

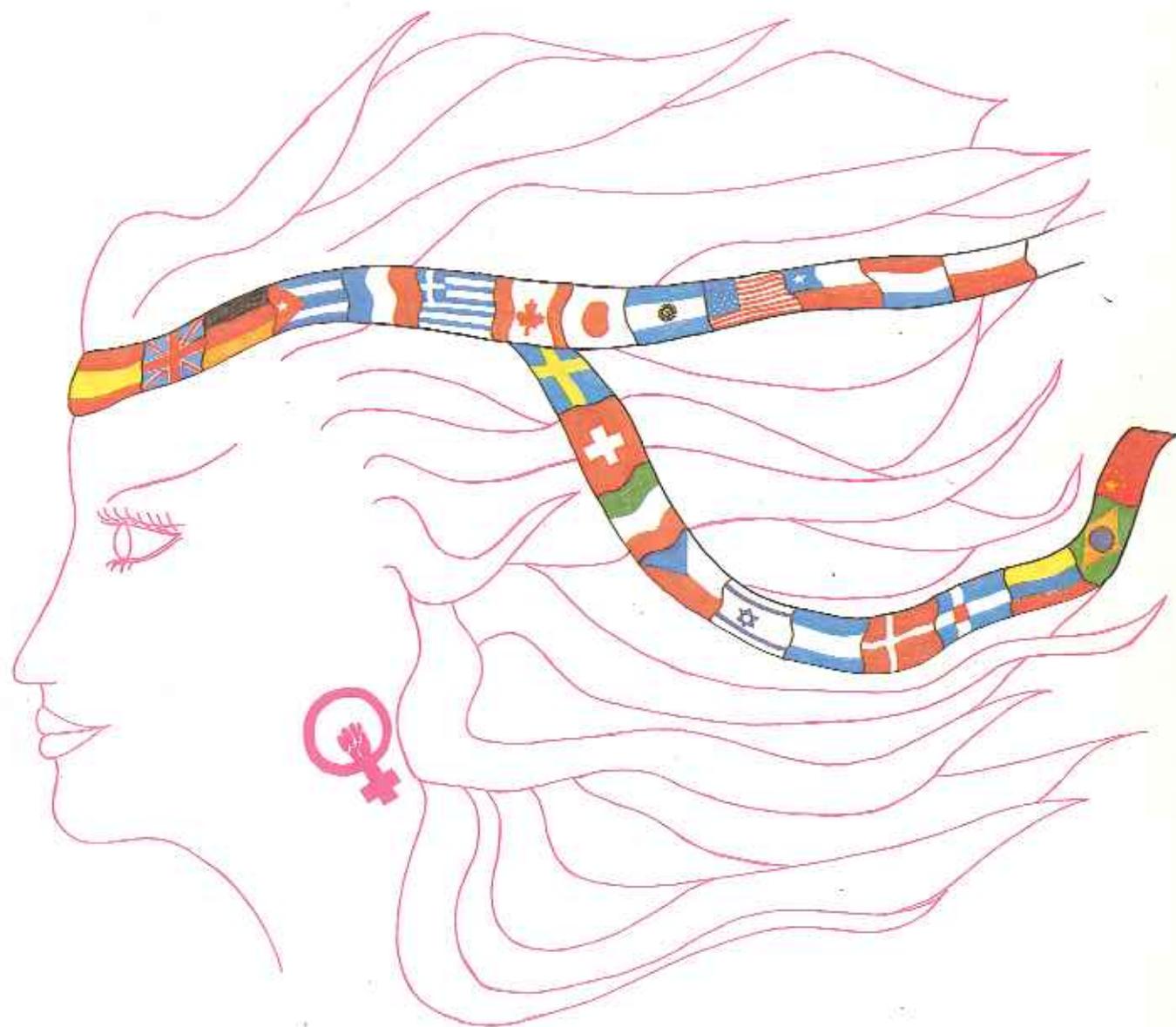
T.E.

trabajadores de la

Enseñanza



NUM. 15 - EPOCA III - MARZO 1988 - 175 PTAS.



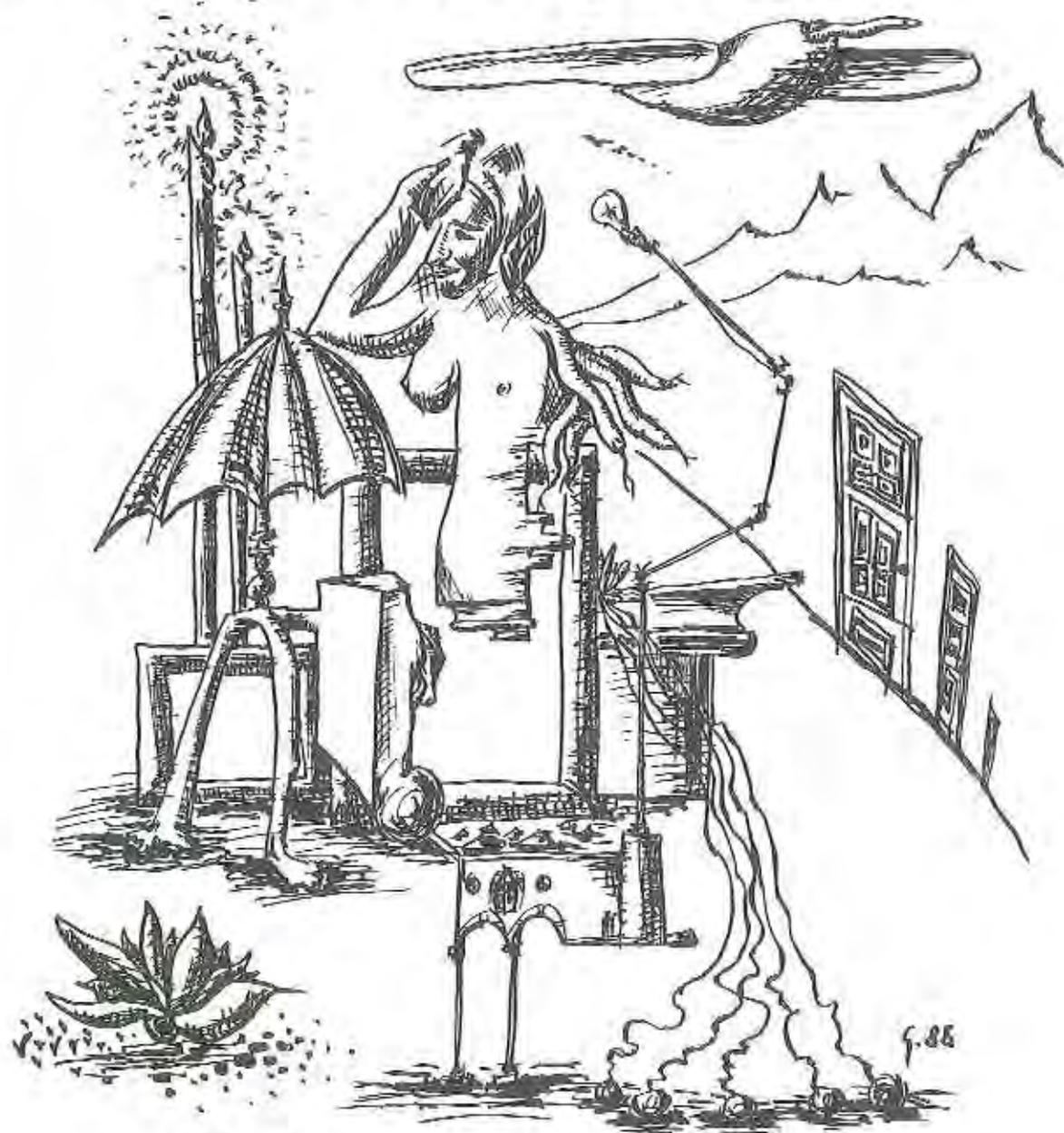
FORMACION E INSERCION EN EL TRABAJO

EXPERIENCIAS EUROPEAS

MUJER: EDUCACION Y TRABAJO

**MOVILIZACIONES
EN LA ENSEÑANZA**

CONCURSOS



Puertas al campo.

● **CONCURSO DE FOTOGRAFIA** y/o fotomontajes, tema general: «Vida, trabajo y educación». Tamaño mínimo: 10 × 15 cm. Selección por el Consejo de Redacción de T.E.

● **CONCURSO DE DIBUJO** y/o collages, sobre el mismo tema. Tamaño mínimo de cuartilla. Selección por el Consejo de Redacción de T.E.

CONDICIONES GENERALES: Se pueden enviar los originales que se estimen oportunos, pero el concurso será sobre los que se reproduzcan en la revista T.E. Existirá un premio para cada caso de 10.000 ptas, otorgado por la comisión que se cree al efecto. Deben acompañar a los originales los datos personales del autor, así como el domicilio y el número de suscriptor. La adjudicación se hará pública en T.E. en el próximo mes de enero.

4

Entrevista a María Jesús Vilches, Secretaria Confederal de la Mujer de CC.OO.

6

Mujer. Nuestra fuerza es la participación.

8

Internacional. Firmas por la libertad de Jean Philippe Casabonne.

9

Tema del mes. Formación e inserción en el trabajo/Experiencias europeas.

15

Reformas y Universidad

18

Ante la reforma. Reforma técnica o reforma estructural (18); Nuestra posición sobre la reforma (21); Reforma de la educación técnico-profesional (26).

29

Comunidades Autónomas. Les écoles del CEPEPC.

30

Pedagogía. Encuentros de los MRPs.

33

Jurídica. Reforma de la función pública.

35

Noticias sindicales.

42

Libros.

DIRECTOR: Jaime Ruiz. **Subdirector:** Eusebio Salán. **Gestión y Administración:** Antonio García. **Secretaría de Administración:** Pepa Blanco. **CONSEJO DE REDACCIÓN:** **Noticias sindicales:** Juan Carlos Jiménez. **Pedagogía:** Paco Luján y Pilar López. **Internacional:** Pamela O'Malley. **Informática:** Desiderio Fernández Manjón. **Jurídica:** Rafael Merino. **CC.AA.:** Paco Soto. **Parlamento:** Miguel Rocio. **Libros:** José Benito Nieto. **Política Educativa:** Miguel Escalera. **Investigación y Tecnología:** José Zala Javier Dor, Antonio Baylus, P. S. Beneyto (País Valencià), Santiago Lago, M. López (Euskadi), P. Pazanos (Galicia), Mariano Fernández Enguita. **Edita:** Información y Escuela. **Maquetación:** Goyi Cebrián y Antonio Vargas. **Fotocomposición:** Ciceralla, Rufino González. 13. **Impreme:** Industrias Gráficas Caru. **Depósito legal:** M.11.888-1.980. **Propuesta gráfica:** Josep María Caparrós i López.

HUELGA

CUANDO en febrero del pasado año, ante la amenaza de huelga, los responsables del MEC retiraron su proyecto de carrera docente y acordaron una subida retributiva a los profesores de la enseñanza pública, parecieron tomarse unas vacaciones en su política de personal. Las vacaciones han durado un año. Para ser justos, volvieron de la playa para tratar algunos asuntos: homologación de los trienios de EGB, responsabilidad civil, éste de modo insatisfactorio, e incluso alguno rematadamente mal, como la jornada de trabajo. Cuestiones fundamentales permanecen sin análisis suficientes, sin proyectos, sin instrumentos para encarar la resolución de los problemas: catalogación de puestos de trabajo, plantillas de los centros, concurso de traslados, situación de colectivos francamente discriminados —provisionales y en expectativa, interinos, que vuelven a ser muchos miles, etcétera—. Tampoco la situación retributiva del conjunto de los profesores, cuya diferencia negativa con los demás funcionarios de igual categoría ha resultado mayor de la supuesta, al desvelarse por fin lo que se cobra en la función pública.

Lo mismo podríamos decir de los demás apartados del Estatuto del Profesorado. ¿Qué sensación tendrán los miembros de la famosa comisión de expertos del 85?

El proyecto de Reforma de la Enseñanza soslaya completamente la cuestión del profesorado. Intencionadamente, se dicen, para no suscitar tensiones corporativas. Por no hablar ni se tocan la cuestión de la formación, ni la inicial ni la permanente. ¿Es tan difícil hacer una política de personal mínimamente coherente?

Evidentemente cuesta dinero. Para retribuciones, para crear más puestos, para reducir la ratio, etcétera, para que el personal docente y de administración y servicios pueda afrontar en buenas condiciones la reforma educativa. Pero es que a los presupuestos de educación le faltan al menos 700.000 millones de pesetas. La mayor parte debe ir, sin duda, a extender la escolarización, a adoptar medidas de mejora de la calidad de la enseñanza, a combatir las desigualdades educativas, etcétera. Pero una parte, a pagar mejor a los profesores, a mejorar sus condiciones de trabajo. Así también se eleva la calidad de la enseñanza, se hace la reforma.

Pasaron más de dos meses desde las elecciones sindicales. Las autoridades educativas del Estado procedieron a derogar casi toda la adicional 15 de la Ley 30/84. Es una gran victoria para todos los que nos opusimos tenazmente a su modelo de carrera docente, aunque ahora se pueda pretender la jerarquización del profesorado por otras vías. No bastaba. Había que formular alternativas a las cuestiones antes mencionadas. El señor Arango se presentó ante los sindicatos con las manos casi vacías. Lógicamente se convocó huelga de profesores de EGB, BUP y FP de la enseñanza pública.

El convenio de la privada está bloqueado, pendiente de un calendario para la equiparación. La SEUI es aún más lenta en convocar la Mesa de Universidades. Tiene un 4 por 100 adicional en su mano. No es suficiente y hay más problemas. También podría haber huelga en los demás sectores de la enseñanza. ■

MARIA JESUS VILCHES

SECRETARIA CONFEDERAL DE LA MUJER

«LA EDUCACION JUEGA UN PAPEL FUNDAMENTAL PARA LA CREACION DE UNA NUEVA CONCIENCIA Y PAUTAS DE COMPORTAMIENTO DIFERENTES EN LAS QUE LAS MUJERES SEREMOS LAS PRIMERAS BENEFICIADAS»



¿ *QUE son y cómo surgen las Secretarías de la Mujer?*

—Tenemos que situarnos en un período —entre el setenta y seis y setenta y siete— lleno de importantes cambios sociales y políticos en España, con fuertes movilizaciones feministas. En este tiempo, CC.OO. carecía de una organización, y como movimiento sociopolítico era capaz de sintonizar fácilmente con todo tipo de sectores sociales y corrientes de opinión.

Así surge un grupo de mujeres ligadas al movimiento feminista y sindical que tiene una incidencia decisiva en la creación de las secretarías.

En ese momento era secundario para el movimiento sindical la comprensión de este tema; lo importante para CC.OO. era aglutinar el máximo posible de fuerzas y sectores democráticos. El espacio de actuación de las secretarías es el relativo a los problemas de las trabajadoras y puede decirse que han mantenido una apreciable estabilidad durante estos años.

—¿Desde cuándo funcionan y en qué sectores y territorios están funcionando de una forma asidua?

—Se constituyeron en el primer Congreso de CC.OO., allá por el mil novecientos setenta y siete, siendo aprobadas más tarde a nivel estatal por un Consejo Confederal celebrado a finales del mismo año. En la actualidad tenemos constituidas secretarías prácticamente en la totalidad del Estado, con algunas significativas lagunas (Euskadi, Canarias), pero que estamos decididas a cambiar en este nuevo proceso. Otra cosa bastante diferente son las federaciones, donde sólo la tenemos constituida en unas pocas (Textil-Piel, Alimentación, Transportes, Sanidad, Actividades Diversas). Pero también somos optimistas y esperamos que en Enseñanza sea realidad muy pronto, ya tenemos una Secretaría de la Mujer en la Federación de

Enseñanza en Murcia, trabajando y bien.

—¿Cuál es vuestro plan de trabajo en la Acción Sindical?

—En línea con lo aprobado en el IV Congreso Confederado, es necesario incrementar la presencia de mujeres en todos los ámbitos —órganos de dirección, mesas negociadoras, comités, etcétera—. En una primera etapa nos proponemos avanzar en aspectos ya iniciados de la Acción Sindical: introducción de las reivindicaciones específicas en todos los ámbitos de la negociación, seguimiento de las normas proteccionistas hasta su total desaparición, insistencia en la necesidad de la promulgación de una Ley de Maternidad que cubra aspectos que en la actualidad tienen lagunas legales, continuidad de la campaña iniciada el pasado año sobre «el derecho individual al puesto de trabajo» —queremos estar en todos los trabajos y categorías—, profundización en las condiciones de trabajo de algunos colectivos compuestos en su mayoría por mujeres que, como el Servicio Doméstico, tienen unas condiciones de trabajo altamente discriminatorias; campaña de sensibilización sobre el hostigamiento sexual, dirigido fundamentalmente a los centros de trabajo. Cada día con más claridad este problema se convierte en un auténtico calvario para muchas mujeres; preparación para mil novecientos ochenta y nueve de las VI Jornadas de la Secretaría de la Mujer sobre salud laboral. Es importante que profundicemos en los aspectos profesionales que resultan nocivos para la salud, en línea a dar alternativas sobre la calidad de trabajo.

Nos proponemos estar presentes de una forma normalizada y cotidiana en todos los medios de comunicación del sindicato, superando la situación actual de aparecer sólo en momentos puntuales.

Para terminar, remarcar la necesidad que existe de normalizar la discusión a todos los niveles sindicales en torno a la especificidad de uno de los colectivos —las mujeres— que componen el sindicato y cuyo peso, tanto cuantitativo como cualitativo, va tomando una importancia creciente.

—¿Y en el aspecto organizativo?

—En este apartado nos hemos propuesto dos metas de vital importancia para el avance de las secretarías:

1. Reforzamiento y creación de las Secretarías de la Mujer en todas las organizaciones de la Confederación.

2. Relación fluida entre las Secretarías de la Mujer y el resto de las estructuras del sindicato.

Pero como cuestión previa, es urgente que la Secretaría de Organización de-

sarrolle su base de datos; no es posible que tras más de diez años de legalización del sindicato sigamos moviéndonos en el terreno de la aproximación, sin que hasta el momento estén segregados por sexos ni tan siquiera los datos relativos a la afiliación.

—¿Quieres matizar algún otro aspecto del plan de trabajo?

—El último de los aspectos que la Secretaría de la Mujer toca en su plan de trabajo, pero que no significa que sea el último en importancia, es la relación con otras organizaciones: sindicatos, partidos, organizaciones de mujeres, Administración. Se constata día a día la necesidad de ampliar la base social en torno a la unidad de acción en cualquiera de los aspectos reivindicativos que la bús-

66

En línea con lo aprobado en el IV Congreso Confederado, es necesario incrementar la presencia de mujeres en todos los ámbitos

99

queda de una sociedad más justa exige. En el terreno de la problemática de la mujer, esta unidad de la acción cobra una importancia mayor, si cabe, por la atomización de las asociaciones y la debilidad de éstas; asimismo, al ser un terreno tan virgen, la Administración sin grandes concesiones puede generar una situación tal que llegue incluso a sustituir a los sindicatos, partidos y organizaciones ante las necesidades reales de las mujeres.

Tenemos que reforzar este frente con alternativas claras y unitarias.

—¿Qué valoración os merece «el plan para la igualdad de oportunidades» que el Instituto de la Mujer ha lanzado?

—La iniciativa tomada por el Instituto de la Mujer y presentada al Consejo de Ministros para su toma en consideración podríamos denominarla de «documentada», en cuanto que recoge ciento veinte medidas donde se contemplan todos los aspectos en los que se hacen necesarios cambios importantes de cara a la mujer en correspondencia con las directivas comunitarias: ordenamiento ju-

ridico, familia y protección, educación y cultura, empleo y relaciones laborales, salud, cooperación internacional, asociacionismo.

Ahora bien, habría que matizar que más del ochenta por ciento del plan consta de «buenas intenciones», son medidas fundamentalmente de estudio e investigación para tener un mayor conocimiento de la situación de las mujeres. El veinte por ciento restante se reparten entre creación de comisiones y sólo unas pocas son en sentido imperativo.

—¿Qué crees que faltaría?

—Evidentemente, faltan medidas imperativas que se traduzcan en leyes concretas de aplicación inmediata.

Asimismo, y en línea con lo que el propio plan plantea sobre la participación de las mujeres y sus organizaciones en el seguimiento del plan, la Administración debería articular fórmulas para un seguimiento que nosotros hemos pasado a denominar «activo», esto es, que podamos aportar aspectos que llenen de contenido unos meros enunciados; con esto se podría paliar en parte la falta de participación que para la elaboración del plan hemos tenido las mujeres a través de nuestras organizaciones (sindicatos, partidos, organizaciones de mujeres, etcétera).

—¿Desde la Secretaría de la Mujer, qué alternativas darías a las trabajadoras de la Enseñanza?

—La primera y fundamental la resumiría en una frase: «hay que crear Secretarías de la Mujer». La Confederación Sindical de CC.OO. tiene una política global para todas y todos los trabajadores, pero en la práctica las alternativas para los colectivos específicos (mujeres, jóvenes, etcétera) a veces se olvidan, de ahí que tengamos que estar organizadas para recordar y aportar nuestras especificidades.

Es fundamental que en sectores ocupados en una parte muy importante por mujeres (caso de Enseñanza) hagamos este esfuerzo de creación de las secretarías no como elemento de gueto o de resta, sino como parte de un todo que quiere sumar al conjunto de la CS de CC.OO.

En un sector como el de enseñanza, las mujeres podemos aportar aspectos importantísimos, no olvidemos que la educación juega un papel fundamental para la creación de una nueva conciencia y pautas de comportamiento diferentes en las que las mujeres seremos las primeras beneficiadas, además de ser las principales transmisoras.

Se abren perspectivas interesantes que tenemos que utilizar y desarrollar en beneficio de una mejor y más justa enseñanza. ■

NUESTRA FUERZA ES LA PARTICIPACION

CADA año que se acerca el 8 de marzo, recordamos la historia de las 120 mujeres muertas por defender unas condiciones de vida y de trabajo que hoy nos podrían parecer miserables, pero que, por el contrario, siguen teniendo plena vigencia.

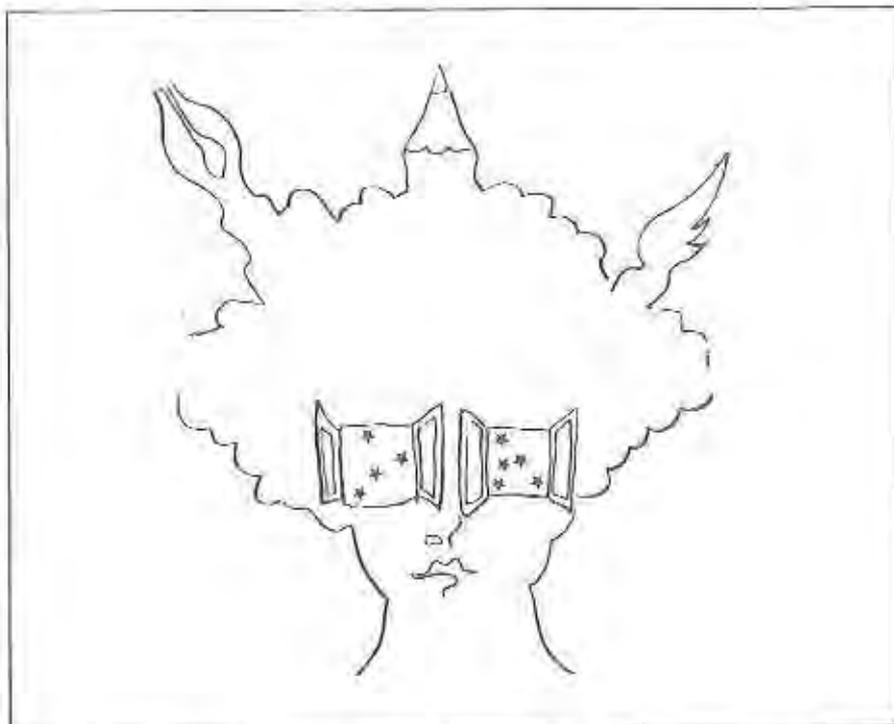
En esta ocasión, las Secretarías de la Mujer de CC.OO. pretendemos realizar toda una serie de actos que, con el lema «Nuestra fuerza es la participación», sitúen en el contexto de 1988 las reivindicaciones de las mujeres de Cotton que en los finales del siglo XX siguen siendo las nuestras.

Peró si en el mundo actual todavía hay que pelear para que se nos reconozca como personas con plenos derechos, esto debemos hacerlo desde los sindicatos, partidos y organizaciones de izquierdas, *participando* en sus proyectos con *nuestros* proyectos. Por esto, nosotras queremos y debemos participar con nuestras posiciones y postulados en Comisiones Obreras.

El reciente XXXI Congreso del PSOE ha lanzado a la sociedad una polémica que todavía está viva y que tiene mucho que ver con nuestro lema de este año. La aprobación de una enmienda a los estatutos de este partido, por la cual se garantiza la presencia de al menos un 25 por 100 de mujeres en los órganos de dirección del partido, así como en las listas electorales, ha sido sin duda el tema más popular de los resultados del mencionado congreso.

Voces de uno y otro lado del espectro político han criticado esta decisión desde diferentes ángulos. Para las mujeres de CC.OO. es evidente que esta medida tiene un importante componente publicitario, pues es necesario reconocer que no son precisamente las mujeres dirigentes del PSOE las que más han destacado en la lucha por la igualdad de la mujer.

Una vez dicho esto, es obligado reconocer al mismo tiempo que la medida es necesaria y tendrá, si las mujeres socialistas saben hacerlo, un efecto multiplicador positivo en el avance de la representación política y social de la mujer.



Las mayores críticas a la aprobación de esta enmienda se han producido por considerar «una discriminación en sí misma la obligatoriedad de que exista dicho porcentaje», y es precisamente en ese hecho donde está la cuestión de fondo.

Es evidente que en una sociedad donde no existiese discriminación entre unos seres y otros, la adopción de este tipo de medidas no resultarían necesarias e incluso serían incorrectas. Pero, ¿es esa la realidad de nuestro mundo?, ciertamente no.

Es un hecho históricamente incuestionable que las mujeres desde el principio de la historia, y en todas las culturas, hemos sido consideradas un ser de segundo orden. La estructuración de la sociedad, su célula más primaria, la familia, y las relaciones laborales, tanto en la época de los esclavos como en pleno siglo XX, utilizan a la mujer como elemento subsidiario en lo económico y en lo social. No hace tanto que las mujeres luchaban por el derecho al voto. Si esto es una realidad, es evidente que quienes se benefician de

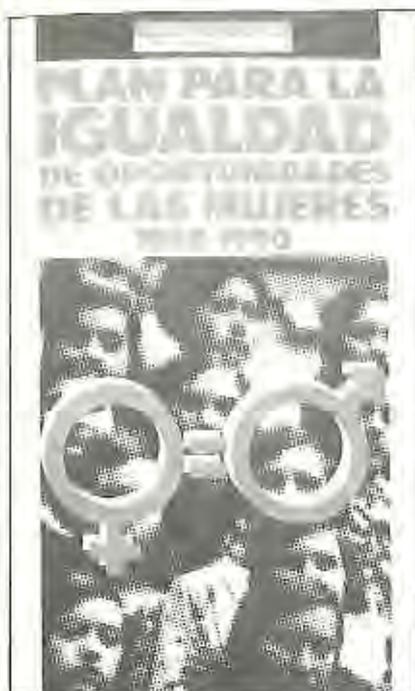
esa realidad no sean los más dispuestos a modificarla.

Si un patrón obtiene beneficios explotando a sus trabajadores, es lógico que no esté interesado en mejorar sus condiciones laborales.

Por tanto son los trabajadores en las fábricas y las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, las que debemos tomar la bandera de nuestras reivindicaciones, proponiendo y luchando por medidas que pueden parecer discriminatorias a los que se benefician de la otra discriminación, la nuestra, pero que desde hace tiempo se ha comprobado lo positivo de ellas en otros países europeos donde se han puesto en práctica.

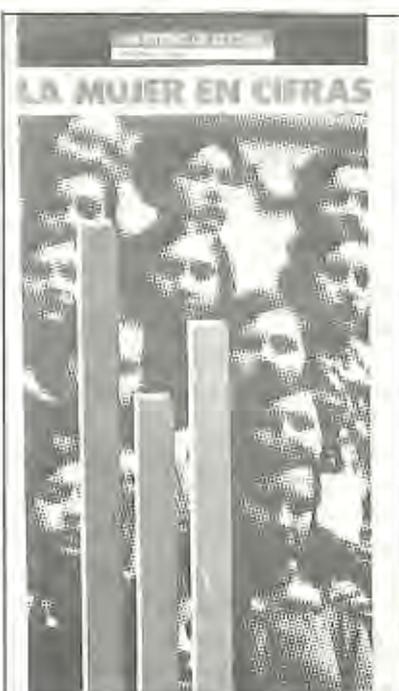
Se trata, en definitiva, de forzar cambios en las formas y modos de la sociedad, en ir creando otra cultura que en un futuro haga innecesarias estas medidas de discriminación positiva y para esto es imprescindible nuestra *participación* y en ello está *nuestra fuerza*. □

**SECRETARIA DE LA MUJER
CS CC.OO.**



PLAN DE ACCION PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS MUJERES

En la reunión de 25 de septiembre de 1987, el Consejo de Ministros



toma conocimiento del «Plan de acción para la igualdad de oportunidades de las mujeres», elaborado por el Consejo Rector del Instituto de la Mujer, y encarga a este Consejo realice las funciones de impulso y segui-

miento de las medidas contenidas en dicho plan.

De este plan damos a conocer los objetivos y actuaciones relacionados con el Ministerio de Educación, considerando que sería de interés que las compañeras/os que trabajan y se preocupan de este tema, tengan una referencia y sobre todo elaboren propuestas relacionadas con el sector, que nos comprometemos siempre que podamos a publicar.

Existe un libro editado por el Ministerio de Cultura y el Instituto de la Mujer con este mismo título.

«LA MUJER EN CIFRAS»

«La mujer en cifras» es un libro editado por el Instituto de la Mujer, que contiene información básica sobre la participación de la mujer en el mundo laboral, en la esfera política y en educación, así como datos sobre salud, demografía y servicios sociales específicos para la mujer.

De su capítulo 3, dedicado a la educación, hemos entresacado algunos datos que consideramos de interés.

PLAN DE ACCION/ OBJETIVOS

Combatir los estereotipos sexistas en el material didáctico y en los currícula.—Los textos y, en general, los materiales didácticos, a menudo son transmisores de los estereotipos vigentes en la sociedad acerca de los roles sexuales diferenciados y discriminatorios para la mujer. Los estereotipos pueden aparecer no sólo en forma de texto, de ideología verbalmente expresada, sino también en forma gráfica y de imagen. Con frecuencia son implícitos más que explícitos, y entonces su presencia puede pasar inadvertida, sin que por ello sea menos eficaz. Ejemplo de esto pueden ser los enunciados de problemas en libros de matemáticas, donde aparecen hombres debiendo resolver cuestiones tecnológicas y mujeres haciendo cuentas con la compra en el mercado.

Los estereotipos son también transmitidos por las materias mismas que son objeto de enseñanza y de aprendizaje, principalmente en talleres y actividades optativas, donde es frecuente

que los chicos elijan actividades de orientación tecnológica, mientras las chicas se aplican a tareas de bordado. En general, las prácticas educativas a menudo privan a las chicas de experimentar con un amplio abanico de materiales, con que trabajan los chicos, pero también sucede a la inversa, los chicos se ven excluidos de la experiencia con actividades que se consideran típicas de sus compañeras.

Por otra parte, los contenidos de las distintas áreas curriculares siguen teniendo al hombre como centro y medida de todo, impidiendo un conocimiento global de la realidad pasada y presente de las mujeres y dificultando la identificación de las niñas y las jóvenes con modelos femeninos no tradicionales.

A partir de estas consideraciones acerca de este primer objetivo, se desarrollarán las siguientes actuaciones:

Recomendaciones sobre contenidos no discriminatorios

en libros de texto y materiales didácticos.—El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará un conjunto de criterios claramente especificados para asegurar que los libros de texto y otros materiales didácticos no incorporen contenidos discriminatorios entre sexos. Aun en el caso de que el Ministerio liberalice la edición de libros de texto y materiales didácticos, prescindiendo del requisito de autorización previa, los criterios de referencia pueden ser objeto de recomendaciones a las editoriales y casas productoras, para que los tengan en cuenta y los incorporen a su producción. Las recomendaciones prácticas derivadas de estos criterios han de ser tan concretas como sea posible, descendiendo a ilustraciones particulares que ejemplifiquen el modo de instaurar una didáctica no discriminatoria en las distintas áreas y disciplinas: no sólo en las Ciencias Sociales, la Historia o la Lengua, sino también en las Ciencias Físicas, las Matemáticas y el Dibujo.

FIRMAS POR LA LIBERTAD DE JEAN-PHILIPPE CASABONNE

Los compañeros del Sindicato Nacional de Enseñanza Secundaria de Francia (SNES) están promoviendo una campaña de recogida de firmas pidiendo la puesta en libertad de Jean-Philippe Casabonne. El texto que reproducimos y las primeras firmas recogidas apareció, además de en la prensa profesional, en «Le Monde» del sábado 20 de febrero.

Comunicado por la libertad de Jean-Philippe Casabonne

Jean-Philippe Casabonne, estudiante-supervisor de Pau, fue detenido el 6 de julio de 1987 en España, donde estaba de vacaciones.

Hasta la fecha sigue en prisión, acusado de complicidad con ETA, sobre la base de un dossier que aporta, según su abogado, una sola prueba: su nombre y dirección de vacaciones encontrados en posesión de dos españoles, después de

ser arrestados, acusados de pertenecer a ETA.

Durante cinco meses no se había adjuntado al dossier de acusación ninguna otra prueba que nunca ha sido objeto de un examen contradictorio.

Ante lo reducido del dossier y la ausencia de hechos establecidos, pedimos la puesta en libertad de Jean-Philippe Casabonne.

Firmas: Vuaillet Monique, secrétaire générale du S.n.e.s.; Jouffé Yves, président de la Ligue des droits de l'homme; Simbron Yannick, secrétaire général de la F.e.n.; Angleraud Daniel, secrétaire confédéral C.g.t. «Droits et Libertés»; Auduc Jean-Louis, secrétaire général adjoint du S.n.e.s.; Barabant Jean-Claude, secrétaire général du S.n.i.-P.e.g.c.; Belorgey Jean-Michel, député de l'Allier, Ligue des droits de l'homme; Brana Pierre, secrétaire national aux libertés et aux droits de l'homme du Parti socialiste; Camy-Peyret Etienne, militant syndicaliste; Chombart de Lauwe Marie-José, psychosociologue; Daum Albert, secrétaire national du S.n.e.s.; Escarpit Robert, professeur-écri-

vainjournaliste, conseiller régional d'Aquitaine; Filloux Jean-Claude, professeur d'université, président de la commission Education, Ligue des droits de l'homme; Fiori-Duharcourt Nicole, secrétaire général du S.n.e. Sup.; Gaillet Jacques, évêque d'Evreux; Goutmann Marie-Thérèse, membre du comité central du P.c.f., secrétaire du Comité de défense des libertés et droits de l'homme en France et dans le monde; Jacquard Albert, professeur; Le Goff Jacques, directeur d'études E.h.e.s.s.; Manceron Gilles, enseignant, membre du Comité central de la Ligue des droits de l'homme; Piquet René, député européen; Reberieux Madeleine, professeur d'université, vice-présidente de la Ligue des droits de l'homme; Ribcero Catherine, artiste; Szajnfeld Raphaël, professeur de collège (P.c.g.c.), syndicaliste; Toussnel Pierre, secrétaire général adjoint du S.n.e.s.; Verdier Robert, président d'honneur de la Ligue des droits de l'homme; Vidal-Naquet Pierre, professeur; Wallon Bernard, président de la Commission information de la Ligue des droits de l'homme; Weber Louis, secrétaire général adjoint du S.n.e.s.; Weyl Roland, avocat.

LA CUESTION DE PALESTINA

Presentado en el Comité General de la O.N.U. de las Naciones Unidas, el 21 de febrero de 1987.

Reproducido por el Club de Amigos de la Unesco de Madrid



NACIONES UNIDAS

Os comunicamos que el CAUM ha reproducido recientemente el folleto que os adjuntamos, titulado «La cuestión de Palestina», elaborado por el Comité para el ejercicio de los derechos inalienables del pueblo palestino y editado por la Organización de las Naciones Unidas.

Celebradas el pasado 27 de febrero JORNADAS SOBRE EDUCACION EN EL EXTERIOR

El día 27 de febrero se celebraron las II Jornadas sobre la Educación Española en el Exterior, discutiéndose la problemática que tienen los docentes en distintos países. Poniéndose de manifiesto que si bien se ha mejorado algo respecto de 1982, continúan existiendo serias dificultades para poder desarrollar con eficacia la labor docente, manteniéndose importantes discriminaciones entre los funcionarios docentes y los de otros ministerios que trabajan fuera de España, a lo que hay que sumar las actuaciones arbitrarias en muchos casos de los agregados de Educación.

Desde las juntas de Personal en los países en los que se han celebrado elecciones sindicales y desde las

secciones sindicales en los que no, CC.OO. impulsará mecanismos de negociación y presión para superar todos cuantos problemas se planteen a los docentes en comisión de servicio en el extranjero.

Esperamos que la Administración sea más receptiva a nuestras reivindicaciones y trate de modificar el comportamiento de sus representantes de Educación en el exterior, una vez que las elecciones sindicales han contrastado nuestra representatividad.

A todo aquel que le interesen los materiales de las jornadas, se le remitirán, pidiéndolos por escrito a la Secretaría de Administración y Servicios de la Federación de Enseñanza de CC.OO., Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid.

PLAN FIP

EL PLAN DE FORMACION E INSERCIÓN PROFESIONAL

A través del presente artículo pretendemos dar a conocer un resumen del denominado Plan FIP, su historia, situación actual, etcétera.

El Plan de Formación e Inserción Profesional se establece por OM de 31 de julio de 1985.

La OM del 20 de febrero de 1986 establece el nuevo Plan FIP para ese año, modificando el de 1985. Se trataba de adaptar los programas de formación a las orientaciones dadas por el FSE, para el período 1986-1988.

La OM del 9 de febrero del 87 establece el nuevo Plan FIP. Esta nueva Orden Ministerial modifica algunos aspectos de la normativa anterior, con el fin de extender al máximo las acciones formativas y de inserción profesional, mejorando la gestión de las mismas y adaptando el contenido de algunos de los programas a las nuevas orientaciones del FSE para el año 1987.

Por la Ley 1/1986 de 7 de enero (BOE del 10-1-86), se crea el Consejo General de Formación Profesional, órgano consultivo de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional, con 13 representantes de la Administración del Estado, 13 de las Organizaciones Sindicales y 13 de las Organizaciones Empresariales que tengan el carácter de más representativas con arreglo a la Ley. Hasta finales de junio de 1986 no se constituye el citado consejo y por el RD 365/1987 de 27 de febrero se aprueba el Reglamento de funcionamiento del mismo.

Situación actual del Plan FIP

La OM de 22 de enero del 88 (BOE del 23 de enero del 88) regula el actual Plan de Formación e Inserción Profesional, matizando aspectos de las órdenes anteriores.

Algunas de estas modificaciones podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Potenciación de determinados programas, que pretenden favorecer en mayor medida la inserción profesional, especialmente de los jóvenes, de los parados de larga duración y de las mujeres en ocupaciones en las que se encuentran subrepresentadas.

- Incremento de la duración de los

cursos, incorporando módulos formativos específicos dedicados a la formación de nuevas tecnologías.

- Incremento de las becas y ayudas económicas, tanto a los alumnos como a las empresas y a los centros que participan en la realización de acciones acogidas al Plan FIP.

- Se potencia la participación de los interlocutores sociales en la gestión, control y seguimiento del Plan. Esta participación, según los distintos programas, se concreta: 1) En las empresas, por los representantes legales de los trabajadores, y 2) En las instituciones (Consejo General del Estado, Consejo General de Universidades, Consejo General de Formación Profesional, Comisiones Ejecutivas Provinciales del INEM, así como en los Consejos Escolares de los Institutos de Enseñanzas Medias, según instrucciones del MEC, para las prácticas en alternancia de FP de 2.º grado).

El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional del 88 se instrumenta a través de los siguientes programas:

- Programas de FPO para jóvenes y parados de larga duración.

- Programas de Inserción Profesional a través de contratos en prácticas.

- Programas de recuperación de la escolaridad de jóvenes que no han completado la EGB, de enseñanza en alternancia de los alumnos de FP 2.º grado y universitarios y de formación de los jóvenes que cumplen el Servicio Militar.

- Programas de FPO en el ámbito rural.

- Programas de FPO en sectores o empresas de reconstrucción y para personas ocupadas y trabajadores autónomos.

- Programas de FPO de mujeres en aquellas actividades en las que se encuentran subrepresentadas.

- Programas de FPO para minusválidos, emigrantes, socios de cooperativas y sociedades anónimas laborales y otros colectivos.

Gestión del Plan FIP

Para desarrollar dicho Plan de Formación el INEM, ya en años anteriores, puso en marcha una serie de medidas tendientes a garantizar el desarrollo de las acciones formativas y a mejorar la calidad y cantidad de las mismas:

- Colaboración entre el INEM (principal órgano gestor del Plan FIP) y centros públicos y privados de formación, en base a la ampliación de centros colaboradores del INEM.

- Existencia de convenios de colaboración entre el MTSS y órganos de las distintas administraciones públicas, organizaciones empresariales y sindicales e instituciones privadas.

- Aumento las acciones encaminadas a la actualización técnico-metodológica y acciones de formación de formadores, para adecuar lo más posible la oferta formativa a la realidad socioeconómica, en base a la reestructuración de familias profesionales, adecuación y creación de materiales didácticos y análisis de nuevas metodologías.

Ayudas y subvenciones

Las acciones de Formación Profesional son gratuitas, tanto para los alumnos como para las empresas y centros que colaboran en acciones acogidas al Plan. Las becas y subvenciones por la realización de los cursos han ido incrementándose a lo largo de estos años en función del IPC. En la orden que regula el Plan FIP para el 88, aparecen estas becas y ayudas.

La subvención recibida por cada curso compensará el coste de material escolar del alumno, el seguro de accidente de cada alumno, depreciación de instalaciones, material de consulta, profesorado y los medios didácticos utilizados. La asistencia a cualquier curso impartido por un centro colaborador será motivo de exclusión del censo de centros colaboradores.

Evaluación del Plan FIP

Hasta el momento los únicos datos que poseemos de la realización del Plan FIP son datos meramente cuantitativos de las acciones desarrolladas a lo largo del año 85-86 y parte del 87. No poseemos datos cualitativos, fruto de una evaluación rigurosa de dicho Plan desde que se inició. Es importante resaltar que esta evaluación cualitativa es primordial para poder hacer un buen balance del plan. Cuando contemos con estos datos podremos saber si dicho Plan está teniendo unos resultados positivos o, por el



contrario, los resultados no son todo lo favorables que debían ser.

Por otra parte, hemos de recordar que uno de los principales objetivos de este plan, cuando se creó, era adaptar las acciones formativas a las necesidades del mercado de trabajo en España. Dicho análisis no ha sido aún realizado por parte del INEM, aunque ha iniciado un trabajo en este sentido, con lo cual las acciones formativas no están siendo planificadas en función de las necesidades existentes ni de las demandas planteadas.

De los datos facilitados por el INEM, podemos resaltar: A lo largo de 1986 y de 1987 se sigue produciendo un gran incremento de alumnos. Este incremento es mayor en los programas de jóvenes menores de 25 años, le sigue en importancia el programa de formación en el ámbito rural, después el de parados de larga duración y en cuarto lugar el programa de formación de trabajadores de empresas y sectores en reconstrucción. Asimismo, es importante destacar que de todos los alumnos formados en el 86, el INEM con sus propios medios sólo ha llegado a formar al 47,1 por 100 de los

mismos, quedando el resto en manos de los centros colaboradores, escuelas-taller, empresas y otras entidades. El tema de los centros colaboradores requiere un estudio especial, esperamos poder tratarlo en otro artículo de la revista.

Por familias profesionales, las que más alumnos han aglutinado son: Informática, Técnicas empresariales, Administración y oficinas y, bastante por detrás, construcción. Estos datos por sí solos no reflejan nada, tendríamos que saber por qué esas familias son las que más alumnos aglutinan, ¿son éstas las ocupaciones que más empleos crean en la actualidad? Cuando tengamos un análisis del mercado de trabajo podremos saber si hay que seguir potenciando la formación en esas familias o, por el contrario, hay que reorientar la formación hacia otros campos y otras ocupaciones en las que sí existan posibilidades de encontrar un puesto de trabajo.

Para 1988 España ha solicitado al FSF ayudas para la Formación Profesional y para la contratación por un importe superior en un 10,5 por 100 a las solicitudes en el año 87.

Los expedientes de solicitud han sido

presentados por organismos de la Administración del Estado, por Comunidades Autónomas, por Administraciones Locales y otras instituciones.

El objetivo para 1988 no es aumentar el número de beneficiarios sino mejorar la calidad y la duración de las acciones formativas. Otro de los objetivos del INEM para 1988 es adecuar en la medida de lo posible la oferta formativa al mercado de trabajo y, en este sentido, hacer una selección de las familias profesionales, ver en cuáles hay que potenciar la formación, así como reducir la oferta formativa en otras, las cuales no responden en la actualidad a las necesidades del mercado de trabajo. Se establece también como prioritario para el año 88 hacer una selección de los centros colaboradores y un seguimiento de los mismos.

Después de todo esto podríamos decir que si en cualquier país la Formación Profesional debe jugar un papel primordial y por tanto es importante tenerla en cuenta por las administraciones correspondientes y por los interlocutores sociales, en una situación como la española, con tres millones de parados, procesos de reconversión de ramas enteras en marcha y cambios tecnológicos de fondo, el tema cobra una doble importancia. En España, para 1988, se piensa, con cursos de formación y diversas acciones formativas, atender a 485.000 personas, dando prioridad a los trabajadores que lleven más de un año en paro. El INEM con sus propios medios sólo podrá realizar acciones formativas para un 30 por 100 del total, el resto lo llevarán a cabo centros colaboradores, empresas, etcétera.

A lo largo de estos años en los que ha estado funcionando el Plan FIP se ha constatado que la Formación Profesional que se está dando tiene muy poca efectividad de cara a recualificar la mano de obra para adecuarla a las necesidades del mercado de trabajo y de que ha habido muchas deficiencias en la utilización de los medios disponibles para ello. El tema, así como todo lo relacionado con la enseñanza y la formación, tiene grandes implicaciones en el mundo laboral y merece una mayor dedicación sindical a él. Deberíamos seguir divulgando estos temas y profundizar más en cada uno de ellos, porque este artículo no ha agotado, ni mucho menos, la temática. Es nuestra intención volver a escribir sobre este tema a medida que se vaya avanzando en este terreno. ■

JULIA FRIAS
y SOTERO ARROYO

LAS INICIATIVAS EDUCATIVAS DE LA CEE

En los tratados que regulan las competencias supranacionales (por encima de las naciones y los estados que gobiernan) de las Comunidades Europeas, no se consideran los que hacen referencia a la Educación. Ello hace que las iniciativas comunitarias en materia educativa deban tomarse de común acuerdo por las autoridades correspondientes (ministros) de los países

miembros, según la complicada fórmula de «Resoluciones del Consejo» (máximo órgano de gobierno de la CEE) y de los ministros de Educación reunidos en su seno y que las partidas presupuestarias dedicadas a temas educativos se hayan de discutir y aprobar expresamente cada año fiscal y para cada programa por separado.

ESTO puede parecerse un síntoma de olvido o de impotencia para intervenir en la homogeneización y el intercambio entre los sistemas escolares que tienen como tarea la educación de los futuros adultos europeos, sistemas que mantienen permanentemente en su seno 58 millones de jóvenes y 3,5 millones de profesores.

Visto así, constituye una importante carencia, pero en contrapartida el hecho de que la CEE no tenga responsabilidades en la gestión cotidiana de los sistemas escolares de los países europeos y que sus iniciativas en materia educativa no estén sometidas a las inercias de la «administración regular», hace que muchas de ellas desborden la lógica «escolar» y se planteen como demandas «sociales» a los sistemas escolares de los países comunitarios.

A título de ejemplo, los principales programas educativos comunitarios giran en torno a problemas como la inserción social de los jóvenes, la igualdad de oportunidades educativas y profesionales de las mujeres, las nuevas tecnologías, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, etcétera.

En este sentido nuestra vinculación a los programas educativos comunitarios puede suponer un estímulo moral y material para aquellos que, vinculados desde hace tiempo a la renovación pedagógica y al sentido común, vienen impulsando iniciativas con objetivos o contenidos similares.

Pero antes de entrar en los programas concretos conviene clasificarlos, aunque puede parecer pedante o banal qué se entiende por educación en la CEE.

Qué se entiende por educación en la CEE

De entrada, en la CEE existe una división clara y excluyente entre educación y Formación Profesional, al punto que sobre esta última si existen competencias supranacionales y cuenta con el

apoyo económico del Fondo Social Europeo.

No es éste el momento de entrar en detalles, pero, para decirlo lisa y llanamente, en la CEE y en la mayoría de los países miembros, se entiende la Formación Profesional como algo fácilmente identificable con los cursos de formación de nuestro INEM (Ministerio de Trabajo) o de la Consejería de Trabajo y difícilmente identificable con nuestros FP1 y FP2.

Hay que añadir dos cosas: primero, la formación profesional se entiende prioritariamente como parte integrante de la política de ocupación juvenil y formación permanente de los trabajadores, y segundo, que al mismo tiempo que se establece una nítida separación entre FP y educación, se refuerza su complementariedad y la necesidad de cooperación entre ambas. Para ampliar estos dos aspectos se puede ver: Resolución del Consejo de 11 de julio de 1983, «referente a las políticas de formación profesional en la Comunidad Europea en los años 80» (J.O. núm. c 193 del 20-7-1983) y Documentos de Trabajo de la reunión de Cumberland Lodge D.G. V-C, II/A-PLAN, enero de 1986.

Por otra parte, hay competencias «no educativas» de la CEE que tienen importantes implicaciones educativas, como es el caso de la libre circulación de la mano de obra y su relación con el reconocimiento de títulos escolares y profesionales («El reconocimiento de los diplomas y cualificaciones profesionales, Documento n.º 11, 1984, Comisión Com. Europea, Oficina de Madrid, Comparación de las cualificaciones de la formación profesional entre los Estados Miembros de la Comunidad Europea», 85/368/EEC J.O. 31-7-85 n.º L199/56), que permite trabajar en un país cualquiera sin perder la cualificación escolar o profesional obtenida en el país de origen o a la inversa.

Podríamos seguir el ovillo, pero para el espacio y objetivo de este artículo tomaremos un único hilo y lo estiraremos,

toda vez que queda clara ya la complejidad del tema. El hilo que seguiremos a partir de aquí será el de los programas estrictamente educativos de la CEE, excluidos los que se refieren a la Universidad, que exigirán un tratamiento específico.

Iniciativas educativas no universitarias de la CEE

Seguiremos los apartados propuestos en la publicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (D.G. para la Información), La Comunidad Europea y la Educación, Bruselas, febrero de 1985.

Las publicaciones europeas agrupan en siete «paquetes» sus iniciativas educativas, que son: 1. Tránsito de las escuelas a la vida activa. 2. Igualdad de oportunidades. 3. Nuevas tecnologías de la información. 4. Aprendizaje de idiomas. 5. Conocimiento de las realidades europeas. 6. Movilidad de los estudiantes y de los enseñantes. 7. Información y cooperación entre los sistemas educativos. Seguiremos en este mismo esquema para tratar someramente los programas educativos no universitarios de la CEE.

Tránsito de la escuela a la vida activa

Ver: «De las escuelas a la vida activa». Introducción y selección de textos a cargo de J. Planas, Ed. Juventud y Sociedad, Barcelona, 1985; como ejemplo de las numerosas iniciativas que se realizan en Cataluña en torno a esta temática, tiene especial interés «De la escuela al trabajo. Enseñar a encontrar trabajo». N. Roure, ICE, UAB, Bellaterra, 1986.

Más de cinco millones de jóvenes dejan cada año la escuela en la CEE. Hace unos años era casi automática, en mejo-

res o peores condiciones, la inserción profesional de los jóvenes al dejar la escuela. Hoy, este paso de la escuela a la vida activa se ha convertido en un período con frecuencia largo y de resultado incierto, sobre todo para los jóvenes que por sexo, origen social, lugar de residencia y nivel de estudios, tropiezan con más dificultades en esta transición de la escuela a la vida adulta y de trabajo.

Los ministros de Educación de la CEE iniciaron en 1976 su primer programa educativo con carácter experimental sobre este tema, que consideraron y siguen considerando prioritario.

Para más información sobre este programa y los temas que en él se tratan, podéis dirigirlos a: «European Community Transition Programme», IFA-PLAN, Square Ambiorix 32, 1040 Bruselas.

Este programa, que recoge cerca de 80 experiencias piloto en países de la CEE, y ha funcionado en dos fases desde el año 1978, termina al final del presente y han desplegado sus experiencias en torno a diez puntos, de los que se han elaborado o están a punto de realizarse las correspondientes monografías de conclusiones y propuestas de trabajo.

Hemos dispuesto ya de las monografías referentes a los puntos 2, parte del 3 y del 7 y de un «Interin Report, 1985» en castellano, y han de salir los que restan durante el tiempo que queda de este curso y el próximo.

Estos diez puntos son:

1. Desarrollo y utilización de las experiencias de trabajo reales dentro del currículum formativo.
2. Igualdad de oportunidades educativas para los jóvenes.
3. Orientación escolar y profesional y servicios de información para la juventud.
4. Formación permanente del personal docente.
5. Evaluación y certificados.
6. Integración de los jóvenes emigrantes.
7. Formación para la iniciativa personal.
8. Escuelas y acción social.
9. Desarrollo del currículum para la transición de la escuela a la vida activa.
10. Cooperación y asociación a nivel local entre las escuelas, las otras formaciones sociales y la administración (con enfoque a nivel de distrito).

Algunos de los programas experimentales posteriormente planteados por la CEE en el campo de la educación o fuera de él son producto o derivación de algunos de los aspectos abordados en los «Programas de Tránsito», como en el caso del recientemente aprobado para potenciar la auto-información juvenil: «Info-action».

En un futuro próximo, estos progra-



mas pretenden establecer relaciones más estables con los de formación profesional, hasta el punto de pasar a ser programas que liguen formalmente las políticas de trabajo y educación, aspectos difícilmente separables si se trata del tema «tránsito».

La finalidad de este programa, como la de la mayoría de los restantes programas experimentales en educación, es proponer medidas y facilitar recursos e ideas para su incorporación al funcionamiento «normal» de los sistemas escolares de los países miembros de la CEE.

Igualdad de oportunidades

Si bien en todos los países europeos se reconoce la necesidad de la «igualdad de oportunidades» para todos los jóvenes, quedan muchos obstáculos para hacerla real. Por ello, la comunidad ha preparado programas específicos para promover esta igualdad, especialmente dirigidos a: a) a los jóvenes; b) a los jó-

venes emigrantes; c) a los minusválidos; d) a los analfabetos.

A) Los jóvenes. El tratado de Roma consagra el principio de igualdad entre hombres y mujeres en materia de trabajo y formación, pero la educación y la orientación profesional de los jóvenes continúan marcadas por prejuicios sexistas. Las mujeres siguen estudios técnicos con menos frecuencia, estudian menos años y, con frecuencia, realizan tareas «femeninas» con un alto riesgo de desempleo o de estar subremuneradas.

Además del tratamiento del tema en otros programas (tránsito, por ejemplo) ha habido iniciativas comunitarias específicas sobre este problema.

A.1) Programa de acción para promover la igualdad de oportunidades de las mujeres (12 de julio de 1982), en lo referente a educación se han tomado iniciativas para favorecer la diversificación de las opciones profesionales, el acceso a las nuevas tecnologías y la información sobre los derechos a la formación.

A.2) El Fondo Social Europeo considera prioritarios los programas de formación de las mujeres menores de 25 años orientados a nuevas «profesiones» o trabajos en los que las mujeres han estado tradicionalmente subrepresentadas.

A.3) El pasado año la comisión de la CEE dio luz verde a un programa sobre Igualdad de Oportunidades de chicos y chicas en materia de educación, que pretende abarcar desde la elaboración de programas escolares hasta el material didáctico y la investigación.

B) Los emigrantes. Desde su origen, la CEE ha defendido la libre circulación de los trabajadores de los países miembros. En la Comunidad hay cerca de 13 millones de trabajadores, a los que la búsqueda de trabajo ha desplazado de un país a otro. Sus hijos menores de 18 años son más de tres millones y su presencia en la población escolar de algunos países tiende a crecer. La tasa de fracaso escolar en estos niños es generalmente elevada y su inserción escolar y social plantea muchos problemas.

En la Comunidad ha habido tres iniciativas educativas específicas sobre este tema:

B.1) Una directiva comunitaria de 1977 solicita a los estados miembros que realicen «una pedagogía de acogida», una formación específica de los docentes y garanticen la enseñanza de la lengua y la cultura de origen, para todos los niños provenientes de otros países comunitarios, lo que posteriormente se ampliará a los originarios de países ajenos a la Comunidad.

B.2) Desde 1976 la CEE financia y coordina un seguimiento de programas piloto cuyo objetivo es perfeccionar los métodos de acogida y enseñanza de los hijos de emigrantes. En algunos casos, también se ha planteado la educación para la reinserción en el país de origen de aquellos que retornan a él.

B.3) El Fondo Social Europeo financia también programas nacionales de formación lingüística y especialización de docentes con esta finalidad.

C) Los minusválidos. Entre el 5 y el 9 por 100 de los europeos padecen un «hándicap» físico o mental más o menos grave; los alumnos minusválidos son una parte importante de la población escolar.

La Comunidad Económica Europea ha adoptado al respecto dos medidas:

C.1) Promover el seguimiento de experiencias piloto relativas a la integración escolar, los intercambios de jóvenes y la transición de la escuela a la vida adulta de los jóvenes minusválidos.

C.2) El Fondo Social Europeo ayuda a financiar iniciativas relacionadas con la inserción social de los minusválidos, interviniendo no solamente en el terreno de la formación profesional, sino también en el de la enseñanza.

D) Los analfabetos. El analfabetismo, ya sea de formación inicial o de práctica, causado por la falta de formación inicial o por la falta de hábito de lectura y escritura como forma de comunicación, se ha convertido en una preocupación seria en todos los países comunitarios.

Las nuevas tecnologías e información

El impacto de las nuevas tecnologías, especialmente de las que se refieren a información, es profunda y plantea la necesidad de nuevas capacidades y comportamientos, necesarios para conocerlas y dominarlas, atenuando así las repercusiones sociales negativas que acompañan a su implantación y potenciando los positivos.

La CEE aprobó en junio de 1983 dos resoluciones relativas a la introducción de nuevas tecnologías de la información en la educación y en la formación profesional.

Respecto a la educación, se ha pretendido, sobre todo, desarrollar los intercambios de información en tres campos prioritarios:

- La formación de los enseñantes a través de visitas de estudio, estancias, etcétera.

- La cooperación entre la industria y las autoridades educativas (ligadas al programa Espíritu de investigación tecnológica).

- La inclusión de las nuevas tecnologías en los contenidos de las enseñanzas de todo tipo.

Aprendizaje de las lenguas

Este es un elemento clave de la construcción europea; favorece la libre circulación de las personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países miembros. Tanto los organismos comunitarios como los países miembros insisten en este tema y en junio de 1984 se comprometieron a:

- Promover la adquisición, antes de acabar la enseñanza obligatoria, del conocimiento práctico de dos lenguas, además de la materna.

- Facilitar el traslado y la acogida de profesores de idiomas en los países en que la lengua enseñada se habla.

- Designar centros de información encargados de poner a disposición de los enseñantes los datos sobre los métodos, los materiales y las experiencias de los otros países miembros.

- La Comisión Europea organizará visitas de los estudiantes y encuentros

periódicos de los profesores sobre los métodos y prácticas de aprendizaje.

Conocimiento de las realidades europeas

El conocimiento de las realidades europeas, entre los jóvenes, es todavía insuficiente; mientras que su interés parece crecer. La Comisión Europea dará apoyo y fomentará las iniciativas de actividades escolares con contenido europeo. En este sentido, tiene bastante interés la iniciativa «Europa assumept jove», generada por el Patronat Català Pro Europa y la Conselleria d'Ensenyament.

Movilidad de estudiantes y enseñantes

La Comunidad considera interesante la movilidad de los jóvenes por los países que la forman y lo facilita a través de sistemas de información («Guía del estudiante», centros de información, etcétera) y creando becas y ayudas parciales para el intercambio de estudiantes y profesores; estas ayudas se concentran sobre todo en los niveles universitarios.

Información y cooperación entre sistemas educativos

Si bien la diversidad de sistemas educativos en el seno de la Comunidad se considera una riqueza, también interesa a cada país conocer y aprender de los vecinos.

Las iniciativas comunitarias se orientan a mejorar el conocimiento mutuo de los diversos sistemas educativos y desarrollar los intercambios entre los responsables nacionales, regionales y locales.

En este campo cabe destacar la creación de la red Euridice. Dicha red tiene como miembro español el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

La red Euridice fue creada oficialmente en 1980 con la triple finalidad de constituir un fondo documental sobre las diferentes políticas educativas y constituir el canal de preguntas y respuestas sobre sistemas educativos entre las administraciones de cada uno de ellos, facilitando la difusión de las realidades educativas de los diversos países.

Estos son, muy esquemáticamente, las principales iniciativas comunitarias en materia de Educación Universitaria. Espero que el esquematismo no impedirá conseguir la finalidad última del artículo, que es la de servir de panorámica y aperitivo a la información sobre los programas educativos en la CEE. ■

INICIATIVAS EDUCATIVAS DE LA CEE

El programa de «transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y activa» ofrece ya multitud de experiencias en distintos países y localidades de Europa. Para todos los que tengáis interés en profundizar sobre este tema y queráis recibir información o mantener algún tipo de contacto os podéis dirigir a la oficina de información del plan o alguna de las experiencias que, entre otras, a continuación os indicamos:

■ Las «Misiones locales» son una red de dispositivos locales creados en toda Francia a partir de 1982 para coordinar, fomentar y desarrollar las acciones dirigidas a los jóvenes de dieciséis a veinticinco años de edad, especialmente aquellos que tienen problemas de inserción («en difficulté»).

Dirección de contacto

La Délégation Interministerielle, compuesta por 15 funcionarios en comisión de servicio cedidos por los ministerios implicados, apoya política y técnicamente a las «misiones locales». Es responsable de la eficacia y coordinación del programa, fomentando el intercambio de experiencias entre las diversas zonas y el contacto entre los niveles local y nacional.

Délégation à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté.

71, rue Saint-Dominique.

F-75007 Paris.

Tel.: 33.1.45.55.92.48.

■ La ciudad de Aalborg (Dinamarca) creó en 1977 un «Comité de Contacto Escolar para la Orientación Escolar y Profesional», con el fin de contar con una estructura eficaz de conexión entre la escuela y el mundo del trabajo. Se trata de un organismo informal para la cooperación y la acción conjunta entre la escuela, el comercio y la industria, a través de las agencias existentes, especialmente las que se ocupan de la orientación.

Contacto

RAA Essen.

Heßlerstraße 208-210.

D-4300 Essen.

Tel.: 49 (201) 34 21 47.

■ Uno de los objetivos de las escuelas secundarias del proyecto piloto de Transición de Northamptonshire (RU) era incorporar de forma más activa a los padres en el proceso de educación de sus hijos, y en especial a los padres de los alumnos más atrasados. Las escuelas han intentado crear un nuevo clima, dar otro contenido a las reuniones de padres, incorporarlos a grupos de

trabajo, y comprometerlos más activamente en la programación escolar.

Contacto

Mr. Lynn Lewis,

Project Office.

Cliftonville Middle School.

Cliftonville Road.

GB-Northampton NN1 5BW.

Tel.: 44 (604) 288 53.

■ El sistema de Experiencia Laboral para profesores, de Zeeland, ofrece oportunidades de realizar una breve experiencia laboral a profesores de escuelas profesionales (alumnos de doce a diecinueve años) y a orientadores de la enseñanza general. Actualmente el sistema se está extendiendo al conjunto de los Países Bajos.

Direcciones

SKOA-ZEELAND.

Mr. J. Neve.

Postbus 2034.

NL-4460 MA GOFES.

Tel.: 31 (1100) 30548.

ITS research institute.

Mr. B. de Vries.

Postbus 9048.

NL-6500 KJ NIJMEGEN.

Tel.: 31 (80) 780.111

■ Desde 1982 hay en cada una de las 12 provincias de los Países Bajos un «Contact-

entrum Onderwijs-Arbeid» (COA), Centro de Contacto Educación-Trabajo. Son un importante eslabón en el esfuerzo gubernamental por colmar la brecha entre la escuela y el mundo de trabajo. Sus principales campos de actividad son: la información, la coordinación de la orientación y la mejora de los planes de prácticas laborales de los estudiantes.

Contacto

Drs. Paul Schings.

COA-Rijndelta.

Coolsingel 47-49.

NL-3012 AA ROTTERDAM.

Tel.: 31 (10) 433 17 44.

■ Entre 1983 y 1987, la Manchester Education Authority (Reino Unido), dentro de un proyecto piloto del segundo Programa Europeo de Transición, creó en siete escuelas otros tantos puestos de coordinadores de los nuevos enfoques curriculares diseñados para alumnos de catorce a dieciséis años. Estos coordinadores se convirtieron en factor clave del éxito del proyecto, y están llamados a contribuir a su difusión.

Dirección

Landesstelle für Erziehung und Unterricht.

Rotebühl Strasse 133.

D-7000 Stuttgart 1.

INFORMACION

Para información general, gratuita, hay que solicitarla en:
Comunidad Europea
Programa de Acción

Transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y activa

Oficina de Información del Programa
IFAPLAN BRUXELLES

Square Ambiorix, 32-B 1040 Bruxelles

Tel.: 02 2307106

LA CONSTITUCION DE COMISIONES PARITARIAS Y EL METODO PARA LA ELABORACION DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Una vez analizados en los documentos publicados en TE el origen y desarrollo y la reforma de las enseñanzas universitarias, junto con el tercer ciclo y los presupuestos de las enseñanzas universitarias para 1988, en los que se recogen nuestras propuestas para su debate y puesta en marcha, en su caso, pasamos, en este tercer documento, a tratar aspectos metodológicos referidos a cómo constituir una Comisión Paritaria para el Plan de Estudios y cómo trabajar para elaborar uno nuevo. Se pretende dar así una respuesta en términos de alternativas de trabajo a las dos cuestiones planteadas: una alternativa al proceso de elaboración, dejando claro cómo empezar el camino. Y otra al método de trabajo que hasta ahora se ha venido utilizando en la mayoría de los centros universitarios.

LA constitución y puesta en marcha de las Comisiones Paritarias en todos los centros es, necesaria e imprescindible, el primer paso a dar; por esta razón pasamos a desarrollar algunas consideraciones que pueden servir al objetivo señalado.

A) Las Comisiones de Planes de Estudios son, desde la perspectiva legal (según la LRU y los Estatutos de cada Universidad), comisiones de trabajo que emanan en cada centro de la Junta de Facultad o Escuela, lo que en la mayoría de los casos da lugar a que, aún gozando de un grado de autonomía bastante elevado en cuanto a su funcionamiento, su carácter sea meramente consultivo y, sólo excepcionalmente, cuando así lo prevean los Estatutos, gozarán de poder decisorio. Trataremos en nuestra propuesta de ver la forma en que se puede conseguir transformar el primitivo carácter consultivo de las citadas comisiones en decisivo y ejecutivo.

B) Desde este punto de vista legal hay otro aspecto que conviene destacar y es el que hace referencia a la composición de las Comisiones. No existe ninguna normativa en la LRU ni en las disposiciones que la desarrollan que obligue a que una comisión de trabajo que, por tanto, tiene carácter consultivo, tenga una u otra composición. Y es así como introducimos el primer elemento básico: las Comisiones de Planes de Estudios en los centros pueden (no hay impedimentos legales) y deben (es una exigencia de profundización en la vida democrática de la Universidad) tener composición paritaria.

C) En cuanto al número de Comisiones a crear en cada centro, deben

existir tantas cuantas titulaciones existan en el mismo. En la situación actual es frecuente que un mismo centro expida más de un título, y las Juntas de Centro están, por tanto, compuestas por miembros procedentes de las distintas carreras, lo que hace necesario constituir igual número de Comisiones en el seno de las citadas Juntas. En el caso, por ejemplo, de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Psicología, se imparten tres licenciaturas, por lo que habría que constituir tres comisiones de Planes de Estudios.

D) De la participación de los profesores.

Dentro de cada titulación (secciones de un centro, en muchos casos) el módulo básico de funcionamiento es el Departamento y/o la Unidad Departamental. Pues bien, en la comisión debe haber un representante (profesor) por cada Departamento y/o Unidad Departamental, que deberán ser elegidos en el seno de los mismos.

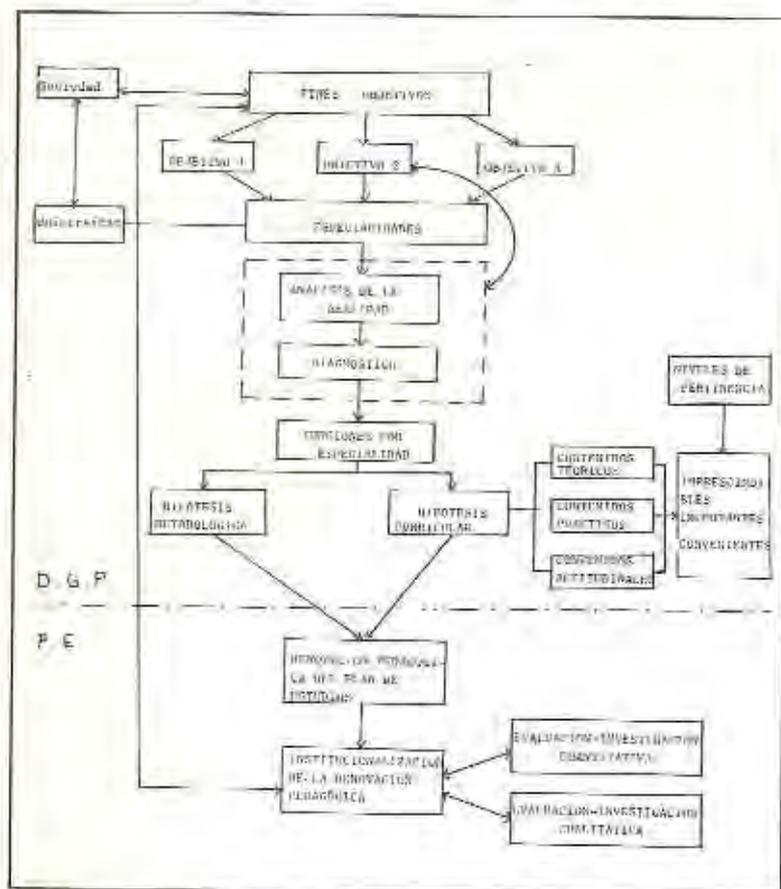
E) De la participación de los estudiantes.

En igual número que los profesores. Para ello existen varias fórmulas y la aplicación de una u otra depende del número de referencia, que es el de profesores presentes en la Comisión. Por ejemplo, si hay siete en total se puede utilizar el criterio de un estudiante por curso, de primero a quinto, y dos de doctorado. Si el total es de tres, podría ser un representante por ciclo, etcétera.

En cuanto a la elección resulta más complicada que en el caso de los profesores. De hecho al plantear esta cuestión empezamos a entrar en una de las más complejas que históricamente se

han dado en el «movimiento estudiantil»: el de la organización representativa del colectivo, en este caso, dentro de un centro. Nuestra propuesta pretende ser, por ello, muy flexible y parte del funcionamiento que existe, de forma que podríamos llamar «natural» dentro de los centros. Será en la asamblea de aula, curso y ciclo, por turnos y secciones, donde se elegirán estos representantes. Por esta vía se recoge a la totalidad de los estudiantes de un centro, sea cual sea el curso, ciclo, turno y sección. La comunicación nace en el aula (unidad básica) y no muere allí, sino que se va ampliando hasta llegar a la totalidad de la Escuela o Facultad.

Con el procedimiento señalado más arriba tenemos constituida una Comisión Paritaria de Plan de Estudios. Procede, pues, resolver ahora la cuestión que se planteaba en el apartado A: «Comisiones consultivas-Comisiones decisorias». Cabe preguntarse: ¿por quién está compuesta esta Comisión? La respuesta es sencilla: por los representantes legítimos de todos los profesores y alumnos de la titulación. Conviene insistir en que los miembros de la Comisión pertenecen a ella en tanto que representantes y no a título personal. Por tanto, los unos, en su respectivo departamento, y los otros, en el ámbito de la asamblea que les eligió, deberán plantear y discutir cualquier propuesta antes de canalizarla hacia la Comisión. Los acuerdos y conclusiones que se alcancen en una comisión de trabajo, de carácter consultivo, en principio, pero cuya formación y funcionamiento sea éste, cuando sean planteados en la Junta de Centro, ¿por quién podrán ser rechazados? Todos los miem-



La línea marca la separación entre la DGP (Directrices Generales Propias), y los PE (Planes de Estudios).

la reflexión crítica permanente sobre el propio plan de estudios y su implantación, tarea a la que pueden colaborar todos los profesores y alumnos interesados.

Observación importante: Antes de iniciar el recorrido operacional propuesto es esencial definir el nivel porcentual de acuerdo requerido para cada operación (¿2/3?), por debajo del cual se irá a contrastaciones externas previamente establecidas (situación en otras universidades, encuestas a profesionales en ejercicio, consultas a otros expertos, etcétera).

EXPLICACION Y APUNTES

• La operación 1, Objetivos-Fines de la «Institución Universidad» respecto al conjunto toda la sociedad, la realizábamos nosotros en el Documento 2, que citábamos al comienzo de este tercero, y que está publicado en la revista TE, núm. 12, correspondiente al mes de diciembre de 1987. En síntesis, se trata de tres grandes objetivos.

O₁: Investigación.

O₂: Formación de profesionales.

O₃: Cobertura de las demandas de realización personal.

• La operación 2, «Especialidades», trata de adecuar y plasmar esos tres grandes objetivos para cada titulación. Esta operación tiene dos fases:

— En la primera se realiza el análisis del contexto, teniendo en cuenta factores sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, etcétera.

— En la segunda se realiza el «Diagnóstico», es decir, se trata de averiguar el por qué y el para qué de la fase anterior.

El objetivo de la operación 2 es establecer un acuerdo sobre las grandes áreas en que la titulación en concreto tiene o puede (debe) tener influencia. La conclusión a que se llegue suministrará las distintas especialidades de cada titulación.

Un método para poner en práctica la operación 2 podría ser la operación de unas jornadas de trabajo sobre la renovación de los planes de estudios para cada titulación en cada centro. Las llamaremos I Jornadas. En ellas no sólo participarán los elementos estrictamente universitarios (profesores y alumnos), sino que será imprescindible contar con la participación y aportación de profesionales de cada titulación y representantes de las fuerzas sociales interesadas en la disciplina.

Una vez finalizada la operación 2, y antes de iniciar la 3, hay un paso inter-

medios de la Junta que pertenezcan a la titulación que se presente ya han debatido, discutido y concluido en sus respectivas unidades de funcionamiento natural, por lo que no parece esperable que ninguno de ellos se manifieste contrario a la propuesta. Podrían hacerlo los componentes de la Junta de Centro pertenecientes a otra titulación, aunque no parece probable que, por ejemplo, un profesor de Filosofía vaya a discutir sustancialmente de lo acordado por toda la Sección de Psicología. Así, lo que aparecía como «Comisión consultiva» adquiere en la práctica el carácter de «Comisión decisoria».

Pasamos ahora a tratar el segundo objetivo de estas líneas, a saber, elaborar una propuesta de método para la renovación de un Plan de Estudios en cualquier centro universitario.

SECUENCIA OPERATIVA

— Acuerdo sobre los fines, objetivos y sentido de la enseñanza universitaria (con información y documentación legal básica).

— Definición de los grandes ámbitos (especializados y/o títulos) del servicio que los estudios deberfan prestar a la sociedad (identificación objetivable de ne-

cesidades sociales educativas, formación de docentes, educadores especiales, etcétera).

— Determinación fundamentada de las funciones y tareas en los que se «cifra» el ejercicio profesional adecuado en cada uno de los ámbitos del servicio educativo, definidos en la operación anterior (nivel aproximado de concentración de funciones: grandes tareas por ámbito profesional o especialidad, como máximo).

— Hipótesis curricular sobre conocimientos teóricos, prácticos y actitudes que se consideran imprescindibles, importantes, convenientes, para realizar las funciones (tareas determinadas en la operación 3).

— Hipótesis curriculares de metodología didáctica. (Si esto no cambia, el cambio de todo lo anterior sería un peligroso cambio para no cambiar: el contenido es el método en buena parte, pues «los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado»).

— Verificación sistemática periódica (evaluación) de las hipótesis curriculares precedentes; no se trata de quitar una estatua anticuada para poner otra más moderna, sino de quitar la estatua y, aun, el pedestal para que no haya más fósiles entronizados, insitucionalizando

medio dentro de todo el procedimiento que es importante señalar. Supongamos que el acuerdo-conclusión sobre las grandes áreas-especialidades da como resultado tres especialidades. Pues bien, en ese momento y de la Comisión Paritaria de Plan de Estudios emanan tres subcomisiones, cuya composición será igualmente paritaria, y con ámbito de competencia limitado a la especialidad correspondiente. El procedimiento puede admitir algunas variaciones pero básicamente será el mismo que el seguido para constituir la Comisión Paritaria. Las subcomisiones deberán desarrollar las operaciones siguientes.

• Operación 3. Su objetivo es establecer el perfil profesional para cada especialidad. Para ello es necesario determinar las funciones a realizar dentro de cada área-especialidad. Al igual que la operación 2, esta tercera consta de dos fases (análisis y diagnóstico por cada especialidad).

Se trata de contar en esta operación, igual que en la anterior, con la presencia de profesionales, dentro ya de cada especialidad.

Así entramos en las dos siguientes operaciones (4 y 5), pero antes de desarrollarlas vamos a recordar un aspecto fundamental, que debe estar siempre presente: siempre que se finalice la ejecución de una operación y antes de pasar a la siguiente, es imprescindible realizar una evaluación, teniendo siempre en cuenta los tres objetivos fijados en la operación 1, puesto que es la garantía de que todo el recorrido es consistente y de que los objetivos se pueden alcanzar al final del mismo.

• Operaciones 4 y 5. Aunque desde un punto de vista metodológico aparezcan separadas, deben ir unidas (las razones que abonan esta afirmación se han expuesto anteriormente). Renovación curricular (de los contenidos) y renovación metodológica (método-evaluación) se desarrollan en todo momento educativo dialécticamente.

Partiendo de los resultados de la operación 3 (Funciones y especialidades), el paso siguiente consiste en ver cuáles son los instrumentos necesarios para el desempeño de dichas funciones. Por método planteamos tres aspectos (teóricos, prácticos y actitudinales) para ver cómo se distribuyen las funciones por especialidad. Ahora bien, además de este aspecto y unido a él, aparece una categorización de los tres aspectos dentro del cómputo global. Es lo que se denomina en el ámbito de la pedagogía «Niveles de Pertinencia», que subdividimos en imprescindibles, importantes y consistentes. Así, dentro de cada uno de los



aspectos que surjan en cada función y especialidad, aparecerá la categoría correspondiente.

De esta forma tendremos los elementos necesarios para poder plantear con posterioridad, cuando se entre en la elaboración del Plan de Estudios en concreto, y teniendo en cuenta los requerimientos de recursos materiales y humanos, qué es lo prioritario dentro del currículum en cada titulación. La hipótesis metodológica, como planteábamos antes, no debe separarse de la renovación del currículum. Por ello y con la perspectiva de otro documento en el que se haga un estudio más profundo, que nunca podrá ser más que una aproximación y, como mucho, un pequeño avance, dada la complejidad de la cuestión, se adelantan algunas líneas básicas.

La piedra angular de esta operación reside en profundizar en un cambio cualitativo de la evaluación (anteriormente se ha dicho que, en muchas ocasiones, el método son los contenidos). Desde esta perspectiva la forma de enfocar el tema de la evaluación pasa por acabar definitivamente con la trivial secuencia, vigente en nuestras universidades y según la cual: Evaluación = Examen = Calificación = Papeleta = Apto para.

Teniendo ya analizada la hipótesis curricular y la metodológica, podemos entrar en la elaboración de un Plan de Estudios por cada centro universitario. Para utilizar la referencia terminológica legal, al finalizar la operación 4-5 tendremos la alternativa a las DGP (Directrices Generales Propias), que no son, estrictamente, un Plan de Estudios.

• Operación 6. Se refiere a la Renovación Pedagógica permanente e institucionalizada del Plan de Estudios una vez puesto en práctica. El crecimiento acelerado de los conocimientos, el cambio permanente de las variables de todo tipo y del sistema productivo, junto con la

Evaluación cuantitativa y cualitativa del nuevo Plan de Estudios, hacen posible y aun necesario seguir trabajando para llegar a donde queramos.

Para centrar la cuestión nos permitimos recordar aquí nuestra Propuesta de Proceso Alternativo (Documento 1):

a) Una vez constituidas las Comisiones Paritarias (1.ª tarea) es imprescindible conseguir su pronunciamiento en contra del proceso puesto en marcha por el Consejo de Universidades.

b) Es necesario realizar reuniones nacionales por titulaciones, para llegar a un acuerdo sobre las Directrices Generales Comunes.

Pues bien, la pregunta sería: ¿Cuándo es necesaria y viable esta reunión nacional? Cuando se disponga de, al menos, una propuesta en esta perspectiva, es decir, cuando en algún centro, siguiendo esta propuesta u otra semejante, se llegue a la operación 4-5.

Además, el mismo Documento 1 señalaba otro aspecto muy importante y que todavía no hemos analizado. Nos referimos al tema económico. En la reunión nacional, que no tiene por qué ser la primera y la última, es necesario empezar a hacer la valoración económica de la propuesta, determinando los costes de la puesta en marcha de los nuevos Planes de Estudios, sin que esto signifique adecuar presupuestos o renunciar a seguir pidiendo una Ley de financiación de la Universidad.

Para terminar una última consideración referida al currículum: cuando se entra en la fase de realización del Plan de Estudios concreto, deben estar siempre presentes las siguientes desigualdades: Troncal = Teórico; Específico = Práctico.

Grupo de trabajo: Leopoldo Moscoso, Javier Cobo, Javier González
Ponente: Gregorio Alonso

REFORMA TECNICA O REFORMA ESTRUCTURAL

LLEVAMOS ya más de medio año de debate sobre la reforma de las enseñanzas infantil, primaria y secundaria. El debate se abrió en junio pasado con la presentación del «libro blanco» por el MEC y se ha venido desarrollando en el Consejo Escolar del Estado, en seminarios específicos y en numerosas reuniones organizadas por diversos colectivos y organizaciones relacionadas con la educación. El objeto de este artículo es hacer balance del proceso de discusión llevado a cabo hasta la fecha y destacar aquellos temas que no se han abordado con profundidad o que se han soslayado en mayor o menor medida. No se trata aquí de aportar propuestas y soluciones, que se formulan en otro artículo de esta misma sección, sino de poner de manifiesto cómo la falta de propuestas del MEC en problemas clave en su «libro blanco», junto a su interés por focalizar la discusión precisamente en torno a este mismo «libro blanco» (y no en general sobre los problemas educativos y sus implicaciones sociales), está impidiendo una profundización en el diagnóstico de esta problemática educativa, imprescindible para hallar soluciones. Tampoco entramos aquí en mayores consideraciones sobre el carácter de discusión en niveles reducidos de expertos que está adquiriendo el debate y que no está propiciando la de base en claustros, APAS y estudiantes, con tiempo y en profundidad, debido en parte al sesgo técnico y de especialistas que el MEC le está confiando y al escepticismo que tantos años de anuncios de reformas han llegado a generar.

Ante cualquier reforma del sistema educativo que pretenda plantearse con rigor, aparecen tres problemas clave: su financiación, la adecuación del profesorado actual; la formación inicial y permanente, y la transformación de gestión de la Administración en sus diversos niveles, incluida la gestión de los centros docentes. Precisamente en la propuesta ministerial estos tres temas se ven soslayados (y vaya por delante que a lo largo de todos estos meses de debates, el MEC no ha avanzado en ninguna concreción de su propuesta, salvo, y con un retraso que va a hacer difícil su discusión en profundidad, lo referente a enseñanza profesional y doble titulación a los dieciséis años, limitándose en cada seminario, encuentro o reunión a repetir el «libro blanco»).

Financiación. Para excusar la ausencia de unas mínimas premisas de financiación, se argumenta que su previsión sólo será posible tras el debate y la consiguiente propuesta definitiva. El razonamiento no se sostiene: es ésta la fase de discusión por todos los colectivos implicados incluidas las fuerzas sociales y para definirse sobre una propuesta es necesario conocer cuál va a ser su financiación, lo cual implica no sólo su monto total, sino también cuál va a ser la distribución presupuestaria entre las diversas acciones a realizar. Por poner un ejemplo: si se nos pregunta si estamos de acuerdo o no con el modelo

propuesto de formación permanente del profesorado, podremos coincidir o no en multitud de detalles e incluso mediante el debate contribuir a un diseño técnicamente más correcto, pero si después resulta que la concreción financiera se cifra por ejemplo en doscientas licencias por estudio, podemos concluir que para este viaje no hacían falta alforjas. Este ejemplo se puede plantear en parecidos términos para casi todos los apartados que consideremos dentro de las acciones a realizar para la puesta en marcha de la reforma. A pesar de las críticas recibidas de parte de todos los sectores y organizaciones, e incluso de la sorpresa que manifestaban los encuestadores de la OCDE por la ausencia de planificación financiera, el MEC sigue sin avanzar ni un ápice sobre su inconcreción inicial. Si el debate pretendía recoger opiniones para intentar adoptar una posición del mayor consenso posible, es en esta necesidad de una planificación económica donde ha habido unanimidad, lo cual, en buena lógica, debería llevar al MEC a avanzar, aunque sólo fuera criterios generales, antes de darlo por concluido. La LGE del 70 presenta además casos cercanos y palpables de cómo proyectos, que pueden ser más o menos discutibles, se llegan a quedar en el papel por la carencia de partidas destinadas al efecto. La ausencia de un mapa escolar dinámico, el escaso conocimiento detallado de recursos y necesidades distribuidos por zonas y capas sociales agravan la falta de propuesta financiera porque hacen planear sobre el debate la sombra de la duda de la viabilidad de la reforma y de la voluntad política decidida del PSOE (no es ésta una cuestión sólo del Ministerio de Educación) por llevarla a cabo. Pero esta ausencia de planificación y su aplazamiento a después del debate tiene un efecto adicional: reforzar la conciencia de todos los que



en él participamos de la imposibilidad de influir realmente sobre las decisiones importantes, interiorizando un alejamiento del poder, exclusivamente en manos de la Administración, como cosa natural. Es algo así como aceptar nuestro rol de «vamos a discutir y plantear nuestras posiciones, que luego, al fin y a la postre, los expertos del MEC decidirán sobre las medidas», llevando la discusión al terreno parlamentario, donde a los sectores sociales implicados les queda el recurso al pataleo.

En segundo lugar, la reforma en profundidad de la formación inicial y permanente del profesorado, así como su adecuación a la nueva estructuración que surgirá tras la reforma, entra también en el capítulo del «debe» del proyecto. A pesar del énfasis que se pone en diversos párrafos del «libro blanco» sobre la importancia del profesorado como uno de los agentes educativos centrales en toda reforma, se abandona en la práctica la transformación profunda de la situación actual. Seguiremos teniendo formación inicial de cinco años de Universidad (adornados, con suerte, de algo de pedagogía teórica) para el profesorado de los niveles «superiores» y de tres años para los «inferiores», reproduciendo por un lado la distinta importancia social que a éstos y aquellos estudios se confiere, y de otro que el objetivo primero del sistema educativo es la transmisión de conocimientos y así basta con una formación menor si los conocimientos a transmitir son menores. El argumento utilizado aquí por el MEC es la LRU; no es de su competencia. Sin entrar en pormenores sobre el método burocrático seguido en la reforma de planes de estudio y titulaciones de la Universidad ni en su objetivo de readecuación de la pirámide social, la respuesta es clara. Aun sin discutir problemas de competencias de cada cual, si es necesario cambiar en profundidad la formación inicial del profesorado para la reforma del sistema educativo, si al mismo tiempo se está debatiendo la reforma de planes y titulaciones en la Universidad, parece evidente la necesidad de unos mecanismos y acciones que conecten ambas reformas, que las hagan compatibles y desde luego parece inaceptable una actitud por parte del Ministerio de «ustedes hagan su reforma, nosotros haremos la nuestra». Podemos terminar necesitando mucho aceite para que no chirrien las múltiples bisagras de ambos subsistemas. Pero hay más. Para resolver el nudo de la enseñanza secundaria obligatoria, el MEC acude a una solución provisional: se impartirán las clases por el profesorado actual, en los centros actuales y con los horarios actuales. ¿Plazo para esta provisionalidad? No se menciona. Así, la necesaria cohesión de los equipos docentes, la coordinación de sus actividades y metodologías queda seriamente «tocada». Aun en el caso de que se fueran unificando las tareas en centros únicos de secundaria obligatoria, la formación inicial diversa de cada mitad del profesorado, la diversa «categoría social» de su titulación, su diverso horario lectivo, haría en el futuro muy difícil ese objetivo de cohesión. Es decir, tanto la formación inicial del profesorado futuro como la adecuación del actual al nuevo sistema propuesto quedarán a discreción de medidas futuras de la Administración, quien poco menos que pide un cheque en blanco de confianza en su buen tacto para ir adoptando medi-

Ante cualquier reforma del sistema educativo que pretenda plantearse con rigor, aparecen tres problemas clave: su financiación, la adecuación del profesorado actual; la formación inicial y permanente, y la transformación de gestión de la Administración en sus diversos niveles, incluida la gestión de los centros docentes

das sucesivas. Nuevamente, los participantes en el debate nos vemos imposibilitados de discutir propuestas concretas, pues el MEC centra los debates en su proyecto y en éstas no existen esas propuestas concretas.

Tercera cuestión, la gestión administrativa y su reforma, o lo que es lo mismo, la respuesta a estas dos preguntas: ¿cómo se van a adecuar recursos a necesidades en su distribución geográfica y social? y ¿cómo se va a conseguir implicar en mayor medida a profesores, padres y estudiantes en la gestión y dinamización de los centros a través de una participación real de los colectivos en la toma de decisiones? Buscar una respuesta a la primera pregunta lleva a hablar de descentralización administrativa. No se trata sólo de mejorar los servicios centrales, autonómicos y provinciales, sino ser capaces de descender al diagnóstico de la situación escolar de cada zona, al conocimiento de sus recursos humanos y materiales, de sus necesidades presentes y a medio plazo de diseñar planes acordes a estas realidades. Parece cuando menos discutible que esta precisión pueda conseguirse con la simple reforma de las direcciones provinciales y sin un paso hacia una descentralización a niveles inferiores, como por ejemplo de distrito escolar a los que se les asignase un papel importante en el diagnóstico y planificación de su demarcación. La segunda pregunta nos lleva a plantearnos una revisión del funcionamiento de los consejos escolares y de los diversos mecanismos de participación de los profesores, padres y estudiantes en las decisiones colectivas. Con la puesta en marcha de los consejos escolares, se ha visto reducida la participación del claustro como tal, transfiriéndose muchas de sus funciones en la práctica al colectivo de



profesores representantes en el consejo. Pero tampoco los padres como colectivo encuentran un cauce suficientemente ágil y abierto que les permita tomar parte en conjunto. Los estudiantes siguen jugando el papel de guinda, faltos de cauces reglamentados.

Para no entrar en todas estas cuestiones de gestión, el MEC argumenta su regulación a través de la LODE. Pero es que hay que plantearse que un nuevo sistema educativo necesita una nueva gestión, más abierta y participativa, y eso aunque implique reformas en leyes precedentes. No puede valer la excusa de que la LODE ya se aprobó cuando a estas alturas hemos podido constatar sus insuficiencias y cuando además caminamos no sólo hacia una nueva ordenación académica, sino también reforma de contenidos y metodología, que necesita, para ser culminada con éxito, un notable grado de compromiso por parte de todos y este compromiso sólo puede ser asumido si se permite la corresponsabilidad real en la gestión.

Si bien estos son los tres grandes temas en la sombra, las tres lagunas de la propuesta y, por tanto, del debate, hay algunos otros puntos sobre los que se van clarificando algunos posicionamientos. Sin intención de exhaustividad, queremos comentar algunos de ellos, que dan una orientación sobre las direcciones que está tomando el debate dirigido por el MEC.

Hasta el presente se ha centrado en la ordenación en ciclos del sistema educativo (donde las dudas se concentran en la continuidad de la enseñanza infantil, la cohesión de la enseñanza secundaria obligatoria, y lo apretado de un bachillerato de dos años), en la menor o mayor comprensividad curricular (donde la derecha social se ha posicionado claramente por la opcionalidad, convencidos de que a los mejor situados no les faltarían así las opciones con perspectiva de futuro y valoración social), la mayor o menor adecuación laboral de la enseñanza profesional (donde de nuevo la derecha se posiciona claramente por esa «adecuación profesional» como objetivo central de la enseñanza técnica, eso sí, añadiendo la caritativa intención de que sea más valorada socialmente). No es por casualidad que no se haya oído demasiado a esa misma derecha quejarse de la falta de apoyo a la enseñanza privada. Son conscientes de que el PSOE ha optado claramente porque la ampliación de la obligatoriedad lleve de la mano la ampliación de los conciertos (dos años más de escolaridad significaría un aumento del 25 por 100), como reconocía Maravall ante la comisión de expertos de la OCDE en 1985.

Recientemente se ha publicado el «libro blanco» de debate sobre la enseñanza técnico-profesional. El temor inicial de la perpetuación de la doble titulación pospuesta a los dieciséis años se ha confirmado. Aquel alumno que a esa edad abandone el sistema escolar sin haber completado la enseñanza secundaria obligatoria se quedará sin titulación básica y sólo podrá acceder a módulos de nivel 1, de los que no se hace cargo el MEC y que tienen un carácter ocupacional. Las formas de vuelta al sistema educativo no están previstas. Eso sí, el problema se plantea en términos morales distintos, porque a esa edad ya se puede trabajar y al final el propio joven

Un nuevo sistema educativo necesita una nueva gestión, más abierta y participativa

acabará aceptando que lo suyo no eran los estudios y que aquella era una vía reservada para otros. Esta «autoexclusión» de jóvenes del sistema educativo a los dieciséis quizá podría incluso presentarse algo menos agria si la situación económica española fuera otra, pero unos índices de paro juvenil del 50 por 100 la hacen aún más dura. Falta en el «libro blanco», pero es suficientemente conocido, cómo esta marginación del sistema educativo afecta principalmente a las clases populares. Es un ejemplo dramático de cómo, quizá precisamente por conocidas, no se están abordando en el debate las consecuencias de la reforma para las distintas clases sociales y qué elementos de discriminación positiva deben de incluirse para que sea una reforma igualitaria y que no puede consistir en dar a todos lo mismo, pues no todos parten de la misma situación y perspectiva. ■

PACO SOTO
Secretaría Pedagógica de FE-CC.OO.



Una aproximación al estado de la cuestión

NUESTRA POSICION ANTE LA REFORMA

Angel Chica Blas (coordinador del grupo de trabajo)

El Secretariado de la Federación de Enseñanza de CC.OO. encargó en enero de este año a un grupo de trabajo formado al efecto la elaboración de unos materiales, que revisasen y pusiesen al día las posiciones del sindicato sobre la Reforma Educativa, entendida ésta como una necesidad objetiva de nuestro sistema escolar, y que ha merecido proyectos específicos y parciales por parte de los gobiernos de UCD y actualmente del PSOE. Tras cinco años de ministerio socialista, las reformas y planes experimentales tratan de ser integrados en un programa más global de reordenación del sistema educativo, «proyecto para la reforma de la enseñanza», que supone, en algunas formulaciones, cambios respecto a los modelos experimentales, sin la necesaria argumentación que justifique tales variaciones de enfoque.

Es de saludar todo intento globalizador del problema y desde una posición de sindicalismo de clase no debe haber timidez a la hora de plantear la remoción de determinados marcos legales, que pudieran hacer sofocar la reestructuración profunda que el sistema educativo español necesita, abordando la revisión, en un sentido progresista, de la LODE, de los obstáculos de la Ley de Medidas de la Función Pública, de las relaciones Iglesia Católica-Estado, avanzando en una reforma fiscal redistributiva y con una ley específica de financiación de la Reforma Educativa, entre otras.

El debate interno, en el grupo de trabajo y en reuniones de éste con el Secretariado y la Ejecutiva Federal, va configurando un documento que será discutido y aprobado en una Conferencia Federal extraordinaria, que próximamente va a ser convocada. En él quedará fijado nuestro modelo de estructuración de la educación entre los cero y los dieciocho años y nuestro programa de medidas para hacer efectiva la puesta en práctica del mismo. Indirectamente queda también fijada nuestra posición frente a la propuesta del MEC, con la que hay un porcentaje de coincidencia en principios generales de política educativa, pero también un porcentaje de discrepancia y recelo ante bastantes medidas o propósitos, y, sobre todo, incredulidad sugerida y alimentada por la ausencia de referencias financieras, en monto, calendario de aplicación y destino. Vamos a intentar resumir cuáles pueden ser los puntos más novedosos de nuestra posición, en el sentido que pongan sobre el tapete soluciones diferentes a las barajadas hasta ahora, o se

Es de saludar todo intento globalizador del problema y desde una posición de sindicalismo de clase no debe haber timidez a la hora de plantear la remoción de determinados marcos legales

aborden temas que no han circulado en los foros de debate.

Una curiosa cuestión objetivable en estos últimos meses es la «democratización» de ciertos códigos o lenguajes pedagógicos que han pasado de los manuales especializados o cenáculos reducidos a un nivel de lenguaje coloquial (propedéutica, terminalidad, comprensividad, diseño curricular, evaluación formativa, indicadores de calidad, etcétera), con el riesgo que se utilicen en sentidos muy diversos, por imprecisos, y desde posiciones de fondo contrasdictorias.

Todos, desde el MEC hasta la FERE, desde la CONCAPA a los sindicatos de clase, desde el Sindicato de Estudiantes a las asociaciones corporativas, tratan de elevar la calidad de la enseñanza. El temor es que una vez subidos todos a esa nave los rumbos que se sugieran sean tantos como puertos.

Calidad de la enseñanza. En una exigencia de clarificación, para nosotros, el parámetro explícito de calidad del sistema no es su índice de aprobados/suspensos, o su grado de optatividad, por ejemplo, sino el grado de beligerancia de la escuela con la desigualdad social, que hasta ahora el sistema escolar se ha limitado a reproducir, lavando su conciencia con la existencia de un pequeño porcentaje de movilidad social meritocrática, consecuencia de la «igualdad de oportunidades» que una minoría «ha sabido utilizar».

Obligatoriedad y gratuidad. Abundando en este principio, nos parece limitada la oferta de obligatoriedad y gratuidad educativa desde los seis años. A esa edad no se parte de cero y las experiencias previas han colocado ya a los niños en la parrilla de salida en posiciones ventajosas para unos, y penalizadas de antemano para otros. En consecuencia, proponemos la gratuidad del servicio de educación en todo el tramo desde los cero a los dieciocho años. A fin de compaginar el derecho de la familia a poder cuidar con carácter exclusivo de la educación en las primeras edades, con la necesidad objetiva de una actuación educativa sistemática temprana, que consideramos básica, proponemos como edad de escolaridad obligatoria desde los tres hasta los dieciséis años.

Conviene señalar aquí que nuestro concepto de gratuidad es más amplio que el tradicionalmente manejado por el MEC. Debe cubrir no sólo el coste de puesto escolar, en condiciones de calidad, sino también aquellos gastos inherentes a la utilización del

servicio educativo, es decir, con carácter universal, libros y material escolar, y en función de la situación individual, que haga necesaria su utilización, los servicios de comedor y transporte.

Ratios. Además de una notable ampliación del período de escolarización obligatorio, incluimos en nuestra propuesta un aumento de la dedicación educativa a la diversidad y particularidad de cada alumno en su grupo de clase. Para ello, además de la constitución en cada centro de gabinetes de apoyo, con un objetivo integrador, compensador y de orientación, es necesaria una disminución generalizada de los ratios de desdoble de grupo, que en la etapa obligatoria de la educación infantil situamos en 25 alumnos/grupo y en la enseñanza primaria y secundaria en 30 alumnos/grupo. La cuantificación de las necesidades de escolarización derivadas de la adopción de estas medidas, de ampliación de obligatoriedad, gratuidad y disminución de ratios, exigen una infraestructura de 1.500.000 nuevos puestos escolares, con independencia de los que actualmente demandan sustitución o mejora.

La red concertada. Este aumento del parque de plazas escolares debe ser asumido por los poderes públicos sin dejación de responsabilidad. Los tramos de enseñanza no obligatoria entre los cero y los dieciocho años se ofrecerían con carácter gratuito en la red pública, desde la que se garantizaría plaza escolar a todo demandante. Y en el tramo obligatorio, entre tres y dieciséis años, se ofrecería con carácter gratuito en todos los centros de la red pública y en aquellos centros privados acogidos al sistema de conciertos, que a la entrada de la nueva ordenación del sistema educativo habría que reformular, avanzando en las condiciones y garantías de estricta aplicación de los supuestos contenidos en el artículo 48.3 de la LODE.

Paralelamente, es necesario diseñar y poner en práctica un ambicioso proyecto de integración de los centros concertados, que optasen a ello, en la red pública. Ello implicaría como condición previa la voluntad de la titularidad, el claustro y la asamblea de padres, incluiría fórmulas de cambio de titularidad y fórmulas de integración del profesorado con distintas opciones, que armonizaran sus intereses y derechos con el carácter público de las plazas del centro integrado.

Distrito educativo. Es impensable que una reordenación y una reestructuración del servicio educativo del calibre que se plantea se pueda llevar a cabo con el soporte administrativo actual. Con el fin de acercar la Administración a los recintos y problemas educativos, para que pueda ponerse al servicio de su solución, proponemos la creación de una red de distritos educativos. Serían las unidades orgánicas y funcionales en que se estructuraría el conjunto de recursos humanos, físicos y materiales que se aplican en el servicio de educación en una Administración provincial o autonómica. Los distritos educativos serían geográficamente significativos en el ámbito rural y racionalizarían el mapa educativo en los grandes conglomerados urbanos. En cada distrito educativo se integraría una media de 30.000 alumnos y 1.500 profesores, creándose una red de 300 a 400 distritos. Contendría una oferta educativa completa hasta los dieciocho años. En cada distrito educativo



Es impensable que una reordenación y una reestructuración del servicio educativo del calibre que se plantea se pueda llevar a cabo con el soporte administrativo actual

existiría una oficina del Servicio de Educación que albergaría en una edificación específica:

- El centro de profesores del distrito, como centro de formación permanente institucional, centro de recursos, centro de encuentro e investigación y sede de los MRP's que trabajasen en él.

- Grupo coordinador de los gabinetes de apoyo.
- Grupo de inspección y asesoramiento técnico-pedagógico.

- Unidades administrativas de información, registro, gestión de personal y servicios, gestión de programas, gestión de centros y oficina delegada de la unidad técnica.

- Junta de personal docente de distrito y sección sindical del profesorado.

- Grupo de inspección médica de zona.

- Sede del consejo escolar de distrito.

Establecidos los distritos educativos, la planificación de recursos infraestructurales y de profesorado exigiría, en cada uno de ellos, formular una propuesta, a la luz de la ordenación académica, de la identidad de los centros, estableciendo si serán centros de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, secundaria completa, integrados, secundaria posobligatoria, etcétera, y la reordenación consiguiente de los catálogos de puestos de trabajo, hoy inexistentes. Paralelamente se reformularían a nivel de distrito los conciertos educativos, adecuándolos a la nueva ordenación y a las necesidades de escolarización. En tercer lugar, se tendría una visión focalizada de las necesidades infraestructurales exigidas por la extensión de la oferta educativa.

El profesorado. La implicación del profesorado en toda propuesta de reforma es condición «sine qua non» para mantener su expectativa de éxito. La propuesta de reforma debe dar al profesorado el protagonismo y el tratamiento necesario. Darle protagonismo en el sentido de dejarle hablar, participar, opinar e incluso campos de actuación, puede no ser suficiente si existen situaciones de agravio, que, en

el marco de una reforma, el profesorado quiere ver superadas. Nuestra propuesta incluye como medidas más notables:

a) Homologación de las condiciones retributivas de los funcionarios docentes con el resto del funcionariado.

b) Homologación de las condiciones laborales y retributivas de los profesores de centros concertados con el profesorado de la red pública.

c) Modificación de la formación inicial del profesorado, que debe tener un nivel de licenciatura. La formación inicial combinaría la preparación científica y la didáctico-pedagógica en función del perfil profesional buscado: profesor de ciclo educativo, profesor de área o disciplina, profesor especializado en una actuación pedagógica. El marco general de esta formación serían las Facultades de Educación y Pedagogía, que subsumirían los recursos materiales y humanos de las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Secciones o Facultades de Pedagogía y los Departamentos de Didácticas específicas de las distintas facultades, en colaboración con las facultades donde se realizaría la formación científica de base.

d) Modificación de las condiciones de acceso, proponiendo el concurso de méritos, en el ámbito de CA, donde se valoren las prácticas realizadas en la formación inicial y el establecimiento de un cupo de plazas para profesores en ejercicio o en paro por crisis sectorial.

e) El acceso desde una formación inicial renovada se haría al cuerpo único de profesores, a un puesto de catálogo del mismo. Las condiciones retributivas del cuerpo serían en el marco de un nuevo sistema retributivo, las correspondientes a un sueldo base y trienios de grupo A de funcionarios y un complemento único de destino, que se movería en una banda de niveles que, económicamente, tendría un abanico 1:1,3, siendo el nivel más bajo el único consolidado y los demás en función del puesto de catá-

En la planificación de cada distrito educativo existirían centros de secundaria completa en todos los municipios o núcleos de población de más de 4.000 habitantes

logo, de duración temporal, que implicase una especificidad de nivel (carga unipersonal, puestos en los servicios de apoyo del distrito escolar, tutorías de formación). Tal nivel mínimo se correspondería con las cuantías de homologación mencionadas en a).

f) Los cuerpos y escalas actuales de profesores se integrarían en el cuerpo único o en la escala única en función de la situación de origen y titulación, los profesores quedarían incorporados a los puestos del nuevo catálogo en su propio centro o en un centro de su distrito educativo, mediante una distribución que tuviese en cuenta combinadamente antigüedad, experiencia en el puesto, formación inicial y permanente, trabajos científico-didácticos. La movilidad entre la escala y el cuerpo estaría garantizada mediante la adquisición del título que permitiese el acceso, consiguiendo destino concreto mediante concurso general de traslado. En ningún caso la integración implicaría pérdida de derechos económicos.

g) Regulación de la movilidad del profesorado, de cambio de centro sin cambio de función, de desarrollo temporal de una función específica del centro, de desarrollo temporal de una función en el distrito educativo o en destinos de formación inicial.

h) Un plan de formación permanente del profesorado, que cobra especial relevancia en la fase de transición necesaria para la implementación de nuestra propuesta de reforma, englobando una serie de acciones concretas: cursos de actualización-choque, cursos de actualización científica, fortalecimiento del programa de formación en Ceps, ayudas a MRPs, formación del personal de apoyo del servicio de educación, formación en cadena, licencias por estudio. La coincidencia de nombres no es de objetivos respecto a los planes actuales del MEC. Por poner un ejemplo, el número de licencias por estudio y la financiación del programa de formación en general se multiplica por 25 respecto a la situación actual.

Alumnos y padres. En nuestra propuesta de reforma juegan un papel central como agentes educativos los padres y los alumnos. Respecto a los primeros es condición abórdar su reconocimiento de hecho en la vida de los centros mediante una participación efectiva en la elaboración y seguimiento del plan de centro y no como mero agente subsidiario de la administración educativa, en actuaciones que ésta no cubra. Para ello es necesario revisar la política de subvenciones a las APAS que prima a las confederaciones estatales, marginando en la práctica a las APAS de base. Respecto a los alumnos, la participación tiene además un valor formativo. Es necesario aumentar su cuota de representación y las competencias de sus representantes, institucionalizando el consejo de delegados como elemento dinamizador entre el alumnado y su representación en el consejo escolar. Todo ello debe ir unido a una revisión de los reglamentos de funcionamiento de los consejos escolares, en el sentido de garantizar mecanismos de control, sustitución y revocabilidad que desburocraticen su funcionamiento, y a la elaboración de una carta de Derechos y Deberes de los alumnos que reconozcan y regulen los derechos de reunión y huelga.

El currículum. Si importante es revisar la situa-



ción de los agentes educativos, no lo es menos hacer lo propio con el currículum como elemento vertebrador de las actuaciones educativas. Nuestra opción es clara hacia un currículum comprensivo en la etapa obligatoria, salvo una pequeña cuota de optatividad en el último curso de esta etapa, con una oferta controlada. Este planteamiento es la mejor manera de evitar la contribución de la escuela a la discriminación de alumnos académica y social, y al mismo tiempo no rechaza la diversidad, ya que el sistema comprensivo debe abrirse hacia áreas básicas para una formación integral, educación para la salud, el consumo, medio ambiente, expresión corporal y expresión musical, entre otras. La individualización de las propuestas de trabajo debe conseguirse a través de concreciones sucesivas de marcos curriculares flexibles, entendiendo la flexibilidad globalmente y no como porcentajes de reparto en el cierre curricular de las distintas administraciones e instituciones educativas desde la Administración Central y Autónoma hasta el consejo escolar del centro. Los proyectos curriculares deben responder a una propuesta intencional, no ser entendidos como meros instrumentos tecnológicos y ser interesantes para el colectivo de alumnos y profesores que lo adoptan como plan de trabajo. Las propuestas curriculares con las que nos sentiríamos identificados deberían incluir contenidos actuales y renovados, metodologías activas, evaluaciones formativas, atención positiva a la coeducación y a la diversidad cultural y lingüística y resituación de los estudios de religión católica u otras confesiones, que deben, a nuestro entender, dejar de estar presentes en el currículum escolar, debiendo la formación moral impregnar la vida escolar con los márgenes de tolerancia y discrecionalidad de toda propuesta en este campo. No hace falta insistir que el éxito de toda propuesta innovadora de currículum guarda relación estrecha con otros elementos educativos importantes: formación del profesorado, centros escolares, ratios, servicio de apoyo a la escuela de internos y externos, dotaciones y recursos, etcétera.

Propuesta de ordenación del sistema. El itinerario educativo entre los cero y dieciocho años tiene para nosotros un sentido unitario al que debe responder una estructuración en etapas que integre en un marco general la diversidad de actuaciones a realizar, desde las etapas más tempranas de integración y de carácter compensador a la diversidad de líneas de estudio en la etapa posobligatoria. Esta estructura general del itinerario educativo es lo que denominamos tronco único 0-18. En él distinguimos tres periodos fundamentales que además son significativamente ajustados a los periodos de maduración identificados por la psicología cognitiva.

El primer periodo, la educación infantil, comprendería las acciones educativas entre los cero y los ocho años, con carácter obligatorio desde los tres. Es una etapa con entidad propia, con recursos, profesorado y centros específicos. Los cinco años obligatorios de educación infantil constituyen un ciclo justificado en sí mismo por las peculiaridades biopsíquicas y pedagógicas y por las peculiaridades sociológicas en torno a ella. La reducción de la educación infantil a la etapa previa a los seis años y sin carácter obligatorio reduciría su papel a una preprimaria opcional,

En la escuela infantil y educación primaria se emitirían informes periódicos que den una visión global de la trayectoria educativa con referencia a los procesos de maduración

«adosada», a partir de los tres años, dejando las edades anteriores a actuaciones de tipo asistencial. La actuación temprana y la existencia de gabinetes de apoyo y equipos de apoyo de distrito permitiría realizar con mayores posibilidades de éxito acciones de integración y compensación. No obstante, para determinadas situaciones y colectivos se diseña un programa específico de educación especial y de educación compensatoria.

El segundo periodo, la enseñanza primaria, desarrollada en cuatro cursos, estructurada en dos ciclos consecutivos de dos años de duración cada uno, sería seguida por los alumnos entre ocho y doce años. El profesor principal que tutorizaría el grupo sería sustituido por profesores especialistas en determinadas áreas, plástica, expresión musical, lengua extranjera...

El tercer periodo, enseñanza secundaria, lo estructuramos en dos etapas, la secundaria obligatoria, de cuatro años de duración; constituiría un ciclo «ciclo 12-16», de carácter comprensivo, salvo un pequeño margen de optatividad en el último curso. Este ciclo tiene para nosotros una entidad global que no permite ninguna tentación fraccionadora del mismo, en lo que se refiere a la utilización de recursos físicos o humanos, de centros distintos, a lo largo del ciclo. Este debe impartirse en un centro único por un equipo de profesores homogéneo.

La secundaria posobligatoria, de dos años de duración como máximo, se estructuraría en líneas, dan-



do a esta etapa la suficiente flexibilidad para integrar toda la gama de enseñanzas que hoy se encuentran dispersa en departamentos estancos con pasarelas entre ellos inexistentes o de difícil utilización: BUP, FP, Escuelas de Artes y Oficios, Enseñanzas Artísticas, etcétera. El catálogo provisional de líneas debería incluir como mínimo líneas de carácter científico, humanístico, filológico, económico-administrativo, técnico, nuevas tecnologías, bellas artes, expresión artístico-corporal, expresión musical, módulos profesionales de nivel 1 y de nivel 2. La ordenación general de centros y líneas establecería el procedimiento de asignación a cada centro de su oferta de líneas, las administraciones educativas competentes establecerían con carácter prescriptivo unas líneas, otras serían establecidas por decisión del Consejo Escolar de Distrito con criterios zonales, otros a instancia del propio centro a través del Consejo escolar. En el caso de módulos profesionales, el diseño general de planificación debe realizarse en el seno del Consejo General de la Formación Profesional. Los módulos de nivel 1, de duración cuatrimestral, tratarían de dar una cualificación elemental para un puesto de trabajo, no dando acceso a ningún estudio possecundario. Los módulos de nivel 2 tendrían dos años de duración. En uno y otro caso el módulo debe incluir un cuerpo teórico sobre conocimientos de índole socio-laboral.

En la planificación de cada distrito educativo existirían centros de secundaria completa en todos los municipios o núcleos de población de más de 4.000 habitantes. Para los niveles inferiores, centros actuales de EGB completa, ofrecerían en la nueva planificación el ciclo 12-16.

Evaluación y titulación. La evaluación la entendemos como actividad sistemática integrada en el proceso educativo con la finalidad de proporcionar de modo continuo información sobre el nivel de cumplimiento de sus objetivos. Factores a evaluar serían, de modo permanente, la infraestructura, los recursos, los programas de formación de profesorado, los proyectos educativos y planes de centro y la actuación de todos los agentes educativos, entre otros. Debe superarse pues la idea que lo único evaluable, en la práctica, son los conocimientos y actitud del alumnado. Toda propuesta de trabajo en el servicio de educación debe incluir un diseño de evaluación, independientemente de que sobre la misma puedan ejercer también control evaluador el usuario, control social, o el experto, control institucional. En lo que se refiere a la evaluación del individuo y el grupo, es necesario diseñar propuestas que combinen auto y heteroevaluación, con pluralidad de instrumentos y con un sentido formativo.

En la escuela infantil y educación primaria se emitirían informes periódicos que den una visión global de la trayectoria educativa con referencia a los procesos de maduración. La promoción de curso será automática, debiendo en el plan de centro concretar las actuaciones que será necesario operar de refuerzo o recuperación. En el ciclo 12-16 los informes deben incluir una valoración específica sobre el rendimiento en áreas o disciplinas. No obstante, la evaluación será global. La promoción será automática aunque voluntaria, siendo factible la permanencia en un curso durante un año más, por especiales circuns-

Siendo la media de gastos educativos de la CEE el 6 por 100 del PIB, todavía quedaría casi un punto de margen del PIB, 310.000 millones de 1988, como colchón de seguridad de este programa

tancias. Al término del ciclo 12-16 una credencial única certificará el fin de la enseñanza obligatoria, no obstante, e independientemente, el equipo de profesores y el gabinete de apoyo podrán recomendar la permanencia en el ciclo por un año más siguiendo un programa específico de refuerzo. En la secundaria posobligatoria cada línea de estudios debe tener una propuesta de evaluación de modo que se establezcan mecanismos internos de compensación que permitan la superación global sin implicar la aprobación de todas y cada una de las disciplinas. En todo caso debería ser el equipo de profesores, con el gabinete de apoyo, quienes estudiarían con detenimiento qué alumnos deben repetir el curso. En este marco general de un proceso de evaluación renovado, creemos que pierde toda virtualidad y sentido el examen de septiembre.

Al ofrecerse estos estudios no obligatorios con gratuidad, creemos lógica la exigencia de rentabilidad, que estableceríamos en una sola repetición por cada curso. Para cada estudio possecundario se definirían líneas idóneas de secundaria posobligatoria para los mismos, cuya superación debería dar acceso sin restricción ni prueba complementaria a los mismos, con inclusión de procedimientos de rectificación opcionales.

Financiación. Una propuesta sería de reforma educativa debe incluir una temporalización y una memoria económica. Nuestra propuesta se articula en un proceso de implantación gradual en nueve años, donde se incluyen acciones sobre la infraestructura, acciones de formación, acciones administrativo-económicas y acciones de implementación. A este proceso va unida una atención presupuestaria paralela, que contempla con detalle los objetivos de financiación, en inversión, en subvención (transferencias corrientes) y en gastos corrientes (de personal y de bienes y servicios). La evaluación del programa, en pesetas de 1988, se traduce en un incremento del presupuesto del MEC que iría subiendo gradualmente desde 500.000 millones en el primer año del programa hasta los 670.000 millones al noveno año. Significan estas cantidades, respecto al PIB previsto de 1988, un incremento del 3,4 por 100 actual, al 4,7 por 100 el primer año y 5,2 por 100 al noveno año. Si el PIB creciera por encima de la inflación, es decir, aumentara en términos absolutos, los porcentajes disminuirían. Siendo la media de gastos educativos de la CEE el 6 por 100 del PIB, todavía quedaría casi un punto de margen del PIB, 310.000 millones de 1988, como colchón de seguridad de este programa y para la financiación de su programa de reforma de estudios universitarios y otras actuaciones educativas. Diseñada la propuesta y asumible su coste, sólo queda hacer explícita la voluntad de reforma, por quien tiene resortes políticos y administrativos para este reto posible y necesario. ■

PROPUESTA PARA DEBATE

PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

EN el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», el MEC adelantaba las bases de lo que sería en un futuro la enseñanza técnico-profesional. En múltiples debates, artículos y preguntas se ha pedido a la Administración la concreción de dicho proyecto. La confusión y la expectativa era mayor si tenemos en cuenta la existencia de un bachillerato técnico. La respuesta a muchos de estos interrogantes planteados viene dada en el proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. TE realiza un amplio resumen del proyecto y plantea algunas dudas para iniciar un debate que en nuestro sindicato es fundamental.

Resumen del proyecto

El documento se compone de cinco apartados: introducción, análisis de la situación actual, rasgos del nuevo sistema de ETP, propuesta de ordenación de la ETP y una propuesta (a modo de ejemplo) de módulos de segundo y tercer nivel.

En la introducción, el proyecto plantea la justificación ideológica de la reforma iniciada. El sistema educativo debe responder a las demandas sociales y tecnológicas que la realidad plantea. Los cambios profundos en los procesos económicos y en el mercado de trabajo inciden de forma especial en los jóvenes y en los grupos que culturalmente están menos preparados. Por ello, el nuevo sistema de ETP tendrá como objetivos fundamentales:

- Proporcionar mayores y mejores oportunidades y opciones de ETP a todos los niveles e individuos.
- Responder a las demandas del sistema productivo.
- Responder a las expectativas y necesidades de los individuos.
- Posibilitar la formación permanente y la promoción.
- Permitir y favorecer el desarrollo regional y local.
- Favorecer la participación de los distintos agentes sociales.
- Contribuir a formular un sistema de certificaciones profesionales.
- Dotarse de una estructura que incorpore mecanismos de actuación permanente.

El segundo apartado está dedicado al análisis de la situación actual de la FP I, II y ocupacional y a analizar algunas tendencias internacionales (CEE) en el campo de la FP. Resaltamos en este sentido (por ser de sobra conocidos los «males» y «desgracias» de la FP actual) las siguientes tendencias:

- La mejor FP es una buena educación general

básica incardinada en la realidad (general y local), con menos academicismos.

- Una FP más polivalente.
- La FP se entiende como un proceso que se inicia con los primeros años de vida y termina con la vida de la persona (formación permanente).
- Predominio en el currículum de los elementos polivalentes y de las estructuras modulares.
- La escuela no puede asegurar toda la formación específica, por ello la necesidad de las prácticas en la empresa.

— Todos los países de la CEE se están replanteando su ETP y buscando estructuras más o menos comunes. El tercer apartado se dedica a analizar los rasgos fundamentales del nuevo sistema ETP. A tenor de los nuevos rasgos que se dan en la producción (flexibilidad, descentralización, aumento de las actividades de control, regulación y superación, necesidad de una amplia formación-polivalencia), la ETP debe dar respuesta a los cambios tecnológicos, ser flexible para adaptarse a su entorno, configurarse atendiendo al futuro previsible sin olvidar la realidad actual y ser capaz de actualizarse y renovarse permanentemente.

Todo el sistema educativo y fundamentalmente la educación secundaria obligatoria deberá impartir e

Todos los países de la CEE se están replanteando su ETP y buscando estructuras más o menos comunes



incidir en la «Educación profesional de base», que debe ser «el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicos relacionados con un amplio número de profesiones». En el currículum se debe incidir en la dimensión práctica de las asignaturas tradicionales, aumentar los conocimientos tecnológicos, marcarse objetivos que conduzcan al mundo del trabajo y programas contenidos diversificados y optativos.

La Formación Profesional Específica es «el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades relativas a una profesión, entendida ésta como la competencia para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines». Se concreta en módulos profesionales (nivel 2 y 3) y es el puente entre la escuela y la empresa. La escuela aporta el profesorado, la capacidad pedagógica, los medios didácticos; la empresa, el conocimiento directo de los problemas técnico-laborales, los especialistas y los medios materiales.

Módulo profesional es «la enseñanza y la formación en un conjunto de conocimientos y habilidades que constituyen un bloque coherente de Formación Profesional Específica y que completan la formación necesaria para ejercer una profesión». Están organizados en áreas de conocimientos teórico-prácticos (sistema educativo-empresa). El nivel 1 de cualificación (una especie de pre-módulos, lo constituyen ocupaciones simples y muy amplias, las cuales requieren pocos conocimientos. Se obtiene aprobando la educación secundaria obligatoria o bien para los que no han aprobado-terminado esta enseñanza, mediante cursos especiales dentro de lo que la Comunidad Económica Europea conoce como «garantía social». Los módulos de nivel 2 requieren un aprendizaje y cualificación específica, «cuyo componente fundamental es la ejecución». Estructura variable según el carácter de los mismos. Las prácticas en empresa es su principal característica. A ellas se accede aprobando la educación secundaria obligatoria desde el mundo del trabajo, superando unas pruebas específicas. Aprobado el módulo se puede acceder a los bachilleratos al mundo del trabajo (como trabajador cualificado). Los módulos de nivel 3 culminan la ETP. Quienes lo aprueban se insertan en el mundo de la producción como técnicos intermedios con responsabilidades de programación y coordinación. Como los módulos de nivel 2 se imparten en los centros educativos y en las empresas, a ellos se accede aprobando el bachillerato (y las asignaturas que le llevan a ese módulo) y desde el mundo del trabajo, mediante pruebas específicas. Aprobando este módulo se puede acceder a la Universidad.

Un rasgo fundamental de esta ETP es el sistema de certificaciones, el cual establece la conexión entre el sistema educativo profesional y el mundo del trabajo, asegura la fuerza laboral competente según la demanda y es un estímulo para los alumnos y los trabajadores. La necesidad de poner orden en este campo y la urgencia en homologarnos con la Europa del Mercado Común hacen que éste sea uno de los temas prioritarios del Consejo General de la FP.

El apartado IV del proyecto está dedicado a exponer la propuesta de sistema de ETP. Teniendo en

Todo el sistema educativo y fundamentalmente la educación secundaria obligatoria deberá impartir e incidir en la «Educación profesional base»

cuenta lo dicho anteriormente sobre educación profesional de base, específica y módulos profesionales, más el cuadro que ponemos a continuación, se puede tener una idea exacta sobre lo que significa la ETP en cuanto a ordenación del sistema se refiere.

Es necesario reseñar en este apartado las implicaciones que el sistema propuesto tiene en los siguientes campos:

a) En la metodología, rompiendo con métodos tradicionales de enseñanza para permitir una formación sobre procesos más complejos (aspectos funcionales de máquinas, etcétera) y caminos hacia espacios físicos unitarios (aula-taller-laboratorio).

b) En la estructura y organización de los centros educativos, permitiendo la formación en las empresas, la contratación de expertos de las empresas, la estancia de profesores en las empresas y el diseño de módulos teniendo en cuenta el entorno del centro y su realidad productiva.

c) En la cualificación del profesorado. Los futuros profesores de ETP deberán estar sometidos a procesos de reconversión frecuentes para adaptarse a las demandas del mundo del trabajo y al diseño propuesto.

d) En la organización de la red de centros de enseñanza secundaria. En los centros actuales de FP y BUP pueden ofertarse distintos módulos profesionales. Al mismo tiempo se debe tender a centros educativos específicos, sobre todo aquellos que estén más ligados al entorno productivo del centro.

e) En el currículum, introduciendo nuevas materias en la educación secundaria obligatoria y menos técnicas.

Algunas dudas e interrogantes

A parte los problemas que la FE-CC.OO. le plantea sobre todo el proceso de la reforma, quisiéramos señalar sobre el proyecto de ETP lo siguiente:

a) El culto al mundo de la tecnología, el plantear la reforma tomando como punto de referencia fundamental las nuevas tecnologías (son continuas las referencias a ello y a sus efectos) y el «orden» y «mando» del mundo de la empresa sobre el sistema educativo plantea la siguiente cuestión: ¿Qué hombre queremos hacer?, ¿qué buscamos en él? Apuntamos la pregunta. Nos suena a «gaitas destempladas» lo de cmntes críticas y que sepan posicionarse ante la realidad. Mentes domadas, sometidas al productivismo y a los designios de un modelo de desarrollo que no busca la solidaridad, el desarrollo humano en un sentido humanista, etcétera. Y que conste que con esto no defendemos la vuelta a las cavernas. Si ponemos en solfa el papanatismo telefónico-solanesco ante las nuevas tecnologías y más si tenemos en cuenta el paro que nunca disminuye (y que nunca las mentes oficiales cuestionan el sistema) y mucho más si tenemos en cuenta lo que decían Mariano Fernández Enguita y María Luisa Molero Vergara en «Las nuevas tecnologías, las viejas, las inexistentes y la FP» (TE n.º 29, mayo-junio 1986, págs. 4-6). Relacionando las nuevas tecnologías y empleo en EE.UU. «sólo el 6 por 100, aproximadamente, de los nuevos empleos serán puestos de trabajo que requieran un conocimiento relevante de las nuevas tecnologías». Las profesiones de mayor crecimiento en EE.UU., en el período de 1982-1995 serán vigilantes, cajeros, secretarios, oficinistas, dependientes, enfermeros, camareros, profesores elemental y guardería, camioneros y cuidadores. Claro que a éstas se les incorporará algún «chip» solaneco y ya «somos modernidad y futuro». Añade Mariano Fernández Enguita: «Aunque las nuevas tecnologías van a penetrar total o parcialmente en la mayoría de las ramas de actividad..., ello no significa que las puertas de trabajo vayan a girar en torno a los conocimientos de informática o electrónica».

b) Hasta hace muy poco era la enseñanza obligación del Estado. Los antiguos liberales hablaban de un servicio público. No hace mucho, en las discusiones de la LODE los socialistas defendieron tales propuestas. En el proyecto de reforma de la ETP hay una parte —las prácticas— que desaparece del centro educativo y se va al centro de trabajo. Nuestro sindicato no ha cuestionado, muy al contrario, las prácticas en alternancia, pero a estas alturas de la experiencia sí es necesario recapitular y sacar conclusiones. Algunas podían ser:

— En pocos casos el profesor del instituto tiene horas libres para poder controlar esas prácticas «in situ».

— Las prácticas no se han diseñado según unos objetivos del proceso educativo de los alumnos y exigir a las empresas su cumplimiento en el contrato.

Es urgente salir de la fosa de la FP actual y el proyecto es un intento. Y debemos enfocar como positivo la necesidad de cambiar, de unir el centro al entorno

— El control del comité de empresa —sindicatos— ha sido mínimo, si es que ha existido.

¿Podemos a estas alturas de la experiencia dudar? ¿Solamente dudar? ¿Y qué pasaría si pensáramos en las luchas del movimiento obrero por llevar a sus hijos a la escuela? Renovamos la memoria histórica. Y ahora se nos dice que es necesario ir a la empresa cuanto antes para... ¿Ahorrar presupuesto? ¿Domesticar mejor? ¿Seleccionar mejor según los intereses de patrón? ¿Enseñar cuanto antes qué hablar, decir lo que se piensa no es bueno? Un sinfín de interrogantes para debatir más intensamente.

c) El nivel 1 de Formación Profesional mucho nos tememos que se transforme en la FP 1, pero más corta. El mismo proyecto habla de las escasas puertas de trabajo del módulo 2 y claro está que al módulo 3 y a los bachilleratos llegarán los menos, los filtros ya han funcionado. ¿Dónde se quedan los alumnos que no hayan pasado el listón? En mano de obra barata para barrer y engrasar el chip.

d) La llegada al módulo 3 desde los bachilleratos, habiendo escogido antes las optativas que posibiliten tal paso, puede ser un laberinto de mucho cuidado. Y mucho más si tenemos en cuenta la escasez presupuestaria —la escasez de optativas— y la escasez de módulos.

Y no es, por último, la valoración que hacemos del proyecto negativa. Es urgente salir de la fosa de la FP actual y el proyecto es un intento. Y debemos enfocar como positivo la necesidad de cambiar, de unir el centro al entorno (bella palabra a repetir en estas ocasiones), el que la vida entre en los centros (la mayoría de lo que existe enseña el pasado, tristes esqueletos con más mentira que verdad). La necesidad de introducción de menos conocimientos en el currículum, las innovaciones metodológicas, la propia ordenación de la ETP salvados los interrogantes planteados. Positivo y esperanzador.

Que el debate en TE vaya aclarando los rincones y campos inconfesados en el proyecto. ¡Que habérselos, haylos! Vaya sí los hay.

EUSEBIO SALAN

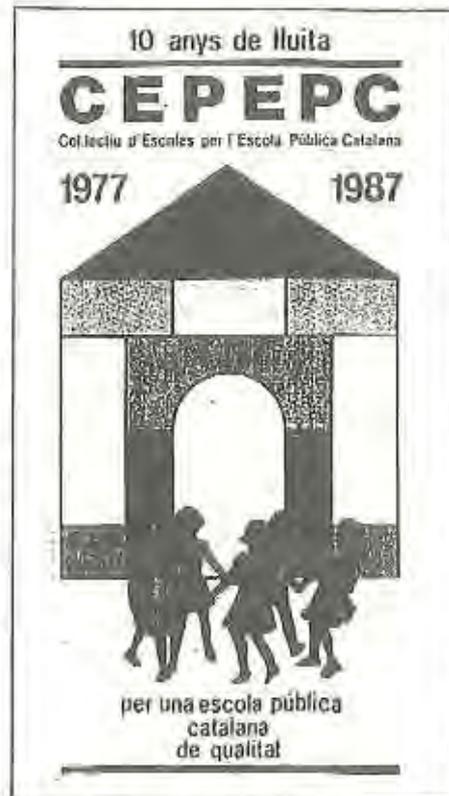
Comunicat de la Federació d'Ensenyament de CC.OO.

LES ESCOLES DEL CEPEPC

DAVANT de la confusió i contradiccions que en alguns centres s'ha donat entre treballadors i pares d'alumnes —i fins i tot, entre mestres procedents de la Privada i mestres procedents de la Pública— tots ells afiliats al mateix sindicat, però situats en diferent estadi en el moment de la integració, volem donar alguns punts que ens serveixin per a reflexionar, i així donar recolzament unitari des de qualsevol estament en el que estiguin integrats.

Primerament, cal tenir en compte que ja fa deu anys que col·lectivament vàrem constituir el CEPEPC. Que la situació política era diferent de l'actual, i per tant l'opció que es feia de ser escola pública tenia un component fortament ideològic: voler que aquelles escoles que tenien un contingut progressista, que eren cooperatives, catalanes, actives i sense afany de lucre, passessin a formar part de la xarxa pública, doncs creïem que aquella forma de concebre l'escola no havia de ser exclusiu d'una minoria, sino estar a l'abast de tothom, i havia de servir també com a «cunya», per anar millorant l'escola estatal.

Actualment aquest contingut, bàsicament ideològic, s'ha modificat: la



majoria de pares, i un sector de profes sorat ja no són els mateixos, i la situació socio-política també ha canviat: societat democràtica, millora d'alguns

centres públics, creació de centres concertats, disminució de la taxa de natalitat, actuació de la Generalitat per tal de dividir, desvirtuar i buidar de contingut el procés...

Un sector, encara important, continua reclamant el pas a la pública, doncs considera que l'educació es un servei, i per tant ha de ser públic, gratuït, de qualitat, i arrelat a la societat.

Però tot l'entramat de condicionaments que abans hem situat, ha modificat bastant el sentit de la integració a la xarxa pública:

Pares: Volen l'organització, control i selectivitat de la privada, però gratuïta. L'escola concertada —que per ells ja estaria bé— té el risc de que degut a la manca de matrícula, pugui deixar de ser concertada, en qualsevol moment. No volen la responsabilitat econòmica.

Mestres: També estan d'acord en com és, i com funciona la seva escola, però no tenen assegurada l'estabilitat laboral.

Aquests motius —junt amb el de les escoles que si no passen a públiques han de tancar per raons econòmiques, són els motius bàsics per a continuar la reivindicació de «Volem ser escola pública».

PER AJUDAR A ENTENDRE MILLOR ELS DIFERENTS PUNTS DE VISTA DEL PROBLEMA. CAL QUE CONEGUEM I VALOREM LES SITUACIONS DELS DIFERENTS ESTAMENTS

Mestres:

- Passen a interins.
- L'estabilitat no la tindran fins que passin les oposicions.
- El sou en relació a la jornada és superior en 320.403 pts. anuals, però en quantitat real (32 H) només ho és en 230.529 pts. anuals.
- Perden l'antiguetat que contant un mínim de tres trienis serien 141.705 pts.
- Cal també tenir en compte que moltes d'aquestes escoles cobraven per sobre del conveni.

Administratius: Aquests són els grans perdedors del procés. Molts d'ells són co-fundadors de l'escola. Hi han deixat hores i dedicació en quantitat i només en passa un i en qualitat de conserge de l'Ajuntament. Perquè la pèrdua econòmica no sigui tan gran s'ha aconseguit que els respectin

l'antiguetat. Si bé amb el sou no es pot dir que, globalment s'hi perdi (cada cas és diferent) si que hi perden en responsabilitat i protagonisme.

Neteja: Aquest personal queda ben situat donat que la seva situació laboral era bastant deficient tant en jornada com en salaris, naturalment que hi havia excepcions.

Pares: Ja teniu o tindreu l'escola pública. La gratuïta l'haurem d'anar guanyat però serà a mida que anem aconseguint la qualitat per l'escola pública.

Si volem continuar tenint uns serveis que no té la pública els haurem de pagar però això és feina de tots, aconseguir que aquests serveis siguin gratuïts i per tothom, però no perquè siguem capaços d'invertir-nos fonts de financiació sino per que haurem d'aconseguir que sigui l'Administració la que es faci càrrec d'aquestes despeses.

INTEGREM-NOS TOTS: PARES, MESTRES, TREBALLADORS NO DOCENTS... A LA CAMPANYA «PER UNA ESCOLA PUBLICA DE QUALITAT»

INFORME

X ENCUENTROS DE LOS MRPs

Diego Oviedo Pérez (Mesa Estatal de Coordinación. Secretaría Técnica)

En la primera parte de este informe se ha hecho una síntesis amplia de los posicionamientos elaborados por los movimientos en torno al «Proyecto para la reforma de la enseñanza» que propone a debate el MEC. A ese debate dedicaron los colectivos cuatro de las cinco ponencias/comisiones de trabajo. La ponencia/comisión quinta se dedicó al análisis del momento de los MRPs. Este es un tema que ha estado presente en los últimos encuentros tanto de ámbito estatal como de ámbitos inferiores (CC. AA., provincias, colectivos ...). Es un tema de evi-

dente preocupación para los movimientos: saberse formular dónde se encuentran, por qué se encuentran ahí y qué perspectivas de futuro tienen delante. Intentaré, con la misma metodología de sintetizar el propio documento a modo de conclusiones, responder a estas cuestiones. Haré después una reflexión más libre, siguiendo, no obstante, documentos previos a los encuentros elaborados por la Mesa Estatal de Coordinación y de la Comisión de Ponencias que aquella mandató para realizarlos.

LOS Movimientos son conscientes de la necesidad de retomar el debate social, político y cultural, puesto que las condiciones en que hoy se mueven son muy diversas a las que se vivieron en la década de los 70, con una sociedad movilizadora hacia la consecución de un modelo democrático de funcionamiento. Hoy las condiciones son distintas. Hay suficientemente asentado un modelo democrático, cualquiera sea lo que se piense de ese modelo. Pero hoy se impone un reposicionamiento ante la nueva realidad.

No obstante, la reflexión de los colectivos deduce un diagnóstico que contempla sólo la situación interior de los propios colectivos, su identidad, su funcionamiento.

Ese diagnóstico contiene los siguientes rasgos definitorios de la situación (el orden de enumeración no es significativo):

1. Una situación de debilidad estructural y organizativa: Se necesitan medios económicos y materiales, infraestructura, personal «liberado» ad hoc, etcétera.

2. Se siente la necesidad al tiempo que la dificultad para crear un instrumento que canalice y dé a conocer la práctica transformadora que se lleva en los centros.

3. No se ha realizado una reflexión propia ante las nuevas tecnologías y los nuevos valores emergentes, desde la identidad propia de MRPs.

4. La energía dedicada a «formación permanente» agota con mucha frecuencia la vitalidad de los colectivos.

5. El propio «modelo» actual de funcionamiento de los colectivos es valorado como un obstáculo para «salir» hacia los compañeros y compañeras enseñantes. Ello fuerza una reproducción endogámica enfermiza.

6. Hay un desfase entre lo que son las «bases» de los colectivos (mujeres de niveles preescolar y primera etapa de EGB) y los equipos que los gestionan (hombres de segunda etapa de EGB y EE. MM., a pe-

sar de la escasa participación de compañeros/as de los niveles de Medias).

7. La ausencia de una clara demarcación entre actividad sindical y actividad de renovación pedagógica hace que algunos movimientos desarrollen funciones más sindicales que de MRP propiamente tal.

8. Se carece de una real coordinación en las actividades didáctico-pedagógicas que impulsan los colectivos. No así en la elaboración de alternativas de política educativa.

9. En ese trabajo didáctico-pedagógico, de transformación de la práctica escolar, se utiliza más la «intuición» no racionalizada y la «receta» que unos «modelos» elaborados con rigor a partir de la propia praxis, pero que contemplan también las elaboraciones teóricas recientes, «leídas» desde la óptica del objetivo estratégico del concepto de «Escuela Pública» que defendemos.

10. Se observa gran dificultad para conectar e implicar a nuevos compañeros más jóvenes, incluso de entre los comprometidos en movimientos sociales, sindicales y políticos progresistas.

Pero el autodiagnóstico de los movimientos, hacia adentro de su propia organización o funcionalidad, se completa con un análisis de una de las actividades tradicionales de los MRPs como han sido las «Escuelas de Verano» en conexión con el modelo alternativo de «Escuela Pública» antes aludido.

Se parte de la constatación —simplificadora, pero aceptada por todos— de las tres fases por las que han pasado las EE. de VV.:

1. Una primera fase reivindicativa en el contexto de la lucha antifranquista y del movimiento social que la lideró.

2. Una segunda dedicada primordialmente al reciclaje didáctico, es decir, a suplir las carencias administrativas en formación permanente del profesorado.

3. Y una tercera, en la que nos encontramos, de crisis del modelo de la fase anterior. La situación actual es de cierta perplejidad al no aparecer claro el «modelo» de salida, alternativo.

Los movimientos asumen que en todas las etapas señaladas, de una u otra forma, se ha pretendido transmitir el mensaje reivindicador de «Escuela Pública». Pero se reconoce que ha habido una reiteración de forma simplificada en exceso de ese mensaje, ya que al mismo tiempo no se acompañaba ni se buscaba —en general— un análisis rico y afinado de los rasgos constitutivos de ese modelo de «Escuela Pública». Esa reiteración de términos muy queridos pero no traducidos a la realidad de lo que hay, es decir, no «descendidos» de la categoría a la acción, ha producido un «vacío» semántico de esos términos y, con ello, una incomunicación con los presuntos receptores del mensaje: nuestros compañeros y compañeras enseñantes y la propia sociedad en general.

A pesar de todo ello, los movimientos siguen considerando las «Escuelas de Verano» como actividades propias. En ellas habría que priorizar —se defiende— la reflexión, el debate y la crítica sobre el sistema educativo de forma globalizada; la elaboración de alternativas al mismo, también globalizadas, y la generación de pensamiento didáctico-pedagógico. Esta señal de identidad sigue siendo valorada como *fundamentalmente* válida. Pero ahora habría que potenciar un modelo de formación permanente/profesor investigador (capaz de formarse a sí mismo a partir de la reflexión sobre su práctica diaria) desde la filosofía asumida en el capítulo 3.º del Documento-Conclusiones (cfr. 1.ª parte de este informe en el n.º 14 febrero 1988 de TE, pág. 23) y articulado ese modelo en forma de Planes Unitarios Territorializados elaborados y realizados cooperativamente con las ofertas tanto administrativas

(CEPs, CERES, ICES, etcétera) como de base (por ejemplo, EE. de VV.).

Por esto, las Escuelas de Verano (se comparte):

1. Tienen que incidir en la formación humana, pedagógica, científica y cultural de los enseñantes, a ser posible de un modo global.

2. Deben fomentar actividades creativas, intercambio de experiencias, generar «grupos de trabajo» estables a lo largo de todo el curso escolar.

3. Han de saber conectar la elaboración teórica de alternativas generales con la de proyectos educativos de cada zona.

4. Ser plataformas de encuentro con otros sectores de la comunidad educativa, de movimientos sociales y sociedad en general.

A partir de este diseño queda el trabajo más difícil: saber concretar todo ello en la práctica, en cada escuela de verano. Aquí están encontrando los movimientos su mayor dificultad. El paso de una «Escuela de Verano» meramente formativa a través de cursillos (ofertadas ya hoy por las Administraciones en número y variedades notables) a otra fundamentada en la reflexión global está planteando serias dificultades para ser asumida por los usuarios/as. Dicho en términos más paladinos: el modelo de escuela de verano basada en reciclaje a través de las diversas variedades de cursos, seminarios, etcétera, está encontrando un serio escollo —en una gran parte del profesorado— a causa de la fijación (en pleno sentido psicoanalítico) producida por el síndrome del certificado/diploma generado por los «baremos», las ofertas y las prácticas de las administraciones educativas.

Este autodiagnóstico —tal vez muy incompleto— se realiza, no obstante, con la seguridad de una identidad y unos principios de funcionamiento muy claros. Se relevan los tintes oscuros, pero no se pretende ni se está en ánimo de hacer catastrofismo. Se pretende sólo abrir un proceso de reflexión muy sincera y profunda que culmine en próximos encuentros o congresos con una prospectiva de futuro para los MRP's.

El futuro de los MRP's

El futuro de los MRP's pasa —es obvio— por el futuro del modelo social que vivimos. Desde el I Congreso (Barcelona 1983) se han producido en el Estado una serie de cambios sociopolíticos, económicos y culturales apreciables. En este momento se dibuja en el horizonte inmediato una profundización en esos cambios: cada vez mayor incidencia de las nuevas tecnologías, aumento del papel de los grandes medios de comunicación de masas en la construc-



ción/falsificación de la conciencia colectiva, un más agudo aislamiento del individuo, la emergencia de nuevos valores, creciente importancia del ocio/desocupación, etcétera. El sistema educativo habrá de dar respuesta a esos cambios y, en consecuencia, los movimientos tendrán que plantearse la elaboración de alternativas de trabajo que tengan en cuenta esa realidad.

A pesar de la «reforma» planteada, la escuela real de los próximos años no la vemos cercana al modelo de «Escuela Pública». Aquí radica —pensamos— un ámbito de futuro, garantía de nuestra existencia. Pero el contenido y el grado de vitalidad de ese futuro dependerá de la capacidad de incidencia en aulas, claustros, comunidad educativa y sociedad en general.

Hasta aquí la conciencia que ha podido ser compartida por todos los MRP's presentes en los encuentros (un 60 por 100 del total de colectivos representados en la Mesa Estatal de Coordinación).

Algunas reflexiones

Fuera de las anteriores reflexiones compartidas han quedado muchos temas que por falta de tiempo o por prudencia y sentido del equilibrio no han podido o no han querido abordarse. Intentaré apuntar va-

rias de estas lagunas, a mi entender, importantes. Es, pues, una valoración muy personal que puede no ser compartida en todo o en parte por los compañeros/as y/o colectivos.

No se ha entrado en analizar ciertas «condiciones» externas que inciden mucho en la vida y actividades de los movimientos. Una primera es las políticas sobre renovación pedagógica que se han desarrollado por el PSOE, seguidas por FETE-UGT, en relación con los propios movimientos: política de absorción de cuadros (no se discute la legitimidad de la decisión individual de cooperación de los compañeros que se han integrado en distintos niveles de las administraciones educativas, pero esto es un dato importante); política de creación de instituciones que desarrollan actividades antes peculiares de los MRP's (CEPs, CERES, etcétera) cuya legitimidad, e incluso oportunidad, tampoco se discute, pero que incide negativamente en la vitalidad de los colectivos; políticas de estabilización y reducción de las subvenciones a las actividades de los movimientos, sobre todo a escuelas de verano, e incluso de desviación de fondos hacia «asociaciones» o grupos autopromovidos ad hoc; desreconocimiento de los MRP's a nivel institucional en muchos ámbitos o uso de su presencia en mesas u otras pla-

taformas de relación con las administraciones para legitimar decisiones de esas administraciones, etcétera. Todo ello ha debilitado la capacidad de acción de los movimientos.

No obstante, los MRPs mantienen el principio de que, poseyendo una evidente dimensión de servicio público, ésta ha de serles reconocida por las administraciones educativas en general, y, en expresión de ese reconocimiento, mantener relaciones con las mismas. Cada circunstancia o contexto dirá si estas relaciones han de ser de colaboración, de crítica, de control..., salvando la independencia mutua. Por ello se le ha exigido a la administración central que el reconocimiento se concrete en:

1. Representación en el Consejo Escolar del Estado.
2. Financiación general de los MRPs y no sólo de las EE. de VV.
3. Dotaciones de personal liberado y de infraestructura.

Una segunda laguna ha sido la relación-demarcación de límites con sindicatos y partidos. Cuando los colectivos llevan su reflexión a la práctica en el aula, la colisión es nula. Pero cuando la propia dinámica de su reflexión atañe —y tiene necesariamente que tocar— a toda la superestructura legal —de política educativa— en la que esa práctica se desenvuelve, y a las condiciones mismas de trabajo de los enseñantes, entonces los campos se interfieren. Y si a esto se añade el valor de plataformas de proyección social que constituyen las «Escuelas de Verano» y otras actividades públicas de los MRPs, las relaciones de poder e influencias mutuas se exacerban generando potenciales conflictos que afectan al interior mismo de los co-

lectivos. Este pienso que es un tema de suficiente envergadura como para que alguna vez, al menos por parte de los colectivos, se racionalice.

Y, finalmente, la laguna a mi entender más importante que ha quedado pendiente en estos X Encuentros ha sido la de haber llegado a formularse, a llevar a la conciencia colectiva, las grandes perspectivas desde las que hay que explicar el papel que de hecho han desempeñado los MRPs en el próximo pasado y el previsible papel que puede darles sentido en el inmediato futuro.

Hasta hace unos años (con la excepción de breves paréntesis coincidentes con los también breves periodos democráticos de nuestra historia contemporánea), el componente del Sistema Educativo que es la práctica en el aula actuaba como campana neumática, aislante, del alumno y alumna usuarios del mismo. Una concepción de la enseñanza basada predominantemente en la transmisión de información —academicista— unidireccional profesor/a alumno/a producía con cierta eficacia un modelo de ciudadano/a acumulador/a y reproductor/a de saberes abstractos, pasivo/a y, a su vez, bastante inhabilitado/a para la toma de conciencia de su situación real en el contexto social y mundano en el que se desenvolvía y para la incidencia activa en el mismo.

El abandono de ese modelo de ciudadano/a producto del sistema —abandono exigido por la propia transformación democrática de la sociedad— conllevó el abandono del equivalente rol de profesor, al que en la nueva situación se le exigían nuevas técnicas didácticas dirigidas a la inserción del alumno/a en el medio. Surge así el modelo de profesor/a diseñado sobre el didacticismo (en el sentido no peyorativo sino

descriptivo del término) al que los MRPs hemos contribuido en los últimos años. Hoy estos planteamientos —con matices y modificaciones que desvirtúan el sentido de la propuesta original— están asumidos por la mayoría de los/las enseñantes, administradores, políticos y editoriales.

Es el momento de redefinir estrategias y anticiparse al eje vertebrador del sistema educativo («reformado») que nos viene. Con la lectura global del «Proyecto de reforma de la enseñanza» del MEC se configura inmediatamente la impresión de que se pretende un sistema educativo a la medida del mundo productivo industrial. Los MRPs hemos asumido por puro realismo la conveniencia de una cierta correlación también del sistema educativo al sistema productivo. Pero tal correlación hay que replantearla desde las perspectivas actuales. El modelo de sociedad previsible a medio plazo no es una reproducción sin más del modelo de relaciones sociales propio del período industrial conocido.

Muchos analistas económicos dan por acabada la etapa del pleno empleo y del trabajo significativo y auguran —como ya se constata que está sucediendo en los países inmersos en la etapa posindustrial— una «cultura del ocio» en la que grandes masas de población se convierten en marginales, sobreviviendo de la economía sumergida y del trabajo temporal, unido todo ello a un crecimiento del consumo. Aun sin dar por probada esta prospección, hay, sin embargo, que aceptar que un sistema educativo orientado al trabajo significativo —como el actual— produce ya hoy frustración y marginación cuando sus usuarios/as se encuentran al salir del mismo con realidades diferentes.

Pero, además, y en paralelo con lo anterior, se produce en estas sociedades posindustriales el problema de la despersonalización creciente, de la incomunicación del individuo. Ya en esos países se están diseñando nuevas profesiones para afrontar esos problemas.

En ello tenemos también un reto los MRPs. El sistema educativo tendría —tendrá en un próximo futuro—, pues, que promover/producir un tipo de persona creativa, con capacidad de comunicación y de expresión, que sea capaz de convertir el tiempo libre en tiempo realmente de ocio, con capacidad de análisis, de crítica, de iniciativa y respuesta/contestación al modelo de sociedad descrito. Ese «producto» ha de ser diseñado/contemplado en el currículum y, en consecuencia, habrá también que diseñar el modelo de profesor capaz de servirlo. Hacerlo desde la conciencia progresista, de clase, debe ocupar la investigación y reflexión interna y el trabajo de proyección social de los colectivos en los próximos años. □



MODIFICACIONES

REFORMA DE LA FUNCION PUBLICA

EL anteproyecto de Ley por el que se modifica la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública que conocemos no es la mera modificación de la Ley para dar cumplimiento a la Sentencia del Tribunal Constitucional que declara inconstitucionales algunas partes del articulado de la Ley 30/84 de 2 de agosto. El Gobierno ha aprovechado la ocasión para acometer una auténtica reforma de la Reforma, introduciendo modificaciones tanto para adecuar a la norma constitucional la Ley en aquellos aspectos en los que no lo estaba, como para consolidar su política de personal, tendente a la reducción global de plantillas. Lo que se pretende con las modificaciones que se introducen en el anteproyecto de Ley es dar cobertura legal a la «Reconversión del Personal en las Administraciones Públicas», reconversión que se impone, sin que haya mediado negociación alguna entre Gobierno y Sindicatos, a costa de las categorías más bajas, por la vía de su laboralización.



Filosofía del anteproyecto

La filosofía que rige en el anteproyecto a la hora de definir qué puestos de trabajo deben ocuparse por funcionarios y cuáles por contratados laborales es la que el personal subalterno y de oficios tenga relación laboral con la Administración. Ello supone en la práctica la reconversión del Grupo E de funcionarios en contratos laborales. El personal con ejercicio de autoridad, inspección, control y gestión, tendrá relación funcional. Ello conlleva que determinados grupos de los distintos convenios colectivos que existen en AA.PP. pasen a la situación de funcionarios consolidándose en las AA.PP. dos tipos de relación laboral con sus trabajadores, regidos por distinta norma legal: la funcional para las altas categorías de trabajo con plantillas muy estabilizadas, a lo sumo con ligeros incrementos en algunos cuerpos, y la laboral para las categorías bajas con plantillas flexibles en función de las ne-

cesidades coyunturales de cada momento. En todo caso, seguirá siendo la Administración, unilateralmente, quien delimite el tipo de solución laboral o funcional con su personal.

La Disposición Transitoria decimoquinta permite que la adscripción a un puesto de trabajo laboral o funcional no implique cese inmediato de quien lo viene desempeñando, si no se corresponde con su relación contractual con la Administración con la que se fija en la Ley. Ello permite que puedan darse casos de laborales desempeñando puestos funcionales y viceversa. De hecho, esto viene ocurriendo en la actualidad. El problema que se plantea es cómo el laboral se transforma en funcionario y el funcionario en laboral. El primero, en concordancia con la Ley 30/84 de 2 de agosto, no podrá integrarse en las plantillas funcionales a no ser que superase previamente las pruebas selectivas oportunas que se establezcan para acceder al cuerpo correspondiente. Esto supone una seria discriminación con res-

pecto al funcionario que se puede acoger a la Disposición Adicional decimoséptima que le da opción a integrarse a la plantilla laboral, quedando como funcionario en excedencia o ampararse en lo dispuesto en el artículo 21.c de la Ley.

Al margen del problema de la integración de los laborales en plantillas funcionales y la consolidación de dos tipos de trabajadores públicos regidos por distintos regímenes de relación laboral y, en consecuencia, con distintas formas de Seguridad Social y asistencial, lo que se persigue con la reforma es tener, en determinadas categorías, unas plantillas flexibles capaces de ser reducidas o aumentadas con poco costo, pretendiendo con ello dar una imagen de racionalidad y eficacia en la gestión de la «cosa» pública a costa de los trabajadores de las categorías más bajas y peor pagados.

Podría inferirse que los laborales, al tener todos los derechos que el Estatuto de los Trabajadores y la LOLS recogen, entre ellos el de negociación colectiva, tienen más mecanismos de defensa, pero es



falso: la negociación colectiva en la Administración Pública es una entelequia.

Al fijar los Presupuestos Generales del Estado el incremento de la masa salarial, impidiendo cualquier acuerdo que implique aumento de masa salarial por encima de lo acordado en los PGE, la negociación colectiva prácticamente está devaluada a negociar ligeras cuestiones de matiz entre los distintos Ministerios y organismos autónomos y sus trabajadores.

Extensión de la laboralización

La extensión de la laboralización va a permitir a las AA.PP. poner en práctica para el control de su gasto y de sus plantillas las modalidades de trabajo en precario que viene utilizando el sector privado, incrementando las contrataciones temporales, haciendo contratos a tiempo parcial y eventuales, por realización de obra o servicio determinado, de fijos discontinuos y demás modalidades que han permitido abaratar los costes de producción a costa de la estabilidad en el empleo de los trabajadores. El incremento de la inestabilidad y temporalidad en el empleo de amplios colectivos de trabajadores es una de las más graves consecuencias de la aplicación de la reforma.

La posibilidad de remoción de los fun-

cionarios por razón de rendimiento insuficiente o falta de adecuación al puesto de trabajo, es otra novedad con lo que nos obsequia el Gobierno en el anteproyecto de Ley que conocemos (muy posiblemente el aprobado por el Consejo de Ministros sea otro). Esta medida, que puede ser positiva y que intenta ejercer algún tipo de control sobre los funcionarios, tal y como se introduce, sin desarrollar elementos jurídicos para su aplicación y ser difícilmente medibles los conceptos «de rendimiento insuficiente» o «falta de adecuación sobrevenida», es, en realidad, un gesto para tratar de dar la idea de que se están tomando medidas para mejorar el funcionamiento de las AA.PP. Si lo que se pretende es hacer más eficaz el rendimiento de los funcionarios públicos, idea con la que estoy de acuerdo, se deben generalizar por Ley como hace el Estatuto de los trabajadores (no aplicable a los funcionarios públicos) los medios objetivos para medir el rendimiento, así como los mecanismos de defensa del trabajador que eviten las arbitrariedades, cosa que no se hace en el anteproyecto de ley que se comenta; es más, tal como se introduce la posible remoción, puede incrementar la represión sobre aquellos funcionarios que, o bien sus superiores, o bien la Administración correspondiente, consideren huelguista.

Cuando se cuentan por miles los funcionarios que se les ha asignado un puesto de trabajo por la vía de la libre designación, se pretende limitar este procedimiento que nunca debiera haber existido. La mejor Administración Pública es la que profesionaliza todos los cargos. Se introducen elementos de carrera administrativa y se objetiva algo más la promoción, pero se sigue sin dar vía al estatuto de la Función Pública que la Constitución española exige que se desarrolle.

Modificaciones sustanciales

En resumen, el anteproyecto modifica sustancialmente los artículos 20 y 21, apesar de que no eran necesarios los retoques que hace sobre el. Los apartados declarados anticonstitucionales no modifican la filosofía con la que fue concebida la Ley 30/84 de 2 de agosto, caracterizada por un excesivo reglamentismo y discrecionalidad de la Administración a la hora de fijar plantillas y condiciones de trabajo; implicando una gran inseguridad jurídica de los trabajadores de las AA.PP. a la hora de articular mecanismos de defensa de sus derechos.

Los ligeros retoques a la libre designación y a la promoción no son suficientes para compensar el gran incremento de la inestabilidad en el empleo y la posible privatización a la que se abren puertas.

Cuando estas líneas se publiquen es muy posible que se hayan hecho públicas modificaciones a la Adicional decimoquinta, que afecta al personal docente y que nunca el Gobierno pudo desarrollar. Será una más de las modificaciones que se están haciendo para poder desarrollar la actividad en la función pública según una Ley que no ha podido ser cumplida, ni por sus propios elaboradores. Para citar otro de los innumerables casos de incumplimiento todavía hay colectivos a los que no se aplica el nuevo sistema retributivo y otros a los que se les aplica indebidamente con complementos específicos y CTP generalizados que según la legalidad vigente no son posibles.

¿Por qué el Gobierno no ha aprovechado la ocasión y ha elaborado un Estatuto de la Función Pública negociado con los sindicatos?

El sabrá qué modelo de cambio y de estado democrático quiere consolidar. ■

Rafael Merino

■ ¡¡HEMOS GANADO EL REFERENDUM DE LA CARRERA DOCENTE!!

En los últimos números hemos anunciado la posibilidad de que el MEC acabara por modificar la ya famosa *Adicional XV de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública* (Ley 30/84).

Explicábamos que la presión sostenida durante los cuatro últimos cursos (desde que en mayo de 1985 logramos retirar los primeros borradores) había ido desgastando de tal manera las propuestas de carreras docentes con grados y niveles diferentes que nadie se había atrevido a defenderlos en los programas electorales. Los resultados de las elecciones sindicales acabaron por enterrar el proyecto y Arango convocó la mesa provisional de enseñanza pública el lunes 15 de febrero para comunicarnos su intención de aprovechar la sentencia del Tribunal Constitucional que obligaba al Gobierno a modificar algunos artículos de la Ley 30/84, para introducir otras modificaciones y principalmente la de la Adicional XV.

La Adicional XV. La tan denostada adicional constaba de tres partes. En la primera se unificaban 26 cuerpos docentes, hasta entonces existentes, en sólo dos con sus correspondientes escalas. Si toda unificación es un avance para los que defendemos el cuerpo único, este articulado presentaba algunos problemas (escalas, maestros de taller), excluía a los profesores del AISS y de los CEIS (antiguos laborales) y nunca se llevó realmente a efecto. La segunda parte, la más vituperada, diseñaba el sistema de carrera docente. Nunca se puso en práctica porque no se lo permitimos con nuestra movilización y presión. La única parte que se hizo realidad fue la última, que trataba de la desaparición del cuerpo de inspectores y su sustitución por docentes licenciados que durante periodos de tres o seis años ejercen la función inspectora.

La propuesta del MEC. En esta disposición se sustituyen los apartados 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9 de la Disposición Adicional Decimoquinta por:

1. No serán de aplicación a los funcionarios de los Cuerpos o Escalas en

que se ordena la función pública docente el apartado 1.a) del art. 20, en lo que se refiere a la exigencia de posesión de un determinado grado personal, el art. 21 y el apartado 1 del art. 22 de esta Ley.

2. El acceso a la función pública docente, excluido el personal regulado en la Ley de Reforma Universitaria y en la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, la promoción profesional y la promoción interna, así como la reordenación de sus Cuerpos y Escalas, se regularán por disposición con rango de ley acorde con la estructura y necesidades del sistema educativo. Hasta la entrada en vigor de la misma, cada uno de los Cuerpos y Escalas tendrá asignado un nivel de complemento de destino, y les serán de aplicación las vigentes normas reglamentarias reguladoras del acceso y de promoción interna.

En todo caso se integran: en el Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial, los funcionarios de la Escala docente «A» de la AISS. Y en el Cuerpo de Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial, los funcionarios de la Escala docente «B» de la AISS.

A efectos de participación en concurso de méritos, los funcionarios que se integran en los Cuerpos citados se ordenarán según la fecha de su nombramiento como funcionarios de carrera con preferencia para el funcionario del Cuerpo que pervive.

3. Los puestos de trabajo docentes serán desempeñados por funcionarios de los Cuerpos y Escalas docentes, de acuerdo con lo que determinen las relaciones de puestos de trabajo. No obstante, podrán desempeñarse por personal laboral los puestos que en razón de su naturaleza no se correspondan con las titulaciones académicas existentes; los creados para la realización de programas educativos temporales y en el extranjero en tanto no sean cubiertos por funcionarios españoles de los Cuerpos y Escalas docentes o por funcionarios extranjeros en el marco de convenios o acuerdos con otros estados.

4. El personal docente podrá ocupar puestos de trabajo en la Administración educativa de acuerdo con lo que determinen las respectivas relaciones de puestos de trabajo, sin consolidar grado personal.

Los funcionarios docentes podrán optar por obtener su jubilación a la terminación del curso académico en el que cumplieran los 65 años.

6. Los funcionarios docentes estarán obligados a participar en los sucesivos concursos ordinarios de traslados hasta la obtención de su primer destino definitivo. Estos concursos no establecerán puntuación mínima para la obtención de un destino. Voluntariamente podrán participar en las convocatorias de puestos docentes de carácter singular siempre que reúnan los requisitos exigidos en cada convocatoria.

Los funcionarios docentes que obtengan un puesto por medio de concurso deberán permanecer en el mismo un mínimo de dos años para poder participar en los concursos de provisión de puestos de trabajo.

7. La función de inspección educativa se realiza por funcionarios con titulación de doctor, licenciado, arquitecto o ingeniero, pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente.

Los puestos de trabajo de inspección educativa se cubrirán por concurso convocado por cada Administración educativa competente, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad, valorándose tanto los méritos académicos como los profesionales, así como la antigüedad como funcionarios de carrera en los Cuerpos docentes. Los funcionarios seleccionados deberán superar un curso de especialización, cuya organización corresponderá a la Administración convocante. El desempeño de esta función tendrá una duración de tres años susceptibles de renovación por otros tres años. Transcurridos los periodos de tres o seis años de adscripción a la función inspectora, la incorporación a los puestos correspondientes a sus Cuerpos o Escalas se efectuará a través de la participación en los correspondientes concursos reconociéndoseles un derecho preferente a la localidad de su último destino como docente.

Transcurridos seis años de ejercicio continuado de la función de inspección educativa, la valoración del trabajo realizado de acuerdo con los criterios y procedimientos que reglamentariamente se determinen, permitirá el desempeño de puestos de la función inspectora por tiempo indefinido, pudiendo, no obstante, reincorporarse voluntariamente a puestos docentes a través de los concursos ordinarios de provisión.

9. El Gobierno y las comunidades autónomas, en el marco de sus respectivas competencias, desarrollarán la organización y funcionamiento de la inspección educativa.

No hajar la guardia. Como se ve, el proyecto da satisfacción a una de las más sentidas demandas del profesorado y supone un gran triunfo del sindicalismo progresista.

Pero como la dicha nunca puede ser completa con este Ministerio, destacar que el nuevo proyecto presenta una laguna en el tema de la integración de los profesores del AISS en otro cuerpo, pues no se sabe si podrán conservar el régimen de Seguridad Social que actualmente tienen y, por otro lado, supone un retroceso en el tema de los inspectores, a los que se les vuelve a hacer definitivos, lo que en la práctica no supone sino volver a crear el cuerpo de inspectores.

No debemos hajar la guardia. Retirado el proyecto, no debemos descartar nuevas tentativas de implantar la carrera docente por otras vías. Algunas de ellas las estamos viviendo estos días: implantación de complementos específicos a algunos puestos, concursos específicos para otros, etcétera. Todo apunta hacia una catalogación parcializada de algunos puestos de trabajo que por la vía de los hechos consumados configuraría un panorama con retribuciones diferenciadas. De nuestra presión dependerá que esto no ocurra. ■

■ HUELGA EN EUSKADI

Los trabajadores de Euskadi se encuentran en huelga por la negociación del convenio de Enseñanza Privada y por el pago directo.

La incidencia de la huelga, según informaciones de los compañeros de Euskadi, es del 70 por 100 en Vizcaya y Guipúzcoa y 50 por 100 en Alava. ■

■ DISPOSICIONES PARA LA REFORMA

A principios de febrero el secretario general de Educación presentó a los medios de comunicación (y posteriormente consultó con los sindicatos) un conjunto de normas (ocho proyectos) que pretenden ir preparando y avanzando en el proceso de reforma del sistema educativo.

Tres de estos proyectos (modificación de horarios en BUP y FP de primer grado, desarrollo de las Enseñanzas y Actividades técnico-profesionales) deberán ser negociados con las comunidades autónomas con competencia y necesitan el informe favorable del Consejo Escolar del Estado. El resto de las disposiciones se implantarán en el ámbito gestionado directamente por el MEC: continuación de la experimentación de proyectos de orientación educativa en enseñanzas medias, iniciación de estos mismos proyectos en LGB, convocatoria de licencias por estudios, ayudas a proyectos de innovación pedagógica y continuación de la experimentación del programa de integración. Aparentemente nos encontramos ante un conjunto de propuestas positivas, de carácter renovador, que deberían redundar en la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, su puesta en práctica nos preocupa en base a:

Dificultad para evaluar las experiencias ya iniciadas (orientación, integración, ayudas a la innovación, licencias por estudios) por falta de información y datos.

Año tras año el Gobierno proroga o amplía la experimentación de diversos programas sin que haga públicos ni contraste los resultados de la evaluación de dichos programas, presumiblemente positivos pues, si no, nadie entendería su continuidad.

Ausencia de un plan global en el que se inserten estas medidas para evitar que sean meros parches parciales, iniciativas dispersas y aisladas, improvisaciones erráticas, en suma. Particularmente grave es la ausencia de un plan de formación permanente que enmarque y dé coherencia tanto a los proyectos de los CEPS como a las licencias por estudio, tanto a los cursos de actualización didáctica como a las ayudas para la innovación, etcétera. La formación del profesorado en servicio reclama a gritos un horizonte de referencia que nos permita entender y comprender hacia dónde se dirigen los pequeños pasos que se están dando. De reciente actualidad es la ausencia de un catálogo de puestos de trabajo que defina las especialidades que debe haber en los centros, los requisitos que deben cumplir los profesores y profesoras para ocupar dichos puestos y las retribuciones complementarias con las que se valorarán dichos puestos.

Sin este catálogo de puestos de trabajo, la práctica ministerial va haciendo de forma unilateral y clandestina su propia

catalogación: orientados con tal titulación, compensados con tales méritos y tal complemento específico, profesor de educación física con otros méritos, etcétera. Para evitarlo, CC.OO. ha reclamado la previa y urgente elaboración del catálogo. Sin éste nos opondremos a cualquier concurso específico como nos hemos opuesto a la aplicación de complementos específicos a determinados colectivos.

Ambigüedad deliberada de las repercusiones laborales de estos proyectos. Angel Chica lo explica en esta misma sección en una nota sobre la reducción de horario lectivo para los estudiantes de BUP. Su análisis es igual de válido para las modificaciones de horario en FP de primer grado, la modificación de la EATP y la reducción horaria del profesor encargado del servicio de orientación en medias. Se aumentan las posibilidades de impartir más de 18 horas lectivas, de dar afines y de que se aumenten los grupos a los que cada profesor/a debe atender.

Para evitarlo, la Federación de Enseñanza de CC.OO. ha exigido que el MEC haga mención expresa de que estos decretos no afectarán en nada a las condiciones laborales o salariales de los docentes y cubra, aumentando las plantillas, las previsibles disfunciones.

Precisamente para controlar y prevenir estas repercusiones laborales, la Federación de Enseñanza de CC.OO. exigió la regulación de mecanismos de participación e intervención de sindicatos y Juntas de Personal. Tampoco fue partidario el MEC de incluirlo en los decretos, por lo que deberá ser uno de los caballos de batalla de las Juntas de Personal en los próximos meses. ■

■ ENSEÑANZA PRIVADA. NEGOCIACION COLECTIVA

Cuando os llegue esta información nos encontraremos en el momento clave de la negociación de todos los convenios de enseñanza privada.

El Convenio general que ha de ser nuestro marco de referencia, se encuentra, después de la reunión mantenida en el día 2.2.88, en una situación muy preocupante para los trabajadores del sector. Después de varias reuniones se conclu-

■ HORARIO EN BUP

yó la primera ronda de revisión del articulado, en esta primera revisión quedaron aparcados un elevado número de artículos, en la reunión de hoy la patronal ha presentado su oferta a los artículos aparcados, oferta que básicamente podemos resumir en los siguientes puntos:

— **Ambito territorial:** Quedan excluidas como materia de negociación en convenios de ámbito inferior, jornada, salarios y vacaciones.

— **Ambito funcional:**

— En preescolar se limita al integrado.

— No incluye como actividad propia a Academias de Idiomas.

— No se aclara el término de Enseñanzas Especializadas.

— **Jornada y vacaciones:** No ofertan absolutamente nada, argumentan que debido a los cambios que se prevén por el proyecto de Reforma, es mejor dejarlo como está.

— **Jubilación:** Negativa a introducir la jubilación forzosa. En jubilación anticipada atenerse a la legislación vigente y siempre de mutuo acuerdo entre trabajador y empresa.

— **Salarios:** Personal docente de niveles concertados, 7,26 por 100. Resto de personal docente de niveles no concertados y personal no docente, 5 por 100.

En su oferta también incluyen un endurecimiento de las sanciones por faltas graves y muy graves.

Ante esta oferta, provocadora para los trabajadores del sector, va a ser imprescindible la movilización y la presión de todos si queremos tener convenio este año. CC.OO. y UTEP han iniciado ya un proceso de asambleas de delegados y provinciales que pueden desembocar en jornadas de huelgas.

— **Homologación.** En esta doble batalla que llevamos a cabo los trabajadores del sector, el capítulo de homologación lo comenzamos el viernes 4 de marzo; a la hora de escribir estas líneas no ha habido oferta por parte del Ministerio, nosotros defenderemos con fuerza nuestra propuesta de llegar hasta el 95 por 100 en tres años. De todas formas, cuando haya oferta concreta y definitiva del MEC, CC.OO. y UTEP propondrán al resto de los sindicatos que la firma o no del acuerdo sea sometida a referéndum de los trabajadores. Si el resto de los sindicatos se oponen, nosotros solos, a través de nuestros delegados y de aquellos que se quieran sumar, celebraremos un referéndum de cuyo resultado dependerá nuestra firma. ■

Con el título genérico de «Disposiciones para la Reforma», el MEC acaba de hacer pública una colección de órdenes de inminente aprobación. De ellas resulta preocupante una OM sobre modificación del horario en BUP que normaliza a 29 horas el horario semanal de los tres cursos, dejando invariable el horario de COU. Esta propuesta se entiende referida exclusivamente a los estudios diurnos:

En 1.º curso de BUP, se reduce una hora semanal de Matemáticas, Lengua Española, Lengua extranjera y Ciencias Naturales.

En 2.º curso de BUP, se reduce una hora semanal en Física y Química y en Literatura.

En 3.º de BUP, la reducción afecta a Historia y Ordenamiento Constitucional.

La valoración a priori de esta medida es positiva. El horario lectivo de los alumnos está muy recargado y además supone un incremento notable respecto al de EGB. Si a esta medida se suma la efectiva disminución del número máximo de alumnos por grupo a 35, el panorama sería prometedor.

No obstante, hay dos nubes sobre el proyecto de OM que el MEC debería despejar inmediatamente.

1) Actualmente existen zonas de alta densidad escolar en EE.MM. que por falta de previsión en la programación de inversiones ha saturado aulas y centros, creando turnos dobles, que en algunos casos son triples por coincidencia de nocturno, en aulas que rebasan su capacidad de 40 puestos escolares. ¿Qué previsiones hay sobre la puesta en práctica de los 35 alumnos por aula? Es peligroso que el punto 4.º de la OM añada: «Siempre que queden atendidas las necesidades de escolarización», y también es peligroso que la aplicación de esta medida, positiva, sea a costa de generalizar dobles turnos, negativos, y no furto de construcción de puestos escolares.

2) Las distribuciones horarias por seminarios se ven modificadas por esta OM. La situación que tenían los seminarios de Latín y Griego anteriormente, con todos los cursos a cuatro horas lectivas, traía como consecuencia que los horarios lectivos de catedráticos serían necesariamente de 12 ó 16 horas y los

agregados de 16 ó 20 horas, dependiendo a veces del criterio de Inspección, la aprobación de una de las dos versiones de horario.

Esta situación se generaliza ahora a los Seminarios de Matemáticas, Física y Química y Ciencias Naturales, que tienen toda su oferta de grupos a cuatro horas lectivas y acerca a la misma a los Seminarios de Lengua extranjera, Lengua y Literatura e Historia, al transformar los grupos de cinco horas en grupos de cuatro horas.

No es exagerado conjeturar que más de un 50 por 100 del profesorado de EE.MM. podrá tener una opción horaria en septiembre en la misma situación de indefinición que en cursos anteriores los profesores de Lenguas Clásicas.

La positiva sugerencia del punto 3.º, sobre establecimiento de horas de refuerzo, recuperación o profundización, puede verse abordada por la condición «dentro de la disponibilidad del profesorado con que cuenten los centros». Es decir, que la posibilidad coherente de horarios de 18 horas lectivas, conseguidos a través de cuatro grupos de cuatro horas más dos de refuerzo, puede verse rechazada si implica un aumento del cupo de profesores, o sólo asumida si el excedente horario que se produce en el centro es absorbido por horarios lectivos de 20 horas (planea aquí la aplicación generalizada de la OM de Jornada de 31 de julio del 87, BOE del 18 de agosto, que posibilita la impartición de hasta 21 horas si la distribución horaria del centro lo exigiese).

Por tanto, las exigencias mínimas para la puesta en marcha de tal OM, que sometida a estudio técnico ya hace años por la Dirección General de Enseñanzas Medias fue desestimada por los problemas que se derivaban de su aplicación, serían:

1) Conocimiento por parte de las Juntas de Personal de cada provincia de la previsión de modificaciones de las condiciones de trabajo de los docentes como aplicación de esta OM. En concreto no sería aceptable ningún incremento de horarios por encima de las 18 horas lectivas ni un incremento de turnos vespertinos.

2) Conocimiento de las previsiones de aumento de plantilla e incremento de plazas escolares de nueva construcción que han debido acompañar a la propuesta legal de modificación horaria.

En tanto no se satisfagan estas condiciones no podemos menos que solicitar la suspensión cautelar de esta medida,

positiva en sí, pero de repercusiones laborales poco transparentes. ■

■ EDUCACION FISICA

La FE de CC.OO. ha impugnado el concurso específico de Educación Física por incumplimiento del artículo 15 de la Ley 30/84 que exige la previa elaboración de una relación de puestos de trabajo y por no haber sido negociado con los sindicatos representativos. ■

■ MODIFICACION DE HORARIO EN FPI

Los profesores de los Departamentos de Ciencias y Humanidades del Instituto de Formación Profesional Joan Miró de San Sebastián de los Reyes se han reunido para analizar las medidas que modifican el horario de FPI para el próximo curso y que recientemente ha hecho públicas ese Ministerio —recogidas en «Comunidad Escolar» n.º 177 y «Magisterio» n.º 10.931— y desean manifestar lo siguiente:

1. Su sorpresa por que en el tiempo en que se está discutiendo la Reforma de enseñanza, se regule por orden ministerial, de inminente aparición, una serie de medidas que afectan a la distribución horaria de asignaturas de estos Departamentos, sin mediar ningún tipo de consulta previa a los afectados; máxime cuando es el mismo MEC el que defiende la necesaria participación de todos los órganos implicados en el proceso educativo.

2. No entendemos que esta modificación comporte ninguna ventaja sobre la situación actual, ya que si es cierto que disminuye el número de materias por curso, establece una ruptura en el aprendizaje de algunas materias fundamentales que incidiría negativamente en el nivel alcanzado al final del ciclo.

3. Creemos que la lógica preocupación por disminuir el fracaso escolar podría acometerse reforzando las materias básicas en el primer curso, manteniendo una continuidad en el curso siguiente. Las horas necesarias podrían tomarse del Área de conocimientos técnicos y prácticos, habida cuenta de que sus asigna-

naturas tienen un mayor número de horas.

4. Algunas asignaturas básicas, a las que habría que potenciar para facilitar otros aprendizajes, se ven reducidas realmente; así, Matemáticas con dos horas en 1.º y tres en 2.º actualmente, pasa en la nueva propuesta a 4 horas en 1.º, lo que supone:

— Una reducción de una hora para FPI.

— El que el alumno no continúe con esa materia en 2.º curso crea un vacío que incidirá negativamente en otras materias del área y tecnológicas y en el paso de grado.

— Que al impartirse el número total de horas de esa materia en primer curso, con más problemas de nivel y madurez, descienda el rendimiento del alumnado.

De modo semejante, la Lengua Española se concentra en 1.º, con similares problemas a los expuestos, y la Formación Humanística y Constitución pierde una hora al pasar de cinco a cuatro horas en el ciclo.

Por todo lo anteriormente expuesto, los profesores de estos departamentos entienden que esta propuesta sólo viene a defraudar las esperanzas y expectativas que han depositado en que la Reforma anunciada por ese Ministerio suponga una mejora real de la Enseñanza Media. ■

Profesores de los departamentos
de Ciencias y Humanidades
del I.F.P. Joan Miró
San Sebastián-Madrid

■ LA SEUI REMOLONEA

En lo que toca a la vida sindical de los responsables de la SEUI, se toman las cosas con mucha más parsimonia que sus colegas de Alcalá, 34. Todavía no han convocado la Mesa de Universidades, si quiera sea con carácter provisional, como ha hecho el MEC con la del personal docente de EGB y EE.MM. Para el 3 de marzo se ha convocado a los sindicatos representativos —CC.OO., CSIF y UGT— a intercambiar impresiones.

Dicen que a pesar de tener en sus manos un 4 por 100 de masa salarial adicional para los profesores, retrasan la negociación de su distribución para no in-

cidir a los de EGB y EE.MM. Vano intento.

¿Darán por cerrada la homologación retributiva con el 4 por 100? Retribuciones de profesores y plantillas de PAS son las cuestiones sobre las que Rojo y su equipo parecen dispuestos a negociar. De plantillas de profesores, nada. De revisar la normativa sobre profesorado universitario (situación de ayudantes y asociados, reducción de la jornada lectiva, etcétera), no se sabe, no se contesta. ¿Inversiones para mejorar sustancialmente las condiciones de la docencia y la investigación y hacer frente a los importantes incrementos del alumnado? Al menos lo estarán pensando, suponemos.

Mientras, los presidentes de los consejos sociales reciben una carta firmada por el director general de Enseñanza Superior, Asís, en la que pide que no aprueben el catálogo de puestos de trabajos del PAS funcionario si la Junta de Gobierno ha pactado con los sindicatos unos niveles retributivos superiores a los establecidos en el decreto rejilla promulgado por el Gobierno el pasado año. Amenaza, en la carta, con no librar créditos para el imprescindible aumento de las plantillas.

Y otra: parece ser que va a utilizarse la tramitación de la Reforma de la Ley 30/84, impuesta por el Tribunal Constitucional, para resucitar los contratos administrativos. Este será el carácter de los contratos de ayudantes y asociados.

En fin, que como sigan así no les libra de la huelga ni el 4 por 100 adicional. ■

■ CONVOCATORIA DE HUELGA EN LA ENSEÑANZA PUBLICA

En la mañana del 29 de febrero, los sindicatos representativos de la enseñanza pública —FE-CC.OO., ANPE, CSIF, UCSTE, FETE-UGT— anunciaron en rueda de prensa conjunta la convocatoria de huelga de los profesores de EGB, BUP y FP de la enseñanza pública. El calendario de movilizaciones comprende las siguientes fechas: 9, 10, 16 y 17 de marzo; 14, 20 y 26 de abril y la propuesta de ir a la huelga indefinida en el mes de mayo si para entonces el MEC

no ha dado satisfacción a la plataforma reivindicativa.

Esta comprende los siguientes puntos:

Homologación de las retribuciones complementarias de los profesores de la enseñanza pública con la media de las que perciben los demás funcionarios de igual categoría, incluyendo la masa salarial correspondiente a los incrementos de productividad:

— Complementos de destino: 23, 25 y 27 (LGB y EE.MM.).

— Complemento específico generalizado.

Satisfacción de las reivindicaciones presentadas por los sindicatos sobre:

— Jornada de trabajo.

— Responsabilidad civil.

— Política de personal (interinos, provisionales y en expectativa de destino, concursos de traslados, catalogación de puestos de trabajo, etcétera).

El tratamiento de ambos apartados de la plataforma es diferente sobre los puntos contenidos en el segundo, el MEC ha aceptado la negociación. No así sobre la cuestión retributiva. Sobre ésta, el subsecretario del MEC, Joaquín Arango, afirmó en la reunión mantenida con los sindicatos el 25 de febrero: los presupuestos de 1988 están cerrados, sólo cabe la posibilidad de estudiar un aumento de cara a los presupuestos de 1989 y, en cualquier caso, la petición de los sindicatos sobre niveles de complemento de destino es inasumible ahora y en el futuro. Según el MEC, los niveles 23, 25 y 27 cuestan más de 55.000 millones de pesetas. Ante la propuesta final, efectuada por los representantes de la Federación de Enseñanza de CC.OO., de sí podía comprometerse a iniciar conversaciones formales sobre la homologación y presentar una contrapropuesta, el subsecretario afirmó que necesitaba una semana para contestarla.

El hecho de incluir en la plataforma de la huelga los puntos sobre condiciones de trabajo, incluidos en el apartado 2, no se debe a que los responsables del MEC se hayan negado a negociarlos, sino al hecho de que a pesar de su importancia y del tiempo que llevan en candelero (algunos varios años) no se han presentado propuestas satisfactorias sobre ninguno de ellos por parte de las autoridades educativas. Desde la firma de los acuerdos del 3 de febrero del pasado año, el MEC ha dispuesto de un año para analizar los problemas de personal e intentar diseñar soluciones. Parece que ha dejado pasar el tiempo en vano. ■

■ LA HOMOLOGACION

La plataforma reivindicativa

a) Complemento de destino

La aplicación de los niveles de complemento de destino pedidos en la plataforma conjunta supondría los siguientes incrementos brutos mensuales:

Profesor de LGB (de 17 a 23): + 17.590 ptas.

Profesor de EE.MM. (de 21 a 25): + 14.767 ptas.

Catedrático de Bachillerato (de 25 a 27): + 17.824 ptas.

Coste global aproximado: 55.000 millones de pesetas.

b) Complementos específicos

No se especifica su cuantía. Puede deducirse de la petición de homologación a la media de todas las retribuciones complementarias, incluidos los complementos de productividad, descontando los aumentos en complemento de destino del apartado anterior.

Una vez calculada la correspondiente masa salarial, caben las siguientes fórmulas de reparto:

a) Que el complemento específico generalizado sea igual para todos los profesores de todos los niveles.

b) Que dicho complemento tenga dos cuantías, una para EGB y otra para EE.MM.

Esta opción queda prospuesta al desarrollo de las negociaciones. No es bueno repartir la piel del oso antes de cazarlo. También es criterio común el de priorizar la aplicación de los aumentos en complementos de destino.

Algunos sindicatos, ANPE, FFTE y CSIF, defienden que junto con el complemento específico de todos los profesores, algunos puestos —coordinadores, servicios de apoyo y cargos directivos— perciban complementos específicos de superior cuantía. La FE CC.OO. rechaza rotundamente esta posibilidad, defendiendo el criterio de distribución de la carga de trabajo dentro de la jornada total (lectiva y no lectiva). UCSTE comparte esta opinión al igual que los STECs.

Las anteriores son cuestiones sobre las que la totalidad de los profesores, a través de los delegados de centro y las asambleas, deben pronunciarse.

Los cálculos de CC.OO.

En el número 11 (III Época) de LE, de noviembre de 1987, se realizó un estudio sobre la homologación, tomando como referencia la totalidad de los funcionarios de la Administración Central del Estado de los Grupos A y B, para el complemento de destino, y los del MEC, de los citados grupos, para los complementos específicos y de productividad.

Para el complemento de destino se tomó como grupo de referencia el B, titulados universitarios de grado medio, para los maestros, y el A, titulados superiores, para los profesores de las enseñanzas medias.

Los niveles medios que se obtuvieron fueron 21 y 25.

Para los complementos específicos y de productividad se tomó como referencia la media ponderada de los grupos A y B. La cuantía media obtenida fue de 22.000 ptas/mensuales. La FE CC.OO. defendió en su programa electoral que se aplicase en cuantía igual en EGB y EE.MM.

Los incrementos retributivos en pesetas de 1988 y en cuantías brutas mensuales serían:

Profesores de EGB: + 32.210 pesetas.

Profesores de EE.MM.: + 34.767 pesetas.

En el caso de los catedráticos de Bachillerato, si a las 22.000 pesetas de específico generalizado se sumara el nivel 27, el aumento mensual sería de 37.824 pesetas.

El coste global aproximado de estos incrementos es de unos 109.000 millones de pesetas. La incorporación al cálculo de todos los funcionarios de los grupos A y B de las Administraciones Central y Autonómica pueden hacer variar ligeramente esta cantidad de alza.

Por importante que parezca este monto, y lo es, ésta es una de las concreciones más ajustadas de una reivindicación histórica; homologarse a la media de las retribuciones complementarias de los funcionarios de los grupos de titulación correspondiente.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. es consciente de que esta reivindicación se conseguirá escalonadamente y después de mucha presión sindical. Está dispuesta a estudiar otros criterios. No a renunciar a una disminución sustancial del desnivel retributivo de los profesores con los demás funcionarios.

La plataforma retributiva de la FE de CC.OO. también comprende:

— Reforma del sistema de retribuciones. Tres únicos conceptos: sueldo, complemento de destino y trienios. Se acepta transitoriamente un complemento específico, único y de igual cuantía para todos, por la necesidad de aplicar los aumentos de acuerdo con la estructura retributiva vigente.

— Pagas extras iguales a la totalidad de las retribuciones.

Estas dos reivindicaciones son comunes a todos los funcionarios y tienen su marco de aplicación en la Reforma de la Ley de la Función Pública de 1984, a través de sus representantes.

■ EN MARZO, HUELGA

Los sindicatos representativos de la Enseñanza Pública (ANPE, CC.OO., CSIF, FETE-UGT, UCSTE) consideran que el Ministerio de Educación y Ciencia no ha dado una respuesta satisfactoria a la plataforma reivindicativa que presentaron conjuntamente.

Los responsables del MEC no se han comprometido a iniciar negociaciones formales sobre *Homologación retributiva* de los profesores y han considerado inasumibles las peticiones concretas de los sindicatos sobre este punto y no han avanzado respuestas concretas sobre alguno de los temas que más preocupan al profesorado.

Por ello los sindicatos han acordado convocar a todo el profesorado de las Enseñanzas Básicas y Medias a la huelga los días 9, 10, 16 y 17 de marzo; 14, 20 y 26 de abril. Propondrán, igualmente, la convocatoria de huelga indefinida unida a otras medidas de movilización en el mes de mayo, si para entonces no han sido satisfechas las siguientes reivindicaciones:

Exigimos el pleno reconocimiento del derecho de negociación colectiva para:

Homologación retributiva: Homologación de las retribuciones complementarias de los profesores de la enseñanza pública con la media de las que perciben los demás funcionarios de igual categoría, incluyendo la masa salarial correspondiente a los complementos de productividad. Complementos de destino: 23, 25 y 27 (EGB y Enseñanzas Medias). Complemento específico generalizado.

Satisfacción de las reivindicaciones presentadas por los sindicatos sobre: Jornada de trabajo. Responsabilidad civil. Política de personal (interinos, provisionales y en expectativa de destino, concursos de traslado, catalogación de puestos de trabajo, etcétera).

Los sindicatos firmantes nos comprometemos a actuar unitariamente en defensa de esta plataforma y a informar a todos los profesores de desarrollo del proceso de negociación.

Llamamos a todo el profesorado a que solidariamente participe en estas movilizaciones para conseguir los objetivos propuestos, que redundarán en una mejora de nuestras condiciones de trabajo y de la calidad de enseñanza. ■

■ PRIMEROS PASOS EN LA NEGOCIACION DE LA ENSEÑANZA PUBLICA

Aunque todavía es un poco pronto para llamarlo negociación, lo cierto es que en el mes de febrero el MEC comenzó a reunirse con los sindicatos y se celebraron más reuniones en un mes que en los últimos seis meses.

De manera informal se constituyó la mesa provisional de enseñanza, de la que forman parte UGT, UCSTE, CSIF, ANPE y CC.OO.

No está STEC, porque al haberse presentado con distintas siglas en cada sitio tienen problemas para que se les reconozca como una única y misma organización.

Todavía no nos atrevemos a hablar de negociación porque seguimos sin tener un método, un procedimiento que supere la mera fase de consulta, pero parece evidente que hay una mayor fluidez en la comunicación. Algo es algo.

Durante el mes de marzo están previstas reuniones sobre jornada de trabajo, concursos específicos para integración y SOEV, convivencia en los centros, derechos sindicales y procedimientos de negociación... que se sumarán a las reseñadas en este mismo número sobre la Adicional XV y las disposiciones para la reforma. ■





C/ GANDIA, 2 LOPE DE VEGA, 38

UN SERVICIO QUE PODEMOS UTILIZAR

Los suscriptores de TE y los afiliados de la FE de CC.OO. tenemos la posibilidad de beneficiarnos de una serie de servicios, entre los que se encuentran estos que os presentamos hoy.

Viajes, intercambios, usos de residencias..., pueden y deben estar al alcance de los trabajadores de la enseñanza, con precios asequibles y variedad de opciones. También sobre estos temas creemos que el pertenecer a una organización sindical sea una ventaja en nuestra vida.

El Servicio de Turismo Social descansa en la capacidad de

penetración y alcance de la organización del sindicato en contacto directo con los trabajadores en su puesto de trabajo; en la importancia de que CC.OO., como organización que actúa también en el plano de lo social que no sólo atiende las necesidades y reivindicaciones del trabajador en su empresa o sector, sea capaz de trasladar a éste ofertas y alternativas para organizar su ocio y su descanso en las mejores condiciones económicas posibles, motivo por el cual os trasladamos la siguiente oferta para afiliados.

UNION SOVIETICA - 1988 SERVICIO TURISMO SOCIAL CC.OO.

SALIDAS DESDE MADRID

Código	Salida	Regreso	Ruta	PVP PAX
10C-276	30.04	08.05	Moscú-Leningrado-Moscú	89.000
23C-45	04.06	17.06	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	99.000
46C-121	13.06	26.06	Moscú-Samarkanda-Taskent-Alma Ata-Moscú	116.500
43C-24	02.07	15.07	Moscú-Leningrado-Tbilisi-Erevan-Moscú	111.500
23C-46	16.07	29.07	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	101.500
19C-114	01.08	14.08	Moscú-Riga-Vilnius-Leningrado-Moscú	108.000
23C-48	06.08	19.08	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	109.500
23C-50	15.08	28.08	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	109.500
19C-116	29.08	09.09	Moscú-Riga-Vilnius-Leningrado-Moscú	106.500
43C-26	03.09	16.09	Moscú-Leningrado-Tbilisi-Erevan-Moscú	111.500
46C-123	17.09	30.09	Moscú-Samarkanda-Taskent-Alma Ata-Moscú	116.500

SALIDAS DESDE BARCELONA

Código	Salida	Regreso	Ruta	PVP PAX
43C-23	17.06	01.07	Moscú-Leningrado-Erevan-Tbilisi-Moscú	109.500
19C-112	01.07	15.07	Moscú-Riga-Vilnius-Leningrado-Moscú	105.000
19C-113	15.07	29.07	Moscú-Riga-Vilnius-Leningrado-Moscú	105.000
23C-47	29.07	12.08	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	105.000
19C-115	05.08	19.08	Moscú-Riga-Vilnius-Leningrado-Moscú	105.000
23C-49	12.08	26.08	Moscú-Kiev-Leningrado-Moscú	105.000
43C-25	12.08	02.09	Moscú-Leningrado-Tbilisi-Erevan-Moscú	109.500
46C-122	02.09	16.09	Moscú-Samarkanda-Taskent-Alma Ata-Moscú	114.500

NOTA: Los vuelos via Praga hacen noche a la ida y al regreso.

A FAVOR DE LAS NIÑAS

Al comparar las imágenes femeninas de la literatura infantil contemporánea con los cuentos clásicos nos damos cuenta de que muy pocas cosas han cambiado. Los cuentos clásicos nos ofrecen mujeres dulces, pasivas, mudas, solamente preocupadas por su belleza, verdaderamente incapaces e inútiles. En cambio, los personajes masculinos son activos, fuertes, valientes, leales e inteligentes.

Hoy ya casi no se «cuentan cuentos» a los niños; han sido reemplazados por la televisión y las historias inventadas por ella. Pero algunos han sobrevivido y son conocidos en el mundo entero.

«Caperucita Roja» es la historia de una niña de pocas luces, cuya madre, irresponsable, la envía a través de densos bosques infestados de lobos para llevar a su abuela enferma un queso, un pastel y una jarrita de miel. Pero tales despropósitos —que nunca se hubieran podido atribuir a un varón— funcionan porque existe la certeza de que en el lugar y momento apropiado siempre habrá un cazador valeroso y eficaz dispuesto a salvar del lobo a la abuela y a la niña.

«Blancanieves» es una pequeña pava blanca que acepta la primera manzana que le ofrecen, a pesar de que la habían prevenido de no fiarse de nadie. Cuando los siete enanitos le brindan su hospitalidad aparecen los papeles sociales clásicos: ellos irán a trabajar y ella cuidará la casa, remendará, barrerá, cocinará y esperará su regreso. La única cualidad que se le reconoce es la belleza, pero como ésta es un don de la naturaleza y no un efecto de la voluntad individual, no se presta demasiada atención. Siempre logra meterse en situaciones imposibles, y para salir de ellas cómo no! hace falta la intervención de un hombre: el príncipe azul, quien, fatalmente, la desposará.

«La Cenicienta» es el prototipo de las virtudes domésticas, la humildad, la paciencia, el servilismo y el «subdesarrollo de la conciencia». Los personajes femeninos de los cuentos pertenecen a dos categorías fundamentales: las buenas e inútiles y las malvadas. Un análisis de los cuentos de Grimm muestra que el 80 por 100 de los personajes negativos son mujeres. Lo mismo puede decirse de los tipos femeninos que actualmente presentan los libros de lectura utilizados en las escuelas y de literatura infantil en general.

Basta con examinar algunos textos para poner en tela de juicio la literatura infantil, ya que vehiculiza un discurso discriminatorio, reaccionario, misógino y anti-histórico. Este hecho, ya de por sí censurado, se agrava al tener en cuenta que estas «estafas» están destinadas a criaturas que las asimilan sin ninguna posibilidad de crítica.

Del libro «A favor de las niñas», de Elena Gianini Bellotti.

«Soñar suelen las chicas con luchas y proezas. Doman leones, destruyen alimañas y siempre (en sueños, claro) logran raras hazañas que orgullosas relatan después a las amigas.»

DE 3 A 7 AÑOS

Bumann, K., y M. Foreman	Sécame los platos	345 ptas.
Bichounier, H	Monstruo peludo	345 ptas.
Paola, Tomie	Oliver Button es una nena	635 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	Arturo y Clementina	980 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	Una feliz catástrofe	980 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	Rosa caramelo	980 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	Historia de unos bocadillos	980 ptas.
Yeoman, J., y Q. Blake	La rebelión de las lavanderas	345 ptas.

DE 7 A 10 AÑOS

Bojunga Nunes, Lygia	El bolso amarillo	371 ptas.
Heucke, Ursula	Me puse bizca y papá se picó	775 ptas.
Lastrego, C.	Juanita en el bosque	625 ptas.
Older, Jules	Juana y los piratas	425 ptas.
Reccink, M., y F. Tresy	La princesa que siempre crecaba	900 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	Las cajas de cristal	880 ptas.
Turin, A., y N. Bosnia	La mano de Milena	880 ptas.

A PARTIR DE 10 AÑOS

De Cesco, Federica	Bajo el viento de la camarga	875 ptas.
Ende, Michael	Momo	975 ptas.
George, Jean	Julia y los lobos	875 ptas.
Grun, Max von der	Federica y Federico	650 ptas.
Korchunow, Irina	Una llamada de Sebastián	875 ptas.
Levoy, M.	Tres amigos	775 ptas.
Paterson, K.	La gran Gilly Hopkins	775 ptas.
Paterson, K.	Un puente hasta Therabithia	775 ptas.
Platt, Kin	Chloris y el nuevo padre	525 ptas.

JUVENIL

Auel, Jean M.	El clan del oso cavernario	1.484 ptas.
Auel, Jean M.	El valle de los caballos	
Auel, Jean M.	Los cazadores de mamuts	1.795 ptas.

PUBLICACIONES SECRETARIA DE LA MUJER

- I. Jornadas sobre: «Proteccionismo y discriminación de la mujer».
- II. Jornadas sobre: «La mujer: un paro silencioso».
- III. Jornadas sobre: «El trabajo de las mujeres, ¿cómo, dónde y por qué?». 275 ptas/N.
- IV. Jornadas sobre: «Encuentros sobre mujeres y participación sindical».
- V. Jornadas sobre: «La mujer en la economía sumergida». 400 ptas/N.

FOLLETOS

- «Carta de los derechos de la mujer trabajadora».
- «Negociación colectiva» (1) y (2).
- «Regulación laboral del servicio doméstico».
- Campaña «El trabajo es un derecho individual».
- «Mujer, trabajo y salud». 30 ptas/N.
- «Nairobi 85» (libro editado en colaboración con otras organizaciones). 150 ptas/N.

BOLETIN PERIODICO DE LA SECRETARIA DE LA MUJER

«Trabajadoras». Publicación bimensual y especial 8 de Marzo. 15 ptas/N.
Pedidos a «Secretaría de la Mujer» CS de CC.OO. Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid. Tel. 419 17 50 y 419 54 54.



1

trabajadores de la enseñanza



2

trabajadores de la enseñanza

**CARRERA
DOCENTE**FEDERACION
DE
ENSEÑANZA
CC.OO.FEDERACION
DE
ENSEÑANZA
CC.OO.

3

trabajadores de la enseñanza

**VI CONVENIO
ENSEÑANZA
PRIVADA
(Comentado)**FEDERACION
DE
ENSEÑANZA
CC.OO.**CUADERNOS T.E.**

LODE. Acompañan al texto íntegro de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, los 7 Decretos que hasta ahora han aparecido. Todo ello con los comentarios de la F.E. de CC.OO. (150 ptas).

LA CARRERA DOCENTE. Alternativa de CC.OO. a la Carrera Docente. Conócela para poderla contrastar con la que pretende imponernos el MEC (100 ptas).

CONVENIO DE PRIVADA. El texto del convenio, con la alternativa concreta de la Federación de Enseñanza a cada uno de sus artículos (150 ptas).

**MATERIALES DEL
CONGRESO**

Un profundo análisis de la actual política educativa con alternativas serias y progresistas a todos los sectores, aprobadas en el último Congreso de la Federación de Enseñanza (150 ptas).

**ADQUIERELOS EN TU SINDICATO O SOLICITALOS A: T.E.**

c/ Fernández de la Hoz, 12
28010 Madrid

(Acompaña el valor de los libros + 50 Ptas. de gastos de envío en sellos de 7 ó 19 ptas.).



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO



LA COMISION DE LAS
COMUNIDADES EUROPEAS