya existía en la LGE de 1970, y en leyes, órdenes y resoluciones de anexos posteriores. (Ley General de Educación de 4-VIII-70, artículo 9.2 apartado C y artículo 40.3; las Ordenes Ministeriales de 24-VI-75; 11-V-79; 17-VIII-80; 24-II-81; 27-III-82; 25-IX-84, así como el Real Decreto 943/86 de 11 de mayo en su artículo 7.1 apartado C).

### DEMOCRATIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

— Unas medidas de este punto requieren la intervención del Consejo General de la FP que ya ha sido requerida al efecto.

— Las medidas sobre contratación requieren la coordinación —que hoy no existe— con el Ministerio de Trabajo y la modificación de los Decretos de Contratación, de otra manera sólo se estará propiciando la contratación precaria y barata.

— El punto 10 y 11 establecen mejoras para los gastos de funcionamiento e instalaciones evaluados en 1.600 y 1.500 millones respectivamente. A falta de saber cómo y cuándo se van a repartir (estamos en marzo) es una buena medida.

— El resto de los puntos suponen, de llevarse a cabo, avances en la democratización del sistema educativo. En su desarrollo será precisa la participación de los diferentes sectores afectados.

En resumen, el acuerdo presenta interrogantes que habrá que ir aclarando y necesita de un seguimiento riguroso para comprobar su virtualidad real y su efectivo cumplimiento, así como de la participación de cuantas fuerzas sociales defienden los objetivos progresistas hacia las que sin duda tienden las reivindicaciones estudiantiles.

## EL ACOSO AL MINISTERIO DE EDUCACION DIO SUS FRUTOS

Juan Ignacio Ramos

Toda la experiencia de nuestra lucha ha demostrado por encima de todo una cosa: luchas aisladas no son eficaces. Pero cuando los distintos sectores de la enseñanza confluyen, y la orientación de éstos es hacia el conjunto del movimiento obrero, el éxito es más que probable.

Esta idea nos llevó al Sindicato de Estudiantes a retrasar nuestra convocatoria de huelga al 9-13 de febrero para confluir con las luchas de los profesores de la enseñanza privada y la enseñanza pública. Inmediatamente vimos los frutos de esta situación. El Ministerio se vio obligado a hacer concesiones importantes en primer lugar a los profesores de la pública, más tarde se vio obligado a hacer concesiones muy importantes a los estudiantes, que sólo pueden interpretarse como un éxito de nuestras extraordinarias movilizaciones.

Los estudiantes nunca hemos visto a los profesores, y particularmente a quienes pertenecen a sindicatos obreros, como enemigos nuestros, sino como colaboradores en una misma lucha para una enseñanza democrática, científica y racional.

Pensamos que nuestra lucha fue la chispa que sacó a la superficie los conflictos que existían desde hacía tiempo en la enseñanza pero la resolución positiva de estos conflictos solamente puede beneficiar a todos los estamentos implicados en la enseñanza.

Hemos ganado una batalla, pero la guerra continúa, la enseñanza en este país está muy lejos de poder ser considerada como algo de lo que debamos sentirnos orgullosos.

### CATALIZADOR DE POSTURAS PROGRESISTAS

En la medida que el Sindicato de Estudiantes se fortalezca y se consolide como una organización de masas y estable en las Enseñanzas Medias y la Universidad, será constantemente un apoyo, acicate o catalizador de las posturas progresistas en el campo de la enseñanza.



*Son los gritos del futuro y el futuro mismo.*

A pesar de lo que ha dicho Rubalcaba, si queremos ser los portavoces de una generación que quiere estudiar más y mejor y queremos dejar bien claro que para dar satisfacción a las demandas de esta generación, solamente se podrá hacer luchando conjuntamente con el resto del movimiento obrero contra la política económica del Gobierno, una política que beneficia a los banqueros y a los poderosos en detrimento de la mayoría de la población.

El Sindicato de Estudiantes pensamos que hemos aportado nuevas ideas a la lucha del movimiento estudiantil y estamos convencidos que a partir de ahora se abrirá un período muy fecundo de colaboración con las Asociaciones de Padres, en particular la Giner de los Ríos y quienes están en su línea, que nos han apoyado enormemente, y con las Federaciones de Enseñanza de C.C.OO., y esperamos que también con UGT.

Estamos convencidos que esto sólo redundará en beneficio de la enseñanza, de los enseñantes, de los estudiantes y del conjunto de la sociedad.

# LOS ESTUDIANTES TIENEN RAZON

Según la encuesta publicada en EL PAIS del 25 de enero, un 67 por 100 de la opinión pública considera que los estudiantes tienen más razón que el Ministerio de Educación. El objetivo de este artículo es demostrar que dicha opinión está bien fundada. Para ello nos centraremos en las exigencias de fondo del movimiento estudiantil contra las *tasas académicas* y la selectividad concretada en las pruebas de acceso a la Universidad.

Rafael Pla López \*

\* Miembro de la Junta de Gobierno de la Universitat de València y de la Comisión Federal de Universidad de CC.OO.

Frente a dichas exigencias, los argumentos «de fondo» del Ministerio son los siguientes:

a) La disminución o supresión de las tasas académicas será injusta por beneficiar a los ricos frente a los pobres.

b) La supresión de las pruebas de acceso degradaría la calidad de la enseñanza universitaria.

Respecto a la primera cuestión, podríamos expresar extrañeza ante tales «escrúpulos» desde un Gobierno cuya política económica conduce precisamente a beneficiar a los «ricos» (aumentando las ganancias de la Banca y las grandes empresas) frente a los «pobres» (aumentando el paro y congelando los salarios). Pero es que además dicha presunción sobre el efecto de las tasas académicas es sociológicamente falsa: de hecho, el aumento o disminución de las tasas no quita el sueño a los verdaderamente «ricos», para los cuales es un pellizco sin importancia (las tasas académicas no pueden sustituir a los Impuestos como instrumento de redistribución de la riqueza); pero los verdaderamente «ricos» son una pequeña minoría en la sociedad, y son también minoritarios en la Universidad; a quienes realmente afecta mayoritariamente la magnitud de las Tasas es a los sectores sociales de los que proceden en su mayoría los estudiantes universitarios: los sectores de «medio pelo», los que no son ni «ricos» ni «pobres», sino todo lo contrario; los sectores sociales que ganan lo suficiente para estar excluidos de las becas, pero no lo bastante para pagar con desahogo las tasas académicas.

Por otra parte, es cierto que la magnitud de las tasas no afecta directamente a la mayoría de los «pobres», y seguirá sin afectarles mientras sus hijos sigan estando a años luz de acceder a la Universidad; mientras los hijos de «pobres» que estudian en la Universidad sean una pequeña minoría, una excepción, bastará para contribuir a mantenerlos como «muestra» simbólica con un sistema de becas y exenciones restringidos a una minoría de estudiantes; si, por el contrario, la mayoría de los hijos de «pobres» entraran en la Universidad, dicho sistema se vería completamen-



te desbordado; ello revela la falacia del pretendido carácter «social» del sistema de «tasas para los ricos, becas para los pobres».

Pero, claro, el sistema de enseñanza cuenta con mecanismos para evitar dicho desbordamiento. Entre otros, las mismas pruebas de acceso a la Universidad, que de acuerdo con los propósitos del ministro Maravall deberán contribuir a que no más de un 23 por 100 de estudiantes de Enseñanzas Medias accedan a la Universidad. ¿Defensa de la calidad de la enseñanza universitaria? Más bien negativa a aportar las dotaciones presupuestarias que harían posible una enseñanza de calidad para un número mayor de estudiantes: de hecho, se está produciendo desde 1985 una sucesiva disminución de las inversiones universitarias; y para más inri, los cálculos de las plantillas de profesores universitarios previstos hasta 1992 están hechos sobre la base de suponer que no aumenta el número de estudiantes universitarios, previsión completamente irreal salvo que se produzca un

brutal reforzamiento de los mecanismos selectivos para el acceso a la Universidad.

¿Qué otra justificación real pueden tener las pruebas de acceso? Porque eso es que deban garantizar un nivel mínimo a los estudiantes que acceden a la Universidad es de risa, y no sólo por la dificultad de evaluar dicho nivel en unas pruebas puntuales, pues teóricamente el COU tenía precisamente como objetivo garantizar dicho «nivel mínimo». Porque el problema de fondo es si el sistema de enseñanza debe asegurar una rampa que facilite el paso de las Enseñanzas Medias a la Universidad, o, por el contrario, se descarga sobre cada estudiante la responsabilidad de superar una valla para dicho acceso.

Cuando el Ministerio habla de que las calificaciones en diferentes centros de Enseñanza Media son heterogéneas, cuestionando así su fiabilidad, parece olvidar que dichas calificaciones son oficiales y están respaldadas por el mismo Ministerio, que tiene la obligación de someter a inspección dichos centros, y podría suspender aquellos que considerara que no ofrecen unas mínimas garantías de calidad y justicia en las calificaciones, como ocurriría si aprobaran el COU estudiantes que no estuvieran preparados para acceder a la Universidad.

Pero el problema de fondo es cuál es la política global que se sigue hacia la Universidad, y la concepción que se tiene de la función social de ésta. Hablando en plata: si se considera que el estudio universitario es un lujo o una necesidad social. Pues, claro, si se considera un lujo, en términos de rentabilidad puede ser lógico gravarlo con unas tasas elevadas y dificultar el acceso con barreras selectivas. En estas condiciones, la lucha contra la selectividad y las tasas puede aparecer como una lucha justa desde un punto de vista humanista, romántico y de interés cultural, pero utópica desde un punto de vista pragmático, de eficacia y de fría racionalidad. Esta es, en buena medida, la impresión que se ha pretendido dar desde el Ministerio.

No obstante, el actual movimiento estudiantil, aunque les pese a añorantes del 68, está muy lejos de un romanticismo utópico-

ta; muy al contrario, sus portavoces no se recatan de decir que en última instancia luchan por la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo. Y efectivamente, sin que el tener una carrera garantice dicho puesto de trabajo, lo que sí es cierto es que aumenta las posibilidades de conseguirlo.

Y lo cierto es que todo el discurso gubernamental sobre «modernización» y «renovación tecnológica» carece de credibilidad si no se acompaña de una decidida política de expansión de la educación superior: en la época de la Revolución Científico-Técnica, como ya dijo hace años Radovan Richta, «la inversión más rentable es en el hombre». Si los empleos de menor cualificación devienen obsoletos (y en ello se pretende justificar la reconversión industrial), es porque el desarrollo tecnológico tiende a desplazar el trabajo humano hacia actividades que requieren mayor formación y, en última instancia, mayor creatividad (como dijo también Radovan Richta, «en el punto más alto del desarrollo tecnológico el trabajo humano se convierte en una actividad creadora»). En estas condiciones, las inversiones que tienden a mejorar las condiciones de vida (en salud, vivienda, etcétera) o a fomentar la creatividad (actividades artísticas y culturales en general) son directamente productivas.

Por todo ello, la política de gravar el acceso a la Universidad con tasas elevadas y obstaculizarlo con barreras selectivas no sólo es socialmente injusta, sino económicamente nefasta. La pura racionalidad económica exigiría incentivar el acceso a la Universidad poniendo los medios para que el máximo número de estudiantes terminen las Enseñanzas Medias con una formación adecuada para dicho acceso y no sólo no deban pagar para ello, sino que reciban una retribución adecuada por la realización de una función (el estudio universitario) que es socialmente necesaria. Podríamos pensar, desde luego, en la conveniencia de introducir procedimientos de control para garantizar que dicha retribución correspondiera a la actividad realizada, así como que dicha incentivación no fuera neutra, sino que se orientara preferentemente hacia determinados estudios en los que la necesidad de profesionales fuera mayor; pero ello no debería restringirse a las tecnologías y ciencias «duras», menospreciando las ciencias «humanas» cuya importancia es creciente en una sociedad moderna; y, por otra parte, dicha programación de la enseñanza no tendría sentido sin una planificación socioeconómica.

En definitiva, todo lo anterior conduce a la necesidad de un drástico aumento de los presupuestos destinados a la educación en general y a la Universidad en particular. Y quizá una consecuencia interesante del actual movimiento estudiantil es que dicho aumento presupuestario haya empezado a verse no como una manía de personas que trabajamos «encerrados» en despachos, aulas o laboratorios, sino como una patente necesidad social.

## Enseñanza privada:

# NEGOCIACIONES Y HUELGAS

Terminaron las elecciones sindicales, acabó 1986, y el convenio seguía sin firmarse. Incluso algunos avances que habíamos conseguido en conversaciones con el MEC, se quedaron con el viejo año. La recolocación de los trabajadores/as de centros en crisis avanzó a trompicones. Trompicones que tienen nombre y apellidos: la ineficacia administrativa del MEC que fue incapaz de planificar la recolocación, de guardar el orden pactado y provocó un pequeño caos (profesores que se pagaban el viaje a Valladolid y volvían sin la aceptación del centro, recolocaciones duplicadas, etcétera) y, también y sobre todo, el cinismo y la estupidez de parte de la CECE que no ha aceptado a varias docenas de profesores de apoyo.

Juan Carlos Jiménez

Merece la pena detenerse en esta contradicción. Por un lado, no hay declaración pública de la patronal en la que no se queje de la falta de medios, de discriminación con la enseñanza estatal, etcétera. Y por otro lado, rechazan la concesión del profesor de apoyo (es decir, de millón y medio de pesetas en salarios). Con ello rechazan una situación de discriminación a su favor, que ha sido amplia y repetidamente solicitada por los centros educativos estatales: un profesor de apoyo por cada 16 unidades, dos por cada 24. Algo que inevitablemente redundaría en beneficio de la enseñanza (sustituciones y tiempo para reciclaje, elaboración de materiales, recuperaciones, etcétera).

Aunque todavía no se ha culminado la primera fase de la recolocación, ya están preparadas las segundas listas que afectan a los que perdieron la subvención de 1982 a 1986. El orden de recolocación es el siguiente:

1.º Excedentes o despidos por disminución de aulas de dirección al pasar del sistema de subvenciones al de conciertos. Con preferencia de recolocación en su propio centro.

2.º Despidos por reducción de unidades desde el curso 1982/83 y sucesivos, según baremo acordado.

3.º Despidos por unidades perdidas por el paso de subvención a conciertos tanto plenos como singulares.

4.º Despidos por haber renunciado a la subvención o al concierto por parte de la empresa.

5.º Despidos por haber hecho la petición de concierto fuera del plazo establecido; siempre que se acojan al acuerdo de fecha 8 de julio de 1986 y hayan aceptado la regulación de empleo.

6.º Despidos por reducción de unidades de preescolar. Aquellas reducciones de preescolar a partir de la fecha presen-

te deberán acogerse al acuerdo de 8 de julio de 1986 y aceptar la regulación de empleo.

## ACUERDO SOBRE COMPLEMENTOS SALARIALES

Otro tema pendiente desde la aplicación del «pago delegado» se resolvió (aunque con las mismas impresiones técnicas y jurídicas que el acuerdo de centros en crisis) en febrero.

Se trata de un acuerdo para que el MEC abone al profesorado aquellas cantidades que vienen cobrando durante años anteriores por encima del convenio. Estas cantidades de más, y que no están en convenio, serán calificadas como «complemento personal y transitorio» y serán «absorbibles por los incrementos adicionales que para el sector se deriven del Convenio Colectivo para el ejercicio de 1988 y posteriores. A dichos efectos se consideran incrementos adicionales los que se señalen en los Presupuestos Generales del Estado en cada ejercicio, por encima del porcentaje del incremento salarial aplicable al profesorado del sector público». La hipótesis de este redactado es que en un cierto tiempo se habría llegado a la analogía que recogía la LODE. Será un proceso durante el cual cada año los salarios de privada subirán algún punto por encima de los salarios de estatal. En aquellos trabajadores que estuvieran cobrando primas o pluses por encima del convenio sólo será de aplicación una subida salarial igual a la que tengan los funcionarios docentes y mantendrán las primas o pluses congeladas hasta que se alcance la analogía. Este acuerdo que soluciona uno de los temas sobre los que la patronal y la FERE habían orquestado una campaña de manipulación deja sin resolver, sin embargo, el tema de las filiales (que ya esta-

ban homologados con el interino). Nuestro sindicato ha pedido una negociación específica sobre el tema y no descarta llegar a movilizaciones con los afectados para que se les reconozca los derechos adquiridos.

### LA HOMOLOGACION A LA BAJA

Las buenas palabras del último trimestre del 86 (homologación en tres años con el profesor estatal de nivel 15 que gana 200.000 ptas. más que el de privada) se han convertido en humo en cuanto el nuevo año les obligaba a concretar. Ahora ya no se habla de niveles sino de porcentajes. Según el MEC, el salario de EGB privada con tres trienios es el 85 por 100 del mismo salario en la estatal, y ofrecen llegar hasta el 90 por 100 (90.000 pts. más, nivel 10). Los sindicatos piden el 96 por 100 (200.000 pts., nivel 15). Y en esas estamos. No sería nada extraño que dentro de unos días empezaran las movilizaciones contra el MEC por una homologación digna.

### EL CONVENIO: LAS MOVILIZACIONES MAS IMPORTANTES DE LOS ULTIMOS AÑOS

Hacia tiempo que el sector no se movía como ahora y además sacando la huelga a la calle y llegando a la opinión pública.

Dos elementos claves explican este éxito de participación. En primer lugar el descontento generalizado tras más de un año sin convenio, en segundo lugar, la existencia de delegados recién elegidos y en mayor número que en 1982. Estos delegados han sido el principal instrumento de información y coordinación de los trabajadores y el eje de la movilización.

Como suele ser tradicional en nuestro sector, el final del proceso (la solución del arbitraje) ha caído como un jarro de agua fría sobre el sector más combativo de los trabajadores. Y sin embargo, sería un error no valorar los avances obtenidos, no saber mantener y fortalecer la organización unitaria conseguida durante las huelgas y propiciar la desbandada y la desmovilización. ¿Qué avances ha habido?:

— Hemos roto el aislamiento, la pasividad y el miedo del sector.

— Hemos roto la dinámica de firmar simples acuerdos salariales a final de año.

— Hemos presionado a la FERE y hemos llegado a los medios de comunicación.

— Hemos conseguido una gran participación unitaria.

¿Por qué, sin embargo, no hemos conseguido la plataforma de mínimos? Lo hemos dicho una y mil veces: mientras la



mesa negociadora no refleje el sentir de los huelguistas, mientras los trabajadores voten como delegados a aquellos sindicatos que no les defienden, estaremos siempre expuestos a estos finales. Y aquí nadie debe llamarse a engaño, ni rasgarse farsaicamente las vestiduras. No sólo tienen los sindicatos que se merecen, es peor, tienen los delegados que han elegido.

A la Federación de Enseñanza de CC.OO. no nos cogió de sorpresa. No en vano en los dos convenios anteriores habían hecho algo similar. Para evitarlo habíamos seguido una doble estrategia: por un lado, fortalecer UTEP durante las elecciones sindicales, conseguir ampliar su influencia; por otro lado, presionar desde las asambleas para controlar desde la base a los negociadores.

Que el trabajo dio resultados se advierte en las dificultades que esta vez han tenido para firmar un acuerdo que es bastante mejor que el conseguido en años anteriores y cómo por la presión

desde la base han tenido que acudir a esa argucia jurídica que es el arbitraje.

### ¿Y AHORA QUE? CONTINUAR UNIDOS

Lo que debemos evitar por encima de todo es la dispersión del movimiento. La patronal habría ganado si nos desmovilizamos. Si mantenemos la organización y la coordinación, si elegimos nuevos delegados para UTEP, si continuamos unidos podremos continuar presionando para alcanzar objetivos pendientes que no dependen de la patronal: homologación económica, homologación laboral en FP y Filiales, recolocación de trabajadores de centros en crisis...

Hemos de romper con el antisindicalismo que este tipo de salidas provoca, marcar la diferencia en el modelo participativo que tenemos y buscar salidas positivas, constructivas, que ayuden a mantener el movimiento. Esa es nuestra apuesta.

# ¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES AHORA?

Francia, Italia, España, Bélgica, Grecia... En los últimos meses la contestación estudiantil parece haber resurgido. ¿Qué está sucediendo? Para responder a esta pregunta lo primero que tenemos que contestarnos es por qué las fuerzas sociales siguen, después de tantos años, luchando en todo el mundo occidental, en el mundo de la enseñanza en general y en la Universidad en particular. Paradójicamente, una vez más, el análisis de los acontecimientos tiene que arrancar de la Universidad.

Leopoldo Moscoso  
Pablo S. León \*



En los años 60 y 70 los estudiantes estaban en la Universidad luchando por problemas políticos generales. El ejemplo palmario, España, y el protagonismo de la Universidad en la lucha contra la dictadura.

Fronte a esto, en los años 80, no parece haber en el mundo estudiantil un discurso político global que afecte al conjunto de los problemas sociales. Sin embargo, esto no significa que en la Universidad haya dejado de haber lucha, aunque ésta se halle circunscrita a los propios problemas de este medio, viejos problemas. Bien es verdad que durante los últimos dos o tres años parecía que esos viejos problemas iban a quedar convertidos en patrimonio político de estudiantes de miras corporativas, burocratizados, reaccionarios. Esto no podía ser así.

¿Cuáles eran esos viejos problemas? En primer lugar, la democratización como tarea pendiente dentro del ámbito de la maquinaria estatal, problema que se manifiesta no sólo en la enseñanza, sino también en otros sectores del aparato de Estado que mantienen rémoras de infaustos pasados: la magistratura, el ejército, son buenos ejemplos. En segundo lugar, el problema presupuestario, ya antiguo, debido a las contradicciones del «boom» y ahora agudizado, fruto de los efectos de la crisis. Este problema planteaba la necesidad de rehabilitar, desde el Gobierno del PSOE, el proyecto de rentabilización capitalista de la Universidad, que los gobiernos de la UCD fueron incapaces de imponer. ¿En qué se basaba? Grosso modo, en la drástica reducción del gasto público en el sec-

tor de los servicios sociales: la enseñanza y la sanidad, sus más sobresalientes muestras. En tercer lugar, el problema ideológico. La demanda de titulados superiores, que impulsó la época del desarrollismo, hizo entrar en la Universidad a segmentos de la población hasta entonces segregados de ella; la crítica se instaló en el medio académico a finales de los 50 y desde entonces nadie ha sido capaz de sacarla definitivamente de allí por más que la composición de clase haya variado en el mundo estudiantil en los últimos decenios. Frente a situaciones de antaño, hoy, la componente obrera, más en declive que nunca, está al menos parcialmente desclasada ideológicamente hacia la derecha. La componente de la pequeña burguesía, en indudable ascenso, se encuentra mayoritariamente integrada en la posmodernidad y la despolitización. Sólo una pequeña fracción permanece, como antaño, desclasada ideológicamente a la izquierda. La alta burguesía está donde siempre estuvo. Lógicamente no planteamos llevar esta reflexión a la enseñanza media, en donde la composición de clase aparece siempre muy próxima a la estructura social general.

Por tanto, esos viejos problemas se nos aparecen como tareas pendientes que permanecen delante de nosotros desde que finalizó la transición democrática. En la vieja frascología: las condiciones objetivas están dadas desde los años 78-79.

Ahora bien, desde ese momento hasta ahora, ¿ha existido el movimiento estudiantil?, ¿existían condiciones subjetivas? Sí, sin duda. Pero con una impronta de atomización, de vaquardismo, que lo cer-

caba en lo minoritario y lo cantonalizaba. Naturalmente, los movimientos sociales no se definen por la conciencia que tienen de sí mismos, ni por su clarividencia ideológica, ni siquiera por el grado de autoorganización que posean. La prueba de ello ha resultado ser la existencia hace pocos meses de movimientos estudiantiles de tipo corporativo ocasionalmente, incluso dirigidos por sectores de la derecha (no parece casual que el corporativismo reaccionario haya incubado en las carreras de mayores perspectivas de promoción laboral y que se haya instalado también en los sectores de menos perspectivas como corporativismo contestatario, a modo de mecanismo de defensa, que reivindica el asamblearismo y la democracia desde abajo y que ahora se torna incómodo para el poder).

1979-1986. ¿Qué ha ocurrido en este período? Pensamos que no es difícil explorar por dos caminos. En primer lugar, el tránsito de una situación en la que la crisis no se había manifestado en toda su virulencia, a otra, la de hoy, en la que los efectos de la crisis comienzan a hacerse insostenibles, especialmente para el segmento juvenil de la población. La austeridad condena a la juventud al endémico paro, situación que tiene su reflejo político en una total falta de perspectivas vitales que parecen hacer de la juventud pasto abonado de la integración social. En segundo lugar, una modificación de la situación política. Las agresiones del viejo proyecto de rentabilización capitalista de la enseñanza venían de la mano de la privatización, con el recorte presupuestario, y de la elitización con la conculcación de antiguos derechos

adquiridos, tan elementales como el de poder elegir qué es lo que se quiera estudiar. Por tanto, el tránsito de una situación de luchas ofensivas de las masas contra el poder a una situación de luchas básicamente defensivas frente a las agresiones de las políticas de austeridad que no por casualidad han tenido en los países de Europa —que nos llevan años de adelanto— su mejor paladín en esa larga lista de gobiernos de derecha. El último ejemplo, Francia. No en vano, durante los últimos tres años, el Estado parecía estar a punto de alcanzar el objetivo de conseguir la integración del sector mayoritario de la población estudiantil en las redes de la política institucional: el fin de los procesos constituyentes en la Universidad y la constitución de los consejos escolares en la enseñanza media aparecían como el colofón ideal de esta tendencia.

Entonces, ¿por qué ha estallado el conflicto? La situación parece haberse decantado definitivamente. El Gobierno del PSOE, último coletazo de una larga lista de gobiernos socialdemócratas que dirigían Europa hace unos años, se ha visto obligado a girar hacia la política que hoy practican los gobiernos de derechas que sucedieron a aquellos en Europa, fruto de la lógica inexorable del funcionamiento del capitalismo a largo plazo. La crisis no entiende de cortos matices ideológicos. De esta manera, el PSOE ha venido ejerciendo de gestor de una política cada vez más reaccionaria y así ha aparecido ante los ojos de la gente. Pero, por otro lado, una nueva vanguardia política parece entrar en escena: gente cuya memoria política más lejana se sitúa no más allá del horizonte de las luchas contra la OTAN. Es la generación que sufrirá más en carne viva las barbaridades de la austeridad y la militarización. Todo esto ha configurado una población juvenil con dos características específicas en el terreno político. La primera, la ruptura activa con toda forma de política institucional. Expresión clara de esto es que los partidos de la izquierda tradicional, y especialmente en la Europa meridional los partidos eurocomunistas de tradición, que jugaron en este área un importante papel en el período 1968-1978, ya no pueden encauzar ni dirigir los nuevos movimientos juveniles como éste de los estudiantes. La otra característica, la posibilidad real de la tradición de un movimiento juvenil autónomo del resto de los movimientos sociales, cuya inexistencia se hacía notar desde hacía muchos años. Y esto debido a que hasta ahora los jóvenes se incorporaban atomizados a la política de los diversos movimientos sociales, que eran dirigidos por luchadores de generaciones anteriores. Ahora el movimiento estudiantil parece abrir esta posibilidad frente a las situaciones endémicas de paro y atomiza-

ción que prometían haberla cerrado definitivamente. Estas reflexiones nos llevan a la enseñanza media como caldo de cultivo de este renacimiento y no a la Universidad, que era de donde arrancaba nuestro análisis.

Ahora bien, ¿cómo se ha confirmado todo esto? Pensamos que hay tres signos inequívocos. El primero, que la idea del carácter defensivo de las luchas se ha cumplido en la práctica en Francia de manera evidente: los estudiantes franceses, un día después de conseguir la retirada de la ley Devaquet, autodisuelven la Asamblea Nacional de Estudiantes. En segundo lugar, la idea de que el movimiento estudiantil

do en la Universidad, donde no existían. Ahora bien, comienzan a variar en la medida por las razones antes señaladas, por un lado, y, por otro, por la aparición de un factor catalizador, que hace unos meses faltaba en nuestras previsiones: el autodenominado Sindicato de Estudiantes ha desempeñado —habrá que reconocerlo— un papel objetivamente necesario para la reaparición de ciertos niveles de conciencia de lucha, si bien, también es verdad, la dinámica del movimiento ha demostrado desbordarlo prácticamente desde sus orígenes. Lo ha hecho cualitativa y cuantitativamente. Porque, por un lado, las luchas defensivas que caracterizan el período han



*Una nueva generación política entra en escena, su memoria política se sitúa no más allá de las luchas contra la OTAN.*

era algo ya existente se cumple en la práctica en la misma oclosión de éste. Los movimientos no irrumpen en el escenario político de un día para otro, aunque lo hagan con grandes dosis de espontaneísmo. En tercer lugar, los partidos de la izquierda tradicional parecen quedar definitivamente condenados a no ser parte de la dirección política de este movimiento.

Veamos a continuación cómo se han desarrollado los acontecimientos. Como decíamos antes, las condiciones objetivas no han variado en el anterior período ni en la enseñanza media ni en la Universidad. Las condiciones subjetivas tampoco han varia-

dado pasar por encima y por delante de cualquier forma de organización tradicional. La sindicación estudiantil no parece ser para los movilizados ni el medio ni el fin de la movilización como algunos, contra toda razón, pretenden. Y, por otro lado, porque la huelga y el conflicto se gestó también al margen del Sindicato.

Pongamos a continuación al Sindicato en nuestro punto de mira. Todo parece indicar que detrás de él se encuentra un viejo proyecto de integración ideológica y política institucional. Durante el anterior período fracasó en la Universidad en varias ocasiones, impulsado por corrientes políti-

cas reformistas y eurocomunistas diferentes del grupo Nuevo Claridad. La razón era evidente: la Universidad era el medio de generaciones unidas ideológicamente a otras luchas. En vista del fracaso, el giro consistió, al parecer, en impulsar el proyecto a través de la enseñanza media, donde el caldo de cultivo era bien distinto por razones que ya hemos explicado. Por otro lado, se trata de un modelo organizativo montado desde arriba. Los fracasos en la Universidad hacían aparecer como inviable la posibilidad de construirlo desde abajo. Así apareció el viejo error del liderismo, monstruoso vicio que tanto ha perjudicado al movimiento estudiantil en las últimas décadas. En todo caso, aunque hay sectores de jóvenes a los que este proyecto parece haberles ilusionado, cada vez son más los que ven que el Sindicato no responde a un modelo de autoorganización voluntaria y consciente de los estudiantes desde abajo. Un tercer error parece ser la basculación que el Sindicato aparenta a medio plazo hacia las tareas estrictamente «sindicales», cuando el movimiento está, sin duda, solapado con otros problemas sociales como los efectos de la austeridad sobre una población juvenil sin perspectivas laborales.

En suma, una organización de gestión de la integración estudiantil y negociación con las autoridades a medio plazo como ha quedado demostrado en las pretendidas negociaciones recientes, en las que las autoridades, una vez más, concedieron lo que de antemano tenían pensado conceder. La culpa de todo esto, sin duda, es de la corriente que ha impulsado el proyecto. Una corriente que pretende que los viejos partidos socialdemócratas, como representantes de la clase obrera, son los únicos capaces a largo plazo de conducir a ésta al socialismo.

Un error que consiste en confundir los años 30 de la Internacional Comunista con los años 80, por un lado, y, por otro, la confusión entre un mundo anglosajón, donde la Corriente Militante ha trabajado en el seno de partidos laboristas, con el mundo meridional europeo, donde los partidos eurocomunistas secuestraron hace años buena parte de la conciencia de los trabajadores, como hemos visto. En suma, un error de 50 años y de 2.000 kilómetros.

Para acabar, echemos un vistazo al ejemplo francés. ¿Qué ha tenido de común y qué de diferente con el de aquí? Sin duda, de común ha tenido el carácter defensivo de las luchas, por supuesto en condiciones políticas diferentes; en segundo lugar, las formas diversas de organización, la coordinación para la lucha frente a un legendario sindicato bien implantado en la realidad universitaria francesa, por el momento diferente en el que se constituyó, y, en tercer lugar, el solapamiento del movi-



*El método parece claro. La construcción desde abajo de un movimiento realmente autónomo, asambleario y democrático.*

miento estudiantil con otras luchas sociales también relacionadas con la austeridad, el racismo, etcétera. Las diferencias, entonces, saltan a la vista: en Francia, la lucha toma forma de enfrentamiento contra la cohabitación y la derecha. Dicho sea de paso, no sólo la lucha estudiantil, como lo demuestra el reciente incremento de la conflictividad social en Francia. Y, en segundo lugar, el adelanto en el ritmo político-institucional del país que, por tanto, enmarca al movimiento en una perspectiva algo distinta. ¿Qué consecuencia extraer? Los franceses estaban en condiciones de hacer retroceder la ley Devaquet. Sin embargo, aquí, leyes similares han podido ser impuestas por un Gobierno socialista sin que hayan tenido una contestación

inmediata y, por tanto, resulta más difícil pensar que sea posible a corto plazo echarlas abajo. El PSOE sigue apareciendo como una fuerza capaz de gestionar la situación, sobre todo si pensamos que salió fortalecido del referéndum de la OTAN y de las últimas elecciones generales, en una situación de «crisis de reconversión» de la derecha española. A pesar de estas diferencias parece saludable que el movimiento estudiantil siga en la línea que tiene, porque igual que en Francia, más tarde o más temprano, tendrá que conseguir alguna derrota táctica del oponente. El método parece claro. No hace falta que se lo digamos a los estudiantes. La construcción, desde abajo, de un movimiento realmente autónomo, asambleario y democrático.

# RETIRADO EL PROYECTO DE DESPUES DE LAS ELECCIONES

Desde que se hizo evidente que a un amplio sector del profesorado no le agradaba el tema de esta carrera docente, el MEC y sus voceros defendieron que el nuevo sistema retributivo, estatuto del profesorado y niveles era una oferta única que no se podía desgajar. También desde posiciones contrarias se hacía el mismo «razonamiento»: el nuevo sistema retributivo implicaba la jerarquización y, por tanto, era rechazable.

Frente a unos y otros, la Federación de Enseñanza de CC.OO. mantuvo una línea coherente y transparente, que consiguió nueve meses después romper los pre-acuerdos que en mayo habían firmado UGT, ANPE, CSIF y FESPE:

A) Desvinculando la aplicación del nuevo sistema retributivo de la aprobación de estatuto alguno.

B) Consiguiendo un único nivel por cada cuerpo actual (maestro, agregado, catedrático), sentando así un precedente para futuras negociaciones.

C) No dando por cerrados los niveles conseguidos en la línea de seguir presionando por la homologación (nivel 20 en EGB y 24 en EE.MM.).

D) Consiguiendo el nivel 21 tres años antes de lo previsto en el pre-acuerdo.

E) Aparcando el estatuto hasta las elecciones sindicales, haciendo innecesario el referéndum que siempre habíamos reivindicado.

Se rompió el chantaje del MEC; si queréis los nuevos niveles tenéis que tragaros también la carrera docente.

Por ello sus voceros han cambiado hoy de argumentos y, como no pueden criticar un acuerdo que, aunque a regañadientes, han firmado ellos también, se lamentan en voz baja de que ahora temas fundamentales (seguro de responsabilidad civil, provisionales, etcétera) han quedado sin resolver. ¡Nuevo sofisma! A nadie se le escapa que no puede ni debe ser incompatible negociar las reivindicaciones más urgentes y sobre las que existe unanimidad y aplazar los aspectos de la carrera docente que son mucho más polémicos.

## ¿COMO SE HA LLEGADO HASTA AQUI?

En mayo de 1986, con la Federación de Enseñanza de CC.OO. expulsada de la mesa negociadora y el pre-acuerdo recién firmado, ¿quién se imaginaba este éxito? Y sin embargo, nosotros no nos dába-

mos por vencidos: así, iniciamos una batalla legal para conseguir que fuéramos admitidos de nuevo en la mesa negociadora. Una batalla de principios: conseguir que la negociación en la función pública fuese un derecho y no una concesión del MEC y una batalla sindical; la presencia de la Federación de Enseñanza de CC.OO. en las mesas de negociación sirve para mantener permanentemente informados a los enseñantes, para dar transparencia a las reuniones y para evitar los acuerdos a espaldas de los mismos.

En octubre el MEC cede y admite nuestra presencia en la negociación. Si alguno pensó entonces que entraríamos domesticados, hoy sabe que se equivocó de plano. Y los cinco meses de trabajo secreto se rompieron con nuestra llegada. El estatuto volvía a las aulas. Al mismo tiempo, en la negociación, la Federación de Enseñanza de CC.OO. trabajó para romper el pre-acuerdo de mayo. Por un lado, exponiendo al MEC con firmeza y argumentos jurídicos la ilegalidad del proyecto, sus contradicciones con la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, su inaplicabilidad por las dificultades de catalogación de los puestos de trabajo docentes. Por otro lado, agudizando las contradicciones entre CSIF, ANPE y FESPE y el MEC.

(No era muy difícil en el caso del CSIF, donde cuando unos firman algo, otros se ponen en huelga en contra y nunca se sabe muy bien lo que realmente quieren.)

En febrero el trabajo había dado sus frutos y UCSTE-Sector de Guardamar-FESPE, CSIF y nosotros presentábamos un ultimátum al MEC. Ante la amenaza de huelga, de un nuevo frente conflictivo, el MEC cedió.

Dos años de persistente trabajo sindical: informativo, acumulando fuerzas, presionando continuamente, conseguían el éxito. No en vano la historia se remonta a 1984, cuando el Grupo parlamentario Socialista del Senado introdujo, sorpresivamente y sin negociar con nadie, la ya famosa enmienda que introducía la adicional XV en la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

En 1985 el Gobierno hizo un primer intento de adaptarlo a la enseñanza y constituyó una mesa de negociación con ámbito en toda la función pública y a la que no llamó a aquellos sindicatos que son sólo de sector. Nuestra firme oposición, que llevó incluso a incluir a compañeros de FESPE y UCSTE-Guardamar en nuestra dele-

Era un 3 de febrero y Arango aparecía en el Ministerio seguía la reunión, en un intento de suavizar a FETE-UGT unos meses de tiempo para consultar y ratificar o no los actos (siempre matizables y criticables): no habrá carrera docente hasta las elecciones tan aplastante que aquellos que, buceando contra el acuerdo (coordinadoras fantasma) un nuevo fracaso.



Son muchas las voces de profesores que dijeron no al modelo que se les imponía. ¿Cuales tienen la razón?



# CARRERA DOCENTE HASTA LAS ELECCIONES SINDICALES

parecía en el telediario anunciándolo. Tensión, que se prolongó casi seis horas más allá de la derrota, y de impedir que tuvieramos el acuerdo. Daba lo mismo: al margen de las elecciones (y de las elecciones sindicales) ya se ha impuesto una realidad: las elecciones sindicales. La realidad era que, al intentar convocar elecciones (y siglas sindicales) cosecharon

gación, truncó ese primer borrador. El 2.º borrador que habría traído la carrera docente en verano fue retirado por los 105.500 enseñantes en huelga convocada por FESPE y CC.OO. Desde entonces la presión fue permanente.

Y hay que decirlo con claridad: el éxito se debe también a la fuerte conflictividad social que existe: los estudiantes y los profesores de enseñanza privada, los jornaleros andaluces y extremeños, los problemas de Melilla configuran un panorama de un Gobierno rodeado e incapaz de tomar la iniciativa.

## HACIA EL FUTURO

Los éxitos, y lo han aprendido bien los

defensores del pre-acuerdo de mayo, no son eternos. El problema de la Carrera Docente volverá a aparecer tras las elecciones sindicales. Y los modelos de estatuto del profesorado deben formar parte del debate electoral; porque si en las elecciones la mayoría fuese para los defensores de los niveles el MEC se vería respaldado para volver a intentar presentar su proyecto. Y aunque, entonces, como ahora, volveríamos a llamar a la movilización de los enseñantes, es importante conseguir no estar siempre a la defensiva.

Por ello debemos pedir a los enseñantes que no voten a unos y pidan a otros que los defiendan, por ello debemos pedirles que fortalezcan con su afiliación, con su participación, con su voto nuestra Federación.



Modelo de estatuto propuesto por el MEC. ¡Por fin!, las elecciones en la palabra.

## ACTA DE LA REUNION DE LA MESA SOBRE EL ESTATUTO DEL PROFESORADO

En Madrid, en la Sede del Ministerio de Educación y Ciencia, a las 17 horas del día 3 de febrero de 1987, con los asistentes al margen relacionados, se inició la reunión convocada el 29 de enero.

Intervino en primer lugar el subsecretario, planteando que existen una serie de circunstancias que aconsejan el aplazamiento de las negociaciones que se estaban celebrando sobre el documento que se ha venido denominando Estatuto del Profesorado. No obstante, la Administración considera que ello no debe ser obstáculo para que a los funcionarios docentes se les apliquen las retribuciones que se acordaron en los preacuerdos firmados en mayo con diversas organizaciones sindicales.

Finalmente, el subsecretario propuso la firma de un acuerdo conjunto, cuyo contenido sometió a la consideración de las organizaciones presentes.

Tras un largo debate, se acordó la inclusión, al final del penúltimo

párrafo del texto, de la siguiente enmienda:

«La mesa sindical que se constituya a partir de las elecciones se hará cargo de la negociación de los temas en curso.»

El documento fue finalmente aceptado y firmado por todas las organizaciones presentes. CC.OO. manifiesta que su firma debería ser ratificada posteriormente, por ser práctica habitual de esta organización.

La Administración, por su parte, acepta que conste en Acta que la firma de FE de CC.OO. queda pendiente de ratificación por parte de los órganos de dirección, para lo cual se le concede un plazo de 24 horas.

ANPE solicita que conste en Acta que si pasadas 24 horas CC.OO. no ratifica su firma, planteará la retirada del párrafo añadido.

Finalizó la reunión a las 1.30 horas y de todo lo cual, yo, Ramón Brasero, consejero técnico, levanto la presente Acta en Madrid, a 4 de febrero de 1987.

Universidad en conflicto

## UNA BANDERA PIRATA EN BELLATERRA

El conflicto en la Universidad (que es la fuente del conflicto) se vertebra sobre tres cuestiones básicas: 1. Las misteriosas maquinaciones sobre los planes de estudio, 2. La baja calidad docente y 3. El lamentable olvido de los derechos laborales más elementales por parte del Ministerio.

José Gabriel Zato

En el punto señalado en primer término coexisten a su vez dos temas troncales (troncos en el argot castizo): la selectividad intercielos y la coherencia de las directrices generales que presumiblemente están saliendo de los grupos de trabajo para planes de estudio del Consejo de Universidades.

La selectividad intercielos, y en general, la exigencia de unas normas más flexibles y racionales de planificación de los estudios universitarios son puntos centrales que aparecen con nitidez en Bellaterra: supresión del límite de convocatorias, equiparación de los cursos nocturnos con los diurnos, gratuidad de certificados para prórrogas del servicio militar, al lado de cosas tan elementales como becas, servicios (desde autobuses hasta fotocopias), etcétera.

Desde luego que los voceros de la ideología oficial (don Juan Luis Cebrián y Cia.) se están encargando de ocultar a la opinión pública que la selectividad intercielos jugó su papel en los conflictos estudiantiles de los años sesenta-setenta, al igual que el entouces «plan nuevo de Medicina» y las reivindicaciones concretas y puntuales, que sólo pueden olvidar los que no estuvieron en los conflictos y presumen de haber estado en ellos.

Por supuesto cabe sospechar que de lo que se trata al caracterizar los nuevos movimientos estudiantiles de apolíticos, porque tienen reivindicaciones concretas, es sencillamente de dar una interpretación apolítica de los mismos en contraposición con las movilizaciones del 68, que, al parecer, eran fundamentalmente políticas y además dirigidas por el señor Maravall y unos amigos suyos.

Desgraciadamente para ellos el menosprecio de la historia no es garantía de futuro y la realidad actual es que estamos ante una colosal movida de carácter fundamentalmente político, de la que sólo emerge, como en los icebergs, una pequeña parte.



Los conflictos universitarios ponen en tela de juicio la modernización que propugnan las autoridades ministeriales.

La otra vertiente de los planes de estudio, la coherencia, tiene a nuestros centros universitarios de humanidades «en un grito» y con razón. Se sabe por experiencia lo que estos «muchachos del Ministerio» entienden por libertad de elección cuando ellos dan las directrices generales. Cualquiera que haya participado en una comisión de estatutos sabe lo que se puede hacer «libremente» cuando el Ministerio da las pautas. El Ministerio entiende por autonomía el estricto ejercicio de la obediencia ciega. Las universidades ni fijan sus plantillas de profesores, ni el número de alumnos, ni las dotaciones para infraestructura, ni la dirección de sus departa-

mentos, ni el número de horas lectivas máximo que pueden dar sus profesores, ni sus planes de estudio, ni tan siquiera el sistema de formación de su personal docente. Sobre cualquier tema de relevancia el Ministerio da unas pautas tan estrictas como irracionales en la mayoría de los casos.

Y es sabido, desde hace tiempo, el escaso valor que el Ministerio concede a las enseñanzas de humanidades, tal vez porque, como decía Albareda, las enseñanzas tecnológicas superespecializadas llevan a la devoción, mientras que los estudios de humanidades, en su afán universalista, llevan con frecuencia al ateísmo.

## TEMA DEL MES

El segundo punto del conflicto es la calidad docente. Este viejo tema sobre el que la OCDE ha vuelto a pronunciarse en diciembre del año 86 con los mismos consejos de siempre: 1. **aumentar el trabajo experimental** y 2. **que los profesores investiguen dentro o fuera de sus departamentos**.

Ese punto del conflicto ha movilizado durante este curso a estudiantes de numerosos centros universitarios (Informática de la Politécnica de Madrid, Ciencias de la Información de la Complutense, Ciencias de la Información de Bellaterra, etcétera) en los que se han reivindicado ordenadores, bibliotecas, laboratorios y, en general, instalaciones y equipos dignos. Es, en definitiva, un punto de prioridades presupuestarias para una enseñanza universitaria pública de calidad.

Junto al tema de instalaciones está también el de los recursos humanos y en eso vuelven las mentiras oficiales a ocultar la disminución real de profesores: los ayudantes (LRU) no son profesores según la citada ley, lo diga Cebrián, Maravall o ambos juntos. Y eso son más de 6.000 plazas de profesores universitarios en litigio y tiene mucho que ver con la calidad docente. Y el mayor cinismo imaginable es que contra la decisión de al menos cinco universidades de fijar explícitamente en sus estatutos en menos de 3 horas la posible docencia de sus ayudantes (siempre al servicio de su propia formación), la SEUI ha sacado un libelo en el que afirma que deberán dar hasta 8 horas, que pueden ser teóricas todas ellas. Y ello, además de ser de dudosa legalidad, es irracional, puesto que 8 horas es el máximo número de horas lectivas que se permite a los catedráticos.

En otra vertiente de la contratación están los profesores asociados, que de la noche a la mañana han dejado de ser profesionales de reconocido prestigio (que es lo que dice la LRU) para convertirse en pluriempleados que hurlan las incompatibilidades, con la complicidad del Ministerio, y eso tiene también que ver con la calidad docente.

El tercero y último punto es el de los derechos laborales de los profesores actualmente contratados: la política de reconversión de los actuales PNN es impresentable. A ellos, a nosotros entonces, nos acusó un famoso editorial de «El País» titulado **una huelga miserable**, por oponernos hace cuatro años a la farsa de funcionarizaciones que estamos padeciendo, que el propio Maravall ha calificado vergonzantemente de endogámica.

Cinco años de negación de derechos laborales elementales, manteniendo, eso sí, salarios que harían sonrojar a cualquiera que no fuera un fanático convencido de que los gremialistas no son los funcionarios sino (sic) ¡los PNN!

La prórroga de contratos hasta el 92 y el fin de la farsa de ayudantes y asociados

es la única salida digna de un Ministerio que ha perdido la dignidad.

Puede que para el señor Maravall el que los PNN o PNF sean más del 50 por 100 de las plantillas actuales de las universidades a escasos meses del septiembre 87 sea un hecho sin relevancia. Pero para las universidades es un hecho de enorme importancia y no sólo por razones laborales, que debieran ser importantes para un sindicalista, a menos que, antes de sindicalista, sea un censor preocupado por la pureza del pensamiento ajeno.

Como tal parece decantarse en sus declaraciones a «El País» del día 22 de febrero, en las que dice textualmente: «Para mí son muy distintas unas reivindicaciones de carácter gremialista corporativista, que no tienen en cuenta intereses de carácter general, de lo que son las reivindicaciones de



lo que yo he llamado la puesta de largo de la primera generación de la democracia...».

No cabe duda de que todo autócrata quiera pautar la discrepancia, caso de no poder evitarla.

Es obvio que el importante rotativo «El País» es cuna y fuente de sabiduría infinita y que sus editoriales nos enseñan a pensar como es debido e incluso que los domingos (día del Señor) «El País» imaginario nos enseña a discrepar como es debido, esto es, una vez por semana y dentro del suplemento y al lado de otros inútiles pasatiempos.

En esa línea el inefable señor Maravall es terminante: «La protesta estudiantil sólo ha provocado la aceleración del programa educativo del Gobierno». Esto es pensando «como es debido» estamos en «el buen camino» y, por tanto, lo único que cabe es acelerar la marcha.

Lo malo es que desde varios observato-

rios se empieza a pensar que no estamos en el buen camino y, por tanto, en lugar de acelerar la marcha hay que cambiar el rumbo que está demasiado escorado a la derecha.

El señor Maravall, ministro de Educación y punto (la Ciencia no es desde luego su preocupación), acaba de darnos una lección histórica, sabiendo escuchar las justas reivindicaciones puras, no gremialistas, planteadas como Dios manda, de los estudiantes de las enseñanzas medias, que según él mismo reconoce no tienen nada que ver con las reivindicaciones gremialistas corporativistas, etcétera, de los profesores no funcionarios de la universidad, por ejemplo.

Arrogantes, irrespetuosos, ineficientes y torpes, estos nuevos ricos de poder se ocupan como advenedizos de ser admitidos en las instancias de poder fáctico a espaldas del pueblo que los ha elegido.

Tienen ideas anticuadas acerca de casi todo y muy especialmente tienen una idea anticuada de la modernización. Para ellos nuestra dependencia tecnológica no es un especial problema y creen que su reforma universitaria es perfecta: poco importa que en el plazo fijado por la ley (apodo popular de la LRU) para fijar las plantillas definitivas subsista más del 50 por 100 del profesorado fuera de las previsiones legales. Poco importa que su política universitaria esté encorsetando a las universidades públicas y definiendo en ellas un futuro de baja calidad e incapaz de resolver las necesidades de la sociedad del futuro. De nada sirve recordarles que están contrayendo una responsabilidad histórica con su miopía política presupuestaria que no contempla como prioridades las inversiones en enseñanza superior y en investigación.

Ellos saben que las clases acomodadas, a las que cada día mejor comprenden, ya han decidido, hace tiempo, buscar instituciones universitarias de prestigio en el extranjero para la formación de sus hijos a la espera de que, tal vez de la mano de los socialistas, prosperen delegaciones de esas instituciones privadas en el suelo patrio.

Por ello es tan importante para el buen funcionamiento del «cotarro» el enseñarnos a pensar como es debido. Por ello alarma tanto al editorialista de «El País» la aparición de una bandera pirata en Bellaterra. Por ello algunos llaman Beirut universitario a lo que es una eclosión terminante en contra de tanta mendacidad y tanta torpeza. Porque el futuro depende, en definitiva, de que exista una interpretación de progreso a estos episodios de un conflicto universitario que, sobre todo, es una clara manifestación de repulsa «al mañana estomagante escrito», que diría don Antonio Machado, que aparece cada vez con más nitidez en lo que los actuales gobernantes llaman política progresista para las universidades y los centros de investigación públicos.

## CATALUÑA

## INTERROGANTES A LA REFORMA DE EE.MM.

Habiendo leído en el T.E. correspondiente al mes de octubre-86 el comunicado de las jornadas sobre la REM que organizó la FE junto con la fundación por la escuela pública «Angel Díaz Zamorano» y teniendo en cuenta que de la lectura de la misma se desprende que el proceso existente en Catalunya alumbra sólo aspectos positivos, frente a los críticos interrogantes de la REM del MEC, nos hemos decidido a escribir unas líneas aclaratorias sobre el momento de la reforma en Catalunya.

Joan Carles Gallego  
Carles Sánchez

1. En cuanto al marco general en los aspectos de justificación e hipótesis, la reforma experimentada por la Generalitat de Catalunya no se diferencia de la del MEC, se inscribe en el mismo marco social y con las mismas propuestas: lucha contra el fracaso escolar, adaptación de los estudios a las nuevas necesidades, prolongación de la enseñanza obligatoria en dos años...

Por tanto, no entraremos en estos detalles puesto que las conclusiones de las jornadas en lo que toquen estos aspectos son válidas en Catalunya, y en cuanto no los toquen marcan la necesidad de seguir profundizando en el tema.

2. En cuanto al modelo: es en este punto donde las diferencias son más marcables.

El proyecto MEC plantea un currículo unificado frente a un currículo diverso por parte de la Generalitat de Catalunya (junto a esto hay que señalar que el modelo del País Vasco plantea el tema de los ritmos de aprendizaje en el currículo). En este punto, el del modelo, observamos cómo en nuestro Estado se plantean las tres alternativas existentes en Europa en las EE.MM. (ver M. Fernández Enguita y Jordi Planas T.E. n.º 25-26 en feb. 86).

La discusión currículo unificado o diverso ocupó en Catalunya parte de los primeros debates sobre la Reforma (en pequeños círculos de renovadores que estaban desde hacía tiempo llamando a la Reforma). La opción se dibujaba ideológicamente ligada a la voluntad política del gobierno de CIU: diferenciación frente a la propuesta del gobierno central y mantener una cierta diferenciación en los currículos en una propuesta de unificación como la que implicaba la Reforma.

Hoy y con más perspectiva, tanto en Catalunya como en el resto del Estado, podemos apuntar lo siguiente:

— La opción currículo único no garantiza la asunción por parte de todos los alumnos de los objetivos del ciclo sino es a partir de un tratamiento adecuado de la diversidad del alumnado. ¿Se puede enseñar lo mismo, de la misma manera, sin esfuerzos... a alumnos con diferentes nive-

les, intereses, expectativas, entornos sociales, familiares...?

— La opción currículo diverso no garantiza la no existencia de hipertrofias en determinadas áreas del currículo y por tanto una posible especialización prematura que predetermine posteriores opciones.

En cualquier caso, lo dejamos aquí apuntado, detractores y defensores se habrán de esforzar en el justo equilibrio que garantice un único currículo que permita ciertos márgenes de opcionalidad que permitan hacer frente a distintas áreas de interés, expectativas de los alumnos y también que garantice un tratamiento de los alumnos sin que se les obligue a ser a todos «el alumno medio» (ni alto, ni bajo, ni rico, ni pobre, ni listo, ni tonto, ni urbano, ni rural...).

3. En cuanto al proceso de experimentación de la Reforma.

Una primera diferencia frente al territorio MEC era el carácter de experimento de la experiencia catalana (que en el redactado de las conclusiones aparecidas en el T.E. tiene una posible interpretación positiva).

Este hecho se concreta en que actualmente estamos en el tercer año de la experiencia, y de los 12 centros que empezaron la experimentación en la actualidad sólo seis de ellos están realizando el primer curso de segundo ciclo de secundaria.

Por otra parte, en el curso pasado sólo dos centros públicos se sumaron a la experimentación y básicamente motivados por problemas de escolarización en sus poblaciones, y a partir de un núcleo de profesores interesados en poder experimentar y no como propuesta de la Administración de ir extendiendo la reforma. En el presente curso sólo un centro público se ha añadido a la experimentación y, debido también a problemas de escolarización en BUP que se habían de cubrir en edificio de FP.

A todo esto habría que añadir un carácter de desinformación en el resto de centros no experimentadores.

El carácter de experimento no corresponde en este caso (ver método científico) a la existencia de las fases de observación, hipó-

tesis y contrastación. Experimento se traduce en pocos centros, fidelidad y control.

Se ha de resaltar también que durante los dos primeros años se asiste a un proceso de experimentación que no plantea la coordinación (de ningún tipo) de centros y/o profesores experimentadores ni la existencia de orientaciones en cuanto a las programaciones. Es en este tercer año que aparecen estos dos elementos, con las dificultades de homogeneizar lo que se ha hecho heterogéneo y a veces divergente.

En este punto hay que apuntar también la nula participación de los centros o profesores en la definición del modelo, orientaciones didácticas o evaluación de los resultados. Estos puntos quedan en manos de la Administración educativa, y con sus instrumentos.

4. Formación del profesorado.

En este punto poco o nada hay que decir desde la experiencia de Catalunya. No hay todavía un plan diseñado de formación de los centros experimentadores y por tanto tampoco previsto cara a su posible generalización. La formación del profesorado en Catalunya se centraliza desde la propia Administración, la inexistencia de los CEP's no nos permite entrar en su valoración más allá de decir que no existe una estructura descentralizada, próxima a los centros, abierta a las propuestas de los profesores... La persistencia de los ICE's, más ligados a la Administración a través de convenios bilaterales en los que se encargan los programas a desarrollar, implica también pérdida en los niveles de investigación educativa autónoma.

5. En otro nivel cabe apuntar también aspectos positivos en el proceso actual, aspectos estos que seguro que no van desligados del proceso MEC sino que van parejos. Apuntaremos algunos:

— Un esfuerzo desde los centros experimentadores por cambiar los contenidos de la enseñanza obligatoria. Un esfuerzo por la secuenciación de los mismos y por ligarlos a una enseñanza más significativa y relevante para los alumnos.

— La búsqueda de un equilibrio entre contenidos, procedimientos y valores/hábi-

tos como tres integrantes de importancia similar, en la configuración del currículo de los alumnos.

— El seguimiento y orientación de los alumnos.

— La profundización en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno. Ya no se evalúan sólo los conocimientos adquiridos sino los distintos componentes del proceso de aprendizaje.

La opción de integración del alumnado, y por tanto los esfuerzos en encontrar respuestas válidas para tratar la diversidad. En este punto hay una incógnita referida a los chicos/as de catorce años que no han superado séptimo de EGB, tanto en Catalunya como en territorio MEC se plantea una opción «compensatoria» (¿?) sin vías de reinserción tangibles.

— El nuevo papel del tutor, la revalorización de su papel en el proceso de aprendizaje y orientación de los alumnos.

— La supresión de los tradicionales exámenes como prueba de superación de los objetivos. Incluyendo aquí la supresión de los exámenes de septiembre.

— La superación de los seminarios y la tendencia hacia la creación de áreas integradas globalizadoras de varias áreas del saber (este esfuerzo organizativo sólo se da en algunos centros, y se contradice con los propios instrumentos de la Administración de coordinación y seguimiento).

— Una mayor flexibilidad del sistema (la organización en créditos en Catalunya, las horas de libre disposición en el MEC) y la concreción de la programación en los centros (a partir de unos objetivos generales y terminales dados). Esto último permite la superación de los «programas oficiales», la adaptación a la realidad de los alumnos, al entorno...

En cualquier caso, lo apuntado en este punto quinto estaría en el haber de los profesores experimentadores y en los planteamientos de los MRP's y no en el propio papel de la Administración (y en este punto también Generalitat y MI-C).

Y 6. En este punto se abren ya los interrogantes frente a una posible generalización: cómo se vencen las reticencias existentes en el profesorado, qué instrumentos de formación del profesorado se adecúan, cómo se tiende al ciclo 12-16...

Y es en este marco donde la duda se hace más global: reforma de las EE.MM. o cambio de modelo de escuela. La resultante puede ser una nueva estructura del SE con prolongación de la edad de escolarización obligatoria, con cambio en la distribución horaria del currículo, pasando de asignaturas y de áreas. Tendremos una nueva enseñanza media, pero ¿tendremos un nuevo modelo de escuela?

A la hora de definir el cambio en el modelo de escuela nos preocupan entre otros los siguientes aspectos:

— Una escuela que integre y no segregue.

— Una escuela flexible y ligada al entorno.

— Una enseñanza significativa y relevante.

— Una enseñanza globalizada no parcelada.

## MURCIA

# 8 DE MARZO: DIA INTERNACIONAL DE LA MUJER TRABAJADORA

Sin duda no podríamos haber elegido mejor momento para darnos a conocer en T.E. que la celebración del 8 de marzo y así lo hacemos: hemos nacido hace ya algunos meses, con el curso, aunque acariciábamos la idea desde hace tiempo, y somos la *Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de la región de Murcia*, que espera que su vida y sus actividades lleguen a ser tan largas como su nombre. En otra ocasión os contaremos nuestro proyecto de trabajo (por si en algún otro sitio os apuntáis a la idea) pero ahora, frente a la fecha que se acerca, queremos plantearos un breve recuerdo histórico.

### UN 8 DE MARZO DE 1908

Todos los trabajadores de este sindicato (hombres y mujeres) sabemos lo que representa el 1 de mayo para todos nosotros. Sin embargo, no estamos tan seguras de que suceda lo mismo con el 8 de marzo. Volvamos al pasado:

El día 8 de marzo de 1908, 120 obreras del textil fueron quemadas vivas en la fábrica de New York en que trabajaban, por negarse a desalojarla, mientras defendían sus derechos laborales en una huelga. Pero estas mujeres neoyorkinas no serán las únicas víctimas que, por reivindicar sus derechos laborales o personales, sucumban. Detenciones, palizas, encarcelamientos y muertes fue, por ejemplo, el coste que pagaron las pioneras del movimiento feminista, neoyorkino y británico especialmente, por conseguir el voto para las mujeres. Larga fue la lucha hasta lograr ese derecho que hoy ejercemos sin darle mayor importancia, y que las mujeres españolas no hubieran conseguido de no ser por la injustamente olvidada Clara Campoamor que, en 1931, lo defendió en el parlamento de la República hasta obtener como premio tras su consecución la expulsión del partido y la definitiva retirada de la vida política.

### FORMAR A LAS MUJERES

A partir de ese momento se inicia el proceso de igualdad legislativa, que no real, truncado por el advenimiento de ya renombrada «cruzada», de la cual son

producto declaraciones desafortunadamente recientes como estas:

«Una vez acabada la contienda... comienza nuestra tarea más difícil, la de formar totalmente a las mujeres... la mujer como madre... evitando así uno de los peores males, el que por ignorancia de las mujeres los niños mueran. Así nos lo ordena nuestro caudillo.» (Pilar Primo de Rivera.)

«El fin esencial de la mujer en su función es servir de perfecto complemento al hombre...» «No es ni por asomo una ley feminista, seríamos infieles a José Antonio si tal hiciéramos... En modo alguno queremos hacer del hombre y de la mujer dos seres iguales; ni por naturaleza ni por fines a cumplir en la vida podrían nunca igualarse... Lo que pedimos con esta ley es que la mujer, empujada por la necesidad al trabajo, lo haga en las mejores condiciones posibles; de ahí que la ley en vez de ser feminista sea, por el contrario, el apoyo que los varones otorgan a la mujer como vaso más flaco para facilitar la vida.» (Ley presentada a las Cortes por la Sección Femenina en 1961.)

### LA REALIDAD SOCIAL NO HA CAMBIADO

Las citas se comentan a sí mismas, pero donde sí queremos insistir es en el hecho de que, a pesar de que la práctica de una fórmula política democrática represente un paso hacia la igualdad legislativa, la realidad social no ha cambiado mucho desde que tales afirmaciones se hicieran en público. Por ello la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de Murcia parte del objetivo prioritario de conseguir poner un grano de arena en la ardua tarea de formar generaciones de personas que asuman, desde lo más profundo de su ser, la igualdad entre los sexos.

El trabajo es difícil, pues, aunque a veces se piense que la coeducación en la escuela es un hecho, la realidad es bien distinta. Pero la dificultad puede ser apasionante: **TAL VEZ ESTEMOS LUCHANDO POR LA REVOLUCION SOCIAL MAS DRASTICA E IMPORTANTE DE LA HISTORIA.**

Ana Ponce

ANDALUCIA

PRESUPUESTOS 87 DE LA CONSEJERIA DE EDUCACION DE LA JUNTA DE ANDALUCIA

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) tendrá en 1987 un presupuesto inicial de 189.121,87 millones de pesetas, con un aumento de relación a 1986 de 44.203,67 millones, un 30,5 por 100 de incremento (ver cuadro 1). Este importante incremento en el gasto de Educación de la Junta de Andalucía ES ENGANOSO, por más que el señor consejero lo esté pregonando a diestro y siniestro, puesto que en el ejercicio económico de 1987 la Consejería de Educación asume plenamente las transferencias universitarias (R.D. 1734/86) y las nuevas transferencias de los Centros de F.P. Reglada (R.D. 1339/86); dos nuevos conceptos que suponen:

	millones
• Universidades andaluzas .....	19.881.109
• Centros nuevos de FP .....	2.833.172
	22.714.172

El aumento real, por tanto, es de 21.489.389 millones, el 14,8 por 100, por lo que el presupuesto real consolidado sin las transferencias recibidas en 1986 es de 166.407,59 millones, que suponen el 24,7 por 100 del presupuesto total de la Junta de Andalucía, un 2,5 por 100 menos que el año pasado, continuándose así la tendencia decreciente desde 1985 en la participación en el gasto global de la Junta de Andalucía.

Además, el incremento del gasto en Enseñanza Estatal es del 12,5 por 100 y el incremento del gasto destinado a la Enseñanza Privada es del 32,5 por 100. Se beneficia claramente a la Enseñanza Privada, agravándose en Preescolar y EGB, donde el incremento del gasto en la EGB y Preescolar estatal el crecimiento es del 6,16 por 100 y el incremento del gasto en la EGB Privada (C. Concertados) es del 32,2 por 100 y no son los salarios del profesorado los más beneficiados como veremos más adelante.

ANALISIS POR CAPITULOS

I. Gastos de Personal

El aumento, como puede verse en el cuadro número 1, es de 15.510 millones; ahora bien, de ellos 3.270 millones corresponden a las ampliaciones de plantillas 86/87 y 2.580 millones corresponden a las retribuciones del personal de los centros de FP últimamente transferidos, por lo que el aumento es de 9.660 millones, un 9,2 por 100. Ni mucho dinero, ni mucho incremento, si tenemos en cuenta la inflación y que en este aumento hay que incluir:

- a) Nuevo personal de los Servicios Centrales y de las Unidades Técnicas de Construcciones de Universidades.
- b) El reconocimiento de nuevos trienios y de los servicios previos (Ley 70/78).
- c) El incremento retributivo del 5 por 100 para los funcionarios (docentes y no docentes), que supondrá una nueva pérdida en el poder adquisitivo de éstos, las nuevas retribuciones del personal laboral y otros nuevos colectivos, entre ellos el personal de comedores escolares de Andalucía.

Los Altos Cargos se incrementan sus salarios en un 5,4 por 100 —las retribuciones básicas en un 6,26 por 100 y las complementarias en un 5 por 100— (ver cuadro 2) y los incentivos al Rendimiento (productividad), que benefician a los cargos inmediatos a los altos cargos (delegados provinciales, jefe de la Secretaría del Consejo, jefes de Programas de EPA y Departamento de EPA, jefes de Servicios, jefe del Programa de Cultura Andaluza, inspector de Servicios de la Consejería, etcétera), así como a los funcionarios con niveles de complementos de destino más altos, crecen en un 54,36 por 100, 80,46 millones más que en 1986. Por lo visto, da buen resultado y buen «rendimiento» incentivar e incentivar-se económicamente mientras se pueda... Mientras tanto, se mantienen situaciones injustas y anacrónicas, como las padecidas, entre otros, por los profesores de EF y los interinos.

II. Gastos en bienes corrientes y servicios GASTOS DE FUNCIONAMIENTO

En este capítulo del presupuesto, el gasto total es de 5.577,16 millones (el 2,9 del presupuesto total de la Consejería, igual participación que el año pasado). El incremento es del 34,73 por 100, que se distribuye así:

- En los Servicios Centrales: 83.320 millones, 68,5 por 100.
- En Delegaciones Provinciales: 42,64 millones, 12,3 por 100.
- En los Servicios Periféricos (Centros): 1.048.087 millones, 31 por 100.
- En Enseñanza Compensatoria: 263.727 millones, 90,1 por 100.

1.437.774 millones más que en 1986. En los Servicios Centrales el aumento se lo lleva principalmente el gasto destinado a arrendamientos de edificios (52,6 millones) y el aumento para libros y publicaciones (12 millones más que en 1986). En total, lo presupuestado en este apartado es de 28,2 millones.

En las Delegaciones Provinciales el aumento se lo lleva, principalmente, el material de oficina, con 24 millones más que el año anterior, y el apartado de dietas, locomoción e indemnizaciones, con 19,5 millones más (en total 221 millones para estos últimos conceptos).

En los Servicios Periféricos (Centros de Enseñanza) el gasto más importante es el dedicado para «actividades docentes» (gasto de funcionamiento), que supone en total 3.518 millones, 744,4 millones más que en 1986, si bien el aumento real comparable es de unos 440 millones, descontando lo destinado a los nuevos centros transferidos el año pasado, lo que supone un incremento del 16 por 100. Ahora bien, el aumento para gastos de funcionamiento de los Centros de Preescolar y EGB es de 110 millones, un 11,2 por 100, unas 100 pesetas más por alumno, y en las EE.MM. el aumento real es de 260 millones, un 11,5 por 100, unas 650 pesetas más por alumno que en 1986. Por lo que en Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias (BUP y FP) el incremento real es del 2,2 y 2,5 por 100 respectivamente: un leve incremento que no nos iguala con el gasto realizado en el territorio MEC, a pesar de

ser uno de los objetivos que se propone la Consejería, ni va a solucionar aún las necesidades de funcionamiento que tienen los centros, quizá sólo sirva para compensar las pérdidas sufridas en el último trimestre de 1986.

En E. Especial el gasto para funcionamiento aumenta en 20 millones (un 36,3 por 100). Se quiere recuperar el tiempo perdido, dado que en los últimos años el crecimiento había sido negativo. Pero hay que tener en cuenta que el Programa de E. Especial sólo dedica un 3,75 por 100 de su presupuesto total (106,5 millones) a gastos de funcionamiento, mientras que una unidad de EE privada recibe el 13,6 por 100 para este tipo de gastos.

Las Enseñanzas Integradas tendrán en 1987 9,2 millones menos que en 1986 (el -2,2 por 100) y las Enseñanzas Artísticas y E. Especiales tendrán en gastos de funcionamiento un incremento del 5,3 por 100; es decir, 4,6 millones. Dos sectores que, claramente, tendrán menos dinero para funcionar que en 1986.

La Educación de Adultos recibirá en este tipo de gastos 22 millones más, un 68 por 100 de incremento. ¿Servirán para que los Centros de E. de Adultos salgan de la penuria en la que han vivido? Esperemos que así sea. También se dedican 40 millones para trabajos a realizar por otras empresas, los cuales no están especificados. Esperamos una aclaración.

En E. Compensatoria y Orientación Educativa se produce un importante aumento en gastos de funcionamiento, 102 millones en 1987, frente a los 17 millones dedicados tanto en 1985 como en 1986. De ellos, 69 millones vienen de los PGE, además de los 487,546 millones para pago del profesorado de E. Compensatoria (223 más que en 1986). No tenemos nada que objetar, pero sí manifestar una vez más la necesidad de realizar una evaluación tanto de los proyectos de EC como de los EPOEs y otros servicios de apoyo para conocer el alcance real de unos y otros.

III. Transferencias corrientes (subvenciones)

1. Subvenciones a la E. Privada: se dedican «al mantenimiento y gratuidad de la enseñanza en centros no estatales» la cantidad de 22.451.091 millones, crecen —como ya hemos dicho— un 32,5 por 100; es decir, 5.584.051 millones más que en 1986; En EGB, el 32,2 por 100; en BUP y COU, el 31,8 por 100; en FP 1, el 25,7 por 100; en FP 2, el 5,4 por 100; en EE, el 123,9 por 100, y en Conservatorios de Música, el 12,5 por 100.

Estos importantes incrementos no va a repercutir sustancialmente en los salarios de los profesores, que crecen en un 8 por 100, que no podemos considerar como un primer paso para la homologación con los profesores de la E. Estatal, pues a este paso —muy lento— nunca se llegará a la homologación. En cambio, la partida destinada a «mantenimiento, conservación y reposición de inversiones» crece en un 16,4 por 100.

2. Servicios Complementarios: el aumento global es de 308,738 millones, si bien para gastos nuevos se destinan: 18 millones para gastos derivados del Convenio Axarquía-Ante-

quera y 8 millones para subvencionar a Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de Alumnos y Padres de Alumnos. Por tanto, el aumento real comparable es de 482,739 millones, un 10 por 100.

Ahora bien, el gasto destinado a transporte escolar, comedores escolares de EGB y EE, escuelas hogar y residencias de EE crece en 374,93 millones, un 7,9 por 100, un crecimiento claramente insuficiente en sí mismo y más aún si tenemos en cuenta que se presupuesta para el transporte de 1.500 niños más que en 1986 (38 nuevas rutas), de 717 ayudas de comedor y 10 niños más en residencias de E. Especial.

La partida destinada a «escolarizar a los hijos de emigrantes a la vendimia francesa» es la misma, 15 millones, que el año pasado, aunque se dice que se atenderá a 50 alumnos más.

Peor suerte corre la partida destinada a «acción social», destinada a la exención de tasas a alumnos universitarios, disminuirá en 12 millones, un -8,2 por 100, anunciándose pomposamente que permitirá la exención de tasas a 2.000 alumnos universitarios, ¡el 1,8 por 100!, ¡ahí queda eso!

Sólo la partida destinada a satisfacer el Convenio especial de la Consejería con la SAFA crece en un 30,7 por 100, de 26 millones se pasa a 34.

3. Universidades: en los Presupuestos de 1987 aparecen por primera vez las partidas correspondientes a las cinco universidades andaluzas, que recibirán globalmente 17.606,313 millones, un 8,4 por 100 más que la valoración correspondiente a 1986 (R.D. 1734/86), más 48,5 millones para «promoción de actividades docentes», con un incremento del 223 por 100.

4. Otras transferencias: las partidas destinadas a Entidades Colaboradoras de EPA (colectivos subvencionados), a Reales Academias en Andalucía y ayudas a estudiantes de CEIAs no varían, son las mismas que en 1986: 18,983, 7,5 y 29,916 millones, respectivamente.

En resumen, el capítulo de Transferencias Corrientes (subvenciones) es el que mayor aumento experimenta: 23.803,92 millones, el 104,6 por 100 más que en 1986. Este importante aumento se debe principalmente a las nuevas transferencias universitarias y al aumento de las subvenciones a la E. Privada, que suman 23.158,864 millones, quedando para los demás servicios unos 690 millones, que suponen un incremento del 3 por 100. **HABRA, POR CONSIGUIENTE, MENOS DINERO QUE EN 1986.**

#### IV. Inversiones

El aumento global es de 3.453,69 millones, un 24,46 por 100. Ahora bien, este importante aumento no es sobre las inversiones realizadas en 1986 según presupuestos, pues de los millones citados, 2.236,2 corresponden a inversiones en las Universidades —partida que no estaba en los presupuestos del 86—, 99,3 millones corresponden a inversiones en los centros de FP transferidos en 1986 y 300 millones corresponden al Plan Alhambra (compra de ordenadores), por lo que el aumento real comparable es de 818,16 millones, con un incremento del 5,8 por 100 con relación a 1986.

Para colmo, en Preescolar y EGB las inversiones disminuyen en 230,9 millones, un -1,65 por 100, y en EE. Medias crecen en 680 millones, un 20,51 por 100 (1). Con estas previsiones creemos que no se va a dar respuesta a las necesidades reales de Andalucía: extensión del preescolar a todos los niños de 4 años, para lo que harían falta 30.000 puestos escolares

más de los previstos, ni se sabe cuándo toda la población entre 14 y 16 años pueda estar escolarizada (2). Además, las habilitadas y los desdoblados (60.000 puestos) en EGB se van a mantener durante mucho tiempo, así como la masificación de las aulas: la ratio poco va a bajar tanto en EGB como en EE.MM. (3).

En E. Adultos las inversiones no experimentan aumento. Son las mismas que en 1986: 57 millones, de los que sólo un tercio se dedican a creación de nuevos centros de EPA.

La Política Científica sigue siendo la centésima de los presupuestos, ya que supone sólo el 0,6 por 100 de los mismos, aunque se aumente en 427 millones, un 50,6 por 100.

Sólo crecen sustancialmente las inversiones en los Servicios Centrales y Delegaciones Provinciales: un 124 por 100, 31 millones más que en 1986. Puesto que la inversión en Investigación Educativa y Formación del Profesorado lo hace en un 9,9 por 100, es decir, 9,699 millones más, aunque aparentemente el crecimiento pueda parecer mayor, dado que es aquí donde se incluyen los 300 millones del Plan Alhambra.

#### NOTAS

(1) Aunque la inversión en construcción de nuevos puestos escolares se dedica el 10 por 100, es decir, 332,8 millones más que el total invertido en 1986 (con lo que se piensan crear 7.000 nuevos puestos). En EGB, -434,4 millones, -7,7 por 100 de lo invertido en puestos escolares nuevos en 1986.

(2) Según datos del Mapa Escolar, en el curso 87/88 quedarán aún sin escolarizar 169.000 jóvenes entre 14 y 18 años.

(3) De hecho, la media de alumnos por Centros de EE.MM. ha aumentado en 15 alumnos de 1985 al 87 (de 556 se ha pasado a 571). Se han escamoteado 6.000 puestos, es decir, 11 centros más.

#### CONCLUSIONES

Estos presupuestos, además de ser engañosos —como decíamos al principio— y distorsionar todas las partidas al incluir las nuevas transferencias de 1986, son de carácter continuista con los de 1986 y no nos sirven para acometer la transformación del sistema educativo.

Están aún en la etapa de la escolarización, sin entrar todavía en la modificación de las tendencias del sistema educativo ni nos sirven para comenzar a avanzar en la línea de conseguir una enseñanza de calidad.

A pesar de estar en la etapa de la escolarización, ésta no va a ser completa ni en Preescolar ni en EE.MM. para el curso 87/88, como hemos demostrado anteriormente, ni van a disminuir la ratio a niveles aceptables para nosotros y cualquier trabajador de la enseñanza. Bajar la ratio en Preescolar a 20 alumnos por profesor y en EGB a 25 exigiría la contratación de unos 8.500 profesores más de los actualmente existentes. Y no van por ahí estos presupuestos.

Además, el hecho de que no tengamos como objetivo la transformación del sistema, los incrementos importantes en algunas partidas bien puedan ser un derroche de recursos, muchos de ellos sin coordinar y sin control, que servirán para aparentar una «buena imagen», un decir que se están haciendo cosas... Con la contrapartida que en algunos servicios, tales como transporte, comedores, residencias, etcétera, se producen incrementos insuficientes, siendo los que permiten una atención adecuada y un acceso a los estudios de los niños, con más necesidades y en peores circunstancias económicas o familiares.

En definitiva, unos presupuestos destinados a nuestro juicio a acallar a la Patronal de la E. Privada con grave perjuicio para los demás sectores de la enseñanza.

## LEON

### LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS

En el BOE del pasado 9 de enero ha salido un Real Decreto sobre Constitución de Colegios Agrupados de EGB.

El Real Decreto, que pretende solucionar los problemas planteados tras la Ley General de Educación del 70 con la política de concentraciones escolares, tiene algunas lagunas que queremos destacar.

Se trata de una declaración de buenas intenciones. El principal problema es su dependencia de unas hipotéticas disponibilidades presupuestarias (Art. 4. Apdo. 3).

Sin presupuestar los fondos necesarios, los nuevos Colegios Rurales Agrupados van a ser una propuesta interesante en el papel, pero no una realidad en los pueblos.

Además, nos gustaría saber:

¿Cuál o cuáles son los órganos competentes de los centros para la creación de los CRA? La consulta a los padres, profesores, ayuntamientos, etcétera, a la que alude el RD, ¿va a ser una simple consulta o algo de mayor peso a la hora de las decisiones?

En la disposición adicional se contempla la posibilidad de que el MEC acuerde «la conversión de las actuales concentraciones escolares en Colegios Rurales Agrupados de EGB». Es obvia la importancia de tal disposición. Nos preguntamos también si se consultará a los colectivos escolares interesados antes de tomar una decisión de ese tipo.

Por otra parte, las reformas en educación han de tener un carácter general. El Estado no puede hacer dejación de tal responsabilidad, dejando las transformaciones al albur de las disponibilidades presupuestarias no previstas, a la buena voluntad de las direcciones provinciales o al voluntarismo de los órganos de dirección de los centros escolares.

La necesaria homologación en la calidad de la EGB, que es un mandato constitucional, requiere unos medios económicos, que en este caso no vienen previstos ni en el RD ni en los Presupuestos Generales para 1987.

De todas formas, conviene estar al tanto del desarrollo normativo de este Real Decreto, que por su contenido interesa, sobre todo, en provincias como la nuestra, donde la escuela rural es aún un sector muy amplio.

## CC.OO. ACUDE AL DEFENSOR DEL PUEBLO CONTRA LA LIMITACION DEL 5 POR 100 PARA EL PERSONAL LABORAL

CC.OO. ha presentado un escrito al Defensor del Pueblo con la petición de que interponga recurso de inconstitucionalidad contra varios artículos de la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 1987.

Concretamente se cuestiona la constitucionalidad del artículo 12.3 apdo. 3, en que se establece un tope salarial del 5 por 100 para todo el personal laboral al servicio de la Administración, y el artículo 24 de la citada Ley, en que se determina la intervención administrativa directa del Ministerio de Economía y Hacienda. Esta intervención es de tal naturaleza que el apdo. 6 del artículo 24 declara nulos los acuerdos adoptados en materia de subida salarial «con omisión del trámite de informe o en contra de un informe desfavorable».

El escrito presentado al Defensor del Pueblo tiene un antecedente en el dictamen realizado por Luis Enrique de la Villa y Gabriel García Veredas contra el artículo 2.3 de la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 1984, y, aunque desestimado en su día, ha tenido la virtualidad de que en sucesivas leyes de presupuestos ya no se incluya al personal de las empresas públicas entre quienes se ven afectados por los topes salariales.

La petición de CC.OO. sostiene que los artículos objeto de recurso vulneran varios preceptos constitucionales:

1. El artículo 28.2 de la C.E., «en cuanto que el derecho fundamental de libertad sindical integra como elemento constitutivo de su contenido esencial el derecho a la libre negociación colectiva».

2. El artículo 37.1 de la Constitución Española, «en cuanto se garantiza el derecho de negociación y la fuerza vinculante de los convenios».

3. El artículo 14 de la C.E., en cuanto garantiza la igualdad de trato en situaciones idénticas y prohíbe expresamente la discriminación».

En el razonado escrito realizado por los servicios jurídicos de CC.OO. se fundamenta la vulneración de estas normas constitucionales.

1. Se señala que la intervención que se establece en la Ley de Presupuestos, mediante el doble mecanismo señalado (tope salarial y autorización administrativa), tiene una variación de permanencia y continuidad en la interferencia en el desarrollo de la negociación colectiva. Que no es una intervención puntual o excepcional. Se trata de una configuración estructural de un tipo de negociación colectiva para los trabajadores afectados, distinta de la que se establece en el artículo 37 de la C.E. y en el E.T.

2. La progresiva ampliación del control y limitación de la negociación colectiva se viene haciendo sin la negociación y concertación necesarias y sin que se hayan

instrumentado mecanismos de consulta ausencia del Consejo Económico y Social previsto en el artículo 131 de la C.E.

3. Las doctrinas del Comité Sindical de la OIT admiten la intervención gubernamental en los procesos de negociación colectiva en atención a una política de estabilización por parte del Gobierno. Pero esta intervención se debe producir restrictivamente. Como medida excepcional, de duración temporal muy limitada, no excediendo de un período corto y debe ir acompañada —la intervención salarial— de garantías para proteger el nivel de vida de los trabajadores (Informes 110, 129 y 132 y los 503, 385 y 691 del Comité de Libertad Sindical de la OIT).

Así se legitima la interferencia en el desarrollo de la negociación colectiva, pero no legitima ni justifica la continuidad ni permanencia estructural del control sobre los topes salariales y la intervención administrativa continúa a lo largo de los años.

4. Respecto a la relación ley-convenio, se argumenta que la ley fija el marco general regulador de la negociación colectiva. No se debe atribuir a la norma estatal una potencialidad que ahogue y sofoque la negociación o que reduzca su espacio vital. En la medida en que la ley debe respetar y potenciar el poder normativo de los protagonistas sociales, debe abstenerse también de penetrar de modo permanente en aquellos dominios que tradicionalmente han venido siendo objeto de mutua regulación.

La intervención, de producirse, debe ir acompañada del anuncio explícito de la inmediata vuelta a la «normalidad» convencional, así como de la presencia y participación de los protagonistas sociales en organismos de control y aplicación de los topes salariales.

5. La regulación sostenida de los topes salariales y la aprobación administrativa previa del convenio colectivo establece una discriminación injustificada entre trabajadores por cuenta ajena, en relación con el ejercicio de negociación colectiva.

Así, mientras colectivos de trabajadores ejercen sin límite ni topes salariales el derecho de negociación, otros colectivos se ven limitados por el doble condicionamiento reiteradamente expuesto.

Discriminación injustificada en cuanto no se trata de funcionarios públicos, sino de trabajadores sometidos a la legislación laboral.

Se trata, como vemos, de un asunto muy importante y que afecta a casi doscientos mil trabajadores, por lo que la resolución que finalmente adopte el Defensor del Pueblo será de enorme trascendencia.

A. I.

— EGB Colegios rurales agrupados. Real Decreto del 24/12 sobre constitución de los colegios rurales agrupados («BOE» 9-I-87).

— Enseñanzas artísticas. Organos de Gobierno de los centros públicos. Real Decreto sobre Organos de Gobierno de los centros públicos de enseñanza artística («BOE» 9-I-87).

— Convenio de Educación Especial. Resolución del 18-XII-86, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la publicación del Convenio Colectivo para el personal laboral de Educación Especial dependiente del MEC («BOE» 16-I-87).

— Seguridad Social. Cotización. Real Decreto 41/87 de 16-I-87 sobre Cotización a la Seguridad Social, Desempleo, Fondo de Garantía Salarial y Formación Profesional en 1987 («BOE» 17-I-87).

— Educación Especial. Orden del 16-I-87 sobre la planificación de la E.E. y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 87-88 («BOE» 21-I-87).

— Centros Docentes no Universitarios. Resolución de la Subsecretaría por la que se dispone la publicación del acuerdo del Consejo de Ministros por el que se aprueba el procedimiento para la justificación de los gastos de los Centros Docentes no Universitarios («BOE» 23-I-87).

— Presupuestos 1987. Publicación de los Presupuestos de la Comunidad Autónoma de Cataluña y de Canarias («BOE» 6-II-87).

— Oferta de Empleo Público de la Administración Pública. Real Decreto del 6 de febrero por el que se aprueba la oferta de empleo público para el año 1987 («BOE» 12-II-87).

— Formación e inserción profesional. Plan FIP y F.O. del INEM («BOE» 13-II-87).

— Ayuda. Resolución de la Dirección General de Centros Escolares por la que se hace pública la concesión de ayudas para financiar actividades de las Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de Padres de Alumnos («BOE» 18-II-87).

— Proyecto ATENEA. Orden de 16-II-87 por la que se convoca concurso para centros públicos de EGB, EE, BUP y FP que deseen participar en el PROYECTO ATENEA en el curso 87-88 («BOE» 20-II-87).

— EGB, BUP. Resolución de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión, en comisión de servicio, de plazas vacantes de profesores de EGB y de BUP en el extranjero («BOE» 25-II-87).



# SINDICALISMO DE CLASE Y REFORMISMO ESCOLAR (y II)

La puesta en relación de estas tres exigencias del sindicalismo de clase, con los tres tipos de propuestas en que hemos dividido las reformas actuales, nos permite compendiar en nueve puntos lo que podemos decir sobre estas cuestiones; todo ello a la vista de los que hemos señalado como principios básicos procedentes del marxismo, sobre la concepción del hombre y de la educación, el Estado y el sistema escolar, y la situación de los trabajadores.

José María Rozada

Con el presente cuadro se trata de situar cada uno de los nueve puntos que a continuación se abordan.

	Democratización del sistema	Reforma del currículum	Formación del profesorado
Lucha por los intereses materiales de los trabajadores de la enseñanza y de todos los trabajadores en ese sector	1.º	4.º	7.º
Necesidad de racionalizar la práctica sindical atendiendo a unos principios básicos procedentes de una teoría de la sociedad	2.º	5.º	8.º
Necesidad de complementar con conciencia ideológica, la pérdida de capacidad revolucionaria provocada por la creciente satisfacción de las condiciones materiales de los trabajadores	3.º	6.º	9.º

## Primero

Los sindicatos de clase deben apoyar aquellas propuestas tendientes a la democratización del sistema con el fin de erosionar cuanto sea posible el poder empresarial de una patronal especialmente lesiva para los intereses materiales de los trabajadores del sector.

Se entiende que esa democratización resulta beneficiosa también para el conjunto de los trabajadores en lo que se refiere a la mejora de sus condiciones de vida, puesto que el incremento del control del sistema en aspectos como los conciertos, la distribución del presupuesto, etcétera, favorecen el abaratamiento del mismo. Otros aspectos como, por ejemplo, el poder disponer de una plaza en el centro más próximo al domicilio, introducen también mejoras materiales en la vida de los trabajadores.

En definitiva, creemos que el sindicalismo de clase debe interesarse, como en otras parcelas de la sociedad, en todo lo que suponga gestión del gasto público, bajo la perspectiva de aumentar el salario real de los trabajadores, más allá de la mera remuneración nominal.

## Segundo

Si la teoría científica con la que, según propugnamos, deben racionalizarse las acciones del sindicalismo de clase, señala que no cabe



entender al Estado capitalista como el instrumento que ha de socorrer a la clase trabajadora frente a la clase dominante, está claro que mientras dure el capitalismo, las intervenciones del Estado deben ser consideradas como reciclajes del sistema y no como transformaciones reales del mismo.

Si además tenemos en cuenta que el Estado, sin la referencia a los detentadores del poder político, es una pura abstracción, resulta que las posiciones que en cada momento debe adoptar el sindicalismo de clase respecto a las actuaciones del Estado, deben estar en función del grado de poder político que en ese momento detenta la clase social de los trabajadores.

Cada vez está más claro, para quien lo estuvo desde el principio, que el partido socialista en el Gobierno está muy lejos de significar una instancia de poder real ejercido por la clase social protagonista del sindicalismo que propugnamos.

## Tercero

Tan importante como luchar por la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores resulta ser la clarificación ideológica de los mismos (como decíamos, tanto más importante cuanto más van siendo satisfechas las necesidades vitales básicas de éstos). De modo que constituye una tarea primordial del sindicalismo la lucha contra la confusión ideológica difundida por la clase dominante sobre todo a través de la enorme influencia de los medios de comunicación de masas, como configuradores de las representaciones «espontáneas» que la gente se hace de la realidad.

El sindicato de clase tiene que actuar en todo momento desenmascarando el papel del Estado, bajo cuyo ropaje de superador de intereses antagonísticos se ofrecen propuestas de gobiernos que amparan, aunque reformen, acomoden o laven la cara, unos intereses de la burguesía, siempre mucho más definidos que las formas políticas bajo las cuales se presentan.

Este es un capítulo importante en la configuración del sindicalismo de clase, porque en la medida en que se consideren como vigentes las aportaciones que, respecto al lugar del Estado en la lucha de clases, nos ofrece la teoría científica con la que pretendemos racionalizar la praxis sindical, resultará necesario poner en cuestión ése, al parecer, indiscutible, posicionamiento en favor de lo estatal. El que haya que combatir lo privado con la alternativa de lo público, no debe llevar a los trabajadores a confiar en el Estado.

Tenemos la impresión de que el sindicalismo que estamos realizando no se ocupa suficientemente de este problema, con lo que la lucha por el avance en conquistas materiales no sólo no se traduce en una mayor clarificación ideológica, sino que se hace a costa de

una importante dosis de participación en la confusión con la que el papel del Estado es presentado en la sociedad capitalista. Preguntemonos si no cuántos afiliados a los sindicatos de clase son hoy defensores del estado, en flagrante contradicción con el análisis que sobre el mismo ha realizado Marx y la teoría científica que nos ha ofrecido.

La LODE, como propuesta de reforma democrática del sistema, ofrece suficientes elementos para denunciar el papel del Estado en el amparo de los privilegios de la burguesía. Que el Gobierno actual tenga una visión más «moderna» de la cuestión, frente a las excesivas y torpes supervivencias de la dictadura, no puede significar para el sindicalismo de clase la renuncia a plantear el verdadero papel que cumple esta remodelación del sistema.

## Cuarto

En lo que respecta a las propuestas actuales de reforma curricular, el papel de los sindicatos de clase en defensa de los intereses materiales de los trabajadores creemos que debe orientarse en dos sentidos:

1.º Respecto a los trabajadores de la enseñanza, atención a las modificaciones que puedan introducir en las condiciones de trabajo las nuevas propuestas curriculares.

En este punto es necesario adelantar posiciones que se derivan de planteamientos que abordaremos más adelante. Se trata aquí de señalar como inadecuada esa actitud ante la reforma (9), tan generalizada entre los sindicalistas, consistente en implicarse en ella como si de una cuestión de militancia se tratase. Es conocido que los profesores de la reforma aceptan con escasas o ninguna contrapartida salarial o de otro tipo, propuestas de trabajo que suponen un incremento de su tiempo de dedicación a la enseñanza.

Los sindicatos deben exigir las contraprestaciones adecuadas a las nuevas experiencias planteadas por la reforma, no sólo para quienes ahora la experimentan sino para todos, en caso de su generalización posterior. La modificación del horario lectivo de los profesores, sobre todo de la EGB, debe dejar de ser una guinda en el pastel de las reivindicaciones, y convertirse en un objetivo prioritario, sin cuya consecución debe adoptarse una firme negativa a participar en cualquier reforma, no sólo porque la inviabilidad de ésta convertiría a los sindicatos en corresponsables del engaño consistente en hacer creer que se pueden producir cambios importantes en la enseñanza sin modificar las condiciones de trabajo de los profesores, sino porque la defensa de los intereses de los trabajadores del sector es una tarea irrenunciable para hacer sindicalismo. Claro que para esto se requieren modificaciones importantes en la concepción que los sindicatos de clase tienen hoy del sector de la enseñanza y de quienes trabajamos en él. La justificable vigilancia ante posturas corporativas, se halla exagerada en los sindicatos de clase como consecuencia de una equivocada fe en el sistema de enseñanza como modificador de la sociedad en beneficio de los trabajadores, y como resultado también de una concepción de los profesores como trabajadores de una profesión social por la que se les atribuyen especiales compromisos en el cambio escolar, que, en definitiva, como decimos, se concibe erróneamente como un importante medio para el cambio social.

2.º Respecto a la defensa de los intereses de todos los trabajadores, la actitud del sindicato de clase ante las nuevas propuestas de re-



*Tan importante como luchar por la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores resulta ser la clarificación ideológica de los mismos.*

forma curricular debe centrarse fundamentalmente en velar por el rigor de las mismas.

Ya hemos dicho que, como clase, los trabajadores no tienen nada que esperar colectivamente del sistema escolar, pero individualmente, dentro de la mejora de sus condiciones de vida, figura la calidad de la enseñanza que reciben sus hijos y la justa aspiración a que algunos de ellos consigan una cierta promoción social. Eso no tiene nada que ver con los fines revolucionarios del sindicalismo de clase, pero es tan necesario plantearse como el incremento anual del salario, es decir, como medio para la acción sindical y no como fin de la misma.

Pues bien, caben serias dudas acerca del rigor y de la calidad técnica de las propuestas de reforma actuales. No pudiendo extendernos aquí en este aspecto, queremos por lo menos subrayar que toda rebaja en las exigencias de eficacia respecto a la consecución de aprendizajes determinados, y toda concesión a las concepciones de la escuela como lugares de bienestar más que de trabajo (10), juegan en contra de los intereses de los trabajadores, por

cuanto que sus hijos sólo alcanzarán esa promoción social individual a la que legítimamente pueden aspirar, sobre la base de un esfuerzo escolar técnicamente bien dirigido, que les permita compensar cuanto sea posible (y de sobra sabemos la frecuencia con la que es imposible) el déficit que suponen las limitaciones propias de su extracción social.

## Quinto

El marxismo, como teoría materialista, realiza aportaciones al problema de la génesis del hombre, del conocimiento y de la formación del individuo, que resultan incompatibles con los que proceden respectivamente de los campos del idealismo y del realismo mecanicista.

No es difícil encontrar en la reforma, una profunda asunción de los planteamientos propios de las concepciones que anteriormente hemos denominado como psico-pedagógicas, con su correspondiente carga de ideología burguesa sobre el individuo y su formación. Los planteamientos reformistas actuales se hallan fuertemente impregnados de concepciones

idealistas sobre el ser humano y más concretamente de la infancia y de la adolescencia como estadios de un desarrollo del individuo cuya emergencia hay que favorecer con cuidado de no intervenir demasiado desde el mundo de los adultos, que se considera otro, y que se presenta como negativamente contaminante de la pureza que ha de rodear al desarrollo espontáneo y libre de las facultades de cada cual. El profesor compañero, subordinado al niño mucho más que interventor sobre él, los intereses de los alumnos (por supuesto no planteados desde el punto de vista cognitivo) frente al conocimiento establecido, el placer frente al esfuerzo, lo opinable frente a las convicciones, el debate siempre abierto frente a las interpretaciones «dictadas» por el profesor, la relatividad del saber, la neutralidad ideológica a base del eclecticismo y la educación en los valores democráticos, constituyen, con un largo etcétera de propuestas por el estilo, buena parte del meollo de la reforma curricular en marcha.

Los sindicatos de clase no sólo no han tomado posición ante este trasfondo, sino que, acusando la confusión que procede del hecho de actuar sin referencias ideológicas y/o científicas determinadas, participan en buena medida del discurso escolar propio de la clase frente a la cual existen. De modo que constituye una tarea urgente para los sindicalistas marxistas el profundizar en las contradicciones existentes entre su pensamiento y las propuestas de reforma actuales. Difícil es que aquí la acción sindical, al menos en un primer momento, debe ser fundamentalmente una acción interna de reflexión y coherencia.

Sexto

Lejos de contribuir a la confusión general que suele ir por ahí disfrazada de pedagogía o más bien de pedagogicismo, el sindicalismo de clase debe desmarcarse de las propuestas de reforma curricular actual aclarando (por supuesto aclarándose primero, como acabamos de decir) que la alternativa Escuela Tradicional —Escuela Nueva, Moderna o similares, no es una alternativa de clase ni tiene nada que ver con ella.

Cuando los proyectos de reforma de la enseñanza constituyen uno de los pilares propagandísticos del Gobierno que ha incautado el potencial poder de diez millones de votos, en su mayoría de trabajadores, para hacer la política más decidida de los últimos años en favor de la burguesía, resulta un deber ineludible del sindicalismo de clase el denunciar la premura y la facilidad con la que dicho gobierno ha asumido los planteamientos reformistas que, respecto al curriculum escolar, vienen siendo defendidos por quienes han hecho de la llamada Escuela Tradicional, el chivo expiatorio de todos los males del sistema escolar, y de su antítesis, la panacea de su superación. Con ello, se debe dejar bien clara la inocuidad de tales planteamientos reformistas a la hora de realizar transformaciones importantes que puedan favorecer los intereses reales de los trabajadores.

Los sindicatos de clase deben cuidarse de contribuir al engaño de una reforma que, diciendo querer acabar con el fracaso escolar que afecta sobre todo a los hijos de los trabajadores, organiza una «movida» a base de ideas y propuestas procedentes de las concepciones burguesas del hombre, su desarrollo y su formación.

No sólo ante los profesores, sino también ante los trabajadores en general, los sindica-

listas de pensamiento marxista tienen la responsabilidad de contrarrestar tales propuestas con la aportación de otras basadas en la concepción del desarrollo humano como producto de las relaciones sociales, y en el que la intervención del adulto resulta fundamental para la educación de los jóvenes. Reivindicar el papel de esa intervención debe significar la exigencia de rigor en su planificación, por cuanto que de ello dependen las aspiraciones individuales que muchos trabajadores tienen respecto al sistema escolar, y que deben ser contempladas, como hemos dicho, en el marco de la atención a la mejora de sus condiciones materiales de existencia. Pero también el reconocimiento del papel que el individuo adulto y su mundo juegan (y deben jugar) en la educación de los jóvenes, debe significar la negación de los discursos neutros sobre la enseñanza (11) basados en la presunta independencia del mundo infantil respecto al adulto, en el respecto al desarrollo (al parecer autónomo) del

darse descontaminada a los niños. La victoria de la ideología burguesa es hoy tan aplastante en el terreno de la educación (también en otros), que incluso buena parte de quienes se tienen por marxistas aceptan de hecho que tal teoría sea relegada en la enseñanza al terreno de la ideología, es decir, de los materiales contaminantes. No sólo no se conoce sino que ni siquiera se concibe, una lucha política o sindical en defensa de la enseñanza a los hijos de los trabajadores de la que, sin embargo, decimos aceptar como teoría que ha de guiarlos en la lucha de clases.

Séptimo

El reformismo actual incluye también propuestas sobre la formación de los profesores.

En defensa de los intereses de los trabajadores de la enseñanza, los sindicatos deben exigir contrapartidas materiales (económicas, de horario y de promoción profesional funda-



*El desarrollo humano es producto de las relaciones sociales. La intervención del adulto resulta fundamental para la educación de los jóvenes.*

alumno y en una presentación del saber dominada por un relativismo que pretende servir como antídoto ante el dogmatismo (que es como suele denominarse la pretensión del profesor de enseñar el conocimiento que tiene por verdadero).

Sólo el caos ideológico en el que hoy se hallan sumidos no sólo los trabajadores sino también gran parte de sus dirigentes, puede explicar el grado de aceptación que alcanzan actualmente las ideas burguesas sobre la educación. Tal es el grado de confusión, que la pretensión de explicar en la escuela la teoría científica más potente acerca de la sociedad, es decir el marxismo, no sólo no es defendida por nadie, sino que con toda seguridad la mayoría de los trabajadores y de sus dirigentes no dudarían en considerar tal pretensión como una manipulación ideológica que ha de ser desbertada de una enseñanza que se estima debe

mentalmente), por los esfuerzos que hayan de realizar los profesores para su formación permanente.

Estimamos que los intereses generales de los trabajadores resultan también beneficiados con la mejora de la competencia profesional de los profesores, por las mismas razones que hemos aducido respecto a la reforma curricular en el apartado segundo del punto cuatro.

Ahora bien, aquí es necesario salir al paso de lo que consideramos un error fuertemente incrustado en los sindicatos de clase. Se trata de la idea de que la formación profesional propia es una responsabilidad derivada de una especie de militancia pedagógica. Quienes confían en la educación como un instrumento de liberación y todas esas cosas, lógicamente atribuyen a los profesores especiales implicaciones que les configuran como trabajadores diferentes. Esto no puede ser compartido por los

sindicatos de clases. Si, como hemos visto, el sistema de enseñanza no cumple ningún papel determinante en la emancipación de la clase trabajadora, no hay ninguna razón para suponer que los trabajadores de la enseñanza tengan alguna misión especial respecto al resto de los miembros de su clase. El profesor tiene la misma responsabilidad en la buena enseñanza de los hijos del albañil, que éste en la buena construcción de las viviendas de los trabajadores (12). No se trata de una responsabilidad directa en la que haya que implicarse filantrópicamente, o abordarla como una cuestión esencial en la lucha de clases; tanto el trabajador de la construcción como el de la enseñanza, no trabajan directamente para los miembros de su clase, sino para el patrono que media entre ellos y los consumidores, usuarios o destinatarios.

#### Octavo

Hay un principio fundamental del marxismo que los sindicatos de clase, o al menos sus afiliados marxistas, deben aplicar en este punto, a saber: la lucha por la desalienación de los trabajadores.

Los profesores padecen, como el resto de los trabajadores, la alienación respecto a la determinación, el proceso, los medios y el contenido de su trabajo. Luchar contra ella forma parte de su andadura hacia la liberación de la explotación, por cuanto que en la medida que se apropia de esas parcelas de su trabajo, debilita el poder de la clase dominante respecto al control del modo de producción en el que ambos se hallan insertos. Esta es la razón fundamental por la cual los sindicatos de clase deben promover e impulsar la mejora de la competencia profesional de los trabajadores, y no tanto porque crean en que el logro de la desalienación es posible en el sistema capitalista, sino como elemento de avance en su lucha contra el mismo.

El reformismo escolar actual presenta en este punto sus aspectos más interesantes. Las reformas curriculares se plantean abiertas al protagonismo de los profesores. Y paralelamente los CEPs nacen como propuestas destinadas a potenciar su formación con un alto grado de autonomía. Evidentemente, el intento de la Administración de llevar estas iniciativas más allá de la mera retórica, provoca el que alore inmediatamente la contradicción entre lo que se propone y el sistema en el cual se pretende desarrollar tales propuestas (13). Hasta ahora, los sindicatos de clase no parecen haber percibido el interés de forzar al máximo el desarrollo de tales iniciativas.

Luchar a favor de los currículos abiertos, del protagonismo de los profesores en el planteamiento y desarrollo de los mismos, y potenciar la alternativa de los CEPs, constituyen hoy formas privilegiadas para luchar por la desalienación de los profesores, y a través de esa lucha, aflorar las contradicciones del sistema escolar, apropiándose en lo posible de parcelas de poder real en el sistema de producción (de reproducción en este caso).

Bajo esta perspectiva creemos que tiene mayor interés para el sindicalismo de clase la lucha por extender la capacitación profesional de los trabajadores de la enseñanza, que, por ejemplo, la propia participación en los órganos democráticos de los centros. Entiéndase que no tratamos de sostener que los sindicatos debieran negarse a esa participación, sino que pretendemos solamente señalar que la diferente sensibilidad que los sindicatos de clase han mostrado ante las propuestas de partici-

pación democrática en los órganos de gobierno y de coordinación pedagógica, por un lado, y las referentes al protagonismo de los profesores en su formación profesional y en el diseño curricular por otro, puede ser una clara muestra de hasta qué punto el sindicalismo de clase se halla hoy más impregnado de la ideología burguesa respecto a las formas de la democracia representativa formal, que de las aportaciones de la teoría científica con la que, según defendemos, debiera racionalizar su praxis.

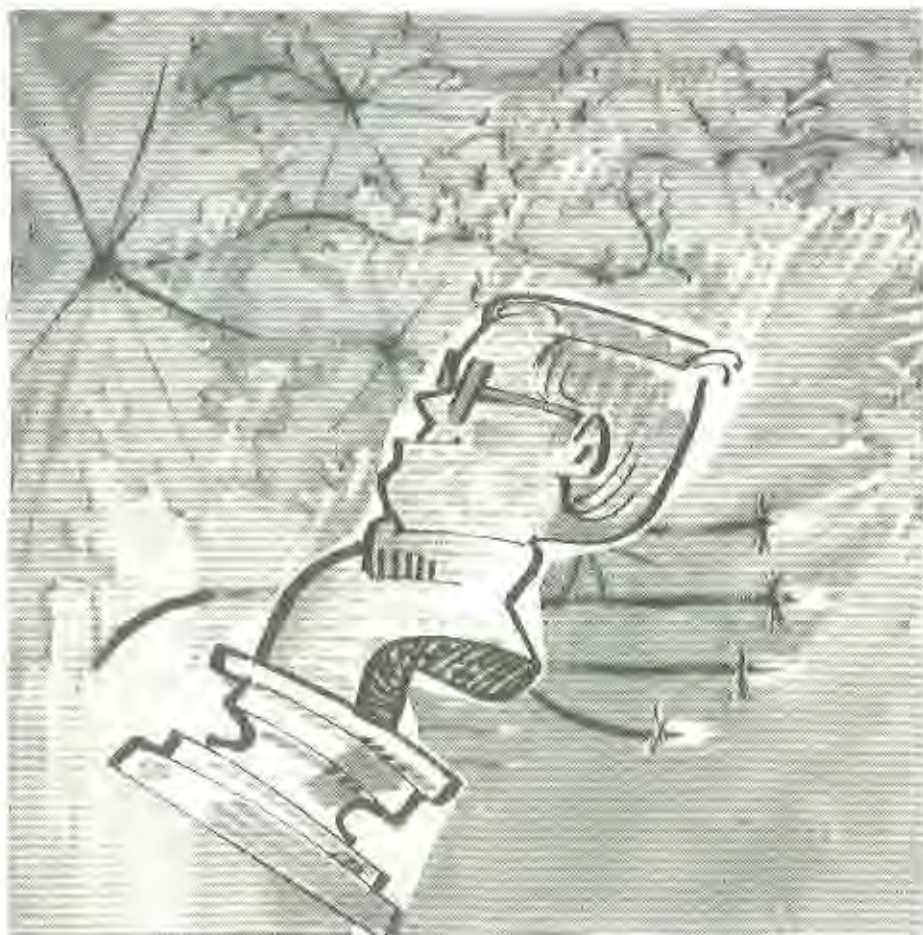
Que la exageración de la democracia hasta los límites del democratismo (se propone incluso que los coordinadores de departamento, nivel, etcétera, sean elegidos por los «compañeros»), constituya, junto con el igualitarismo o la llamada «no jerarquización», el caballo de batalla actual de los sindicatos de clase, mientras se desdénan (cuando no se combaten) las vías para profesionalizar el trabajo de los profesores, no es sino una consecuencia de actuar sin referentes teóricos respecto a la concepción de los trabajadores de la enseñanza no como un cuerpo, sino como miembros de una clase sobre cuya liberación existe una teoría y una práctica a las que no pertenecen, ni mucho menos, las categorías de compañero (de profesión), igualitarismo (salarial), o cuerpo (por la función); mientras que sí constituye parte esencial de la misma la desalienación como apropiación del trabajador, entre otras par-

tes, de la referente a los conocimientos que el sistema de explotación reserva a los técnicos.

#### Noveno

Para mantener la claridad en el pensamiento de los profesores y de los trabajadores en general, lo más importante sería señalar las consecuencias que tendría para el sistema escolar el pleno desarrollo del protagonismo de los profesores retóricamente proclamado por el Gobierno actual. La ineludible ruptura que ello provocaría del control que el Estado ejerce sobre el sistema de enseñanza, no puede ser asumida por éste, con lo que de un solo flash quedan retratadas la falacia del Estado como garante de una escuela pluralista, y la mayor funcionalidad para el sistema, de los profesores cuya escasa competencia profesional les impide apropiarse de parcelas del mismo más allá del consabido «librillo» de cada cual, que, lejos de ser un instrumento de ruptura, no constituye más que el resultado de una acomodación no sólo tolerada sino necesaria para mantener el discurso de la libertad de cátedra sin incomodar lo más mínimo al sistema.

La institución escolar no puede descentralizarse hasta el nivel de respetar el pensamiento del profesor, a no ser sobre la base de un profesorado incapaz de desarrollar con rigor unas propuestas de enseñanza que respondan



*Luchar a favor de los currículos abiertos, del protagonismo de los profesores, constituyen hoy formas privilegiadas para luchar por la desalienación de los profesores.*

verdaderamente a las ideas e intereses antagónicos que se dan en la sociedad, ya que, de otro modo, el Estado perdería la función para la cual existe: garantizar el orden establecido bajo la apariencia de constituir una instancia neutra mediadora de tales antagonismos.

Por otro lado, lejos de contribuir a fomentar la imagen de los profesores como trabajadores diferentes debido a que «tienen en sus manos» a los niños y por tanto una especial responsabilidad en la configuración del futuro, los sindicatos de clase deben contribuir a profundizar la concepción de los profesores como trabajadores de la enseñanza que padecen las mismas alienaciones que el resto de los trabajadores, y que por tanto no son más responsables del funcionamiento y los efectos del sistema de enseñanza como instrumentos de reproducción, de lo que lo es el conjunto de la clase trabajadora respecto al sistema productivo. La mejora profesional de unos y otros debe ser concebida en términos de lucha contra la alienación como una más de las formas de explotación. Otros discursos respecto al profesor no constituyen sino apéndices de un misionerismo sobre la escuela que no procede, por cierto, de ninguna lectura del marxismo.

Y una cuestión previa.

A lo largo de los nueve puntos en los que hemos compendiado los planteamientos que, a nuestro modo de ver, cabe hacer respecto al reformismo escolar actual desde el sindicalismo de clase, aparecen concepciones y exigencias para la acción que chocan, algunas veces frontalmente, con lo que es la acción sindical desarrollada por tales sindicatos. En diversas ocasiones hemos señalado la ausencia de principios teóricos, como una de las causas de los errores que, a nuestro juicio, se cometen. Pero no quisiéramos terminar sin referirnos, aunque sea sólo para citarlo, a un problema que no hemos mencionado de manera específica en ningún punto, precisamente porque había que haberlo hecho en todos, al constituir un denominador común en las posiciones mantenidas por los sindicatos respecto a los diversos problemas que el reformismo escolar plantea. Se trata de la masiva asunción por parte del sindicalismo de clase de lo que podríamos denominar la ideología de los movimientos de renovación pedagógica.

La ilusión pedagógica enraizada en lo que anteriormente hemos denominado concepciones psico pedagógicas de la escuela y su reforma, con sus secuelas en la configuración más artesanal que científico-tecnológica del currículum escolar, y en la concepción más vocacional que profesional de los profesores, han penetrado por impregnación en el sindicalismo de clase, actuando como generadores de los principios básicos que han de orientar la acción; al ocupar cómodamente el vacío producido por la ausencia de los referentes teóricos que ya Marcelino Camacho nos recomendaba desde la prisión. A la tarea previa de ir rellenando esta laguna y desalojando el pensamiento psico-pedagógico que hoy la ocupa (por supuesto sin dejar de atender a la acción), están convocados todos los trabajadores de la enseñanza, el autor de esta ponencia entre ellos, comprometidos con el sindicalismo de clase como consecuencia de la aplicación del pensamiento marxista a la transformación de la realidad (14).

1. En lo que sigue, al referirnos a los trabajadores de la enseñanza, estamos pensando en los profesores.  
2. Esto no quiere decir que no exista objetivamente, o que al menos no debamos reconocer la existencia de concepciones del marxismo, como la de Lenin, que

defiendan la unidad, objetividad y veracidad del marxismo como teoría científica de la sociedad.

3. Nos referimos a las necesidades vitales básicas de alimentación, vestido, vivienda, salud, etcétera, por comparación con la situación en el siglo XIX y buena parte del XX; y no a las generadas por la sociedad de consumo, que nos parecen cualitativamente diferentes.

4. Aunque más adelante esperamos dejar esta cuestión más clara, antes de seguir queremos señalar que con lo que decimos no dejamos de reconocer la existencia real de posiciones reformistas o ultrazquierdistas, en tanto que defendidas como tales por sus propugnadores respectivos, sino que nos referimos a quienes, diciendo compartir los mismos fines, debaten acerca de cuáles son los medios más adecuados para alcanzarlos.

5. Lamentablemente no poseemos un dominio del marxismo como para desarrollar nuestros planteamientos hasta donde deseáramos, pero, puesto que no pretendemos aquí realizar una aportación «histórica» sino solamente provocar un debate que nos parece necesario, nos atrevemos a seguir adelante a pesar de la debilidad de nuestra formación teórica y de los consiguientes desaciertos, precisamente con cuyo sometimiento a crítica deseamos aprender y avanzar.

6. Consecuentemente con una concepción dialéctica de la praxis como vinculación e interacción esencial de la teoría con la práctica, esos principios no pueden



ser dogmáticos y han de estar sujetos a una permanente reconsideración en función de las aportaciones de la propia práctica. Ahora bien, el carácter dialéctico de una teoría no significa su apertura a las modificaciones que en cualquier momento y sobre la marcha de los acontecimientos se le ocurra a cada cual ir haciendo. Cuando se trata de principios básicos de esa teoría, su revisión ha de ser planteada en un marco de equivalente rigor de análisis al que se dio en su formulación anterior. En esto se distinguen el oportunismo y el coyunturalismo de la verdadera concepción dialéctica.

El relativismo que se deriva de la aplicación del dinamismo de la dialéctica al propio marxismo, es aplicable en una escala temporal más amplia que la inmediatez de los acontecimientos cotidianos a los que han de responder las acciones sindicales. Así pues, propugnar la vigencia de unos principios básicos a los que referir la práctica, no constituye ninguna proposición que suponga la supremacía dogmática de la teoría sobre la práctica, sino que significa simplemente el reconocimiento de que las concepciones teóricas y las acciones prácticas, concebidas dialécticamente, si bien poseen un nivel ontológico, se dan en contextos epistemológicos diferentes, y por tanto, no interactúan mecánicamente.

7. A los efectos de no abusar la discusión desde el principio, nos atreveríamos a proponer el concepto por aquellos de mayor permanencia histórica y menor discusión acerca de los mismos.

8. Razonamos aquí pensando en los sindicalistas de adhesión marxista, que como hemos dicho, suponemos que son numerosos, pero no todos, dado el carácter pluralista de los sindicatos de clase.

9. Aunque en realidad son varias las iniciativas de reforma curricular, vulgarmente se ha dado en denominar genéricamente «la reforma» tanto a cada una de ellas como al proceso general que las incluye a todas. En este sentido lo utilizamos nosotros.

10. Y no se nos salga al paso con la retórica de que es posible combinar trabajo y bienestar. Utilizamos aquí estos términos para señalar dos concepciones divergentes que, llámese como se quiera (psico-pedagógicas y técnicas las hemos denominado anteriormente), existen ante la escuela. Nada adelantamos, en lo que se refiere a identificar opciones de sesgos contrapuestos, con decir que es posible tener a los alumnos felices y trabajando (que dirían los psico-pedagogos), como tampoco si decimos, con no menor razón, que el trabajo y el esfuerzo no tienen por qué asociarse al malestar (que diría un buen técnico).

11. De nada sirve que se nos insista por parte de los renovadores de la reforma, que ellos no creen en la actual realidad en la educación. Una cosa es lo que se dice (y éste no es un discurso específicamente de la reforma, sino prácticamente general) y otra lo que se hace. Y no se hace otra cosa que propugnar esa neutralidad en tanto no se admita la existencia y el derecho a desarrollarse con todas sus consecuencias, en la enseñanza institucionalizada, a concepciones del hombre, del conocimiento, del aprendizaje y de las materias escolares, fundamentadas en teorías diferentes, pero todas ellas legítimas en una sociedad que, como ésta, se pretende pluralista. Por poner un ejemplo: ¿se admitirá la propuesta de enseñar en la escuela la teoría marxista, no de pasada, sino hasta el más alto grado de aprendizaje, es decir, el que permite la aplicación de lo aprendido, con el objetivo de que los alumnos la apliquen al análisis de la sociedad en la que viven, igual que otros se plantean el transmitir a los alumnos los esquemas de pensamiento y los valores propios de la democracia burguesa?

12. Que tengan la misma responsabilidad no quiere decir que tengan tanta una como otra, sino, más bien, que la que tienen ambos se deriva por igual de la importancia material que el producto de su trabajo en un sector determinado tenga para el resto de los trabajadores. Qué duda cabe que la instrucción es un bien importante, lo que hace importante el trabajo de los profesores, pero eso no implica un compromiso esencial en un sentido militante, puesto que la acción de los profesores sobre los hijos de los trabajadores está mediada por la institución escolar que, como ya hemos dicho, no admite ser aliada como instrumento de liberación.

Sin embargo, la lucha por la desalienación, que abordamos en el punto siguiente, permite plantear que, en la medida en que fuere posible, no sólo como propuesta de lucha sino como realización real, al ir conquistando paulatino del aparato de reproducción en el proceso de desalienación, tendrá sentido hablar de una creciente implicación directa del profesor en la orientación de su trabajo. Aparecerían entonces como indisolubles, la erosión del sistema, la desalienación de los trabajadores y la implicación directa del trabajo profesional del profesor en la educación de la clase trabajadora, todo lo cual no podría tener su realización plena más que en el marco de una sociedad superior al modo de producción capitalista.

13. La pretensión de llegar a un punto en el que la reforma, una vez experimentada, se cierre y generalice obligatoriamente, acabando así con el protagonismo del profesor en la determinación y configuración del currículum, así como la crisis que atraviesan los CEPs, amenazados incluso de desaparición como consecuencia de un posible enfrentamiento con la reforma curricular, son otras muestras de la contradicción intrínseca que encierra la propuesta de dar autonomía a unos profesores que el sistema escolar necesita alienados para poder cumplir las funciones que el mismo ha de realizar en el sistema social.

14. Al no ser ésta una ponencia en el sentido académico del término hemos evitado en todo momento las citas textuales y las referencias bibliográficas concretas. Sin embargo, sería injusto no reconocer, al menos de una manera general, la importancia que han tenido en la configuración del pensamiento que aquí transcurrimos, las obras y artículos publicados en los tres últimos años por Carlos IERENA y Mariano FERNANDEZ EN-GUITA; autores ante los que hemos visto a mucha gente ponerse en guardia, seguramente por la enorme potencia crítica que sus trabajos tienen respecto al pensamiento educacional dominante dentro y fuera de los sindicatos de clase, lo que muestra la enorme fuerza del discurso escolar burgués, capaz de hacer impermeables a la crítica incluso a quienes afirman haberla incorporado como parte esencial de su pensamiento.

## TRIENIOS SIN FIN

El MEC y Hacienda reunieron a los sindicatos para informarles que tenían un borrador de decreto por el que se reconocía de oficio la equiparación de los trienios 2,9 al 3,6 con efectos de 1-XII-86, pagaderos en tres plazos los cinco años de retroactividad. A los jubilados y fallecidos se les reconocerá a instancia de parte. La Federación de Enseñanza de CC.OO. solicitó que la retroactividad se lleva a cabo desde el 1-1-86, sin perjuicio de que siguieran con sus recursos y reclamaciones los que los hubiesen iniciado antes y tuvieran derecho a mayor retroactividad.

## ULTIMATUM SINDICAL

La Federación de Enseñanza de CC.OO., FESPE, CSIF y UCSTE —sector Guardamar— acordaron dirigirse al MEC para reivindicar:

1. Que la fecha tope para responder a la propuesta de los sindicatos respecto a la homologación de los trienios debe situarse antes del fin del presente mes.
2. La fecha de aprobación de los aspectos retributivos del Acuerdo del 3 de febrero, por el Consejo de Ministros, debe ser inmediata, al entender que se empieza a incumplir el plazo acordado, debiéndose informar a los sindicatos con toda la antelación posible.
3. Que solicitamos con la mayor urgencia una reunión con el subsecretario para acordar el temario, el calendario y el procedimiento de negociación de los temas urgentes, tal como se contemplaba en el Acuerdo del 3 de febrero.

## ELECCIONES SINDICALES DE FUNCIONARIOS

Un proyecto casi idéntico al presentado en la anterior legislatura entró en diciembre en el Parlamento. El plazo de presentación de enmiendas terminó a mediados de febrero y la Federación de Enseñanza de CC.OO. presentó a los grupos parlamentarios sus enmiendas que fueron recogidas por Izquierda Unida.

Las críticas que en su momento hicimos al proyecto siguen siendo válidas:

1) Desvincula a los trabajadores de los representantes al no promover elecciones en cada centro.

2) Limita gravemente el derecho a la negociación colectiva, ya que excluye las materias reservadas a la ley o las que supongan incrementos presupuestarios. La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha iniciado una campaña informativa, reenviando a los centros el boletín informativo que envió hace ya un año, explicando el proyecto y nuestras críticas, y lanza un nuevo boletín con nuestro modelo electoral.

Al mismo tiempo iniciamos contactos con otros sindicatos y con el resto de las federaciones del área pública de CC.OO. para organizar el rechazo a este proyecto.

## IV CONGRESO

El Consejo Federal reunido el 14 y 15 de febrero discutió y aprobó la ponencia base del 4.º Congreso, Organización y Modelo Sindical (presente y futuro): la ponencia tiene los siguientes apartados: 1) aproximación al desarrollo del sindicalismo en la enseñanza, 2) mode-

lo sindical y análisis prospectivo de la evolución del sindicalismo en la enseñanza, 3) aspectos organizativos (la sección sindical, la sectorialización, la información, los servicios, la configuración del área pública dentro de la Confederación Sindical de CC.OO. y la participación en las actividades profesionales y pedagógicas). Las fechas ya están concretadas: 15, 16 y 17 de mayo, y la sede, parece que ya definitiva, será Marbella.

Están ya también preparadas las ponencias que analizan las reformas educativas desde las escuelas infantiles hasta la Universidad.

## PERSONAL VARIO Y SIN CLASIFICAR

El MEC ha entregado a «su» Sindicato (UGT) un proyecto de Decreto que clasifica a profesores de Educación Física, Hogar y Cívico-Social que no son funcionarios como personal laboral y lo incluye en el Convenio del NEC computándole/s la antigüedad.

Se les mantiene las mismas funciones y la misma jornada que estaban realizando hasta la aprobación de los reglamentos orgánicos de los centros.

Y ya no convocarán pruebas selectivas de acceso al cuerpo para aquellos que tengan la titulación requerida (y sea concordante con la disciplina por la que opten).

La Federación de Enseñanza de CC.OO. defendía, en base a los acuerdos de 1983 sobre el profesorado de Educación Física, la creación de una escala a extinguir, en la que se integraría este personal y así se garantizaría la estabilidad y la equiparación con los funcionarios.



Nombre .....  
 Apellidos .....  
 Dirección ..... N.º .....  
 Población ..... D.P. ....  
 Deseo suscribirme a la revista «T.E.» por el periodo de un año a partir de .....

La suscripción y forma de pago les indico a continuación.

- Suscripción anual  
 Normal 1.750 ptas. (+ 100 de gastos de envío).  
 Ayuda 2.200 ptas.  
 Forma de pago:  
 Giro postal (indiquen fecha de envío).  
 Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1053/6000378757 (Caja de Ahorros de Madrid).  
 Contra reembolso del 1.º número (+gastos de envío).  
 Domiciliación bancaria.

## SUSCRIBETE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:  
 FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Fernández de la Hoz, 12 - 2.ª planta - Madrid-4

Sr. Director de BANCO .....  
 Caja de Ahorros: .....

Domicilio de la Agencia: .....

Población: ..... D.P. ....

Provincia: .....

Titular de la cuenta .....

N.º de la cuenta .....

Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para los titulares de la cuenta n.º 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha ..... Acentamiento .....  
 (Firma)

# INTERDIDA 87

## SALON INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

Del 1 al 5 de abril de 1987

HORARIO: 11 a 21 horas (ininterrumpido)

Recinto Ferial de IFEMA Casa de Campo Pabellón 10 · Madrid  
Días 1, 2 y 3 exclusivamente profesionales Días 4 y 5, público en general

### Sectores Representados

- Educación preescolar
- Educación General Básica
- Bachillerato y C. O. U.
- Educación Especial
- Formación Profesional
- Universidad
- Formación Permanente
- Investigación
- Artes Plásticas
- Deporte
- Idiomas
- Música
- Formación impartida por Ayuntamientos y entidades locales
- Formación específica desarrollada por las Comunidades Autónomas
- Medios de Comunicación
- Equipos audiovisuales. Material de paso. Video didáctico
- Equipos para Ciencias Experimentales en E. G. B. y B. U. P.
- Microscopía
- Material de aula para disminuidos psíquicos
- Equipos de rehabilitación para disminuidos físicos
- Programas y equipos informáticos
- Equipamiento didáctico de talleres y aulas de expresión plástica
- Material didáctico para el nivel de Preescolar (material sensorial, simbólico, psicomotricidad, etc...)
- Libros de texto
- Elementos auxiliares. láminas, murales, mapas, globos terráqueos, modelos, etc...
- Laboratorio de idiomas
- Material de música y ritmo
- Papelería técnica
- Juguete educativo
- Aparatos de simulación y demostración en electrónica, hidráulica, neumática, electro-técnica, etc...
- Instrumentación para laboratorio
- Material didáctico en general
- Instalaciones y equipamiento escolar
- Informática de gestión
- Parques infantiles
- Transportes
- Turismo escolar
- Reprografía
- Mobiliario de aula
- Mobiliario para disminuidos físicos
- Higiene y salud escolar
- Mobiliario de talleres y laboratorios
- Equipamiento de gimnasios y pistas polideportivas
- Bolsa académica 87/88
- Construcciones escolares
- Abastecimiento de comidas escolares
- Asesoramiento psicológico y pedagógico
- Ocio y tiempo libre
- Cocinas y comedores escolares
- Mobiliario para salones de actos, seminarios, bibliotecas, etc...
- Equipamientos especiales

Organiza



IFEMA  
INSTITUCIÓN FERIAL DE MADRID



Comunidad de  
Madrid

IBERIA  
INSTITUCIÓN FERIAL DE MADRID

infe  
INSTITUTO NACIONAL DE FERIA  
DE LA EDUCACIÓN

Patrocina



# GRÂNDOLA, VILA MORENA

Letra e Música: José Afonso

Grândola vila morena  
Terra da fraternidade  
O povo é quem mais ordena  
Dentro de ti ó cidade

Dentro de ti ó cidade  
O povo é quem mais ordena  
Terra da fraternidade  
Grândola vila morena

Em cada esquina um amigo  
Em cada rosto igualdade  
Grândola vila morena  
Terra da fraternidade

Terra da fraternidade  
Grândola vila morena  
Em cada rosto igualdade  
O povo é quem mais ordena

A sombra duma azinheira  
Que já não sabia a idade  
Jurei ter por companheira  
Grândola a tua vontade

Grândola a tua vontade  
Jurei ter por companheira  
A sombra duma azinheira  
Que já não sabia a idade

## José Afonso

