

T.E.

trabajadores de la

Enseñanza



NUM. 101 - MARZO 1989 - 225 PTAS.



EDUCACION Y MUJER

**Difícil negociación
colectiva para el 89**

a

CONCURSOS T.E.



COLLAGE: Antoni Ferrer

**ESTOS SON
LOS
GANADORES**



FOTOGRAFIA: Sabina Fernández Nieto

(Sigue en pág. 51)

FELIPE SE VA A LA GUERRA

La intervención de Felipe González en el Congreso, el pasado 14 de febrero durante el debate sobre el Estado de la Nación, fue claramente definitiva sobre la opinión del Gobierno y de la cúpula del PSOE sobre las centrales sindicales y sobre el significado del 14-D. Sus palabras fueron, ante todo, un intento de descalificación de CC.OO. y UGT, construido sobre falsedades, medias verdades y variadas tergiversaciones.

El proceso de enfrentamiento del Gobierno con el movimiento sindical, que, en su fase más aguda, dura más de un año, culminó en el fracaso de las negociaciones surgidas del éxito de la huelga general. La responsabilidad del mismo sólo cabe atribuirla a un Gobierno que se ha negado a asumir las consecuencias sociales y políticas del 14-D.

El origen histórico de la presente situación hay que situarlo a comienzos del verano de 1983, cuando un ministro de Economía y Hacienda, hoy conspicuo representante de los más poderosos intereses financieros, culmina la definición de una política económica profundamente contradictoria con el programa electoral del PSOE y, no digamos, con la tradición ideológica de este partido. Felipe González, con la fe del converso, ha mantenido esta política neoliberal hasta el punto de hacer fracasar un diálogo social querido por la gran mayoría de la población y hacer romper al PSOE con su sindicato, la UGT, y, de paso, con la cultura socialdemócrata de su partido. Con grave irresponsabilidad política se lanza ahora a una guerra con CC.OO. y UGT de inciertas consecuencias para la sociedad española.

CC.OO. y UGT no aceptaron la última propuesta del Gobierno, sobre todo porque no podían renunciar, por coherencia y elemental solidaridad de clase con los más desfavorecidos, al punto relativo al incremento de la cobertura del desempleo al menos hasta el porcentaje que el Gobierno se comprometió a establecer ¡en 1986! Tampoco en los puntos relativos a empleados públicos y pensionistas se satisfacían plenamente las peticiones sindicales. Aunque se ofertaban dos puntos de incremento para 1989, no se contemplaba la recuperación de la capacidad adquisitiva perdida en 1988 y en el protocolo de negociación colectiva de los funcionarios y el Gobierno pretendía introducir una inaceptable cláusula de renuncia al derecho de huelga.

Y todo esto se producía en un contexto en el que los portavoces gubernamentales, encabezados por Felipe González, reiteraban su negativa a realizar un «giro social» en su política económica, paradigma, según ellos, de todas las virtudes, a pesar de las incuestionables consecuencias que ha tenido en el incremento de la desigualdad social. Con ello anunciaban una posición mucho más dura en las demás reivindicaciones del 14-D, aquellas que incidían más profundamente en el «giro social», la política de empleo en primer lugar.

De lo anterior no hay que deducir que no se obtengan logros concretos del 14-D. En un momento o en otro —acordémonos de la huelga de la enseñanza pública— el Gobierno realizará concesiones que serán fruto de la más masiva acción que ha conocido la historia del movimiento obrero español por más que lo intenten vestir de «propta iniciativa».

Para un próximo futuro quedan principios difícilmente olvidables, como la recuperación de la capacidad adquisitiva cuando hay desviaciones en las previsiones de inflación, el contrato de inserción de los jóvenes no es previsible que salga del cajón..., y, no hay que olvidar, la movilización sindical va a reanudarse con el impulso de una unidad de acción CC.OO.-UGT reforzada que hasta el momento ha demostrado una capacidad de análisis e influencia y un sentido de la responsabilidad muy superiores a los que manifiesta el Gobierno.

• *Dirección*

Jaime Ruiz

• *Subdirector*

Eusebio Galán

• *Gestión y Administración*

Antonio García

• *Secretaría de Administración*

Pepa Blanco

• *Consejo Redacción*

Javier Doz, Pamela O'Maley, Miguel Recio, Juan Carlos Jiménez, José Benito Nieto, Rafael Merino, Iñigo Echeñique, Francisco Soto, Desiderio Fernández

• *Corresponsales*

Cataluña: Jauma Rodríguez
Andalucía: Pedro Rojo
País Valencià: Luis G. Trapiello
País Vasco: Ricardo Arana
Galicia: José Parraño
Canarias: Inmaculada

• *Colaboradores*

Eloy Terrón, Miguel Escalera, Mariano Fernández Enguita, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Emilio Criado, Diego Justicia, Antonio Baylos, Ramón Bello, Paco Luján, José Zato, Pilar López, Martín R. Rojo

• *Edita:* Información y Escuela
• *Maquetación:* A. Valero y Cluqui
• *Portada:* Genovés • *Propuesta gráfica:* Magritte • *Fotocomposición:* Ciccralia • *Imprime:* Gráficas Caro
• *Publicidad:* HG Agentes

Dep. Legal: M. 11-888-1980



S U M A R I O

ENTREVISTA

Elisa Wong García, viceministra, habla de la educación en Cuba a los treinta años de la revolución, por Iñigo Echeñique y Jerónimo Rodríguez Gil

5

INTERNACIONAL

Seminario sobre la movilidad del profesorado, por Andrés Mellado

8

TEMA DEL MES

• 8 de marzo: Educación y sexismo, o cómo romper los viejos moldes
• Ministerio de Educación y Ciencia: Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio

9

DEBATE SOBRE LA REFORMA

• Una propuesta poco renovadora. Último capítulo
• Conclusiones del seminario n.º 1, por Miguel Recio Muñoz, coordinador

24

PEDAGOGIA

• «Madrino de Carabanchel», una experiencia de equipo estable de profesores
• La reforma y los Centros Experimentales, Iñigo Echeñique

30

COMUNIDADES AUTONOMAS

• Negociaciones con la Consejería de Educación y Ciencia, por Ramón Barragán
• País Vasco: debate sobre la escuela pública
• Información de Galicia y Navarra

36

NOTICIAS SINDICALES

• Incluimos los salarios y descuentos para 1989
• Negociación colectiva-negociaciones MEC

41

LIBROS • CULTURA

49

ANUNCIOS • AVISOS

50

■ ELISA WONG, VICEMINISTRA

LA EDUCACION EN CUBA A LOS 30 AÑOS DE LA REVOLUCION

Con motivo del 30 aniversario de la Revolución Cubana (en enero de 1959), TE ha solicitado a la Embajada de Cuba una entrevista con Elisa Wong García, viceministra de Educación, quien, a pesar de la fugacidad de su viaje por España, ha tenido la amabilidad de concedérnosla.

Elisa Wong cumple este servicio desde hace ocho años. Anteriormente fue maestra y Primera Directora de Educación de uno de los municipios que se crearon tras el triunfo de la revolución. En el año 1964 pasó a dirigir la provincia de la ciudad de La Habana. En el año 1974 dirigió un Centro de Formación de Maestros y, actualmente, como hemos señalado, es la viceministra de Educación.

—*¿Cuál es la situación actual del Sistema Educativo en Cuba y qué reto se propone de cara al futuro?*

—Estamos en una situación muy favorable, porque hemos pasado de la respuesta cuantitativa, dada recién terminada la revolución, a una respuesta cualitativa.

Tenemos garantizada la educación en estos

momentos en todos los niveles, sin lujos, pero con todo lo necesario para impartirla. Todas las instalaciones educativas están equipadas con laboratorios y material didáctico. Se ha introducido la informática en el cien por cien de los Centros Preuniversitarios (de quince a dieciocho años), en el cincuenta por cien de la Secundaria Básica (de doce a quince años) y, experimentalmente, en la Primaria (de seis a doce años).

Estamos trabajando de modo experimental con la Robótica y se va a introducir en algunas especialidades de ciencias exactas en Preuniversitario.

Nuestro reto principal es la calidad de la educación, para que el alumno pueda incorporarse al mundo profesional, trabajar con más eficiencia y más exigencia y para que todo el profesorado alcance un nivel superior, que es lo que puede garantizar una educación de calidad.

—*¿Qué objetivo fundamental persigue la educación?*

—Nuestro fin de la educación está muy definido. Responde a nuestro sistema socialista: crear un hombre inte-

Nuestro reto principal es la calidad de la educación



gral, con características patrióticas y con valores éticos; un hombre que sea capaz de pensar por sí solo, de crear, de producir, de transformar la sociedad. Nuestra escuela pretende enseñar que el alumno aprenda por sí mismo, que pueda acceder a todas las ramas de la ciencia y que sea un individuo creativo.

—¿Qué metodología utilizan?

—La intención es que todos los maestros trabajen con métodos activos, que el maestro sea un coordinador del proceso educativo. Para este propósito estamos realizando jornadas pedagógicas, jornadas científicas

“ “
 Nuestro fin de la educación es crear un hombre integral, con características patrióticas y con valores éticos, capaz de pensar por sí solo, de crear, de producir, de transformar la sociedad
 ” ”

y jornadas metodológicas, donde se desarrollan estas tendencias que, cada día más, los maestros van asumiendo.

—¿Cómo se forma a los maestros?

—El maestro es vital; se puede tener el mejor sistema, los mejores programas, etcétera, si no hay un maestro que lo lleve a la práctica, no se puede hacer nada.

En el año mil novecientos ochenta a todos los maestros que no estaban titulados se les daban estudios a distancia; los sábados recibían conferencias y se les asignaban las tareas para la semana. Terminaban sus estudios con un nivel medio de formación. Nuestro personal de Primaria es titulado, pero, además, se están haciendo licenciados en Primaria. Como hay una gran cantidad de maestros, los que están haciendo quinto y sexto de Licenciatura en Primaria son sustituidos por otros maestros y ellos pueden estudiar percibiendo todo su salario. Actualmente los maestros tienen un nivel medio superior.

Tenemos una institución que se llama «Institutos Superiores Pedagógicos», en la cual se obtiene el nivel de Licenciatura. Hay una gran red de Institutos de Perfeccionamiento, desde donde se organizan cursos. En los mismos Institutos Superiores Pedagógicos hay Facultades que se llaman de Superación (los cursos duran seis meses); los profesores salen, por tanto, seis meses de sus clases para recibirlos.

Está proyectado el año sabático y se realizará en cuanto haya el personal suficiente preparado para sustituir el actual.

—¿A qué edad consideran escolarizable al niño?

—Desde cuarenta y cinco días. A partir de esta edad tiene derecho a solicitar una plaza en Círculo Infantil. Aquí tenemos dificultades, no cubrimos la totalidad de las necesidades existentes. Ahora está en una cobertura del sesenta y cinco por cien. Se paga una pequeña cantidad, destinada a la alimentación del niño.

No se trata de cuidar al niño, sino de impartirle actividades con educadores preparados para realizar cada



fera de trabajo (musical, intelectual, emocional, etcétera). Existe una programación para cada año de vida. El grado Preescolar comienza a los cinco años y puede realizarse en el Círculo Infantil o ya en la escuela.

—¿Cuáles son las vías de acceso a la Universidad?

—Las carreras se ofertan en función de las necesidades del país y los alumnos con más capacidad son los que pueden acceder a ellas.

El ingreso en la Universidad responde al esfuerzo del estudiante. Antes se tomaba el resultado del Preuniversitario; después se tomaba en cuenta el sesenta por ciento de un examen selectivo y el cuarenta por ciento del resultado del Preuniversitario. Ahora, tras una negociación con los estudiantes, se ha llegado al acuerdo de tomar el cincuenta por ciento del examen selectivo y el cincuenta por ciento del Preuniversitario.

Se garantiza a los estudiantes a tiempo completo un trabajo de la especialidad laboral al que pertenecen sus estudios.

Otra modalidad de acceso a la Universidad es para el trabajador que elige unos estudios con afinidad laboral, al cual se le hace también un examen de ingreso.

Existe una vía adicional, que la llamamos «segunda oportunidad», que consiste en dar oportunidad a todos los graduados de la Escuela Media Superior que quieran ir a «curso con dedicación a tiempo completo» por la vía de examen, con límite de edad de hasta 25 años.

Cuando se hace la solicitud de ingreso a la Universidad, se piden cinco carreras y, en función de las solicitadas se hacen los exámenes de acceso.

Actualmente tenemos más necesidad de cubrir plazas en las Carreras Técnicas, y es aquí donde más ofertamos.

—¿Cómo se trata la integración del niño deficiente?

—En Cuba el niño deficiente está integrado en la sociedad y cuando termina su preparación en la escuela tiene su trabajo. Están amparados por la legislación.

Consideramos que su dificultad



“

El maestro es vital; se puede tener el mejor sistema, los mejores programas, etcétera, si no hay un maestro que lo lleve a la práctica, no se puede hacer nada

”

debe ser tratada por especialistas en cada deficiencia. Tenemos maestros en los hospitales para niños con problemas, a los que llamamos «maestros ambulantes».

—Le agradecemos su atención con TE y le deseamos acierto en su trabajo.

—Gracias a ustedes por darme la posibilidad de dirigirme a los educadores españoles.

Iñigo ECHENIQUE
Jerónimo RÓDRIGUEZ GIL
Fotos: M.º del Carmen BARRIOS

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE LA MOVILIDAD DEL PROFESORADO

ORGANIZADO por la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (CMOPE-WCOTP) durante el 31 de enero y el 1 de febrero, se celebró en Copenhague un seminario sobre las posibles repercusiones que el Acta Unica, que instaurará en 1992 la libre circulación de trabajadores, tendrá sobre la movilidad transnacional de los enseñantes.

Asistieron al acto 25 organizaciones de 13 países europeos, que debatieron y encuadraron un anteproyecto de resolución preparado al efecto. Por parte de la FE-CC.OO. participaron en los debates Javier Doz y Andrés Mellado.

En la exposición inicial los representantes de CC.OO. centraron su intervención en repasar brevemente la situación de los servicios exteriores de educación, así como de los profesores extranjeros de idiomas en nuestro país. Posteriormente expresaron su preocupación por el alcance limitado de una reflexión que no entra, en nuestra opinión, en el fondo del debate, asumiendo puramente una posición cautelosa, defensiva y corporativa que no podrá evitar las evidentes amenazas que la consideración de Europa, en términos puramente de mercado interior, supone.

En efecto, y como el Parlamento Europeo ha reiteradamente manifestado, el Acta Unica se limita a establecer los mecanismos de un mercado interior que ni satisface ni podrá satisfacer las necesidades actuales o futuras de los ciudadanos europeos sin afrontar enérgicamente los problemas de la cohesión regional y de la cohesión social.

Es necesario, por tanto, un impulso suficiente para garantizar el desarrollo simultáneo de un espacio social o, como dice la CGIL, de un «espacio de identidad estratégica» en el que la búsqueda de la competitividad en el plano mundial se lleve a cabo revalorizando totalmente el enorme potencial económico, cultural y humano de Europa.

Ello implica claramente una opción estratégica, es decir: ¿qué modelo de



Europa o, en términos más próximos, qué modelo de Comunidad Europea hemos de defender?

Evidentemente, y sin adelantar resoluciones de un debate que nuestra Federación tiene necesariamente que abrir, ese modelo no puede ser el de una Comunidad de 16 millones de parados, una Comunidad fracturada entre el Norte y el Sur, una Comunidad destructora de su propio medio ambiente y exportadora de residuos contaminantes, una Comunidad que, en definitiva, asume una posición ancilar con respecto a las potencias económicas transnacionales que han impuesto un modelo de desarrollo económico no sólo injusto, insolidario y depredador, sino claramente inviable.

Frente a ello, es preciso defender el modelo alternativo de una Europa Social cuya definición positiva constituye hoy un reto al que nuestra Federación y el conjunto de CC.OO. tiene inevitablemente que responder.

Sea, sin embargo, cual sea el resultado, lo que debe quedar claro es que no hay respuesta posible desde el resistencialismo conservador, ya revista éste aspectos corporativos o aspectos obreristas.

Por otra parte, resulta impensable que todo este proceso transformador, ya sea puramente económico, ya social y cultural, se haga sin profundas repercusiones sobre los sistemas edu-

cativos y, por ende, sobre las condiciones de trabajo del profesorado y del conjunto de los trabajadores del sector.

Por ello, el problema no es tanto el de la movilidad, sino el de las condiciones en que esa movilidad será posible y en esa perspectiva hemos de defender la elaboración de una carta europea de derechos básicos de los trabajadores de la enseñanza. No se trata, pues, de reivindicar una homogeneización total de las normas nacionales. Se trataría más bien de definir, en el ámbito comunitario, un umbral mínimo de condiciones de trabajo por debajo del cual no pueda estar nadie, pero que, a su vez, imponga límite alguno al progreso negociado en los ámbitos territoriales inferiores.

Se trata, como puede verse, de apuntar apenas el listado y, por supuesto, no exclusivo de un conjunto de temas que han de conformar, de manera necesaria, una clara opción europeísta: la de la constitución de una nueva realidad política, económica, social y cultural de carácter supranacional, que, en último término, desborda incluso las limitaciones de la Europa comunitaria para apuntar a la fértil formulación gorbachoviana de Europa como casa común.

Andrés MELLADO

8 DE MARZO

INTRODUCCION

Las Secretarías de la Mujer tienen ya una tradición de años en este sindicato.

Sin embargo, en la Federación de Enseñanza, prácticamente no existen.

Siendo este un sector mayoritariamente femenino, no deja de resultar extraña esta situación.

Puestas a reflexionar, se nos ocurre pensar que tal vez esto suceda porque las discriminaciones que sufre la mujer en la enseñanza sean de carácter más «sutil» que en otros sectores.

No por ello podemos afirmar que la igualdad entre los sexos es una realidad en educación, sino todo lo contrario.

Por ello el afán de esta Secretaría de dar a conocer estas discriminaciones sexistas.

Con la salida de este número especial con motivo de la conmemoración del 8 de marzo, pretendemos sensibilizar a nuestras/os enseñantes del problema y sugerirles algunas pautas a seguir para detectar el sexismo en la educación, así como ofertarles algunos materiales para llevar a la prác-

tica escolar la acción positiva, necesaria, para avanzar en una verdadera igualdad de oportunidades de niñas, niños, varones y mujeres.

Al igual que otros sindicatos europeos, afines al nuestro, el tema nos preocupa e interesa, si bien éstos tienen ya una larga experiencia de lucha en este tema, mientras que nosotras/os estamos dando los primeros pasos.

Tres años de existencia de la Secretaría de Enseñanza de una pequeña Comunidad Autónoma, como es la nuestra, es un corto período de tiempo para tan amplia y compleja temática, lo que de ningún modo nos desalienta; por el contrario, estamos llenas de esperanza y optimismo en el futuro.

Un cordial saludo
Secretaría de la Mujer de la F. de E. de la
región de Murcia
Angeles Rivas López



ARTICULO DEL «INDEPENDIENTE», 1-XII-88

Una campaña para combatir la discriminación sexual en las escuelas fue lanzada por el mayor sindicato de profesores británicos ayer.

A pesar del aprobado decreto de discriminación sexual hace trece años, el fuerte Sindicato Nacional de Profesores (con 180.000 afiliados) está aún preocupado de que chicos y chicas no tienen iguales oportunidades educativas.

Estereotipos sexuales en los que guían a chicos a optar por estudios de ciencia y tecnología y a chicas por letras e idiomas. Estas elecciones hechas a los trece años conducen invariablemente a carreras bien pagadas y de alto status social para hombres y peor pagadas y con menor seguridad en el empleo para mujeres.

En un intento de contrarrestar este sexismo los sindicatos están publicando una serie de líneas directrices para ayudar al profesorado en las escuelas.

Dicen los sindicatos que el problema es tal que en 1985 tres veces más chicos que de chicas cogieron nivel O y CSE en física y los chicos formaron al menos el 95 por 100 de los exámenes de ingreso en diseño-proyector, tecnología, carpintería y metalurgia.

Estos desequilibrios, observa el sindicato, fueron al contrario en literatura inglesa, idiomas modernos, economía doméstica y costura.

Incluso dos relativamente nuevas materias están fuertemente diferenciadas sexualmente. En computadoras los chicos superan a las chicas en el examen de «o level» en tres a uno mientras que en sociología las chicas superan a los chicos en tres a dos.

El secretario general del sindicato Fred Jarvis dijo ayer que con la introducción de un curriculum racional en las escuelas, los alumnos no tendrán necesidad de decidir entre ciencias e idiomas antes de alcanzar los dieciséis años.

Esto hace cortar de raíz los tradicionales estereotipos, actitudes y suposiciones y hace las materias interesantes y relevantes para los dos sexos.

A pesar de que el profesorado era una bien informada profesión en una sociedad no toda ella bien informada, ellos necesitan apoyo y guía en cómo reconocer y combatir el sexismo en las escuelas, dijo Mr. Jarvis.

Las estrategias que sugiere el sindicato a los profesores/as que deberán desplegar para combatir el sexismo en las escuelas incluyen:

1. En guarderías y escuelas primarias deberán estimular a las chicas a jugar con construcciones, objetivos mecánicos y equipos de trepar mientras que a los chicos se los estimulará a usar los juguetes en el rincón de la casa y cuidar la clase y los animales y plantas.

2. En las secundarias las chicas deberán tener igual acceso al equipo de ciencias, técnico y de computadoras y los chicos al de cocina y de costura.

3. Clases de un solo sexo pueden ser usadas en algunas materias, por ejemplo en ciencias físicas y temas técnicos para animar a las chicas a tomar parte en materias no tradicionales.

4. Experiencias compensatorias podrán ser ofrecidas a las chicas en oficios, diseño y tecnología si no han encontrado mecánico, eléctrico o equipo de construcción anteriormente.

5. En las escuelas de chicos deberán ser inculcados a ser cuidadosos y sensibles.

6. Entrenamiento de autoafirmación y autodefensa pueden ser ofrecidos como opciones en las escuelas de chicas.

A los alumnos o alumnas que estudian una no tradicional materia, por ejemplo, chicas ingeniero, o chicos trabajando con niños en la comunidad, deberán ser publicadas en las asambleas de las escuelas.



■ 1. Definición

Los conceptos de racismo y sexismo presentan numerosas similitudes. Si el racismo hace referencia a las imágenes, actitudes, comportamientos y estereotipos discriminatorios con respecto a una etnia, el sexismo, por su parte, designa las diversas formas de discriminación basada en el sexo. Se dice que una persona es «sexista» cuando sus formas de pensamiento, de comportamiento, aparecen impregnadas más o menos conscientemente, de sexismo. En un sentido aún más amplio, «sexismo» es una orientación que favorece a un sexo en detrimento del otro.

El estereotipo puede considerarse como un fenómeno negativo que da lugar a una distorsión de la realidad precisamente porque supone una generalización abusiva y una simplificación desmesurada; y es erróneo en tanto transmite, sin ningún fundamento científico, unas características que se atribuyen a una etnia o a un sexo invocando una supuesta diferencia «natural». Evidentemente existen diferencias biológicas entre las etnias y entre los sexos pero éstas no puedan legitimar juicios sumarios como los que atribuyen una mayor inteligencia a una etnia que a otra, a un sexo que a otro.

Los estereotipos sexistas tienden a infravalorar a las mujeres y a las niñas y a sobervalorar a los hombres y a los niños. A lo cual se suma la uniformidad de lo masculino y lo femenino como grupos separados y enfrentados, de tal manera que la valoración de los primeros es inseparable de la desvaloración de los segundos.

■ 2. Caracterización de los estereotipos sexistas

La polarización de las conductas de hombres y mujeres en dos direcciones diferenciadas y confrontadas da lugar a rasgos caracterizadores de los roles sexistas.

- El rol masculino estimula una mayor proyección del varón sobre la esfera del público.
- A la mujer se la proyecta hacia la esfera privada.
- El varón debe centrar su horizonte vital en el marco de sus expectativas profesionales.
- La mujer deberá centrar su realización personal en el seno del universo interpersonal o privado, bien como madre, esposa o ama de casa.
- Las mujeres han de ser «expresivas», decir, cálidas, afectuosas, responsables, obedientes, dulces.
- Los varones han de ser educados, por el contrario, en el rol «instrumental», decir, emprendedores, seguros, fuertes físicamente, resistentes, que no dejen traslucir sus sentimientos...

Con todo ello se pretende favorecer

ESTEREOTIPOS SEXISTAS

EN SOCIEDAD Y ESCUELA

unas actitudes en el varón que le lleven al éxito en una sociedad jerarquizadora y clasista, basada en la competitividad y la búsqueda obsesiva del lucro, el poder o el estatus privilegiado.

En la mujer, por el contrario, se favorece un espíritu de dependencia, de sujeción: deberá elaborar su programa vital en razón de los intereses del padre, del novio, del marido...

Una buena síntesis de los antagónicos estereotipos sexistas es sin duda la que aporta Alvaro García Meseguer:

Mujer	Varón
Espontaneidad	Razón
Ternura	Violencia
Debilidad física	Fuerza física
Intuición	Inteligencia
Aceptación	Autoridad
Superficialidad	Profundidad
Sensibilidad	Espíritu emprendedor
Sumisión	Dominio
Pasividad	Agresividad
Abnegación	Inconformismo
Volubilidad	Tenacidad
Pequeña necesidad sexual	Gran necesidad sexual

Todos estos estereotipos provocan el desarrollo unilateral constreñido y parcial de las personas de ambos sexos, desaprovechando el amplio caudal de dimensiones potenciales del ser humano.

Los prejuicios sexistas dañarán tanto a hombres como a mujeres.

La mujer como ser dominado y alienado sufre, no obstante, las peores consecuencias pero el hombre tampoco queda ajeno a ellas, sobre todo, cuando la educación dominante ha hecho dificultoso su contacto con la emotividad y la ternura.

Cuando, absorbido por las preocupaciones instrumentales y pragmáticas, deteriora la calidad de sus relaciones interpersonales, cuando presionado por los prejuicios dominantes se ve constreñido a identificar felicidad y éxito con la acumulación de poder, de ganancias, o simplemente, de fuerza, cuando consume su vida en la alienada y desesperada lucha por un estatus económico y social preponderante, ignorando otras dimensiones de su personalidad; cuando, subyugando a la mujer, se niega a sí mismo la posibilidad de gozar de unas relaciones de pareja apoyadas en la autenticidad, en la creatividad y en la reciprocidad equitativa.

Nuestra acción educativa debe de intentar que éstos acaben siendo conscientes de las deformaciones e imitaciones empobrecedoras a que se ven sometidos por los prejuicios sexistas, a pesar de que dicha deformación no les sea constatable a través

de la valoración social positiva de su unilateral rol masculino.

Estos roles o estereotipos sexuales no sólo delimitarían comportamientos distintos sino que serían, además, jerarquizados. Niños y niñas no sólo serían diferen-



Margarita Yourcenar, primera mujer que ingresó en la academia francesa.

tes sino desiguales. Las habilidades, hábitos y supuestas solicitudes propias de las niñas tendrían una valoración inferior a las del niño. Como en toda relación de cultura dominante/cultura dominada, al mismo tiempo que se interioriza a esta última, se sacraliza como superior a la primera. El modelo de comportamiento masculino ha sido identificado durante mucho tiempo como el modelo de comportamiento universalmente válido.

3. El aprendizaje social de los estereotipos sexistas

La hipótesis del aprendizaje de los estereotipos está suficientemente probada por diversas y múltiples investigaciones que no vamos a detallar, si bien podemos enumerar como las más conocidas las llevadas a cabo por Margaret Mead en el estudio antropológico de tres poblaciones de Nueva Guinea, donde se observan los diferentes roles que asumen los varones y las mujeres en cada una de estas poblaciones; o bien la investigación de Money y Hampson llevada a cabo con niños hermafroditas, los cuales, generalmente, se identifican con el sexo asignado culturalmente.

Los agentes socializadores a través de los cuales las niñas y niños aprenden su rol sexual son: la familia, la escuela, los medios de comunicación infantiles, el lenguaje del entorno, etc. Veámoslos.

3.1. La familia

La familia es el agente más eficaz de transmisión del sexismo.

La división del trabajo entre los padres por razón de sexo (la madre dedica más tiempo a las tareas domésticas, mientras que el padre trabaja casi todo el tiempo fuera y trae el dinero a casa) tiene un papel primordial en la construcción de la propia identidad personal del niño y la niña según cual sea su sexo.

Por otra parte, el comportamiento de los padres es diferente respecto a sus hijas y a sus hijos.

ENCUESTA

A LA BUSQUEDA DE LOS SESGOS SEXISTAS

GRUPO ROMPEOLAS

Recompensan (refuerzo positivo) ciertas conductas y desapruéban (refuerzo negativo) aquellas que no cumplen el estereotipo establecido.

Frases como estas son comunes a muchas familias: «eres todo un hombre», «juego de chicos», «eso demuestra que eres fuerte», «eso es de chicas», «los chicos no lloran», etcétera.

Recordamos aquí las observaciones de Elena Gianini Belotti: «No toleramos que una niña se comporte mal, nos parece normal que se comporte mal un varón. Si una niña no es afectuosa con los niños más pequeños nos parece un monstruo lleno de maldad, de un varoncito esperamos, más bien, que los maltrate. Si una niña maltrata a su gato o a su perro vemos abismos de perversión, si lo hace un varón se lo impedimos, pero nos parece normal. Ponemos en ridículo a un niño que tiene miedo, en una niña nos parece muy normal. Nos irritamos si una niña es desordenada, se ensucia y rompe los vestidos; lo aceptamos en cambio de un varón. Si una niña se rebela a nuestros ofrecimientos de ayuda no requeridos para superar una dificultad, se lo imponemos igualmente, si lo hace un varón nos parece ya un pequeño hombre».

Las niñas y los niños se dan cuenta desde bien pronto de las expectativas diferenciadas de los padres.

Los padres fomentan con la compra de juguetes sexistas los juegos más violentos para sus hijos varones, e incluso, reprimen con castigos físicos a éstos con más insistencia que a las niñas; todo ello acercará al varón hacia actitudes más violentas y a las niñas a la pasividad.

3.2. La escuela y el sexismo

Para el análisis de este fenómeno distinguiremos dos grandes apartados: el sexismo interiorizado a través de las prácticas pedagógicas escolares y el sexismo contenido en los libros de texto.

3.2.1. La inculcación sexista a través de las prácticas pedagógicas escolares

Todavía siguen existiendo asignaturas de diferente contenido según el sexo al que se destinan: gimnasia que privilegie el desarrollo muscular para niños y gimnasia rítmica para niñas; prioridad a la danza para las niñas y prioridad al judo para los niños. En los trabajos manuales se potencia la habilidad protecnológica en los niños y la decorativa en las niñas. Ellos realizan juegos de madera o pintan cómics de guerra, mientras ellas hacen collares, pulseras o dibujan historias rosas. Se enseña labores domésticas a la futura mamá y al niño circuitos electrónicos.

La educación mixta se limita a la mera coincidencia física de niños y niñas en la

Este presente trabajo parte de nuestro deseo de ir llegando a esa igualdad entre los sexos que nuestra Constitución proclama y que el Gobierno ratificó al integrarnos en la CEE y que, realmente, estamos todavía lejos de conseguir si no caminamos al menos en dos direcciones. Al igual que las niñas han aprendido y asumido lo que hasta hace poco ha sido exclusivo de los niños, debería ocurrir también lo contrario, empezar a asumir, por parte de los niños, el mundo de las niñas, cosa que hasta ahora no ha sucedido.

De esta manera, intentaríamos eliminar la división del trabajo según el sexo que, actualmente, lleva a constreñir a los individuos y a crear tensiones que en nada favorecen unas relaciones humanas y mejores.

La escuela debe ser un lugar donde todo esto se aprenda, se investigue, se cuestione, se analice y se discuta y desde donde emanen respuestas válidas que sirvan a los individuos para detectar los conflictos y darles la mejor solución posible. Y todas las personas que vemos esas asimetrías, deberíamos corregirlas. No creemos que se pueda soslayar la intervención de la escuela.

Dejar que los alumnos y alumnas hagan lo que quieran no es suficiente, puesto que hay experiencias que nos demuestran que ello sólo lleva a perpetuar la situación actual, la que viven en casa, en la televisión, en el cine, en la calle; y esa ya sabemos que es una situación que discrimina a los individuos.

Lo importante es que chicas y chicos hagan de todo, no tengan obstaculizado el acceso a ningún espacio, área o actividad, y que se desarrollen al máximo y del modo más completo posible para que puedan desenvolverse positivamente, como personas, sin dependencias gratuitas, desarrollando sus actividades libremente.

1. ¿Crees que hay algún trabajo que deben realizar sólo mujeres? (rodea con un círculo tu respuesta)

SI NO

2. En caso de que hayas contestado que SI, explica cuál o cuáles son estos trabajos.

3. A continuación te damos una lista de los trabajos de la casa. Pon una cruz en aquellos en

los que *NO* colaboras. En los trabajos en los que *NO* colaboras, escribe quién los realiza.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Recoger la ropa | 5. Imagínate una familia formada por los siguientes miembros: PADRE, MADRE, HIJO de 12 años, HIJA de 11 años y otro HIJO pequeño de 2 años. ¿Cómo repartirías las anteriores 8 tareas entre los miembros de la familia? |
| 2. Hacer la compra | 6. ¿Cómo se dirige a la clase tu profesor o profesora? Utiliza la palabra <i>niños</i> o <i>niños</i> y <i>niñas</i> |
| 3. Preparar la comida | 7. ¿A quién se elige en clase cuando hay que hacer trabajos de esfuerzo físico? |
| 4. Poner la mesa | 8. Entre un chico y una chica, ¿a quién elegirías de delegado o delegada? |
| 5. Fregar los cacharros | 9. ¿Tus libros hablan tanto de las mujeres como de los hombres? |
| 6. Cuidar a los pequeños | 10. ¿Qué te gustaría ser cuando seas mayor? |
| 7. Tender la ropa | 11. ¿Cuál es tu juego o deporte favorito? |
| 8. Planchar y guardar la ropa | |

- 1 5
- 2 6
- 3 7
- 4 8

2. Resultados

Respecto a las dos primeras preguntas, la primera constatación que surge es la siguiente: los ciclos medio y superior de EGB, tanto en las zonas rurales como urbanas, dicen existir trabajos propios de hombres y trabajos propios de mujeres; entre ellos citan: «ama de casa», «puericultora», «enfermera». En medias, un 25 por 100 de las personas encuestadas daba una respuesta afirmativa a los trabajos específicos de las mujeres.

Las estudiantes del ciclo superior tanto de urbana como de rural colaboran en un 86 por 100 en poner la mesa; un 80 por 100 en ordenar la ropa y un 56 por 100 en hacer la compra. En cuanto a los chicos de ese mismo ciclo, participan menos en el trabajo doméstico: un 55 por 100 pone la mesa, un 79 por 100 ordena la ropa en la urbana, por un 57 por 100

en la rural; sin embargo en hacer la compra ambos respondieron que un 52 por 100 colaboraba.

En las EE.MM. urbana y rural los datos son paralelos: en chicas un 90 por 100 pone la mesa, 70 por 100 frega los cacharros, 95 por 100 recoge la ropa. La colaboración de los chicos de catorce a dieciséis años en las tareas de la casa también es menor. Los porcentajes van desde el 50 por 100 que afirma poner la mesa y recoger la ropa; esta última tarea sólo con ese porcentaje en la urbana, hasta un 25 por 100 de promedio en todos los demás trabajos de la casa.

Si tienen que repartir esos mismos trabajos entre los distintos miembros de una familia, los datos varían. El alumnado de EGB de ciclo medio atribuye todas las tareas a la madre excepto poner la mesa que se lo destinan a la hija.

En los demás cursos, los resultados han sido los siguientes:

- Recoger la ropa es una tarea que se debe hacer entre todas las personas que componen la familia.

- Hacer la compra: A la madre en EE.MM. y EGB urbana, el padre para los chicos de EGB urbana y a la hija en EGB rural.

- Preparar la comida es una tarea en la que coinciden todas las personas: debe ser la madre quien la realice.

- Poner la mesa: en EE.MM. urbana entre todas las personas; en rural los chicos entre la hija y el hijo, y las chicas entre todas las personas. En EGB ciclo superior, las chicas opinan que debe ser realizada entre todas las personas, sin embargo, los chicos se la adjudican a la hija o a la madre.

- Fregar los cacharros: en EE.MM. los chicos a la madre y las chicas entre todas las personas o a la hija. En EGB superior las chicas a la madre; los chicos de urbana entre la madre y el padre, y los de rural a la madre o entre todas las personas de la casa.

- Cuidar a los/las pequeños: en EE.MM. urbana a la madre y rural entre todas las personas. En EGB las chicas de rural al padre y las de urbana a la madre, tanto para chicas como para chicos.

- Planchar y guardar la ropa: se lo adjudican a la madre en todos los ciclos, salvo en EGB rural que los chicos piensan que se debe realizar entre todas las personas.

De todos estos datos podemos deducir:

- La madre tiene adjudicado el trabajo doméstico.
- Al padre no le asignan tareas domésticas salvo en excepciones.
- A las hijas les adjudican más tareas domésticas que a los hijos.
- Los chicos aceptan participar en

aquellas tareas que consideran no exclusivas de mujeres.

A la hora de evaluar la pregunta número cinco nos encontramos con problemas ya que nos dimos cuenta de que en las clases de FP urbana eran todos chicos, por lo que no la consideramos representativa. En los demás cursos, un 65 por 100 de las chicas considera que son tratadas sólo en masculino mientras que los chicos responden afirmativamente un 76 por 100. En EGB los resultados vuelven a ser distintos; un 37 por 100 afirma que son tratadas en masculino, mientras que los chicos responden afirmativamente un 55 por 100.

Quizá el hecho de que la enseñanza sea más personalizada dentro de la EGB influya en ese distinto comportamiento respecto a las EE.MM.

Después se les cuestionaba sobre la elección de personas, dentro de la clase; para llevar a cabo un esfuerzo físico. Los

por 100 indistintamente. Hemos observado además que en las zonas urbanas se da un mayor porcentaje de respuestas afirmativas a la elección de representante del curso independientemente de su sexo. Entendemos que a medida que crecen pierden su identidad y llegan a desvalorizarse, es decir, asumen más los roles tradicionales.

8. ¿Tus libros hablan tanto de las mujeres como de los hombres?

EE.MM.:
Chicas contestan un 52 por 100 sólo hombres.

Chicos contestan un 59 por 100 sólo hombres.

EGB:
Chicas un 35 por 100 sólo hombres.

Chicos un 36 por 100 sólo hombres.

9. Al analizar las respuestas de la elección de profesiones, comprobamos que se sigue manteniendo la distinción entre carreras masculinas y femeninas;



resultados de la exploración fueron los siguientes:

En EE.MM.:

Chicos: Eligen 66,5 por 100 a chicos; 32,5 por 100 indistintamente.

Chicas: 83,5 por 100 a chicos; 16,5 por 100 indistintamente.

En EGB:

Chicos: Eligen 69 por 100 a chicos; 28 por 100 indistintamente.

Chicas: 66,5 por 100 a chicos; 34 por 100 indistintamente.

7. Entre un chico y una chica, ¿a quién elegirías de delegado o delegada?

Las contestaciones fueron las siguientes:

EE.MM.:

Chicas eligen a chica un 36,5 por 100; indistintamente 47,5 por 100.

Chicos eligen a 21,5 por 100 chicas; 52,5 por 100 indistintamente.

EGB:

Chicas eligen a chica un 62 por 100; indistintamente 23 por 100.

Chicos eligen a 19 por 100 chicas; 23

así, por ejemplo, las chicas prefirieron secretaria, profesora, enfermera, puericultura, psicología. Estas respuestas fueron las mayoritarias pero también hubo chicas que querían ser ingeniera, política, arqueóloga, mujer de negocios, etc.

Los chicos eligieron: 32 informática, 28 ingeniería, 28 músicos, 25 futbolistas, 18 medicina, etc.

10. En relación a los deportes, en los chicos se siguen manteniendo los clásicos, mientras que las chicas empiezan a acercarse a un mundo que no era para ellas hasta hace muy poco tiempo. Damos a continuación las respuestas más representativas ya que el resto de las elecciones se encuentran dispersas:

Chicas: Baloncesto, 29 por 100; natación, 19 por 100; fútbol, 8 por 100; tenis, 8 por 100; gimnasia, 6 por 100.

Chicos: Fútbol, 47 por 100; baloncesto, 26 por 100; ciclismo, 10 por 100; natación, 6 por 100; tenis, 3 por 100. Es de destacar que tres de los chicos eligieron danza.



Doris Lessing.

misma aula, no es una auténtica coeducación en la que se eliminen absolutamente las discriminaciones sexistas.

En el seno de estas escuelas mixtas pero todavía sexistas, los niños y las niñas van tomando conciencia de la separación de los sexos a través de formas cada vez más útiles. En los tiempos actuales ya no se suele recurrir al clásico «los niños que formen filas a la derecha y las niñas a la izquierda», pero, sin embargo, la conciencia de grupo escindido es todavía sugerida, como hace notar Elena Gianini, a través de frases como «hoy los niños se portaron mejor que las niñas», «miren qué obedientes son las niñas, no hacen tanto ruido», «no vayas a jugar con los chicos, ya sabes que pueden hacerte daño», y frases similares.

En esta línea de pensamiento, es interesante observar cómo, en ocasiones, se imponen castigos escolares diferentes según el sexo, siendo más suaves generalmente para las niñas, ya que se las presupone una menor capacidad de resistencia. Otras veces el «castigo» para los chicos ha llegado a consistir en amenazarlos con ponerlos entre las chicas.

Todo esto se une a las pequeñas prácticas y costumbres cotidianas que los niños han interiorizado a través de las demandas y prohibiciones diferenciadas según el sexo que realizan con ellos sus profesores: los niños han de saber defenderse y contestar a la agresión, las niñas no deben ser respondonas ni subirse a los árboles, los niños no es necesario que permanezcan junto a las faldas de su madre, las niñas no importa; las niñas deben de tener las piernas juntas al sentarse y no es de mujeres el encolerizarse.

También los profesores y profesoras de uno u otro sexo están embebidos de una serie de prejuicios sexistas en cuanto a los roles escolares, psicología y supuestas ac-

titudes innatas de niños y niñas. Así, de acuerdo con el prejuicio dominante los varones serían generalmente más vivos, agresivos, menos disciplinados, más perezosos, más desordenados, con mayor sentido de la amistad; las niñas serían más débiles de carácter, más chismosas, menos solidarias entre sí, más metódicas y ordenadas, más patosas en los juegos físicos.

El maestro actúa a la vista de este prejuicio, pudiendo, tras los oportunos refuerzos positivos o negativos diferenciados, convertir en realidad lo que al principio era sólo una presunción; cegado por su empirismo superficial, constata unas diferencias que él considera innatas, cuando son realmente el producto de sus propios errores pedagógicos o de las presiones sociales del entorno.

En otras ocasiones se sugiere a las niñas, bajo el pretexto de que son más ordenadas «por naturaleza», que realicen pequeños servicios domésticos en el interior de la clase. Se les pide que ordenen los ficheros, los cuadernos, incluso que ejecuten pequeñas limpiezas o adornos del aula, mientras que a los chicos se les reservan las actividades de fuerza; traslado de pupitres, cargar con bultos, etc.

Los patios de recreo son un escenario donde puede observarse con frecuencia la práctica de juegos diferentes según el sexo de los ejecutantes. El niño se lanzará a los deportes más competitivos y agresivos mientras que las niñas jugarán a la comba, al tranco, o lanzarán pelotas sobre la pared para pasarlas rutinariamente entre sus piernas. Jugando a los médicos ellas serán las enfermeras y ellos los matasanos, jugando a casitas: ellas las cocineras. Con ocasión de alguna fiesta escolar no es raro que los maestros organicen carreras para los chicos y las maestras hagan corro con sus niñas para contarles los cuentos de moda. El espacio del patio está dominado



Simone de Beauvoir.



Nadine Gordimer.

por los juegos de los niños; las niñas suelen estar en rinconcitos, en las esquinas, junto a las paredes, con actividades de escaso esfuerzo físico.

A propósito de los juegos, es una práctica educativa generalizada en las familias el reprimir con mayor intensidad la movilidad de la niña; éstas deben estar quietas en mayores situaciones que los niños; no deben hacer ciertos movimientos «desconsiderados e impropios». Esto puede tener una gran repercusión en su formación, teniendo en cuenta que en los primeros años es fundamentalmente a través de los estímulos sensoriomotrices como va a madurar el desarrollo evolutivo del niño. Una niña a la que se le reprimen ciertas manifestaciones motrices, es una niña a la que se le está negando parte de los estímulos básicos del desarrollo infantil. Afortunadamente ésta no es la única vía de estimulación cognoscitiva, por lo que no debemos sacar deducciones fatalistas apresuradas.

El agrupamiento diferenciado según el sexo es una práctica tolerada en los colegios, sin que apenas se haga nada por estimular los agrupamientos mixtos. Tras la aparente espontaneidad de estas situaciones se esconde una conducta aprendida que debería ser contrastada con una oportuna acción pedagógica.

3.2.2. El sexismo en los libros de texto

Los libros de texto escolares están rebotantes de mensajes sexistas, ocultos tras redacciones aparentemente triviales o ilustraciones gráficas.

Son muchos los estudios que señalan la mayor aparición de personajes masculinos que femeninos en las narraciones y dibujos de los textos escolares. Además, los niños suelen ser los héroes de las aventuras



narradas, los audaces, los intrépidos, los emprendedores.

En general, todos los estudios confirman la escasa aparición de mujeres en actividades laborales; cuando, no obstante, éstas aparecen con alguna profesión, suele ser en tareas que representan una prolongación del papel maternal: maestra, enfermera, parvulista; o tareas de poca cualificación: vendedora, telefonista, auxiliar administrativa; o tareas que son derivadas de actividades domésticas: cocinera, modista, planchadora, lavandera, sirvienta. Es importante hacer notar que apenas aparecen en los textos mujeres con títulos superiores: médicas, arquitectas, etc.

El rol de madre y esposa es especialmente exaltado. A veces se oculta la denigración tras ciertas aparentes adulaciones: «mamá prepara el desayuno. Qué ricos nos saben las tostadas de mamá. No hay nada en el mundo como mamá». Se resaltan a través de la madre los roles relacionados con la pasividad, la afectividad lindante con la sensiblería y actitudes sumisas de servicio. La mujer cuida enfermos y ancianos, lleva el botijo al campo, cuida gatos, lleva a los niños al colegio y los recoge. La madre, y no el padre, está especializada en la tarea de dar amor y afecto, de consolar.

El padre suele aparecer en actividades de fuerza y destreza: bricolaje, levantando maletas, empujando un coche, haciendo deporte, evitando algún peligro para sus hijos, o reposando sobre el sofá instalado en el centro de una decoración pequeño-burguesa. A veces lee. La mujer no suele aparecer leyendo; sólo el hombre se preocupa de los acontecimientos sociales de la vida exterior a la casa. El padre puede aparecer fuera de casa en alguna actividad, la madre casi siempre para mirar.

Los hijos y las hijas son las miniaturas de los progenitores del correspondiente sexo. Los niños juegan a hacer travesuras, sólo a ellos les está relativamente tolerado realizarlas, sólo él aparece a veces por los suelos con sus juguetes, postura «impropiamente» de una mujercita. Hay siempre reflejada una mayor agresividad motora en los chicos, que frecuentemente corren, saltan, chillan, nadan, pescan, trepan a árboles, montan a caballo, sueñan con ser cow-boys o tarzanos de la selva, se pegan entre ellos, montan y desmontan juguetes.

Las niñas, por el contrario, aparecen en situaciones más sedentarias y, en ocasiones,

incluso ridículas; tienen miedo frente a una cucaracha, de una tormenta, se marean, lloran, se protegen de las bolas de nieve que les lanzan los niños, tienen miedo a los perros, no consiguen levantar una maleta, no se atreven a subir al árbol desde el que el niño suele lanzarle los frutos recogidos. Las niñas recogen flores, los varones recogen manzanas. En otras ocasiones, aquéllas aparecen en actitudes de aseó o coquetería, pintándose los labios con el lápiz de mamá a escondidas, en alguna actitud de vanidad o chismorreó. La idea de aseó va unida en la niña a la búsqueda de belleza; en el niño, a su condición higiénica y sanitaria. Los niños suelen estar estudiando, las niñas casi nunca. Las niñas casi siempre sonríen; los niños, no es absolutamente necesario. Es constante, en este sentido, la asociación de belleza, simpatía y alegría como proyecto fundamental de la mujer.

La mujer es casi siempre la obediente, la receptora del mensaje; el hombre, el emisor. Las niñas son las ayudantes u observan la actividad ejecutante del niño.

En los libros de ciencias y matemáticas los niños observan el sol y la luna con el telescopio, usan el microscopio, manejan la pipeta y la plomada, trazan figuras geométricas; las niñas, por lo general, se limitan a observar cómo ellos ejecutan estas acciones, son las que hacen los juicios de valor o los juicios subjetivos de los hechos objetivos experimentados por los niños. Cuando aparecen grupos escolares no mixtos, son generalmente masculinos.

En los libros de gramática aparecen, a veces, ejemplos de oraciones gramaticales que son en sí mismas mensajes sexistas explícitos. En un caso concreto se ilustraba el concepto de oración coordinada copulativa con este ejemplo: «Carmen hace las camas y María barre y Juan escribe novelas y cuentos». En otra ocasión, cierto libro de iniciación para párvulos pedía a los escolares que, de entre un conjunto amplio de objetos representados gráficamente, separaran el lote de los característicos de la mujer y los del hombre. En las narraciones infantiles las pequeñas compras domésticas aparecen realizadas generalmente por niñas, las grandes transacciones comerciales las realizan los hombres.

La utilización en clase del diccionario puede ser una vía de interiorización y legitimación de la ideología sexista, si tenemos en cuenta que en él todavía se man-

tienen definiciones deformadoras por el sexismo. Veamos algún ejemplo, referido al diccionario de la Real Academia:

<i>Labor</i>	<i>Obra de coser, bordar, etc., en que se ocupan las mujeres.</i>
<i>Labrar</i>	<i>Cultivar la tierra. Coser o bordar o hacer otras labores femeniles.</i>
<i>Perico</i>	<i>Persona que gusta de callejear, a veces de vida desvuelta. Aplicase con más frecuencia a mujeres.</i>
<i>Penco</i>	<i>Persona despreciable. Dícese especialmente de las mujeres.</i>
<i>Pindongo</i>	<i>Mujer callejera, que anda, sin necesidad, de calle en calle.</i>
<i>Desenvoltura</i>	<i>Desvergüenza, deshonestidad, principalmente en las mujeres.</i>
<i>Sexo débil</i>	<i>La mujeres.</i>
<i>Femenino, na</i>	<i>Débil endeble.</i>
<i>Afeminación</i>	<i>Molicie, flojedad de ánimo.</i>
<i>Afeminar</i>	<i>Hacer perder a uno la energía.</i>
<i>Blando</i>	<i>Afeminado; que no es fuerte para el trabajo.</i>
<i>Sexo fuerte</i>	<i>Los hombres.</i>
<i>Varonil</i>	<i>Esforzado, valeroso y firme.</i>
<i>Fuerte</i>	<i>Animoso, varonil.</i>
<i>Fácil</i>	<i>Aplicado a la mujer frágil, liviana.</i>
<i>Favor</i>	<i>Expresión de agrado que suelen hacer las damas.</i>
<i>Ajamouarse</i>	<i>Hacerse jamona una mujer.</i>

3.3. Los medios de comunicación infantiles

Los cuentos infantiles no se quedan atrás en mensajes sexistas, las protagonistas femeninas de los cuentos sienten una incontenible alegría cuando se les comunica, sin previo tanteo o consulta, que han sido elegidas como futuras esposas del galán de turno. No eligen, son elegidas. No dudan, estallan de contento. Han alcanzado su plenitud con el matrimonio.

La Cenicienta recibe como recompensa a su dócil resignación y a su ortodoxo cumplimiento de las tareas domésticas, el gran premio de la boda principesca. De nuevo, la promoción social de la mujer a través del matrimonio.

Cuando Blancanieves llega al hogar de los siete enanitos se establece la división sexual del trabajo: ellos al tajo laboral y ella a hacer camas y fregar cacharros.

Belladurmiente esperará aletargada el momento en el que la llegada de un hombre determina para ella el alcance de la madurez y la plenitud.

Las herofinas suelen pedir a sus hadas protectoras vestidos y belleza, a los héroes, en cambio, se les concede ingenio o poderes instrumentales con los que efectuar prácticamente sus hazañas. Gracias a los poderes y habilidades conseguidos, ellas se sienten salvadas y ellos los salvadores. En los cuentos, el héroe masculino además de ser mayoritariamente protagonista activo y principal, suele identificar valentía con violencia, belicosidad, acumulación de poder y fuerza, legitimidad del exterminio del adversario, etcétera. Siguiendo esta tradición violenta de los cuentos infantiles, machistas, los héroes que los medios de comunicación ofrecen como modelos a imitar están diseñados de acuerdo con ideologías en las que machismo y belicismo se entrecruzan.

El más fuerte triunfa, tiene razón. El «Bueno» es el que pelea mejor, el que mejor mata. Está justificado matar a los «malos». La violencia está justificada para defender lo nuestro; el que gana es el que suele reunir más fuerza, más poder, el que es más habilidoso con las armas. Victoria es cuando yo gano y tú pierdes. Alcanzaremos nuestras metas si «ellos» no logran las suyas, etcétera.

3.4. El lenguaje

En el lenguaje han quedado cristalizadas diversas manifestaciones del fenómeno sexista, que el niño acabará interiorizando y asumiendo a través de su aprendizaje. Los prejuicios culturales sexistas han determinado la existencia de un lenguaje considerado «más propio de mujeres» con una entonación peculiar, una mayor abundancia de ciertos calificativos (encantador, lindo), con mayor presencia de expresiones que denotan inseguridad y reserva defensiva en los juicios (bueno, más bien, ya sabes, una especie de), con un mayor uso de interrogativas formales (hace mucho calor, ¿verdad?). También se ha señalado la mayor exigencia de fórmulas de supercortesía (por favor, gracias, etc.), y la consideración de «impropio de mujeres» del uso de ciertas interjecciones de contenido «fuerte» (maldita sea, mierda, coño) tendiéndose al uso de interjecciones más «moderadas» (¡vaya por Dios!, ¡anda!, ¡jo!).

En otro orden de ideas se ha señalado la distinta connotación de ciertas palabras según su referencia al género masculino o

Análisis de los libros de texto

■ Objetivos del estudio

Objetivo general:

Sensibilizar al alumnado sobre la discriminación sexista en los libros de texto y por extensión en la propia sociedad, a través de las ilustraciones.

Objetivos específicos:

— Analizar el contenido sexista que transmiten los libros de texto.

— Cuantificar la presencia masculina y femenina en éstos.

— Cuantificar el número de profesiones que realizan los varones y las mujeres.

— Constatar el modelo referencial tradicional que ofrecen las imágenes.

— Comprobar la desigualdad de trato en razón de sexo.

— Conocer los roles o papeles que el sistema patriarcal asigna a cada sujeto en función del sexo.

— Detectar los estereotipos en el material.

— Demostrar que los libros de texto, sus imágenes, no responden a la realidad de la sociedad, sesgando los comportamientos humanos por una concepción machista de la sociedad.

— Favorecer la crítica al material y por ende a los criterios imperantes en las editoriales.

— Realizar una comparación entre las oportunidades profesionales de varones y mujeres en los libros de texto.

— Analizar cualitativamente los juegos destinados a niñas y a niños.

— Analizar cuantitativamente los juegos que aparecen para ambos sexos.

— Ofrecer mediante el debate de los resultados una alternativa positiva de comportamiento en el aula.

— Sensibilizar al alumnado de la necesidad de cambio en el material didáctico.

— Sensibilizar al alumnado de la necesidad de modificar comportamientos y actitudes en su propia conducta y en la de su entorno escolar y familiar.

— Favorecer la capacidad de crítica y protesta constructiva en el alumnado.

— Desarrollar la capacidad participativa en el cambio de las instituciones y la sociedad.

■ Metodología

Para llevar a cabo esta investigación fueron distribuidos por parejas los libros de una editorial de 4.º de EGB.

Cada pareja, a ser posible de ambos sexos, elige el libro de un área (Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Naturaleza).

Una vez distribuidos los libros de las

cuatro áreas se reparte una plantilla o impreso, preparado para tal fin, en el cual se irán anotando los resultados.

En este caso el primer paso consistía en anotar el número de veces que aparecían varones en las ilustraciones.

El segundo el número de niños.

El tercero y cuarto se desarrollaba de igual manera pero con las mujeres y niñas.

Una vez cuantificado el número de apariciones masculinas y femeninas, se procede al análisis de las profesiones, las cuales se anotan en la plantilla correspondiente.

Una vez finalizado el recuento y contrastando los resultados de los diferentes grupos o parejas, pasamos a detallarlos en la pizarra y a efectuar los totales parciales (por áreas) y totales globales (de todas ellas).

Ante los datos concretos y a la vista de todo el alumnado, se les invita a reunirse por grupos con un folio y bolígrafo para que la persona elegida como responsable-moderador/a anote las impresiones, comentarios y aportaciones del grupo.

Una vez finalizado el debate, se recogen todas las opiniones en la pizarra y se abre un tiempo de reflexión colectiva.

Finalizado este período se estructuran las conclusiones.

Material:

— Folios y bolígrafos.

— Libros de texto de una editorial o de varias y de las cuatro áreas básicas.

— Plantillas: éstas se ajustarán al curso que vayan destinadas por su mayor o menor complejidad. Adjuntamos un modelo general de complejidad media.

■ Evaluación

La evaluación de los resultados se llevará a cabo desde dos perspectivas:

1. Valoración objetiva de los resultados extraídos de las ilustraciones de los libros de texto.

2. Valoración de las opiniones y alternativas que el alumnado da a tales hechos.

La primera parte se lleva a cabo una vez finalizada la cuantificación de los datos numéricos, ante los cuales queda perfectamente demostrado el sexismo en los libros de texto.

La segunda y tal vez más importante para el fin de la experiencia se elabora a la vista de los objetivos marcados previo a la ejecución del trabajo y las conclusiones elaboradas por el alumnado. Si éstas responden a las expectativas iniciales el objetivo está cumplido. En este caso consideramos que así ha sido en rasgos generales y por tanto, la valoración es positiva.

UNA EXPERIENCIA PRACTICA

■ Análisis de los libros de texto en EGB-4.º nivel

La Puebla, 8 de abril de 1987

Estimados/as Sres/as:

Somos los/as alumnas/os de 4.º de EGB del C.P. Sta. M.ª del Buen Airg de la Puebla de Cartagena (Murcia).

Todo/as nosotras/as con nuestra maestra hemos hecho un trabajo estadístico con los libros de texto de una editorial, de 4.º de EGB.

Nuestro trabajo era ver si estos libros son justos o no en cuanto a la igualdad entre niñas/os, mujeres/hombres.

Queremos que este trabajo lo conozcan las personas, por eso lo vamos a mandar al ministro de Educación, a la Delegación de Murcia, a la editorial que los ha hecho, al Instituto de la Mujer, etc.

Los resultados que hemos sacado son los siguientes:

N.º de personajes por sexos						
	Mujeres	Varones	Niñas	Niños	T. género masc.	T. género fem.
C. Nat.	13	75	6	17	92	19
Matem.	18	38	55	60	98	73
Leng.	56	92	68	70	162	124
C. Soc.	40	81	14	31	112	54
Totales	127	286	143	178	464	270

Resultado profesiones		
Profesión	Varones	Mujeres
Ama/o de casa	2	25
Vendedor/a	10	1
Deportista	3	1
Bailarín/a	—	1
Enfermera/o	—	1
Oficinista	1	1
Taxista	1	—
Obrera/o textil	—	1
Cura/monja	2	—
Mínero/a	1	—
Músico	1	—
Viajante/a	1	—
Científico/a	4	—
Pintor/a	1	—
Camionero/a	1	—
Escritor/a	1	—
Cristalero/a	1	—
Agricultor/a	8	—
Pescador/a	4	—
Juez/a	1	—
Concejal/a	5	—
Albañil/a	4	—
Maestro/a	1	—
Payaso/a	6	—
Cantante	1	—
Fotógrafo/a	1	—
Carpintero/a	1	—
Pastelero/a	1	—
Totales	63	31

■ Valoración de los resultados

Ante estos resultados tan desiguales, las niñas y los niños de este curso pensamos:

1. Las niñas y los niños, las mujeres y los varones tienen los mismos derechos.
2. No nos parecen bien estos resultados porque hay muchos varones y pocas mujeres y los varones tienen trabajos de mucha fuerza y las mujeres no tienen tanta fuerza y por eso no les dan poder.
3. Creemos que ha habido una exageración de varones y pocas niñas y niños. Seguro que los libros los ha hecho un hombre con ayuda de una mujer y nos engañan porque las mujeres pueden trabajar igual, lo que pasa es que a las niñas no les dan un balón para desarrollar más sus músculos y luego no pueden tanto como los niños y además las mujeres son mayoría en la población y también pueden hacer lo que los hombres, pero no salen en trabajos fuera de la casa casi ninguna. Es seguro que los libros los han hecho los hombres.
4. Los hombres no son más listos que las mujeres.
5. Queremos que salgan los mismos trabajos para el hombre que para la mujer. El que ha escrito este libro lo ha hecho mal, porque eso no es justo y tenemos que decirselo al ministro y a Felipe González.
6. A nosotros/as nos parece que no está bien que por que el libro lo haga un



hombre tenga que poner más hombres y niños que mujeres y niñas, debe poner más o menos los mismos hombres y niños que mujeres y niñas.

7. Nos parece muy mal lo que hemos visto porque había 14 trabajos de varones y tres de mujer, en el libro de Ciencias. No había juegos de niñas y niños y podían haber puesto alguno de niña/o porque no es malo.

8. Tampoco es verdad que haya más niños estudiando que niñas y han puesto 18 niñas y 28 niños.

9. Tampoco es verdad que voten más hombres que mujeres y el libro ha sacado dos mujeres votando y cinco hombres.

Por todo ello pedimos que se cambien los libros de texto y sean justos, porque si no no los compraremos.

Un saludo
Firma el alumnado de 4.º y la maestra
Ángeles Rivas López

■ Resultados a este trabajo-denuncia

- El MEC envió una carta a la clase, animándonos a continuar en esa línea de actuación.
- El Instituto de la Mujer regaló al centro un lote de libros referentes al sexismo en la Educación.
- La editorial se personó en el centro para contrastar opiniones con la profesora de 4.º, si bien la conversación habida entre las dos responsables de la editorial y la maestra no fueron coincidentes en la mayoría de los puntos tratados.



al femenino (solterón/solterona, una profesional/un profesional, gobernante/gobernante, mujer pública/hombre público).

Las referencias universales a los individuos de ambos sexos se hacen buscando la variante masculina: «los niños» por referencia a niños/niñas, «los profesores» por profesores/profesoras, «alumnos» por alumnos/alumnas, «los autores» por autores/autoras, etc. En este mismo sentido hay que señalar la identificación semántica de la palabra «hombre» con la de «persona» o «gente».

4. Sugerencias didácticas

El maestro y la maestra deberán ofrecer su comentario crítico ante la aparición de actitudes sexistas en la escuela, sugiriendo comportamientos alternativos. Sugerirán, por ejemplo, el que niños y niñas intercambien sus juguetes y todos jueguen a todo. Evitarán que los niños y niñas hagan trabajos manuales diferenciados por su sexo. Tratarán de dar una visión crítica ante la tendencia a que éstos y éstas formen grupos separados con escasa interacción entre sí. Favorecerán la práctica de

deportes comunes para ambos sexos y estimularán una utilización compartida y paritaria del espacio de recreo. Procurarán utilizar materiales docentes que estén libres de los estereotipos sexistas o, de lo contrario, hacer una lectura crítica de los pasajes más significativamente sexistas de los libros escolares usados en otros cursos por alumnos y alumnas.

Cualquier momento puede ser bueno para hacer pedagogía no sexista: a veces el comentario surgirá al analizar en los libros de Historia la política matrimonial de ciertas casas reales, otras al revisar durante la clase de literatura algún poema significativamente sexista («A buen juez, mejor testigo», por ejemplo), otras, al estudiar el fenómeno de la ley Sálica, incluyendo su vigencia en la actual Constitución Española.

No estará de más en una correcta práctica educativa ayudar al niño a descodificar los mensajes ocultos presentes en los medios de comunicación a su alcance y sugerirle como actividad didáctica que recree otras historias alternativas en las que las bellas durmientes padecen de insomnio y dan plantón a los príncipes esperados, en que los darcacanes son salvados por las Juliettes, en que las cenicientas rechazan las ofertas matrimoniales de sus aristocráticos pretendientes, decididas a llevar una vida más independiente gracias a las ganancias conseguidas en un negocio de producción y comercialización de zapatitos de cristal y calabazas rodantes, o en que las blanquieles encuentran empleo en la misma empresa que los siete enanitos, comen junto a ellos en la cantina un buen lote de manzanas, esta vez sólo productoras de un ligero estreñimiento del que sanarán gracias a los consejos de una médica naturista.

Puede ser útil también la puesta en escena de dramatizaciones en que se parodian los anuncios televisivos sexistas o las actitudes machistas típicas de hombres en situación convencional de galanteo. Sería una buena idea que los niños elaborasen guiones de anuncios televisivos, incluso que los filmaran en vídeo, donde los hombres asean al recién nacido, las mujeres salvan en la Casbah a sus galanes, donde ellas se alarman ante el exagerado tufo que deja el perfume varonil del pretendiente o donde deciden convencer al marido de que no es imprescindible el lavavajillas ya que harán entre ambos la tarea.

El maestro y la maestra, en general y sistemáticamente, comentarán críticamente los estereotipos sexistas contenidos en los seriales y películas televisivas de actualidad.

Igualmente podemos hacer lecturas críticas en clase de revistas del corazón, descalificando sus grandes mitos: el matrimonio como objetivo central de la mujer y como vía de promoción social y económica, la identificación del éxito social con la acumulación de poder económico y la de la personalidad con belleza seductora, los estereotipos de mujer-objeto, mujer-hogar, mujer-madre, mujer-gheisa privada, etcétera.

Se pueden hacer murales con recortes de publicidad sexista comentada y hacer estudios comparativos de la publicidad en las



ESCUELA DE RELACIONES
LABORALES
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



CURSOS MONOGRÁFICOS 1988-1989

- MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN SOCIOLABORAL. 20 horas. Directora: Petra María SECANELLA, Vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Información. Realización: 7, 8, 9 y 10 de marzo, mañanas (ERL) y tardes (Facultad de Ciencias de la Información).
- COOPERATIVAS Y SOCIEDADES ANÓNIMAS LABORALES. ORGANIZACIÓN Y NORMATIVA. 30 horas. Director: Rubén VILLA, Presidente de la Unión de Cooperativas Madrileñas de Trabajo Asociado. Realización: 8 de marzo al 14 de abril, martes y jueves, tarde.
- ECONOMÍA DEL SECTOR PÚBLICO EN ESPAÑA. 20 horas. Director: Santos PASTOR, Catedrático de Hacienda, U. Castilla-La Mancha. Realización: 29 de marzo al 3 de mayo, tardes.
- NUEVA LEGISLACIÓN. 20 horas. Director: Ricardo ESCUDERO, Titular Derecho Trabajo, U.C.M. Realización: 3 de abril al 7 de mayo, tardes.
- ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA C.E.E. 20 horas. Director: Vicente DONOSO, Titular Economía Aplicada, U.C.M. Realización: 3 de abril al 10 de mayo, tardes.
- ECONOMÍA INDUSTRIAL Y MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA. 20 horas. Director: José MOLERO, Titular Economía Aplicada, U.C.M. Realización: 18 de abril al 24 de mayo, tardes.
- DERECHO SOCIAL COMUNITARIO. 20 horas. Director: Antonio ORTIZ, Catedrático Derecho Internacional Privado, U.C.M. Realización: Fechas a confirmar.
- SINDICALISMO Y MOVIMIENTO OBRERO EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA. 20 horas. Director: Agustín MORENO, Secretario de Acción Sindical de CC OO. Realización: 3 de mayo al 1 de junio, tardes.
- PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA SALUD LABORAL. 20 horas. Director: Jerónimo MAQUEDA, Médico Instituto Nacional Seguridad e Higiene en el Trabajo. Realización: 8, 9, 10, 11 y 12 de mayo, mañanas.
- GASTOS DE ARMAMENTO Y MOVIMIENTOS POR LA PAZ. 20 horas. Director: Mariano AGUIRRE, Centro de Investigaciones para la Paz (C.I.P.). Realización: 16 de mayo al 15 de junio, tardes.
- NEGOCIACIÓN COLECTIVA DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS. 20 horas. Director: Luis ORTEGA, Catedrático de Derecho Administrativo, U. Castilla-La Mancha. Realización: 23 de mayo al 22 de junio, tardes.

PREINSCRIPCIÓN PARA TODOS LOS CURSOS

A partir del día 20 de febrero, en la Escuela de Relaciones Laborales

San Bernardo, 49. 28015 MADRID. Tels. 532 06 37 y 631 22 01

PLAZAS LIMITADAS

La ERL convoca dos becas de investigación, de 250.000 pesetas cada una, destinadas a jóvenes licenciados, para realizarse en el plazo de un año natural.

TEMAS

- "Transformaciones de la industria y el empleo en la Comunidad de Madrid durante la última década".
- "Los derechos colectivos de los funcionarios públicos".

INFORMACIÓN EN LOS LOCALES DE LA ERL

revistas femeninas y masculinas, semejantes al anteriormente comentado en otro apartado de este trabajo.

Podríamos, igualmente, realizar con recortes de prensa y revistas una colección de imágenes no sexistas en la que aparzcan, tanto aquellas en que hombres y mujeres realizan conjuntamente actividades iguales, como aquellas otras en que las mujeres o los hombres aparecen realizando tareas consideradas «impropias» por los prejuicios sexistas tradicionales.

Una práctica educativa que pretende ayudar a los niños a desembarazarse de los estereotipos sexistas deberá estimular la presencia en las aulas escolares de mujeres universitarias; médicas, arquitectas, ingenieras, etcétera, que al contarnos las características de sus profesiones eleven en las niñas sus expectativas profesionales y no las circunscriban al estrecho marco de las profesiones «femeninas» tradicionales.

En un aula de preescolar no debería faltar un rincón de trabajos domésticos donde niños y niñas utilizaran en común sus cocinitas de juguete y vistieran a las muñecas. Igualmente, periódicamente y en pequeños grupos de unos seis niños-as, pasarán por la cocina del centro donde les será permitido hacer alguna sencilla tarea de preparación de la comida del día.

En cualquier nivel educativo resulta positivo el que niños y niñas ayuden en el comedor escolar a la hora de quitar y poner la mesa, actividades que vendrán a compensar la influencia sexista que supone el que habitualmente sean mujeres las componentes del servicio de cocina en los centros escolares. Por ello, también sería recomendable que se invitara a las sesiones de trabajos manuales escolares a hombres expertos en el arte de cocinar y coser.

Se pueden montar algunas sesiones de teatro leído con obras significativas por su tratamiento de la problemática femenina como «La casa de las muñecas» de Ibsen, «La casa de Bernarda Alba» o «Doña Rosita la soltera» de García Lorca, «El sí de las niñas» de Moratín o «Cuentos de los bosques de Viena» de Odón von Horváth.

Tal vez convenga también la lectura crítica de los monumentos literarios del machismo español, como «Don Juan Tenorio» o algunos sainetes madrileños; para ello puede ser especialmente útil la obra «Ensayo sobre el machismo español» de José María Rodríguez Méndez.

La celebración de sesiones de cine-fórum con películas feministas será sin duda de gran utilidad. Podrían ser buenos ejemplos: «La sal de la tierra», «Norma Rae» o «La mujer de Jean».

La lectura en clase de algunos pasajes del libro de Margaret Mead «Sexo y temperamento en las sociedades primitivas», antes aludido, podrá ser una buena ocasión para establecer un debate que ponga en solfa los estereotipos convencionales sobre el sexo imperantes en Occidente.

Si se manifestaran los tradicionales prejuicios que hacen basar la situación de inferioridad de la mujer y la división sexual del trabajo en su supuesta inferioridad física, convendría constatar las duras condi-

A continuación te ofrecemos una lista en la que figuran una serie de rasgos de comportamiento personal y social. De entre todas estas características te rogamos que señales 12, aquellas que en tu opinión caracterizan el perfil ideal de:

UN HOMBRE MADURO Y SOCIALMENTE COMPETENTE.

- Elegancia.
- Aptitudes para desempeñar cargos de responsabilidad.
- Gusto para realizar las tareas del hogar.
- Seguro de sí mismo.
- Cariñoso, tierno, dulce.
- Tenaz, constante.
- Servicial, solícito.
- Firmeza, rectitud, seriedad.
- Sensual, con dotes para la seducción del otro sexo.
- Sólida formación cultural y humana.
- Simpatía.
- Capacitado para desarrollar trabajo intelectual.
- Bella, físicamente atractiva.
- Activo, dinámico, luchador incansable.
- Gusto por la limpieza y el orden.
- Capacidad para la dirección y gestión.
- Decente y honesto.
- Habilidad y destreza en el ejercicio profesional.
- Juventud.
- Espíritu crítico.
- Dotado de buen gusto, saber agradecer.
- Buena cualificación profesional.
- Fino, delicado.
- Audaz, decidido.
- Cortés, educado.
- Independiente.
- Romántico, idealista.
- Buenas aptitudes físicas: energía, fuerza.
- Con aptitudes para la competencia social.
- Cordial, acogedor.
- Capaz de asumir compromisos.
- Cuidadoso con su aspecto externo.
- Creativo.
- Sensible, emotivo.

UNA MUJER MADURA Y SOCIALMENTE COMPETENTE.

- Elegancia.
- Aptitudes para desempeñar cargos de responsabilidad.
- Gusto para realizar las tareas del hogar.
- Segura de sí misma.
- Cariñosa, tierna, dulce.
- Tenaz, constante.
- Servicial, solícita.
- Firmeza, rectitud, seriedad.
- Sensual, con dotes para la seducción del otro sexo.
- Sólida formación cultural y humana.
- Simpatía.
- Capacitada para desarrollar trabajo intelectual.
- Belleza, físicamente atractiva.
- Activa, dinámica, luchadora incansable.
- Gusto por la limpieza y el orden.
- Capacidad para la dirección y gestión.
- Decente y honesta.
- Habilidad y destreza en el ejercicio profesional.
- Juventud.
- Espíritu crítico.
- Dotada de buen gusto, saber agradecer.
- Buena cualificación profesional.
- Fina, delicada.
- Audaz, decidido.
- Cortés, educada.
- Independiente.
- Romántica, idealista.
- Buenas aptitudes físicas: energía, fuerza.
- Con aptitudes para la competencia social.
- Cordial, acogedora.
- Capaz de asumir compromisos.
- Cuidadosa con su aspecto externo.
- Creativa.
- Sensible, emotiva.

PERSONA MADURA Y SOCIALMENTE COMPETENTE.

- Elegancia.
- Aptitudes para desempeñar cargos de responsabilidad.
- Gusto para realizar las tareas del hogar.
- Segura de sí misma.
- Cariñosa, tierna, dulce.
- Tenaz, constante.
- Servicial, solícita.
- Firmeza, rectitud, seriedad.
- Sensual, con dotes para la seducción del otro sexo.
- Sólida formación cultural y humana.
- Simpatía.
- Capacitada para desarrollar trabajo intelectual.
- Belleza, físicamente atractiva.
- Activa, dinámica, luchadora incansable.
- Gusto por la limpieza y el orden.
- Capacidad para la dirección y gestión.
- Decente y honesta.
- Habilidad y destreza en el ejercicio profesional.
- Juventud.
- Espíritu crítico.
- Capacitada para el cuidado y atención de los hijos.
- Buena cualificación profesional.
- Fina, delicada.
- Audaz, decidida.
- Cortés, educada.
- Independiente.
- Romántica, idealista.
- Buenas aptitudes físicas: energía, fuerza.
- Dotada de buen gusto, saber agradecer.
- Con aptitudes para la competencia social.
- Cordial, acogedora.
- Capaz de asumir compromisos.
- Cuidadosa con su aspecto externo.
- Creativa.
- Sensible, emotiva.

Encuesta realizada por un grupo de coeducación el pasado curso.

Esta nos sirve como experiencia didáctica y como reflexión a la vista de los resultados.

Te sugiero que investigues tú también.

ciones de trabajo de ciertas mujeres como, por ejemplo, las campesinas gallegas que suelen tener a su cuidado recias tareas del quehacer agrario que muchos hombres urbanos serían incapaces de realizar. Para recoger datos a este respecto nos podemos servir de entrevistas a inmigrantes gallegos o de una adecuada correspondencia interescolar.

Con motivo del Día Internacional de la Mujer Trabajadora (8 de marzo) podemos invitar a clase a miembros de grupos feministas locales o a mujeres sindicalistas.

Cercana esta fecha o en cualquier otro momento (un día al año puede hacer daño) se practicarán encuestas entre las mujeres trabajadoras tratando de captar las discriminaciones que padecen, como la doble jornada laboral y doméstica a la que se les condena, la carencia de guarderías y cantinas que hagan más factible su trabajo, las notables diferencias en el acceso a ciertas profesiones o cargos de responsabilidad, las discriminaciones salariales, la frecuencia de trabajos clandestinos, a domicilio o eventuales, la subyugación familiar, etcétera.

Será conveniente también la realización de monografías sobre las grandes heroínas del movimiento de emancipación femenina, para lo que se puede utilizar la bibliografía recomendada adjunta. Se hará notar la discriminatoria ausencia en las páginas de los libros de ciencias sociales de un tratamiento adecuado de la historia del citado movimiento emancipatorio.

Además, se deberá conocer y valorar aspectos de la vida de mujeres insignes como madame Curie, Rosa Luxemburg, Concepción Arenal, Pardo Bazán, Flora Tristán, etcétera.

Conviene que estimulemos a los niños para que en sus redacciones o guiones de dramatización inventen relatos en los que las mujeres sean también las protagonistas activas, audaces, aventureras, intrépidas, como en el caso del conocido personaje «Pipi Calzaslargas».



Patricia Highsmith.

Existe en el mercado un buen lote de textos de literatura infantil feminista, entre los que cabe destacar los de la serie «A favor de las niñas» de la editorial Lumen, escritos por Adela Turfín.

No vendrá mal una visita a unos grandes almacenes o a una tienda de juguetes para catalogar los juguetes sexistas y establecer un debate sobre el tema.

Puede ser útil el destapar y sacar a la superficie de la consciencia los prejuicios que los niños y las niñas han interiorizado por las presiones de su entorno; para ello podemos hacer encuestas dirigidas a ellos mismos y tras preguntarles cuestiones como: ¿qué regalo te gustaría que te hicieran?, ¿qué te gustaría ser de mayor?, ¿cuáles son tus juegos favoritos?, o tras pedirles que dibujen o narren una escena familiar con papá y mamá, pasaríamos a seleccionar sus contestaciones presumiblemente sexistas, las constataríamos en público y se haría un debate crítico sobre el tema, sugiriendo comportamientos alternativos.

La educación para sensibilizar a los niños y las niñas en actitudes no sexistas tropezará, sin duda alguna, con grandes dificultades que no deben de asustar al educador, especialmente las derivadas de la precoz asimilación de los prejuicios sexistas por parte de éstos y éstas, que ya desde los tres o cuatro años han interiorizado.

En los primeros años, como advierte Christiane Vandenplas-Holper (6), «hace todo lo posible por descubrir la regularidad de un mundo predecible; ésta constituye para él la base sobre la que poder erigir su seguridad afectiva», refiriéndose a niños y niñas.

De ahí que éstos den rango de acontecimiento natural y necesario a las convenciones sociales sexistas que observan a su alrededor. Les resultarán extrañas las excepciones a la norma predicadas por el educador. El niño y la niña, además, están habituados a interpretar el poder social como producto de la fortaleza física,

del tamaño corporal («el adulto es poderoso porque es grande»), por lo que está convencidos de que las mujeres son de alguna forma «inferiores» a los hombres, dadas sus características físicas convencionales. Para el pequeño, especialmente, los roles y los atributos sexuales se encuentran relacionados con atributos físicos.

Por todo ello llegan a veces a convicciones fuertemente conservadoras en lo relativo al sexismo durante los primeros años. Se identifican con posterioridad con las ideologías estereotipadas que les transmiten los cómics, los telefilmes; los niños, en especial, son especialmente perversos cuando detectan pequeñas anomalías en el ejercicio de los roles sexuales establecidos, como es el caso de los niños afeminados en sus gestos o en su voz.

Estas dificultades docentes son reales pero no deben desalentar al educador, que deberá constituirse, tanto ante el niño como ante la niña, en el propagandista de unos valores alternativos que, aunque provisionalmente en muchos casos sean aceptados por ellos, quedarán en su mundo como un sistema de valores alternativo, del que echarán mano cuando las circunstancias de su desarrollo mental y moral sean más propicias.

NOTAS

(1) Citado por Christiane Vanderplas-Holper, *Educación y desarrollo social del alumno*. Ed. Anaya, Madrid, 1982.

(2) Alvaro García Meseguer. *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos Editor, Barcelona, 1984.

(3) Elena Gianini Belotti. *A favor de las niñas*, Monte Avila Editores, Barcelona, 1978.

(4) Para elaborar este apartado nos hemos basado en los siguientes estudios: — *Mujer y Educación*. Ponencia presentada a las Jornadas Catalanas de la Dona.

— *Libros de texto, libros de sexo*. Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la mujer. Cuadernos de Pedagogía, n.º 31 y 32.

— *Imagen de la mujer a través de los libros de texto*. Ponencia presentada a las jornadas de la Mujer de Euskadi.

(5) Germaine Borcelle. *La igualdad de oportunidades para las jóvenes y mujeres en la enseñanza técnica, la promoción profesional y el empleo*. Ed. Serball/Unesco, Barcelona 1984.

(6) Christiane Vanderplas-Holper. *Obra citada*, pág. 193.

BIBLIOGRAFIA

— Marta Colomina. *La celestina mecánica*. Monte Avila Editores, Caracas.

— Simone de Beauvoir. *El segundo sexo*. En *Obras Completas*, vol. III, Ed. Aguilar, Madrid.

— Betty Friedam. *La mística de la feminidad*. Sagitario, Barcelona, 1965.



Isabel Allende.

ENCUESTAS DE CONSTATAION Y AUTORREFLEXION DEL SEXISMO EN EL AMBITO ESCOLAR

■ 1. Metodología

El primer paso de este trabajo de investigación consiste en cumplimentar individualmente las encuestas y reflexionar sobre las respuestas elegidas.

Si pretendemos un análisis más colectivo los pasos serían:

- a) Pasar la encuesta a las personas docentes del propio centro o del entorno próximo, si tenemos capacidad para ello.
- b) Recogida de encuestas.
- c) Clasificación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos.
- d) La parte final del trabajo incluiría la elaboración de un informe final en el que figuraran las conclusiones.
- e) Este informe puede hacerse público enviándolo a las instituciones educativas, APAs, sindicatos, asociaciones feministas, etc.

■ 2. Objetivos

- Recoger información acerca de cuál es el sistema de valores imperante entre el colectivo de enseñantes y analizar cuáles son sus expectativas respecto del papel que los sexos desempeñan en nuestra sociedad.
- Sacar a la luz prejuicios y valoraciones inconscientes, no siempre reconocidos, y que tienen una incidencia fundamental en la práctica educativa cotidiana.
- Contratar las posibles diferencias que pueden existir en función de las variables sexo, nivel educativo en que se trabaja y especialidad.
- Hacer públicos aquellos hallazgos que sean de interés con el fin de sensibilizar al profesorado e ir propiciando una reflexión y un cambio de actitudes.
- Conocer la realidad de la enseñanza con respecto al sexismo.
- Detectar el sexismo en la práctica educativa del entorno.
- Realizar iniciativas para la eliminación del sexismo en el centro.
- Sensibilizar al colectivo de enseñantes acerca del tema.
- Potenciar la creación de grupos de trabajo permanentes de coeducación.
- Hacer aflorar las formas explícitas e implícitas de sexismo en el ámbito educativo: currícula, profesorado, alumnado...
- Trabajar por eliminar la discriminación sexual.
- Sugerir la investigación en todos los procesos educativos respecto del sexismo.

■ 3. Evaluación

Esta se llevará a cabo cumplimentando los apartados c, d, y e, contenidos en el apartado de metodología.

GUIA DE AUTOOBSERVACION

■ 1. Relación entre alumnos y alumnas
 * Dibuja un croquis de la distribución de los niños/as en el clase. (Puedes utilizar A para niña, O para niño.)

* Observar la distribución de los niños/as (teniendo en cuenta la variable género) cuando tienen que agruparse por:

- Parejas.
- En grupos pequeños (4 ó 5 personas).
- En gran grupo.
- Sentados libremente en la clase.

Anotar los resultados.

* Observación de las interacciones en el patio:

♦ 1. ¿Hay diferencias en el tipo de juego entre los niños y las niñas en el patio?

SI NO

Juegos preferidos por las niñas

Juegos preferidos por los niños

♦ 2. ¿Juegan niñas y niños juntos en el recreo?

SI NO

Observaciones:

♦ 3. ¿Quién ocupa más espacio en el recreo?

LOS NIÑOS LAS NIÑAS NO HAY DIFERENCIAS

Lugares del recreo preferidos por las niñas

Lugares del recreo preferidos por los niños

(esquinas, rincones, centro del patio, escaleras...)

♦ 4. En los diálogos en clase participan más:

NIÑOS NIÑAS INDISTINTAMENTE

♦ 5. Respetan el turno mejor:

NIÑOS NIÑAS INDISTINTAMENTE

♦ 6. Escuchan con más atención a sus compañeros/as:

LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

♦ 7. ¿Has observado muestras concretas afectivas entre:

NIÑOS Y NIÑAS SI NO MUCHASPOCAS
 NIÑOS Y NIÑOS SI NO MUCHASPOCAS
 NIÑAS Y NIÑAS SI NO MUCHASPOCAS
 NIÑOS Y PROFESOR/A SI NO MUCHASPOCAS
 NIÑAS Y PROFESOR/A SI NO MUCHASPOCAS

♦ 8. ¿Quién ríe más?

NIÑOS NIÑAS INDISTINTAMENTE

♦ 9. Las riñas suelen darse con más frecuencia entre:

NIÑA-NIÑO
 NIÑO-NIÑO
 NIÑA-NIÑA

♦ 10. ¿Qué tipo de agresiones se dan en las riñas: verbales (insultos) o físicos (golpes)?

NIÑAS Y NIÑOS
 NIÑOS Y NIÑOS
 NIÑAS Y NIÑAS

■ 2. Actitud de los profesores/as hacia los alumnos/as

1. ¿Te has planteado alguna vez el tono de voz que usas al dirigirte a tus alumnos y alumnas?

NIÑOS: Fuerte Suave
 NIÑAS: Fuerte Suave

(Subraya el que utilices más frecuentemente en cada caso.)

2. Tus respuestas afectivas (caricias, palabras amables, refuerzos positivos) son más abundantes si te diriges

A LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

3. En los ejemplos y actividades que utilizas en clase, los protagonistas acostumbra a ser:

MASCULINOS FEMENINOS INDISTINTAMENTE

4. Cuando te diriges a tus alumnos/as utilizas el género:
 MASCULINO GENERICO MASCULINO Y FEMENINO

5. Escribe tres cualidades de los alumnos/as de tu clase:

ALUMNOS
 ALUMNAS

6. ¿Haces diferencias en los castigos que pones a tus alumnos/as?

SI NO

7. ¿Tienes a exigir más limpieza en las realizaciones de los trabajos?

DE LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

■ 3. Actitudes de los alumnos/as hacia profesores/as

1. Son más comunicativos/as cuando se dirigen al profesor/a:

LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

2. Buscan ayuda con más frecuencia:

LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

3. Son más cariñosos/as con el profesor/a:

LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

4. El refuerzo positivo es más efectivo con:

LOS NIÑOS LAS NIÑAS INDISTINTAMENTE

■ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio

INTERVENCION DE DON LUIS GOMEZ LLORENTE

... Aquí se distingue simbólicamente en una cuantas personas a toda una trayectoria colectiva de pensamiento y acción y por eso nuestra conciencia evoca en este momento a todos aquellos compañeros con los que compartimos una misma lucha como auténticos receptores morales de esta distinción.

¿Dónde nos encontramos en la actualidad con respecto a aquellos ideales que pusieron en marcha nuestro quehacer colectivo?

En los últimos años sesenta, cuando en España, bajo un régimen político bien distinto, se gestaba una Ley General de Educación y éramos entonces jóvenes profesores, desde muy distintos lugares del país, aunque con diferentes matices, sentimos una común preocupación: estudiar aquel proyecto. Su análisis crítico, iluminado no sólo por la teoría, sino, además, por el contraste de nuestra praxis docente, desembocaría en ese tipo de confrontación creadora que opone la realidad inmediata y la idea, o si lo preferís, la realidad de-

gradada y la realidad transformable preconfigurada por la mente como ideal.

Aquel proyecto de renovación de la escuela, designado genéricamente como escuela pública (que no estatal), se plasmó en muy diferentes documentos, artículos, libros, conferencias, coloquios, asambleas, huelgas, manifestaciones, despidos, pleitos y acciones solidarias. En fin, se plasmó en la vida misma de innumerables profesores, como ilusión y como tarea.

Se hizo un esfuerzo entre todos por aplicar con prudencia a la realidad de nuestros pueblos, a sus necesidades y carencias, los ideales clásicos de formación del hombre, así como los ideales más próximos de nuestros institucionistas, y, por otra parte, de la línea pedagógica socialista reflejada en los mejores momentos de la etapa republicana.

Principalmente, sin olvidar tan nobles antecedentes, se introdujeron, a mi entender, tres elementos básicos: un ideal participativo de inspiración autogestionaria como elemento corrector del estatismo; un cierto énfasis en la valoración de las

lenguas y culturas diferenciales de las diversas nacionalidades del Estado, una preocupación predominante ante el sentido ambivalente de la escuela, pues entendíamos que la escuela había sido, durante siglos, un mecanismo reproductor de desigualdades y teníamos especialísimo empeño en hacer —por el contrario— de la escuela un mecanismo reequilibrador de desigualdades de origen, un agente nivelador y, en este sentido, no sólo un foco de libertad para el espíritu, sino también una fuente de igualdad entre los ciudadanos.

De ahí que la nueva propuesta incluyera la renovación de contenidos, la renovación de métodos, la reestructuración del ciclo escolar (al que entonces no solía llamarse entre nosotros currículum), y de ahí también que se postulara una nueva formación del maestro y, sobre todo, se de-



CONDECORADOS 1989

- Luis Gómez Llorente
- Marta Mata i Garriga
- Mariano Pérez Galán
- Lloy Terrón Abad
- Julia Vigre García
- Eulalia Vintró Castell



mandase una nueva forma de selección o acceso a la función docente, un modelo distinto de gestión escolar y un replanteamiento de la muy esencial función inspectora. Nunca se hizo abstracción en los planteamientos de que sin las medidas económicas adecuadas (retribuciones y recursos), sería inane toda pretensión de reforma.

Cuando sintetizábamos ese repertorio de medidas, Excelencia, decíamos que nuestra pretensión era educar para la libertad y desde la libertad. El movimiento de enseñantes asumió así como tarea propia el diseño explícito de lo que algún día significaría la libertad en la escuela y lo hizo con pasión, acaso porque lo hacía desde la carencia de libertades y con rotundo afán de emancipación.

La mayor parte de aquellos docentes continuamos en las aulas, otros están al frente de los sindicatos e, incluso, algunos con altas responsabilidades en la Administración misma.

Hoy muchos nos sentimos esperanzados e impacientes. También encontramos, para decirlo todo, algunos compañeros decepcionados.

¿Se concibió una utopía?

¿Era utópico aquel modelo escolar que se despliega sustancialmente en tres atributos, ciclo único, escuela única, cuerpo único? Mutatis mutandis, nos preguntariamos hoy: ¿Es ciertamente una utopía la llamada escuela comprensiva?

Es preciso que seamos capaces de rechazar la contraposición entre utopía y realidad como retórica para invalidar la utopía en aras del pragmatismo. Es necesario, además, porque sólo existe un realismo transformador de la sociedad cuando la acción se encamina hacia la utopía. Lo demás es conservadurismo inmovilista, aunque se revista con las mejores galas del pragmatismo.

Tomás Moro no sólo concibió el término utopía, sino que redactó una de las más hermosas utopías comunistas legadas a la humanidad. Pero, Tomás Moro, como recordarán, no era un soñador, sino el mejor canciller que jamás tuvo Enrique VIII. Desde el más profundo conocimiento de los problemas del reino, pudo concebir su magnífica utopía y no como un libro de mero entretenimiento, sino como una guía orientadora de inmarcesibles ideales.

La fe de los gobernados en unos ideales constituye la fuerza de los gobernantes cuando proponen un paso hacia ese norte y la sabiduría del gobernante consiste en no apartarse de esa dirección, al tiempo que, con prudencia, mide la longitud del paso.

Fijaos si esto es cierto que, acaso para reformar la escuela, sea más arduo que legislar y allegar recursos el contar con la comprensión, la benevolencia y el entusiasmo de los docentes.

Con respecto al modelo de escuela pública podemos constatar algunos elemen-

tos de realización o implantación esperanzadora.

En este sentido, los más importantes se encuentran en los artículos 20, 27 y concordantes de la Constitución del Estado, donde no sólo se recoge explícitamente la libertad de cátedra, sino principios esenciales sobre la participación.

Asimismo, no puede ignorarse lo que se ha avanzado en lo concerniente al modelo de gestión participativa en otras disposiciones con rango de Ley orgánica. Pero lo más esperanzador se refiere a la virtualidad potencial que encierran esas normas, pues por los cauces abiertos todavía no discurre cabalmente el torrente de iniciativa que sólo puede aportar la sociedad civil.

En materia de fomento de la lengua y de la cultura de las nacionalidades históricas, el giro ha sido copernicano, pasando de la persecución más obstinada a un notable y cuidado florecimiento.

Igualmente, se presentan a los ojos del observador desapasionado los evidentes incrementos cuantitativos de recursos.

Más la impaciencia se refiere, sobre todo, a los aspectos pedagógicos y didácticos de aquel proyecto. Sabemos que se actúa en esa dirección, pero la fase experimental parece interminable y la sociedad urge, por razones económicas, al tiempo que demanda, por mejorar la calidad del servicio, que se afronte un nuevo paso decisivo en la reforma del sistema escolar.

Ahí nos encontraréis de nuevo a todos, de nuevo para examinar críticamente el proyecto y también para realizarlo, porque desde los más diversos puestos, desde el aula hasta los lugares de mayor responsabilidad, seguimos en aquel impulso, sin el cual este acto estaría vacío de fuerza proyectiva.

Hemos evocado un pasado que fue de mucha unidad y solidaridad entre todos los elementos de progreso. Concluiré reafirmando no sólo los principios, sino invocando también como garantía de eficacia futura ese espíritu unitario.

Fotos: G. BENAVIDES

LOS NOMBRES NO NOMBRADOS

Quede claro desde el principio que el reconocimiento de un hecho positivo como fue el de la plasmación de una alternativa, la Alternativa para la Escuela Pública, al sistema educativo imperante al final de la dictadura, enmarcada en presupuestos inequívocamente democráticos, me parece tardío pero afortunado. Nada que objetar a las personas mencionadas en el papel y en el acto. Si reconocimiento a lo que hicieron y lo que representaron, sin otro sentimiento que el de desear seguir juntos en el mismo empeño.

El Salón Goya, en el MEC, fue testigo del acto de entrega de las Condecoraciones a estos significados compañeros. A diferencia de otros actos, de otras ocasiones, el clima era más templado. Alegría, afecto y compañerismo superaron con creces la formalidad innecesaria, las distancias de otros momentos, la leve condescendencia de quienes te invitan a su casa...

Los abrazos y saludos a personas apreciadas, largo tiempo ausentes de lugares que fueron comunes, crearon, me crearon la sensación de que algo podía ser distinto, nuevo, ligeramente esperanzador... Pero el recitado de los nombres, bien nombrados, me pusieron otras en la memoria.

¿Quién no recuerda el nombre del compañero incansable que abrió puertas y ventanas a otra forma de ser maestró? ¿Cómo no tener presente a

aquel personaje que llevaba en la cara, más allá de la barba y casi encima de la boina, su afiliación a la libertad, la justicia y la solidaridad...? No fue posible mencionarle, no estaba en la lista, él, que siempre apareció en las que suponían esfuerzo, valor y generosidad. No fue nombrado pero estaba en muchas mentes. Nombrar es tener ya de alguna forma lo nombrado. Angel, sin nombre, seguro estaba allí presente.

Y junto al no nombrado, la increíble presencia de otra persona también ausente en la lista. ¿Quién no sabe sobre qué espaldas se fueron organizando las mil y una inquietudes de los entonces denominados enseñantes? ¿Cómo olvidar la femenina inteligencia, trabajo y tesón que tantos esfuerzos fue capaz de ir uniendo? No es añoranza, ni aprecio desmedido, decir de ella que fue capaz de trasladarnos muchos de los valores sociales y éticos que sólo se leían en los libros prohibidos de la época. Hoy continúa aportándonos, sin facturas ni recriminaciones, su esfuerzo, sus experiencias, sus valiosas elaboraciones...

¿Qué ocasión para haber pedido a todos ellos, los nombrados y los no nombrados, que continuaran aportando su demostrada valía también allí donde se dice están las personalidades de nuestra vida escolar!

Joíme RUIZ

■ Formación inicial del profesorado:

UNA PROPUESTA POCO RENOVADORA

ISABEL CARDENAS
CONCEPCION MARTIN

(y V)

Otro aspecto controvertido de las propuestas de la Comisión XV es el que se refiere a la selección de los alumnos futuros profesores. En relación a este aspecto estamos de acuerdo con la opinión expresada de que la organización de la formación de profesores debe garantizar la calidad de los candidatos que acuden a ella, pero nosotros reiteramos que la de todos los candidatos no nos parece correcto, y, además, puede resultar penoso que se lleve a la práctica la propuesta de la Comisión XV en el sentido de que el control de calidad de los estudiantes sea efectivo para los futuros profesores de secundaria y no se pueda aplicar a los de primaria, «considerando las funciones sociales que en ciertos lugares a veces cumple este sistema ante la falta de otra oferta de puestos escolares universitarios». Es decir, no sólo se propone que el profesor de primaria tenga menos formación, sino que, además, se considera

Los profesores de secundaria reciben 375 créditos, mientras que los de primaria únicamente reciben 225

que no debe ser seleccionado con criterios similares a los utilizados para el de secundaria.

Finalmente, hay que destacar las contradicciones que posee el propio proyecto curricular para la formación de profesores. Siendo cierto que en el mundo occidental (gráfico 5) el currículum académico de los estudiantes —futuros profesores de secundaria— posee mayor peso de los bloques integrados por disciplinas de carácter académico y cultural que los correspondientes a disciplinas profesionales —incluso en los casos en que existe la misma consideración para los de primaria y los de secundaria—, en el caso de la propuesta española la desigualdad es preocupante.

De esta forma los profesores de secundaria reciben 375 créditos, de los que un 66 por 100 posiblemente corresponde a contenidos académico-culturales y un 34 por 100 a materias profesionales, mientras que los de primaria únicamente reciben 225 créditos, de los que un mínimo de un 8 por 100 pertenece a las disciplinas académicas-culturales y el resto a las profesionales. Otro aspecto igualmente preocupante de la propuesta formativa para el profesorado de primaria es la escasa importancia que poseen las didácticas especiales (13,3 por 100 de la carga lectiva total), considerándose mutuamente excluyentes las ciencias sociales y las naturales (experimentales), cuando dichos profesores deberán impartir ambas materias. Finalmente, hay que destacar la desproporción existente entre la carga lectiva correspondiente a estas didácticas especiales y la asignada a cuestiones globales de psicología, organización escolar e historia de la educación y didáctica general, un 26,6 por 100.

De todos estos aspectos curriculares se derivan consecuencias negativas, en principio, para el profesorado titular de EU de Magisterio, que, hasta ahora, se ha venido ocupando de la formación de maestros. La disminución de las disciplinas académicas y culturales, así como la desaparición del idioma en las dos diplomaturas para el profesorado de infantil y primaria, supone dejar sin tarea docente a una gran parte del profesorado titular de Escuelas Universitarias, que, según lo establecido en la LRU, no tiene que disponer del título de doctor; ello plantea el problema de su reorientación profesional. Por otra parte, el profesorado titular de didácticas especiales ve reducidos sus cometidos en las dos diplomaturas, al tiempo que se amplían en las dos licenciaturas, por lo que deberá realizar el doctorado si quiere seguir desempeñando su tarea docente. Es decir, el desarrollo y consecuencias de la aplicación de estos planes de estudio va a modificar sustancialmente la situación académica de numerosos profesores titulares de Escuelas de Magisterio. Por tanto,

CUADRO 5

Distribución materias troncales (en créditos), currícula proyecto planes de estudio profesores educación infantil, primaria, secundaria, obligatoria y post obligatoria

Materias	Educación Infantil (1)	Educación Primaria (1)	Educación Secundaria (2)	Educación Secundaria postobligatoria (3)
Sociología Educ.	9	9	9	6
Psicología D.	9	9	9	4,5
Psicología Educ.	9	9	9	6
Teoría e In. Ed.	9	9	9	6
Didác. Gral.	9	9	9	9
Org. Centro	6	6	6	—
Bases Psicol.	4,5	4,5	—	—
Ed. Esp.	4,5	4,5	—	—
Ed. Espec. (Did.-org.)	—	—	—	—
Didác. Lengua	9	9	18	—
Didác. Exp. Plás.	9	6	—	—
Didác. Exp. Rítm.	9	9	—	—
Didác. Matemát.	—	6	18	15
Didác. CC.SS.	6	—	18	—
Didác. CC.EE.	—	—	18	—
Didác. Leng. Extr.	—	—	18	—
Asig. Facultades	17	20	30	75
Prácticas	30	30	30	18
Otros	—	—	—	10,5

Fuente: Informe técnico del Grupo de Trabajo n.º XV. Elaboración propia.

(1) 225 créditos (62% troncales). (2) 150 créditos (86% troncales). (3) 150 créditos (50% troncales).

si lo que se pretendía al ofrecer dos titulaciones de diferente nivel académico para el profesorado no universitario era, entre otras cosas, mantener el status actual de los cuerpos docentes de las Escuelas Universitarias, tampoco esto último se ha conseguido, puesto que muchos de estos profesores tendrían que doctorarse forzosamente para poder desarrollar su tarea docente. Toda esta problemática se acentúa en el caso de las Escuelas de Magisterio que están ubicadas en provincias donde no existen diferentes Facultades.

En relación con las prácticas de enseñanza, creemos que éstas son un componente fundamental de la formación de todos los tipos de profesorado. Por ello no parece oportuna la propuesta de que su duración sea diferente en función de la edad de los futuros alumnos a los que se impartiría docencia o que se utilice como medio para completar o redondear la duración de unos estudios cuando esto se considera insuficiente. Tal es la justificación que realizan los miembros de la Comisión XV para explicar que se ofrezcan seis meses de prácticas para los profesores de infantil y primaria, y de cuatro y tres meses, respectivamente, para los de secundaria obligatoria y posobligatoria.

Un aspecto negativo que, a nuestro juicio y en relación con la formación del profesorado, propone el Ministerio en el Proyecto de reforma educativa es el que se refiere a la separación entre la formación inicial y la permanente. Para el Ministerio la primera sería de competencia estrictamente universitaria, en tanto que la permanente estaría a cargo de los propios profesores no universitarios a través de los centros de profesores: «Los centros de profesores o su equivalencia en algunas comunidades autónomas se constituirán en escenario preferente del intercambio de experiencias, debates y reflexión colectiva, tanto como en centros de formación continuada, que contarán con el apoyo, cuando ello fuera necesario, de los departamentos universitarios correspondientes». Pensamos que uno de los problemas más graves entre los que afectan al sistema educativo español hasta el momento, a excepción del período republicano, es la falta de coordinación existente entre las diferentes instituciones educativas y el solapamiento de funciones entre las mismas.

Existe cierto «reparto» o «distribución» de protagonismo entre las instancias formadoras del profesorado y, consecuentemente, de las tareas que realizan: investigación educativa, fundamentación psicopedagógica, bases didácticas, recursos didácticos, evaluación de la formación (formación continuada o permanente). Todo ello ha generado una disgregación de esfuerzos que ha impedido que en la actualidad exista una institución con prestigio, con trayectoria y proyectos homologables dentro de la comunidad científica, que pueda ofrecer garantías inmediatas de asumir la formación de profesores y la investigación psicopedagógica y didáctica necesaria para abordar la reforma. Estas insuficiencias quedan reconocidas por el Ministerio en el propio proyecto.

Diferentes instancias públicas no universitarias pueden y deben colaborar en la ingente tarea de transformar y preparar tanto al profesorado actual como al futuro. Sin embargo, debe ser fundamental

Existe cierto «reparto» o «distribución» de protagonismo entre las instancias formadoras del profesorado y, consecuentemente, de las tareas que realizan

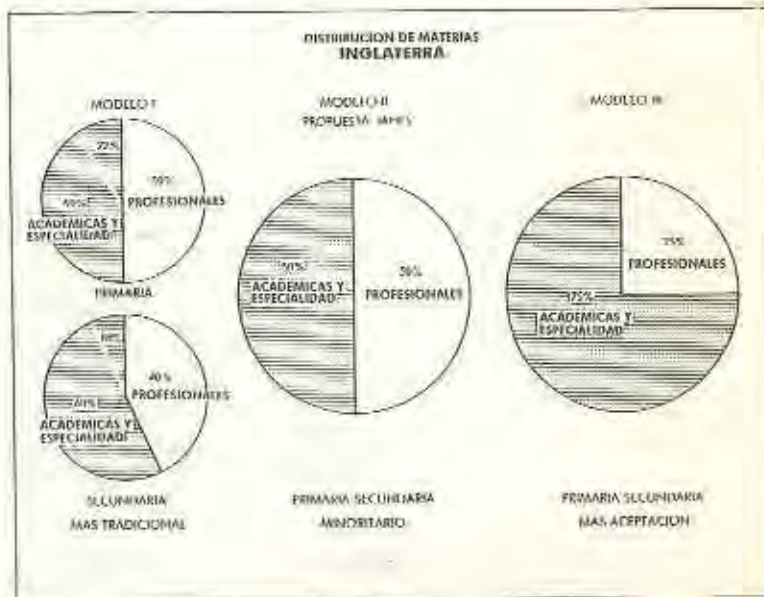
la labor de la Universidad en esta perspectiva. La formación de formadores debe ser un proceso continuado, que se debe desarrollar en un colectivo departamental donde la formación de nuevos profesores se relacione con la investigación y análisis de la práctica docente y sus resultados, revirtiendo en la transformación del profesorado en activo. Es un esfuerzo colectivo que debe tener su marco institucional. Los docentes competentes en la formación de profesores deben poderse ubicar en departamentos de formación del profesorado y, en cualquier caso, deben buscarse fórmulas para conectar la innovación desde cualquier área o instancia con esos departamentos.

4. Conclusiones

Pensamos, por todo ello, que si lo que se persigue es una mejora de la calidad de la enseñanza y una auténtica renovación del sistema educativo, la propuesta del Ministerio para la formación del profesorado debería contemplar:

1) Una formación universitaria superior para todo el profesorado no universitario. Se podría arbitrar un primer módulo de tres años, en el que se cursaran asignaturas comunes y optativas para todos los futuros profesores de primaria y secundaria; posteriormente, y en función de los grupos de edad y materias hacia las que se orientasen profesionalmente, se realizarían dos cursos más. Ello significaría la creación de un cuerpo único de profesores con igual nivel, retribución y consideración académica y social. De esta forma se secundaría la tendencia general existente en los países de nuestro entorno cultural y social.

2) La transformación de las Escuelas de Magisterio como tales centros específicos para formar profesores diplomados. Se debería contemplar la crea-



ción de un centro único superior de formación del profesorado no universitario (Instituto Pedagógico) o (Facultad de Educación), que haría posible el equilibrio entre la tendencia a la especialización de los diversos departamentos y la formación profesional que estamos proponiendo.

3) El cuerpo de profesores titulares de Escuelas de Magisterio, que se ve sometido a las tensiones descritas, podría contar con un plazo prudencial para doctorarse y convertirse en plenamente universitario, superando la difícil y controvertida situación actual.

Un incremento de la dotación de plazas y mejorar la preparación del profesorado de didácticas especiales. Existe una insuficiencia manifiesta para enfrentarse con el conjunto de carga lectiva correspondiente a los nuevos planes de estudio, tanto por el mayor peso relativo de estas disciplinas como por la eventual adscripción de los titulares actuales a otras áreas del conocimiento.

5) La urgente necesidad de reciclaje para el profesorado de Escuelas de Magisterio y arbitrar soluciones para su adecuada consecución. Hasta ahora, y al no estar plenamente integrado en la Universidad, no ha disfrutado de las condiciones necesarias para lograrlo. Se han venido impartiendo unos contenidos generales que no eran plenamente universitarios y se ha carecido de posibilidades para realizar una deseable y necesaria investigación didáctica. Todo ello condicionado por las exigencias del todavía vigente plan de estudios.

6) Los proyectos de planes de estudio para el profesorado (Comisión XV) deberían equilibrar la carga lectiva y la representación correspondiente a las materias profesionales. De mantenerse la actual

Se han venido impartiendo unos contenidos generales que no eran plenamente universitarios y se ha carecido de posibilidades para realizar una investigación didáctica

oferta del Ministerio en cuanto a las características del profesorado, sería necesario distribuir más equitativamente las referidas a las didácticas especiales y al resto de materias troncales de naturaleza psicológica, profesional e histórica, y alargar el período de prácticas.

7) La creación de una estructura única, que articule la Universidad, los centros escolares y los CEPS, permitiría la continuidad entre la formación básica, la posgraduada y la permanente; ello posibilitaría la necesaria investigación para mejorar los objetivos culturales y sociales que debe cumplir el sistema educativo.

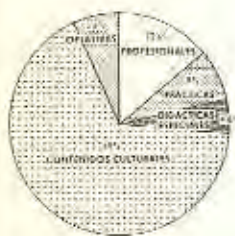
La formación básica, la formación permanente y los procesos de investigación constituyen un entramado cuya disgregación no genera ningún beneficio. La institución encargada de la formación básica del profesorado debe evaluar su propia eficacia mediante el contacto con los profesores en activo en un proceso continuo de interacción. Además, la investigación psicodidáctica requiere programas de investigación-acción en los que deben iniciarse los profesores en formación con la colaboración imprescindible de los profesores en activo, y hacia los que debe orientarse un profesorado universitario cuya especialidad es precisamente la investigación psicodidáctica.

8) La ampliación de los requisitos exigibles para ser profesor universitario dedicado a la formación de profesores, pues se debería valorar el haber tenido experiencia profesional en el propio sistema educativo, además de lo tipificado en la LRU.

BIBLIOGRAFÍA

- BENÉJAM, P.: *La formación de maestros*. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Laia, 1986.
- CARDENAS OLIVARES, I.: *La formación de maestros en España. La normal de Murcia y la docencia de la geografía (1914-1970)*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 1986.
- CARDENAS OLIVARES, I.: *La geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela Normal de Murcia (1914-1976)*. Murcia, Universidad, 1987.
- CIPOLLA, C.: *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel, 1970.
- *Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas* (Universidad de verano), MEC y Comisión de las Comunidades Europeas, Madrid, 12-19 julio de 1987.
- GALTÓN, M., Y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Madrid, Martínez Roca, 1985.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson, 1984.
- GIMENO SACRISTAN, J., Y PEREZ GOMEZ, A.: *La justificación de una reforma. La formación inicial*. Cuadernos de Pedagogía, 114, 13 (1984).
- GONZALEZ-ANLEO, J.: *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M.: *Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX*. Cuadernos de Realidades Sociales, 22, 51-74 (1983).
- *Informe técnico del Grupo de trabajo n.º XV, que eleva a la ponencia de reforma de enseñanza universitaria*. Madrid, 24 de febrero de 1988.
- *La educación en España. Bases para una política educativa* (libro blanco). Madrid, MEC, 1969.
- MOLERO PINTADO, A.: *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: Las Escuelas Normales del Magisterio*. (Conferencia Inaugural del curso académico 1978-79; EU de FP-EGB). Valladolid, Universidad, 1979.
- *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (Propuesta para debate). Madrid, MEC, 1987.
- *Reforma del sistema educativo-propuesta de alternativa*, Federación de Enseñanza de CC.OO. Madrid, 1988.
- *Seminario de Formación del Profesorado: Conclusiones*, (debate sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza), CEPS n.º 1 de Murcia, enero-marzo 1988.

DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS
PROYECTO PLAN DE ESTUDIOS



• DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS
CON EL PLAN DE ESTUDIOS
ACTUAL



• DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS
CON EL PLAN DE ESTUDIOS
ACTUAL



• DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS
CON EL PLAN DE ESTUDIOS
PROYECTADO



• DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS
CON EL PLAN DE ESTUDIOS
PROYECTADO

■ CONCLUSIONES DEL SEMINARIO núm. 1

LA ESTRUCTURA GLOBAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

«... (a los examinadores) les llamó la atención la escasez de la información cuantitativa acerca de los recursos humanos, físicos y financieros necesarios para poner en práctica los planes dentro de un calendario razonable. Además, detectaron una tendencia a subestimar las dificultades y limitaciones que inevitablemente obstaculizan la puesta en práctica hasta de los planes y estrategias mejor concebidos...»

Informe sobre la situación de la educación en España (1985), por el Comité de Educación de la OCDE.

0.1. Dentro del objetivo general de este Congreso: la evaluación —desde nuestra perspectiva de profesores de filosofía— de la propuesta formulada por el MEC en el «Proyecto para la reforma de la enseñanza», la tarea de nuestro Seminario se centra en el análisis y valoración de la primera parte de dicha propuesta, titulada «Cambio social y demanda educativa», así como la introducción y el prólogo, entendiendo que en ellos se recogen las características principales del nuevo sistema educativo propuesto.

0.2. Así pues, en las líneas que siguen expondremos, en primer lugar, las características más definitorias del nuevo sistema educativo, las consecuencias generales que se derivan de la nueva ordenación de la educación y nuestra valoración al respecto. En segundo y último lugar, analizaremos las nuevas referencias que para la enseñanza de la filosofía contiene el sistema educativo propuesto.

0.3. Nuestra primera conclusión, previa a las propias de nuestro seminario, se refiere a las condi-



ciones en las que se realiza el debate. En nuestro caso no contamos, como materia del debate, ni con ejemplares suficientes en número de la propuesta del MEC, ni de valoraciones externas o propias del MEC sobre lo experimentado, ni con los suficientes datos estadísticos que los instrumentos de planificación educativa deben facilitar a quienes acometan o quieran valorar una tarea reformadora de tal envergadura. Por último, llevamos a cabo la discusión no ya sin la garantía, sino sin tan siquiera la esperanza de que nuestra opinión sea tenida en cuenta; recordemos el destino que han sufrido las resoluciones que sobre temas de la reforma ha concluido la SEPFI en anteriores congresos.

0.4. La actitud de nuestro seminario ante el debate está bien recogida en la cita que del «viejo maestro Kant» hacen en su ponencia Luis García Trapiello y Jesús Giner Pellicer (Grup Embolic), titulada «Preguntas para un debate: ¿Debatimos la propuesta o proponemos un debate?»; se trata de actuar «como si fuésemos realmente a ser escuchados».

1. Características generales del nuevo sistema educativo

1.1. Partimos de un breve recorrido por las características más notorias del actual sistema educativo: a) el sistema educativo propuesto en la ley general de educación (LGE) supuso la creación y consolidación de una triple red, a saber, la pública, la privada subvencionada y la privada, sustrayendo de esta forma importantes fondos públicos de su más justo y primero sentido redistribuidor; b) el sistema educativo propuesto en la LGE nace con un grave lastre al carecer de financiación suficiente; c) respondió a unas exigencias que hoy en día el sistema productivo ya no hace; d) provocó, por su ignorancia de las verdaderas necesidades sociales, la famosa pirámide invertida (más alumnos en BUP que en FP, más en licenciaturas que en diplomaturas, etcétera); e) llevó al desprestigio a las enseñanzas técnico-profesionales; f) a la larga y hasta la actualidad la LGE ha convivido con un escaso e insuficiente gasto público educativo.

1.2. Frente a esta situación, las últimas administraciones educativas (UCD, PSOE) llevan a cabo sucesivos intentos reformistas que afectan a sectores muy variados: Universidad, I.E.M.M., Esc. Infantil, EGB, etcétera. La actual administración va posponiendo, desde los primeros años de su mandato, la promulgación de leyes de reforma que den solución a cada sector; este hecho, junto con la proliferación de reformas educativas, llevan a la Administración a recoger en una única ley (primero denominada de «ordenación del sistema educativo», LOSE, y luego de «reforma de la enseñanza», LRE), la formulación jurídica de la reforma del sistema educativo (excepción hecha de la Universidad) e incluyendo la regulación legal del acceso a la Universidad. De esta manera se consolida la división del sistema educativo en lo que, en terminología de la actual Administración, se denomina «universitario» y «no universitario».

La propuesta que el MEC hace, tal y como aparece en el libro ocasión del debate, tiene el respaldo de varios años de experimentación

1.3. La propuesta que el MEC hace, tal y como aparece en el libro ocasión del debate, tiene el respaldo de varios años de experimentación. Sin embargo, persisten indefiniciones respecto de aspectos no secundarios, sino fundamentales para el modelo final del sistema educativo. Del mismo modo, las propuestas sobre las que el MEC se define no se justifican o fundamentan en referencia a las experiencias hechas; ni tan siquiera se mencionan las valoraciones sobre la experimentación realizadas por el CIDE o MEC.

1.4. La propuesta del nuevo sistema educativo se caracteriza, a nuestro juicio, por:

a) Una ordenación más coherente de los ciclos educativos y una defensa del modelo denominado «escuela comprensiva». Esto merece nuestra aprobación, pero encontramos en la propuesta importantes indefiniciones respecto del futuro, profesional y académico, de los jóvenes de dieciséis años, que de no resolverse convertirían a esta reforma en un simple retraso en dos años de la situación que ahora padecen los alumnos de 14 años.

b) La propuesta presentada por el MEC no recoge las condiciones de financiación y planificación necesarias para llevar adelante sus diferentes proyectos. Sí que pueden citarse en el libro frases en las que se reconoce la necesidad de incrementar los recursos para hacer frente a la reforma. Pero la viabilidad de una reforma exige al respecto: 1) Un cálculo ajustado del esfuerzo financiero a realizar, distribuido por partidas (inversiones, personal, transferencias, etcétera) y años. 2) Estar en posesión de los instrumentos de planificación necesarios (mapa escolar dinámico) para determinar las necesidades y asignar los recursos. De ambas cosas carece la propuesta del MEC. A nuestro juicio debe, en un plazo de años más reducido que el propuesto, alcanzarse el nivel del gasto público educativo en Europa. 3) La propuesta del MEC contiene implícita la afirmación (hecha abiertamente por la Administración en otros foros) de la ampliación del período concertado en el mismo número de años que el obligatorio. Con ello se mantiene y amplía una relación entre el gasto educativo público y privado en el que el primero se aleja de sus primordiales objetivos redistribuidores y de igualdad.

c) En la propuesta del MEC no se contemplan, o sin la debida atención, la enseñanza a distancia, la de adultos, etcétera. No se especifica la propuesta, que, sin embargo, irá incluida en la ley, que el MEC defiende respecto del acceso a la Universidad; los argumentos a favor de la prueba homologada nos parecen carentes de justificación y su existencia distorsiona la propuesta de sistema educativo.

d) La propuesta referida a la enseñanza secundaria obligatoria queda desfigurada por el hecho «provisional» de la impartición del ciclo por distinto profesorado y en centros distintos. La imprecisión acerca del valor del título obtenido al final de su curso no permite hacer valoraciones excesivamente positivas. La extensión de la escolarización en este nivel, hasta hacerla obligatoria, exigirá un aumento

muy significativo de los recursos. Sin ello, tal extensión de la escolarización, y por lo que respecta a la enseñanza pública, se hará sin condiciones y causará un fuerte deterioro en la situación actual.

e) Por lo que respecta a la enseñanza secundaria postobligatoria, la falta de propuesta específica por parte del MEC, respecto de lo que sea la nueva ETP, no nos permite una valoración significativa. Si podemos denunciar la injusticia que supondría el hecho de que en muchas localidades la oferta de bachilleratos a cursar fuera sólo de dos.

II. El nuevo marco de la enseñanza de la Filosofía

II.1. ¿En qué medida se modifica en el nuevo sistema educativo el papel desempeñado hasta ahora por las distintas materias de Filosofía? Para contestar a esta pregunta, nos fijamos en la situación en la que el nuevo sistema educativo pone a la consecución de objetivos en el terreno de (a) la educación ética y moral, (b) en el de los valores políticos y sociales y (c) en el de la consecución de una capacidad de razonamiento, una actitud crítica y una visión integradora de los saberes. Veamos por partes cada uno de estos tres bloques de objetivos.

II.2. De estos tres bloques de objetivos, tradicionalmente asignados a las distintas materias de filosofía, el correspondiente a los objetivos propios de la educación ética y moral fue analizado en primer lugar. Tuvimos presente tanto la actual situación, como la propuesta experimentada en los centros de bachillerato de la reforma, así como las anteriores resoluciones de otros Congresos de la SPFI. En resumen: denunciamos la situación actual que hace de la educación moral y ética una opción de rechazo de la religión. Pedimos que, tal y como se experimenta, se mantenga en el futuro el carácter meramente opcional de la asignatura de religión y no optativa frente a otra asignatura o actividades. Mantenemos, pues, que ésta no debe ser optativa frente a otras asignaturas o actividades, sino una opción semejante a la que actualmente se ejerce respecto del segundo idioma moderno, impartándose a últimas horas de mañana o tarde. Igualmente denunciamos como acceso discriminatorio, el que el profesorado de religión tiene y tendrá a impartir otras asignaturas «afines», de acuerdo con la Orden de 11 de octubre de 1982 (BOE del 16 de octubre) referida al profesorado de religión en los centros de E.F.M.M., vigente en la actualidad.

II.3. Respecto de la educación política, pensamos que ésta debe ser, en cierta medida, objeto de todas las materias y de la comunidad educativa en su conjunto. En este tipo de educación interesa sobre manera precisar su enfoque, objetivos, métodos y, a nuestro juicio, tanto la forma en que se concreta en el actual bachillerato (conocimiento del ordenamiento constitucional) como en el experimental (educación para la convivencia) no nos permiten afirmar que consigan una educación política satisfactoria. Los riesgos de apología, propagandismo o de



Respecto de la educación política pensamos que ésta debe ser, en cierta medida, objeto de todas las materias y de la comunidad educativa en su conjunto

convertirse en una mera «maría» nos hacen desaconsejar este tipo de asignaturas.

II.4. Respecto de objetivos tales como alcanzar un razonamiento con corrección lógica, poseer una actitud crítica y tener una visión integradora de los saberes, nuestra posición fue la de resaltar la importancia de que en todas y cada una de las distintas áreas y materias del currículum se consigan. La reivindicación de una materia específica en la que se pretendan alcanzar tales objetivos no puede hacerse a costa de que las demás materias se den de forma acrítica o dogmática, no se planteen en ellas problemas acerca de su propio saber, etcétera. Al contrario, si las distintas materias y áreas del currículum garantizaran la consecución de estos objetivos, no habría, apenas, argumentos a favor de señalar una materia o materias específicas para este fin en un determinado tramo del sistema.

II.5. Los limitados argumentos antes citados hacen referencia, en primer lugar, al hecho de que debe recogerse en una materia la reflexión del propio saber sobre sí mismo con un tratamiento o enfoque no meramente instrumental (es decir, para que, mediante esta reflexión, se mejoren las condiciones del propio saber específico de que se trate), sino *formativo*. En segundo lugar, se refieren al carácter *sistemático* que debe tener esta reflexión. Dividir esta reflexión, aun bajo rútilos de asignaturas pretendidamente filosóficas (que es lo que en buena medida se hace en el bachillerato experimental), no mejora la situación ni permite alcanzar este fundamental carácter sistemático. ■

Miguel Rebo Muñiz,
coordinador del seminario

■ Una experiencia de equipo estable de profesores



«MADROÑO DE CARABANCHEL»

EL grupo de profesores «Madroño de Carabanchel» es un equipo estable de profesores del distrito que se reúnen de forma periódica para realizar de forma conjunta una labor de constante renovación pedagógica.

El grupo está formado por unos diez profesores tanto de la enseñanza estatal como privada, que creen en la conveniencia de intercambiar sus experiencias y establecer un foro permanente de debate de todas las cuestiones que les parezcan más convenientes.

BREVE HISTORIA DEL GRUPO

—¿Cuándo y cómo se forma?

—El grupo tiene su origen en un seminario conocido como «Carabanchel en sus Aulas», llevado a cabo en el curso 84/85. En ese momento, bajo el patrocinio de la Junta Municipal de Carabanchel, algunos profesores del Taller Arquímedes creyeron oportuno llevar a cabo una actividad de divulgación en el distrito. A grandes rasgos consistió en un seminario en el que se pretendía analizar las posibilidades que los alrededores de cualquier colegio del barrio ofrecían para trabajar con los alumnos.

Como consecuencia de este seminario, y ante la evidencia del beneficio que para los profesores del seminario y para su labor diaria en las clases tenía, surgió en nosotros la idea de la formación del grupo, con el objetivo principal de continuar trabajando en la misma línea y de manera estable y permanente. Fruto de este primer momento del grupo son algunas de las actividades que luego se describirán, así como su participación en las Jornadas de Educación del distrito y, fundamentalmente, el dossier conocido como «Carabanchel en sus Aulas», donde se recogieron las principales conclusiones de los distintos trabajos.

Desde el primer momento de la formación del CEP de Carabanchel el grupo se integró en el mismo, y desde ese lugar ha estado realizando sus distintas actividades y pretende continuar realizándolas.

—¿Por qué y para qué se formó el grupo?

—Desde el primer momento tuvimos claro la existencia de una doble razón: el grupo era un importante instrumento de renovación pedagógica y

al mismo tiempo era motivador para el profesorado que lo integraba. Motivador en cuanto que rompía con la rutina diaria de las clases; motivador porque permitía a los profesores programar en conjunto con otros compañeros aquellas actividades que creían convenientes; motivador porque nos permitía ver de forma inmediata su incidencia en nuestros alumnos, etcétera. Y no es necesario explicar, porque resulta evidente, los aspectos renovadores de un grupo de tales características.

En esa línea, la causa de la formación del grupo fue una auténtica necesidad de compartir nuestras experiencias y buscar el apoyo de nuestros compañeros. Y la finalidad ha sido poder diseñar y realizar, de una forma autónoma e independiente, actividades e investigaciones, llevarlas a la práctica en nuestras aulas y sacar de ellas las oportunas conclusiones.

El balance de estos años de trabajo ha sido francamente positivo. No sólo por las actividades realizadas que, aunque modestas, son para nosotros muy importantes, sino porque creemos haber logrado la estabilidad del grupo, de forma que pese a constantes entradas y salidas de miembros, el equipo continúa con mucha ilusión y ganas de trabajo.

ALGUNAS ACTIVIDADES REALIZADAS

A modo de muestra, y teniendo presente que la extensión del artículo exige brevedad, vamos a citar de forma esquemática algunas de las actividades realizadas:

1. **Trabajo en un parque del barrio.** El objetivo era estudiar qué hacer con los alumnos y el parque de los alrededores del colegio. Cerca de cualquier colegio hay un parque más o menos grande o en el peor de los ca-



sos algún tipo de vegetación que nos puede servir para, en una salida del colegio, estudiar con nuestros alumnos distintos aspectos. Se diseñaron actividades desde la clasificación de los árboles, hasta el estudio de la nutrición vegetal.

2. Conocimiento del barrio. Este es un tema que nos preocupó desde el principio y por ello pensamos en la conveniencia de realizar con los alumnos algunas actividades que redundaran en un mayor y mejor conocimiento del barrio (historia, servicios, industrias, etc.).

3. Realización de un video sobre el barrio. En relación con la actividad anterior, dedicamos un tiempo al proceso completo de elaboración de un video semiprofesional. La elaboración del guión, grabación de las imágenes, montaje de las secuencias, grabación del sonido, etc., fueron una buena experiencia para todos nosotros y un magnífico aprendizaje.

4. Investigaciones útiles para el aula. También pensamos que el profesor debe mantener su espíritu investigador y plantearse algunas investigaciones sencillas sobre temas de trascendencia en el aula. De esta manera, los dos últimos años de trabajo han estado ocupados, casi totalmente, por la conocida como «Elaboración de unidades didácticas y nivel evolutivo de los alumnos». Dado que esta actividad ha sido la última, pasaremos a describirla un poco más detalladamente.

Con nuestra investigación pretendemos realizar pequeñas unidades didácticas dirigidas fundamentalmente al ciclo superior de EGB teniendo muy en cuenta los condicionantes evolutivos del alumno. Por ello, una primera parte consistió en la aplicación, corrección e interpretación de unas pruebas («Farcas razonadas de Ciencias» de Shayer y Adey) que nos proporcionaban información sobre el nivel evolutivo del alumno y los conceptos que son capaces de asimilar en dichos niveles. Posteriormente, se trata de elaborar algunas unidades didácticas sobre temas conflictivos (densidad, presión, etc.), que reúnan los requisitos necesarios para no chocar con las posibilidades psicoevolutivas de los alumnos. De estas unidades didácticas se encuentran ya elaboradas las pertenecientes a sexto y séptimo cursos y prevemos que durante el presente año (88/89) se finalizará la unidad de octavo.

El trabajo ha sido arduo y pesado, pero ha servido para tomar contacto con un campo, el de la investigación pedagógica, del que el grupo carecía hasta el momento y que nos ha enriquecido considerablemente.

PRESENTE Y FUTURO DEL GRUPO

El grupo ha elaborado nuevos planteamientos para el presente curso y siguientes. En primer lugar, pensamos que será necesario dedicar el primer y segundo trimestre a la conclusión de la presente investigación, pero al mismo tiempo, ya han surgido nuevas propuestas de trabajo.

Fundamentalmente, parece que el interés mayoritario de los miembros del grupo se centra en incidir en su vocación medioambientalista. Efectivamente, el grupo se inició allá por el año 1984 como un grupo de estudio del entorno y de su utilización en las clases. Por ello, nuestra actividad a largo plazo se orientará hacia la elaboración de una programación completa de EGB que afronte la utilización del entorno inmediato como recurso didáctico.

Nos preocupa particularmente el hecho de que en los cursos se estudie el entorno de una forma un poco caótica, en función más del interés o la motivación de los profesores que de una programación adecuada. En ese sentido, nuestra idea fundamental sería la de establecer las oportunas guías

de trabajo para los alumnos y los profesores, de manera que nos quede un poco más claro qué debemos y qué podemos trabajar con los chicos. Tenemos claro que existen muchas orientaciones generales para la utilización del entorno, pero nosotros queremos elaborar una particular que, aunque extensible a otras zonas, se centre fundamentalmente en nuestro barrio.

De esta manera, en el momento actual el grupo simultanea dos actividades. Por un lado se está finalizando la investigación y por otro se está elaborando la unidad didáctica correspondiente a tercer curso de EGB, teniendo muy presente las posibilidades del entorno. Se trata de un curso donde el objetivo fundamental, sobre todo en el área de sociales, es el conocimiento del barrio. Por ello, creemos que es el idóneo para iniciar nuestra programación. En momentos posteriores queremos continuar hasta programar al menos una unidad por curso, en la que el instrumento didáctico fundamental sea el entorno próximo.

En el momento actual el grupo «Madroneo de Carabanchel» está formado por M. Ruiz, P. Contreras, P. Astorga, V. Cebrián, J. M. García, G. San Román, P. Muñoz, R. Rodríguez, A. Fernández, M. Astudillo. Sin embargo, el grupo ha permanecido siempre abierto a nuevas incorporaciones y se reúne periódicamente en el CEP de Carabanchel-Latina-Arganzuela donde os puede ampliar cualquier información que aquí no haya quedado suficientemente clara.



LA REFORMA Y LOS CENTROS EXPERIMENTALES

DESDE hace ya cierto tiempo ha ido ganando terreno la impresión de que el MEC echaba marcha atrás, manteniendo formalmente el proceso experimental, pero sólo como excusa o justificación de unas conclusiones que realmente no procedían del mismo. A esta impresión general han contribuido las noticias aparecidas en la prensa sobre distintos planteamientos y comunicados en los que algunos centros denunciaban su situación y el olvido en que eran mantenidos por el MEC.

La FE CC.OO. ha decidido recabar la opinión de los centros implicados en el proceso ante la ausencia de datos por parte de la Administración, para lo que ha elaborado una encuesta cuyos resultados se adjuntan.

El primer dato que llama la atención es que la mayoría de los centros experimentales considera positiva o muy positiva para el propio centro su participación en el proceso experimental. Sólo un 22 por 100 la considera indiferente y ningún centro la califica como negativa. Todas las demás respuestas, que se refieren a la participación y coordinación del proceso por parte del MEC son, en general, negativas, arrojando un balance fuertemente crítico para la Administración educativa. Muchos de los encuestados indican, en el capítulo de observaciones, que el proceso ha ido degradándose desde el entusiasmo inicial hasta las últimas jornadas, celebradas a principios del presente curso, que un centro califi-

Hace ya más de cinco años el MEC lanzó la experimentación de la reforma, presentando este proceso como un avance metodológico importante para la implantación de un nuevo currículo y la detección de aquellos elementos del sistema que era necesario cambiar desde unas perspectivas progresistas de la educación. Efectivamente, otros procesos de sustitución de programas, por ejemplo, los «programas renovados» de la UCD, no habían tenido suficiente soporte experimental ni participación del profesorado, por lo que esta iniciativa fue relativamente bien acogida, generando incluso cierto entusiasmo en los centros experimentales.

ca de «esperpento surrealista». En muchos casos, los centros que valoran la experiencia como muy positiva para sí mismos son también los más fuertemente críticos hacia la situación actual y el papel jugado por el MEC. A la luz de estos datos parece claro que cualquier intento de presentar los actuales planes del MEC como fruto del trabajo experimental carece completamente de fundamento. Más bien parece que el MEC ha dado un giro en un determinado momento, manteniendo la experimentación para evitarse problemas políticos y con-

servar la posibilidad de utilizarla como elemento legitimador de su actual política.

El 80 por 100 de los centros considera inexistente o escasa su participación en la elaboración del nuevo currículo y el 74 por 100 cree que los objetivos de la experimentación son dudosos o no existen en absoluto. Estos datos abonan la tesis del abandono del proceso experimental y ponen de manifiesto la poca fe del MEC en la participación del profesorado.

Desde el punto de vista técnico, los profesores enjuician más duramente, si cabe, la labor de los administradores. Sólo el 12,8 por 100 juzga correcta la organización, control y evaluación del proceso experimental, repartiéndose el resto entre quienes la consideran insuficiente y muy mala. Es necesario que el MEC rinda cuentas de la gestión realizada en un programa que ha consumido mucho dinero, implicando además a miles de profesores y alumnos durante cinco años. Independientemente del contenido de los documentos aún por publicar, que precisarán el contenido de la reforma, no es posible admitir que un programa semejante termine sin que nadie





explique públicamente cómo se han administrado los recursos, qué objetivos se han logrado y cuáles no y cómo juzgan los implicados la experiencia en la que han participado.

Cuando pedimos a los profesores que pongan nota al MEC por su actuación respecto a la reforma, el suspenso es inaplazable: obtiene una nota media de 3,63.

A partir de este breve análisis se imponen algunas reflexiones.

Toda política progresista necesita, al menos, dos condiciones: una serie de medidas destinadas a remover los obstáculos que necesariamente se le opondrán, aunque sea inercialmente, y el apoyo activo de los sectores sociales progresistas implicados. Es claro, en el campo de la enseñanza, que es mucho más sencillo llevar a la práctica medidas dirigidas a consolidar las concepciones tradicionales de la pedagogía que a sustituirla por otros modos de enseñar. En este sentido, el mejor programa educativo nacería muerto si no se apoya en la acción consciente de los sectores más progresistas de la comunidad educativa y, muy especialmente, del profesorado. Desde el punto de vista metodológico, el MEC pretendía, inicialmente, someter a experimentación un currículo dirigido a cambiar tanto los modos como los contenidos de la enseñanza desde una orientación progresista que aspiraba a generalizar el acervo común de los movimientos de renovación pedagógica surgidos al final de la dictadura. Posteriormente el número de centros iría aumentando progresivamente, mientras la Administración multiplicaría sus esfuerzos para mejorar la infraestructura del sistema y ofrecer los apoyos necesarios. Por ello, el incumplimiento de los plazos de generalización de la reforma supone algo más que un problema de fechas; lo que en realidad esconde es un cambio de la filosofía del proyecto. La genera-

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Muestra: 15% de los centros experimentales de EGB y EE.MM.

1 ¿Ha cumplido el MEC los compromisos adquiridos con el centro al comienzo de la experimentación en lo que se refiere a apoyos materiales y humanos?

	EGB	EE.MM.	TOTAL
En ningún grado	—	—	—
De forma incompleta	50%	91,3%	79,7%
Completamente	50%	8,7%	19,3%

2 ¿Ha cumplido el MEC los compromisos adquiridos en el centro al comienzo de la experimentación en cuanto a dotaciones?

	EGB	EE.MM.	TOTAL
En ningún grado	—	8,7%	6,4%
De forma incompleta ¹	50%	60,9%	57,6%
Completamente	50%	26,1%	32,2%

3 ¿Ha cumplido el MEC los compromisos adquiridos con el centro en cuanto a los plazos de experimentación y generalización de la reforma?

	EGB	EE.MM.	TOTAL
En ningún grado	50%	30,4%	35,4%
De forma incompleta	37,5%	34,7%	35,4%
Completamente	12,5%	12,9%	12,8%

4 La organización, control y evaluación del proceso experimental por parte del MEC es:

	EGB	EE.MM.	TOTAL
Muy mala	25%	43,4%	36,4%
Insuficiente	62,5%	43,4%	48,3%
Correcta	12,5%	12,9%	12,8%
Excelente	—	—	—

5 La participación de ese centro en la elaboración del nuevo currículo es:

	EGB	EE.MM.	TOTAL
Inexistente	25%	47,7%	41,8%
Escasa	37,5%	39,1%	38,4%
Adecuada	37,5%	12,9%	19,3%
Muy elevada	—	—	—

6 La participación en el proceso experimental ha sido para el centro:

	EGB	EE.MM.	TOTAL
Muy positiva	12,5%	26,1%	22,4%
Positiva	75%	43,4%	51,2%
Indiferente	12,5%	26,1%	22,4%
Negativa	—	—	—
Muy negativa	—	—	—

7 A tu juicio, el interés del MEC en el proceso experimental es:

	EGB	EE.MM.	TOTAL
Elevado	—	26,1%	19,3%
Moderado	50%	26,1%	32,2%
Escaso	50%	43,4%	44,8%
Muy escaso	—	4,3%	3,2%

8 Valora en su conjunto la actuación de los responsables ministeriales respecto a la Reforma. Recuadra la «nota» que les pondrías.

	EGB	EE.MM.	TOTAL
Nota media	3,85	3,56	3,63

lización progresiva de un proyecto, que se va modificando a medida que se experimenta, y que, por ello, sería patrimonio de sus actores, es sustituida por una concepción más reglamentista que pretende ir desde el «Boletín Oficial del Estado» hasta los centros. El debate del Diseño Curricular Base, que el MEC prevé para el curso 89-90, puede ser una oportunidad para la participación, aunque en tono menor, a condición de que se organice rigurosamente y mejore la experiencia del debate en torno al «proyecto para la reforma», que, desde luego, no ha conseguido vincular a la comunidad educativa. En todo caso, se ha perdido una oportunidad dorada para que la conjunción y relación dialéctica entre un programa de objetivos progresistas y los agentes sociales implicados diera un fuerte empujón al cambio educativo.

La correspondencia entre métodos y objetivos es inevitable; la modificación de los primeros se debe, como veremos, a que los segundos no han permanecido inmutables. Se ha pasado, en poco tiempo, del máximo énfasis en la concepción de la escuela, del «qué» y «cómo» ense-

ñar, a un planteamiento que cuestiona, fundamentalmente, los aspectos relativos a la ordenación del sistema educativo; parece que, para el MEC, lo único importante es si el alumno de trece años está terminando la enseñanza primaria o comenzando la secundaria, en vez de preocuparse de qué es lo que está sucediendo con su proceso de aprendizaje. Este planteamiento desconoce que la realidad de los sistemas educativos se va configurando históricamente por adición e integración de viejas estructuras preexistentes. Por ello, sin desdeñar la importancia que un reajuste de la estructura del sistema educativo puede tener, resulta muy negativo que la ordenación del sistema absorba todas las energías, desplazando completamente a la preocupación por el «qué» y «cómo» enseñamos. Los planteamientos más transformadores de la realidad escolar han cedido terreno ante una concepción de corte tecnocrático que, además, ha dado muestras de una incompetencia técnica notable: son tecnócratas, pero no son técnicos eficaces.

En estos casi siete años de gobierno socialista el MEC ha cambiado conside-

rablemente. En un primer momento podría haberse denominado como «el ministerio de los 1.000 programas». Por mucho que uno se esforzase era imposible encontrar un aspecto de la educación, desde la integración a las nuevas tecnologías, pasando por la reforma del ciclo superior de EGB o de las EE.MM., que no fuera objeto de un programa educativo. «Lo tengo todo previsto», parecía decir un Maravall sonriente que, por supuesto, mantenía que todo estaba planificado para que la confluencia de esas políticas parciales cambiase definitivamente nuestro sistema educativo. Actualmente nadie se preocupa por explicar qué ha sido de todos esos programas, cómo se han gestionado, cómo se van a adecuar a los cambios globales previstos; ni siquiera está muy claro, como en el caso de las reformas, si siguen o no vigentes. Todo depende de la reestructuración del sistema. No hay que preocuparse por que después de siete años los centros de EGB sigan sin profesores de música o de educación física; no es problema que no hayan desaparecido las asignaturas afines o que la formación del profesorado no haya avanzado; no hay que inquietarse por que los programas de estudios del ciclo superior de EGB y de las EE.MM. sigan siendo los que fijó la dictadura, o por el hecho, que desconoce buena parte de la población española, de que en ningún centro público exista personal administrativo.

Cuando el 26 de enero el ministro Solana anunciaba que el curso 91-92 la enseñanza se prolongaría hasta los dieciséis años, medida que ya figuraba en el programa electoral socialista de 1982, podría haber añadido como resumen: no se preocupen por que no hayamos hecho nada en siete años; todo lo haremos en el 92, si ustedes nos vuelven a votar.

No parece existir una preocupación por evaluar seriamente los problemas educativos y planificar soluciones junto con los agentes sociales, y ello no es patrimonio exclusivo de los responsables educativos, sino que es la idea dominante de un Gobierno que cuestiona incluso el modelo socialdemócrata de relación con los sindicatos de clase. Por el contrario, parece predominar la voluntad de convertir los problemas educativos en mercancía electoral. ¿Para qué cumplir una promesa si todavía puede rendir dividendos en las próximas elecciones?

IÑIGO ECHENIQUE
Gabinete de Estudios de la FE CC.OO.





LLAMAMIENTO DE HIROSHIMA Y NAGASAKI PARA LA PROHIBICION Y ELIMINACION TOTAL DE LAS ARMAS NUCLEARES

Han pasado cuarenta años desde la caída de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, poniendo este holocausto humano final a la Segunda Guerra Mundial.

A pesar de que los supervivientes del ataque con bombas atómicas a Hiroshima y Nagasaki y los pueblos de todo el mundo han deseado intensamente que una tragedia similar nunca vuelva a repetirse, la carrera de armamentos nucleares desatada insensatamente ha permitido que ahora se acumulen armas nucleares un millón de veces más destructivas que las bombas arrojadas sobre Hiroshima y Nagasaki.

El uso de las armas nucleares causaría la destrucción de toda la Humanidad y la civilización.

Por otra parte, el uso de las armas atómicas es injusto y contrario a toda moral, siendo un crimen contra la sociedad humana.

Los seres humanos jamás deberían coexistir con las armas nucleares.

Las actividades efectivas para impedir la guerra nuclear se desarrollan en todo el mundo, siendo la prohibición de las armas atómicas la más importante y urgente tarea para la supervivencia misma de la Humanidad.

*En nombre de Hiroshima y Nagasaki y de los que murieron y no tienen posibilidad de defenderse a sí mismos, nosotros, junto con los **Hibakusha** (supervivientes de las primeras bombas atómicas), hacemos un llamamiento a:*

- ★ **No permitir una segunda Hiroshima, ni una segunda Nagasaki en ninguna parte de la Tierra.***
- ★ **Hoy más que nunca exigimos la prohibición total de las armas nucleares. Exigimos que se lleve a cabo lo más pronto posible la prohibición total de uso, prueba, investigación, desarrollo, producción, instalación, introducción, tránsito o almacenamiento de las armas atómicas.***

*6 y 9 de febrero de 1985
Hiroshima y Nagasaki (JAPON)*

FIRMO EN APOYO DEL LLAMAMIENTO DE HIROSHIMA Y NAGASAKI PARA LA PROHIBICION
Y ELIMINACION TOTAL DE LAS ARMAS NUCLEARES

NOMBRE Y APELLIDOS	DIRECCION	FIRMA

CENTRO DE RECOGIDA DE FIRMAS: CALLE ALAMEDA, 5, 3.º IZODA.
28014 MADRID. TELEFONO 420-15-14

■ Negociaciones con la Consejería de Educación y Ciencia

MESA SECTORIAL PROFESORADO EGB Y EE.MM.

La primera fase, de la que CC.OO. ha informado amplia y detalladamente, estuvo marcada en su inicio por las intenciones de la Consejería de someter a todos los sindicatos a aceptar unas condiciones previas a la negociación, rechazadas al principio por todos los sindicatos unitariamente; aceptadas después por algunos (ANPE, en primer lugar, y FETE-UGT y CSIF —con matizaciones— días después), y que CC.OO. y USTEA nunca aceptaron por considerar que restringían los derechos sindicales y determinaba negativamente la propia temática de la negociación.

Esta situación llevó a ambos sindicatos a interponer recurso contencioso-administrativo en defensa de los derechos sindicales cuando el día 20 de octubre se les impidió entrar en la sesión negociadora acordada por los demás sindicatos con la Consejería de Educación. Dicho recurso sigue adelante, pues consideramos que aquellos hechos y circunstancias no deben volver a producirse. La negociación debía hacerse en el marco de la mesa sectorial con todos los sindicatos representativos y no en mesas técnicas de dudosa legalidad. La práctica nos ha dado la razón (y esperamos que el fallo de la audiencia nos lo confirme):

— Toda la negociación (con todos sus altibajos) se ha realizado en la mesa sectorial.

— Se han negociado las retribuciones, tanto c. de destino como c. específicos, de forma paralela a la negociación MEC-Sindicatos, tal como habíamos planteado, a pesar de la negativa inicial de la Consejería de Educación.

— Se sigue negociando —a pesar de las múltiples dificultades— en la mesa sectorial, sin que las mesas técnicas hayan tenido validez alguna.

Esta primera fase culmina con el acuerdo sobre retribuciones, valorado positivamente por la Federación de

Tras las amplias movilizaciones del pasado curso, al iniciarse el actual se abre un proceso de negociación con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a la vez que en Madrid el MEC y los sindicatos establecían su propio proceso (temas y calendario).

Las reuniones de la Mesa Sectorial de Andalucía comenzaron el día 2 de septiembre y aún hoy —23 de enero de 1989— continúa dentro del proceso iniciado entonces.

Las negociaciones, en tan dilatado tiempo, han tenido dos fases claramente diferenciadas:

La primera, desde el 2 de septiembre al 11 de noviembre.

La segunda, desde el 24 de noviembre sin haber concluido aún.

Enseñanza de CC.OO. y firmado el día 19 de noviembre tras consultar al profesorado andaluz, cumpliendo compromisos adquiridos en las movilizaciones.

La segunda fase, no concluida aún, comenzó el 24 de noviembre, día en el que la mesa sectorial se reúne para empezar a abordar las reivindicaciones no retributivas pendientes. Se han realizado, desde entonces, diez reuniones: los días 24 y 30 de noviembre, 1, 15 y 28 de diciembre, 12, 16, 17, 19 y 20 de enero, siendo la próxima reunión de la mesa negociadora el día 27 de este mismo mes.

Los temas tratados, hasta ahora, han sido: estructura de los centros, interinos, maestros licenciados, funciones de los puestos de carácter singular y otros de carácter coyuntural.

La Federación de Enseñanza de CC.OO., en cada uno de estos temas, ha planteado en síntesis las siguientes propuestas y/o reivindicaciones:

a) Estructura de los centros: Toda la organización pedagógica de los centros, tanto en EGB como en

EE.MM., debe partir de los equipos docentes y no de los coordinadores, aunque éstos sean necesarios. En EGB los equipos fundamentales son los ciclos y en EE.MM., además de los seminarios y áreas (con carácter flexible y atendiendo a criterios de interdisciplinariedad), deben contemplarse los equipos de grupos de alumnos o nivel.

En cuanto a la figura —nueva— de los orientadores, hemos planteado que debe existir dentro de los gabinetes de apoyo de los centros, a la vez que coordina el departamento de orientación, al que pertenecerían los tutores del centro.

Consideramos, además, que cualquier normativa en este aspecto debe permitir otras modalidades de organización, teniendo ella carácter de mínimos.

El documento final lo entregará la Consejería de Educación a los sindicatos en la última semana de enero.

b) Interinos: Las negociaciones han girado en torno a:

— Retribuciones: fijación del primer plazo para la equiparación en el sueldo base.

Sin negociarse en la mesa lo fijó el Parlamento de Andalucía el día 27 de diciembre en el 85 por 100, al igual que se recogía en los PGE.

— Estabilidad de los interinos y sustitutos no acogidos al acuerdo de 25-2-87 y cobro de los períodos vacacionales.

— Nueva forma de acceso al funcionariado basada en el concurso.

Estos dos últimos puntos que se han tratado en —al menos— cinco reuniones no se han conseguido plenamente al mantener la Administración una posición cerrada en cuanto a la estabilidad o garantía de trabajo para el próximo curso de estos interinos sustitutos (unos 1.200 en EE.MM. y 300 en EGB) y en cuanto al pago de los

meses de verano a los que hayan trabajado seis o más meses.

CC.OO. ha valorado negativamente la última oferta de la Consejería, que no ha sido firmada por ningún sindicato, por lo que la Consejería sacará la misma convocatoria del curso pasado con el mismo baremo y condiciones. La nueva forma de acceso se negociará definitivamente en la mesa MEC-Sindicatos.

c) **Maestros licenciados:** En este tema CC.OO. ha defendido la movilidad de un nivel a otro del sistema educativo mediante el concurso de méritos, con las mismas condiciones de trabajo, en todos los aspectos que los demás profesores de EE.MM.

La Consejería ha hecho una oferta muy limitada de plazas (70 en total) y con retribuciones inferiores a los profesores agregados, dado que conservarían el sueldo base del grupo B. Es una oferta inasumible.

d) **Funciones de los puestos de carácter singular:** EPOEs, SAEs, DIN, CEREs, etc. Las aportaciones y críticas de CC.OO. han ido dirigidas principalmente a:

— Condiciones de trabajo, es inadmisibles llamar a equipos a una o dos personas...

— Ambito de actuación (debe ser muy inferior al actual).

— Medios y recursos para realizar el trabajo.

— Coordinación entre los diversos equipos que se están creando desde los centros dentro del debate sobre la reforma.

— Planificación a medio y corto plazo.

Además, es necesario dotar a los CEP de un organigrama claro de funcionamiento, con su correspondiente RPT, donde los coordinadores de los DIN, CEREs y otros, así como personal auxiliar, queden determinados.

A la Consejería sólo le ha interesado debatir las funciones, aunque ha reconocido la necesidad de abordar los temas propuestos.

e) **Otros temas:**

Educación Compensatoria: CC.OO. propuso que la Consejería paralizase el pretendido concurso de méritos para cubrir las vacantes de los centros de Educación Compensatoria como puestos de carácter singular, dado que con anterioridad se debía debatir en profundidad este tema y que considerábamos ilegal decaer esas vacantes del concurso general de

traslados. No admitida esta propuesta por la Administración Educativa, se ha puesto recurso contra la resolución de vacantes del CGT, dado que no han salido todas las vacantes existentes al 1-9-88. Y dado que este concurso se va a negociar en la mesa sectorial, CC.OO. estará en esas negociaciones como observador crítico.

Profesorado de Educación Física de EE.MM. no integrados por el R.D. 1.467/88 de 7-12-88: CC.OO. ha defendido la necesidad de tratamiento específico y pago como interinos desde 1-1-88, que ha sido aceptado por la Administración. Con independencia de esta negociación se interpondrá recurso contra el citado R.D. por consi-



derar deben integrarse todos: los anteriores y posteriores a 1984.

TEMAS PENDIENTES DE NEGOCIACION

Los principales temas pendientes, además de completar la negociación sobre los anteriormente expuestos, son:

— Jornada/jornada continuada.

— Plan global de perfeccionamiento del profesorado.

— Adscripción del profesorado de EGB a las distintas especialidades, en el marco del nuevo C. traslados, no terminado de negociar entre el MEC y los sindicatos.

— Catálogo de puestos de trabajo/plantillas de los centros de EGB.

Además, CC.OO. ha propuesto la revisión de la normativa de comisiones de servicios, de los comedores escolares y de las casas de maestros.

VALORACION (provisional)

Todo el proceso de negociación está siendo excesivamente largo y de muy lento avance: llegar a un texto de acuerdo —satisfactorio o no— está costando de nueve a diez reuniones. Quedando aún bastantes temas, de gran importancia, para una completa solución del conflicto abierto el curso pasado.

No obstante, en este mes de enero se han ido acelerando más el tratamiento de los diversos temas y, en algunas ocasiones, esta misma lentitud ha servido para poder acercar posiciones, muy encontradas al principio.

La Administración —no cabe duda— ha puesto y sigue haciéndolo

bastantes dificultades a todo el proceso y en el tratamiento de los temas, imponiendo siempre que ha podido su ritmo, prioridades, etc., salvo excepciones.

Un elemento negativo ha sido la progresiva pérdida de la unidad de acción. De forma que de una fuerte unidad, con reuniones de los sindicatos antes y después de cada reunión con la Administración, se ha pasado a actuaciones divididas y bastantes veces divergentes, lo que fortalece la posición de la Administración.

Es necesario:

— Trabajar en favor de la unidad.

— Tomar iniciativas claras. Más de las que hemos tomado.

— Elaborar y llevar propuestas, debatidas desde los centros, con la participación del profesorado.

Ramón BARRAGAI
Secretario general
Federación Enseñanza COAN

DEBATE SOBRE LA ESCUELA PUBLICA

POR LA RETIRADA DE LA LEY DE AUTONOMIA DE LOS CENTROS PUBLICOS, POR UNA LEY DE ESCUELA PUBLICA VASCA



A partir de este mes se entra en el País Vasco en un debate de enorme importancia para el futuro de la red pública de enseñanza;

unir, potenciar, mejorar exige un diálogo continuo con todos los sectores implicados... hoy damos a conocer el texto de la ley y unas primeras valoraciones. Esperamos contar con más amplia información en los próximos números de TR.

TEXTO DE LA LEY

Exposición de motivos

Partiendo de la existencia de la red pública, de la red privada y de la red de ikastolas, la reordenación del sistema educativo vasco no universitario tiene como objetivo consolidar una única escuela pública vasca, democrática, plural, de calidad, complementada con una única red privada.

El mencionado propósito se fundamenta en la reiterada voluntad de una mayoría de ikastolas de transformarse en centros públicos, en su importante labor de conservación y extensión de la lengua propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, reconocida en múltiples precedentes normativos delimitatorios de las mismas como centros docentes diferenciados, y en los objetivos programáticos del Gobierno.

La reordenación de redes educativas se entiende en este marco como un proceso de confluencia entre la red pública y la red de ikastolas, cuyo resultado final sea una escuela pública enriquecida por las aportaciones mutuas. Esta escuela pública vasca deberá ser definida a través de un debate público en el que, entre otros miembros de la comunidad educativa y entes sociales, participarán las federaciones de ikastolas. Fruto de este debate será la configuración de los principales aspectos que definen dicha escuela pública vasca.

Es el propósito de la presente ley habilitar al departamento de Educación para suscribir convenios con las ikastolas en orden a regular el régimen de transición a la condición plena de escuelas públicas, dada la consideración que el acuerdo de 18 de diciembre de 1987 hace de aquéllas como instrumentos jurídicos idóneos para dicha finalidad y en línea con el principio inspirador de la actividad que la Administración de la Comunidad Autónoma proyecta sobre las ikastolas, basado en el consumo entre aquélla y éstas.

El Proyecto de Ley de Autonomía de Centros viene enmarcado en el proceso de unificación de ikastolas y escuelas públicas que está llevando a cabo en parte, con medidas unilaterales del Gobierno vasco y en parte a través de negociaciones con la Federación de ikastolas, sin participación del profesorado y alumnado de ambas redes ni de los padres y madres de la enseñanza pública.

El desacuerdo de la comunidad escolar de los centros de enseñanza pública con el Proyecto de Ley, que pedimos sea retirado, en primer lugar, por no ser fruto de la demanda de los distintos estamentos de la co-

munidad escolar, además de por el procedimiento de elaboración, que no ha sido objeto de negociación con los que se verán afectados.

En segundo lugar, nuestro desacuerdo asimismo porque supone seguir retrasando la ley marco de la escuela pública vasca.

En tercer lugar, por el contenido en sí, que no supone una autonomía real de los centros. Rechazamos la existencia de un doble modelo de representación. Igualmente vemos peligrosa la posibilidad de establecer cuotas por parte de los centros. Ambas posibilidades pueden dar lugar a la existencia de dos categorías de centros públicos en función de los recursos económicos.

Por todo lo anterior, los firmantes nos posicionamos por una Ley Marco de la escuela pública vasca que:

1. Permila la unificación real y no for-

La ley prevé la colaboración de los municipios en cuyo territorio tuvieran su sede las ikastolas que impartan enseñanzas de EGB y suscriban los referidos convenios, que ya de antiguo han venido prestando su apoyo a este proceso de confluencia a través de sus aportaciones a aquéllas.

TITULO UNICO

Artículo 1.—Mediante la presente ley se habilita a la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco para suscribir a través del Departamento de Educación, Universidades e Investigación convenios particulares con las ikastolas como paso previo a su plena transformación en escuela pública.

Artículo 2.—1. A tal efecto se autoriza a la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, a través del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, a suscribir convenios particulares con los titulares de las ikastolas en los que necesariamente deberán constar los siguientes extremos:

a) Compromiso del titular de la ikastola, propietario del inmueble e instalaciones utilizarlos para la actividad docente, de ceder en propiedad la titularidad de los mismos a la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en caso de impartirse en ellas únicamente niveles superiores al de Enseñanza General Básica, y al Ayuntamiento del término municipal donde el edificio radique en los demás casos.

b) Compromiso del titular de la ikastola de ceder en propiedad a la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco los bienes muebles y de equipo destinados a la actividad docente del centro, previo el correspondiente inventario.

c) El compromiso de la Administración de la Comunidad Autónoma de asumir, a través del Departamento de Educación, Universidades e Investigación las

deudas que con anterioridad al 18 de diciembre de 1987 gravasen los bienes objeto de cesión por la ikastola, así como aquellas otras que se hayan producido hasta dicha fecha como consecuencia directa del ejercicio de la actividad docente de la misma.

d) La forma de participación de la ikastola en el pago de las deudas a las que hace referencia el apartado anterior cuando sea titular de bienes o derechos que, por no estar afectos a la actividad docente, no hubiesen sido objeto de cesión en propiedad a la Administración.

e) El compromiso de la Administración de la Comunidad Autónoma de satisfacer hasta el coste real de cada ikastola los gastos de personal docente y no docente que prestaba sus servicios al 18 de diciembre de 1987, sin perjuicio de las obligaciones del Ayuntamiento en relación con los gastos de personal adscrito al mantenimiento.

El coste que exceda de los criterios aplicados a la escuela pública será asumido con la mención expresa de que es voluntad de ambas partes, ikastola y Departamento de Educación, la puesta a disposición de estos recursos humanos al servicio de la enseñanza pública en su conjunto y en coordinación con la estructura de apoyo a la docencia de la red pública.

f) El compromiso de la Administración de la Comunidad Autónoma de adoptar las medidas administrativas precisas para que la ikastola tenga el mismo nivel de dotación de inmuebles y equipamiento que la escuela pública, incluyéndola a todos los efectos en los planes de centros y aplicándole un módulo común de equipamiento y material pedagógico, así como de dispensar a la ikastola el mismo tratamiento que el de los centros públicos en lo que se refiere a gasto de funcionamiento, transporte y comedor, e igualmente de

mal de las Ikastolas y los centros públicos en igualdad de condiciones, en una sola red de enseñanza pública.

2. Suponga el reconocimiento de una autonomía real de los centros, para que dentro de unas bases comunes puedan dotarse de los órganos de gestión y participación que padres, profesores y alumnos consideren más idóneos.

3. Profundice en la democratización de los centros educativos, sea instrumento de mejora de su calidad, y disponga de los medios necesarios para la euskaldunización del alumnado.

4. Que garantice el empleo de los trabajadores/as de la enseñanza de ambas redes escolares, de forma que incida en la mejora de los ratios, en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo de la euskaldunización de los centros.

Federaciones de Padres de Alumnos de Vizcaya, Alava y Guipúzcoa
Sindicatos de Enseñanza: STEE-EILAS, FETE-UGT, CC.OO., ELA

POR UNA LEY DE ESCUELA PÚBLICA VASCA NEGOCIADA. RETIRADA DE LA LEY DE AUTONOMÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS

La aprobación de la Ley 10/88 para la confluencia de las Ikastolas y centros públicos después del primer acuerdo entre el Gobierno y las federaciones de ikastolas, la presentación al Parlamento vasco de la Ley de Autonomía de los centros públicos, sin negociación alguna, y finalmente el anuncio de una ley que regulará la escuela pública vasca eran retos muy importantes para la enseñanza en general y para las condiciones de trabajo del profesorado en particular.

En todo el proceso, la enseñanza pública estaba quedando al margen. La división entre sí de las organizaciones sindicales y de éstas con las federaciones de padres, junto con el respaldo político de que disponen las ikastolas, podía implicar que el diseño de la futura escuela pública fuese un tanto ajeno a nuestra realidad educativa y no precisamente a mejor.

Ante esta situación, CC.OO. nos planteamos como uno de nuestros objetivos para este curso conseguir que la enseñanza pública actuara unida para que sus opiniones fuesen tenidas en cuenta. Convocamos a sindicatos y federaciones

de padres para buscar puntos de actuación común frente a la Ley de Autonomía y la Ley de Escuela Pública. Tras varias reuniones, se alcanzó este primer acuerdo, que refleja el documento unitario y la campaña en los centros educativos.

No ha sido fácil. El descuelgue de algún sindicato y de las asociaciones de padres de EE.MM. de Vizcaya y Guipúzcoa lo ponen de manifiesto.

La campaña tiene la máxima importancia. El número de adhesiones de Consejos Escolares, claustros y APAs va a dar la medida de nuestra fuerza.

Si hay una respuesta masiva, podremos plantearnos nuevas metas, cara a la mejora de la calidad educativa, a la mejora de la participación democrática, la euskaldunización, y sobre todo a que cada paso que se dé haya sido previamente discutido-negociado con la enseñanza pública.

Hasta ahora el protagonismo lo han llevado los titulares («patronos») de ambas redes escolares, administración educativa de un lado y federaciones de ikastolas de otro.

Es necesario conseguir que los profesores de ambas redes escolares, así como padres y alumnos de la enseñanza pública, seamos participantes activos del proceso.

Es imprescindible el posicionamiento de todos los órganos colegiados de los centros si queremos lograr que la regulación de la enseñanza pública sea negociada también con ella.

proceder a la conservación y mantenimiento de los edificios que deban ser de titularidad de la Administración de la Comunidad Autónoma de conformidad con la letra a) de este artículo.

g) La minoración que corresponde realizar en las cantidades a percibir por la ikastola en virtud del concierto educativo suscrito con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación como consecuencia de la asunción por éste de los gastos contemplados en el convenio.

h) El procedimiento y condiciones de reintegro a la Administración, por parte de la ikastola que una vez cumplidas las previsiones legislativas pertinentes decidiera no integrarse definitivamente en la Escuela Pública Vasca o hubiera optado por denunciar previamente el convenio, de las cantidades que la Administración haya debido aportar para el cumplimiento de las obligaciones derivadas del convenio, en lo que éstas excedan de las que a la ikastola le habrían correspondido con arreglo al régimen de conciertos.

i) La adscripción al Departamento de Educación, Universidades e Investigación de las unidades de la ikastola, al objeto de ser tenidas en cuenta en la programación y planificación general. En este sentido, el número de líneas y modelos lingüísticos que hasta el 18 de diciembre de 1987 mantenía la ikastola serán respetados y potenciados.

2. Dicho convenio limitará su contenido a desarrollar y aplicar los extremos del apartado 1 de este mismo artículo, salvo mutuo acuerdo entre la Administración de la Comunidad Autónoma y la ikastola correspondiente.

Artículo 3.—Respecto de las ikastolas que hubieran suscrito los convenios previstos en el artículo 2 de esta ley, corresponderá a los Ayuntamientos asumir las mis-

mas obligaciones que tienen atribuidas respecto de los centros de titularidad pública.

Cuando conforme a lo establecido en el artículo 2 de la presente ley, la ikastola deba ceder la propiedad de sus inmuebles e instalaciones al Ayuntamiento del término municipal donde radique, las obligaciones que el artículo 4 de esta ley atribuya a la Administración de la Comunidad Autónoma quedarán en suspenso hasta que se produzca la aceptación de dicha cesión.

Artículo 4.—Las cargas y gravámenes que afecten a los bienes cuya propiedad adquiera el Ayuntamiento serán asumidos por la Administración de la Comunidad Autónoma, a través del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Artículo 5.—1. El cumplimiento de las obligaciones que la Administración asume en virtud del convenio se realizará sin perjuicio de las facultades de dirección propias del titular de la ikastola.

2. A estos efectos, y sin perjuicio de las previsiones contenidas en el convenio, continuará en vigor el concierto suscrito por la ikastola con la Administración educativa en el marco del régimen de conciertos educativos vigente en la Comunidad Autónoma.

3. La ikastola conservará, asimismo, el uso de los bienes e instalaciones objeto de la cesión.

Artículo 6.—El convenio previsto en el artículo 2.1 de la presente ley tendrá una duración de un año, prorrogable automáticamente salvo denuncia de una de las partes formulada con un mes de antelación a su expiración, sólo en el caso de que no se haya aprobado con anterioridad la Ley de la Escuela Pública Vasca.

Artículo 7.—Si la ikastola optase por su no integración definitiva en la Escuela Pública Vasca o se produjera previamente la denuncia del convenio, revertirá

a ella la propiedad de los bienes cedidos junto con sus cargas y gravámenes vigentes, conforme a lo previsto en el convenio, en ejecución del artículo 2 de la presente ley.

Artículo 8.—Las cesiones o transmisiones patrimoniales entre los titulares de las ikastolas y la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco que deban producirse en aplicación de la presente ley se realizarán conforme a lo preceptuado en la Ley de Patrimonio de Euskadi.

Artículo 9.—Las respectivas leyes de Presupuestos proveerán los fondos públicos necesarios para el cumplimiento de las obligaciones que la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco asuma en virtud de los convenios regulados en la presente ley.

DISPOSICION ADICIONAL PRIMERA

La ikastola que lo desee podrá acogerse durante la vigencia del convenio a la suspensión de las cláusulas a que se refieren las letras a) y b) del artículo 2.1. En tal caso, el convenio no recogerá las especificaciones a que hacen referencia las letras c), d) y f).

DISPOSICION ADICIONAL SEGUNDA

Se autoriza al Gobierno para dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo y aplicación de esta ley, previa consulta a las federaciones de ikastolas.

DISPOSICION DEROGATORIA

Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo dispuesto en la presente ley.

GALICIA

Valoración de la Ejecutiva de la FE de CC.OO. de la propuesta de acuerdo entre la Consellería de Educación y los sindicatos

El acuerdo firmado el 19 de noviembre por el MEC y los sindicatos permitió abrir las negociaciones en la Comunidad Autónoma Gallega, como consecuencia de la transferencia automática de los fondos económicos para respaldar, cuando menos, acuerdos similares.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. afrontó esta negociación con el objetivo de ahondar y completar cuestiones recogidas en el acuerdo citado.

Este sindicato hizo un gran esfuerzo por avanzar en la negociación y poder darle un final satisfactorio en el menor tiempo posible.

Como resultado de ésta, CC.OO. valora muy positivos los siguientes aspectos del acuerdo:

RETRIBUCIONES:

Se recoge el principio de la homologación retributiva y hay un importante avance en este camino con los incrementos salariales alcanzados.

Se profundiza en la linealidad de estos incrementos, tal como fuera planteado en las plataformas reivindicativas, recogiendo en este acuerdo la revisión de los incrementos en los específicos realizados unilateralmente por la Consellería, y volviendo a situarlos en las cuantías que tenían en enero del 88 (pesetas del 88), repartiendo linealmente los fondos procedentes de esta revisión.

INTERINOS:

CC.OO. plantea desde el primer momento de la negociación que se inste al Parlamento para que se recoja en la Ley de Presupuestos del 89 la elevación de las retribuciones básicas para todos los funcionarios interinos, sin esperar a tener cerrado el acuerdo. En el debate parlamentario se aprueba el cien por cien de las retribuciones.

Se recoge en el acuerdo el compromiso de estabilidad de los interinos que trabajaban antes del 31 de diciembre, hasta que se regule el futuro acceso a la función pública docente.

RESPONSABILIDAD CIVIL:

Siendo Galicia una de las primeras Comunidades Autónomas que suscribieron una póliza de seguros, se incrementa en cinco millones (30 millones) la cobertura por demanda individual, y la Xunta de Galicia se reconoce «responsable solidaria» en las demandas que superen esta cuantía. Asimismo, se compromete a establecer un procedimiento ágil de atención de las demandas por vía administrativa.

Se incorpora un seguro de accidentes frente a terceros y daños propios a los profesores que tienen que desplazarse: profesores «itinerantes» y miembros de equipos psicopedagógicos.

Sin embargo, debemos destacar también aspectos del acuerdo en los que CC.OO. planteó, desde el principio, la necesidad de conseguir mayores avances y que aun teniéndolos no llegan a satisfacer plenamente las esperanzas puestas en la negociación. Tales son los relativos a Formación del Profesorado (en el que partimos de claras desventajas respecto de otras Comunidades Autónomas), o en el apoyo a la normalización lingüística; aspectos en los que seguiremos planteando nuestras propuestas en el desarrollo de los planes comprometidos en el acuerdo.

El final de esta negociación permite cerrar el conflicto abierto el pasado curso; negociación en la que, a pesar de los costes que significó para el conjunto del profesorado y el sistema educativo, supuso un importantísimo avance en la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado de la enseñanza pública, con repercusiones directas e indirectas para otros colectivos como son los interinos no docentes y el profesorado de la privada concertada, etc. Igualmente, destacar también, de alcanzarse un acuerdo satisfactorio en la negociación entre Gobierno y UGT y CC.OO. sobre las reivindicaciones de la huelga del 14-D, las implicaciones que tendría en el conjunto de los funcionarios públicos (también los docentes).

NAVARRA

INFORME DE COMISIONES DE ENSEÑANZA-CC.OO. referido al presupuesto para el 89 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, a petición de la Comisión Ejecutiva de la Unión Provincial de Navarra.

Comisiones de Enseñanza-CC.OO. considera el pacto de gobernabilidad PSOE-UPN (pacto educativo) como algo lamentable desde nuestro compromiso con los intereses de los menos favorecidos.

El pacto educativo, lo repetimos una y otra vez, es deplorable incluso desde las posturas que tradicionalmente ha defendido el PSOE respecto de la escuela pública y del control a que deberían someterse los fondos públicos destinados a la enseñanza privada.

Sintetizando, exponemos nuestras razones de rechazo del pacto:

• Favorece a los más favorecidos

Destina fondos públicos, con un criterio injusto, sin tener en cuenta las diferencias socio-económicas reales que se dan entre las familias que llevan sus hijos a la enseñanza privada y los que lo hacen a la pública.

De este modo, incluso se robustece la situación de la enseñanza privada frente a la pública, ante la situación que está a punto de producirse de escasez de alumnos por el descenso de la natalidad. Que esto se haga desde los propios poderes públicos resulta cuando menos incomprensible.

• Son fondos que se dan sin que existan mecanismos de control por parte del Gobierno navarro, lo cual está en contra de la lógica más simple. Además, se regalan sin las más mínimas contrapartidas 2.020,5 millones de pesetas, que desde una perspectiva, no ya de izquierda, sino simplemente progresista, hicieran soportable el pacto:

• Admisión de alumnos con los mismos criterios que en la Enseñanza Pública.

• Contratación de profesores sin restricciones ideológicas.

• Eliminación de cortapisas en el ejercicio de la libertad de cátedra.

• Compromiso de admitir alumnos de integraciones, etc.

Finalmente, parece lamentable el asunto porque tal como presentan el presupuesto no existe la más mínima referencia a la posibilidad de asunción de transferencias educativas por parte de esta comunidad foral de la cual formamos parte.

EL SALARIO Y LOS DESCUENTOS EN 1989

(docentes de la estatal de EGB y EE.MM.)

CUADRO 1

RETRIBUCIONES BRUTAS MENSUALES

	Total 1988	Subida del 4 % (Acuerd. CSIF)		«Acuerd. MEC-Sind.»	
		Enero	Septiembre	Enero	Septiembre
Profesor de EGB	139.047	144.610	148.148	151.348	
Interino de EGB	120.125	124.930	133.387	136.587	
Maestro de taller	149.829	155.823	159.664	162.864	
Idem interino	130.905	136.142	144.903	148.103	
Agregado de IB y profesor de FP	166.692	173.361	177.202	180.402	
Idem interino	144.397	150.172	159.811	163.011	
Catedrático de IB, Conserv. y EE.OO. de Idiomas	188.667	196.215	201.415	204.615	

CUADRO 3

DESCUENTOS: MUFACE Y DERECHOS PASIVOS

	Total mensual 1988	Total mensual 1989	Incremento
	Profesor de EGB	7.361	9.102
Maestro de taller	7.361	9.102	23,7 %
Agregado de IB y profesor de FP	8.788	10.880	23,8 %
Catedrático de IB, Conserv. y EE.OO. de Idiomas	9.016	10.880	20,6 %

NOTA

Los profesores interinos de EGB, maestros de taller y BUP-Teoría de FP tienen un descuento de Seguridad Social del 5,93 por 100 del salario bruto anual cuando son contratados por año completo. Este 5,93 por 100 se distribuye en un 4,73 por 100 por contingencias generales y 1,2 por 100 del fondo de desempleo y accidentes de trabajo. Si el contrato es inferior a este período, el total de retribuciones brutas se calcula prorrateando las pagas extraordinarias.

Los profesores funcionarios tienen un descuento del 5,32 por 100 (1,46 por 100 Muface y 3,86 por 100 Derechos Pasivos) sobre el Haber Regulador (independiente del salario anual). Este año se han unificado los haberes reguladores dentro del grupo A y B, respectivamente, y con ello han subido considerablemente tanto los de profesores de EGB como los de Enseñanzas Medias.

Como en nuestra anterior información sobre la nómina, incluida en el número dedicado a los Presupuestos para 1989, no podíamos haber reflejado las subidas derivadas del «Acuerdo MEC-Sindicatos», pues fue posterior, incluimos en este artículo las cantidades más significativas de lo que va a ser nuestra nómina durante 1989:

1. Retribuciones brutas mensuales, sin incluir trienios (cuadro 1).
2. Complementos específicos (cuadro 2).
3. Descuentos: Muface y Derechos Pasivos (cuadro 3).
4. Descuentos: Tabla de retenciones del IRPF (cuadro 4).

CUADRO 2

COMPLEMENTOS ESPECIFICOS (Ver tabla en pág. siguiente.)

Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se fijan los niveles de complemento de destino y complementos específicos, para el ejercicio económico de 1989, al profesorado de Enseñanzas Básicas, Medias, Artísticas, de Idiomas, Integradas y de Educación Especial.

A partir de 1 de enero de 1989 los niveles de complemento de destino y los complementos específicos asignados al profesorado de Enseñanzas Básicas, Medias, Artísticas, de Idiomas, Integradas y de Educación Especial, en el ámbito de competencia territorial del Ministerio de Educación y Ciencia, serán los siguientes:

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para el ejercicio de 1989 y de conformidad con las previsiones contenidas en el Acuerdo suscrito por el Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos ANPE, CC.OO., FETE-UGT y UCSTE en el que se contempla, entre otros extremos, el régimen de retribuciones complementarias del profesorado de Enseñanzas Básicas, Medias, Artísticas, de Idiomas, Integradas y de Educación Especial, a aplicar en el ejercicio de 1989, de acuerdo con las especificidades de la función docente, y que debe redundar en una mejora de la calidad de la enseñanza y de las condiciones de la escuela pública, se eleva a la consideración del Consejo de Ministros el presente Acuerdo, a propuesta conjunta de los ministros de Economía y Hacienda y para las Administraciones Públicas, y a iniciativa del de Educación y Ciencia.

UNO	Grupos de Clasificación de los Cuerpos, Escalas y Plazas	Nivel de complejidad de destino de los puestos de trabajo en Centros docentes	Complemento específico anual	
			Porcentaje de 1 de enero a 31 de agosto de 1989	A partir de 1 de septiembre de 1989
Cuerpos, Escalas y Plazas de antigüedad proporcionalidad 10 y grado inicial 2	A	26	62.400	98.400
Cuerpos, Escalas y Plazas de antigüedad proporcionalidad 10 y grado inicial 1	A	24	-	36.000
Cuerpos, Escalas y Plazas de antigüedad proporcionalidad 8 y grado inicial 2 en Enseñanzas Medias, de Idiomas, Artísticas e Integridad	B	24	-	36.000
Cuerpos, Escalas y Plazas de antigüedad proporcionalidad 8 y grado inicial 1 en Enseñanzas Básicas y Educación Especial	B	21	-	36.000

DOS

El complemento específico detallado en el número anterior se incrementará en los siguientes importes anuales por el escorpo de los órganos de gobierno impersonales y puestos de trabajo docentes singulares que a continuación se detallan:

Categoría Atribución	Tipo de Centro	ORGANOS DE GOBIERNO IMPERSONALES	
		C. de Enseñanzas Medias Artísticas y Singulares	C. de Enseñanzas Especial y de Enseñanzas Básicas
		Incremento anual	Incremento anual
Director	A	481.558	594.716
	B	425.210	506.312
	C	394.716	273.564
	D	366.312	305.428
	E	-	123.600
Vicedirector	A	260.380	-
	B	273.564	-
	C	205.428	-
	D	178.176	-
Jefe de Estudios	A	280.360	178.176
	B	273.564	171.360
	C	205.428	131.360
	D	178.176	115.600
	E	178.176	-
Secretario	A	280.380	178.176
	B	273.564	171.360
	C	205.428	171.360
	D	178.176	123.600

Puestos de trabajo docentes singulares:

INSTITUTOS DE BACHILLERATO:	Incremento anual
- Jefe de Seminario	82.776
- Coordinador de Formación	82.776
- Coordinador de Orientación Educativa y Profesional	82.776
- Vicesecretario	48.708
- Administrador del Instituto Nal. Educación a Distancia	48.708
CONSERVATORIOS DE MUSICA, ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO Y DANZA Y ESCUELA SUPERIOR DE CANTO:	
- Jefe de Seminario	82.776
- Coordinador de Especialidad	82.776
- Vicesecretario	48.708
ESCUELAS DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTÍSTICOS:	
- Coordinador de Especialidad	82.776
- Jefe de Seminario	82.776
- Vicesecretario	48.708

CENTROS DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS:	
- Jefe de Residencia	131.280
- Jefe de Departamento del Inst. de Técnicas Educativas	131.280
- Jefe de Taller y Laboratorio en Centros con Esc. Univ.	131.280
- Jefe de Taller y Laboratorio en Centros sin Esc. Univ.	82.776
- Director de Residencia	82.776
- Jefe de Sección de Enseñanzas	82.776
- Jefe de Departamento	82.776
ESCUELAS DE IDIOMAS:	
- Jefe de Departamento	82.776
- Vicesecretario	48.708
INSTITUTOS DE FORMACION PROFESIONAL:	
- Jefe de División	82.776
- Jefe de Departamento	82.776
- Administrador de Centro TIPO A	288.980
- Administrador de Centro TIPO B	273.564
- Administrador de Centro TIPO C	205.428
Coordinador de Educación y Empleo	82.776
Coordinador de Formación	82.776
PROGRAMAS DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS:	425.316
CENTROS DE PROFESORES:	
- Directos	425.316
- Prof. agregado de BUP, Prof. de FP y Prof. de EGB	82.776
EDUCACION COMPENSATORIA:	
Profesor de EGB y Atención de Taller	75.960
CENTROS PUBLICOS DE ENSEÑANZAS BASICAS Y EDUCACION ESPECIAL:	
- Coordinador de Formación	82.776
- Responsable de Centros de menos de tres Unidades	82.776
- Coordinador de Orientación Educativa	82.776
- Coordinador de Educación Física	82.776
SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL:	
Orientación Escolar y Vocacional	178.176
CENTRO NACIONAL DE EDUCACION BASICA A DISTANCIA:	
- Vicesecretario	178.176
COLEGIOS RURALES AGRUPADOS:	
- Director de Centro TIPO D	205.428
- Director de Centro TIPO E	171.360
- Jefe de Estudios y Secretario de Centros de TIPO D	123.600
- Profesores	82.776
EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS:	
Profesor de BUP	75.960
TRES.—LIMITACION DE COSTES	
El coste total de los incrementos de complementos específicos a que se refiere el punto DOS del presente Acuerdo no podrá exceder, salvo autorización expresa del Ministerio de Economía y Hacienda, de 4.500 millones de pesetas en cómputo anual.	
CUATRO.—NORMA TRANSITORIA	
Hasta que no se proceda al estudio de los requisitos necesarios para la exigencia de los incrementos de los complementos específicos a que se refiere el punto DOS del presente Acuerdo correspondientes a los puestos de trabajo docentes singulares que a continuación se relacionan, se aplicará su aplicación, que, en ningún caso, podrá electrarse en el año 1989.	
INSTITUTOS DE BACHILLERATO:	
- Coordinador de Formación	
- Coordinador de Orientación Educativa y Profesional	
INSTITUTOS DE FORMACION PROFESIONAL:	
- Coordinador de Educación y Empleo	
- Coordinador de Formación	
CENTROS PUBLICOS DE ENSEÑANZAS BASICAS Y EDUCACION ESPECIAL:	
- Coordinador de Formación	
- Coordinador de Orientación Educativa	
CINCO.—NORMA FINAL	
De acuerdo con lo establecido en la Ley 30/1988, de 7 de agosto, ningún funcionario podrá percibir más de un complemento específico, en que proceda excepción alguna en la aplicación de esta norma.	

Como recordaréis, la propuesta de CC.OO. en la negociación de los Presupuestos para 1989 fue un incremento del 7 por 100. Ahora, después del 14-D, sigue la lucha y la negociación para recuperar la pérdida de poder adquisitivo con un incremento adicional del 2

por 100, generalizado para todos los funcionarios y pensionistas, que les resarza de la pérdida de poder adquisitivo que, ya está constatado, se produjo en 1988 (incremento salarial del 4 por 100 e inflación del 5,8 por 100).

CUADRO 4

RETENCIONES IRPF

En el momento de redactar esta información, esta tabla está pendiente del dictamen del Consejo de Estado, trámite previo a su aprobación. Como veréis es la misma tabla que la publicada en el anterior TE sobre Presupuestos con la simple modificación de un incremento del 4 por 100 en las cantidades que figuran en la columna «Retribución anual».

Retribución anual (base 972.800)	TABLA DE RETENCIONES												
	Sin hijos		Número de hijos										
	Salarios	Canalés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Más de 872.800	7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Más de 872.800	5	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Más de 1.080.000	3	6	4	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-
Más de 1.144.000	3	6	7	5	3	2	1	-	-	-	-	-	-
Más de 1.320.000	12	11	10	8	6	4	3	2	1	-	-	-	-
Más de 1.500.000	14	13	11	11	8	6	4	3	2	1	-	-	-
Más de 1.784.000	15	15	13	13	12	10	8	6	4	3	2	1	-
Más de 2.068.000	18	17	16	15	14	12	11	11	10	8	7	5	3
Más de 2.352.000	19	18	18	17	16	15	14	14	13	12	11	9	7
Más de 2.704.000	26	26	26	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17
Más de 3.120.000	21	21	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
Más de 3.640.000	22	22	22	22	21	21	20	19	18	17	16	15	14
Más de 4.160.000	23	23	23	23	22	22	21	20	19	18	17	16	15
Más de 4.680.000	25	25	25	24	24	24	23	22	21	20	19	18	17
Más de 5.200.000	28	28	28	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19
Más de 5.720.000	27	27	27	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18
Más de 6.240.000	28	28	28	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19
Más de 7.000.000	31	31	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21
Más de 7.760.000	31	31	31	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22
Más de 8.520.000	33	33	33	32	32	31	31	30	29	28	27	26	25
Más de 9.280.000	34	34	34	34	34	33	33	32	31	31	30	29	28
Más de 10.040.000	36	36	36	36	36	35	35	34	33	33	32	31	30
Más de 11.440.000	38	38	38	38	37	37	37	36	35	35	34	33	32
Más de 12.840.000	40	40	40	40	39	39	38	38	37	37	36	35	34

■ NEGOCIACION DEL 3.º CONVENIO COLECTIVO PARA EL 89

Después de no haber conseguido acuerdo alguno con el MEC para la revisión salarial del 88 (únicamente ofrecieron el 4 por 100), nos disponemos a iniciar la negociación del Convenio 89.

Las perspectivas con que comenzamos van a hacer difícil el proceso. El MEC continúa sin asumir la homologación salarial de nuestro colectivo con el resto de contratados laborales de la Administración. Su oferta está condicionada, hasta el momento, por el pacto con CSIF, limitada por la distribución de los fondos adicionales previstos en los PGE para el 89 y por la negociación de los sindicatos y el Gobierno (de la que podemos obtener una subida de dos puntos sobre el incremento oficial en función del aumento del IPC para 1988).

Esta perspectiva nos sitúa en el comienzo de la negociación con la posibilidad de que, nuevamente, el MEC no llegue a hacer una oferta concreta y justifique la «imposibilidad» de avanzar en el proceso de homologación, mejorando su oferta salarial por «limitaciones» ajenas a su voluntad negociadora y a su «recono-

cimiento moral» de las precarias retribuciones salariales del colectivo de Laborales del MEC.

Hemos comprobado suficientemente, con ejemplos recientes (huelga 14-D, huelga de docentes), que la presión de los trabajadores y la negociación de los sindicatos han conseguido transformar esas «limitaciones» y hacer posibles determinadas reivindicaciones que deberán forzar un cambio en la política social del Gobierno del PSOE.

Por tanto, y mientras preparamos nuestra plataforma para el comienzo 89, debemos tener en cuenta la necesaria vinculación con los objetivos que el resto de los contratados laborales de la Administración va a plantearse y con las iniciativas de movilización que puedan adoptarse con la finalidad de dotarnos de mayor capacidad de presión. En este sentido, podemos destacar:

— La homologación salarial de todos los contratados laborales de la Administración como paso previo para el planteamiento de la equiparación salarial con los funcionarios que realizan las mismas funciones.

— Defensa del poder adquisitivo, introducción de la cláusula de revisión salarial.

— Empleo. Jubilación forzosa a los 64 años, voluntaria a los 60, cubriendo las vacantes con nuevas contrataciones.

- Cobertura de bajas temporales y excedencias y control sindical de éstos.

- Negociación de un nuevo decreto de ratios y módulos de superficie.

— Condiciones de trabajo.

- Definición de funciones o reclasificación de categorías. Control de la utilización de los trabajadores en tareas de superior o inferior categoría.

- Reducción de jornada a 35 horas semanales.

- Control de la movilidad funcional.

- Impulsar los comités de Seguridad e Higiene.

- Hacer realidad la comisión de formación profesional, convirtiéndola en un instrumento para la formación social y profesional de los trabajadores.

- Control y distribución de los fondos destinados a la Acción Social.

29 marzo/1 abril; horario: 11.00 - 21.00
29 y 30 - exclusivamente profesionales
31 y 1 - público en general
Pabellón 10 - Recinto Ferial de IFEMA
Casa de Campo - MADRID



INTERDIDAC'89



SALON INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

JORNADAS INTERDIDAC'89

- **MIÉRCOLES, 29 de marzo**
Conferencia: 17.00/18.00 h.: La Comunidad de Madrid y la Educación.
Mesa redonda: 18.00/19.30 h.: La educación en la CEE.
Mesa redonda: 18.00/19.30 h.: La formación del profesorado en la reforma educativa.
Mesa redonda: 19.30/21.00 h.: La homologación del material didáctico.
- **JUEVES, 30 de marzo**
Mesa redonda: 12.00/13.00 h.: Medios de comunicación y educación.
Panel de expertos: 13.00/14.00 h.: La educación física en la escuela.
Conferencia: 17.00/18.00 h.: Didácticas de las ciencias experimentales.
Mesa redonda: 18.00/19.30 h.: La educación especial/integración en la escuela.
Mesa redonda: 19.30/21.00 h.: Reforma del sistema educativo.
- **VIERNES, 31 de marzo**
Mesa redonda: 12.00/13.00 h.: La información en la educación.
Panel de expertos: 13.00/14.00 h.: El material didáctico en las enseñanzas técnicas.
Conferencia: 17.00/18.00 h.: El material manipulativo en el nivel de educación infantil.
Panel de expertos: 18.00/19.30 h.: La formación ocupacional.
Conferencia: 19.30/21.00 h.: La nueva estructura de la formación profesional.
- **SABADO, 1 de abril**
Mesa redonda: 12.00/13.00 h.: Análisis y perspectivas de la enseñanza privada.
Panel de expertos: 13.00/14.00 h.: Las nuevas tecnologías en la educación.
Conferencia: 17.00/18.00 h.: La didáctica de la matemática.
Mesa redonda: 18.00/19.30 h.: La educación infantil.

ICEX
Instituto Español
de Comercio Exterior
Secretaría de Estado
de Comercio

INSTITUCION FERIA



INSTITUCION
FERIAL
DE MADRID



DADA LA LIMITACION DE LA SALA, SE RUEGA OPORTUNA RESERVA.

RECINTO FERIAL CASA DE CAMPO • AVDA. PORTUGAL, S/N. 28011 MADRID • TELS. (91) 470 10 14 • 463 90 00 • TELEX 44025 41674 IFEMA-E • FAX (91) 464 33 26 • ESPAÑA

PRIVADA

NEGOCIACION COLECTIVA

1 PLATAFORMA REIVINDICATIVA DE UTEP Y CC.OO.

• Jornada

1. Homologación a la de la E. Pública.
Para el año 89 reducción de dos horas lectivas para el profesorado, cualquiera que fuere su nivel o sector. Personal de administración y servicios, hacia las 35 horas semanales. Para el año 89, 37,5 horas.
2. Reducción de jornada para los cargos funcionales. Según baremo de la enseñanza pública.
3. Definición de hora lectiva según criterios de la E. Pública.

4. Desaparición del trabajo en sábado. 48 horas ininterrumpidas de descanso semanal.

• Salarios

1. Mismos porcentajes que figuran en los Presupuestos Generales del Estado para el profesorado, cualquiera que fuere su nivel.

PAS = 10,7 por 100 de incremento.

Enseñanzas no regladas = 10,7 por 100.

2. Explicitar en convenio el coste-hora.
3. Unificar en salario base los distintos conceptos retributivos.

4. Cláusula de revisión salarial, si la inflación supera las previsiones del Gobierno.

• Vacaciones

1. Personal docente homologación con la E. Pública. 2 meses y resto del año según calendario escolar para todos los niveles concertados o no.
2. PAS, quinta semana de un período estival. Semana Santa y Navidad según calendario escolar.

• Jubilaciones

1. Obligatoria para todos los trabajadores a los 64 años.
2. Jubilación parcial a los 61 con contrato de relevo.
3. Reducción de jornada para los mayores de 55 años.

• Contrataciones

1. Convertir los contratos temporales en fijos.
2. Todos los trabajadores de los centros afectados por este convenio, necesariamente tendrán una categoría y salario de los que figuran en los anexos y les será de aplicación el conjunto del articulado del Convenio, con independencia de su modalidad contractual y del régimen local con que hayan sido contratados.

3. Reducción del período de prueba.

Personal docente = 2 meses.

Personal titulado no docente = 1 mes.

PAS = 15 días.

• Ambitos

- Temporal: 1 año.
Territorial: Será de aplicación en todo el territorio del Estado español.

Supresión del resto del texto del articulado.

Funcional: Suprimir el término integrado en preescolar.

Personal: Este Convenio afectará a todo el personal, en régimen de contrato de trabajo, que preste sus servicios en y para un centro de enseñanzas, cualquiera que sea la entidad titular del mismo y el nivel de enseñanza que se imparta.

2 REIVINDICACIONES AL MEC

1. Revisión de los módulos año 89

a) Adecuación de las retribuciones del profesorado teniendo en cuenta las subidas contempladas en el acuerdo MEC-sindicatos de la E. Pública de 19 de noviembre.

b) Revisión de los módulos que permitan para el PAS y el P. Complementario de E. Especial los mismos porcentajes de subidas retributivas que al profesorado.

2. Desarrollo del Acuerdo de Analogía

a) Distribución progresiva de las subidas salariales con los siguientes criterios:

— Que el 95 por 100 de las subidas para la E. Pública repercutan en los trabajadores de la E. Privada ese mismo año.

— Mayores subidas retributivas en los tres primeros años de la diferencia inicial.

b) Incorporación de las mejoras sociales que figuran en el Acuerdo de 19 de noviembre.

c) Homologación en jornada:

c.1. EGB y Educación Especial. Condicionar los aspectos retributivos para el profesorado, de los módulos a una jornada de 25 horas lectivas.

c.2. Enseñanzas Medias. Adaptación de la ratio profesor/aula de tal forma que posibilite la homologación en jornada con el profesorado de la E. Pública en el plazo de aplicación de los Acuerdos de Analogía.

3. Mantenimiento y creación de empleo

Desarrollo del Acuerdo sobre Centros en Crisis, que permita, con las premisas anteriores de reducción de jornada y la alternativa presentada por la FE-CC.OO., la recolocación de los trabajadores afectados por la reconversión del sector y la creación de empleo.

4. Legislativas

a) Participación sindical en la renovación y concesión de conciertos para el próximo cuatrienio.

b) Modificaciones que permitan ampliar el pago directo delegado a los trabajadores de Administración y Servicios, fijando para ello en los módulos un harem de plantilla con relación al número de unidades concertadas.

c) Legislación igual a la de la E. Pública en la elección de Consejos Escolares de Centro.

Secretaría de Acción Sindical de Enseñanza Privada.

ES NECESARIA LA PARTICIPACION DE TODOS

Las negociaciones están abiertas en todos los frentes. Todos los convenios del sector se están negociando en estos momentos. Al MEC le hemos presentado unas reivindicaciones y le hemos pedido apertura de negociaciones sobre centros en crisis, desarrollo de los acuerdos de analogía y mejoras sociales para todos los trabajadores. Cuando leáis este número nos encontraremos, pues, en una fase decisiva y si no se han conseguido soluciones a las reivindicaciones planteadas las movilizaciones se harán inevitables, la experiencia demuestra la necesidad de unir la presión a la negociación.

Ante esta situación es necesaria la participación de todos y especialmente del conjunto de los afiliados. Ante tentaciones de pesimismo y desánimo que a veces invaden a los trabajadores del sector, nuestra responsabilidad nos obliga a ser optimistas y a transmitir un mensaje positivo a nuestros compañeros.

La primera condición para conseguir algo es creernos que es posible.

Y ES POSIBLE.

1.º Por el ejemplo de la enseñanza pública. Nuestros compañeros nos demostraron que con la participación de la mayoría todo es conseguible. A ellos les debemos parte de nuestras próximas subidas y a nosotros nos tenemos que demostrar que también sabemos luchar por nuestros problemas.

2.º Por la importancia de las reivindicaciones. Están en juego subidas que oscilan entre las 406.000 y las 835.000 y que unido a la homologación en jornada y vacaciones, formación del profesorado y resto de mejoras de la pública, hacen que los próximos cinco años puedan ser considerados como decisivos para los trabajadores del sector.

3.º La actual situación de negociación entre los sindicatos y el Gobierno ha puesto de relieve que es absolutamente necesario contar con los trabajadores y sus organizaciones, los sindicatos, y elaborar otra política social en la que la educación ha de tener una importancia fundamental.

Por esto cada uno debe poner su gola de ilusión en ese esfuerzo colectivo que tenemos que realizar el conjunto de los trabajadores de la privada.

Participa en las reuniones del sindicato, secciones sindicales, grupos de trabajo, etcétera, haz asamblea en tu centro, en tu zona y en tu provincia. Lleva la inquietud a tus compañeros de trabajo, tu participación es fundamental.

Antonio García Orejana

NEGOCIACIONES MEC

3 CENTROS EN CRISIS

Desde nuestro punto de vista, la crisis debe resolverse de un modo global, superando la improvisación y corrigiendo los errores realizados hasta ahora. No debe contemplarse sólo como solución a un problema laboral (que lo es). Pensamos que las soluciones deben articularse sobre los siguientes ejes fundamentales:

— Las necesidades educativas que actualmente existen y las que se van a plantear en un próximo futuro.

— Las diferentes políticas educativas para satisfacer esas necesidades desde las distintas instituciones con responsabilidad política (municipio, comunidades, Ministerio).

— Especialmente el Proyecto de Reforma que el Ministerio plantea como ineludible.

7.2. Necesidad de unas políticas educativas eficaces a todos los niveles

Nos referimos en este apartado a la contradicción que se puede dar en los municipios y en las comunidades autónomas (sin competencias plenas).

Por un lado, la situación educativa del Municipio o Comunidad es una de las responsabilidades políticas más importantes de estas instituciones, ya que en estas situaciones se originan problemas muy graves y diversos.

Por otro, las competencias reales para incidir en dicha situación educativa son mínimas.

Nuestra propuesta es actuar sobre esta contradicción proporcionando los medios humanos para que la acción municipal o comunitaria pueda tener **incidencia real**.

Indicaremos algunas de estas necesidades educativas que podrían atenderse de un modo inmediato utilizando a los trabajadores afectados por la crisis.

7.3. Necesidades educativas

a) Necesidades educativas actuales del sistema

• Deficiencias concretas del sistema.

Como, por ejemplo, la Educación Física y la enseñanza de los idiomas en la enseñanza obligatoria. Señalados por todos, así se recoge en el Proyecto de Reforma o Debate del MEC. Actualmente están siendo subsanados mediante programas de preparación del profesorado.

Pensamos que es un buen ejemplo de la lentitud del sistema para satisfacer necesidades urgentes. El camino emprendido es correcto, **pero lento** (y necesariamente tiene que ser así). De lo contrario los costos serían muy altos y el funcionamiento de los centros podría distorsionarse.

Estas necesidades podrían atenderse mucho más rápidamente utilizando a los trabajadores de los centros en crisis.

• Lucha contra el fracaso escolar.

Es ya generalmente admitido que el concepto «fracaso escolar» es sumamente ambiguo, sus causas fundamentales son muy complejas y, en gran parte, ajenas a la institución escolar.

Parece evidente que una lucha eficaz contra lo que se denomina fracaso escolar tiene que atender a muchos factores (o a las más posibles de las causas, sean de tipo sociológico, psicológico, metodológico, etcétera)... Y lo tienen que hacer de un modo concreto, adaptado a una situación concreta.

Por eso afirmamos que la instancia municipal (o de distrito) sería la plataforma mejor si tuviera los medios adecuados. Los trabajadores afectados por la crisis podrían ser utilizados para ello. La experiencia que tienen acumulada (la mayoría con 10-15 años en el mismo centro y en el mismo pueblo) les hace muy aptos.

• Sustituciones en los centros públicos.

Es otro ejemplo de la lentitud y falta de adaptación de un sistema como el nuestro (centralizado y funcionando).

Cuando un profesor estatal causa baja, suele suceder que los trámites para su sustitución se alarguen, sobre todo en ciertas épocas del curso.

Y no es este el inconveniente más grave. Estas sustituciones, al estar centralizadas para toda la provincia, se hacen utilizando un cupo de profesores interinos para toda la provincia. Esto hace que el sustituto enviado sea, con gran frecuencia, nuevo en el centro y en la zona.

Si la capacidad para responder a la necesidad de sustitución estuviera más cerca

(municipio, distrito...), la inmediatez sería absoluta, cubriéndose así incluso las bajas más cortas (días, horas sueltas...) y siempre por las mismas personas.

• Desarrollo de la comunidad educativa.

Gran parte de las nuevas tendencias educativas están basadas en el concepto «comunidad educativa». Tendencias que han fraguado en la LODE.

La realidad está demostrando que las relaciones profesores-padres-comunidad no siempre son fáciles. Más bien todo lo contrario.

También aquí la instancia municipal (a la vez externa o interna al sistema) puede ser eficaz. Los trabajadores afectados por la crisis pueden ser utilizados para ello.

• Complemento a la escuela. Jornada única/jornada completa.

La idea de la jornada única o continua es algo que está en el ánimo de todos los docentes, pero es evidente que un buen número de padres no lo aceptan. ¿Qué hacer con los niños por la tarde? También para la Administración supondría un grave problema económico si no quiere que la nueva jornada sea factor poderoso de discriminación a favor de los más ricos.

• Nuestra propuesta tiene los siguientes objetivos:

a) Mejorar la calidad cultural en todo el ámbito escolar.

b) Fomentar el desarrollo paulatino de una jornada completa que sirva al niño en su formación integral (cultural, ocio, deportiva, recreativa, etcétera).

c) No acortar la jornada, como se podría presumir, sino alargarla a la tarde para que el alumno encuentre en el colegio su segunda casa.

d) Posibilitar a todo el profesorado condiciones reales para su perfeccionamiento y formación permanente.

Los medios humanos podrían ser los trabajadores afectados por la crisis. Ya hemos hablado de su situación objetiva que les hace especialmente aptos (experiencia, recolocación como posibilidad de no caer en el paro, etcétera).

La instancia también más eficaz de nuevo nos parece la municipal (o de distrito) por su cercanía, adaptación, rapidez de respuesta, etcétera.

Sólo insistir una vez más que, además de ser una alternativa posible y con las condiciones necesarias para ser eficaz, es **barata** (en cuanto se puede empezar a aplicar sin alterar el presupuesto ni crear nuevas partidas).

b) Necesidades educativas futuras (inmediatas) impuestas por el proyecto de reforma

• Profesores de apoyo en los centros públicos.

Se propugna la necesidad de un profesor de apoyo por cada doce unidades.

Esta figura ha sido el núcleo de las soluciones aportadas hasta ahora para los trabajadores que ya han sufrido la crisis, pero en centros privados concertados. Solución que, como ya vimos, está prácticamente agotada. ¿Por qué no ampliarla a los centros públicos?

El propio sistema trata de cubrir esta necesidad, pero de una manera lenta y poco flexible (debido fundamentalmente a problemas de dotación presupuestaria). Lo hace, además, de una manera tímida. No habla, por ejemplo, de profesores de apoyo en centros de EE.MM., cuando las necesidades más urgentes vengan marcadas por la ampliación de la obligatoria.

Parece también posible que desde el ámbito municipal o distrito se podrían utilizar los trabajadores afectados por la crisis para acelerar la implantación de los profesores de apoyo en los centros públicos.

• Desarrollo de las escuelas infantiles.

Además de realizar estos esfuerzos de extensión de la oferta, la Administración educativa debe estimular a estas Administraciones Públicas (Diputaciones, Ayuntamientos) a organizaciones sin ánimo de lucro, a crear centros de educación infantil. A tal efecto desarrollará convenios mediante los cuales se facilite una mutua colaboración para conseguir los objetivos educativos empleados...» (Proyecto para Debate, pág. 76.)

Como vemos, el propio Ministerio deliende la importancia de esta etapa y la necesidad de aumentar la oferta. También abre la posibilidad de colaboración con Ayuntamientos y otras instancias.

Muchos compañeros de los centros en crisis tienen amplia experiencia en este campo. Podrían ser utilizados perfectamente en planes de extensión, por abajo, de la escolaridad.

Esto sería más necesario en aquellas zonas donde la existencia de oferta es pobre, predomina una carencia de recursos económicos, sociales y culturales, y sufren

PRIVADA

NEGOCIACION COLECTIVA-NEGOCIACIONES MEC

una grave discriminación con respecto a otras zonas. (Y no podemos olvidar que muchos de los trabajadores afectados han trabajado en esas zonas deprimidas.)

- Perfeccionamiento del profesorado.

Uno de los ejes básicos de la futura reforma debe ser asegurar las **condiciones necesarias** para que el profesorado actualmente existente pueda realizar actividades.

Una de esas condiciones es que la mayor parte de estas actividades sean realizadas y **consideradas** jornada laboral normal.

Otra muy importante es que estén estrechamente ligadas a la práctica docente. Estas actividades constituirían la tarea fundamental de los CEPs.

Desde la cercanía de la instancia municipal o de distrito los trabajadores afectados por la crisis podrían ser utilizados para «liberar» incluso horas de la jornada normal a los profesores ordinarios sin que la marcha normal de los centros se resintiera. De la misma manera se podrían facilitar medios humanos a los centros de profesores para que su eficacia y su incidencia se viera aumentada.

- La nueva ordenación de las enseñanzas medias.

Aquí radica una de las transformaciones más importantes de la reforma: la extensión de la obligatoriedad hasta los dieciséis años. Y no sólo por ser un compromiso, sino por lo que implica de una nueva orientación del sistema con la creación de una nueva etapa: la secundaria obligatoria.

Pero aquí también radica una de las grandes contradicciones o deficiencias del proyecto de reforma. Por un lado se afirma la identidad propia de esta etapa, pero por otro (y por razones de coste) se aprovecha la organización actual, dejando los dos primeros años en los actuales centros de EGB y los otros dos en los institutos. Esto trae consigo el enorme riesgo de dejar las cosas como están.

Los trabajadores de centros en crisis podrían ser utilizados para:

- Asegurar la necesaria coordinación entre los cursos de las E.E.M.M. obligatorias.

- Llevar adelante la creación de centros unitarios para los 12-16 años.

c) *Necesidades educativas externas al sistema*

Es absolutamente necesario hacer referencia también a todas aquellas actividades que podríamos englobar en el concepto de formación permanente. Es decir, aquellas actividades dirigidas a elevar el nivel cultural y el desarrollo personal de todos los ciudadanos.

Esta es una responsabilidad dejada prácticamente en manos de los Ayuntamientos.

No insistiremos en la enorme distancia que se abre entre los objetivos y los planes de las diferentes concejalías de Educación y Cultura, y los medios materiales y humanos de que disponen para realizarlos.

Pensamos que los profesores afectados por la crisis podrían ser «agentes» de los diferentes programas diseñados desde los Ayuntamientos y Comunidades para:

- * Formación permanente de adultos «sistemática»:

- Alfabetización.
- Recuperación escolaridad.
- Cursos de perfeccionamiento.

- * Formación permanente de adultos «difusa»:

- Difusión cultural.
- Apoyo a las iniciativas culturales de determinados sectores de la comunidad (jóvenes, tercera edad...).

- * Prevención y tratamiento de la delincuencia.

- * Educadores de calle.
- * Relación con los jóvenes expulsados del sistema escolar.

- * Colaboración con la lucha contra el paro y la readaptación de los trabajadores (Plan FIP, por ejemplo...).

- * Acuerdos con otros Ministerios y otras instituciones públicas.

B. Conclusiones

Como hemos visto, las necesidades educativas son muchas y muy diversas. Muchas de estas necesidades no pueden ser atendidas por el sistema con la urgencia y extensión que serían necesarias (y ello independientemente de voluntades e incluso de políticas, dado el carácter burocrático y centralizado del sistema).

Los trabajadores afectados por la crisis constituyen un colectivo que ya fueron utilizados para satisfacer necesidades urgentes de escolarización. Una vez éstas resueltas, pueden volver a ser utilizados para satisfacer otras necesidades nuevas no menos urgentes.

El entronque de estos trabajadores y estas necesidades proponemos que se haga a través de aquellas instituciones públicas que de una manera más rápida y flexible pueden atender a las necesidades educativas (Comunidades y Ayuntamientos o distritos).

Creemos que es no solamente la mejor vía de solución, sino que también es barata. Proporcionar medios reales de actuación a Comunidades y Ayuntamientos no les iba a costar a éstos absolutamente nada. Al Ministerio tampoco le iba a costar más de lo que le cuesta ahora o lo que le ha costado la recolocación en la enseñanza privada concertada.

Jubilaciones anticipadas.

VICTIMAS DE UNA MALA POLITICA FISCAL

Los trabajadores son, sin duda, los mejores y más seguros pagadores a la Hacienda Pública (el fisco). En el mismo momento de recibir su salario (nómina) se le detraen sus obligaciones fiscales (IRPF) y sus compromisos sociales (cotización a la Seguridad Social). Ante los porcentajes de deducción, hoy por hoy, no existe réplica: lo acuerda el Gobierno y después si la declaración de la renta le sale negativa la Administración le devolverá el exceso recaudatorio, sin mediar ni intereses ni compensaciones por la sobretasa fiscal y con veinte meses de retraso.

Esa «religiosidad» en los pagos al Erario Público es lo que ha permitido al Estado recaudar 600.000 millones de pesetas más de lo previsto en 1988, sin que hayamos podido notar ninguna mejora social producto de ese exceso.

Este mismo mes, los funcionarios públicos han visto cómo en su nómina de enero de 1989 el líquido percibido era menor, igual o en el mejor de los casos ligeramente superior al de diciembre de 1988. ¿Cómo puede ser eso? se preguntan los afectados, pues muy sencillo:

- a) El entreguista acuerdo CSIF-Gobierno recoge una inaceptable y rechazada subida del 4 por 100 sobre el sueldo bruto, pero en el apartado 1 A del protocolo adicional número 2 establece un incremento del 23,6 por 100 de los descuentos por Derechos Pasivos y Muface.
- b) Producto de una injusta e insatisfactoria política fiscal.

LA NEGOCIACION COLECTIVA EN LA ENSEÑANZA PUBLICA



Los porcentajes de retención por IRPF pueden subir hasta un 3 por 100 y pasar de un tramo al siguiente.

Aunque el Consejo de Ministros haya aprobado, recientemente, deflactar en un 4 por 100 los tramos de la escala de retenciones, con lo que algunos de los afectados pueden recuperar una parte del dinero líquido retenido, hay que tener en cuenta que durante los últimos seis años el incremento de los tramos de la escala de retenciones a cuenta del IRPF ha ido siempre por debajo del IPC y también de los incrementos salariales brutos, con lo que se ha convertido en un instrumento recaudador extra y también de intervención monetaria para retirar dinero circulante. Los asalariados de rentas medias han sido categórica y especialmente perjudicados.

Si se une la subida en retribuciones por Derechos Pasivos y Muface con el salto de hasta tres puntos en la escala del IRPF se puede ver muy claramente cómo antes de la subida se cobra en neto, en muchos casos, más que después de la subida.

En nuestro sector de enseñanza no se ha llegado a dar el caso, pues gracias al acuerdo que sorprendentemente CSIF no firmó, hemos logrado un avance en la homologación que en enero de 1989 nos ha subido un nivel de complemento de destino además del 4 por 100 general, con lo que se ha podido compensar el incremento en las retenciones.

Ante esta situación a todas luces injusta y gravosa para los trabajadores, la Federación de Enseñanza de CC.OO. reitera la necesidad de abordar una reforma fiscal progresista que basándose en la eliminación del fraude fiscal acabe con la situación actual en la que los asalariados son los que soportan el mayor peso y control fiscal.

Antonio de la Cuesta

SALARIOS 1989							
	Bruto	Pasivos y Muface	Descuentos				
			IRPF				
			S	C	1 hijo	2 hijos	
• EGB							
A) Sin trienios	148.148	9.102	22.222 15 %	22.222 15 %	19.259 13 %	19.259 13 %	
1 trienio	151.708	9.102	27.307 18 %	25.790 17 %	24.273 16 %	15 %	
B) 6 trienios	169.508	9.102	30.511 18 %	26.816 17 %	27.121 16 %	25.426 15 %	
C) 7 trienios	173.058	9.102	32.883 19 %	31.152 18 %	31.152 18 %	29.422 17 %	
• Maestros de taller							
Sin trienios	159.664	9.102	28.739 18 %	27.143 17 %	25.546 16 %	15 %	
A) 3 trienios	170.344	9.102	30.662 18 %	28.958 17 %	27.255 16 %	25.552 15 %	
4 trienios	173.904	9.102	33.041 19 %	31.302 18 %	31.302 18 %	29.564 17 %	
B) 9 trienios	191.704	9.102	36.423 19 %	34.507 18 %	34.507 18 %	32.589 17 %	
C) 10 trienios	195.264	9.102	39.052 20 %	39.052 20 %	37.100 19 %	35.147 18 %	
• Agregados y profesores de FP							
Sin trienios	177.202	10.880	33.668 19 %	31.895 18 %	31.895 18 %	17 %	
A) 3 trienios	190.552	10.880	35.204 19 %	34.299 18 %	34.299 18 %	32.394 17 %	
4 trienios	195.002	10.880	39.000 20 %	39.000 20 %	37.050 19 %	35.100 18 %	
B) 10 trienios	221.702	10.880	44.340 20 %	44.340 20 %	42.123 19 %	39.906 18 %	
C) 11 trienios	226.152	10.880	47.491 21 %	47.491 21 %	45.230 20 %	45.230 20 %	

CUANDO se van a cumplir 100 días de la firma de los acuerdos que pusieron fin al largo conflicto educativo de 1988, el proceso negociador generado por aquel acuerdo atraviesa momentos de impase y estancamiento.

Las expectativas de negociación sobre jornada y calendario, acceso a la función pública, salud laboral o formación del profesorado todavía no se han desarrollado, causando inquietud en algunos colectivos como el de interinos. Y mientras que esas expectativas no germinan, los logros económicos concretos del acuerdo (consecución en enero de 1989 de los niveles 21 para EGB y 24 para agregados y numerarios de FP) aparecen difuminados por las consecuencias del acuerdo CSIF-Gobierno como bien se explica en otro apartado de estas noticias sindicales.

En general, se puede decir que no se han desarrollado los marcos de negociación que habían generado las luchas de 1988; ¿tendremos que volver a decir que cuando no hay presión detrás de la negociación es, también para este equipo ministerial, puro formalismo, consulta, todo lo más?

Insistiremos, una vez más, en nuestro

empeño sindical por consolidar marcos estables y ágiles de relación y negociación. Nos esforzaremos en convencer a este equipo y a los que les sigan de que la negociación no es «perder tiempo» ni es «más trabajo» como tantas veces se quejan, sino que es un «mejor trabajo» y lo que se pierde en velocidad se gana en eficacia pues mantener las formas democráticas genera consenso o al menos no genera descontento.

• El concurso de EGB

Y, sin embargo, es innegable que, tras el lento arrancar después del paréntesis navideño, se han celebrado media docena de reuniones, fundamentalmente sobre el tema de concurso de traslados.

¿Por qué, entonces, hablar de estancamiento de la negociación? Porque ocho meses después de la presentación del primer borrador de proyecto de concursos todavía no hay acuerdo entre las distintas administraciones educativas (CC.AA. con competencias y MEC) sobre el modelo a presentar a los sindicatos. Es decir, ocho meses después todavía hay indefinición sobre la posición de

la Administración y, por tanto, no se pueden resolver las diferencias que siguen enfrentándolos con los sindicatos (y que para el caso de CC.OO. fueron explicadas en el número anterior). La indefinición del MEC no tiene excusas cuando se tratan temas que son de su ámbito competencial y este es el caso de los puestos «singulares» o los puestos de «difícil desempeño» sobre los que el MEC no fue capaz de avanzar ninguna propuesta en la reunión que celebramos al efecto.

Después de dicha reunión seguimos sin saber por qué sistema de provisión se van a cubrir los puestos de compensatoria, educación de adultos, centros de recursos, etcétera.

Mientras tanto, la actividad «normal» continúa y el MEC ha sometido a consulta diversos proyectos de concursos específicos. Dos de ellos afectan a especialidades que en el futuro concurso serán provistas de forma ordinaria: educación física y apoyo a la integración. La Federación de Enseñanzas de CC.OO. ha pedido que, puesto que el concurso entrará en vigor en 1990, ahora sólo salgan las vacantes no cubiertas del concurso anterior y que el baremo que se utilice

sea lo más semejante posible al que defendemos para el futuro. Así, el de educación física fue consensuado acentuando la puntuación por antigüedad (en el cuerpo, en el centro y en el ejercicio de la especialidad). Y limitando los otros méritos.

Un tercer proyecto de concursos hace referencia a un futuro «puesto singular»: los SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) que a pesar de nuestra propuesta de modificar el baremo saldrán las vacantes (200) con el mismo baremo del curso pasado.

• Oferta de Empleo Público

Otra negociación a la que el MEC se presentó sin documentación ni datos suficientes que justificasen su parca oferta: 600 plazas en LGB (igual que el curso pasado).

1.500 plazas de agregados de bachillerato (algo más que el curso pasado), dirigido fundamentalmente a inglés, educación física y matemáticas.

900 plazas de numerarios de FP y 150 plazas de maestros de taller.

La propuesta de CC.OO. a falta de concretar los datos después de que el MEC presente la justificación económica y demográfica de su oferta irá encaminada a cubrir las necesidades de construcción de nuevas plazas (escolarización de 3, 14 y 15 años), disminución de ratios por aula, aumento de profesores de apoyo y especialistas y ampliación de licencias por estudio y horas para la formación. Si añadimos las jubilaciones, fallecimientos y excedencias forzosas (15 por 100 del total de la plantilla) nos encontramos con que muy probablemente nuestras cifras se coloquen en el doble de las que propone el MEC.

• Infraestructura para los movimientos de renovación pedagógica

Varios proyectos de formación permanente del profesorado nos han sido presentados a la espera del Plan Nacional que deberemos discutir el 28 de febrero.

Proyectos de formación para los claustros, licencias por estudio y ayudas para actividades de Escuelas de Verano, de proyectos que se derivaban del acuerdo del 19 de noviembre, fueron objeto de la correspondencia MEC-Sindicatos y CC.OO. presentó dos propuestas que todavía no habían sido respondidas cuando redactamos esta noticia sindical: que quienes disfrutan de licencias por estudios perciban sus retribuciones ínte-

gras y que se les dote a los MRP de infraestructura, medios materiales y humanos para poder desarrollar su actividad sin depender exclusivamente del voluntarismo de sus miembros.

• Interinos territorio MEC

La primera reunión no ha pasado de ser un escarceo en el que el MEC ha vuelto a mostrar su nula sensibilidad sobre el tema. Se iniciaron conversaciones sobre cómo se ordenaba la lista cerrada, fruto del acuerdo, que a partir de ahora existirá en el MEC y a la que se ofrecerán en primer lugar las vacantes de cada curso.

El tema es escabroso donde lo haya porque, a la hora de ordenar, cada uno pretende que lo que prime sean los méritos (antigüedad en la pública o en la privada, o haber aprobado algún ejercicio de la oposición). En cualquier caso los temas fundamentales (control sindical real de la estabilidad y sistema de acceso a la función pública) siguen pendientes. El MEC pretende que el acceso será imposible de cambiarse para esta convocatoria tanto por la lentitud del procedimiento (consenso entre las comunidades autónomas, visto bueno de la Comisión Superior de Personal) como por los perjuicios que se crearían a los que están preparando las oposiciones según el actual modelo.

• Iniciativas sindicales

Para romper esta situación de impase de las conservaciones y negociaciones con el MEC, el Secretariado de la Federación de Enseñanza de CC.OO. se propondrá llevar adelante tres iniciativas dirigidas a dinamizar el sector.

a) Campaña de explicación en los centros de las causas del desacuerdo con el Gobierno tras el 14 de diciembre.

b) Requerimiento al MEC para que, si no tiene alternativas sobre jornada, calendario y acceso, negocie sobre las propuestas que, por escrito, le entregará CC.OO.

c) Exigencia a las CC.AA. con competencias de que estén presentes en la negociación del proyecto de concurso de traslados.

De esta manera CC.OO. se propone acabar con la apatía y pasividad del actual proceso negociador, retomar la iniciativa de los sindicatos y avanzar en la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado.

Juan Carlos Jiménez

ULTIMA HORA

UGT Y CC.OO. CREEN INVIALE ACUERDO INTERCONFEDERAL CON CEOE

Madrid.—Los sindicatos UGT y CC.OO. estiman que por el momento es inviable un Acuerdo Interconfederal (AI) con la CEOE y anunciaron que han pactado un documento que contiene orientaciones para la negociación colectiva, en la que pedirán incrementos salariales del 7 por 100.

Los sindicatos también piden una revisión salarial que actúe sobre la diferencia que pudiera existir entre la inflación prevista y la real a finales de 1989, una jornada laboral de 37 horas, para a medio plazo ir hacia las 35 y la fijación de un salario mínimo de convenio de 58.000 pesetas mensuales.

Respecto a la propuesta del presidente de CEOE, José María Cuevas, para iniciar un proceso de negociación dentro de un AI entre sindicatos y empresarios, Rodríguez y Moreno coincidieron en que, por el momento, éste no es viable, y afirmaron que creen que es una trampa «donde no vamos a caer».

Los dos sindicatos consideran, por otra parte, que la propuesta de la patronal de una negociación colectiva basada únicamente en la revisión salarial «es el atentado más grave realizado en los últimos años contra la negociación colectiva», pues queda vacía de contenido y temas como la productividad, los derechos sindicales, la formación profesional o la jornada deben pactarse dentro de los propios convenios.

El documento pactado entre UGT y CC.OO., que será enviado también a los empresarios, contiene 11 grandes capítulos, entre los que se estudian temas como la jornada laboral, salario mínimo de convenio, formación profesional y nuevas tecnologías, uno dedicado a los jóvenes y otro a la mujer, técnicos y cuadros, derechos sindicales y procedimientos para solución de conflictos.

Entre los puntos que trata el documento también figuran otros relativos a temas salariales, independientes de la petición de incremento del 7 por 100 y la recuperación del poder adquisitivo con una cláusula de garantía.

Según Rodríguez, los principales objetivos del documento son la clarificación de objetivos, la potenciación del esfuerzo sindical que evita una dispersión de plataformas, el revitalizar la ilusión de los trabajadores por la negociación colectiva y disipar las dificultades puestas por la CEOE «que suponen un gran atentado a la negociación colectiva al intentar reducirla a la simple negociación salarial».

Moreno señaló que en la reunión se habían conseguido avances «históricos», ya que no existe acuerdo global sobre estos temas entre UGT y CC.OO. desde el 27 de diciembre de 1978.

Se mostró optimista ante la negociación con las empresas debido a «la unidad sindical y a que en estos momentos los sindicatos tenemos, tras el 14-D, mayor capacidad de presión».

Puso Moreno en duda la representatividad real de la CEOE y recordó la última asamblea de los empresarios donde las bases hicieron cambiar la postura de la cúpula de un 5 por 100 de incremento acordado a «en torno al 5 por 100», y agregó que las bases de los empresarios «tienen más sensatez que la cúpula».

Acusó al Gobierno de «provocación en la negociación colectiva de las empresas públicas», pues indicó que el ejecutivo ha dado órdenes de no sobrepasar el 3 por 100 de incremento salarial, «lo que dijo —y a generar un proceso de conflictivo en los servicios públicos».

«El Gobierno —afirmó Moreno— trata con esta actitud de enfrentar a los ciudadanos con los sindicatos y abrir el camino a una ley que recorte el derecho a la huelga.» EFE.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICA NO SEXISTA

- Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1988-1990. Edita: Inst. de la Mujer.
- Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos. Edita: Inst. de la Mujer.
- Primeras Jornadas de Mujer y Educación. Edita: Inst. de la Mujer.
- Jornadas sobre sexualidad. Edita: Inst. de la Mujer.
- La investigación en España sobre Mujer y Educación. Edita: Inst. de la Mujer.
- El trabajo de la mujer a través de la Historia. Edita: Inst. de la Mujer.
- Modelos Masculinos y Femeninos en los Textos de EGB. Edita: Inst. de la Mujer.
- Clara Campoamor, la sufragista española. Edita: Inst. de la Mujer.
- Mujer y trabajo. Edita: Oficina Internacional del Trabajo de Ginebra.
- Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela. M. Moreno. Edita: Icaria.
- El lenguaje y la discriminación sexual. A. García Meseguer. Edita: Montesinos.
- Las, los, les (lis, lus). M. Jesús Izquierdo. Edita: Icaria.
- El arquetipo viril protagonista de la historia. A. Moreno. Edita: Icaria.
- Aportaciones a una lógica del feminismo. V. Sau. Edita: Icaria.
- Mujer y movimiento obrero en España 1931-1939. Mary Nash.
- Las mujeres podemos: otra visión política. J. Astelarra. Edita: Icaria.
- A favor de las niñas. E. Gianini Belotti.
- La jornada interminable. M. A. Durán. Edita: Icaria.
- Elementos para una educación no sexista. Seminario de Alicante. Edita: Generalitat Valenciana.
- Una mirada otra. Edita: Generalitat Valenciana.

ANGIOLA BONANNI

Jorge Kreisler. Galería de Arte. Prim, 13. Tel. 522 05 34. 28004 Madrid

DEL 4 DE MARZO AL 1 DE ABRIL



«Yo he querido desde siempre dedicarme a la escultura —dice ella—, como si por condesado afirmase el deseo, la voluntad viva del volumen. Nací en Roma. Procedo de una familia de profesiones liberales, padre pintor, madre periodista. En estos casos, se elegía una manera sutil del secuestro común: se me dijo desde niña que yo era igual que un hombre, que mi destino no era el de una mujer, sino el de más altos puestos. Y elegí una forma masculina de mi oficio de artista: la forja, la escultura en hierro.»

A la escultura sometió su aprendizaje y de esculturas en hierro fue su primera exposición individual, en 1966, en la desaparecida galería Nebif. Y, anterior a ellas, una vaca «grandeur nature». «Que hice inmediatamente después de mi estancia en los EE.UU. En la que mi trabajo era de un expresionismo violento. Admiraba a los "beatnik", especialmente a Ginsberg, al que dediqué una serie de trabajos que me ocuparon un año, y del que ilustré algunos libros.»

«Si repaso mi andadura —dice ella—, la ven

como una serie de revoluciones, de saltos en el vacío. Me es muy difícil darle continuidad, incluso si pienso en lo que quería hacer en un principio y lo comparo con lo que quiero hoy. He dado saltos como los que se dan cuando uno no quiere realmente cambiar, y esos saltos siempre han estado relacionados con acontecimientos vitales.»

MARIANO NAVARRO

La Fundación Juan March

Tiene el gusto de participar a usted la celebración de un ciclo de cinco conferencias sobre el tema "MEMBRANAS Y COMPARTIMENTOS CELULARES"

MARZO 1989

lunes 6: H. GOBIND KHORANA
Premio Nobel de Medicina 1968
Light transduction in bacteriorhodopsin and vision
Presentador: Severo Ochoa
Premio Nobel de Medicina 1959

lunes 13: GOTTFRIED SCHATZ
The formation of biological membranes
Presentadora: Margarita Salas Falguera



Salón de Actos, Castelló, 77 28005 Madrid
Todas las conferencias tendrán lugar a las 19,30 horas.
Traducción simultánea.
Entrada libre. Asientos limitados.

HABLAR INGLES EN IRLANDA

PASCUA - VERANO

- Pensión completa.
- Individuales o grupos.
- Ambiente de familia.
- Enseñanza, pasatiempos, tenis, excursiones.

M. O'CALLAGHAN, EDEN HILL, MALLOW
CO. CORK - IRELAND

Tel. 22 211 43

III MUESTRA DE TEATRO DE COLEGIOS

La Asociación «María Díaz Jiménez», de la Universidad Complutense, dedicada a la promoción de actividades educativas, y la Asociación Cultural «La Bicicleta», que centra su trabajo en el teatro de y para niños (salas San Pol y La Bici), convocan la III Muestra de Teatro de Colegios, con el fin de potenciar el trabajo teatral en la educación mediante la dotación de premios y la selección de montajes para ser presentados en una sala profesional.

Se establecen dos modalidades: EGB y BUP-COU-FP. Cada centro podrá presentar cuantos montajes teatrales desee.

La fase de selección tendrá lugar en los propios centros inscritos, durante el mes de abril, y la fase final se celebrará en las salas San Pol o La Bici, durante el mes de mayo.

La inscripción es gratuita, y se formaliza enviando por correo, antes del 8 de abril, una Memoria de la actividad teatral en marcha en el centro, con todos los datos artísticos y técnicos del montaje(s) presentado(s) a la Muestra e indicando un teléfono de contacto a la siguiente dirección:

Sala San Pol. Plaza de San Pol de Mar, s/n. 28008 Madrid (Muestra de Teatro de Colegios). Información: 241 90 89 (18 a 20 horas).

CONCURSO

AYUDAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA

La Secretaría de Estado de Educación convocó hoy concurso de proyectos para financiar estudios e investigaciones que traten los procesos de renovación e innovación educativa. El presupuesto global máximo es de 40 millones de pesetas.

El presupuesto de cada proyecto no puede exceder de cinco millones de pesetas y deberá ser ajustado a las previsiones reales de gastos del mismo.

Estos estudios e investigaciones tratarán, entre otros, sobre los siguientes aspectos: proyectos de diseño curricular realizados por equipos docentes, evaluación de innovaciones metodológicas específicas en la enseñanza y desarrollo de instrumentos de evaluación de centros escolares, y actitudes de alumnos y docentes hacia los procesos de reforma del sistema educativo.

También podrán tratar sobre desarrollo y evaluación sistemática de nuevos materiales didácticos, estudios específicos sobre la educación de la mujer en nuestro sistema educativo y proyectos que incorporen los últimos avances de la investigación sobre los efectos de nuevos medios, basados en la tecnología, en la información y la comunicación sobre el aprendizaje.



AYUDAS PARA LA ADQUISICION DE VIVIENDAS

CONVOCATORIA 89

Plazo de solicitud de Ayudas: hasta el 31 de diciembre

AHORA

Más facilidades de crédito para la adquisición de viviendas.

Alquileres de viviendas de 1.ª y 2.ª categoría para estudiantes de 1.º y 2.º curso de enseñanza superior.

Más facilidades de crédito para la adquisición de viviendas de 1.ª y 2.ª categoría para estudiantes de 1.º y 2.º curso de enseñanza superior.

CONVOCATORIA PÚBLICA

Conforme a lo establecido en la Orden de 29 de julio de 1987 (B.O.E. 28.8.87) en el año MUFACE promueve la concesión de Ayudas económicas para adquisición de vivienda, mediante publicación en el Boletín Oficial del Estado en la que constan las condiciones de las Ayudas, su importe máximo, su distribución entre los grupos de beneficiarios, los criterios para su concesión, las Entidades públicas de crédito en las que se pueden solicitar los préstamos y las condiciones generales de éstos. La convocatoria para 1989 ha sido publicada en B.O.E. del 3 de enero de 1989 y se reproduce íntegramente en esta revista. Con estas nuevas Ayudas MUFACE pretende atender la necesidad social de vivienda de los estudiantes con mayor eficacia, agilidad y publicidad.

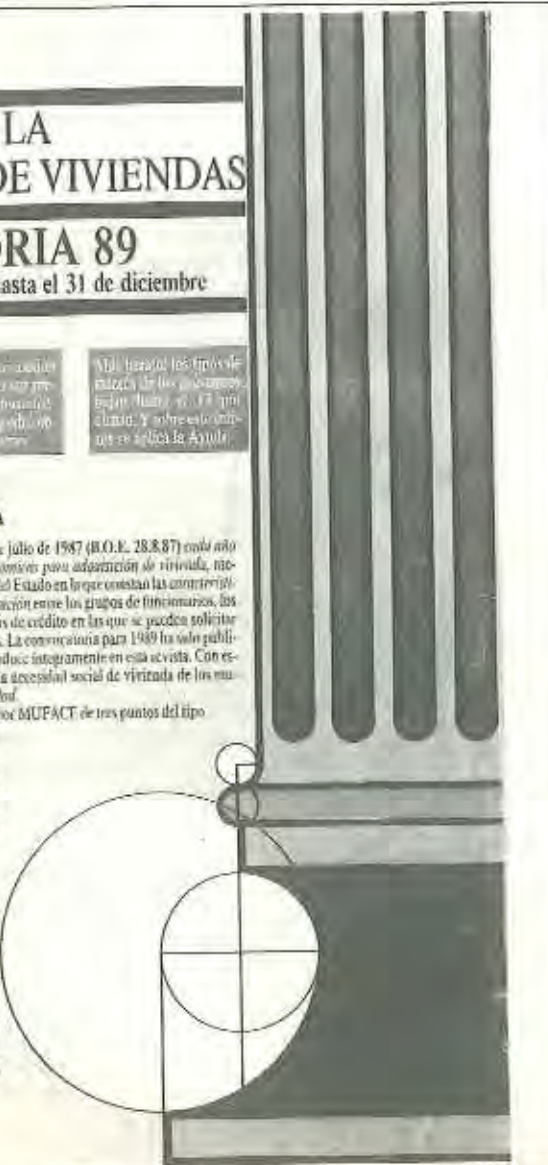
Este año las Ayudas consisten en la cobertura por MUFACE de tres puntos del tipo de interés de los préstamos hipotecarios que, para la adquisición durante 1989 de primera vivienda para domicilio habitual de los estudiantes, sean concedidos a éstos por las siguientes Entidades Públicas de crédito, con arreglo a los convenios de colaboración firmados a dicho fin entre MUFACE y cada una de ellas:

- el BANCO EXTERIOR DE ESPAÑA,
- el BANCO HIPOTECARIO DE ESPAÑA,
- la CAJA POSTAL DE AHORROS.

Los importes de las Ayudas se calcularán:

- Sobre el total del préstamo, salvo que éste supere el 75 por 100 del valor de la vivienda según precio de tasación, 5 millones de pesetas, en cuyo caso actuará como límite máximo la menor de ambas cifras.

- Sobre el plazo real de amortización de los préstamos o, si éste fuera superior a diez años, sobre un plazo teórico de amortización de diez años, incluyendo para el cómputo en ambos casos el periodo de carencia si lo hubiera.

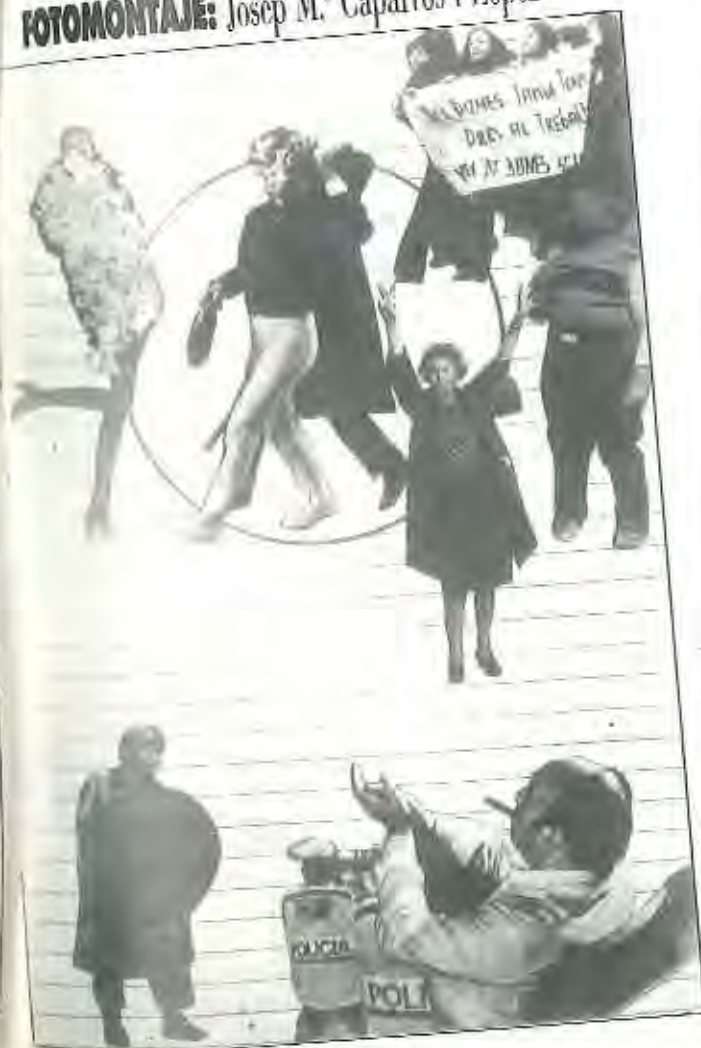




La impasión de mi escuela

DIBUJO: G7-88

FOTOMONTAJE: Josep M. Caparrós i López



T.E.

"TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA"

Suscríbete

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:

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

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

La suscripción y forma de pago las indico a continuación:
 Suscripción anual: 2.250 ptas.

Forma de pago:
 Giro postal (indiquen fecha envío).
 Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1053 6000378757 (Caja de Ahorros de Madrid).
 Domiciliación bancaria.

Sr. Director de ^{BANCO} Caja de Ahorros

Domicilio de la Agencia

Población DP

Provincia

Titular de la cuenta

N.º de la cuenta

Sírvase atender hasta nuevo aviso a mi cuenta los recibos que a mi nombre le sean presentados por los titulares de la cuenta n.º 1053/6000378757 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha Atentamente
 (Firma)

8 de marzo

día de la mujer trabajadora

organizarse

movilizarse

avanzar



PARA
DE CA
PRIVA
Trága