

T.E.

trabajadores de la

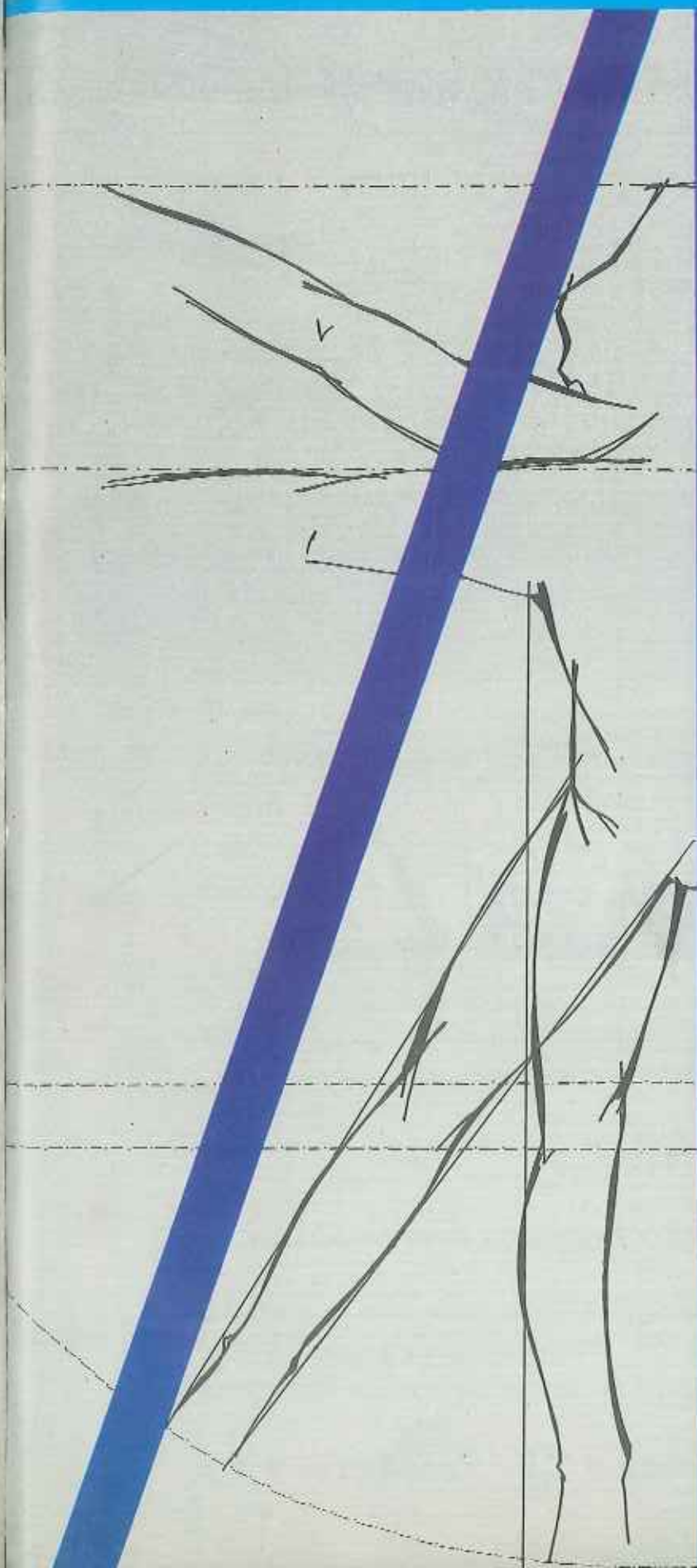
Enseñanza



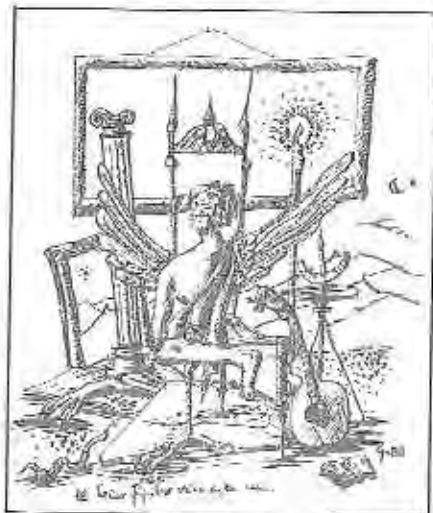
NUM. 17 - EPOCA III - MAYO 1988 - 175 PTAS.

LA ENSEÑANZA EN CATALUÑA

LA MANIFESTACION DEL PROFESORADO



CONCURSOS



● **CONCURSO DE FOTOGRAFIA** y/o fotomontajes, tema general: «Vida, trabajo y educación». Tamaño mínimo: 10 x 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.

T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza

trabajadores de la

Enseñanza



Apellidos Nombre Domicilio
 Localidad Provincia C.P.
 Profesión Empresa

Forma de pago:

- DOMICILIACION en cta. bancaria. Banco
 Domicilio Localidad
- GIRO POSTAL a c.C.P. n.º
- CHEQUE NOMINATIVO a TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA. Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid.
- CONTRA REEMBOLSO (sólo España). Al precio se incrementarán los gastos de reembolso.

PRECIO DE LA SUSCRIPCION:

NORMAL: 1.750 ptas. DE AYUDA: 2.200 ptas.

T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza • T.E. Enseñanza

N.º 17 MAYO 1988

4

Comunicado conjunto del Comité de Huelga.

8

Entrevista. Eulalia Vintó.

14

Toma del mes: La enseñanza en Cataluña

28

Debate. Jornadas de debate sobre la Reforma en Cataluña.

34

Comunidades Autónomas.

39

Noticias sindicales.

43

Anuncios y avisos.

PROFESORES EN MADRID

DESPUES de casi dos meses de conflicto sindical en la enseñanza pública, éste ha entrado en una fase crucial. Por una parte, el ministro de Educación, señor Maravall, ante el rechazo de los sindicatos a las propuestas ministeriales tras las maratónicas sesiones de negociación del pasado fin de semana, ha anunciado medidas que nos parecen muy poco meditadas: la prolongación del curso académico y la implantación de servicios mínimos. Por otra, coincidiendo con la quinta fase de la huelga, decenas de miles de profesores de EGB y de Enseñanza Media, venidos de las ciudades y pueblos de todo el Estado español, se manifiestan por las calles de Madrid.

Los medios de comunicación, los ciudadanos, especialmente aquellos que están más directamente afectados, los alumnos, sus padres, se preguntan por qué se ha llegado a esta situación sin haber encontrado una solución aceptable para todos.

En la génesis del conflicto está la persistente negativa de las autoridades educativas y del Gobierno a reconocer a los profesores el derecho a tener unas retribuciones equiparables a las que perciben los demás funcionarios de igual categoría. También, la inexistencia durante años de una política de personal mínimamente coherente y eficaz. Aspectos fundamentales de dicha política permanecen sin resolver, en ocasiones sin definir siquiera. La regulación de la jornada de trabajo y de la responsabilidad civil de los profesores; la elaboración del catálogo de puestos de trabajo de los centros de enseñanza y de una nueva norma para los concursos de traslados; la solución, en fin, a la situación de decenas de miles de profesores, interinos y provisionales, que trabajan precariamente.

Sobre estas cuestiones, que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, los sindicatos de profesores llevan años tratando con los representantes ministeriales sin alcanzar acuerdos satisfactorios o, cuando se lograban, contemplando cómo no se cumplían.

Los principales factores que están dificultando una salida negociada al conflicto son los siguientes: por un lado, el Ministerio de Educación se mueve en los estrechos márgenes que resultan de la no consideración, por parte del Gobierno, de la educación como una prioridad presupuestaria. Hay que repetirle: en España el gasto público educativo supone el 3,5 por 100 del PIB, mientras que el medio de la Comunidad Europea se acerca al 6 por 100.

Por otro lado, están las actitudes autoritarias de nuestros responsables políticos. Desde el 25 de febrero hasta el 6 de abril se exigió la desconvocatoria de la huelga para iniciar las negociaciones. Ese día el Ministerio de Educación presentó su primera oferta, muy alejada de las reivindicaciones sindicales. Hasta el 15 de abril no se reanudaron las conversaciones por idéntico motivo. Casi dos meses perdidos por pretender establecer una contraposición, a todas luces ilegítima y jurídicamente infundada, entre el derecho de huelga y el de negociación.

Esa misma actitud autoritaria es la que lleva a Maravall a la amenaza de prolongar el curso e implantar servicios mínimos. De paso hace un brindis al sol dirigido a los padres de los alumnos. Desde un punto de vista laboral y sindical es inadmisible. Al pretender obligar a la recuperación del trabajo no realizado por el ejercicio del derecho de huelga, conculca gravemente tal derecho. Al afirmar que la recuperación se realizaría manteniendo los descuentos salariales por la huelga, el ministro se burla de los profesores, les provoca con la amenaza de un castigo.

En cuanto a los servicios mínimos, nos parecen de muy difícil aplicación en el sector de la enseñanza. ¿A quiénes se obligaría a trabajar? ¿A todos los profesores de un determinado porcentaje de colegios? ¿Y los demás? O es que se pretende que una parte de la plantilla de un centro enseñe o simplemente guarde a la totalidad de los alumnos. Sería una grave irresponsabilidad.

Los profesores, sus sindicatos, son los primeros interesados en poner fin a esta larga huelga mediante un acuerdo aceptable que no signifique la dejación de sus legítimas aspiraciones y derechos.

La normalidad académica sólo puede ser garantizada por un acuerdo entre los sindicatos y el Ministerio de Educación. A partir de ese momento, los profesores, sus sindicatos representativos, están dispuestos a adoptar negociadamente cuantas medidas sean necesarias para paliar los efectos de la huelga en los alumnos.

Lo que tiene que tener bien claro el señor Maravall y el Gobierno al que pertenece es lo que expresaron los profesores en las calles de Madrid: su determinación de continuar luchando hasta alcanzar un acuerdo justo.

T.E.

DIRECTOR: Jaime Ruiz. **Subdirector:** Eusebio Salán. **Gestión y Administración:** Antonio García. **Secretaría de Administración:** Pego 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 Solo. **Parlamento:** Miguel Recio. **Libros:** José Benito Nieto. **Política Educativa:** Miguel Escalera. **Investigación y Tecnología:** José Zato, Javier Doz, Antonio Baylos, P. S. Beneyto (País Valencià), Santiago Lago, M. López (Euzkadi), P. Parajos (Galicia), Mariano Fernández Enguila. **Edita:** Información y Escuela. **Maquetación:** A. Valero y Chiquit. **Fotocomposición:** Ciceralla Rufino González, 13. **Impreso:** Industrias Gráficas Caro. **Depósito legal:** M.11.888-1988. **Propuesta gráfica:** Josep María Caparrós i López.

● COMUNICADO CONJUNTO DEL COMITE DE HUELGA A LOS ASISTENTES A LA MANIFESTACION DEL PROFESORADO

ESTA HUELGA LA VAMOS A GANAR

QUERIDAS amigas, queridos amigos, queridos compañeros profesores.

En nombre del Comité de Huelga de la Enseñanza pública del Estado español, integrado por los sindicatos ANPE, CC.OO., CSIF, FETE-UGT y UCSTE, saludo y doy la bienvenida a los protagonistas del movimiento reivindicativo sindical más importante que ha conocido la enseñanza en la historia de nuestro país.

Quienes hemos venido aquí, por decenas de miles, procedentes de las ciudades y pueblos de todo el Estado español, somos conscientes de que trabajamos en un sistema educativo que tiene muchas carencias. Nuestra situación profesional, nuestras condiciones de trabajo forman parte también de esas carencias.

Durante varias décadas, el Estado ha gastado muy poco en la enseñanza. Los incrementos de los recursos públicos destinados a la educación, que se han producido en la última década, todavía nos sitúan en parámetros muy alejados a los existentes en los países de la Comunidad Europea. La educación no es hoy una prioridad política y presupuestaria de este Gobierno.

Por eso, todavía tenemos muchas de nuestras aulas con 40 alumnos, lo que nos impide una atención individualizada a su proceso de aprendizaje. Por eso, todavía no están establecidas las especialidades en los colegios públicos, a pesar de los reiterados esfuerzos de los sindicatos. Por eso, los servicios de apoyo psicopedagógicos y los de orientación escolar o profesional sólo atienden a una minoría de los alumnos. Por eso, todavía son decenas de miles los jóvenes de menos de dieciséis años que no están escolarizados, a pesar de las reiteradas promesas electorales del partido en el Gobierno. Por todo eso y por más cosas no nos gusta el sistema educativo en el que enseñamos. Queremos cambiarlo, mejorarlo profundamente.

Y si a pesar de sus carencias funciona; sí, a pesar de todo, la enseñanza pública está lejos de esa negra imagen que quieren pintar sus enemigos es, en buena parte, debido al esfuerzo de una gran mayoría de los maestros y maestras, de los profesores y profesoras de los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, de los Centros de Enseñanzas Integradas, de las Escuelas de Idiomas y de Artes y Oficios, de los Conservatorios de Música..., de todos lo que hoy estáis aquí.



Por eso es doloroso, además de una lamentable manipulación, que todo un señor ministro de Educación nos quiera presentar como gentes que trabajamos poco y ganamos bien, que se atreva a decir que trabajamos menos y ganamos igual o más que nuestros colegas europeos, que queremos cobrar más que los otros funcionarios.

Señor Maravall, todas esas afirmaciones son falsas y usted no debería haberlas hecho. Usted sabe que en el Estado español, desde hace casi veinte años, ante la nula o escasa oferta de planes de formación permanente por parte de las administraciones educativas, se ha levantado un variado panorama de movimientos de renovación pedagógica y escuelas de verano de difícil parangón con la experiencia de otros países en los que son las autoridades educativas quienes proporcionan a los profesores oportunidades para la formación permanente en tiempo de trabajo, y todo eso lo han levantado los profesores españoles por su propia iniciativa, trabajando gratuitamente en muchos casos, sin ayuda oficial de ningún tipo.

El profesorado de la enseñanza pública no tiene unas buenas condiciones de trabajo. Las reivindicamos incluidas en la plataforma unitaria suscrita por los sindicatos ANPE, CC.OO., CSIF, UGT y UCSTE el 26 de febrero, están planteadas todas ellas desde hace varios años. Y son justas, profundamente justas. Es justo que queramos ganar como

la media de los demás funcionarios de igual categoría profesional. La homologación retributiva es una petición justa. También lo es que queramos tener bien regulada la responsabilidad civil derivada de nuestras acciones y las de nuestros alumnos; y nuestra jornada de trabajo, sometida hoy a una caótica situación jurídica.

Durante años hemos estado sometidos a los vaivenes de una contradictoria y nula mente eficaz política de personal, que ha dejado intactos los problemas y vacías las alternativas. Y las plantillas de los centros y los catálogos de puesto de trabajo continúan sin hacerse y la forma de acceder a dichos puestos mediante concursos de traslado sigue rigiéndose por vetustas normas. En cuanto a las oportunidades para nuestra formación permanente todavía son hoy muy limitadas y, más aún, aquellas que podemos cursar en tiempo de trabajo.

Por último, es absolutamente justo que pongamos fin a la precaria situación laboral de los profesores interinos, derivada de su inestabilidad en el empleo y su discriminación económica y la que padecen los profesores con destino provisional sometidos a continuos desplazamientos por carecer de un puesto de trabajo fijo.

Algunos, comenzando por los responsables del MEC, han acusado a nuestra huelga de corporativista, de no buscar otra cosa que incrementos salariales: nos han ataca-



do por no incluir en nuestra plataforma reivindicativa otros aspectos relativos a la calidad de la enseñanza.

En primer lugar tenemos que decir que no sentimos ninguna vergüenza al luchar por mejoras salariales y de condiciones de trabajo. Al contrario, estamos orgullosos de hacer lo que hacen los demás trabajadores siendo justas, como son, las peticiones que hacemos. ¿Qué dirían quienes nos atacan por ello si fuéramos a la huelga por objetivos políticos?

Todos los expertos en educación coinciden en afirmar que la base fundamental para una enseñanza de calidad radica prioritariamente en la dignificación del profesorado, en sus buenas condiciones salariales y profesionales, en sus sistemas de formación y perfeccionamiento, en su capacidad para la innovación pedagógica.

También parecía compartir esta opinión Joaquín Arango, cuando intervino en la conferencia de ministros de Educación de la

OCDE, celebrada en Helsinki en mayo del pasado año.

En las actas de la conferencia consta la siguiente referencia de sus palabras: «El subsecretario español de Educación, señor Arango, insiste sobre el hecho de que la enseñanza es siempre un proceso de relaciones interpersonales: subraya los importantes retos que se plantean a los enseñantes. Sin embargo, y a pesar de las exigencias crecientes que se les plantean, ni su estatuto, ni su salario, ni los recursos que se les conceden están en relación con su papel social. La sociedad y el Gobierno deben asumir sus responsabilidades».

Utilizando las propias palabras del representante oficial del Gobierno español en la conferencia de Helsinki, señores Arango, Maravall y González: ¡Asuman sus responsabilidades! ¡Sean ustedes mínimamente consecuentes con las posiciones avanzadas que, a veces, tan fácilmente adoptan en los foros internacionales.

La relación de nuestra lucha con la calidad de la enseñanza no sólo se deduce de lo anterior. Existen implicaciones directas. Una buena regulación de la responsabilidad civil de los profesores incrementará notablemente las actividades extralectivas que tanta importancia tienen en la formación de los alumnos. También se lograría este objetivo, así como una más racional distribución del horario escolar, creando las condiciones para implantar la jornada lectiva continuada.

Una adecuada planificación de las plantillas de los centros, con una implantación generalizada de las especialidades y de los servicios de apoyo; la supresión de la obligatoriedad de impartir enseñanzas diferentes a aquellas en las que el profesor está formado; la superación de la inestabilidad en el empleo y de la movilidad forzosa; el crear las condiciones para formar equipos pedagógicos estables en los centros; son, todos ellos, factores directamente relacionados con la calidad de la enseñanza, que figuran en nuestra plataforma reivindicativa.

Por supuesto que hay otros que afectan a los diferentes aspectos de la política educativa. A las organizaciones de estudiantes y de padres de alumnos les decimos que estamos dispuestos a trabajar con ellos, codo con codo, en defensa de la enseñanza pública y de su calidad.

Cuando todavía tenemos que luchar por

el reconocimiento pleno de la capacidad de negociación colectiva de nuestras condiciones de trabajo, que la ley no reconoce a los funcionarios, ¡aunque lo estamos consiguiendo en la práctica con nuestra lucha!, cuando estamos en una situación tal, no parece muy justo achacarnos el no incluir en nuestra plataforma de huelga todos los demás aspectos de la política educativa que inciden en la calidad de la enseñanza.

La masividad de esta huelga, que cumple hoy su novena jornada, en la que está participando la práctica totalidad del profesorado, la realización de esta impresionante manifestación ha sido posible por la unidad sindical. Esta unidad, que marca un hito importante en la joven historia del sindicalismo de los funcionarios públicos, ha sido el mejor acicate, junto a la justeza y el realismo de las reivindicaciones, para la masiva respuesta de todo el profesorado del Estado español.

Otro elemento que nos ha dado fortaleza es el funcionamiento democrático en los Comités de Huelga, en las asambleas de centro, zona, localidad, comarca y provincia, en todo el proceso de acción desde la base hasta la mesa de negociación. Los mecanismos de funcionamiento democráticos han de conservarse hasta el final de nuestra lucha. Hay que reconocer el valioso apoyo que hemos recibido de la opinión pública en general, de los trabajadores, de sus centrales sindicales, de los estudiantes, también de sectores de los padres de alumnos, de un sinnúmero de organismos e instituciones nacionales e internacionales. A todos ellos nuestro agradecimiento que extendemos a todos aquellos medios de comunicación que han dado una información objetiva y veraz de nuestro conflicto. A los trabajadores de la comunicación que siguen esta manifestación: gracias por estar con nosotros.

Un saludo muy especial queremos dirigir a los profesores y profesoras de la enseñanza privada y de la Universidad; éstos últimos

también hoy en huelga por reivindicaciones similares a las nuestras. El agradecimiento por el apoyo que han expresado a nuestra lucha se funde con el sentimiento de solidaridad.

A quienes no saludamos ni agradecemos nada es a nuestras autoridades educativas, a nuestros gobernantes. Su negativa a negociar mientras se mantuviese la convocatoria de huelga, sostenida obstinadamente durante siete semanas, ha hecho perder un tiempo precioso que podría haberse empleado en hacer avanzar el proceso de negociación. Esa actitud autoritaria, que contradice las prácticas democráticas de relaciones laborales y aun el mismo derecho de huelga, ha prolongado el conflicto. La responsabilidad del señor Maravall y de su equipo en ello no puede pasar inadvertida para nadie. Máxime cuando esas mismas personas nos quieren señalar como los responsables de la situación de anormalidad escolar.

El pasado lunes, el ministro Maravall, que todavía no se ha dignado a hablar con los representantes sindicales de los profesores, dio un paso en su escalada autoritaria amenazando con la prolongación del curso académico, con imponer la recuperación de las clases perdidas, manteniendo los descuentos salariales por los días de huelga y con la implantación de servicios mínimos.

Una muestra de lo poco meditado de sus palabras es la rectificación que ayer hizo el ministro con respecto a la prolongación del calendario escolar. Aun así, pretender imponer unilateralmente la recuperación total o parcial del trabajo no realizado por haber ejercitado el derecho de huelga constituye un ataque frontal al mismo. Al decir que la recuperación no afectaría a los descuentos salariales, el ministro se burla de los profesores y del sentido común.

En cuanto a los servicios mínimos, pensamos que son de muy difícil aplicación en la enseñanza. ¿Con cuántos profesores pretende el señor Maravall que se garantice la

actividad educativa en los centros? ¿O es que trata de convertirnos en guardianes de niños y jóvenes?

Al señor Maravall, al Gobierno, hay que decirles que lo importante es terminar con el conflicto mediante una negociación que lleve a unos acuerdos aceptables por los profesores y sus sindicatos. Que mientras dure la huelga no pueden imponernos trabajar doble. Es un contrasentido.

A los alumnos, a los padres, les decimos que una vez concluido el conflicto satisfactoriamente estamos dispuestos a negociar cuantas medidas sean necesarias para reparar los efectos de la huelga.

A la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, a su Junta Directiva, le tenemos que decir que comprendemos su preocupación por las jornadas de clase perdidas, es más, la compartimos. También que nos gustaría que, además de sugerir medidas a nuestras autoridades educativas que luego éstas convierten en amenazas inadmisibles a los profesores, les pidieran que aceptaran nuestras reivindicaciones en todo lo que tienen de razonables y justas. Estamos seguros que así contribuirían mucho más a lo que todos deseamos: el fin de la huelga.

El señor Maravall, el Gobierno, deben saber que estamos absolutamente dispuestos a reanudar las negociaciones, con realismo, alejados de posiciones maximalistas, como nos hemos comportado hasta ahora. Si puede ser hoy, mejor que mañana. A lo que no estamos dispuestos es a renunciar a lo que consideramos justo y posible. Por ello, pensamos que para lograr un acuerdo razonable es imprescindible que mejoren sustancialmente las ofertas que han hecho. Lo que deben tener claro el señor Maravall y el Gobierno es que si no asumen como prioridad la revalorización social del oficio de enseñar, en la parte que les corresponde, si continúan manteniendo las actitudes y propuestas conocidas hasta el momento, las medidas de presión previstas para el próximo mes se mantendrán.

Amigas, amigos, compañeras, compañeros, este abrazo de unión y solidaridad que tantos miles de profesionales de la enseñanza pública nos hemos dado hoy en Madrid será un hito de futuro.

Amigas, amigos, ¡unidos por la dignificación del profesorado, por la homologación retributiva, por la mejora de nuestras condiciones laborales y profesionales y por una escuela pública de calidad!

¡ESTA HUELGA LA VAMOS A GANAR!

Comité de Huelga de la Enseñanza Pública (ANPE, CC.OO., CSIF, FETE-UG) y UGSTE

Madrid, a 27 de abril de 1981



Curso 1988/89

Libros Barcanova

Pre-escolar

Jardín de infancia
Sol I
Parvulario I
Sol II
Parvulario II
Sol III
Aprendizaje de la escritura
Inicios
Aprendizaje de la lectura
Cien palabras
Aprendizaje del número
APRENDIZAJE DEL NÚMERO

Ciclo Inicial
Lengua Castellana
Zumbel
Alameda
Matemáticas
Dado
Cuadernos de Matemáticas
Ciempies

Ciclo Medio
Lengua Castellana
Zumbel
Alameda
Matemáticas
Dado
Cuadernos de Matemáticas
Ciempies

6.º, 7.º y 8.º
Lengua Castellana
Zumbel
Alameda
Matemáticas
Abaco
Ciencias Naturales
Naturalia
Ciencias Sociales
Etnos

ALAMEDA
Lecturas
Lengua Castellana
Ciclo Inicial
1.º EGB
Carmen Plevin

DADO
Matemáticas
Ciclo Medio
3.º EGB
C. Burgués
Ll. Puigardeu
T. Serra

CIEMPIÉS
Cuaderno
de Matemáticas
4.º EGB
Ll. Puigardeu
T. Serra

NATURALIA
Ciencias Naturales
7.º EGB
Eduardo Averbuj

La alternativa renovadora y pedagógica

Pre-escolar
Ciclo Inicial
Ciclo Medio
6.º, 7.º y 8.º

Editorial
BARCANOVA
La Renovación Pedagógica en marcha

EULALIA VINTRO

«NO HA HABIDO UNA AUTENTICA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO»

TU eres, probablemente, una de las personas con más experiencia política en el campo de la enseñanza en España. ¿Podrías resumirnos cuáles son, a tu criterio, los planteamientos educativos de los diferentes gobiernos españoles desde los últimos años de la dictadura hasta estos momentos; concretamente, desde Villar Palasí-Lora Tamayo hasta Maravall, pasando por Otero Novas-González Seara, etcétera?

—Es difícil contestar brevemente a esta pregunta. De un modo esquemático podría decir que la etapa Villar Palasí representó un esfuerzo de «aggiornamento» del régimen franquista, al calor de la tecnocracia y de los sectores del Opus, para sustituir la dispersión de leyes de los diferentes sectores educativos, más propias de un país tercermundista y desinteresado por la educación, por la arquitectura de una ley que englobaba al conjunto del sistema educativo: y que, además, insinuaba la conveniencia de la escolarización obligatoria hasta los 14 años, frente a la ley anterior que contemplaba la enseñanza primaria hasta los 10-11, con un Bachillerato posterior, accesible a mucha menos gente. En este sentido la ley era moderna en relación con las precedentes. La previsión en cuanto a la gratuidad del sistema obligatorio también era modernizadora (estamos situados en el año 70; evidentemente en relación con lo actual sería retrógrada).

Pero el problema es que no se llevó a la práctica. La segunda parte de la ley —que significativamente se llamaba «y de financiación del sistema educativo»— no fue votada por las mismas Cortes que la primera parte; es decir, que quienes votaron la estructura jurídica no votaron su financiación.

Por tanto, ni lo bueno que pudiera tener aquella ley ni lo malo, sirvieron para gran cosa dado que 18 años después de su aprobación todavía hoy no podemos hablar de que la enseñanza obligatoria sea gratuita. Por tanto, si una ley no consigue que en 18 años uno de sus aspectos fundamentales se lleve a término, ya está todo dicho.

Lora Tamayo, que es el ministro que



Foto: LLUIS SALOM

sigue a Villar, se encargará precisamente de cerrar los aspectos progresivos que tenía la ley y de destacar y abrir los más negativos. Precisamente es con Lora Tamayo cuando se empieza la política de subvenciones a los centros privados que dará lugar a la situación posterior hasta acabar con los conciertos educativos de la LODE. Es, por tanto, en la aplicación inmediata de la ley donde se abre la puerta a la financiación pública de los centros privados y a la no dignificación de los centros públicos. En el tema universitario, por citar otro caso, la LGE tampoco dio lugar a la apertura que se suponía: las Juntas de Facultad y todos los mecanismos que se ponían en marcha eran tremendamente estrechos. En resumen, era un planteamiento rela-

tivamente positivo, que no se manifestó en una realización y en una financiación adecuadas, fruto del escaso interés que cualquier régimen dictatorial presta a la educación.

—Vamos, pues, a la etapa de UCD: Otero Novas-González Seara...

—En realidad la época UCD son varias etapas, porque antes de estos ministros es necesario destacar una primera etapa: la de Cavero, Mayor Zaragoza y otros ministros (la legislatura en que yo era diputada, creo que tuvo cuatro). Vale la pena destacar en esta primera fase, año 78, la firma de los pactos de la Moncloa y las consecuencias positivas que tuvo la creación de un millón de puestos escolares en cuatro años. Este me parece que es un dato significativo,

que en aquellos momentos fue reconocido pero que ahora tengo la impresión de que casi se ha olvidado. Evidentemente ésta no fue la política de los ministerios de UCD, sino una reivindicación de los firmantes de los pactos: concretamente de los comunistas y de los socialistas; como contrapunto a esa política de subvenciones a los centros privados y a la no creación y mejora de la red de escuela pública española. Crear un millón de puestos escolares, en dos o tres años, permitió modificar claramente los estándares de participación pública-privada en el conjunto del Estado y en algunas de las comunidades autónomas hoy existentes. Fue, vuelvo a decirlo, no una iniciativa del gobierno de Suárez, sino una reclamación de la izquierda.

La etapa Otero y González Seara, que es la última etapa de UCD, puede definirse —y así la definí yo— como de absoluta incapacidad para abordar el tema de fondo del sistema educativo español. Yo he criticado mucho el que no se hiciera, inmediatamente después de aprobada la Constitución, una Ley General de Educación —con éste u otro nombre— que partiendo del artículo 27 y de los derechos fundamentales que tenían que ser regulados necesariamente por una ley orgánica, según la Constitución, marcaran las pautas del sistema educativo con los nuevos valores de la democracia, frente a los valores del franquismo. Esta nueva ley debería ser tremendamente audaz respecto a la capacidad que la Constitución y los estatutos reconocen a diferentes comunidades para adaptar el sistema educativo a las necesidades lingüísticas y culturales de la pluralidad nacional de nuestro Estado.

Los gobiernos de UCD no quisieron, ni supieron cómo hacer esto. Fueron sólo a despiezar la Ley General de Educación por tramos de edad, con lo cual en los años 80 volvíamos a lo que había sido la legislación educativa de los años 40: trocitos de leyes, cuando el sistema educativo es un todo y hay que tener una visión del todo para luego ir haciendo las partes.

Así salían leyes sectoriales tan dementes como el Estatuto de Centros Escolares, que trataba de una parcela solamente y no la más importante. Mucho más importante era, por ejemplo, definir si la etapa obligatoria pasaba de 6-14 a 6-16 (o a 4-14, o a 4-16, o a 0-18, etcétera). Estas leyes tuvieron un grado de contestación infinito. La ley de financiación del sistema educativo ni llegó a dis-

cutirse en el Pleno de las Cortes, porque fueron incapaces de presentarnos el coste del sistema educativo; no sabían siquiera calcular lo que costaba un centro escolar; era una situación realmente grotesca.

En el mundo de la universidad yo podría ser más benévola con la persona que tuvo a su cargo la gestación de la ley: el ministro González Seara. Benévola en cuanto a la actitud personal del ministro, pero no en cuanto a sus resultados, pues fue una gestión igualmente desgraciada: tampoco sabían qué modelo de universidad querían impulsar, cómo la querían defender... Así fuimos discutiendo, de una manera patética, borrador tras borrador, la «Ley de Autonomía Universitaria», para acabar retirando la ley, una vez estaba aprobada, lo cual era un ejemplo palpable de la no política y de la incapacidad de concertar

“

Han pasado diez años desde la Constitución, seis de Gobierno socialista, y seguimos con las inercias de la Ley General de Educación de 1970

”

esa no política con los sectores sociales afectados y con otros sectores.

Por tanto, yo diría que la etapa de UCD es una etapa gris en el sistema educativo. Fueron incapaces de asumir y de proyectar hacia el futuro las expectativas que había generado la Constitución, recuperando el pulso de lo que tenía que ser un sistema educativo público, como lo es en todos los países de la Europa contemporánea. Evidentemente tenían una contradicción: eran privatistas, eran la derecha —o el centro derecha— y no podían defender el sistema público y dedicarle unos recursos; debían contemporizar con la escuela privada y de ahí el resultado.

—Y, por último, la etapa Maravall...

—Yo creo que, en buena medida, no han recuperado lo que debía de haber sido la nueva pauta que marcaba la Constitución. Mantienen la estructura de leyes fraccionales: sustituyen el Esta-

tuto de Centros Escolares por la LODE, la LAU por la Ley de Reforma Universitaria. Han empezado ya las transferencias a las comunidades autónomas y las confrontaciones por los ámbitos competenciales entre comunidades y Estado central... Los socialistas no salen de esta dinámica.

Por ello, mi primera crítica a Maravall es no haber planteado una política propia de desarrollo de la Constitución. Sustituyen, como tenían previsto en su programa electoral, por ejemplo, el Estatuto de Centros por la LODE, mejorando la ley, pero incurriendo en un defecto grave: prever el sistema de financiación de las escuelas privadas en la etapa obligatoria, pero no decir nada sobre cómo, a través de los Presupuestos Generales del Estado, se ha de dar un impulso a la calidad de la escuela pública.

Para mí, que he sido siempre defensora de la escuela pública y que me he encontrado con los socialistas en la misma trincherla frente a la derecha, ver que un Gobierno socialista no practica la misma política educativa que había defendido en la oposición me causa una frustración. Bien es cierto que alguno de los diputados más significativos no acepta formar parte del Gobierno, ni de las listas al Parlamento de su partido, me estoy refiriendo a Luis Gómez Llorente que había defendido conmigo —y yo con él— la política de izquierda en el Parlamento.

¿Qué ha hecho, pues, hasta ahora el Gobierno socialista? No ha modificado otro de los grandes temas: la etapa obligatoria de educación. Es ahora cuando se habla de enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Pero han pasado 10 años desde la Constitución... seis años de gobierno socialista y seguimos todavía con las inercias de la Ley General de Educación del año 70. Creo que eso es lo más grave: no se ha producido una auténtica reforma del sistema educativo, sigue dual: Formación Profesional y Bachillerato; con la doble titulación al finalizar la EGB, con la etapa 0-6 años que no es patrimonio de nadie... Se han modificado aspectos, pero las grandes líneas de la educación no se han modificado.

La Ley de Reforma Universitaria pasó, creo yo, rápidamente porque había un cansancio enorme después de los distintos fracasos de las LAUs, pero es una ley que a mi modo de ver consagra el funcionariado en la estructura docente universitaria, no incorpora con la suficiente actividad los mecanismos de



En estos ocho años hemos hecho, en lugar de leyes, reglamentos convertidos en leyes



contratación laboral del profesorado, de flexibilidad, de intercambio de plantillas... Tampoco contempla un sistema de financiación para las Universidades que les permita cumplir con la función de investigación y social. Ahora leo que se presenta la ley sobre política científica... ¡Estamos a 10 años de la Constitución! Hemos necesitado 10 años para marcar prioridades. Esto es como resignarnos a estar indefinidamente en el furgón de cola de los países avanzados y tecnológicamente punteros y creativos.

Creo —y ésta es una visión muy personal— que la gestión del Gobierno socialista —reconociéndole la valía intelectual al ministro— no se ha caracterizado por su capacidad innovadora; más bien por sus pactos con la derecha: la LODE es una ley pactada con la derecha, desengañémonos; a pesar de las manifestaciones que hizo ésta, porque quería más. Pero el Gobierno socialista le ha dado a la Iglesia y a la derecha propietaria de centros escolares lo que seguramente no se habría atrevido a darle un centro derecho vergonzante; es decir, mucho más de lo que podía haber previsto la derecha de este país. Sin que, por otro lado, haya acompañado el gran refuerzo que habría de haber dado al sector público. Por tanto, yo creo que el Gobierno socialista es la gran ocasión perdida por el sistema público de educación para pasar a la ofensiva en calidad, extensión y eficacia. A partir de aquí, será difícil rehacer este camino.

—¿Qué política entiendes que lleva en Cataluña el Gobierno Pujol y, concretamente, el conseller Guitart (único que ha estado al frente del Departament d'Ensenyament)? Algunos, desde fuera, consideran que hay una gran iniciativa legislativa, dado que el Gobierno central o determinados colectivos llevan frecuentemente a los máximos tribunales leyes y decretos de la Generalitat. ¿Hay realmente una iniciativa en materia de enseñanza por el Gobierno catalán? Y, en cualquier caso, ¿cuál es el hilo conductor de su política educativa?

—Aquí yo puedo ser infinitamente más dura. Enlazando con lo que decía sobre las posibilidades de desarrollo de la Constitución española en materia de educación, he de reconocer que una de las dificultades de los gobiernos autónomos que tienen competencia en materia de educación es que el Parlamento de Madrid no haya iniciado la legislación general que la Constitución reconoce. Falto de esta legislación, el gobierno autónomo siempre tiene la duda de saber

si algo lo puede regular, dada la inexistencia de una ley base. Este es un problema objetivo.

Ahora bien: la política de Pujol —porque aquí no hay política de consellers; aquí hay política de presidente de la Generalitat— tiene un hilo conductor muy simple: «Lo que se hace es mérito nuestro, a pesar del enemigo exterior que es Madrid. Lo que no se hace, lo que va mal, no es culpa nuestra; no tenemos competencias; la culpa es de Madrid». Y así llevan gobernando ocho años.

Por poner un ejemplo claro: el presidente Pujol en el primer discurso de investidura en el Parlamento catalán, el año 80, anunció la presentación de una ley general de educación para Cataluña. No la hizo en la primera legislatura autónoma, y en la segunda ya ni la anunció.

En estos ocho años hemos hecho, en lugar de leyes, reglamentos convertidos en leyes. Yo estuve en la comisión de educación en el primer mandato y habría tenido una vida regalada si sólo hubiese trabajado en temas de educación. Traducen al catalán muchos de los reglamentos de Madrid y a algunos les dan forma de ley y los pasan por el Parlamento.

Así como la Generalitat republicana, en muchos menos años, revolucionó el sistema educativo catalán, la Generalitat actual se ha limitado a vegetar ocho años sin tener una política propia excepto en una cosa: no enemistarse para nada con la escuela privada; por eso toda la contestación que tuvo la LODE en el resto del Estado no existió aquí, porque sabían que la Generalitat sería una repartidora de subvenciones, sin ningún control ni transparencia, permitiendo a los titulares seguir cobrando de las familias y, además, recibir una subvención.

No ha habido medidas de innovación educativa, ni de estímulo al profesorado. Se han limitado a subvencionar una realidad existente, como las Escoles d'Estiu, que de hecho ya estaban subvencionadas por el Ministerio, incluso en los últimos años del franquismo. Y

luego han hecho pequeñas experiencias puntuales que enseñan como grandes éxitos. Y concretamente, Barcelona ciudad la tienen completamente abandonada; no parece territorio de la Generalitat: cualquiera de las mejoras del sistema educativo han dejado sistemáticamente fuera a dos millones de ciudadanos, un tercio de los de Cataluña.

No ha habido una auténtica política de normalización lingüística en las escuelas. No ha habido una auténtica política de innovación en la educación tecnológica, musical, de educación física, etcétera. En todo esto se va a remolque... Estos años son en materia de educación enormemente tristes.

—El tema de las escuelas del CEPEPC...

—Efectivamente: a un colectivo de cien escuelas que tenía planteamientos absolutamente progresistas desde los primeros años 70, se le dificulta la realización de una ley durante cuatro años y luego su aplicación durante cuatro años más, hasta el punto de que ahora se está produciendo de hecho la integración, pero en unas condiciones de desánimo, de abandono de gente y de falta de ímpetu que en aquellos momentos tenía. Y, además, también en unas condiciones que sectores de la escuela pública no entienden porque, en la medida que se ha hecho tarde y mal, cuestiones que por las escuelas del CEPEPC son vividas como agravios, son en cambio percibidas por sectores de la escuela pública como privilegios. Más disparate, imposible.

—En estos momentos se está realizando un debate sobre la reforma del sistema educativo, de cara a la futura LOSE. ¿Cómo ves este debate? ¿No es muy parcializado por estamentos y sin que haya una relación con el debate sobre la Universidad?

—Yo ahora sigo menos de cerca los temas de educación, puesto que estoy en el Ayuntamiento de Barcelona en el área de Bienestar Social, que engloba educación, pero también juventud, deportes, salud pública, etcétera. Visto casi desde fuera, diría que no es fácil organizar un buen debate en materia de renovación educativa.

Creo de todas maneras que es posible que se hayan mandado a los sectores vinculados con la educación los documentos base y me consta que —al menos en Cataluña— se ha hecho un buen número de debates relacionados con la LOSE. Pero —y esto ya lo apuntabas— son debates muy parcializados por seg-

mentos de edad. Por otra parte, también creo que nose garantiza que las aportaciones que la gente hace tengan luego unos canales de recepción y de confrontación suficientes. La gente tiene una gran desconfianza con la utilidad de sus contestaciones y sugerencias. Y esto mina la moral de los que quieren participar.

De todos modos, a mí me parece que el debate es positivo porque obliga a la gente a reflexionar y mucha gente se da cuenta de que es necesaria la visión global.

Evidentemente, ampliar la etapa obligatoria hasta los 16 años es positivo... ¿En qué va a quedar todo esto? En estos momentos no me pronuncio porque no conozco el detalle de la formulación. Mantengo una expectativa prudente. Pero sí estoy segura que es urgente esa reforma y, sobre todo, que es urgente no contemplarla solamente como una reforma de los contenidos y de las etapas educativas. Si se olvida la formación del profesorado, la unión de los profesores de los distintos niveles, el reconocimiento de su cualificación profesional y de su formación permanente, la convivencia de profesores que proceden de etapas distintas (la etapa 12-16, por ejemplo), una vez más la reforma educativa puede verse frustrada.

—¿Te parece que los consejos escolares han aportado cosas nuevas respecto a los consejos de dirección de la etapa anterior? ¿Qué opinión tienes de los consejos municipales y comarcales de enseñanza, así como del Consejo Escolar de Catalunya, del que formaste parte representando al Ayuntamiento de Barcelona?

—No conozco si existe ya algún estudio comparativo entre la experiencia de funcionamiento de los dos órganos. Creo que las novedades que aporta la LODE son, por una parte, la representación de la Administración Local en los consejos escolares de cada centro (antes había de ser un concejal; ya me dirás cómo el concejal del Ayuntamiento de Barcelona puede asistir a los consejos de 260 escuelas) y, por otra parte, la proporción más equitativa de padres, alumnos y personal de administración y servicios.

Habría que conocer su repercusión en lugares en que no había ninguna tradición de participación en la vida de la escuela. En Cataluña ya existía una realidad más rica y más participativa de lo que las propias leyes reconocían.

En cualquier caso, el hecho de que más gente tenga canales de participación

sirve para crear esa conciencia democrática y esa trabazón y solidaridad entre los miembros de la sociedad que, desgraciadamente, por la tradición franquista, era muy débil. Y además, porque es positiva la aportación de perspectivas distintas como la de los alumnos —aunque ésta me parece que aún está en una fase débil— y la de los padres —que pueden pasar de una fase estrictamente reivindicativa de condiciones físicas a otra reivindicativa de calidad de la enseñanza.

En cuanto a los consejos municipales, en Cataluña no han comenzado a funcionar todavía. Existían municipios que ya habían creado una especie de mesas de educación que se han convertido, de hecho, en los consejos municipales. Pero, legalmente, todavía no están estructurados; y en Barcelona, por ejemplo, no funcionan ni siquiera los de distrito.

Y el Consejo Escolar de Catalunya es un organismo excesivamente numeroso, con una frecuencia de reuniones pequeña. Se discuten cosas importantes, pero menores (el calendario escolar...), pero no se discuten las grandes líneas de los presupuestos, ni de las innovaciones.

Por tanto, creo que se ha convertido en un mecanismo de consulta formal y poco eficaz.

—En estos momentos, está legalizada la elección de los cargos unipersonales. Sin embargo —y más concretamente en medias— hay a veces problemas para encontrar personas que ocupen estos cargos. Por eso hay quienes proponen un aumento sustancial de sus retribuciones. Otras personas y colectivos, como nuestro sindicato, proponen otras medidas, especialmente reducciones horarias. ¿Te parece que, además de lo que podamos hacer los docentes, pueden tomarse medidas desde la Administración para resolver este problema?

—A mí me parece enormemente preocupante este síntoma —que casi es epidemia— de la dificultad para encontrar personas que quieran acceder a los cargos. Y evidentemente no hay que echarle las culpas a los profesionales que están en los centros ejerciendo su función. Y tampoco creo que se resuelva sólo con un incremento económico.

La persona que ha hecho una licenciatu- ra y unas oposiciones demuestra que conoce su disciplina. Ya no es seguro que sepa enseñarla, porque nadie se lo



pide. Pero tampoco nadie le pide, ni nadie le ha formado para cosas tan enormemente complejas como: la dirección de un colectivo, la dinámica de grupos, la estructura económica y legislativa de un centro, las relaciones con el personal de administración y servicios, las relaciones con los alumnos y con los padres desde el punto de vista de la gestión... En un momento de estructura muy jerárquica, la dirección era relativamente sencilla. En otro momento en que se pretende crear un clima de participación y de corresponsabilidad, la dirección no es fácil y se requiere una formación adecuada.

Lo primero es, por tanto, facilitar esta formación a los docentes. Lo segundo, dar a esta tarea un reconocimiento en dedicación (y yo diría que también económico, al menos en la medida en que no hay una equiparación de los docentes con el resto de funcionarios). Las medidas para conseguir que vuelva a haber personas y equipos —yo creo que el problema no es tanto de personas como de equipos— que les ilusione dinamizar el centro, convertirlo en un foco de atracción cultural, etcétera..., no se puede improvisar. Y estas medidas de formación no han de alcanzar sólo a los profesores, sino también a los padres, a los alumnos y al personal de administración y servicios. A partir de aquí seguramente la gente encontraría más estímulos, más apoyos y vería un sentido a esta dedicación.

—Los que dedicamos esfuerzo al sindicato tenemos la impresión de trabajar en condiciones difíciles (locales, prensa, etcétera), y también que la presencia del sindicato en organismos públicos es pequeña. Por contra, vemos que los colegios profesionales tienen unas condiciones de funcionamiento mucho más holgadas y una consideración pública superior. ¿No te parece que los partidos democráticos —incluso los de izquierda— han subvalorado la función de los sindicatos y que en cambio han respetado religiosamente todos los derechos —algunos dudosamente constitucionales— de los colegios profesionales?

—Pienso que realmente los sindicatos no tienen la importancia que debieran tener. Pero también creo que, al menos al PSUC y al PCE, no se les puede hacer, en absoluto, responsables de esto, pues una de sus constantes ha sido la defensa de los derechos sindicales, la devolución del patrimonio sindical, etcétera. Pero todos sabemos que en el momento de la transición los partidos de izquierda estábamos en minoría en el Par-

lamento y, por lo tanto, que no tuvimos la suficiente fuerza.

Por otra parte, la derecha de este país es todavía tan anticuada como para no ver en los sindicatos unos interlocutores válidos —y cuanto más poderosos mejor porque tienen una capacidad de representación y de negociación más fuertes— sino que siguen viéndolos como enemigos de clase a los que es mejor tener marginados. El problema de base, pues, está en cómo se produjo la transición. Los sindicatos dieron muestras de una seriedad y de una responsabilidad de las que no dieron muestra los empresarios.

Luego, quizá en etapas de más normalidad democrática, no se ha mantenido con la misma fuerza —y aquí aceptaría una parte de esta crítica a los partidos de izquierda— la defensa de la importancia de los derechos sindicales, de la fuerza de los sindicatos, etcétera. Acompañado esto de una debilidad estructural de los partidos y de los mismos sindicatos, fruto de esta falta de tradi-

— 66 —

Es urgente la reforma, y es urgente, sobre todo, no limitarla a una reforma de los contenidos y etapas educativos

— 99 —

ción en nuestro país, y que, por tanto, hacía mucho más necesario apoyarlos.

En cambio y en la medida en que ya existían —y con una tradición democrática que había favorecido el cambio de la dictadura a la democracia—, los colegios profesionales, y que los partidos de izquierda estábamos en ellos, utilizándolos como plataforma para la transición, creo que efectivamente se fue y se es muy tolerante con el sistema de los colegios profesionales.

Y ésta era una discusión que habíamos tenido en la etapa del franquismo: cuál sería el futuro de los colegios profesionales. Yo, en principio, no diría que el colegio profesional sea, per se, malo (como tampoco diría que un sindicato sea, per se, bueno). Lo mismo que puede haber sindicatos amarillos, puede haber también colegios profesionales defensores de la sociedad en relación a las competencias de una determinada corporación profesional, que ése es el papel que deberían jugar los colegios, aunque no siempre lo juegan y sí en

cambio muchas veces juegan el de grupo de presión de privilegios corporativos frente a la Administración. Y aquí podríamos poner distintos ejemplos clamorosos.

En estos momentos creo que debería irse a un diálogo entre sindicatos y colegios profesionales para evitar que unos y otros se vayan especializando excesivamente y para conseguir que elementos que pudieran ser comunes fuesen planteados de una forma común.

—Y hablando de sindicatos, ¿qué piensas de la vieja polémica que se dio en los momentos de la transición sobre la conveniencia de un sindicalismo autónomo, en la enseñanza y en otros ramos? En vista del porcentaje de votos que ha tenido la Federación de Enseñanza de CC.OO. en las recientes elecciones sindicales, ¿piensas que han ido cambiando en los últimos años las circunstancias que dieron origen a la polémica?

—Evidentemente las circunstancias han cambiado; esto es cierto en este tema y en cualquier otro. Ahora bien, respecto a la polémica tal como se formuló hace más de diez años, yo hoy me mantengo en lo que defendí entonces.

Se salía de una dictadura y el concepto de «asalariado», de «trabajador de la enseñanza» en el mundo de la educación era una concepción muy minoritaria. CC.OO. era un sindicato clandestino muy arraigado y estimado, pero especialmente en los sectores más estrictamente obreros. Existía en cambio un movimiento unitario, muy fuerte aquí en Cataluña, con mesas de zona en Barcelona, etcétera, que podía parar en un momento determinado el sistema educativo con manifestaciones contra la Ley General de Educación, por ejemplo.

Romper este movimiento unitario, que entonces no entendía de partidos ni de sindicatos, que era un movimiento socio-profesional, con elementos de calidad educativa, de reforma legislativa, de estructura educativa, de democracia política y social... Introducir una línea divisoria entre CC.OO., UGT, CNT, etcétera, me parecía cargarse el movimiento unitario, desafiliarse de hecho a muchísima gente y hacer muy difícil y largo el proceso de apertura, en los diferentes sindicatos, de una corriente fuerte de enseñanza.

Yo opinaba esto y coherentemente defendí la creación de un sindicato unitario que no fue posible. No fue posible porque comenzó UGT creando su propio sindicato y luego CC.OO. organizando la Federación de Enseñanza, con

divisiones, por ejemplo, en el seno mismo del PCE que han durado años y en las que cada uno se mantuvo atrincherado en su posición original.

Un sindicato unitario, pues, cuando las dos grandes confederaciones sindicales organizaban su rama de enseñanza, nació con plomo en el ala. Ala que podía volar más o menos; plomo que podía pesar más o menos. Han volado plomo y ala durante diez años, durante los que, como no había elecciones sindicales, cada uno ha podido atribuirse la representación que le corresponde.

Pero es evidente que, en estos momentos, en las elecciones sindicales había que votar a CC.OO. —y yo intervine públicamente a favor de CC.OO.—, y me alegro infinitamente que los resultados hayan sido los que han sido. Porque ahora un «sindicato unitario» no tiene ningún sentido. Y el sindicato que durante estos años ha demostrado más audacia, responsabilidad, rigor y energía en sus planteamientos ha sido CC.OO. Por tanto, me satisface —y, además, no me sorprende— que haya tenido este reconocimiento.

Me preocupa una cosa (me imagino que al sindicato también): aumentar el número de afiliados, para que la relación entre el votante y el sindicato no se limite al momento de la votación.

—En una campaña de afiliación estamos ahora. Precisamente llevo encima hojas de afiliación...

—(Ríe) ... Ya tengo una aquí en la mesa... Cualquiera día de éstos la enviaré...

—Con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora de este año, algunos han comentado que tu preocupación por el tema de la explotación de la mujer, de la mujer en general... había aumentado. ¿Es cierto esto?

—Yo estos días hacía la broma de decir: además de dedicarme a muchas cosas, ahora soy también la mujer del partido. Yo no me he dedicado, por razones de trabajo, a los grupos feministas. Desde muy joven —18 o 19 años— leí a Betty Friedland, a Simone de Beauvoir... es decir, leí la literatura que leyeron todas las feministas (que luego siguieron leyendo muchas más cosas que yo). Una preocupación, pues, por este tema la he tenido, porque sería absurdo que una persona que intenta conocer la realidad, no se percate de la discriminación de un 50 por 100 de la población. Ahora bien, no le he dedicado un trabajo político ni personal especial. Pero siempre que se me ha pedido participar



en charlas, mi disposición ha sido absoluta.

Este año han coincidido, con motivo del 8 de marzo, el debate en televisión, la movida del 25 por 100, etcétera, y en la medida que yo soy una persona que llevo muchos años en cargos de representatividad, me han pedido la opinión con frecuencia y he salido más en los medios de comunicación, lo cual ha inducido a algunas personas a pensar «Laly se ha vuelto feminista».

Simplemente mantengo mi preocupación por el tema, considero que cada vez debe haber más mujeres que participen en la política, en el sindicato... Y considero que estas mujeres no deben actuar con las mismas pautas de comportamiento que los hombres, sino aportar su diversidad. A ver si así también conseguimos cambiar esta sociedad que no nos gusta.

—Tú, si no me equivoco, eres catedrática universitaria de Griego. A veces hemos comentado que, ni tú, ni otra persona muy conocida actualmente en Cataluña, la directora general Carme Laura, profesora de Latín del instituto, correspondéis a una imagen «clásica» del profesor de clásicas. No sois personas ajenas a la realidad ni os vais por las ramas. Esto hace pensar si esta visión tópica no es falsa y, de paso, si la lenta desaparición del estudio de las lenguas clásicas de las Enseñanzas Medias —como usignatura propia, o dentro de una materia más general— no será un error. Tú, que evidentemente no eres una persona con anteojos de usignatura, sino con visión global, ¿qué piensas de un tema que te toca tan directamente?

—Yo creo que es un error, desde el punto de vista de formación, prescindir de la tradición de las raíces. No me pa-

rece casualidad que en estos momentos, la directora general de Profesorado y Centros Docentes y yo —dos mujeres conocidas— seamos las dos de clásicas. Yo creo que el auténtico profesor de clásicas es una persona con una curiosidad por saber de dónde venimos y cómo se ha ido formando la mente humana y las ideologías.

En este sentido creo que es preocupante el abandono de estos conocimientos. Es posible que parte de la culpa sea de los propios profesionales del ramo que han perdido de vista esta dimensión, para centrarse, excesivamente, en cuestiones de detalle, y esto ha hecho pensar a algunas personas que saber latín o griego no sirve de nada; pues si se ven sólo como materias instrumentales les parece más útil estudiar inglés o ruso o japonés...

A mí, a veces, la gente que no conoce mi formación me dice: «O bien usted es matemático, o bien es jurista». No soy ninguna de las dos cosas. Yo fui una mala estudiante de Matemáticas (siempre he pensado que porque tuve malos profesores). Mi mentalidad analítica es perfectamente coherente con mi formación de lenguas clásicas y demuestra que también tenía una capacidad para las Matemáticas.

En resumen, creo que es aconsejable un replanteamiento de los estudios de clásicas y su no marginación. Otros países ya se han visto obligados a reintroducirlos, pero aquí siempre vamos un poco retardado. Yo apelaría al sentido común y al ejemplo de estos países relativamente próximos, para que no cometamos en este terreno el mismo error que luego nos veremos obligados a corregir. ■



LA ESCUELA CATALANA, HOY

LA LARGA MARCHA DE
LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Cuando el Estatuto de Autonomía de Cataluña ha cumplido los ocho años de vida y se preparan las terceras elecciones autonómicas, es fácil constatar que queda todavía un largo camino por recorrer para llegar a la normalidad lingüística, como consecuencia, sobre todo, del largo periodo de privación de dere-

chos nacionales que hemos sufrido. Hoy, a pesar de los avances producidos en los medios de comunicación (TV3 y circuito catalán de TVE) y en la enseñanza de la lengua en todos los niveles educativos obligatorios, el catalán sigue ocupando un lugar subordinado como lengua de uso social.

SEGUN los datos del padrón municipal, hechos públicos recientemente, el 90 por 100 de los habitantes de Cataluña entienden el catalán, lo cual representa un progreso notable (en 1981 no alcanzaba el 80 por 100). Sin embargo, sólo un 64 por 100 lo habla y un 31,5 por 100 lo escribe. Lo cual indica que mientras la comprensión de la lengua se ha extendido, especialmente entre las capas más jóvenes, el uso de la misma sigue estancado.

Es fácil deducir que quienes más directamente sufren esta situación son los trabajadores adultos, que no han podido recibir la formación necesaria para hacer uso en su comunicación oral y escrita de la lengua del país. Sin embargo, esta situación puede perpetuarse si además de garantizar el conocimiento de la lengua no se ponen los medios necesarios para propiciar el uso social prioritario de la misma.

Por todo ello, CC.OO., que siempre ha estado en primera línea en la defensa de los derechos nacionales de Cataluña, entiende que la plena normalización es un objetivo prioritario, tanto en el proceso de construcción de la nación catalana como en la lucha por la igualdad social. Para nosotros, la normalización lingüística es un proceso gradual que, partiendo de la situación actual, avanza hacia el uso efectivo del catalán en todos los ámbitos de la vida social, cultural y administrativa. Queda claro también que el sistema educativo debe jugar un papel de primer orden en el proceso.

La Ley de Normalización Lingüística y sus limitaciones

Aprobada en abril de 1983, la Ley de Normalización Lingüística hizo concebir

amplias esperanzas. Por fin, parecía que se iba a disponer de un marco legal global desde el que acometer la ingente tarea de devolver a nuestra comunidad la plena competencia lingüística, siendo la enseñanza el terreno en el que se esperaban unos resultados más inmediatos y tangibles. El mismo contenido de la ley abonaba dichas expectativas:

— Se declara el catalán como lengua propia de la enseñanza en todos los niveles educativos.

— Todos los niños de Cataluña deben poder usar normal y correctamente las dos lenguas.

— Los alumnos no deben quedar separados en centros diferentes por motivo de la lengua.

— La lengua catalana debe ser utilizada progresivamente en la enseñanza en la medida en que todos los alumnos la vayan dominando.

— Los profesores deben conocer las dos lenguas.

— La enseñanza de las dos lenguas será obligatoria en todos los niveles educativos.

Hoy, con la perspectiva de varios años de aplicación, una valoración objetiva de los resultados nos pone en evidencia que de los objetivos marcados por la ley, sólo uno de ellos, la enseñanza del catalán en todos los niveles, se ha cumplido satisfactoriamente. Las otras metas aparecen hoy todavía lejanas porque la aplicación de la ley ha tropezado con dificultades poderosas.

La primera y más importante ha sido la falta de interés efectivo por parte del gobierno de la Generalitat en la catalanización de escuelas e institutos: el reciclaje del profesorado se sigue basando en el más puro voluntarismo, no existen apoyos suficientes a los centros que han optado por la vía de la inmersión y no se potencia la edición de libros y mate-

riales en catalán. Tampoco existe un mínimo rigor en la exigencia de aplicación de las normativas fijadas por la propia Generalitat. A la luz de estos hechos lo menos que puede decirse es que la catalanización de la enseñanza no figura entre las prioridades educativas de la Generalitat.

La segunda limitación deriva de la ambigüedad de buena parte de la propia ley. El «derecho a recibir la enseñanza en la lengua propia» en unas condiciones de diversidad sociolingüística del alumnado con un fuerte peso específico de aquellos que, habiendo nacido en Cataluña, se expresan normalmente en castellano, es una disposición, como mínimo, ambigua que los responsables de la Generalitat han vacilado a la hora de interpretar.

Por fin, las leyes generales promulgadas desde el poder central se han manifestado insuficientes y restrictivas en relación a los temas lingüísticos y culturales de las diversas nacionalidades del Estado, y cuando desde las instituciones catalanas se ha hecho alguna interpretación legal que ha parecido contraria al espíritu de aquellas normas, el recurso al Tribunal Constitucional ha sido inmediato.

Situación actual

Algo sí ha cambiado en los últimos años. Hoy existe una opinión social ampliamente favorable al uso del catalán en las escuelas. Incluso en las zonas y barrios donde se concentra la inmigración más reciente, los padres con hijos en edad escolar se definen mayoritariamente porque la enseñanza sea impartida prioritariamente en lengua catalana. Frente a esta creciente demanda social, la realidad de los centros educativos es

bastante desigual e insuficiente en líneas generales.

En la red de EGB pública coexisten básicamente dos tipos de centros, además de aquellos pocos (en número no superior al 10 por 100) donde la enseñanza se imparte íntegramente en catalán:

Por un lado, una mayoría de escuelas (el 60 por 100 del total) donde se cubren los mínimos legales —impartir unas horas en catalán a la semana— dentro de un marco general de escuela en la que el castellano es la lengua dominante. No hace falta insistir en que por esta vía se aprende —mejor o peor— la lengua, pero no se crea ni la necesidad ni el hábito en el uso de la misma.

Por otro, las escuelas que han optado en los últimos años por el proyecto de inmersión, por el cual la escuela se va catalanizando progresivamente, partiendo, de los primeros cursos. Este proyecto que requiere el compromiso de todos los maestros y maestras en su aplicación, se encuentra en estos momentos ante dificultades graves.

El primero y más decisivo, el de la movilidad de las plantillas. Una escuela que ha optado por la vía de la inmersión se puede encontrar al cabo de unos años con que el profesorado del centro ha variado en más de un 50 por 100 y que el personal nuevo no adquiere el mismo grado de compromiso con el proyecto.

No existe un apoyo suficiente a este tipo de centros en los que se agudizan los problemas generales de la enseñanza pública —elevado número de alumnos por aula, escasez de profesores de apoyo— en unas condiciones en que el contacto personal es fundamental. El reciclaje y preparación del profesorado siguen realizándose fuera del horario lectivo.

Por fin, la integración de los alumnos repetidores o llegados de otras escuelas con el aprendizaje realizado en castellano es otra fuente de tensión en dichos centros.

Pese a todo, el proyecto de inmersión representa un avance cualitativo en la catalanización de las escuelas y el proceso se va extendiendo a un mayor número de centros (un 30 por 100 del total).

La situación es más grave en los centros de enseñanzas medias. La normativa actual sólo impone a los centros públicos y privados la condición mínima de que una sola materia, además de la propia lengua catalana, se imparta en catalán, condición que en primero de BUP se amplía a dos asignaturas. Según los datos de la propia Inspección de Bachi-



llero, un 55 por 100 de los centros públicos de BUP incumplen la normativa referente al primer curso. Este grado de incumplimiento es menor en los centros privados (22 por 100) debido, sobre todo, a la diferente procedencia del profesorado (más local en el caso de los centros privados). Aparte del grado de cumplimiento de la normativa legal, la misma encuesta permite observar el nivel general de catalanización de los centros (la media general de asignaturas impartidas en catalán no llega al 50 por 100), con fuertes desviaciones respecto a la media central, respondiendo a las diferentes áreas sociolingüísticas.

No disponemos de datos mínimamente fiables respecto a la Formación Profesional, pero la mayor proporción de alumnos de habla castellana nos hace temer que el grado de catalanización de estos centros sea notablemente inferior a la de BUP y COU.

Algunas propuestas inmediatas

La catalanización del sistema escolar implica necesariamente una mejor preparación del profesorado. La administración ha de garantizar la formación inicial y permanente, tanto para el uso vehicular del catalán en la enseñanza como en la didáctica específica que requieren los programas de inmersión.

El sistema de reciclaje debe ser modificado profundamente. La obligatoriedad del mismo requiere su realización dentro de la jornada laboral y, a poder ser, en el mismo centro de trabajo.

También hay que normalizar la situación laboral y administrativa del profesorado dedicado a impartir los cursos de reciclaje (estabilidad, acceso público y transparente, comisiones de servicios para aquellos profesores que ya son funcionarios que les permita dedicarse total o prioritariamente a la tarea de formación del profesorado). Por fin, una revisión de los contenidos de los cursos y de los criterios de evaluación.

Hay que dar un apoyo efectivo a los centros que han optado por la vía de la inmersión (ampliación de plantillas, profesorado de apoyo) y la administración debe garantizar en su política de profesorado (concursos de traslado, comisiones de servicio) la continuidad de los procesos iniciados. Asimismo, habrá que poner los medios necesarios para que los profesores que se incorporen al sistema escolar tengan el dominio de la lengua y la formación específica para su integración en los proyectos de normalización.

Sin estos mínimos requisitos, la normalización quedará en buenas palabras para la galería. ■

JOAN FRADERA



«DEFENSEM L'ENSENYAMENT PUBLIC I LA SEVA QUALITAT» Noviembre 1984

UNA CAMPAÑA TODAVIA VIGENTE

En noviembre de 1984 se inició en Barcelona la campaña «Defensem l'Ensenyament Públic i la Seva Qualitat». Campaña que reunía a sindicatos (CC.OO., UGT, USTEC), federaciones de Apas, MRP, al colectivo de escuelas privadas que quieren pasar a públicas y asociaciones estudiantiles para salir al paso de dos elementos detonantes de la degradación de la enseñanza pública en Cataluña. Uno de estos elementos era la progresiva disminución de las dotaciones económicas a los centros públicos; otro, la aparición del decreto del CEDIP, que en contraste con la situación de la enseñanza pública, venía a regular subvenciones, por encima de las reguladas en las leyes generales, a centros privados considerados por el gobierno conservador de la Generalitat como de «interés público».

Lo que fueron los primeros pasos de la campaña se puede resumir de la siguiente manera:

► Empezamos por hacer un diagnóstico exhaustivo de la situación de la enseñanza pública en Cataluña, para lo cual evaluamos, entre otros factores: las necesidades de construcciones escolares, el número de aulas habilitadas (lo que hemos llamado barraquismo escolar), los déficits en infraestructuras, instalaciones deportivas, laboratorios, la situación de las plantillas de profesorado, los recursos económicos que dedicaba el Departament d'Ensenyament a la enseñanza pública, etcétera.

► Centramos los objetivos de la campaña en conseguir, de un lado, la retirada del decreto del CEDIP y, de otro, forzar a CiU a realizar una acción de gobierno orientada a una mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza pública en la línea de responder a las deficiencias constatadas.

► Iniciamos una amplia campaña de explicación de los objetivos que perseguimos y empezamos la articulación del movimiento que se generó en torno a nuestras propuestas.

Hay que resaltar que llegamos prácticamente a toda Cataluña y que se organizaron «mesas por la defensa de la enseñanza pública» en la mayoría de localidades de la provincia de Barcelona y en las cabeceras de comarca en el resto de Cataluña.

Los tres elementos que cabría resaltar de esta primera etapa de la campaña son:

♦ En primer lugar, el levantamiento

to y organización de un verdadero movimiento de masas en favor de la enseñanza pública, que tuvo sus dos pilares fundamentales en el Secretariado de la Campaña, organismo estable formado por los representantes de las organizaciones antes mencionadas, y en las «mesas locales», que eran la concentración, según las situaciones, de la estructura del Secretariado en distintos pueblos y comarcas, pero con un carácter menos institucional y más amplio (han llegado a participar asociaciones de vecinos, partidos políticos, etcétera).

La principal virtud de la articulación de este movimiento era el que nuevamente se venían a unir las fuerzas de los movimientos de padres, de estudiantes y de profesionales para luchar por objetivos comunes.

• En segundo lugar, hay que destacar la capacidad de movilización que consiguió la campaña tanto en los actos informativos descentralizados como en las dos convocatorias centrales que propuso.

Capacidad de movilización que fue posible por el esfuerzo mancomunado de los distintos estamentos y organizaciones, pero, fundamentalmente, por habernos dotado de un instrumento representativo y dinámico como fueron «las mesas en defensa de la enseñanza pública».

La primera acción convocada fue el 2 de febrero, a ella asistieron más de 80.000 personas venidas de toda Cataluña. La dimensión que tomaba el movimiento con esta acción forzó al Departamento de Enseñanza a reconocer



al Secretariado de la Campaña como interlocutor y a iniciar negociaciones.

La segunda gran convocatoria fue el 19 de mayo y reunió a cerca de 200.000 personas a lo largo de todo un día caracterizado como de movilización y fiesta en la I Muestra de la Enseñanza Pública de Cataluña.

La jornada se inició con una impresionante manifestación y continuó con una serie de actividades donde cabe destacar la exposición de trabajos que realizan las escuelas públicas a lo largo del curso y la entrega simbólica de más de 150.000 firmas al Parlament de Catalunya respaldando nuestras reivindicaciones.

• El tercer aspecto que cabe resaltar fue los logros concretos de la campaña. Estos son de diverso tipo, pero todos ellos importantes:

Inicialmente se consiguió que la Generalitat tuviese que reconocer al Secretariado de la Campaña como interlocutor válido, hecho que negaba cuando empezamos.

Una vez empezadas las negociaciones se consiguió, de un lado, la congelación del decreto del CEDIP (en la actualidad ya ha desaparecido) y, de otro, dos medidas que iban en la línea de la acción de gobierno que exigíamos: la elaboración de un plan cuatrienal de construcciones escolares (para acabar con las aulas habilitadas)

y 80 millones destinados a compensar la reducción de las dotaciones económicas de los centros.

De la movilización a la negociación, dos etapas de una misma campaña

Han pasado más de tres años y casi cuatro cursos desde que se inició la campaña y es importante destacar un hecho significativo: la campaña sigue. Cabría pensar que después de haber alcanzado las cotas de participación que conseguimos entonces, la campaña desaparecería, pero hay que decir que uno de los principales compromisos de las organizaciones que formamos parte del Secretariado es, precisamente, garantizar su continuidad.

Conseguir dar estabilidad a una campaña de estas características no es fácil y no habría sido posible si no hubiéramos sido capaces de reorientar en cada momento los objetivos con-

¿Cómo surgieron estas negociaciones? ¿Qué se ha conseguido?

La iniciativa del Secretariado de la Campaña que forzó estas negociaciones surgió como reacción al proceso de reducción de aulas y de traslado del profesorado, que el Departament empezó en determinados distritos y localidades de Barcelona. Desde nuestro punto de vista se trata de una «reconversión del sector» que el Departament justifica en virtud del descenso demográfico.

La política de la Generalitat se concreta en aprovechar la caída de la matrícula para concentrar aulas, liberar profesorado y poderlo utilizar para no ampliar plantillas, ni para nuevos centros ni para especialistas.

Nuevamente nuestro objetivo se centró en influir en la política educativa del gobierno de la Generalitat para que, aprovechando precisamente el descenso demográfico, se pudiesen utilizar los recursos humanos y materiales existentes, con el lógico incre-

mentalmente a planes de formación del profesorado y a aumentar las dotaciones económicas de los centros.

— Un diseño de lo que deberían ser las plantillas de un centro público de EGB y, en consecuencia, una cuantificación del personal necesario para el futuro.

— Unas propuestas sobre infraestructuras de los centros que derivan en un nuevo plan de construcciones, éste bianual, para sanear definitivamente las deficiencias en la escolarización.

— El esbozo de un programa general de formación del profesorado.

El balance que hacemos de todo este proceso no es del todo satisfactorio, muchos temas no se han abordado y otros que sí se trabajaron no han quedado recogidos en medidas concretas. En su día el Secretariado valoró que la inconsistencia de los acuerdos se debía, en parte, a la situación de desmovilización en que se encontraba la campaña. Pese a todo, hoy hay que reconocer que este trabajo nos pone en buenas condiciones para continuar la campaña, habida cuenta que el Departament continúa su política de suprimir aulas de EGB y cada vez en mayor número. Ha servido, además, para que los sindicatos tengamos un punto de referencia, inicialmente asumido por el Departament, ahora que se inician negociaciones de tipo sindical sobre la reconversión en la EGB.

Llegado a este punto de lo que ha sido y es la campaña «Defensem l'Ensenyament Públic i la Seva Qualitat», comentar la propuesta que CC.OO. ha situado en el seno de la campaña y que no ha podido acabarse de discutir por el cambio de ritmo que ha supuesto la huelga de marzo. Esta propuesta consisten en que el Secretariado de la Campaña impulse un debate sobre la reforma del sistema educativo alternativo al institucional, descentralizado de base y verdaderamente participativo, un debate que supere las visiones parcializadas de cada estamento o colectivo. Un debate de estas características sólo lo puede propiciar un movimiento como la «campaña» que agrupa enseñantes, padres y estudiantes y que tiene una experiencia rica en participación a través de instancias unitarias como son las «mesas locales». El objetivo de este debate sería levantar de nuevo la alternativa de escuela pública y poder elaborar un conjunto de propuestas con la intención de influir en la futura ley sobre el Sistema Educativo. ■

FERNANDO LEZCANO



cretos, de ahí que hoy podemos afirmar que la campaña ha pasado por dos fases o etapas. Una, la que describíamos más arriba, caracterizada por la movilización; otra, en la que estamos en la actualidad, cuyo rasgo más significativo es la negociación de aspectos concretos con el Departamento de Enseñanza.

Así, el hecho más significativo de esta segunda etapa ha sido el proceso de negociaciones mantenido con representantes del Departament desde abril hasta julio de 1987.

mento de plantillas, para cualificar la situación de la enseñanza pública, introduciendo, sobre todo, la figura del profesor de apoyo y el personal especialista.

Al finalizar este proceso es justo reconocer que si no hemos logrado variar la política del Departament en lo que se refiere al cierre de aulas y plantillas, sí hemos conseguido:

— Un incremento presupuestario del 15 por 100 para la enseñanza pública, recogido en los PG de la Generalitat para el 88, destinado funda-



BALANCE DE LA GESTION EDUCATIVA DE CIU

En este último período ha terminado el proceso de transferencias educativas y, por tanto, la Generalitat dispone en la actualidad de competencias plenas para diseñar su propia política educativa.

Aún quedan fuera del marco competencial cuestiones im-

portantes, como la homologación de títulos y los procedimientos de selección de personal. Estos aspectos no justifican por sí solos el que la gestión del Consell Executiu se haya mantenido por debajo de techo competencial existente.

LA gestión política realizada desde el Gobierno de la Generalitat se ha caracterizado por el recurso al victimismo frente a Madrid. Al igual que en otros departamentos, este recurso se ha utilizado para rehuir responsabilidades y situar el enfrentamiento político frente al Gobierno central. Se ha utilizado para realizar una política educativa por omisión.

Del balance de la política educativa es preciso resaltar cinco grandes bloques:

► Política educativa favorecedora de la privatización de los servicios educativos

La aparición del decreto del CEDIP (centros escolares de interés público), aprobado al margen de los trámites parlamentarios, es un dato importante a tener presente. Su aprobación y su dotación presupuestaria, aunque simbólica, sitúa claramente la orientación política favorecedora, desde instancias públicas y dinero público, de un modelo de escuela privada determinada, al servicio de minorías privilegiadas.

La política de subvenciones ha ido más allá de lo aprobado en la LODE; la falta de control y de transparencia en la concesión de los conciertos educativos ha implicado la renuncia a potenciar una escuela pública catalana, que en el caso de Barcelona ciudad representa aproximadamente sólo el 30 por 100. Este hecho permite el mantenimiento de un sector importante de escuela privada que no cumple los mínimos imprescindibles para asegurar una enseñanza en condiciones aceptables de calidad.

Junto a lo anterior, se ha de desta-

car que la Conselleria de Enseñament ha desatendido la problemática laboral y social que implica el cierre de escuelas privadas, dejando a maestros y padres solos en la búsqueda de soluciones.

La ley de integración de las escuelas del CEPEPC, si bien contenía elementos positivos, en el sentido de abrir una vía de integración en la red pública para centros y profesores, se ha aplicado con excesiva estrechez, retrasando al máximo los plazos y sin habilitar las partidas presupuestarias pertinentes. Así, se han creado las condiciones que han permitido la aparición de conflictos y enfrentamientos en las escuelas, se han eliminado lugares de trabajo de personal de administración y servicios y especialistas y renunciando así a parte del patrimonio que estas escuelas poseían y que habría de posibilitar la elevación de los niveles de calidad de la escuela pública.

En la Universidad se ha renunciado a establecer tasas de matrícula que facilitarían el acceso de todos los sectores sociales y no se han aumentado las subvenciones que habrían de permitir potenciar la calidad de la Universidad.

Las escuelas infantiles han quedado al margen de la planificación y programación generales, dejando en manos privadas o a la voluntad política de los municipios su creación.

La educación permanente de adultos se ha visto abandonada tanto en recursos humanos como materiales.

► Restricción en la política presupuestaria de enseñanza

La política presupuestaria se ha mantenido a remolque de las iniciati-

vas realizadas desde el Gobierno central, sin ningún incremento autonómico sustancial.

Partidas importantes para la calidad de la enseñanza, como puede ser la formación del profesorado, se han mantenido invariables en los últimos años, renunciando a la organización de planes institucionales que coloquen a toda la estructura educativa en disposición de afrontar la reforma educativa propuesta.

Tampoco se ha instrumentado una política de plantillas que permitiera hacer frente a la necesidad de personal de refuerzo para llevar a cabo la ley de integración, la puesta al día de los currículos o la ley de normalización lingüística.

El mapa escolar de Cataluña no se ha realizado, a pesar de las insistentes demandas realizadas desde el Parlamento autonómico, y, por tanto, no existe ningún instrumento de planificación que posibilite luego el control de las realizaciones propuestas. En este sentido, tampoco se ha cumplido el plan cuatrienal de construcciones, que la propia Conselleria propuso en su momento.

La escasez de recursos presupuestarios ha sido la tónica general de la política educativa y, por tanto, se ha renunciado a modernizar y racionalizar la estructura educativa del país. Se ha dejado en manos de padres y maestros la mayor parte de esta responsabilidad, permitiendo la aparición de una red de escuelas públicas «diferentes» financiadas directamente por los padres y posibilitando el crecimiento e importancia de determinada escuela privada, lo que en conjunto implica la renuncia al papel que la enseñanza ha de jugar como compensador de dife-



rencias sociales y en la lucha contra la desigualdad.

► **Trabas a la participación**

En el terreno de la participación el balance de gestión es decepcionador.

A falta de controles sociales sobre la concesión y gestión de los conciertos educativos, hemos de añadir la aplicación restrictiva que se hace de la LODE en cuanto a la creación y composición de los consejos escolares.

El desarrollo de la LODE se ha hecho desde las posibilidades más restrictivas en cuanto a controles sobre la escuela privada y sobre participación social.

El Consejo Escolar de Catalunya, con una composición menor que en el resto de Estado para la representación social, ha quedado al margen de las consultas decisivas sobre planificación educativa, y su trabajo no ha tenido la

nistrativa en función de criterios clientelares y de sumisión, renunciando por tanto a la eficacia.

► **Falta de voluntad descentralizadora**

No se ha llevado a cabo la descentralización administrativa. Se ha mantenido, a grandes trazos, la estructura administrativa heredada del Gobierno central, renunciando a establecer una nueva estructura más ágil y racional.

En el último período se ha llevado a cabo un tímido intento descentralizador al separar en cuatro servicios territoriales lo que era el servicio territorial de la provincia de Barcelona (servicio territorial en sí no significa más que delegación provincial de la consellería autonómica correspondiente).

Esta división se ha hecho más desde una perspectiva de aumentar las

menor transparencia ni publicidad.

La normativa de creación de los consejos escolares comarcales y municipales ha sufrido un retraso considerable, provocando una falta de canales de participación donde los distintos sectores sociales puedan estar presentes y opinar respecto a la planificación y programación educativa.

Ha existido una total falta de transparencia en lo relativo a la concesión de comisiones de servicios, en el papel y funciones de la inspección educativa, en el nombramiento de técnicos, etcétera. Se ha hinchado la estructura adm-

ofinas administrativas y no desde la voluntad de transferir recursos humanos y materiales y servicios complementarios que posibiliten la gestión real de la enseñanza en ámbitos territoriales más pequeños.

La estructura administrativa sigue, pues, centralizada, planificada y programada desde las oficinas centrales y, por tanto, sin adecuar recursos diferenciales a situaciones diferenciales.

En el caso de la Universidad, continúa la política de concentración de centros que dificulta el acceso de parte importante de los jóvenes de Cataluña.

Las elecciones de representantes sindicales en la enseñanza pública han situado los límites a la descentralización, situando la representación en ámbitos provinciales, no aprovechando ni los servicios territoriales como ámbito administrativo, o las comarcas, como voluntad política. Y, por tanto, se ha sentenciado un tipo de representatividad alejada de los centros de trabajo en un intento de desfigurar el papel de los sindicatos.

► **Falta de actuaciones globales que mejoren la calidad de la enseñanza**

En definitiva, la estructura educativa del país se mantiene poco más que intacta.

Se podría decir que hoy en la franja 6-14 años está escolarizado el 100 por 100 de esta población, aunque en condiciones muy desiguales de calidad. Esto no es así en las franjas 0-6 años, etapa clave desde una perspectiva integradora y compensadora, ni en los niveles 14-18, lo cual es un elemento preocupante dadas las pocas perspectivas de ocupación laboral existentes para estos jóvenes.

En la Universidad, a la selectividad económica se le añade la falta de una política de becas salario que posibilite el acceso al estudio de sectores importantes de la población juvenil.

Los cambios sociales operados en la sociedad y en la enseñanza no han tenido su reflejo en el sistema educativo. El alto incremento en la escolarización de chicas no ha sido tratado desde la escuela. La aparición de nuevas tecnologías y los cambios que conllevan ha provocado poco más que la

aparición de ordenadores en la escuela, sin ninguna propuesta global de cómo utilizarlos. El propio debate de la reforma se preocupa más en buscar la adecuación a los cambios, que por operar en base a ellos.

El cambio en la natalidad habido en los últimos años habría de posibilitar la rentabilización de los espacios escolares y la reutilización de los recursos humanos para apoyos educativos, que posibiliten la integración efectiva y la compensación de las diferencias y no como un elemento para disminuir el gasto público en enseñanza, cerrando aulas y amortizando plantilla como ha realizado la Conselleria en el último año.

No se han instrumentado los recursos necesarios, ni materiales, ni de profesorado de refuerzo, para posibilitar la aplicación de la ley de integración de disminuidos físicos y sensoriales. La Ley de Normalización Lingüística se ha realizado sin previsión ni control, ni evaluación de sus resultados.

La experimentación de la reforma del ciclo superior y de las enseñanzas medias se ha realizado con gran escasez de recursos, de una manera localizada, sin esfuerzo difusor ni formador. La participación del conjunto del profesorado en estos planes experimentales ha estado escasa, se tenía más la sensación que se experimentaba para tener argumentos con que rebatir a Madrid, que no para cambiar el conjunto de la realidad escolar del país. En este sentido, es preciso expli-

car la falta de un proceso evaluador que permita mostrar a la opinión pública los resultados obtenidos y, por tanto, contribuir desde la experiencia al debate hoy en curso.

La creación y mantenimiento de los servicios complementarios se ha delegado de manera implícita en los ayuntamientos, sin que éstos hayan recibido ni mayores competencias ni mayores recursos económicos.

La formación del profesorado no se ha planificado, ni existen hoy recursos institucionales para llevarla a cabo. Se sigue delegando en los ICE la organización de cursos de actualización, pero no hay un marco descentralizado y próximo a los centros y a las necesidades de los enseñantes para la formación, excepto aquellas iniciativas locales que los municipios han llevado a cabo a través de los institutos municipales de educación o entidades similares.

El servicio de inspección sigue ejerciendo una función de control desde el punto de vista administrativo, obviando las tareas de dinamización y seguimiento educativo.

En fin, y para no ser exhaustivos, diremos que la demanda realizada desde el Secretariado de la Campaña en defensa de la escuela pública y para la mejora de su calidad, donde confluyen padres, sindicatos, MRP, estudiantes, sitúa los límites y las exigencias frente a la política de GIU.

La demanda de un presupuesto especial, que ponga a un nivel normalizado (léase Europa), la situación de la

escuela pública y a partir del cual se pueda establecer el objetivo del 6 por 100 del PIB destinado a educación, marca el objetivo general en el que coinciden los distintos sectores interesados en la defensa de una enseñanza pública.

Es preciso aumentar la calidad, incrementar los recursos, variar la estructura administrativa, descentralizando la gestión, planificación y programación educativa, abrir canales de participación social.

A finales de mayo en Cataluña viviremos una nueva contienda electoral para decidir la opción política que gobernará durante cuatro años nuestro país.

El debate sobre las propuestas de política educativa a realizar desde las distintas opciones ocupará importantes espacios de confrontación. Será un tema importante.

La existencia de plenas competencias permite practicar una política educativa en profundidad, que sirva para plantear la reforma del sistema educativo, en donde se plantee un sistema compensador de las desigualdades sociales, abierto, pluralista, catalán y democrático. Donde la enseñanza tienda a superar la fragmentación de los grupos sociales y sea un elemento esencial de defensa de la autonomía frente a políticas de subordinación o inhibición. ■

Marzo 1988 (hacia finales)

J. GALLEGU

EN TORNO A UNAS FRASES DE JORDI PUJOL

TRABAJADOR DE LA ENSEÑANZA: MAS ALLA DE LO ESTRICTAMENTE LABORAL

EL 7 de diciembre, pocos días antes de las primeras elecciones en la enseñanza pública, «El País» publicaba un resumen del discurso de Jordi Pujol, en su calidad de secretario general de CDC, en unas jornadas de enseñanza de su partido (ver en recuadro aparte). En ellas se refería muy despectivamente a los maestros actuales.

Estas palabras produjeron gran in-

dignación entre los enseñantes de Cataluña. El primero en contestarlas públicamente fue Fernando Lezcano, como secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Cataluña. Posteriormente aparecieron otras cartas y escritos contestando unas frases que en muchos casos se consideraban simplemente insultantes. Incluso Paulo Freire, en una visita a Barcelona, hizo alusión negativa

a lo de «maestros tristes, que predicaban la tristeza y que sólo enseñan a morde».

Nadie puede asegurar que estas palabras fueron dichas con intención de ser publicadas. Pero algunos piensan que, no teniendo Pujol un pelo de tonto, es difícil que se le escapase su posible reproducción y que su intención era crear una atmósfera —especialmente entre los padres— contraria a

los maestros de la enseñanza pública, quienes en general no le han demostrado gran aprecio. Otros piensan que son una expresión exacta de lo que piensa, pero que fueron dichas sin contar con la presencia de Daniel Capella, periodista de «El País».

Como que la polémica iba tomando carácter de escándalo, Pujol publicó en el diario «Avui» del domingo 10 de enero siguiente (primer día antes de comenzar las clases) un artículo titulado «Què es el que vaig dir». Este artículo volvió a ser reproducido en el primer número de la nueva revista del Departamento de Enseñanza de la Generalitat «Crònica d'Ensenyament». Como no es en absoluto frecuente que el presidente escriba artículos (yo no recuerdo ningún otro), hemos de pensar que acabó dando mucha importancia a este pequeño escándalo.

En el artículo aclaratorio yo no veo que desmienta las frases reproducidas en «El País» y, por tanto, más bien debería haberse titulado «Què es el que jo hagués volgut dir». En él simplemente se matizan las expresiones mucho más.

Acceptando (lo cual ya sería mucho aceptar) que pueda haber un lenguaje para los amigos y otro para el público en general (cosa que realmente yo no acepto para nadie, porque sería aceptar la esquizofrenia social en que vivimos), sigue habiendo en sus nuevas palabras algunas que me siguen molestando. Concretamente, son las siguientes: «...un mestre, si be també és un treballador del'ensenyament, ha de tenir una actitud vocacional professional en què els elements de servei socio-educatiu ultrapassen l'estricta definició laboral. Crec, sincerament, que el mestre que només posa l'accent en aquesta definició laboral queda curt en el seu paper de mestre» (evito traducir, y no creo necesario excusarme).

Precisamente porque aquí sí que no hay malos entendidos, ni improvisación ni posibles matices de traducción, podemos considerar que se refleja el pensamiento de Pujol (y, por extensión, de la derecha española, que le admira). Es el concepto de trabajador en su sentido restringido («...en esta definición laboral»).

Cuando nos consideramos trabajadores de la enseñanza, o somos miem-

bros de Comisiones Obreras, damos a las palabras «trabajador» u «obrero» su sentido de clase; sentido que aunque no sea el más usual en el lenguaje corriente, es un sentido perfectamente extendido y claro. El campo semántico de estas palabras —y de cualesquiera otras— no puede separarse de su uso en el lenguaje concreto. Por ello, como trabajadores de la enseñanza podemos —y debemos— hablar de la reforma de la enseñanza sin que tengamos que reagruparnos en función de nuestra titulación o por razones «profesionales y vocacionales».

Se dirá que los trabajadores de una fábrica no suelen hablar sobre la materia de su producción. Esto no es totalmente cierto, porque muchos trabajadores sí lo hacen. Y, como organización, recuerdo por ejemplo la denuncia que hicieron las Comisiones Obreras de SEAT de Barcelona, hace muchos años, de una serie de coches defectuosos, dando datos para conocimiento de los usuarios.

Y si esto es poco frecuente, la causa está más en la política de la empresa de no participación de los trabajadores, como tales, en cualquier decisión importante y, por tanto, a la falta de información de los trabajadores que a un deseo de éstos de «pasar». Este secretismo de la empresa le produce unos efectos indirectos que luego quiere compensar creando «círculos de calidad» referidos a temas concretos para intentar interesar al trabajador.

Pero si esta definición restringida de trabajador es normal en boca de Jordi Pujol, ya me resulta menos comprensible en boca de un alto dirigente de la UGT, cuando dice que «hablamos demasiado de trabajadores, olvidando que hay muchas personas en paro». ¡Como si el concepto de trabajador no incluyese siempre a los parados: a los trabajadores en paro! Este ya sería el colmo en la restricción del sentido de la palabra.

En cualquier caso, siempre se trata de vaciar de su sentido el componente de clase, porque quiere decirse que no existen «clases sociales», sino funciones individuales dentro de una división técnica del trabajo. ■

JAUME RODRIGUEZ

El buen maestro

D. C. Lloret de Mar

Pujol recibió ayer fuertes aplausos de los 200 militantes y simpatizantes de CDC del sector de la Enseñanza, tras exponerles en un discurso su concepción del buen maestro. "Son malos aquellos que pretenden no ser maestros, sino meros trabajadores de la enseñanza; no se puede dar ejemplo aplicando la ley del mínimo esfuerzo", dijo en primer lugar.

"Antes salían niños muy bien formados en centros escolares que daban pena, hoy tenemos escuelas imponentes de donde salen alumnos con formación muy baja", añadió. Pujol dedicó la parte final de su exposición a señalar su inquietud por "la falta de civismo y la impaciencia del sector educativo en Catalunya". "Los montañistas me explican que ya no pueden dejar sus mochilas al pie de las cimas, porque los miembros de las excursiones escolares se las roban; y, por otra parte, todos reclaman locales sin saber muy bien qué harán después con ellos", explicó Pujol, que finalizó preguntándose en voz alta: "¿Quién educará al país si los maestros dicen que no han de ser ellos?".

El presidente de la Generalitat aprovechó para comparar esta pregunta con otra reciente, y explicó: "Un sacerdote me criticó una vez por haber hablado de compasión, y yo le repliqué: hablo de compasión porque ustedes [por los sacerdotes] ahora ya nunca hablan de ella". Pujol finalizó este improvisado decálogo del buen maestro con la siguientes palabras: "Los maestros tristes que predicau la tristeza, y que sólo enseñan a morder, son unos malos maestros".



LAS ELECCIONES SINDICALES EN EGB Y SECUNDARIA EN CATALUNYA

Volver a hablar de las elecciones sindicales, después de tanta tinta vertida sobre ellas en tantos años de espera, en su preparación y al fin en la publicación de sus resultados no puede resultar más que monótono para quien lo escri-

ba y para quien lo lea. Queremos situar esta advertencia para que nadie se llame a engaño, a la vez que haremos un intento de exposición genérica y, hasta donde sea posible, global.

INDEPENDIENTEMENTE de los faroles que todo el mundo puede marcarse diciendo que los resultados electorales no se obtienen en la campaña, y sin renunciar a todo lo que de cierto tiene la expresión, en Catalunya nos planteamos la campaña desde mucho antes de que empezara como tal. Tuvimos claro, en su momento, que debíamos visitar tantos centros como fuera posible para llegar con nuestras propuestas y para aclarar, en ocasiones, las falsas ideas que se habían dado sobre nuestras actuaciones a lo largo de la lucha contra la jerarquización y por un Estatuto del Profesorado amplio y democrático.

Iniciamos las visitas previas a los centros acompañados de dos instrumentos fundamentales: la voluntad y tradición de trabajo de nuestros afiliados y simpatizantes en cada zona;

por otro lado, con un pre-programa electoral que sólo quisimos convertir en Programa Electoral una vez se le hicieron modificaciones en las diferentes reuniones abiertas a todo el profesorado y que aquéllas fueron refrendadas en una amplia reunión de afiliados y simpatizantes.

Para posibles incrédulos debemos manifestar que las reuniones para discutir el pre-programa fueron realmente útiles para elaborar el programa definitivo, no sólo por las nuevas aportaciones, sino también por las modificaciones que se hicieron después de estas reuniones y que en algunos puntos fueron notables.

Con todo, la precampaña no fue todo lo amplia que hubiésemos deseado, aunque nos permitió llegar a muchos centros de Catalunya y no sólo a los de los alrededores de Barcelona y del resto de las capitales de provincia.

Puestos ya en campaña, logramos llegar con nuestro programa y nuestras explicaciones a muchos centros de Catalunya, tanto de EGB como de Secundaria. Por primera vez logramos llegar como sindicato a los lugares más insospechados, si bien debemos reconocer que, pese a la voluntad y afiliados y escasos liberados con que contamos, no conseguimos llegar a determinados puntos de las comarcas de Lleida y llegamos muy débilmente a las comarcas barcelonesas más alejadas de la capital.

Los principales errores de la campaña, pese a la voluntad de adelantarnos a los acontecimientos, los tuvimos en no haber sabido planificar bien todas las visitas, esperando en ocasiones a que se nos llamara desde los centros, con lo que no pudi-

mos rentabilizar el tiempo en todo su valor y, por otro lado, no supimos ser suficientemente ágiles en la publicación de los diferentes materiales electorales.

Los resultados electorales

Después de la alegría lógica de ser el sindicato más votado en la enseñanza universitaria y no universitaria de Catalunya, nos toca valorar los resultados, sin triunfalismos, porque no hay lugar para ello, pero sin ánimo agorero, que tampoco sería justo.

Podemos afirmar que de todos los sindicatos que se presentaron a las pasadas elecciones, somos el único que ha conseguido una auténtica articulación en toda Catalunya, tanto organizativamente como en resultados electorales. En número de delegados y votos nos situamos como primera fuerza sindical de Catalunya, cosa que también se da en la provincia de Barcelona. En Girona y Tarragona somos la segunda fuerza y cuartos en Lleida, donde partíamos de casi la nada más absoluta.

Frente a nuestros resultados, los de USTEC (STEC) no son malos aunque están, sin duda, por debajo de sus expectativas de salida. Al tener sólo presencia organizativa en Barcelona y Tarragona, difícilmente podrán marcar una dinámica sindical global para nuestra nacionalidad. Si analizamos los resultados por comarcas, podemos destacar que en las de la provincia de Barcelona les sacamos ventaja en todas las del cinturón industrial, mientras ellos nos superan en tres de las comarcas de



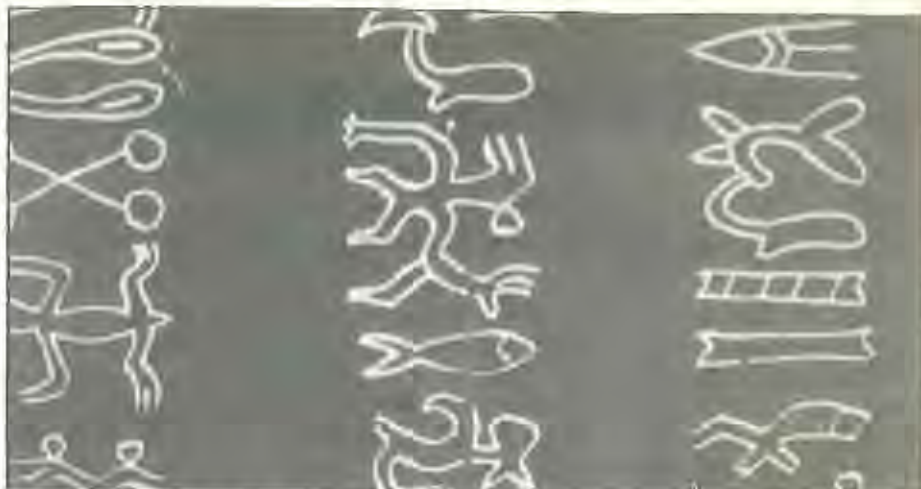
menor industrialización. Un dato sin duda que deberá hacer reflexionar a quien quiere ser más radical y más de clase que nadie. Podemos afirmar, sin ánimo de petulancia, que USTEC saca los mejores resultados frente a nosotros en las zonas donde la información llega con mayor dificultad y donde el debate sindical es más pobre.

Sería más que interesante saber cuántos de estos votos de la comarca menos industrializada de Barcelona han ido a USTEC, por su política sindical y su realidad actual, y cuántos se han dirigido hacia el viejo proyecto de sindicato unitario en Catalunya.

En cuanto a UCSTE, logra sus mejores resultados en Lleida y Girona, donde se coloca como primera fuerza, pero no logra delegados en Barcelona y sólo es cuarta fuerza por sus votos en Tarragona. Esta distribución de sus resultados, junto con un cierto provincianismo y su forma de entender la militancia sindical, le impide articularse como sindicato en el conjunto de Catalunya.

CSIF obtiene sus mejores resultados en Barcelona, donde obtiene más de la mitad de todos sus delegados en la comunidad. En general, son votos de la propia ciudad de Barcelona y del centro de otras ciudades del cinturón. Podemos apuntar, como hipótesis, la obtención de un buen número de sus votos en el sector de Secundaria y muy especialmente en BUP, opuesto al Cuerpo Unico. En esta teoría abundaría la retirada de una candidatura corporativa de Secundaria poco antes de las elecciones. Sus resultados en el resto de circunscripciones que se presentaba son más bien modestos, quedando como cuarta o quinta fuerza. Es de destacar que sólo competía con ANPE en Tarragona, donde este sindicato se coloca como el más votado y CSIF obtiene sus peores resultados.

UGT obtiene representación en el conjunto de circunscripciones de Catalunya, pero con unos resultados tan modestos que la convierten en



quinta fuerza sindical después de los que hemos citado con anterioridad. Sus mejores resultados los obtiene en Lleida.

El resto de sindicatos que se presentaban no alcanzan el 10 por 100 de delegados necesario para estar en la mesa sectorial de negociación. En el caso de la CSC (Confederació Sindical de Catalunya), de carácter nacionalista moderado, mientras no se demuestre lo contrario, obtiene representación en tres circunscripciones. ANPE y CNT obtienen representación en la única circunscripción donde se presentan, si bien en el caso de la CNT está en el justo límite del 5 por 100 necesario para obtenerla. USO, que se presentó en Barcelona, no llegó al porcentaje necesario de votos para obtener representación.

Seguir trabajando

Una vez finalizadas las elecciones y valorados sus resultados, no nos queda más que plantearnos el trabajo de futuro, trabajo que tendrá y ya está teniendo dos aspectos fundamentales: cumplir los objetivos que nos habíamos marcado durante la campaña y seguir consolidando nuestra alternativa sindical en todo el territorio de Catalunya.

Cumplir con los objetivos de nuestro programa nos llevará a planteamientos de lucha en el conjunto del territorio estatal y en el marco con-

creto de Catalunya. En este caso pasan por conseguir un amplio acuerdo unitario con los sindicatos que se reclaman de la Generalitat, situando las cuestiones inmediatas y las que puedan tener una solución más a medio plazo. Esto debe concluir con la firma de un acuerdo global entre los sindicatos y la Administración, especie de convenio colectivo, que tenga en cuenta la realidad de Catalunya. Entre los aspectos más inmediatos debemos situar por una parte la necesaria e inaplazable negociación y, por otro, la necesidad de negociar el Mapa Escolar de Catalunya, que impida el continuado cierre de aulas y sirva para mejorar la calidad y las dotaciones de la enseñanza pública. Esto incluirá hablar de ratios, de tipo de centro, de un nuevo decreto de plantillas con especificación de especialistas y al fin con todos aquellos aspectos que enumerábamos en nuestro programa.

Los resultados electorales y el trabajo hecho durante la campaña deben servirnos para llegar a los lugares que no lo hicimos en su momento, consolidar las zonas donde tenemos presencia y, en definitiva, ampliar la presencia de nuestro sindicato a todos los rincones de nuestra comunidad. El proceso de consolidación y expansión está forzosamente ligado al incremento de la afiliación que ya se está produciendo y la mayor agilidad de la información. ■

X.B. GONZALEZ



INTEGRACION DEL CEPEPC

Por fin se han integrado a la red pública las escuelas que forman parte del colectivo CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana)

HACE ya más de 10 años que se constituyó el CEPEPC.

Partiendo de una situación política distinta de la actual, se pretendía ofrecer a la enseñanza pública un conjunto de escuelas con un patrimonio humano y pedagógico de gran calidad. Este colectivo, que había formado escuelas privadas (cooperativas) para intentar dar una alternativa a la escuela «nacional» tradicional, con el cambio político creyó que era el momento de proponer a la Administración autonómica (con transferencias plenas en materia de enseñanza) su integración a la red pública.

Esto que parece tan fácil y razonable ha resultado un parto muy largo y doloroso.

La Generalitat de Catalunya, gran defensora de la escuela privada, no quiere aceptar que estas escuelas pasen a incrementar la red pública, pero tampoco se atreve a desautorizar al colectivo, puesto que sería muy impopular por el reconocimiento que tiene entre un sector progresista de la sociedad y porque los hijos de muchos de los miembros de esta Generalitat son alumnos de estos centros y ellos, como padres, han apoyado este colectivo.

¿Qué solución le da al conflicto? Dejar pasar el tiempo y que sea el mismo colectivo, en su interior, quien vaya agudizando sus contradicciones.

Por fin, el 29-6-83 se aprueba, por unanimidad, la ley que dirigirá la integración, pero con unos grandes déficits:

► No resuelve la estabilidad de las plantillas —ni del profesorado ni del PAS—, ya que no contempla otro sistema que la presentación a oposiciones para el acceso de los afectados al cuerpo general respectivo.

► No deja clara la titularidad del

centro que accede a público, con lo cual crea un gravísimo precedente.

► Tampoco se garantiza en este proyecto la financiación de los centros, pudiendo convertirse en públicos pero privados (!) durante el tiempo que pase hasta su total integración.

► No se garantiza el mantenimiento de las condiciones de calidad y catalanidad de estos centros.

Hasta el 18-10-85 no se dicta la orden por la cual se aprueba la partida del presupuesto destinada al proceso de transformación en públicos diversos centros privados.

A partir de ahí todo hubieran tenido que ser facilidades, pero no. La indefinición y las contradicciones han sido los grandes ejes que han marcado el proceso.

En todo este tiempo ha cambiado la situación política, muchos profesionales, los alumnos, no son los mismos y, por tanto, también han cambiado para algunos las motivaciones.

Un sector considerable ha pasado de considerar que la educación es un servicio y por tanto debe de ser público y gratuito, de calidad y arraigado a la sociedad, a querer una enseñanza gratuita pero con el control, organización y selectividad de la privada. La escuela concertada podría ser ésta, pero los padres corren el riesgo de que a falta de matrícula pueda dejar de ser concertada en cualquier momento. No quieren la responsabilidad económica. Algunos profesionales también están de acuerdo con este tipo de escuela pero no tienen asegurada la estabilidad laboral.

Estas, junto a las de las escuelas que si no pasaban a pública tenían que cerrar por motivos económicos, son las motivaciones que han dado soporte durante todo este tiempo a la reivindicación de «VOLEM SER ESCOLA PUBLICA».

El Departamento de Enseñanza contempla cómo las escuelas del CEPEPC se debaten en sus contradicciones internas.

¿Por qué estas discusiones y enfrentamientos?

• Porque no puede integrarse la totalidad de la plantilla docente.

• Porque del personal de Administración sólo puede integrarse uno y en calidad de conserje (alguno de ellos han sido cofundadores de la escuela y han actuado de auténticos gerentes).

• Porque pierden la clase de tres años.

• Porque perderán las actividades docentes complementarias como gimnasia, música y plástica, que dichas escuelas habían cuidado muchísimo y habían llegado a una gran calidad.

• Porque los centros que también imparten BUP, éste tendrá que continuar siendo privado o renunciar a la estabilidad de su plantilla.

• Porque se hace entrega a la Generalitat de Patrimonio y a cambio sólo liquidan las deudas contraídas.

• Porque el personal docente accede a interino, con un complemento salarial, pero pierde la antigüedad.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Catalunya había valorado como positiva la integración a la red pública de las escuelas del CEPEPC porque habría una vía de acceso de la escuela privada a la pública y porque este acceso se hacía con escuelas de reconocida calidad.

Después del proceso solamente es positivo el haber conseguido ser Centro Público y desde esta realidad luchar para conseguir una mayor calidad para toda la enseñanza pública.

DOLORS PORCEL OMAR

ELECCIONES EN LAS UNIVERSIDADES CATALANAS *

Los sindicalistas de CC.OO. que trabajamos en cualquiera de las tres universidades de Cataluña podemos sentirnos legitimamente orgullosos de los resultados electorales obtenidos.

Podemos sentirnos satisfechos por cuanto hemos conseguido situarnos como primera fuerza sindical en las tres universidades y en los dos estamentos: profesorado y

PAS; podemos sentirnos satisfechos porque obtenemos la mayoría absoluta en las Juntas de Personal de PDI y PAS de la Politécnica y en la de PDI de la Autónoma; mayorías relativas en PAS de la Autónoma y PDI de la de Barcelona; igualados (aunque con mayor número de votos, lo que ha representado reconocernos la presidencia) en la de PAS de Barcelona.

PODEMOS sentirnos satisfechos y solidarios en cuanto a la parte que nos corresponde en la fijación de los resultados a nivel de todo el Estado, especialmente en lo que se refiere al PDI (35 sobre 175 = 20 por 100, teniendo en cuenta que representamos solamente el 10 por 100 del total de universidades).

Por supuesto, nos sentimos muy satisfechos, pues, de que el sindicato de CC.OO. se haya consolidado en todo el Estado y en cada una de las universidades consiguiendo ser, globalmente, la primera fuerza sindical. Estos resultados generales han dado la vuelta literalmente a la tortilla y todos los estrategias del sindicalismo de despacho han visto reducido a la nada el castillo de sus teorías y especulaciones. Se aclara el panorama sindical y así como toma fuerza entre el PDI el corporativismo y la ideología derechista, no es menos cierto que se evidencia la necesidad y la funcionalidad del sindicalismo de clase en este sector, y el sindicalismo de clase, la «izquierda», no es otro que el de CC.OO.

Mucho queda por hacer después de las jornadas electorales: construcción de las estructuras sindicales en todas las universidades (secciones sindicales), afiliación masiva de compañeros, dotar de competencias a las juntas de personal, construir los instrumentos de negociación y relación con la Administración y a todos los niveles, concreción de los programas electorales en la práctica sindical, reforzamiento y extensión de las estructuras federales del sindicato, etcétera, pero hay que decir que, a pesar del cúmulo de trabajo que esto representa, estamos ahora en mejores condiciones de abordarlo por cuanto

hemos generado una movilización sin precedentes, de muchos compañeros a los que hay que incorporar a las tareas concretas en todos los niveles: juntas, acciones sindicales, sindicatos locales y federaciones, mesas, grupos de trabajo, etcétera.

¿Por qué estos resultados en Cataluña?

Nosotros valoramos los resultados obtenidos en función de tres elementos de análisis principales, sin que eso obvie cualquier otro parcial o específico que pueda traerse a colación. Estos tres ejes sobre los cuales ha girado la rueda de la fortuna electoral serían: las premisas existentes de la acción sindical en el sector; la imagen global del sindicato (de la Federación) y los trazos específicos de la campaña electoral. Otro tipo de lectura (extrapolando p.e. características «nacionalistas» u otras) falsearía, a mi entender, la realidad y por descontado impediría de raíz el extraer las útiles consecuencias al conjunto de la Federación de Enseñanza de las elecciones en Cataluña.

Acción sindical en la universidad

La acción sindical en la universidad preexistente a la convocatoria de elecciones era importante aunque descoordinada, irregular y de la cual la Federación, en el mejor de los casos, «tomaba nota». La universidad, aunque incluida en el organigrama de la Federación, aparecía a menudo como un mundo aparte, difícil de aprehender y, justo es decirlo, los mi-

litantes de CC.OO. en la universidad poco hacíamos para integrarnos en un proyecto global, común.

La realidad en el terreno organizativo estaba centrada en el funcionamiento de la sección sindical de la UPC (Universidad Politécnica de Cataluña), cuyo motor era (y sigue siendo) el PDI y una situación embrionaria en la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona), donde el papel fundamental lo jugaba el PAS funcionario con el añadido del PAS laboral.

En la UB (Universidad de Barcelona) resultaba imposible constituir siquiera un embrión de funcionamiento más o menos regular, y los distintos colectivos actuaban (es un decir) de manera autónoma. A pesar de todo, había acción sindical. En las tres universidades funcionaban los comités del personal laboral más o menos coordinados con el resto del Estado; había comités de funcionarios que negociaban con las gerencias; existía el comité de personal académico, fruto de un proceso elec-

(*) UB: Universidad de Barcelona, la más antigua y la mayor, conocida como «Universidad Central».

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona. Creada en los años sesenta, tiene su núcleo principal en Bellaterra, en el municipio barcelonés de Cerdanyola.

UPC: Universidad Politécnica de Cataluña, que engloba las Escuelas Técnicas (Ingeniería, Arquitectura...).

total unitario en la UPC; había numerosos compañeros entre el profesorado que, por su militancia antigua en CC.OO., eran puntos de referencia y había un «movimiento» soterrado que era el resto de las viejas batallas democráticas en la universidad del tardo-franquismo y la transición.

Todos estos elementos han sido barajados a la hora de configurar unas candidaturas, especialmente en el profesorado, puesto que las candidaturas del PAS fueron establecidas con menos componentes ideológicos. Así, las candidaturas de CC.OO. trataron de recoger todo lo vivo de la acción sindical hasta el momento y, lógicamente, en algunos casos el sindicato tuvo necesidad de partir de cero al agotarse el material humano que había llegado hasta ahí. De este modo, recogimos en nuestras listas y programas el trabajo realizado, las tradiciones de lucha en la universidad e incorporamos una nueva generación de sindicalistas especialmente aptos para asumir la nueva etapa. Este modo de abordar la confección de listas y la propaganda desplegada nos hacen aparecer como un claro punto de referencia con connotaciones socio-políticas capaces de hacer que sectores importantes, incluso en la órbita de los nacionalistas, puedan sentirse identificados con el sindicato: el sindicato en la universidad es un lugar de convergencia y cultura de «izquierdas».

La imagen del sindicato

Nosotros pensamos que en aquellos lugares en que la acción sindical ha sido débil o inexistente o, incluso, contraproducente, pero que a pesar de todo hemos obtenido resultados dignos, buenos y en algunos casos excelentes, lo que ha sido factor determinante ha sido la identificación con la imagen del sindicato a nivel general (de la CONC, de la Confederación de Enseñanza de Cataluña. Podemos extraer esta conclusión por un dato fundamental: los resultados en universidad en Cataluña, salvando la mayor concurrencia en enseñanza no universitaria, se corresponde con éstos. Asimismo, a grosso modo, igual ocurre con los resultados en el territorio MEC y en otras nacionalidades

y regiones. La universidad no es un mundo aparte, y las luchas sociales, el debate sindical penetra también en el tejido universitario y lo impregna, aunque las vías de penetración a veces no sean evidentes.

Y la imagen del sindicato en Cataluña surge después de muchos años de dura lucha por consolidarse, en un marco donde el debate histórico sobre el sindicalismo en la enseñanza adquirió especial virulencia y las posiciones se encontraban más nítidamente dibujadas.

Ello, la imagen férrea de la Federación de Enseñanza defendiendo el tipo de sindicalismo y el carácter global de CC.OO. frente a dudas, vacilaciones y otros, qué duda cabe que ha sido determinante en la concienciación de gran número de profesores a la hora de votar una lista, e incluso de formar parte de ella. (No olvidemos las listas «gigantes» de más de 100, 70 y 40 candidatos de las UPC, UB y UAB).

Por último, los trazos de la campaña electoral. Nosotros planteamos las elecciones con un núcleo reducido de compañeros. Podríamos contar con los dedos de una mano los asistentes a la primera convocatoria en los inicios de septiembre. Ha sido, pues, un trabajo duro donde la dirección de la Federación se volcó en él, pero cuyo mayor reconocimiento debe recaer en aquellos compañeros que en el ámbito de su facultad o centro han ido día a día machacando el hierro de la campaña. Pensar que al plantearnos la campaña sólo podíamos garantizar candidaturas en PDI de la UPC y PAS de la UAB. Al final llegamos a tener más de 27 candidatos de CC.OO. para cubrir un máximo de 94 delegados: esto explica el trabajo continuado día a día, hora a hora que tuvimos que ejercer. No os extrañe, así, que nos consideremos satisfechos con el resultado.

Queríamos también comentar muy brevemente algunas deducciones que se extraen del análisis pormenorizado de los resultados en las mesas de profesorado.

— En la UB y UAB ganamos en las mesas de mayor censo que en buena parte corresponden a las de mayor participación.

— Se dan grados irregulares de participación y resultados en las mesas periféricas (Lleida, Girona, Saba-

dell). Ello es debido a variables locales, como puede ser, por ejemplo, el que la UGT gane en la Normal de Lleida por estar uno de sus miembros más prestigiosos en los primeros lugares de la lista.

— Las mesas de áreas de la salud acusan baja participación (excepto Medicina y Veterinaria de la UAB, donde la lista de CC.OO. está bien representada) y tendencias más derechistas (gana CSIF en UB).

— En la UB y UAB la participación más alta se da (de centros de censo importantes) en las Normales. Cabría deducir alguna conclusión interesante.

— En las mesas de unidades docentes hospitalarias, la participación es mínima o inexistente excepto en el Hospital del Mar. También cabe deducir alguna cosa.

— En la UPC, CC.OO. gana en todas las mesas excepto en una. Aquí existe una correspondencia casi exacta entre la acción sindical desarrollada y el resultado obtenido.

En cuanto al PAS:

— En la UB se concentra el 55 por 100 de los votos a CC.OO. en dos mesas. Aunque sólo ganamos en estas dos sobre ocho, los resultados promedio permiten tener una ventaja de 28 votos sobre la lista en segundo lugar, una formación de independientes más o menos de «izquierda».

— En la UAB se concentra el 72 por 100 de los votos a CC.OO. en dos mesas (de mayor censo y participación).

— En la UPC, de catorce mesas ganamos en 11, siguiendo la tónica del PDI.

En general, los centros periféricos y en localidades fuera de Barcelona se caracterizan por una elevada participación. En unos casos debido al censo poco numeroso ha permitido el efectuar la votación como un acto más de las tareas diarias, sin presuponer traslados ni esfuerzos no habituales. En otros, en los que han tenido necesidad de desplazarse (varios kilómetros, en alguno) lo han hecho en bloque debido a la acción sindical desarrollada. Es por ello que habrá que dedicar una parte importante de atención en el futuro a todos estos centros que sumados representan un importante número de votos y que normalmente quedan «lejos» y no sólo físicamente.

¿Qué hacer?

Creemos que se ha hecho un buen trabajo, creemos que en función de todo lo dicho, se ha depositado en nosotros una confianza para el próximo período. A nosotros se nos emplaza para que esta confianza no se vea defraudada. Los trabajadores de la universidad se nos aparecen dotados de un grado de madurez muy alto al votar expectativas de clase, pero no debemos olvidar que en las próximas elecciones no se votarán expectativas sino realidades, trabajo realizado.

Nosotros nos proponemos, en primer lugar, consolidar definitivamente el sindicato en la universidad haciendo que el mayor número posible de profesores, funcionarios y laborales se integren en la sección sindical, participen en el debate y asuman responsabilidades a todos los niveles. Ello es posible y el período abierto tiene todos los caracteres de una campaña de afiliación al sindicato a través de la sección sindical. Nosotros nos proponemos que las secciones sindicales jueguen el papel que les corresponde en la universidad, asumiéndola en su integridad, dirigiendo el trabajo de sus afiliados en las juntas de personal y otras instancias: claustros, juntas, etcétera. Elaborando, a partir de lo concreto, alternativas a las cuestiones planteadas en nuestro ámbito, ateniéndonos a lo reivindicativo, a la defensa de nuestros intereses pero sin hacer dejación de nuestro ser sociopolítico, actuando como un ente social.

Nosotros nos proponemos desarrollar y aplicar nuestro programa, estableciendo los ritmos, los grados y los contenidos a las posibilidades reales pero también a las exigencias de los trabajadores, yendo más allá del mero posibilismo y concordando nuestros métodos de funcionamiento con las asambleas.

Nos proponemos mantener nuestro papel de vanguardia articulando el mundo de la universidad con la globalidad de la clase trabajadora a través del medio que es el sindicato de CC.OO.

Nos proponemos mantener una actitud unitaria con los otros sindicatos de clase (especialmente con UGT), sin hacer concesiones al corporativismo de derechas (sean nacionalistas o



no) y tratando de integrar al sindicalismo de clase a personas o grupos que pudieran ser calificados como «corporativistas de izquierdas».

Nuestro objetivo es el construir un sindicato en la universidad, masivo por su afiliación, potente por la capacidad sus estructuras, reivindicativo por su voluntad de encabezar las luchas y los intereses de los trabajadores —docentes y no docentes—, democrático por su vinculación con los trabajadores y por su funcionamiento socio-político, integrado en la realidad social que nos rodea, entrelazado fuertemente con toda la clase, sus luchas y objetivos, que plantee respuestas a los problemas de la universidad y oferte alternativas globales.

Un sindicato que resuelva los problemas de los compañeros y preste, por tanto, servicios. Un sindicato en definitiva para todos.

Pero para ello es imprescindible, en primer lugar y sin vacilaciones, el abordar un esbozo de acción sindical a corto plazo. Nada de nuestras propuestas, ninguno de nuestros objetivos será posible si dejamos lo prioritario de lado para describir grandes cosas y realizar afinados análisis que después no podemos aplicar por falta de cuerpo donde encarnarlos. Así pues, la consigna del momento es: «Organización y acción sindical». ■

JORNADAS DE DEBATE SOBRE LA REFORMA EN CATALUNYA

LYDIA TUA

EN Catalunya se ha iniciado el debate sobre el proyecto de reforma educativa desde muchos y diferentes ámbitos: institucionales —la Generalitat ha enviado un larguísimo, complicado y, a todas luces, imposible cuestionario centro por centro, entidad por entidad, algunos inspectores propician el debate, diversos Ayuntamientos a través de los Consejos de Enseñanza Municipales, los ICE...— y asociativos —MRPs, sindicatos, movimientos estudiantiles, AA.PP.

En general, se acusa una excesiva parcelación: cada grupo o sector discute «lo suyo» y de aquí se deriva un peligro de fragmentación que puede dejar sin alternativa el proyecto que el MEC plantea.

Nuestra Federación celebró en Barcelona, los pasados 27 y 28 de febrero, sus Primeras Jornadas sobre la Reforma Educativa. Primeras, porque el trabajo no está, evidentemente, terminado. Más de 200 personas, pertenecientes a todos los niveles educativos, desde Escuela Infantil a Universidad, discutieron, analizaron y contrastaron. Especial interés tuvo la intervención de José Luis López Bulla —secretario general de la CONC—, que insistió en la necesidad de que el conjunto de los trabajadores sitúen la lucha por un mejor sistema educativo en sus prioridades, la necesidad de estrechar más la colaboración entre la «intelectualidad» y la clase obrera y su optimismo, ya que el resultado de las elecciones sindicales en el sector público en Catalunya le aseguraban una vía abierta.

Es difícil en un artículo sintetizar la riqueza del debate y la evidente obligación de continuidad que reflejaron todos los participantes. Sin embargo, sí es posible mencionar los elementos que determinaron su carácter.

Partimos de que el sistema educativo es uno de los mecanismos que la clase dominante tiene para reproducir el sistema económico, social y político. La burguesía ha marcado fundamentalmente tres objetivos:

- Mantener la ideología dominante.
- Reproducir las desigualdades sociales.
- Separar la educación de la realidad que la rodea, fragmentando el conocimiento, imposibilitando la verificación.

¿Cabe deducir de aquí que hemos de resignarnos al posibilismo? No. El sistema educativo ha sido, es y será un terreno de lucha y enfrentamiento. El debate sobre la reforma no debe reducirse a una discusión técnica, «profesionalista». Vamos a intervenir en él con una clara voluntad de incidencia, de alternativa, de beligerancia contra la situación actual.

Marcar objetivos claros y concretos

Objetivos para una reforma educativa real, progresista, son:

► Una educación integral orientada a la obtención de conocimientos y, también, a un mayor enriquecimiento de la personalidad, que eleve el nivel de formación del conjunto de la sociedad. Esto requiere una modificación del sistema educativo dentro y fuera del ámbito escolar y una planificación global del tiempo libre infantil y juvenil.

► Una educación igualitaria: que discrimine en positivo contra la desigualdad social.

► El crecimiento de la escolarización gratuita y obligatoria, entendiéndose que cada etapa educativa tiene idéntica importancia y ha de tener una equiparación en la inversión (cuerpo único, infraestructura propia...).

► Una decidida política de inversión que priorice la enseñanza pública y establezca la transitoriedad de los conciertos a la red privada.

► La ampliación y profundización de la gestión pública del sistema educativo —descentralización.

► Establecer la formación permanente como derecho de todos los ciudadanos.

Movillar para la reforma que necesitamos

Del debate salieron las primeras conclusiones que se aportarán al conjunto de la Federación estatal y que servirán también como base de la propuesta más ambiciosa y, al mismo tiempo, más concreta que salió de las jornadas:

• Impulsar decididamente el debate unitario con todos los sectores educativos: AA.PP., estudiantes, MRPs, sindicatos.

• Establecer un programa común.

• Concretarlo pueblo a pueblo, comarca a comarca, cuantificándolo, elaborando el mapa escolar de Catalunya.

• Implicar en torno a él a los Ayuntamientos, a los partidos...

La Federació d'Ensenyament de Catalunya de CC.OO., y con ella la CONC, está totalmente comprometida en esta dinámica.

En Catalunya contamos con una buena baza: partidos de una práctica unitaria muy importante y enraizada... El Secretariado de la Campaña en Defensa de la Enseñanza Pública y su Calidad, que ha articulado el movimiento reivindicativo y es una instancia directa que negocia con la Generalitat, se mantiene. Es, seguro, el mejor motor para impulsar no sólo el debate, sino también la previsiblemente necesaria movilización para conseguir una verdadera reforma educativa. ■

El sistema educativo ha sido, es y será un terreno de lucha y enfrentamiento. El debate sobre la reforma no debe reducirse a una discusión técnica

ESCOLA OBERTA A LA DIVERSITAT INTEGRACIO EDUCATIVA

NEUS GARCIA, JACINT PADRO, TERESA ROS, VICENÇ TIRADO

**Jornadas de debat de CC.OO. sobre
Reforma educativa, 27 i 28 de febrer**

1. Marc conceptual en el que ens situem

L'escola no és l'origen de les desigualtats socials existents, que en molts cops estan a la base de la diversitat de les necessitats educatives que presenten els nois i noies a les aules.

Si això és així, l'escola tampoc és la solució a aquestes desigualtats socials. És més, l'escola, avui, ni tan sols és eficaç en la redistribució d'oportunitats socials, doncs hi ha altres factors que hi contribueixen molt més: la classe social a la que es pertany...

Si bé el estudi, l'escola, no són sinònims de promoció social, de trobar feina, el no tenir-los és sinònim de no trobar feina. D'aquí la importància de l'escola, del sistema educatiu. Caldrà doncs una escola que no aprofundeixi encara més les diferències socials; caldrà un tipus d'organització que no produïxi tancaments definitius als seus membres. En definitiva, ha d'ésser una escola integrada, de tronc comú i integradora de tots els interessos, de totes les necessitats.

No hauria de ser una escola uniforme perquè, entre d'altres coses, un currículum uniforme tendeix sempre a promocionar un sol model de vida, de continguts, metodològic, etc., coincident amb les dels grups socials dominants (veure per exemple, com l'academicisme es promociona a l'escola). L'escola diversificada ha de permetre adaptar-se millor a les diverses necessitats dels nois i noies, que tingui present les característiques socio-culturals dels alumnes, geogràfiques, etc. Però aquesta oferta diversificada no ha de contribuir a segregat els alumnes en 1.^a, 2.^a, o 3.^a categoria; que les coses diverses que es puguin arribar a fer no predeterminin el futur dels nois, ni tan sols els posteriors estudis.

Això comporta que en una escola integrada (comprehensiva) malgrat a l'oferta diversificada (continguts, mètodes, organització, programes, etc.) al final de l'escolarització obligatòria es doni una sola titulació.

1.1 Canvi en la concepció de «educació especial»

El tema central és com l'escola entèn la diversitat sociocultural, personal, etc., i com li dona resposta en una societat democràtica, prenent com referent les idees generals abans exposades.

En primer lloc volem afirmar que el model d'actuació ha d'ésser eminentment —sense obviar, és clar, la societat que envolta l'escola— educatiu. Això vol dir que s'ha d'afavorir el desenvolupament màxim dels alumnes, bàsicament a partir de l'escola i en l'escola.

Les idees-força de l'escola oberta a la diversitat creiem que han de ser:

S'ha d'afavorir el desenvolupament màxim dels alumnes, bàsicament a partir de l'escola i en l'escola

— Tots els nois i noies tenen dret a desenvolupar-se el màxim possible i per tant d'arribar als objectius finals de l'educació. Tothom és educable.

— Aquestes finalitats de l'educació no són altres que l'alumne arribi a tanta autonomia i autoconfiança que pugui assumir la direcció de la seva pròpia vida així com que augmenti la seva comprensió del món que l'envolta perquè actui amb la responsabilitat de la que és capaç.

— La resposta educativa ha de produir-se en el marc de l'escola ordinària i dels serveis educatius ordinaris, sempre i quan respongui a les necessitats educatives dels alumnes.

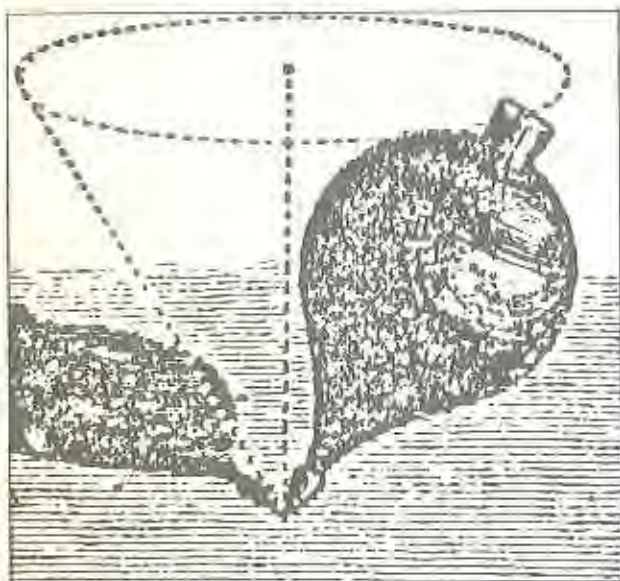
Amb aquesta concepció el fonamental no és tant la integració sinó que el sistema educatiu, en tots els nivells educatius, respongui a les necessitats educatives de tots els alumnes sigui el que sigui el seu grau d'especificitat (deficit psicològic, sensorial, social, escolar, etc.). Això comporta que no hi hagi una única resposta educativa per a tots els alumnes.

2. Com organitzar la resposta educativa?

Tot el dit fins ací implica canvis en l'organització dels diferents nivells educatius i de l'escola i això per dues raons fonamentals:

— Nois i noies que es troben fora de l'escola ordinària han de ser acollits en el sistema ordinari.





— S'han de millorar les condicions de l'escola ordinària per tal de donar resposta també a aquells alumnes que s'enquadren en el nombre de fracassos escolars, abandons, etc.

Dividirem aquesta resposta en diferents apartats:

2.1. *Marc curricular*

A) ORGANITZACIÓ DEL CURRÍCULUM

Es tracta de reflexionar com s'hauria d'organitzar el que l'alumne hauria d'aprendre en un ensenyament obligatori i en un cicle educatiu. Proposarem aquí alguns principis i qüestions que creiem s'han de tenir present:

a.1. Quines són les àrees/assignatures de les que ens servim per organitzar el què aprendre i que millor ajuden a l'alumne a satisfer les seves necessitats educatives en un cicle educatiu i en un moment evolutiu concret. Quan aquesta organització més s'apropa a la realitat que envolta al noi i a la seva forma d'aprendre molt millor. És evident que la realitat no apareix seccionada o parcialitzada sinó globalitzada, en qualsevol fet o aconteixement apareixen diferents àmbits del saber. Així doncs quan més *globalitzat* sigui l'ensenyament serà millor per l'alumne i *sobretot* per aquells que, per les raons que siguin, presenten més dificultats per accedir al saber.

És evident, també, que quan més petits siguin els nois més difícil els és accedir a aprendre si parcialitzem massa en assignatures el saber. En aquest darrer cas s'hauria de tenir present la interrelació que hi ha entre diferents disciplines en l'explicació d'aconteixements.

a.2. El temps de dedicació setmanal a una àrea del saber és molt important. Àrees/Assignatures de poques hores setmanals no sols dispersen a l'alumne/a en l'aprenentatge sinó que tendeix a que els

Com en el currículum s'intenten concretar les finalitats de l'educació, ha de ser un punt de referència comú a tots i a tots els nivells educatius

professors/es actuen a la classe amb un esquema en el que predomina l'explicació general dels temes en detriment del *treball concret*; dels resultats finals i no del *procés* de l'alumne/a en resoldre qualsevol qüestió.

a.3. L'optativitat a mesura que s'avança en els diferents nivells educatius és un dels aspectes que pot arribar a ajudar a flexibilitzar el Sistema Educatiu, doncs l'alumne pot escollir allò que més desitja en un moment determinat. Sobre tot és interessant quan l'alumne/a comença a tenir interessos més definits i/o quan hi ha una desmotivació per l'escola i l'aprenentatge.

De totes formes volem recordar que el fonamental no és l'optativitat o no sinó que el que es treballa a l'escola, sigui optativa o obligatòria, s'adopti a les necessitats de tots els alumnes, hi hagi diversitat d'actuacions pedagògiques davant la diversitat de nivells educatius.

Aquesta optativitat hauria de tenir uns certs límits: que contribueixi a la consecució dels objectius generals d'aquell cicle i en conseqüència que no serveixi per realitzar mini-licenciatures a alguns alumnes ajudant, encara més, a diferenciar un centres d'altres.

B) UN ÚNIC MAR CURRICULAR

Tots els/les alumnes necessiten d'ajuts pedagògics per tal d'assolir els fins generals de l'educació de que parlavem a l'apartat primer. També és evident, però, que hi han alumnes que per assolir-los necessiten d'ajuts pedagògics més específics. Tant les necessitats educatives ordinàries (que afecten a la gran majoria) com les específiques (afecten a un percentatge més reduït) són una mateixa cosa: ajuts que cal proporcionar per aconseguir les finalitats de l'educació.

Si el currículum és un element fonamental, no l'únic, per donar resposta educativa a les diferents nivells educatius dels/les alumnes, serà també evident la necessitat de tenir un únic model curricular permeti elaborar els objectius de cada cicle educatiu, elaborar i revisar continguts, elaborar metodologies i situacions educatives específiques. I tot això per tots els alumnes.

Com en el currículum s'intenten concretar les finalitats de l'educació, ha de ser un punt de referència comú a tots i a tots els nivells educatius. Algunes consideracions que s'han de tenir present en la proposta de currículum a cada cicle són:

— Els objectius generals de cicle han d'ésser el referent a assolir per tot els alumnes.

— Els objectius generals de cada àrea han d'ésser molt generals per tal que cada alumne/a se situï respecte a ells segons el grau que li permeti les seves possibilitats. Això vol dir que *dins d'un mateix objectiu* a assolir per tots, cada alumne/a o grup d'alumnes pot aprofundir més o menys segons les seves capacitats, permetent al professor/a adequacions d'uns mateixos objectius (no sols és clar en el cas de nois/es sords, cecs, paralítics, sinó també d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge per altres raons).

— La programació concreta a partir dels objectius generals de cicle i de cada àrea la de realitzar

cada grup de professors/es tenint present la realitat socio-cultural dels alumnes i les seves necessitats educatives. Per tant l'Administració no hauria de donar programacions.

En tot cas solament recursos perquè els professors/es puguin elaborar-los.

Tot això ha de permetre que els alumnes puguin realitzar objectius i continguts complementaris i alternatius si així ho necessiten; que els/les alumnes puguin anar al seu ritme aprenent; que els/les professors/es puguin realitzar diferents estratègies instructives (metodes, agrupacions d'alumnes, etc.) segons les necessitats educatives dels/les alumnes.

Val a dir que siguin quins siguin les adequacions fetes si van referides als objectius generals de cicle i àrea, la titulació al final de l'ensenyament obligatori serà la mateixa.

2.2. Serveis que cal que les escoles tinguin a la seva disposició

A) MESTRE/A, PROFESSOR/A, TUTOR/A

— El mestre/a, tutor/a a l'EGB actual i el professor/a a E. Secundari és l'element fonamental i essencial en la pràctica docent, per tal cal que cada centre disposi d'aquells que li pertocuen. Cal que el Sistema educatiu contempli que els professors/es que incideixen en un mateix grup de classe necessiten de temps per poder-se reunir i elaborar col·lectivament els materials, els programes, les estratègies instructives necessàries per realitzar la seva tasca pedagògica.

Això ha de comportar que des cada nivell educatiu es facin propostes respecte a:

- Tipus d'agrupacions de professors/es perquè no hi hagin massa en cada grup.
- Hores mínimes necessàries i quina consideració tenen (lectives, dedicació, etc.).

— L'acció tutorial entesa com el treball col·lectiu dels professors/es i mestres que treballen en un mateix grup. El tutor/a és coordinador/a d'aquesta acció. En tots els nivells educatius és necessària aquesta acció.

Per les funcions que se li haurien de donar cal reflexionar:

- Retribució o no.
- Hores de dedicació i a càrrec de que aniria.
- Agrupacions/reunions que caldrien realitzar entre els diferents mestres, professors/es.

B) MESTRE DE SUPORT/HORES DE SUPORT

Si bé en l'EGB actual està contemplada la figura de mestre de suport no ho és a secundària. Més a més a EGB existeix l'especialitat de terapèutica el que fa que, en teoria, hi hagi professionals especialitzats en el tractament de necessitats educatives especials, cosa que no ocorre a secundària. Per això en aquesta última ens sembla més útil parlar d'ho-

Una de les mesures més immediates a prendre és ampliar la actuació dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica a l'ensenyament secundari

res de suport; hores de professor que el centre hauria de tenir més i que s'incorporarien en els departaments corresponents.

b.1. Mestre de suport

— La seva funció ha d'estar contemplada en el projecte educatiu del centre. És un mestre al servei de l'escola no d'uns alumnes.

— Hauria de treballar en col·laboració amb el mestre tutor i a nivell de cicle.

— Fonamentalment el seu treball hauria d'esser d'assessorament amb les mestres i, en segon terme, però sense oblidar-ho, tractar casos individuals.

Cal que cada cicle estableixi els mestres de suport necessaris per nombre d'alumnes i/o unitats.

b.2. Hores de suport

Són hores a disposició del centre però que segons el projecte educatiu hauria de valorar-se a quin departament s'afegirien sense caure en corporativismes.

Aquestes hores de suport, no d'especialista, han de servir per millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes bé perquè es poden fer ràtios de 20/1 en algunes assignatures, bé perquè hi ha 2 professors en cada aula, bé perquè es reforça alguna àrea o aspecte (lectura, biblioteca...).

Cal estudiar cada quant alumnes cal hores de suport.

C) PROFESSIONALS ESPECIALITZATS: LOGOPEDES, CECS,...

Cal que les escoles i instituts tinguin a aquests professionals especialitzats allà on hi hagi alumnes amb unes necessitats molt especials: sords, eccs... El seu treball — complementari del mestre de l'aula i de suport — ha de realitzar-se en col·laboració amb els mestres d'aula o tutors i/o professors d'assignatura. És evident que també han de realitzar tasques amb alumnes concrets.

Haurien d'estar adscrits al centre formant part del claustre, evitant el màxim el mestre itinerant adscrit a un EAP. Pel demés creiem que les funcions atribuïdes al mestre de suport foren vàlides també pel mestre especialista. Haurien d'ajudar als professors en les adequacions curriculars...

Cada sis alumnes de les característiques descrites haurien d'esser suficients perquè l'escola o institut tingués adscrit al claustre un mestre especialitzat.

D) EQUIPS D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA (EAP)

Aquest equips han d'estar formats per pedagogs, psicòlegs, assistents socials i metges, com a mínim.

Han d'actuar fonamentalment a l'escola i des d'ella projectar la seva actuació, si cal, més enllà d'ella quan les circumstàncies ho requereixen.

Cal que l'equip sigui sectorial, es a dir que intervingui des de fora de l'escola i en diferents escoles del sector.

Les seves funcions més fonamentals serien:

— Treball i assessorament als mestres/professors, al mestre de suport, mestre especialista.

— Contribuir amb els mestres i professors a la prevenció educativa.

— Contribuir a la detecció i valoració de les necessitats dels alumnes.

— L'orientació professional, escolar i psicopedagògica que ajudi als alumnes a accedir als objectius generals proposats i que afavoreixin el màxim desenvolupament possible.

Una de les mesures més immediates a prendre és ampliar la seva actuació a l'ensenyament secundari incorporant nous membres.

Cada escola o institut hauria de rebre dos cops a la setmana, con a mínim, el treball d'un professional o dos (en el cas d'ampliar-se a la secundària).

L'equip més a més hauria de tenir un temps de la seva dedicació pel treball i reflexió col·lectiva amb la resta dels membres de l'equip així com un temps pel seu treball individual.

E) CENTRES DE RECURSOS

Entesos com centres de tronada de professors i mestres per elaborar conjuntament materials, recursos, didàctiques que els ajuden en la seva pràctica quotidiana.

Han de permetre amagatzemar recursos de tota mena que el professors puguin utilitzar i no sigui rendable tenir en un sol centre.

Aquests centres han de tenir el seu territori de influència molt delimitada, coincidint en una sola població si aquesta és de dimensions considerables.

Els centres de recursos al ser sectorials han de permetre participar amb ells a tots els sectors educatius.

Tan mestres, professors, tutors, mestres de suport, mestres especialistes, EAP, òrgans directius i de coordinació, necessiten de formació permanent (també inicial però aquesta ja s'aborda en altre ponència)

S'han d'evitar els centres de recursos específics per temàtiques o sectors molt específics de la població. Aquests sols tenen sentit quan l'especificitat requereixi recursos sofisticats i cas que no siguin rendables (sords, cecs, ensenyaments tècnics molt especialitzats, etc.).

2.3. Altres tipus de recursos

Altres tipus de recursos que no s'han d'oblidar i que són necessaris per aconseguir que l'escola estigui oberta a la diversitat són:

— Disminució ratio/aula.

— Reducció ratio/aula en cicle inicial, en cas de integració d'alumnes amb dèficits específics...

— Personal administratiu a tots els centres.

— Hores específiques per tasques de coordinació, direcció, etc.

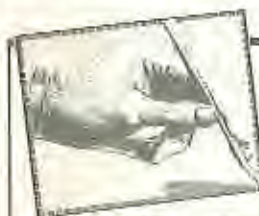
— Claustres de dimensions reduïdes, no superiors a 40-50 persones.

— Ajuts específics d'altres professionals per activitats «extraescolars o complementaris».

2.4. Formació dels diferents professionals que intervenen a l'escola

Tan mestres, professors, tutors, mestres de suport, mestres especialistes, EAP, òrgans directius i de coordinació, necessiten de formació permanent (també inicial però aquesta ja s'aborda en altre ponència).

Aquí parlarem només de la formació permanent per remarcar un aspecte —n'hi ha més evidentment— que ens sembla essencial: el març de la formació bàsica permanent ha de ser el claustre de professors. Sols així, treballant i reflexionant col·lectivament l'acció educativa del centre avança, doncs si aquesta no és col·lectiva difícilment s'incideix en l'alumne en la seva globalitat.



Se han clausurado las Jornadas de Debate que sobre la Reforma de la Enseñanza ha organizado la Federación de Enseñanza de CC.OO., en colaboración con la Fundación Escuela Pública, la revista TE y el Sindicato Regional de Enseñanza de Madrid de CC.OO.

La primera jornada estuvo dedicada a contrastar la propuesta ministerial con la Propuesta de Alternativa que ha elaborado la FE-CC.OO. En esta alternativa destaca que pretende cubrir tres lagunas de la propuesta MEC, y que son la base de cualquier reforma educativa: 1. Una propuesta de financiación a nueve años, que nos llevaría al final a un gasto público educativo del 5,3 por 100 del PIB. 2. Una propuesta de formación inicial de todo el profesorado con nivel de licenciatura y diversas especialidades, según los tramos educativos en que posteriormente desarrollaría su trabajo, combinando una ambiciosa propuesta de formación permanente. 3. Una descentralización administrativa por distritos educativos y una democratización de la gestión interna de los cen-

tros y asegurando una participación efectiva de profesores, padres y alumnos.

El segundo día contó con la participación de sindicatos franceses y portugueses, así como de la FISE y la intervención de Roger Dale, de la Open University, que sirvieron para enmarcar nuestros proyectos de reforma en el contexto europeo. Por la tarde, una mesa redonda sobre «Proyectos de Reforma Educativa en la España de los 88» permitió contrastar las distintas experiencias llevadas a cabo y los diversos proyectos ministeriales.

El domingo, tercera jornada, estuvo dedicado a contrastar las implicaciones sociales de la reforma con mesa redonda en que participaron representantes de organizaciones empresariales y sindicales, así como de CEAPA y organizaciones estudiantiles.

A partir del próximo número de TE esperamos estar en condiciones de incluir, de forma resumida, el máximo de intervenciones, si nos es posible, empezando por las más ajustadas a la propuesta en debate o las que señalan respuestas a temas planteados recientemente en nuestro país.

DESCUBRA



EL NUEVO CICLO MEDIO

LA serie que incorpora la experiencia adquirida en seis años de utilización de nuestros libros.

Abierta a las nuevas realidades surgidas desde 1982.

Nuevos textos. Más completos. Globalizados. Mejores.



santillana
Libros que hacen escuela

CATALUÑA

ELECCION DE DELEGADOS DE CENTRO

El planteamiento de elegir delegados de centro viene de lejos en nuestro sindicato, pero empieza a ser una necesidad concreta en cuanto se publica la normativa que define las normas de nuestra representatividad. En este escrito no pretendemos remontarnos a los orígenes ni explicar las características que, para nosotros, deben tener los delegados de centro. Nos limitaremos a explicar cómo nos planteamos su elección a partir de los resultados electorales, el estado de la cuestión en estos momentos y a transcribir el reglamento concreto para su elección que estamos utilizando en Barcelona y Tarragona, más tarde esperamos que sirva para Gerona y Lérida.

LOS resultados electorales en Cataluña, claramente favorables a los sindicatos que defendemos la necesidad de elegir delegados de centro, para introducir elementos correctores en la desafortunada normativa electoral, parecían convertir la labor en tarea fácil. La realidad en cambio no ha cumplido con el optimismo del planteamiento. Durante

la campaña electoral tres fuerzas sindicales nos definimos claramente a favor de la elección de delegados de centro (CC.OO., USTEC-STEC y CNT), sólo una fuerza se oponía radicalmente (UGT), el resto no se oponían o bien guardaban absoluto mutismo.

Una vez concluidas las elecciones reunimos a todos los sindicatos que no se habían opuesto a la existencia de los

delegados de centro, para plantearles la necesidad de proceder a su elección y para elaborar una normativa concreta que permitiera iniciar y seguir el proceso desde las diferentes juntas de personal. La respuesta fue desigual y ambigua en algunos casos. Esto nos impide, de momento, tener una normativa igual para toda Cataluña, obligándonos a plantear normativas en cada una de las provincias, aunque al final coincidan con la del planteamiento inicial.

De hecho, parece que sólo nosotros, USTEC (STEC) y CNT tenemos verdadero interés en que se elijan delegados de centro. USTEC no dice que no, pero colabora escasamente o da largas. CSIF y CSC no parecen acabar de definirse y parecen tener posturas discrepantes en su seno.

Pese a las dificultades, en estos momentos tenemos la misma normativa de elección en Barcelona y Tarragona, donde ya se ha iniciado el proce-

NORMATIVA PER L'ELECCIO DE DELEGATS DE CENTRE

Les limitacions de representativitat que estableix la llei de representació sindical, al no partir dels centres i no respectar la proporcionalitat entre electors i elegibles, juntament amb la dispersió dels centres de treball que es dona al nostre sector fan imprescindible procedir a l'elecció de delegats de centre que permeten una autèntica participació del conjunt dels treballadors en els diferents processos de reivindicació i negociació dels temes que ens afecten en el desenvolupament de la nostra tasca laboral i pedagògica.

Atribucions dels delegats de centre

1. Actuar com a protanques i dinamitzadors sindicals dels centres, garantir les informacions entre Juntas de Personal i Meses de Negociació amb els centres i dels centres amb Juntas i Meses.
2. Participar, previ pronunciament dels treballadors de cada centre, i aprovar, si s'escau, les plataformes reivindicatives i la resta de temes que s'han de negociar a Juntas i Meses. Valorar els resultats i determinar la signatura o no.
3. Garantir el funcionament de l'organització de zones o comarques en el seu cas, coordinar els centres en el seu àmbit territorial i participar activament a les assemblees dels mateixos.
4. Garantir la informació laboral, reivindicativa i legal al si del centre.

5. Promoure reunions de Juntas y Meses, d'acord en el que es determini als seus reglaments de funcionament.

6. Controlar les condicions de seguretat i higiene als centres.

7. Pendre acords sobre temes puntuals i urgents que no requereixin una discussió més aprofundida als diferents centres.

8. Altres funcions que els hi siguin atribuïdes a partir de la discussió que es produïxi als centres el procés d'elecció de delegats de centre (15 de febrer a 25 de març). L'a provació de noves atribucions es canalitzarà a les successives assemblees de delegats.

En tot cas, les atribucions dels delegats de centre, no han de suposar la supressió dels mecanismes assemblearis, ans al contrari, han de ser un element dinamitzador. No hauran de convertir-se, tampoc, en modificadors artificials de la representativitat de cada opció sindical, expressada a les recents eleccions sindicals en els vots rebuts per cada programa.

Mecanismes d'elecció

— La convocatòria a eleccions de delegats de centre la faran les diferents juntes de personal de cada província i en el seu defecte els sindicats que arribin a un acord en aquest sentit.

— Els centres de fins a 10 treballadors elegiran un delegat, els de 10 a 30 elegiran

2 i 3 els de més de 30. Per raons funcionals als centres d'Ensenyament Mitjà hi podria haver representants dels diferents torns, tenint en compte el nombre de treballadors de cada torn.

Aquests nombres s'han d'entendre com a orientatius, en funció de la discussió de cada centre i pensant que els delegats han de reflexar les votacions del conjunt dels treballadors dels centres.

— Tots els treballadors del centre acollits al mateix marc de negociació podran ser candidats.

— Les candidatures seran individuals o en llistes obertes.

— Si no es presenta cap candidat, i el centre vol fer eleccions, es votarà entre tots els treballadors, resultant elegits els més votats.

— Els delegats seran revocables en tot moment per majoria simple dels treballadors del centre reunits per aquesta qüestió.

— Cada elector emetrà, com a màxim, tants vots com delegats a elegir.

— A les escoles rurals l'elecció de delegats amb les mateixes normes, però considerant com a centre les agrupacions zonals habituals.

— El plaç d'elecció serà entre el 15 de febrer i el 25 de març de 1988, si bé es podran computar eleccions anteriors i posteriors.

— Les Juntas de Personal de cada província o en els seu cas els sindicats convocants faran un model normalitzat d'acta.

NAVARRA

EL PACTO EDUCATIVO

so. En el caso concreto de Barcelona el reglamento fue aprobado en un pleno de la Junta de Personal, con los votos favorables de USTEC y los de CC.OO., mientras se oponía UGT y votaban entre el no y la abstención los representantes de CSIF y CSC.

En estos momentos, finales de marzo, se han elegido delegados en más de 100 centros de Barcelona entre EGB y secundaria, se ha iniciado el proceso en Tarragona y se elegirán después de vacaciones en Gerona.

Para nosotros el poder dotarnos de una red de delegados de centro es sumamente importante. Esto nos permitirá mantener una relación estable entre juntas de personal y mesas de negociación con el conjunto de los trabajadores, tanto para intercambiar informaciones en los dos sentidos como para canalizar las consultas sobre las negociaciones u otras decisiones en el conjunto de los centros de Cataluña. ■

XESUS B. GONZALEZ

Organització i estructura de participació

— Els delegats són representants del conjunt del seu centre i per tant l'elecció i organització per a la participació ha de tenir característiques unitàries.

— La participació dels delegats de centre s'organitzarà en assemblees de localitat, zona i/o comarca.

— A cada àmbit hi haurà reunions periòdiques per a discutir les diferents problemàtiques. Les reunions de zones o comarques han de tenir el funcionament més regularitzat.

Els sindicats han de garantir el seu funcionament, a través dels delegats provincials, facilitant en tot moment informació puntual de l'activitat de juntes i meses.

Drets

— Els mateixos drets horaris que els de les juntes de personal i els propis de seves atribucions.

Entre tant això no sigui una realitat contemplada a la legislació dels nostres drets sindicals, proposem que cada centre destini un nombre d'hores per l'exercici de la representació. ■

Lamentamos sobremanera no haber podido traducir la normativa para la elección de delegados. Es un imperativo de la brevedad del tiempo y no una reivindicación de extensión de la lengua del este de la península al resto.

EL PSOE y Unión del Pueblo Navarro han llegado a un acuerdo para que el PSOE pueda seguir gobernando sin sobresaltos... a cambio de satisfacer los intereses de la gran derecha. Los centros privados van a ser subvencionados con fondos públicos de la siguiente manera:

1. Las subvenciones no se basan en ningún análisis de las necesidades del sector; se ofrecen a todas las aulas, estén o no autorizadas por el MEC. El único requisito es el de haber solicitado concierto al MEC.

2. La subvención acordada tiene un carácter complementario, no excluyente, por lo que tendremos centros privados (¡todos los que quieran!) doblemente subvencionados, con fondos públicos vía MEC y vía foral.

3. El pacto supone un compromiso de legislatura y unas partidas crecientes para todos los sectores educativos privados: Preescolar, EGB, FP-1, FP-2, BUP, según se recoge en el anexo 1.

4. Especial atención se dispensa al Instituto Politécnico de Salesianos de Pamplona, que, además de las dos subvenciones citadas, va a recibir una extra de 83 millones de pesetas. ¡Qué regalos!

5. También la Universidad del Opus va a recibir una subvención de 400 mi-

llones, de manera encubierta, por el sistema de concesión de becas a estudiantes navarros que quiera admitir.

6. Para obras de ampliación y remodelación de edificios se destinan este año 150 millones de pesetas y todo hace pensar que aumentarán en próximos presupuestos.

Ante esta privatización descarada de fondos públicos han tenido el detalle de conceder 104 millones para mejorar la calidad de la enseñanza en los centros públicos, escuelas rurales y centros de reforma y experimentación, que en total son 220 centros, en un intento vano de calmar al sector público.

Este pacto nos parece injusto. Crea y agrada las desigualdades entre los centros, desprecia olímpicamente a los centros públicos, que, de haberse cumplido las promesas, ya estarían transferidos al Gobierno autónomo, vemos que siguen en el olvido, ni son considerados como propios ni se establecen acuerdos para paliar sus seculares deficiencias. Lejos de este planteamiento, han optado por un apoyo heligerante a la enseñanza privada y a la patronal del sector.

Si este pacto educativo es un avance de la política económica que va a seguir el PSOE, está claro que no va haber re-



«La Masía», de Joan Miró.

cursos suficientes para llevar adelante una reforma de las enseñanzas medias mínimamente profunda y satisfactoria.

Es urgente la denuncia del pacto por antidemocrático, injusto e insolidario, debemos conseguir movilizaciones unitarias de todos los sectores populares para hacer que el dinero público revierta en un servicio público, para conseguir una reforma progresista y de fondo de las EE.MM. ¡Lise es el reto! ■

ANEXO N.º 1					
Niveles	Subvención anual por aula*				
	1988	1989	1990	1991	1992
Praescolar (3 años)	1.000.000	1.694.488	2.193.378	2.780.000	—
Praescolar (4-5 años)	2.162.488	2.476.278	2.790.000	—	—
EGB (6-14 años)	2.763.333	3.006.666	3.211.000	—	—
FP-1 (14-16 años)	4.491.551	5.083.106	5.674.659	4.248.000	—
1.º, 2.º y 3.º BUP (14-16 años)	2.500.046	3.223.301	3.346.036	4.669.767	5.393.000
FP-2	3.706.810	4.313.220	4.919.830	5.521.440	6.133.000

Expresado en pesetas de 1987 y con efectos de 1 de enero de 1988.

EL COSTO DE UNOS SILLONES

Valoración realizada por: Federación de Padres Herrikoa, CC.OO., FETE-UGT, STEE-EILAS, CNT y Sindicato de Estudiantes

Como es conocido públicamente, los medios de comunicación lo han difundido a los cuatro vientos, se ha firmado un acuerdo entre el PSOE y UPN para tratar de afrontar los presupuestos generales de Navarra para 1988.

El acuerdo, entre otras cuestiones, aborda con carácter prioritario el capítulo titulado Política Educativa, que recoge en cuatro puntos lo siguiente:

- 1.1 Extensión de la gratuidad de la enseñanza.
- 1.2. Mejora de la calidad de la enseñanza.
- 1.3. Universidad pública de Navarra.
- 1.4. Desarrollo reglamentario de la Ley Foral del Vasconco.

Tras analizar el texto, sacamos las siguientes conclusiones, y se nos plantean unas cuantas interrogantes.

- 1.1 El Gobierno de Navarra subvenciona a todos los niveles educativos, complementando lo establecido por el MEC hasta alcanzar en el año 92 los siguientes módulos por aula:
 - 2.700.000 pesetas para Praescolar (3, 4 y 5 años).
 - 3.211.000 pesetas para EGB (6 a 14 años).
 - 6.206.000 pesetas para FP-1 (14 a 16 años).
 - 6.393.000 pesetas para 1.º, 2.º y 3.º de BUP (14 a 16 años).
 - 6.133.000 pesetas para FP-2.

Hay que recalcar que estas cantidades corresponden al año 1987 y que deberán actualizarse cada año.

Estas subvenciones las concede el Gobierno de Navarra sin realizar ningún análisis del sector y, por tanto, sin conocer las necesidades reales. Son cantidades complementarias y no excluyentes de las que da el MEC y que para el año 1988 ascenden a 3.000 millones de pesetas.

¿Cómo se puede tratar igual a los desiguales?

¿Qué tipo de control se va a realizar sobre el empleo que los patronos de las empresas privadas de enseñanza van a dar a ese dinero público?

¿Qué tipo de contrapartidas se van a exigir a dichos centros privados de enseñanza?

Por otra parte, nos preguntamos, ¿quién y cómo establecerán el coste real de la enseñanza en Navarra cuando los centros públicos de enseñanza tienen que absorber a todo tipo de alumnado, como son los marginales, rurales, dismínicos, e incluso a los rechazados por los centros privados de enseñanza?

¿Por qué se financian aulas no reconocidas por el MEC?

En el texto se dice que los centros subvencionados deberán dar cumplimiento a lo establecido en la legislación vigente. Si hasta la fecha no han cumplido la misma, ¿con qué garantía se subvencionan estos centros? Sabemos que se siguen cobrando a los alumnos cantidades en diversos conceptos.

También nos preguntamos, ¿por qué se presta atención especial al Centro de Formación Profesional Salesiano de Pamplona, que, además de las subvenciones reseñadas, va a recibir 93 millones extras?

Llama la atención los 150 millones para subvencionar obras de construcción, ampliación y remodelación de edificios de centros privados de interés público. ¿Por qué no le ponen nombre y apellido? Centro de Cultura Francesa.

Referente al capítulo de becas de enseñanza a los alumnos que cursan estudios en las universidades privadas españolas, entendemos que esa política no trata de eliminar las desigualdades sociales, más bien las potencia. Resulta, por otra parte, incongruente que se hable de la creación de la universidad pública,

y generalmente se potencie la matriculación en las universidades privadas, fundamentalmente las del Opus Dei. Pudiéndose incluso darse el caso de subvencionar a los alumnos no navarros que se empadronen en Navarra.

1.2. En este punto queda claro el trato que los firmantes del pacto dan a la enseñanza pública. Mientras se destinan más de mil millones a la enseñanza privada, por encima de lo que ya reciben, se aporta al presupuesto de la pública tan sólo 104 millones, para un total de 220 centros escolares.

También se ve con claridad en el propio texto del acuerdo esa diferencia de trato. Mientras el 35 por 100 del punto 1 habla de subvenciones y becas para la enseñanza privada, a la enseñanza pública le dedica cinco líneas y media.

1.3. El texto dedica a la universidad pública ocho líneas y para decimos que UPN participará en el correspondiente Proyecto de Ley Foral de financiación y en las disposiciones relativas a la composición y funciones de su comisión gestora. ¿Cómo se puede pactar una universidad entre dos partidos?

1.4. Y, ¿qué decir del desarrollo de la Ley del Euskera?

Dos líneas y media dedica el texto y al final del punto, y cómo no, para decir que UPN también participará en la elaboración de las disposiciones que desarrollan la Ley Foral, una ley ya de por sí rechazada por un amplio sector del pueblo. Nos preguntamos si la participación de UPN será como dicen para desarrollarla o será para ayudar a enterrar definitivamente el euskera.

Conclusiones: Un pacto que cede todo a la derecha, dinero para su enseñanza, control de la universidad y del euskera, parece claro que el único beneficio que de él obtiene el PSOE es el mantenimiento de sus sillones de poder.

Las transferencias, una vez más, quedarán apareadas, porque si de lo 4.000 millones de pesetas asignados en principio gastan 3.900 millones en los compromisos pactados, ¿cómo se van a realizar con tan sólo 100 millones?

Por todo lo expuesto, no podemos hacer otra cosa que rechazar con toda energía este pacto que pretende como único objetivo la aprobación de los presupuestos y el mantenimiento de los sillones de poder del partido gobernante, con el agravante de que en materia de educación quedamos hipotecados hasta el final de la legislatura, si no más. ■



CANARIAS

UNA APORTACION AL DEBATE DE JORNADA ESCOLAR

Partiendo del acuerdo entre la Consejería de Educación y los sindicatos del sector en Canarias, firmado a raíz del conflicto sobre este tema y que tuvo lugar en el final del año 1987 y primer trimestre de 1988. Y teniendo en cuenta también otros factores, pretendemos abordar algunas líneas por las cuales se podría desarrollar dicho debate, más claramente definido en el punto 6 de dicho acuerdo.

PENSAMOS que el debate se debe dar, como mínimo, en tres niveles y en la comunidad educativa en general:

A) Un marco de debate debe ser el Consejo Escolar de Canarias, el cual debe constituirse de forma inmediata. Pues en él están representados la mayoría de los sectores que están relacionados con la educación.

B) Otro marco de debate y negociación es el de sindicatos o Juntas de Personal y Administración Autonómica.

C) Por último, otro marco que consideramos muy importante en el tema de la jornada escolar y en general en cualquier aspecto relacionado con la educación, es a nivel de cada centro educativo. Esto es, debates con participación de padres y madres (APAS), personal no docente, alumnado, ayuntamientos y profesorado. En este nivel es de urgente constitución los Consejos Escolares Municipales (tema que actualmente aborda sólo el Ayuntamiento de Gran Canaria).

Por diversas consideraciones en las que no vamos a entrar, por la interrelación entre jornada escolar, jornada laboral del profesorado, jornada educativa del centro (horarios), medio, número de alumnos-aula o profesor (ratio), formación inicial y permanente del profesorado, etcétera.

Pensamos que abordar soluciones sobre el tema de jornada escolar es complejo. Sin embargo, vamos a intentar aportar algún granito de arena. En cualquier alternativa debe contemplarse a corto, medio y largo plazo. Es decir, a lo largo de un tiempo, que lo concretamos en tres fases de duración, cada una de uno o dos cursos y que nunca quedaría cerrada, dado que estaría siempre en constante evolución.

A lo largo de estas tres fases se debería intentar resolver todos y cada uno de los problemas que tienen relación con la jornada escolar, desde la jornada laboral del profesorado pasando por la profesional y llegando a abordar objetivamente la mejora real de la calidad de la enseñanza.

Podría ser, por ejemplo:

1. Fase primera (a corto plazo):

a) Reducción del horario lectivo del profesorado, en EGB de veinticinco a



veinte horas; en EE.MM. de dieciocho a dieciséis. Esto implicaría un aumento de plantilla que habría que cuantificar y presupuestar.

b) Incremento del profesorado de apoyo de los centros (un profesor-a por cada seis u ocho unidades), un gabinete psicopedagógico, bien dotado, por comarca natural o barrio urbano.

c) Incrementar sustancialmente el cupo de profesorado para sustituciones del 4 al 10 por 100 en EGB, y del 3 por 100 al 7 u 8 por 100 en EE.MM., nombrado fijo por zonas y a curso completo desde comienzo de cada curso.

d) De los apartados b y c, se debe deducir que la renovación profesional y pedagógica del profesorado será posible realizarla dentro de la jornada escolar del profesorado, siendo sustituido éste a partir del incremento del cupo de sustituciones y del incremento del profesorado de apoyo.

e) En esta primera fase la Administración deberá organizar los suficientes cursos de especialización y renovación del profesorado en materias no solamente actuales sino en otra tan necesaria como la expresión plástica, la expresión musical, expresión corporal, psicomotricidad, expresión física, predeportiva, teatral recreativa, etcétera.

A estos cursos tendrán acceso no sólo el profesorado del sistema, sino también de la lista del paro, licenciados en educación física, titulados en música, inglés, bellas artes, etcétera.

f) Lógicamente, la reducción del horario lectivo debe repercutir en un me-

yor aprovechamiento del horario no lectivo, en organizar de forma bien planificada las actividades de programación, coordinación por niveles y materia entre EGB y EE.MM., coordinación también entre las EE.MM. y Universidad, y todo ello en contacto y a partir del medio canario. Esto significa un mejor seguimiento de la buena formación humana, social y profesional del alumnado de cara a su integración en la sociedad de forma participativa y constructiva.

g) Reducción de la ratio (relación numérica profesor/alumno): 1/25 preescolar, 1/30 en EGB y EE.MM., y 1/60 enseñanza superior. También se requieren criterios operativos para reducir esta ratio por situaciones especiales (por ejemplo: la integración de niños deficientes en aulas).

h) Incremento del servicio en los comedores escolares, no sólo como servicios asistenciales sino como servicio y apoyo a los mayores integrados en el mundo del trabajo y sobre todo, para posibilitar la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Este servicio hoy escaso en los dos sentidos antes mencionados, debe ir ampliándose dentro del marco de ir hacia una verdadera gratuidad de la enseñanza. Es de denunciar, que en todo el casco de Santa Cruz de Tenerife, donde existen del orden de cinco bolsas de hambre, no exista ningún centro público que tenga servicio de comedor, lo cual obliga a los padres y madres, de forma obligatoria, a escolarizar a sus hijos a partir de la oferta privada.

i) Extender el servicio de auxiliares administrativos/as en número y horario de trabajo (1 por cada centro de 8 unidades o más, y 2 a partir de 24 unidades; con horario de 37 horas y media, y contrato laboral fijo).

j) En esta primera fase el horario del alumnado sería a excepción de centros que experimentasen otros, de jornada partida (parecido al actual).

k) Llamaríamos actividades complementarias a las de tipo predeportivo o deportivo, recreativas y culturales o aquellas encaminadas a generar encuentros de los niños de unas comunidades o zonas con otras. Aquí jugarían un papel importante los monitores.



l) Del apartado anterior se deduce una necesidad. La creación de plantillas de monitores formados a partir de cursos de formación a cargo de la Consejería de Educación, de la de Cultura y Deportes, de los Ayuntamientos, o sea, una colaboración de todas las instituciones que tengan relación.

2. Fase segunda (a medio plazo):

a) Reducción del horario lectivo del profesorado, en EGB de 20 a 15 horas; en EE. MM. de 16 a 15 horas.

b) Creación de la figura de un orientador/a por cada centro o por un equivalente a 24 unidades.

c) Ajustar las necesidades derivadas de la primera fase en cuanto a estabilizar los cupos de profesores fijos por zonas para realizar sustituciones por enfermedad, por actividades de renovación y perfeccionamiento del profesorado.

d) En esta segunda fase se reajustarán también las plantillas de los centros (catalogación de puestos de trabajo por centros), teniendo en cuenta todas las

especialidades mencionadas en el apartado 1, e). Esto se resolverá, lógicamente, en concursos y concursillos públicos y transparentes.

e) Se deberá volver a organizar tantos cursos de especialización como sean necesarios para acabar de completar dichas necesidades.

f) A esta altura, el horario de trabajo del profesorado ya debe ir acercándose a la filosofía de lograr realizar las tareas educativas dentro de dicho horario y no fuera de él como actualmente sucede.

g) Lógicamente, también será posible elaborar unos planes anuales de centros que contemplen programaciones metodológicamente más elaboradas a nivel colectivo que individual, partiendo del medio de la situación real, humana y social del alumno/a y coordinados por niveles y seminarios, por comarca y entre EGB y EE. MM., entre EE. MM. y enseñanza superior. Pues ya dispondríamos de un nivel horario, de técnicos

educativos y medios suficientes para ir lográndolo.

h) En esta fase, la ratio debe reducirse a: 1/20 preescolar; 1/28 en EGB y EE. MM. y 1/50 en enseñanza superior.

i) El horario del alumnado sería parecido al del apartado 1, j), y las actividades complementarias (recreativas, culturales, predeportivas...), ya serían ofertadas a la totalidad del alumnado y gratuitas.

j) El horario laboral del profesorado sería desdoblado, salvo situaciones de experimentación.

k) En esta fase podrían extenderse de forma definitiva las actividades de los monitores a la mayoría de los centros, propiciándose así que éstos organicen dichas actividades, de forma planificada y en coordinación con el profesorado del centro. Planificando y coordinando éstas a lo largo, al menos, de un curso junto a otros monitores y a nivel de zona, isla y comunidad.

l) Por motivos de reajuste se volverán a organizar cursos de formación de monitores.

3. Fase tercera (a largo plazo):

Ahondando en los elementos expuestos en las dos fases anteriores y en otros que seguramente no fuimos capaces de mencionar, será posible un horario laboral del profesorado continuado o único (de mañana o de tarde). Y aunque esto no tenga por qué darse todos los días de la semana ni tampoco de forma generalizada.

En una sociedad donde tanto paro abunda, pensamos que son vías de solución racional a los problemas estas que proponemos, profundizando en mejorar temas como jubilación, instalaciones, acabar con macrocentros...

En fin, ir en la línea del Plan de Medidas Urgentes para la Extensión y Mejora de la Calidad de la Enseñanza, de la CS de CC. OO.

Tenemos claro que un profesorado dignamente reenumerado, con horarios racionales, con menos problemas laborales y profesionales, es uno de los factores de primer orden para una enseñanza de calidad. Más en un país en el que el gasto público educativo está en 1988 en el 3,42 por 100 del PIB, y mientras que la media de inversión de la CEE es de 6 por 100 del PIB. En pesetas, más de 800.000 millones, lo que supone los dos puntos y pico de diferencia en inversión educativa. ■

JOSE EMILIO MARTIN ACOSTA

Maestro. Miembro de la Comisión Ejecutiva de la Fed. de Enseñanza de las CC. OO. Canarias

**NUEVO
«QUERCUS»**

Una buena noticia para los amantes de la naturaleza: la revista Quercus, con su número 28, abre una nueva etapa, mensual y a todo color, más seria, combativa y rigurosa que nunca.

Para más información, dirigirse a:

*Quercus
Revista de Observación y Estudio de la Naturaleza
C/ La Pedriza, 1
28002 Madrid
Tel.: (91) 413 40 75*

CANARIAS

UNA APORTACION AL DEBATE DE JORNADA ESCOLAR

Partiendo del acuerdo entre la Consejería de Educación y los sindicatos del sector en Canarias, firmado a raíz del conflicto sobre este tema y que tuvo lugar en el final del año 1987 y primer trimestre de 1988. Y teniendo en cuenta también otros factores, pretendemos abordar algunas líneas por las cuales se podría desarrollar dicho debate, más claramente definido en el punto 6 de dicho acuerdo.

PENSAMOS que el debate se debe dar, como mínimo, en tres niveles y en la comunidad educativa en general:

A) Un marco de debate debe ser el Consejo Escolar de Canarias, el cual debe constituirse de forma inmediata. Pues en él están representados la mayoría de los sectores que están relacionados con la educación.

B) Otro marco de debate y negociación es el de sindicatos o Juntas de Personal y Administración Autonómica.

C) Por último, otro marco que consideramos muy importante en el tema de la jornada escolar y en general en cualquier aspecto relacionado con la educación, es a nivel de cada centro educativo. Esto es, debates con participación de padres y madres (APAS), personal no docente, alumnado, ayuntamientos y profesorado. En este nivel es de urgente constitución los Consejos Escolares Municipales (tema que actualmente aborda sólo el Ayuntamiento de Gran Canaria).

Por diversas consideraciones en las que no vamos a entrar, por la interrelación entre jornada escolar, jornada laboral del profesorado, jornada educativa del centro (horarios), medio, número de alumnos-aula o profesor (ratio), formación inicial y permanente del profesorado, etcétera.

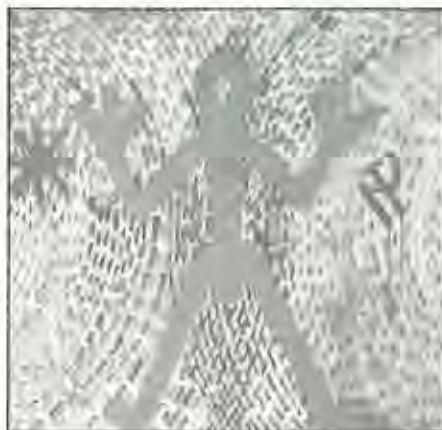
Pensamos que abordar soluciones sobre el tema de jornada escolar es complejo. Sin embargo, vamos a intentar aportar algún granito de arena. En cualquier alternativa debe contemplarse a corto, medio y largo plazo. Es decir, a lo largo de un tiempo, que lo concretamos en tres fases de duración, cada una de uno o dos cursos y que nunca quedaría cerrada, dado que estaría siempre en constante evolución.

A lo largo de estas tres fases se debería intentar resolver todos y cada uno de los problemas que tienen relación con la jornada escolar, desde la jornada laboral del profesorado pasando por la profesional y llegando a abordar objetivamente la mejora real de la calidad de la enseñanza.

Podría ser, por ejemplo:

1. Fase primera (a corto plazo):

a) Reducción del horario lectivo del profesorado, en EGB de veinticinco a



veinte horas; en EE.MM. de dieciocho a dieciséis. Esto implicaría un aumento de plantilla que habría que cuantificar y presupuestar.

b) Incremento del profesorado de apoyo de los centros (un profesor-a por cada seis u ocho unidades), un gabinete psicopedagógico, bien dotado, por comarca natural o barrio urbano.

c) Incrementar sustancialmente el cupo de profesorado para sustituciones del 4 al 10 por 100 en EGB, y del 3 por 100 al 7 u 8 por 100 en EE.MM., nombrado fijo por zonas y a curso completo desde comienzo de cada curso.

d) De los apartados b y c, se debe deducir que la renovación profesional y pedagógica del profesorado será posible realizarla dentro de la jornada escolar del profesorado, siendo sustituido éste a partir del incremento del cupo de sustituciones y del incremento del profesorado de apoyo.

e) En esta primera fase la Administración deberá organizar los suficientes cursos de especialización y renovación del profesorado en materias no solamente actuales sino en otra tan necesaria como la expresión plástica, la expresión musical, expresión corporal, psicomotricidad, expresión física, predeportiva, teatral recreativa, etcétera.

A estos cursos tendrán acceso no sólo el profesorado del sistema, sino también de la lista del paro, licenciados en educación física, titulados en música, inglés, bellas artes, etcétera.

f) Lógicamente, la reducción del horario lectivo debe repercutir en un me-

yor aprovechamiento del horario no lectivo, en organizar de forma bien planificada las actividades de programación, coordinación por niveles y materia entre EGB y EE.MM., coordinación también entre las EE.MM. y Universidad, y todo ello en contacto y a partir del medio canario. Esto significa un mejor seguimiento de la buena formación humana, social y profesional del alumnado de cara a su integración en la sociedad de forma participativa y constructiva.

g) Reducción de la ratio (relación numérica profesor/alumno): 1/25 preescolar, 1/30 en EGB y EE.MM., y 1/60 enseñanza superior. También se requieren criterios operativos para reducir esta ratio por situaciones especiales (por ejemplo: la integración de niños deficientes en aulas).

h) Incremento del servicio en los comedores escolares, no sólo como servicios asistenciales sino como servicio y apoyo a los mayores integrados en el mundo del trabajo y sobre todo, para posibilitar la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Este servicio hoy escaso, en los dos sentidos antes mencionados, debe ir ampliándose dentro del marco de ir hacia una verdadera gratuidad de la enseñanza. Es de denunciar, que en todo el casco de Santa Cruz de Tenerife, donde existen del orden de cinco bolsas de hambre, no exista ningún centro público que tenga servicio de comedor, lo cual orienta a los padres y madres, de forma obligatoria, a escolarizar a sus hijos a partir de la oferta privada.

i) Extender el servicio de auxiliares administrativos/as en número y horario de trabajo (1 por cada centro de 8 unidades o más, y 2 a partir de 24 unidades; con horario de 37 horas y media, y contrato laboral fijo).

j) En esta primera fase el horario del alumnado sería a excepción de centros que experimentasen otros, de jornada partida (parecido al actual).

k) Llamaríamos actividades complementarias a las de tipo predeportivo o deportivo, recreativas y culturales o aquellas encaminadas a generar encuentros de los niños de unas comunidades o zonas con otras. Aquí jugarían un papel importante los monitores.

LA HUELGA CONTINÚA

DOS meses y medio de conflicto se cumplirán el 1 de mayo.

Dos meses y medio de fuerte pulso, en el que la presión sostenida del profesorado se ha estrellado contra la necedad y cerrazón de los responsables del MEC.

Después de dos meses y medio de conflicto podemos destacar algunas cosas.

INCAPACIDAD NEGOCIADORA DEL MEC

Es evidente que la negociación colectiva en la función pública está todavía en fase prehistórica. El MEC lleva años confundiendo la negociación con la consulta, ésta se realiza con cuenta-gotas y las más de las veces se limita a un mero dar cuenta de proyectos ya en fase de realización. Las relaciones con los sindicatos han sido lentas y plagadas de obstáculos. La falta de respeto al papel constitucional de los sindicatos es moneda corriente.

En este panorama, recién celebradas las elecciones sindicales, el MEC se encontró con una plataforma reivindicativa presentada unitariamente por todos los sindicatos reivindicativos de la enseñanza pública. Una plataforma que recogía demandas antiguas, algunas de las cuales habían ya provocado huelgas durante los meses anteriores. Madrid se había movilizado en la Semana Santa del año anterior por el tema de la responsabilidad civil; Barcelona y Valencia, en el primer trimestre de este curso, habían parado por el tema de la homologación; Canarias mantuvo una larga huelga por el tema de la jornada continuada durante el mes de diciembre de 1987, Cantabria se movilizó ese mismo trimestre contra la obligatoriedad de vigilar el transporte por parte de los docentes.

Decir a estas alturas que la huelga era precipitada sólo suena a excusa. ¿Dónde estaba el MEC mientras el conflicto se incubaba? Sólo la falta de sensibilidad social, de proximidad a la realidad de la que hace gala este Gobierno puede explicar su supuesta sorpresa ante el conflicto.

Cuando el MEC conoció las pretensiones de los sindicatos intentó maniobrar como siempre, para alargar las negociaciones hasta hacerlas inviables. Fieles a sus costum-



bres, nos dieron largas, nos entretuvieron, despistaron. Obligados por la nueva legalidad nos presentaron algunos borradores de decretos, pero las reuniones sobre ellas no dejaron de ser un mero trámite, incómodo en la medida en que se veían obligados a perder su precioso tiempo, oyéndonos, aunque luego no nos hicieran caso.

TALANTE AUTORITARIO

La convocatoria de huelga despertó en ellos sus fantasmas totalitarios. E iniciaron un rosario de sorprendentes declaraciones, que sólo han servido para provocar más a los trabajadores de la enseñanza y alargar innecesariamente el conflicto.

Durante mes y medio se negaron a negociar mientras no se desconvocasen las huelgas. La Tobia que el MEC siente por los huelguistas no es cosa nueva: hace dos y tres

años la Federación de Enseñanza fue expulsada de sendas mesas de negociación por haber convocado huelga. Esta vez, sin embargo, tuvieron que tragarse sus bravuconadas y sentarse con los sindicatos mientras persistían las huelgas.

No obstante, sus intentos de atacar el derecho de huelga no terminaron aquí; a finales de abril, Maravall se descolgaba con unas histéricas declaraciones en las que anunciaba su intención de regular por decreto los servicios mínimos y de alargar el calendario lectivo. Este nuevo atentado al derecho de huelga, sorprendentemente co-

reado por la CEAPA, era más bien una paleta de imposibles efectos prácticos, pues serían medidas ilegales.

Condenar a los huelguistas, a los que ya se les ha descontado, a hacer horas extraordinarias, sin pagárselas, es una forma anti-constitucional de presionar y de entorpecer el derecho de huelga.

Como también lo han sido las presiones a los directores, a los que se les ha querido partir en dos esquizofrénicamente: huelguistas en horas lectivas, administración en el resto. El burdo intento fue rechazado por los propios afectados con dignidad.

LA UNIDAD DE ACCION

Una de las explicaciones a la masividad de la respuesta del profesorado reside en la unidad conseguida por los cinco sindicatos. Tras las elecciones sindicales en los centros, se viven grandes expectativas. El trabajo de explicación de los programas electorales ha abonado un ambiente cargado de descontento y malestar; ha prendido fácilmente en el hartazón de los enseñantes, que se saben carne de cañón de una política educativa nefasta. Los enseñantes sabemos que se nos pide un esfuerzo voluntarista que no es correspondido ni en valoración social ni en apoyo material y de recursos.

El esfuerzo unitario, a pesar de las importantes diferencias ideológicas y tácticas, ha sido apreciado por el profesorado, que ha respondido masivamente. Es evidente que la unidad no es fácil, atraviesa momentos de tensión y tiene que recurrir en multitud de ocasiones a fórmulas genéricas o ambiguas



para solucionar las legítimas diferencias. Pero es evidente también que es imprescindible en una batalla como la que hoy se libra, en la que está en juego el derecho a la negociación colectiva plena en la función pública: sin esa unidad, la huelga tendría escasas posibilidades de victoria.

Tampoco se nos escapa que la unidad no debe estar reñida con la claridad y la firmeza en nuestros principios sindicales: en este sentido no podemos hacer dejación de la reivindicación de que la subida sea lineal (igual para todos), de que cualquier acuerdo contemple el paquete global de las reivindicaciones y sea sometido a consulta previa a los trabajadores.

Un último apunte: la unidad recae sobre nuestro propio trabajo sindical; nadie más interesado que nosotros en la unidad. La práctica de estos dos meses y medio nos demuestra que para que la unidad no sea una mera fórmula paralizante la Federación de Enseñanza de CC.OO. ha de trabajar activamente y en ocasiones tirar del carro, como en el caso de la marcha sobre Madrid del día 27, vista con recelo y escepticismo por la mayoría de las organizaciones.

PARTICIPACION DEMOCRATICA ACTIVA

Este «tirar del carro» es posible porque estamos impulsando mecanismos de participación de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza durante todo el proceso. Lejos ya de aquellas asambleas caóticas y minoritarias, estamos fomentando un proceso que parte de los claustros y pasa por las asambleas de zona hasta las provincias en las que se van creando cauces de participación y decisión. Todavía queda mucho camino por andar y fundamentalmente hay que seguir insistiendo en el tema de conseguir un plazo para consultar cualquier posible pre-acuerdo. La presión de base será fundamental.

También es importante dar mayor agilidad a las consultas y debates de las asambleas, evitando que éstas se burocraticen y echen a la gente, aburrida de sesiones en las que no parece tenerse en cuenta para nada las opiniones de los centros.

MOMENTO CUMBRE

La movilización atraviesa ahora su momento más crucial. Tras la imponente marcha sobre Madrid, las espadas están en alto.

Dado el altísimo porcentaje de seguimiento de la huelga, uno de los objetivos fundamentales debe ser mantener o reforzar o conseguir el apoyo de la opinión pública. Las reuniones con los padres y madres de

cada curso deben continuarse o iniciarse en los casos que no se han hecho. Porque lo que las encuestas («El País», «El Sermómetro») dejan ver es un gran desnivel entre los distintos territorios en cuanto a cantidad de información y apoyo de la opinión pública. La zona norte de la península está por lo general más y mejor informada que la zona sur, incluida Madrid. Por ello, la presencia individual de los enseñantes huelguistas en los medios de comunicación (cartas al director, llamadas a programas de radio) han de ser permanentemente estimuladas y añadidas a la labor informativa habitual del sindicato. Reforzar la movilización exige además aumentar la calidad de estar complementándola con otras medidas de presión que impacten en la opinión pública. A finales de abril, los distintos comités de huelga están discutiendo la dimisión de los cargos unipersonales y de los miembros de los consejos escolares, los encierros de las juntas de personal, los telegramas, cartas y firmas al presidente del Gobierno, o al ministro, las concentraciones conjuntas con padres y estudiantes, etcétera. Hay que mantener la huelga y, como decíamos en febrero cuando la preparábamos, disponernos a emprender una batalla larga y dura.

En esta línea, el Comité de Huelga Estatal anunció una huelga de dos días a la semana (miércoles y jueves) todas las semanas hasta que se resuelva el conflicto.

La huelga llega a su momento cumbre.

LAS SALIDAS

De todas maneras conviene no olvidar que hay quien se mete en los sitios buscando la salida. Que hay sindicatos poco acostumbrados a la movilización, que empiezan a notar el cansancio. Que el MEC juega a la división sindical y presiona a los más débiles. Todas esas cosas siguen estando ahí latentes y en algunos momentos emergen a la superficie con fuerza. En esas ocasiones nuestro sindicato corre el peligro de quedarse aislado, aunque manteniendo posiciones de firmeza y el movimiento corre peligro de una salida pobre y en división.

Conocer este riesgo exige racionalizar el debate de las asambleas, no alimentar expectativas inconseguibles y no jugar a todo o nada. Sindicalizar un sector es también introducirlo en las dinámicas de negociación: presión, información y consulta con realismo, conociendo los límites y las fuerzas de cada cual.

Introducir debates racionales sobre los mínimos a conseguir debe evitarnos frustraciones ante los resultados de los procesos de negociación y frenar las fugas hacia adelante. La firmeza en la lucha tampoco está reñida con el realismo. ■



EN este período, y para valorar la situación de conflictividad en la enseñanza privada, se ha reunido la Sección Federal de Enseñanza Privada de la FE-CC.OO. y la Asamblea Estatal de Delegados de UTEP.

En ambas se tomaron los siguientes acuerdos:

- Suscribir el Acuerdo sobre Homologación como resultado del referéndum a que lo sometimos a nuestros delegados y votantes, a pesar de las insuficiencias que plantea y el excesivo plazo de su aplicación; con el objetivo de mejorarlo en los numerosos aspectos que quedan por desarrollar.

En este sentido ya se ha celebrado una reunión con el MEC para concretar su aplicación en cuanto a retribuciones para el 89.

El MEC propuso dividir porcentualmente la diferencia que existía por igual, lo que supondría absorber un 20 por 100 anual.

Nosotros, consecuentemente con la postura mantenida, propusimos el 33 por 100 para cada año.

Al final las cantidades resultantes serán para el año 89:

- EGB, 35.000 pesetas (supone un 28 por 100 de absorción) más linealmente los aumentos del profesorado estatal (las movilizaciones de los enseñantes de la enseñanza pública, por su homologación retributiva, puede aumentar considerablemente las cantidades y hace confluir, como ya hemos manifestado en innumerables ocasiones, la negociación colectiva de los dos sectores).

- FP-1, titular: 140.000 pesetas. Agregado: 150.000 pesetas.

- FP-2, titular: 120.000 pesetas. Agregado: 80.000 pesetas.

- BUP, 100.000 pesetas.

Como salida al conflicto del convenio general, se acordó dirigirse a UGT para restañar la

LA UNIVERSIDAD EXIGE



La exigencia de que el servicio público de la enseñanza superior se preste con el máximo de calidad posible es el marco en que se contextualiza la reivindicación que ha obligado al personal docente e investigador (PDI) de la Universidad española a secundar mayoritariamente la huelga convocada por las tres centrales sindicales presentes en la Masa Sectorial de Universidad.

HACE ya bastante tiempo que en los medios universitarios se viene detectando una preocupación creciente por la supervivencia de la universidad pública, determinada por múltiples causas, entre las que cabría citar:

1. El aumento del número de estudiantes. Aunque desde el punto de vista de una sociedad que pretenda la elevación de su nivel de formación científica, humanística y cultural en general, esto debiera ser motivo de satisfacción, paradójicamente se considera como motivo de preocupación por los poderes públicos, y causa de agobio para las universidades. ¿Por qué? La respuesta, en el punto 2.

2. La escasez de las dotaciones presupuestarias de las que se derivan al menos tres tipos de problemas, subsumibles en dos:

a) La insuficiencia de las plantillas de PDI, que potencia a la masificación de la enseñanza e impide cualquier planteamiento de

ENSEÑANZA PRIVADA

unidad de acción y poder plantear una salida conjunta al convenio colectivo.

La propuesta concretada posteriormente fue la siguiente:

Para posibilitar una salida digna al VII Convenio de la Enseñanza Privada, los sindicatos UTEP (CC.OO., UCSTE) y FETE-UGT acuerdan mantener en la mesa de negociaciones los siguientes puntos mínimos, que, de no ser de nuevo aceptados, serían motivo de nuevas movilizaciones:

a) Posibilidad de negociar convenios de ámbito inferior.

b) Aceptar en jornada las veintisiete horas lectivas y cinco complementarias, si los recreos son considerados horas lectivas, o al menos mantener la misma redacción actual.

c) Redacción de jornada y ampliación de vacaciones en el PAS.

d) Vacaciones: que el 50 por 100 sea también para los centros no concertados o, al menos, una redacción similar a la de ACADE.

e) Mantener el artículo 21 del actual convenio, que limita las contrataciones laborales.

2. Asimismo, los sindicatos se comprometen a valorar en común las posibles salidas, tomar las decisiones por consenso, para evitar salidas traumáticas al sector y aceptar o rechazar la oferta de común acuerdo.

3. En caso de convocar movilizaciones, al tratarse de un convenio de ámbito estatal, se comprometen a no aceptar ningún tipo de negociación con la patronal en las cuarenta y ocho horas anteriores al comienzo de la huelga.

4. Los sindicatos se comprometen a dejar un período mínimo de una semana, para consultar a los trabajadores, antes de firmar el convenio, si llega el caso.

Este acuerdo fue rechazado por la UGT, que,

por contra, llegó a un acuerdo con la patronal, apoyada por FSIE y USO en la redacción de la jornada, que quedaría:

«Se entiende por actividad lectiva la clase (período no superior a sesenta minutos) durante la cual el profesor realizará su función docente, que consiste en explicaciones orales, realización de pruebas o de ejercicios escritos y preguntas a los alumnos.»

Se entenderá por actividad complementaria todas aquellas que, efectuadas dentro del centro, tengan relación con la enseñanza, tales como: el tiempo de preparación de clases, los tiempos libres que pudieran quedar al profesorado entre clases, la distribución del horario del centro al de reuniones de evaluación, programación, correcciones, preparación de trabajos de laboratorios, tutorías, entrevistas con los padres de alumnos, biblioteca y otras análogas.

Durante los recreos, el profesorado estará a disposición del centro, para efectuar la vigilancia de los alumnos en los mismos».

Redacción regresiva comparada con la actualmente vigente, pero que consigue, olvidándose del resto de puntos mínimos, evitar la recomposición de la unidad sindical, impide una salida digna en un momento de debilidad real de la patronal CECE.

FIN DEL CONFLICTO DE EUSKADI

Después de mes y medio de huelga indefinida ha finalizado el conflicto en Euskadi, protagonizado por los trabajadores de la enseñanza privada y que se saldará con la firma del II Convenio de Euskadi para el sector.

Los sindicatos UTEP (incluye CC.OO.), ELASTV, las Federaciones de Padres de Vizcaya, Alava y Guipúzcoa y las patronales ARGE, PROMENGUI y UCA llegaron al siguiente acuerdo:

1. Aceptar la mediación solicitada por la Federación de Padres en la persona que sea designada por el señor lehendakari del Gobierno vasco y aceptada por las partes para la elaboración del II Convenio de Euskadi, dicha mediación comenzará a partir de su nombramiento.

2. Esta mediación terminará en un acuerdo de convenio o en un dictamen del mediador sobre contenido del II Convenio de Euskadi. Este texto deberá dictarse, en su caso, una vez aprobada la Ley de Presupuestos del Gobierno vasco para 1988.

3. En el proceso de la mediación deberán recabarse de la Administración oficialmente los datos indispensables y previos para la misma. Asimismo, deberá tener en cuenta las aspiraciones y problemas de las partes implicadas.

4. La propuesta dictada por la mediación deberá ser asumida por la Administración o, en su caso, transitoriamente, por los diversos estamentos que componen la Comunidad Educativa. Esta asunción deberá constar expresamente en el dictamen mismo de la mediación.

5. Todas las propuestas del mediador deberán tener un anexo con el correspondiente desglose del módulo, ratio, etcétera.

6. Ambas partes se comprometen a aceptar los términos de la mediación con sus anexos como base real de la situación de la enseñanza privada en la Comunidad Autónoma Vasca.

7. Los participantes de este acuerdo (padres, sindicatos y patronales) convienen, a su vez, en exigir a la Administración la completa asunción de las consecuencias del convenio resultante. ■

renovación pedagógica, así como imposible que se dé la condición necesaria mínima para garantizar la calidad de la enseñanza.

b) La insuficiencia de las retribuciones del profesorado y de las dotaciones para investigación, lo que tiene la doble e inevitable consecuencia de que:

— Un número bastante elevado de docentes universitarios, especialmente los que imparten aquellas titulaciones con mayor cotización de mercado, renuncian total o parcialmente a la Universidad.

Por otra parte, en cuanto a la captación de nuevo profesorado, lo magro de las retribuciones supone para el candidato a PDI universitario un coste de oportunidad considerablemente elevado, a cambio de casi nada, dada la falta de garantías de poder optar a una plaza de profesor estable una vez consumido el tiempo de preparación (como mínimo seis años).

— La posibilidad de conseguir recursos adicionales para la investigación pasa por la consecución de contratos, lo que obliga a



orientar la investigación hacia aquellos campos que tengan mercado y, desde luego, prácticamente la imposibilita para determinadas áreas de conocimiento.

3. Los continuos recortes del MEC a la ya muy recortada por la LRU autonomía universitaria, materializada en una considerable sucesión de normas legales que van dejando las posibilidades de actuación de la Universidad cada vez más mermadas, al tiempo que convierten la vida del PDI en un ma-

rasmo de decretos a veces contradictorios.

En este contexto nuestras reivindicaciones resultan perfectamente coherentes:

1. Homologación retributiva con el resto de los funcionarios.
2. Homologación de las pensiones con el resto de los trabajadores.
3. Revisión de la normativa de profesorado.
4. Revisión de los criterios de configuración de plantillas. ■

● CONVENIO LABORALES UNIVERSIDAD

LAS CENTRALES SINDICALES FETE-UGT Y CC.OO., REPRESENTANTES EN LA COMISION NEGOCIADORA DEL CONVENIO COLECTIVO DE PERSONAL LABORAL DE UNIVERSIDADES ESTATALES

ACUERDAN:

1. Informar que en la reunión celebrada con la Administración, hoy día 26, no se llegó a ningún tipo de acuerdo sobre el incremento salarial para 1988. Manteniendo la Administración la postura del 4 por 100, a pesar de reconocer que había mecanismos y posible crédito en las propias universidades para alcanzar el 8 por 100.

2. Que ante la obstinada negativa del director general de Universidades de llegar a ningún tipo de solución se consideraron rotas las negociaciones sobre la revisión salarial. Lo que nos obliga a los sindicatos a solicitar en el día de hoy una entrevista con el ministro de Educación, ya que no parece existir ninguna voluntad política de resolver los problemas del personal laboral por parte del director general de Universidades.

3. Que, por tanto, se mantiene la huelga legal convocada para los días 4, 11, 12, 17, 18 y 19 de mayo, como una de las medidas de presión en apoyo de la reivindicación del 8 por 100 de incremento salarial y el mantenimiento del valor de los trienios al 7 por 100 del salario base.

4. Que consideramos responsables de todo este conflicto a la política salarial que trata de imponernos la Secretaría de Estado de Universidades del MEC y no a las propias Universidades. ■

■ LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE CATALUÑA TENDRAN MENOS DE 30 ALUMNOS POR AULA

NO HABRA CIERRE DE ESCUELAS POR LA CAIDA DE LA NATALIDAD, PERO SI RECONVERSION

En dos años, la Consejería de Enseñanza de la Generalitat se ha propuesto que no haya ningún aula de Cataluña con más de 35 alumnos, y que en cuatro años no las haya de más de 30 alumnos. Así lo manifestaron en rueda de prensa los directores generales de Coordinación de Profesorados y Centros, Carme Laura Gil, y de Ordenación e Innovación Educativa, Ramón Juncosa.

En la actualidad, en Barcelona no hay ningún distrito en el que la media de alumnos por aula en la escuela pública supere los 30, y fuera de Barcelona es de 26,8 por aula. Sin embargo, hay fuertes desequilibrios entre unas escuelas y otras, y aunque la media esté ya por debajo de los niveles que se plantean en la actualidad como objetivo, esto no significa que en todas las escuelas suceda lo mismo.

PREINSCRIPCION

Entre el 5 y el 15 de abril, en toda Cataluña, va a procederse a la preinscripción de preescolar y EGB en los centros públicos y concertados. Esta es la primera vez que en toda Cataluña se realiza simultáneamente la preinscripción.

Laura Gil y Juncosa manifestaron que buscar a toda costa la escolarización como objetivo básico ya ha pasado, y que en general lo que interesa es lograr la ca-

lidad. Por ello se inicia, entre otras cosas, un programa de formación del profesorado de EGB para su adaptación al nuevo modelo educativo.

Señalaron también que no habrá aulas suprimidas de momento, y que no habrá una disminución de puestos de profesores, contrariamente a lo aparecido en algunos medios de comunicación, sino que habrá una reconversión de los profesores y reducción de la media de alumnos por aula.

RESPONSABILIDAD CIVIL

Carme Laura Gil manifestó que la Administración responderá por los profesores que estén sujetos a responsabilidad Civil. Esto se especifica en la Ley de la Función Pública. Pero, además, de forma explícita, la Consejería enviará una circular a todos los centros docentes en los cuales se precisara la actuación del centro cuando haya un conflicto que afecte a los profesores en temas de responsabilidad civil.

La oferta pública de EGB para el presente año se eleva a los 500.000 alumnos, de los cuales unos 20.000 están en Barcelona ciudad. Se prevé que la escolarización entre cuatro y catorce años (preescolar y EGB) se eleva en Cataluña a unos 900.000 alumnos. ■

IV JORNADAS DE APAS (Centros públicos)

EL proyecto para la Reforma de la Enseñanza, propuesto para debate, nos debe servir a todos para una profunda reflexión sobre el futuro educativo de nuestros hijos.



Con estas IV Jornadas nos proponemos los siguientes objetivos:

- Facilitar el debate y análisis del Proyecto de Reforma a todos los padres y madres de alumnos.
- Posibilitar la elaboración de propuestas y la obtención de conclusiones en el ámbito propio de las APAs.
- Fomentar el trabajo en común de todos los estamentos de la comunidad escolar. ■

LLAMAMIENTO

ANTE las situaciones que vienen repitiéndose por hechos como los ocurridos en Móstoles, Orcasitas, Vallecas..., que están provocando una distorsión en los centros, los abajo firmantes, miembros de la Plataforma por la Escuela Pública, queremos hacer constar lo siguiente:

1. Hechos aislados como los citados no deben afectar al marco general de colaboración necesaria entre los distintos estamentos de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos.

2. En este contexto, las situaciones de fricción deben plantearse en un clima de diálogo, sin recurrir a acciones improcedentes que deterioran la convivencia de los centros.

3. Los conflictos de esta índole deben plantearse y resolverse en primera instancia en los consejos escolares, en el marco de la comunidad educativa y si esto no es posible, utilizar los cauces administrativos previstos por la ley.

4. Las situaciones en que se encuentran los centros: masificación de las aulas, falta de profesorado de apoyo, dobles turnos, falta de personal no docente, deterioro de las instalaciones, etcétera, facilitan un clima para que surjan este tipo de problemas.

5. Exigimos de la Administración una mayor atención en la enseñanza pública, que mejore las condiciones de los centros y facilite los cauces participativos y de relación de distintos sectores educativos que evite que surjan las situaciones conflictivas.

6. Por todo lo expuesto, hacemos un llamamiento a todos los colectivos integrados en la Plataforma y a los que defienden la escuela pública a dar una respuesta conjunta para que estos hechos no se reproduzcan. ■

Fdo.: FAPA «Giner de los Ríos», CC.OO., UCSTE, CNT, UGT, Sindicato de Estudiantes, FAJECAM, Asociación pro Derechos Humanos

PROCESO DE DISCUSIÓN PRECONFERENCIAL

LA Comisión Ejecutiva, haciendo explícito el compromiso del IV Congreso de mayo del 87, ha convocado una Conferencia Federal Extraordinaria, que se celebrará los días 7 y 8 de mayo en Madrid. El documento base de discusión será la ponencia «Propuesta de alternativa a la reforma del sistema educativo».

VI MUESTRA NACIONAL DE EXPERIENCIAS EN EL AULA

EL Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, con el patrocinio de la Diputación General de Aragón, convoca la «VI Muestra Nacional de Experiencias en el Aula», para profesores de EGB, que se celebrará en Jaca (IB «Domingo Miral»), los días 8, 9 y 10 de septiembre de 1988.

El objetivo fundamental de esta muestra consiste en la difusión de las experiencias que se realizan en centros de EGB de forma individual o colectiva. Las experiencias pueden versar sobre cualquier materia o área de EGB, así como sobre aspectos de organización y planificación escolar. ■

Para más información dirigirse a:
Secretaría de la VI Muestra:
Instituto de Ciencias de la Educación
Ciudad Universitaria
50009 ZARAGOZA
Tel.: (976) 35 31 00

EDUCACION Y PAZ

ESTIMADOS compañeros: Somos el colectivo Educación y Paz, de la EUFP de EGB de Córdoba, formado por alumnos/as y profesores/as de dicha escuela.

Desde hace un año venimos trabajando en torno a este tema. Nos ponemos en contacto con vosotros porque creemos necesario aunar nuestros esfuerzos. Por ello os pedimos información sobre la labor que estáis de-

sarrollando y el material que disponéis. Por nuestra parte, sabed que estamos a vuestra disposición y que os iremos comunicando nuestra experiencia.

Esperando vuestra colaboración, recibid un cordial saludo. ■

Rnte.: Colectivo «Educación y Paz»
EUFP de EGB, Priego de Córdoba, 4
14013 CORDOBA

UNETE A LA MAYORIA

CC.OO.



**UN SINDICATO DEMOCRATICO, INDEPENDIENTE,
UNITARIO Y DE CLASE QUE:**

CUENTA CON: ■ Más de 800.000 afiliados ■ 70.000 delegados
■ Más de 1.000 locales ■ Implantación en todas las ramas de la producción

LUCHA POR CONSEGUIR: ■ Salarios justos ■ Estabilidad en el empleo
■ Protección a los parados ■ Pensiones dignas

PONE A TU SERVICIO: ■ Organización y experiencia sindical
■ Asesoría jurídica y fiscal ■ Formación profesional (parados y activos)
■ Turismo social

DEFIENDE TUS DERECHOS: ORGANIZATE

¡AFILIATE!