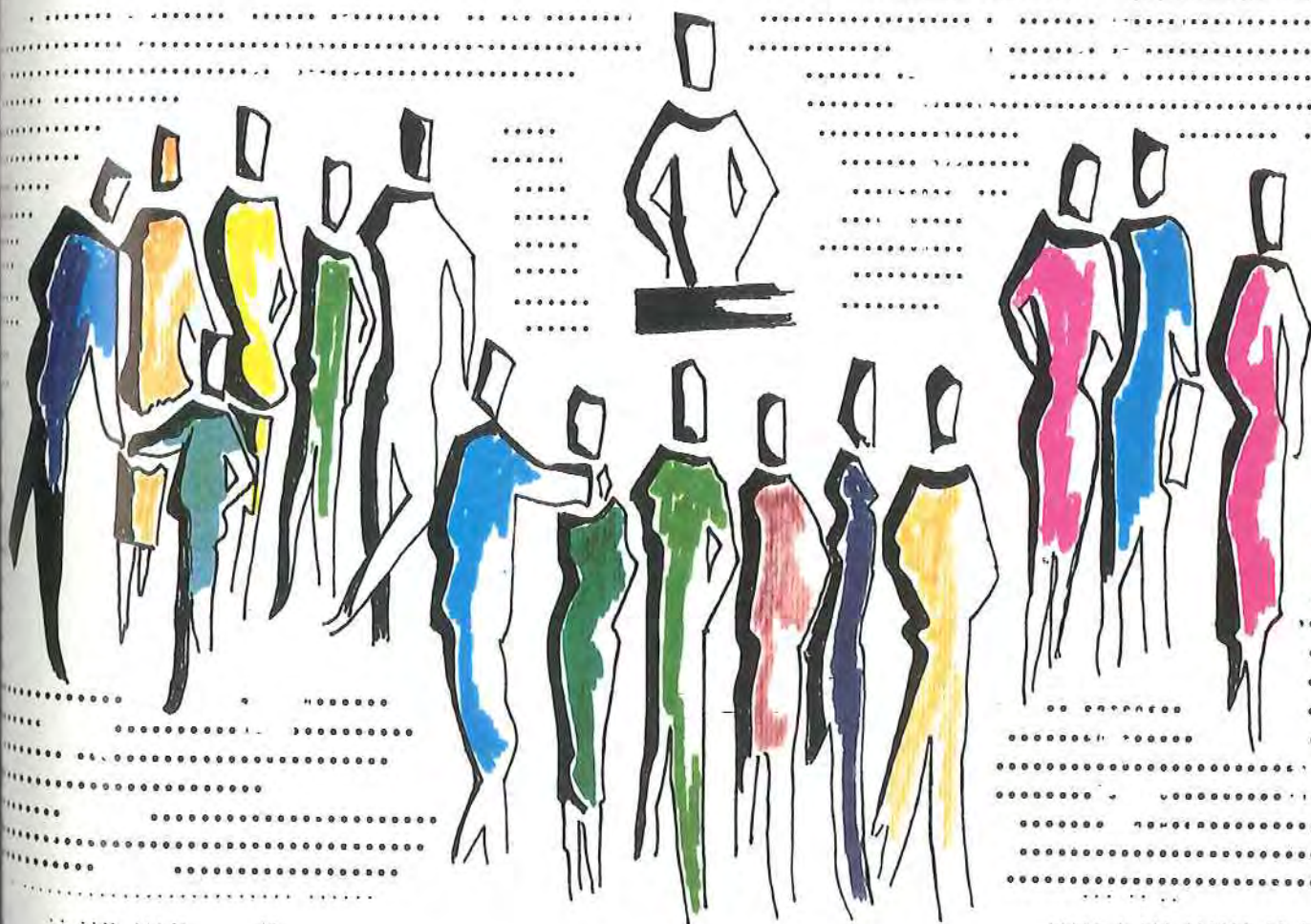




FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO





El deporte os ha salido pintado.

	Educ. especial	Pequeñín	Benjamín	Alevín	Infantil	Cadete
1.º	Mónica Rodríguez Col. «Apoca» Toledo	Esther Prieto Col. «S.J. Calasanz» Fraga (Huesca)	Blanca Rodríguez Col. «S.J. Bautista» Cuevas Bajos (Málaga)	Patricia Cano Col. «A. Valbuena» León	Natalia Gómez Col. «Aguanoz» Entrambasaguas (Cantabria)	Marcel Escribano Col. «Dr. Samaranche» Manijos (Barcelona)
2.º	José Ant.º García Col. «Niño Jesús» Cabra (Córdoba) ... Pedro Uriz Col. «Aspace» Cizur-Menor (Navarra)	Enrique González Col. «Louro» Louro (La Coruña) ... Rebeca González Col. «Fecha Ladrona» Laviana (Asturias)	Jesús-Daniel García Col. «Sierra Francia» La Alberca (Salamanca) ... Montalbán Soler Col. «Urci» Águilas (Murcia)	Melchor García Col. «J. Ant.º López» Puerto Lumbreras (Murcia) ... José Carlos Torres Col. «Vilas Alborada» Santiago Compostela (La Coruña)	Ana López Col. «Casablanca» Cuenca ... M.º Pilar Domínguez Col. «Hnos. Quiroga» Porriño (Pontevedra)	Cristina Hernández Col. «San Agustín» Sta C. Tenerife ... Carlos Gervás Col. «Peñalba» Simancas (Valladolid)
3.º	Antonio Cubero Col. «Niño Jesús» Cabra (Córdoba) ... Victor Boned Col. «La Laguna» Sariñena (Huesca) ... Rafael Oballe Col. «Niño Jesús» Cabra (Córdoba)	Ara Yessayan Esc. Artes Decorativas Madrid ... Carolina Gómez Col. «Vilas Alborada» Sant. Compostela (La Coruña) ... Laura González Col. «San Fernando» Lorca (Murcia)	Amparo Turmo Col. «Joaquín Costa» Candasnos (Huesca) ... Raico Pérez Col. «La Cuesta» Barlovento (S.C. Tenerife) ... José Manuel Candela Col. «Ntra. Sra. Guadalupe» Cáceres	Lucía González Col. «Gloria Rodríguez» Soto del Campo (Asturias) ... Javier Masid Col. «Guillermo Fatas» Zaragoza ... Arturo Herreros Col. «Sta. Cecilia» Almoguera (Guadalajara)	Laura Corcuera Col. «Andrés Recarte» Zaragoza ... Mario Pena Col. «Coop. Belén» El Ferrol ... M.º Eulalia Réverte Col. «La Salle Candal» Barcelona	Gisela Funalleras Col. «Les Alzines» Gerona ... Pedro-Santiago Tejedor Col. «San Gregorio» Guareña (Badajoz) ... María Benbera Col. «Andrés Recarte» Zaragoza

Componentes del Jurado: D. Juan García (Colegio Vilas Alborada de Santiago de Compostela), Dña. Amelia Martínez (Colegio San Roque de Valencia), D. Miguel Ángel Martínez (Colegio Navarrete de Logroño), Dña. Nuria Peñaranda (Colegio Capitán Haya de Madrid), D. Alfredo Prieto (Colegio La Luna de Oviedo), D. Pedro Roca (Colegio La Salle de Barcelona), D. Santiago Rollan (Colegio Pío Río Hortega de Valladolid), D. Eulogio Sánchez (Colegio Blas Infante de Sevilla), D. Juan José Valencia (Colegio La Purísima de Zaragoza).

Éstos son los ganadores del 21.º Premio Nocilla de Dibujo. 36 jóvenes firmas seleccionadas de entre más de 232.250 participantes, pertenecientes a 1.858 colegios de toda España. Nuestra enhorabuena a

estas 36 jóvenes promesas cuyos dibujos han sido premiados y nuestro agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible esta nueva edición del Premio Nocilla de Dibujo.



21.º Premio Nocilla de Dibujo.

FORMACION PERMANENTE

Si hay algún tema que ejemplifica mejor que ningún otro la relación entre condiciones de trabajo de los docentes y calidad de la enseñanza, éste es la formación permanente del profesorado.

Siendo la formación permanente una reivindicación histórica, cobra ahora mayor importancia y exige por nuestra parte un gran esfuerzo de elaboración de alternativas y el paso a la ofensiva negociadora; esto es así por diferentes razones:

Una, porque tradicionalmente hemos reivindicado la formación permanente como obligatoria en jornada laboral y a cargo de la Administración, lo que nos ha llevado a negociar el Plan Marco de Formación y sus desarrollos anuales; sin mucho éxito, todo sea dicho de paso.

Otra, porque en la negociación de la LOGSE se consiguió regular a través del artículo 56 la formación permanente como un derecho y un deber, situando a la Administración como máxime responsable de garantizar este derecho.

Por último, en la medida en que el pasado junio firmamos un acuerdo retributivo y de formación, que empieza a desarrollar el artículo antes mencionado de la LOGSE, y que supone una incentivación real para que todo el profesorado acceda a la formación permanente, así como un compromiso concreto para que la Administración garantice ese acceso en condiciones de calidad.

De este acuerdo se derivan, además, dos cuestiones que hacen especialmente urgente que CC.OO. se plantee este tema a la ofensiva, como son:

La participación de las organizaciones sindicales en las comisiones provinciales, que deberán detectar las necesidades y planificar las alternativas que permitan mejorar y ampliar la oferta al conjunto del profesorado.

Y la posibilidad de que los sindicatos organicen cursos de formación que estarían homologados como los que realizarían los MRPs y otras instituciones.

Ambos temas, que deberán debatirse en profundidad, en virtud de nuestras alternativas más generales, nos sitúan ante la necesidad de asumir nuevas responsabilidades y mayor protagonismo en cuestión tan fundamental como es la formación. Este número que entra en el debate con suficiente rigor puede ser un buen instrumento para renovar la conciencia colectiva que necesitamos con el fin de inaugurar con éxito una nueva fase de la formación permanente del profesorado.

• **Dirección**

José Benito Nieto

• **Secretaría de Administración**

Pepa Blanco

• **Consejo Redacción**

Javier Doz, Fernando Lezcano, Pamela O'Maley, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Iñigo Echenique, Antonio García, Eusebio Salán, Marisol Pardo, M.ª José García, Manuel Riesco, Eusebio Salán

• **Corresponsales**

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer

Andalucía: Pedro Roso

País Valencià: Luis G. Trapiello

País Vasco: Ricardo Arama

Galicia: José Paraño

Canarias: Inmaculada Pérez Hernández

• **Colaboradores**

Eloy Terrón, Miguel Escalera, Mariano Fernández Enguita, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Emilio Criado, Antonio Guerrero, Antonio Baylos, Ramón Bello, Paco Luján, Desiderio Fernández, Pilar López, Martín R. Rojo, Jaime Ruiz, Salvador Bangueses

• **Edita:** Información y Escuela

C/ Fernández de la Hoz, 12

Teléfono 410 35 83

• **Fotocomposición:** Cicería. 304 34 41

• **Imprime:** Gráficas Caro. 777 09 12

• **Publicidad:** HG Agentes. Pza. Conde de Valle Suchil, 7. 447 43 19 446 08 50. 28015 Madrid

Dep. Legal: M. 42238-1988

TEMA DEL MES

Editorial. FORMACION PERMANENTE	3
Tema del mes	5
La formación permanente del profesorado. Marisol Pardo	6
Asesores, ¿para qué? José M.º Rozada	14
Los asesores de formación en los CEPs. CEP de Utrillas (Teruel)	20
Itinerario formativo del CP John Lennon de Fuenlabrada. Jesús Palop y Javier Díaz	23
Formación en jornada laboral. José Ramón Martínez	27
Por una formación a partir del profesor. MCEP Andalucía	29

NOTICIAS SINDICALES

El principio de curso. Fernando Lezcano	1
Privada: Apuestas de futuro. Antonio García	2
Pública: EGB. Modificación del concurso de traslados	5
País Valenciano: El nuevo curso	6
Documento: Nuevo sistema retributivo	7/10
TE. Mural sindical:	8/9
Cataluña: Un año con muchas reformas y negociaciones pendientes	11
Andalucía: Perspectivas de acción sindical	12
Euskadi: La negociación colectiva, bajo mínimos	14
Euskadi: VI Congreso	15
II Congreso de CC.OO. en el exterior	15
Rioja: Congreso constituyente	16

SECCIONES FIJAS

La urgencia del presente Salvador Bangueses	30
Enseñanza, religión y adoctrinamiento. Virgili, Burrel y Xesus González	31
BOE	32
Servicios	33

TEMA DEL MES

¿Por qué, para qué la formación del profesorado? Temas a debatir en profundidad, dentro y fuera del marco reconocido por la LOGSE y en la encrucijada histórica que señala nuestro EDITORIAL. ¿Cómo hacer la formación? El marco en que entendemos la formación permanente del profesorado y los nuevos acuerdos sobre retribuciones y formación, configuran un nuevo ámbito de trabajo y reflexión sindical como se aborda en «LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO».

Sindicatos (y MRPs) ante un reto formativo y de calidad del sistema que nos exige propuestas renovadoras para avanzar en nuestro modelo.

¿Y la red de formación institucional? ¿Qué hacer? Desde la sociología crítica, la Reforma contempla con otra perspectiva y un cierto temor a que no resulte más que una contrarreforma. Para evitarlo, el autor de «ASESORES, ¿PARA QUE?» opta por una formación que desarrolla la capacidad crítica del profesorado, y apuesta por los CEPs, abordando claramente el problema de los asesores de formación. ¿Deben ser

los asesores de formación una figura con carácter permanente? El Equipo Pedagógico y el Consejo del CEP de Utrillas (zona rural) da una respuesta a la configuración de estos asesores, su perfil, acceso y formación. «LOS ASESORES DE FORMACION EN LOS CEPs», como una pieza clave en la encrucijada del diseño actual de la formación, plantea tímidamente un aspecto del debate actual: CEP versus Plan Provincial, y detrás de todo, ¿qué dice el profesorado?, ¿cómo detectar las necesidades de formación?, ¿cómo realizar los procesos formativos?, ¿en qué condiciones? «ITINERARIO FORMATIVO DEL CP JOHN LENNON DE FUENLABRADA», trata de hacernos aterrizar en la dura realidad de un centro del cinturón industrial de Madrid. Flexibilidad de horario, disponibilidad de material, trabajo en equipo y... «largas sesiones de reflexión» configuran lo que puede ser un proyecto de formación en centro.

Pero formación, ¿para qué? En el artículo «FORMACION EN JORNADA LABORAL», los compañeros de un Colegio Público de Rivas-Vaciamadrid nos

plantean un proyecto de formación para investigar una hipótesis de trabajo que afecta a todo el alumnado del centro: «carencias en la velocidad y comprensión lectora», que provocan el fracaso del «estudiantado en el resto de las áreas de trabajo».

¿Es posible entonces una formación que parta de las auténticas necesidades del profesorado? No hemos querido cerrar este número dedicado a la problemática de la formación del profesorado sin ofrecer a los MRPs (Movimientos de Renovación Pedagógica) esta tribuna. Las conclusiones del X Congreso del MCEP (Movimiento Cooperativo Escuela Popular) de Andalucía plantean sus propuestas en el artículo «POR UNA FORMACION A PARTIR DEL PROFESOR».

El foro está abierto. Desde estas páginas de TE queremos llamar a la reflexión, el debate y el consenso en torno a un modelo y unas alternativas que cuestionen continuamente nuestra práctica y estimulen la renovación pedagógica, siempre críticos con el sistema reproductor. ●

LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

El documento que presentamos ha sido discutido por el Secretariado y la Comisión Ejecutiva de CC.OO. en una primera aproximación. No es un documento cerrado, pues será abordado en el primer consejo del curso que iniciamos.

Consta de tres bloques o capítulos. El primero aborda el marco en el que entendemos debe darse la formación permanente del profesorado, cómo queda contemplada en la LOGSE y algunas notas sobre el modelo de formación de la FE-CC.OO. El segundo capítulo hace referencia al plan de medidas urgentes y al acuerdo sobre retribuciones y formación. En el tercer y último apartado se hace un breve análisis sobre la formación, institucional, planes anuales y provinciales, así como de las instituciones que imparten dicha formación, profundizando más en aquellas que, hoy por hoy, llevan el grueso de dicha formación: Los CEPs. Finalmente y después de una mención a los MRPs, hacemos una serie de propuestas estratégicas que nos permitan incidir para avanzar en nuestro modelo.

1. EL MARCO DE LA FORMACION PERMANENTE

Para la Federación de Enseñanza de CC.OO., la formación permanente del profesorado debe facilitar a los trabajadores/as de la enseñanza los medios necesarios para conseguir un desarrollo autónomo, crítico y creativo de la función docente.

El proceso de formación del profesorado debe estar integrado en la perspectiva global del cambio escolar y por consiguiente la formación ha de hacer posible la recuperación individual y colectiva de la conciencia crítica de los trabajadores/as de la enseñanza.

Denunciamos el coyunturalismo en la política de formación del MEC y las líneas de la Administración orientadas a reducir los problemas educativos a «problemas técnicos», cuya sanción última corresponde al aparato administrativo, al saber de los expertos y la idea cientifista de que la ciencia consiste en un saber «neutro» y que permite organizar un sistema de enseñanza eliminando toda controversia del papel de la escuela en la sociedad.

Entendemos que las posibilidades de corregir los fallos del sistema de enseñanza, mejorando el trabajo de los profesores/as, son limitados, al tropezar con las limitaciones del sistema y, en este sentido, rechazamos los des-

medidos discursos de los responsables de las Administraciones educativas cuando al hablar de calidad de enseñanza, cínicamente mantienen dar todo el protagonismo al profesorado y, paradójicamente, no hacen una apuesta decidida ni en la financiación de la reforma ni en la formación del profesorado.

Para mejorar la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado es condición necesaria, pero no suficiente. Para mejorar la práctica educativa y la calidad de la enseñanza se precisa, asimismo, de actuaciones en campos como la organización escolar, planificación educativa, orientación escolar, ratios y los recursos materiales y humanos.

Entendemos la FPP (formación permanente del profesorado) en el marco de un proceso de transformación del sistema educativo que permita mejorar la calidad de la enseñanza pública, como una necesidad social pero también como un derecho del profesorado. Ensamblar ambos aspectos: derecho/deber y exigencia profesional/demanda social ha llevado al abandono de la fórmula que concebía la FPP como formación inicial más cursillo periódico de reciclaje, para pasar a ser entendida como la preparación y actualización continua de los/las profesionales de la enseñanza.

La formación permanente ha de ser el resultado de un proceso de información científi-

co-didáctica, experimentación e investigación en el aula y de intercambio de experiencias entre profesionales.

Orientado todo ello a dar respuesta a la diversidad de necesidades y situaciones que se plantean en el seno del sistema educativo. De esta forma, el profesorado y su práctica docente, reflexiva y fundamentada científicamente, podrán generar un proceso continuo de formación e innovación.

La FPP ha de facilitar a los/las docentes los medios necesarios para conseguir un desarrollo más autónomo, crítico y creativo de la función docente. Con responsabilidad dentro del sistema escolar, tanto en lo que hace a la gestión del propio sistema como a las decisiones sobre la práctica docente-desarrollo de programas, proyecto curricular de centro, elección de líneas metodológicas, evaluación de resultados, acción tutorial, orientación, gestión, etcétera.

La FPP tiene que permitir la reactualización constante del nivel de formación del conjunto del profesorado y su capacitación para responder a las nuevas necesidades que genera el nuevo sistema educativo.

Por tanto, la Administración ha de asegurar que el total de la plantilla esté permanentemente en condiciones de llevar a cabo la tarea educativa con las máximas garantías de calidad.

La formación permanente ha de ser plani-

cada y gestionada por el Estado y las CC.AA. de manera descentralizada y ha de contar con la participación de todos los sectores implicados.

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA LOGSE

A lo largo del debate de la LOGSE hemos insistido en la necesidad de *modificar la formación inicial* en el camino hacia el Cuerpo Unico. Esta reivindicación y la financiación para una reforma en profundidad no se abrieron camino. La LOGSE ha sido aprobada manteniendo la titulación de diplomatura para el cuerpo de maestros de primaria, como aparece en la disposición adicional duodécima. Esta misma disposición contempla la *creación de centros superiores de formación del profesorado* en los que se impartirán estudios para la obtención de distintos *títulos profesionales*, así como cursos de formación permanente del profesorado. Estos centros podrán organizar estudios correspondientes a aquellas *nuevas titulaciones* de carácter pedagógico que el desarrollo de la LOGSE pudiera aconsejar.

El Título Cuarto de la LOGSE, que trata de la calidad de enseñanza, mantiene que los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza y nombra, en primer lugar, la cualificación y formación del profesorado. Establece en el artículo 56 que la *formación permanente constituye un derecho y un deber de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas*.

«Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades y en el caso del profesorado de Formación Profesional, también en las empresas.»

Asimismo, en dicho artículo se obliga a las Administraciones educativas a planificar y garantizar una oferta diversificada y gratuita de las actividades necesarias para la FPP. También programarán planes especiales mediante acuerdos con la Universidad para facilitar el acceso del profesorado a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

En la propuesta de desarrollo de la LOGSE se mantiene que el MEC incorporará en sus planes de formación de los próximos años *mecanismos de incentiación para la formación* y la oferta de vías que faciliten la obtención de licenciaturas y doctorados. Igualmente se comprometen a arbitrar los mecanismos que esti-

La formación permanente ha de ser el resultado de un proceso de información científico-didáctica, experimentación e investigación en el aula y de intercambio de experiencias entre profesionales

Establece en el artículo 56 que la formación permanente constituye un derecho y un deber de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas

Una formación garantizada en las condiciones de trabajo del profesorado y organizada dentro del horario laboral y lectivo

mular la innovación educativa en la práctica docente.

Finalmente, en la adicional 3.ª, 3b y d, se obliga a los poderes públicos, para garantizar la aplicación y objetivos de la ley, a «una oferta de actividades de formación permanente para la aplicación de los *cambios curriculares* y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la LOGSE». Asimismo, la inclusión en los planes institucionales de FPP de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todo el profesorado, a lo largo de su vida profesional, la posibilidad de acceder a períodos formativos fuera del centro escolar.

DESARROLLO DE LA LOGSE: Merece prestar especial atención en cuanto al cumplimiento de los objetivos de FPP y las condiciones de trabajo para alcanzarlos. Por ello debemos perfilar: horarios, jornadas de trabajo, condiciones materiales y personales para emprender con ciertas garantías de éxito esta formación. Además de hacer un seguimiento de los Planes Anuales Provinciales de Formación, es preciso analizar y profundizar en aspectos relacionados con la formación permanente como:

— Enlazar la formación inicial con la permanente.

— Atender a la formación del profesorado dentro del proyecto educativo de centro.

— La formación en horario de trabajo. Investigación docente.

— La incentiación como méritos para el acceso y la movilidad, que debería exigir una evaluación de la formación de capacidades y habilidades psicopedagógicas en todas las especialidades.

— Dar mayor peso específico a la valoración adecuada de la práctica docente.

— Que los centros superiores de formación del profesorado que se creen se dirijan a todos los docentes de todos los niveles educativos y sirvan como complemento de un proceso de selección para el acceso a la docencia.

MODELO DE FORMACION

Se trata de un modelo de formación alejado tanto del dirigismo burocrático como del aislamiento individualista, dado que la repercusión en los centros, de uno u otro modelo, ha sido, en el mejor de los casos, limitada. Las nuevas tendencias reclaman que la FPP se base en las necesidades del profesorado, pero en relación con las necesidades de los centros, y ello exige proyecto educativo de centro (o lo que es lo mismo, trabajo cooperativo), evaluación institucional (o lo que es igual, gestión democrática) y garantías administrativas (es decir, movilización de recursos).

El debate producido en el seno de los sindicatos y MRPs del Estado español ha ido, paulatinamente, perfilando un nuevo modelo de formación permanente que podemos caracterizar por las siguientes notas:

a) Una formación centrada en la escuela como el más eficaz instrumento para garantizar el carácter permanente de la formación en ejercicio.

b) Una formación orientada a la renovación pedagógica, es decir, que contemple no sólo la actualización de conocimientos, sino también la revisión crítica de los mismos y de las metodologías utilizadas en la escuela.

c) Una formación orientada a la transformación del sistema escolar que haga realidad «la formación del profesorado en ejercicio, condición del cambio de escuela».

d) Una formación vinculada al medio sociocultural reactiva a sus demandas y capaz de ayudar a su reestructuración organizativa y a su emancipación cultural.

e) Una formación plural y flexible que permita articular los programas voluntarios con los de carácter obligatorio, que no obstaculice las diferentes vías, institucionalizadas o no, actualmente existentes y que no imponga módulos temporales rígidos y cicateros presupuestariamente.

f) Una formación como componente profesional y en consecuencia garantizada en las condiciones de trabajo del profesorado y organizada dentro del horario laboral y lectivo, estructuralmente dotada para garantizar su ejercicio a todo el profesorado.

g) Una formación orientada a la innovación y el desarrollo curricular con programas formativos para la adecuación del profesorado a los cambios curriculares, variaciones del ciclo, etcétera.

h) Una formación como punto de apoyo para la mejora de la calidad de la enseñanza y aval para la circulación de los profesionales por el sistema educativo, facultando para cambiar de etapa, área o asignatura a profesores/as que lo deseen.

II. PLAN DE MEDIDAS URGENTES

Como requisito insoslayable para el desarrollo de la reforma y el desarrollo profesional de los docentes, urgen acciones de formación extraordinarias para la implantación de la reforma, que requieren un esfuerzo singular y que concretamos en las siguientes medidas:

1.ª Aumento de la formación de especialistas en la Enseñanza Primaria y Secundaria, Artística, E. Física, Plástica, Música, Tecnología, ACD.

Podrían ser:

CURSOS DE 100 HORAS. Con el criterio de formar un profesor por centro y el compromiso de que su formación repercuta después en el centro.

El marco de realización sería el CEP, la Universidad, escuelas de idiomas y empresas.

Se pueden estudiar formas flexibles de realización, como liberación total de clase, con sustitución, o bien formación al quinto día.

2.ª Incremento de las licencias por estudios hasta llegar a las 5.000 anuales.

En todos los casos los 2/3 de las licencias se concederán para acceder a la licenciatura y el doctorado.

El programa de acceso a la licenciatura y doctorado se desarrollaría en convenios con todas las Universidades del Estado.

Habría que llegar hasta el 25 por 100 de la plantilla en el período de implantación de la LOGSE.

3.ª Fortalecimiento del programa de formación en CEPs y nueva reglamentación negociada con los sindicatos.

Mantener los siguientes módulos:

A: (hasta 600 profesores): 9 asesores + director.

B: (de 601-1.500 profesores): 11 asesores + director.

C: (1.500-3.000 profesores): 13 asesores + director.

Distribución territorial acorde con un máximo de distancia, que facilite la creación y/o consolidación de grupos de trabajo y seminarios.

Aumento del número de CEPs, que aporten a los centros: infraestructura, recursos, orientación, apoyos externos de expertos, difusión.

El CEP actuaría como consejero de los claustros en la puesta en marcha, realización y evolución del Plan de Centro.

4.ª Perfil de formación del profesorado (a lo largo de su vida profesional):

- El primer año de ejercicio, tras el acceso, se considera de adaptación y el profesor realizará diversas actividades de formación contando con una reducción del 25 por 100 del horario lectivo.

- Entre el cuarto y quinto año de ejercicio, todo el profesorado participaría en actividades de formación, centradas en la escuela, que normalmente se extenderán a lo largo de 8 a 12 semanas.

- Aproximadamente a los diez años de ejercicio, todo el profesorado realizará un curso de actualización científica y didáctica, con dedicación total de tiempo y con una duración no inferior a seis meses.

- Estas dos últimas medidas se repetirán cada diez años para el conjunto del profesorado.

5.ª Transitoriamente, contemplar como mínimo 100 horas de formación cada cinco años para todo el profesorado.

6.ª Realización de un curso que afectará a la totalidad del profesorado, con las siguientes características:

- Fundamentos psicopedagógicos y epistemológicos del currículo.

- Elaboración, aplicación en la clase y análisis de proyectos curriculares.

Estos cursos se realizarán escalonadamente a lo largo de tres o cuatro años.

7.ª Elaboración de un programa de implantación del nuevo plan de estudios (diseño curricular base). Este programa debe incluir los siguientes puntos:

- Formación de asesores capaces de orientar y dirigir críticamente la elaboración de proyectos curriculares.

- Diversas implantaciones de la reforma.

8.ª Período sabático.

A partir del comienzo de aplicación de la reforma, implantación y posterior generalización del año sabático.

9.ª Ayuda a los MRPs y centrales sindicales.

- Financiación.
- Homologación de actividades.

10.ª Formación de personal de apoyo al servicio de la educación:

- Equipos de apoyo.
- Plantillas de los CEPs.

- Equipos de inspección y asesoramiento técnico-pedagógico.

- Responsables de áreas específicas de formación en los CEPs.

OTRAS MEDIDAS

Además de exigir la ampliación de la oferta formativa en horario laboral y lectivo, de situar temas en la Comisión de Seguimiento y en la Mesa Sectorial de Educación, es ineludible:

- Articular la participación sindical y supervisión de la formación en las Comisiones Provisionales, garantizando la formación generalizada y la publicidad de todas las convocatorias.

- Dar prioridad a todos los proyectos de formación en centro y posibilitar la flexibilización horaria. Atención especial a las zonas rurales.

- Articulación mayor entre la formación inicial y la formación permanente. Más convenios con la Universidad para la adquisición de licenciaturas y doctorados.

- Diseñar los centros superiores de formación que contempla la LOGSE.

Ante la reforma de la LRU (Ley de Reforma Universitaria) y la necesidad de entender la

formación del profesorado como un todo unitario, desde la Universidad a la escuela, y de acuerdo con la perspectiva de Cuerpo Unico, debemos dar una alternativa global del tipo de formación que deseamos, también para el profesorado de Universidad, pasando por las escuelas de formación del profesorado y la reorganización de los estudios universitarios.

— Que el MEC llegue a acuerdos con los MRP y con los sindicatos para que la formación que impartan sea homologada a todos los efectos.

— Negociar con el MEC el porcentaje de cupos de sustitución para formación:

— Número de sustitutos para licencias por estudio, períodos sabáticos y sustituciones largas.

— Formación al quinto día, con una tarde libre para el profesorado del centro que se acopie a proyectos de formación en centro.

— Gestionar las ayudas individuales.

— Ampliar la oferta de formación a los interinos/as para el próximo curso.

— Ante el problema de crear muchas sustituciones para formación y el aumento de la bolsa de interinos, se podría estudiar una fórmula con el personal en expectativa.

— Asegurar la formación al conjunto de los trabajadores/as de la enseñanza, también a los parados.

— Cursos para parados mediante la suscripción de acuerdos entre la Subdirección de Formación, de los CEPs y el INEM.

ACUERDO SOBRE RETRIBUCIONES Y FORMACION

El reciente acuerdo sobre retribuciones y formación suscrito el 20 de junio, por las tres organizaciones mayoritarias en el territorio MEC, es fruto de un proceso de negociación complejo para alcanzar un acuerdo satisfactorio que contemplara la adopción de medidas para mejorar la calidad de la enseñanza en lo que se refiere a los recursos materiales y humanos, a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y a los estímulos con que cuenta el profesorado.

El acuerdo no sólo supone una mejora retributiva, sino que además abre vías importantes para mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza.

Si bien es cierto que en el campo que hoy nos ocupa la formación está aún lejos de nuestro modelo último, es innegable que el acuerdo recoge importantes propuestas de CC.OO. que obligan al MEC a ampliar la oferta de formación y generalizarla a todo el profesorado al estar ligada al sistema retributivo.

Obliga al MEC a la implantación de la ofer-

Para el curso 91-92 han sido concedidas 568 licencias, número que consideramos muy escaso y que proponemos al menos duplicar

La formación entendida como un trabajo en equipo, cuyos resultados puedan revertir en un grupo amplio de alumnos/as

Es por tanto al profesorado y sectores progresistas a quien nos interesa una formación que capacite para la crítica y combine teoría y práctica

Los MRPs reconocen no tener la exclusiva de las ideas y de la renovación pedagógica y eso les lleva a establecer estrategias conjuntas con el resto de las organizaciones que compartan el modelo de escuela pública

ta de formación en centros, posibilitando flexibilizaciones horarias, el incremento de formación en horario lectivo o de permanencia en el centro (cursos específicos, licencias por estudio, formación en empresas, etcétera), el aumento de ayudas individuales (becas y dietas especialmente para los profesores y profesoras que trabajan en las zonas rurales, con el fin de hacer posible la gratuidad de la formación) y la realización de convenios para la formación profesional en empresas.

El MEC se compromete a contemplar la demanda de los centros, del profesorado y de las organizaciones sindicales, estando éstas representadas en la Comisión Provincial, que anualmente propone el plan de formación, con el fin de garantizar una oferta suficiente al profesorado. Las direcciones provinciales remitirán a todos los centros su plan de formación a principio de curso.

Finalmente, el MEC asegurará, mediante una oferta suficiente de cursos, el desarrollo de las actividades de formación necesarias para la actualización del profesorado y que se realizarán en instituciones públicas (CEPs, Universidades, escuelas de idiomas, etcétera) o privadas (movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, etcétera) homologados por el MEC, así como en tareas investigadoras y de innovación.

Las vías de acción sindical y pedagógica que se nos presentan en el futuro inmediato deben suponer un reto importante para nuestro sindicato, desde el control sindical en las Comisiones Provinciales hasta la posibilidad de organizar actividades de formación propias, pasando por la participación de nuestros afiliados/as en las instituciones de formación. De forma que simultáneamente llevemos a cabo una estrategia de formación basada en nuestro modelo.

III. FORMACION INSTITUCIONAL

1. PLANES ANUALES Y PROVINCIALES

La formación institucional viene fijada por el Plan Marco de Formación, la concreción del mismo en el Plan Anual y la articulación entre el Plan CEP, Plan Provincial y Plan Anual, con una incorporación tímida en el 91-92 de la Universidad a los Planes Provinciales, así como programas dirigidos al profesorado que impartirá Formación Profesional y Tecnología o un plan de generalización de los cursos para equipos directivos. Igualmente, se contemplan programas específicos para educación compensatoria, temas transversales, personas adultas, nuevas tecnologías, formación e intervención psicopedagógica, orientación y tutoría. A las li-

cencias por estudio para profesorado numerario en activo pueden acogerse también los equipos multiprofesionales. Para el curso 91-92 han sido concedidas 568 licencias, número que consideramos muy escaso y que proponemos al menos duplicar.

Los cursos de Actualización Científico-Didáctica (ACD) en sus tres modalidades se cumplen con relación al plan marco, pero apreciamos un mayor peso de los cursos de modalidad B = 50 h.

La concepción de «formación centrada en la escuela» que sostiene el plan marco apenas se refleja en las líneas prioritarias de acción para el 91-92. Para una mayor profundización de los Planes de Formación nos remitimos al análisis y valoración de la FE-CC.OO. del Plan Anual para el 91-92.

Exigimos que tras la firma del último acuerdo y el compromiso de aumentar la formación en centros, el MEC haga una oferta considerable en los próximos cursos.

Con la incorporación de la Universidad a los Planes Provinciales se logra un avance. Sin embargo, se precisa de un nivel de cooperación superior que amplíe las posibilidades de formación, en particular para los cursos de especialización. Estos convenios deberían establecerse con todas las Universidades e integrarse en un programa de acceso a licenciaturas y doctorados con una adecuación de horario en los centros y en la Universidad.

2. NUESTRA CONCEPCION DE LOS CEPs

Entendemos que, hoy más que nunca, es necesario actualizar la formación científica y didáctica del profesorado. Por otra parte, consideramos que esa formación tiene sentido fundamentalmente en la medida en la que revierte en el trabajo inmediato de los docentes en el aula. No descartamos el sentido que pueda tener la formación de un profesor/a de forma aislada, pero exceptuando casos concretos, la experiencia nos hace poner en duda la repercusión que ésta puede tener sobre el conjunto de los alumnos/as de una escuela; a lo sumo la tendrá, y sólo temporalmente, sobre una pequeña porción de ellos/as.

Por todo ello, y sin descartar otros tipos de perfeccionamiento, defendemos la necesidad prioritaria de la formación entendida como un trabajo en equipo y en equipo más o menos estable, cuyos resultados puedan revertir en un grupo amplio de alumnos/as.

Este tipo de trabajo se da únicamente cuando los sujetos de esa formación —los profesores/as— son conscientes de sus necesidades.

Este es el marco en el que se inscribe para nosotros el trabajo del CEP. EL CEP DEBE SER INSTRUMENTO PREFERENTE DE LA FORMACION, DE ESTE TIPO DE FORMACION QUE HEMOS DEFINIDO. EL CEP DEBE RECOGER LAS INICIATIVAS DE GRUPOS DE PROFESORES QUE, EN UNA MISMA ZONA O UN MISMO CENTRO, PUEDEN FORMAR EQUIPOS DE TRABAJO Y DE INVESTIGACION CIENTIFICO-DIDACTICA. Esto no obsta para que siga existiendo una iniciativa de carácter institucional en el ámbito de la formación. Lo que defendemos es que esta iniciativa no arrase con el trabajo más específico del CEP y que el CEP cuente con la autonomía y los medios económicos y humanos necesarios para impulsar realmente este tipo de formación en equipo al que nos hemos referido. Rechazamos, por tanto, la concepción de los CEPs como mera correa de transmisión de las iniciativas de formación que emanan del MEC.

En este sentido, entendemos que el consejo del CEP, con requerir la aprobación de la Dirección Provincial, debe ser quien elabore un plan de formación para cada curso escolar, contemplando las necesidades y demandas específicas del profesorado de su ámbito, así como las líneas prioritarias del Plan Provincial de Formación.

Asimismo, no cabe condicionar las dotaciones económicas que pueda recibir cada CEP a los planes institucionales en los que participe. Si bien es cierto que es necesaria alguna salvaguarda que evite que la carga económica de dichos planes haga imposible la actividad del CEP, cabría el peligro de que se abriera la puerta al «castigo» de aquellos CEPs que, por tener un gran número de actividades generadas por el propio entorno, no pudiesen asumir las actividades de tipo institucional.

La finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y la mejora de la calidad de la crítica que podemos ejercer sobre el sistema escolar y social con nuestra práctica sindical debieran orientar nuestras posiciones respecto a la FPP, dando un enfoque a dicha formación que ponga más énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado.

Los Centros de Profesores deben ser unidades básicas de formación y renovación pedagógica y aun existiendo iniciativas de carácter institucional, debe permitir a la vez un espacio de formación alternativa que impulse el tipo de formación al que nos hemos referido.

La pregunta que debemos hacernos es si ese «espacio» es realmente posible en el momento presente con la consolidación del modelo institucional. Pregunta a la que debemos dar una respuesta para orientar nuestro trabajo en dicho campo.

Nos parece importante que en los órganos de dirección de los CEPs se encuentren personas preocupadas y con experiencia de renovación pedagógica, compañeras y compañeros que conciben los CEPs como instrumento de formación permanente del profesorado, personas que estando en los órganos de dirección de los CEPs incidan en una buena gestión democrática y luchen porque dichos centros no sean únicamente expendedores de títulos, sino potenciales del trabajo en equipo.

Sin embargo, somos conscientes de que actualmente se detecta una reacción espontánea? en algunos sectores del profesorado de cierto rechazo a los CEPs y expresan su indignación diciendo que se priman más los trabajos alejados del aula o bien que ya están hartos de voluntarismo y las actividades del CEP son puro cursillismo o el brazo de la Administración. Algo de todo ello hay; ahora bien, es preciso situar las acciones concretas en un marco más general, superando el puro espontaneísmo.

Sobre la oferta de formación institucional, cabe suponer una ampliación y una formación de mayor calidad, pero no su boicot.

La más importante razón para superar esas actitudes está en el reconocimiento de que las actividades de formación tienen un interés objetivo para los trabajadores de la enseñanza.

No es a la Administración a quien más le interesa un profesorado bien formado y crítico. Por sus prioridades en los Planes Anuales no se va más allá de una mera profesionalización técnica. Es por tanto al profesorado y sectores progresistas a quien nos interesa una formación que capacite para la crítica y combine teoría y práctica.

Cambiar esta situación es una tarea importante para un sindicato de clase. Reconocer este frente es el primer paso para plantear la acción sindical en este campo. Hemos de tener claro que la formación permanente y las condiciones en las que se realiza interesa al profesorado más que a nadie, porque como trabajadores/as ejecutan tareas que deben dominar para su realización profesional, pero la formación permanente interesa además para su mejor conocimiento de las limitaciones y posibilidades del sistema educativo.

3. MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA (MRPs)

Los MRPs si bien han perdido electivos absorbidos por la Administración socialista, no han perdido su razón de ser y en la ac-

los órganos
cuentren per-
ciencia de re-
tas y compa-
como instru-
del profes-
los órganos
en una bu-
n porque di-
e expendido
del trabajo en

entes de que
ción respon-
profesorado
expresan su
man más los
n que ya es-
s actividades
o el brazo de
ello hay; aho-
cciones con-
al, superando

institucional,
y una forma-
o su boicot.
superar esas
miento de que
enen un inte-
dores de la

quien más le
mado y críti-
Planes Anua-
era profesio-
al profesora-
ien nos inte-
e para la cri-

a tarea impor-
e. Reconocer
ra plantearse
o. Hemos de
manente y las
za interesa al
porque como
ue deben do-
ional, pero la
además para
imitaciones y
tivo.

GOGICA

ido efectivos
ón socialista
r y en la ac-

tualidad se plantean compaginar sus activi-
dades, debates y reflexiones sobre los aspec-
tos de política educativa con la creación de
estructuras que ofrezcan unos servicios a los
enseñantes e influir con sus propuestas en la
formación permanente organizada por la Ad-
ministración y por ellos mismos a través de
escuelas de verano y seminarios perma-
nentes.

Recientemente, los MRPs se han confede-
rado y firmado un Convenio de Colaboración
con el MEC dirigido a la formación del pro-
fesorado y a la realización de actividades y
proyectos de innovación educativa. «El MEC
está abierto a todas las aportaciones de ins-
tituciones y organizaciones que estén empe-
ñadas en una tarea rigurosa de renovación de
la escuela» y «las aportaciones de los MRPs
contribuyen a un enriquecimiento del proce-
so, en la línea de organización de actividades
que suponen puntos de reflexión y avance del
profesorado».

De otra parte, entendemos que los MRPs
reconocen no tener la exclusiva de las ideas
y de la renovación pedagógica y eso les lleva
a establecer estrategias conjuntas con el res-
to de las organizaciones que compartan el
modelo de escuela pública, estableciendo
campos de actuación común con otras aso-
ciaciones y sindicatos, favoreciendo las in-
stancias unitarias entre organizaciones de pa-
dres, enseñantes y alumnos/as.

En este sentido, han solicitado a la FE-
CC.OO. la firma de un protocolo de colabo-
ración, como ya hicieron la FMRPC con la Fe-
deración de Enseñanza de CC.OO. de Catalu-
ña. Dicha colaboración se concreta en tras-
pasar información mutua del conjunto de po-
sicionamientos y reflexiones que se realicen
en temas de interés común y diseñar un plan
conjunto de actividades que podrían incluir
jornadas de reflexión o seminarios conjuntos
para trabajar algún aspecto concreto, como la
formación permanente.

El protocolo de acuerdo deja plena auto-
nomía en las partes y creemos conveniente
firmarlo.

CC.OO. hemos venido manteniendo con-
tactos más o menos esporádicos con los
MRPs. Entendemos que dichas relaciones de-
ben potenciarse y suponer un respeto y coo-
peración mutuamente beneficiosa, con plena
libertad para organizar actividades de renova-
ción pedagógica por ambas partes. Sin em-
bargo, sería conveniente que en aquellos lu-
gares que vienen celebrándose escuelas de
verano unitarias, las respetemos y las apo-
yemos.

Eso no impide que en cualquier otro mo-
mento nosotros organicemos todos los actos,
debates, jornadas, grupos de trabajo que po-

**A partir del comienzo de
aplicación de la reforma,
implantación y posterior
generalización del año
sabático**

**De acuerdo con la
perspectiva de Cuerpo
Unico debemos dar una
alternativa global del tipo
de formación que
deseamos, también para
el profesorado de
Universidad**

**El acuerdo no sólo supone
una mejora retributiva,
sino que además abre vías
importantes para mejorar
la formación del
profesorado y la calidad
de la enseñanza**

damos a lo largo del curso. De hecho, la ac-
ción pedagógica debe ser más desarrollada
por el sindicato. A este respecto me remito al
artículo: «Algunas reflexiones acerca de la ac-
ción pedagógica en el sindicato».

PROPUESTAS QUE NOS PERMITAN INCIDIR ESTRATEGICAMENTE

Una vez analizada la situación de la forma-
ción institucional, de los CEPs y MRPs, cabe
que nos planteemos propuestas concretas
que nos permitan avanzar hacia nuestro mo-
delo de formación.

Las propuestas que hacemos a continua-
ción, entendemos que deben tener un carác-
ter simultáneo en varios campos de actuación
y, por tanto, el orden en que las exponemos
no implica prioridad.

• *Participación y control sindical en la
elaboración de los Planes Anuales y Provin-
ciales de Formación.* Desde las Comisiones
de Seguimiento y las Provinciales exigiremos
la ampliación de la oferta de formación, no
sólo en términos de cantidad, también de la
calidad de los cursos. Igualmente demanda-
remos una amplia publicidad de la oferta a
principios de cada curso y controlar que se
da respuesta a las demandas del profesora-
do, de los centros y de las organizaciones
sindicales. Habrá que prestar especial aten-
ción a que se cubran las sustituciones por
formación y exigir una memoria-evaluación
cuantitativa y cualitativa de los cursos de-
sarrollados por los Planes Provinciales. A tra-
vés de las Comisiones Provinciales debere-
mos incidir con criterios de actuación que
permitan establecer una planificación cohe-
rente y racional.

Ante la nueva situación es inexcusable una
mayor implicación de las Juntas de Personal
y de todos los sindicatos provinciales de
CC.OO. en la planificación y control de las ac-
tuaciones de formación contenidas en los Pla-
nes Provinciales.

• *Exigir una nueva reglamentación de los
CEPs negociada con los sindicatos.*

Dado el tiempo transcurrido desde la crea-
ción de los CEPs y la experiencia acumula-
da, parece urgente que un nuevo real decreto
aborde problemas tales como las atribucio-
nes del consejo, la elección del director/a, el
acceso, las competencias y estatus de los
asesores/as de formación. El nuevo real de-
creto debe abordar la regulación de las elec-
ciones a consejeros y definir el modelo de
gestión democrática que presidirá el desarro-
llo de las actuaciones formativas en los CEPs.
Consideramos imprescindible que se salva-

guarde la participación sindical, mediante la consulta y evaluación de las organizaciones sindicales en temas tales como la planificación de la red de CEPs, la asignación de dotaciones económicas o la negociación del acceso de asesores/as.

- Apostar por la ampliación y mejora de la red de CEPs con dotación suficiente de recursos materiales y humanos, impidiendo la consolidación de la situación actualmente existente en los CEPs, potenciando su carácter autónomo y enfrentándonos al progresivo intervencionismo de la Administración.

Es necesario eliminar el clientelismo y que estas instituciones sean lo más plurales posibles y *modificar el perfil de los actuales asesores/as* para que sea altamente cualificado, evitando tanto el academicismo acrítico como el tribalismo de la formación que algunos imparten y ayudan a elevar la racionalización del trabajo docente, ya que las instituciones dedicadas a la formación permanente deben tener el más alto grado de rigor, sin hipotecar la relación directa con la práctica.

La forma de acceso de estos asesores/as debe ser una selección rigurosa, mediante concurso; su permanencia estaría supeditada a una evaluación del trabajo que se realizaría cada tres años. (Urge que elaboremos una propuesta concreta del status de los asesores/as.)

- Impulsar la participación de nuestros afiliados/as en las instituciones, a través de las cuales podamos llevar a cabo una estrategia de formación del profesorado orientada en nuestro modelo.

Desde nuestra posición de independencia de la Administración y de compromiso en las transformaciones progresistas del sistema educativo defenderemos desde el CEP una línea de formación del profesorado basada en nuestra alternativa, que racionalice la tarea docente y asegure la conexión entre teoría y práctica.

- *Los sindicatos territoriales deberían desarrollar la posibilidad de constituir grupos, sociedades o fundaciones* que organicen, entre otras, actividades de formación permanente de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza o actividades de reflexión sobre el sistema y la innovación educativa. Dichas actividades serán subvencionadas por el MEC u otras Administraciones.

También se podría llegar a convenios con otras entidades nacionales o de países de nuestro entorno, de forma que permitiera abordar aspectos de formación a los cuales no han tenido acceso amplios sectores del profesorado.

- *Suscribir convenios con los MRP's afi-*

nes y que la Administración homologue la formación impartida por MRP's, centrales sindicales, etcétera.

- *Fortalecimiento de las Secretarías Pedagógicas*, creación de las mismas en todas las provincias y federaciones. Dicho fortalecimiento debería reflejarse tanto en la capacidad de estas comisiones para elaborar o realizar jornadas pedagógicas como en su vinculación al funcionamiento diario del sindicato. El desarrollo de esta propuesta puede verse en el documento: «Algunas reflexiones sobre la acción pedagógica del sindicato».

La reforma y los procesos de transformación que generará en la renovación pedagógica y perfeccionamiento del profesorado va a conllevar que el desarrollo de la acción sindical se vea fuertemente impregnado por la acción pedagógica.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA ACCION PEDAGOGICA EN EL SINDICATO

La orientación de la acción pedagógica se ve limitada por dos razones íntimamente relacionadas.

La indefinición de lo que se entiende por tal.

La minusvaloración, al reducirse a su concepción más estrecha (renovación pedagógica = reciclaje o didactismo).

Sin pretender resolver aquí y ahora un tema que exige un amplio debate en todas las organizaciones del sindicato, el eje de las propuestas organizativas del área pedagógica está basado en la consideración *del trabajo pedagógico como un aspecto sociopolítico de nuestra acción sindical*. Es decir, como un aspecto de nuestro trabajo sindical que trasciende los intereses propios del profesorado para afectar a intereses más generales: nuestro modelo, *la escuela pública*, y la calidad de la enseñanza, calidad que interesa y en torno a la cual podemos converger el profesorado, las APAS, sindicatos, partidos políticos, plataformas por la escuela pública y otras entidades.

Parece obvio que *nuestra concepción de la calidad de la enseñanza* no puede quedar reducida a la introducción de determinadas técnicas didácticas y/o contenidos curriculares; por el contrario, la calidad de la enseñanza es un asunto que desborda el marco del aula y de cada enseñante en concreto y que depende no sólo de las condiciones del centro, sino del sistema educativo en general: recursos suficientes, disminución del número de alumnos por aula, estabilidad de los equipos

docentes, de la formación permanente y actualización del profesorado, etcétera.

¿Cómo equilibrar la acción pedagógica con la acción sindical?

En la actualidad, el desarrollo de la acción sindical debe estar fuertemente impregnado por la acción pedagógica.

La Reforma del Sistema Educativo y los procesos de transformación que generará en la renovación pedagógica y perfeccionamiento del profesorado, en los proyectos educativos, servicios de apoyo, etcétera, nos va a obligar a desarrollar y defender nuestra alternativa con propuestas concretas más que con las grandes declaraciones de principios. Propuestas a llevar en los procesos negociados de todos los ámbitos. Todo esto nos obligará a una reflexión y actualización de materiales que posibiliten descender al sindicalismo de propuesta, no sólo de la contestación.

Para todo ello es necesario que *fortalezcamos las áreas pedagógicas*, crearlas en todas las provincias y federaciones, fortalecimiento que debería reflejarse tanto en la capacidad de esas comisiones para elaborar como en su vinculación al funcionamiento diario del sindicato.

El área pedagógica debe prestar especial atención a la formación permanente y a los temas de calidad y reforma. Promover la calidad y mejora del trabajo docente desde una visión transformadora y de compromiso, incidiendo en las diferentes instancias donde se imparte la formación y estando en la planificación, evaluación y control de los planes institucionales de formación, desde la impartida al profesorado de educación infantil al profesorado de Universidad.

De otra parte, es necesario que el sindicato promueva debates y desarrolle sus posiciones sobre temas diversos relacionados con la reforma. Temas como:

- Los nuevos programas o DCB.
- Jornada escolar.
- Condiciones de trabajo y formación.
- Integración y Servicios de Apoyo.
- Evaluación, acción tutorial y orientación.
- Los sistemas educativos europeos.
- Educar para la paz y educación no sexista y coeducación como factores de calidad de enseñanza.
- Gestión democrática de los centros.
- Ciclos formativos para FP.
- La formación del profesorado universitario.
- Formación inicial y reforma de los pla-

nes de estudio de las carreras que conducen a las titulaciones desde las que luego se imparte la docencia.

— Creación y funciones de los Centros Superiores de Formación.

— Títulos profesionales que impartirá el «Centro Superior de Formación».

¿Dónde y cómo organizar este trabajo?

Además de los encuentros puntuales, jornadas pedagógicas, mesas redondas, debates..., que son vehículos de intercambio de ideas y de reflexión..., deberíamos organizar en los diferentes territorios *grupos de trabajo estables, que realizarán estudios de base sobre política educativa y otros estudios de apoyo a la acción sindical*.

Las diferentes secretarías pedagógicas podrían ayudarse de grupos estables de afiliados/as preocupados por estas cuestiones, que estudien, analicen y reflexionen sobre temas concretos como los mencionados anteriormente.

Un buen número de nuestros afiliados y afiliadas son vanguardia en la investigación educativa y el sindicato tiene que ofrecer espacios a todos los compañeros y compañeras que conecten con nuestra visión transformadora de la realidad educativa.

Los responsables de las diferentes secretarías pedagógicas *hemos de proponernos que la acción pedagógica sea tema de nuestros órganos de dirección y de nuestra proyección concreta militante en los centros de trabajo*.

Resumiendo: Comisiones pedagógicas que trabajen en una triple dirección.

a) *El trabajo sindical-pedagógico como gabinete de estudios* nucleado en torno a la revista TE y a las diferentes publicaciones del sindicato. Aquí la comisión pedagógica sería el instrumento de recepción, coordinador y difusión de las múltiples elaboraciones y reflexiones de la problemática pedagógica.

b) *El trabajo sindical-pedagógico para la elaboración de propuestas*: la comisión pedagógica impulsa y fomenta grupos de trabajo específicos para elaborar alternativas y apoyo teórico a la acción sindical; para la elaboración de propuestas sobre política educativa y formación del profesorado que contribuyan a la orientación y desarrollo de la conciencia del profesorado en general y de los afiliados/as en particular respecto a los problemas de la enseñanza y los socio-políticos que los determinan.

Asegurar el control y seguimiento de los planes institucionales, a través de los cuales

Ante la nueva situación es inexcusable una mayor implicación de las Juntas de Personal y de todos los sindicatos provinciales de CC.OO. en la planificación y control de las actuaciones de formación contenidas en los Planes Provinciales

Nos va a obligar a desarrollar y defender nuestra alternativa con propuestas concretas más que con las grandes declaraciones de principio

Un buen número de nuestros afiliados y afiliadas son vanguardia en la investigación educativa y el sindicato tiene que ofrecer espacios a todos los compañeros y compañeras que conecten con nuestra visión transformadora de la realidad educativa

llevar a cabo una estrategia de formación orientada no sólo como mera cuestión profesional, sino de crítica socio-política de la enseñanza, con una presencia activa en las Comisiones Provinciales de Formación para garantizar una oferta suficiente y de calidad al profesorado.

Es urgente que elaboremos propuestas concretas sobre el acceso y formación de los asesores/as, la consolidación de la red CEP y su articulación con los Planes Provinciales de Formación.

c) *El trabajo sindical-pedagógico como comisión técnica*: para resolver aspectos técnicos y organización de cursos, jornadas, mesas redondas, conferencias, etcétera. En otros casos conseguir subvenciones para los actos o grupos de trabajo.

Relaciones con otros colectivos y movimientos

Las Secretarías de Renovación Pedagógica deben mantener vínculos de contacto con los MRPs, colectivos «por una educación no sexista», «educar para la paz» y otros movimientos sociales. Vínculos que deben respetar la independencia de los diferentes movimientos y la autonomía de dichos colectivos.

Relaciones que deben suponer una cooperación mutuamente beneficiosa sin supeditaciones de ningún tipo. El sindicato no será subsidiario en su reflexión y elaboración pedagógica de otras instancias externas, pero puede y debe mantener buenas relaciones de colaboración con MRPs afines.

¿Dónde ubicar la militancia pedagógica?

El frente pedagógico debe ser plenamente asumido y desarrollado por el sindicato a través de las secretarías pedagógicas y de acción sindical.

Cada vez es más necesario dinamizar, articular e integrar nuevas parcelas de reflexión y acción pedagógica en los distintos niveles del sindicato, siendo respetuosos con otras instancias de reflexión a las que están vinculadas algunos de nuestros militantes.

Trabajo que podemos y debemos hacer sin falsas modestias, pero sin arrogancia, respetando y participando en las escuelas de verano unitarias donde vengamos desarrollando esta actividad los MRPs y organizando a lo largo del curso nuestras propias jornadas pedagógicas de debate y reflexión. ●

MARISOL PARDO

Secretaria de Renovación Pedagógica

ASESORES, ¿PARA QUE?

El autor, que se ubica en la perspectiva de la sociología crítica, da un repaso diacrónico al proceso de la reforma y la política de formación permanente del Gobierno socialista y sitúa a los propios militantes de los MRPs en su trayectoria de apoyo a la reforma y los CEPs.

Recuerda cómo surgen los CEPs con su vocación de apoyo a lo ya existente en el campo de la renovación pedagógica, y cómo se llega a la situación actual: reticencias del profesorado hacia los CEPs. Y algo más, CONTRARREFORMA, descrédito, apuesta por el desembarco de la Universidad como única vía de formación del profesorado. ¿Qué justifica el mantenimiento de la institución CEP?

Ante esta situación, ¿qué hacer? Una respuesta difícil, optar por un enfoque de la formación permanente que desarrolle la capacidad crítica del profesorado.

Propuestas concretas: apostar por los CEPs, con el enfoque antes apuntado, sin consolidar la situación existente y evitando el riesgo de los «ismos» (científico, técnico y académico).

En el último epígrafe se aborda el deber de nuestra posición sobre el urgente problema de los asesores de formación, ¿permanente o permanentes?

Contradicciones e involución en la reforma y la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado está siendo uno de los campos en los que la Administración de la etapa socialista viene centrando su atención desde que se planteara llevar a cabo una reforma del sistema educativo.

Las propuestas que se han venido realizando respecto a la manera de abordar esta cuestión han estado marcadas por el coyunturalismo en lo más concreto y por la progresiva involución respecto a sus propios planteamientos iniciales, en lo más general, estando ambos niveles muy relacionados.

En su origen, la reforma se plantea con la intención política de marcar una impronta socialista en una esfera en la que las iniciativas de cambio tienen una gran rentabilidad política, dada la relación entre los abultados discursos que es posible mantener y las escasas transformaciones reales que es necesario realizar.

Así, vino bien mantener que la reforma iba a ser planteada y llevada a cabo por los propios profesores y no por la Administración a través del «BOE», porque con ello se levantaba un señuelo para atraer a unos movimientos de renovación, que con el triunfo del «cam-

bio» ya no tendrían, se pensaba, por qué jugar el papel de crítica y alternativa a la política educativa oficial, y, además, se marcaban diferencias con el pasado inmediato, acusándolo de tecnicista, para acogerse ahora a las nuevas corrientes (con más de una década de existencia en otros ámbitos culturales), que propugnaban una mayor atención al profesorado y a los contextos particulares a la hora de plantearse la innovación educativa.

Fruto de estos planteamientos fue el inicial distanciamiento de los ICES (se llegó a pensar en su desaparición) y la creación de los centros de profesores (CEPs). El cambio tenía que desarrollarse ligado a la práctica y recogiendo la dinámica y las propuestas didácticas que se venían haciendo desde los MRPs.

Pero ya desde el principio afloró la contradicción que más tarde se haría insostenible y que, a estas alturas del «cambio», ha hecho saltar por los aires cuantas iniciativas se tomaron en los primeros momentos. Dicha contradicción no es otra que la de pretender rentabilizar políticamente una reforma que, sin embargo, para ser consecuente con lo que se decía, debía significar la renuncia a la hegemonía de la Administración en el campo de la innovación educativa. Si eran los profesores los que habrían de plantearse la reforma, llevándola a cabo a través de su propia transforma-

ción profesional, la reforma no sólo habría de ser lenta, sino permanente y difusa en muchos aspectos, y, sobre todo, habría de instaurar en el sistema educativo la controversia, el debate abierto, el afianzamiento de corrientes diversas y la lucha entre ellas, porque ésta es la lógica consecuencia de dejar que la gente piense, conciba alternativas, se plantee una coherencia entre su pensamiento y su acción. Pero para que esto fuera posible era necesario ensanchar el concepto y la práctica de la democracia mucho más allá de donde los nuevos gobernantes se mostrarían capaces o simplemente dispuestos a llegar.

De modo que ya en su origen se separaron las iniciativas de la reforma y las de la formación permanente del profesorado. La reforma, aunque se admitía que requería unos plazos, debía tener un período limitado de experimentación y otro de generalización. Era necesario poder concretar en algo y en algún momento la propuesta de reforma del PSOE. Los CEPs eran, sin embargo, concebidos de un modo más indefinido. Una vez que la Administración se aseguraba el control directo del proceso de la reforma, no tanto para dirigirla sino para garantizar que de allí saliese algo concreto, los CEPs podían desempeñar la función de albergar el vasto movimiento de generación e intercambio de experiencias que formaba parte del «capital» didáctico de los MRPs. Un capital que también iría a la reforma, pero que en los CEPs no tenía el compromiso de concretarse en nada, sino sólo de intercambiarse, alimentando una dinámica de la que se esperaba un efecto dinamizador del cambio educativo.

Con estos planteamientos, comienza un proceso de captación de recursos humanos. El perfil del profesor más adecuado para esta política de reforma y de formación del profesorado es el de tener experiencia en el campo de la renovación pedagógica y el de ser afín a la política educativa de la Administración socialista. De modo que se produce un importante trasvase de efectivos desde los MRPs hacia los puestos que la Administración crea en el campo de la reforma y en los CEPs. Cuando a la condición de renovador se suma la de militante socialista o proclive a serlo, aumentan las facilidades para instalarse en dichos puestos. Pero, dado que una buena parte del profesorado que podríamos considerar progresista había estado o estaban en los MRPs y, en general, sintonizaban con la política educativa del Gobierno socialista, se produjo, con frecuencia, una participación entusiasta en la reforma y en los CEPs (probablemente más en la pri-

mera que en los segundos, dado que sobre éstos se acumularon pronto una serie de prejuicios de profesores que en lo político-general se consideraban situados a la izquierda del PSOE. Como mantienen muchos de ellos, en el seno mismo del sindicato de CC.OO., en el sector de la educación es donde el Gobierno realiza su política más progresista, así pues, hay que apoyarla en lo esencial. Y así se hace con frecuencia, sin reparar en el hecho de que no puede haber política progresista en lo educativo y conservadora en lo económico, porque si así se presentan las cosas, inmediatamente hay que considerar que el progresismo sólo en lo educativo no es más que la retórica y el reformismo más inocuo por parte de quien lo propone y un peligroso idealismo por parte de quien lo suscribe.

Los «profesores de apoyo» que se destinaron a poner en marcha, los CEPs se entendieron en principio como algo que debiera contribuir a fortalecer lo ya existente, es decir, que se trataba de apoyar a los grupos constituidos por iniciativa del profesorado más innovador. Bajo esta concepción, no se suponía necesaria una cualificación específica de este profesorado; se trataba de colaborar entre iguales, tal y como se entendía que había venido ocurriendo en los MRPs (aunque en realidad todo el mundo sabe que en el seno de éstos funcionaron siempre los especialistas, expertos, aventajados de la renovación o como se les quiera llamar, que eran los encargados de impartir los cursos o cursillos en las escuelas de verano y que incluso llegaron a existir áreas geográficas o movimientos que vinieron a suponer una especie de «denominación de origen» para los productos elaborados en su seno y que incluso se llegaron a realizar importantes negocios editoriales mediante la puesta en el mercado de dichos productos).

Tanto la reforma como los CEPs tuvieron pronto sus detractores. En lo que se refiere a estos últimos, resultaron un blanco fácil porque, en primer lugar, para una gran parte del profesorado la dedicación a un trabajo fuera del aula es considerado como una «liberación», lo que suele generar una actitud inicialmente negativa hacia todo aquel que deja de realizar un trabajo de docencia directa en un aula; en segundo lugar, se produjeron frecuentes episodios de clientelismo que contribuyeron a remarcar esa imagen negativa de los profesores destinados en los CEPs y, en tercer lugar, una parte importante de esos profesores no desempeñaron un trabajo que fuese valorado positivamente por parte del profesorado.

El destino de estos profesores, sin ninguna cualificación específica y sin otra misión que la de actuar como «dinamizadores» de sus compañeros, fue, lógicamente, planteado como un destino provisional, por un tiempo limitado, tras el cual habría de retornar a la docen-

cia. Tampoco podía ser entendido de otra manera, dado que todo lo referente a los CEPs tenía un carácter de provisionalidad, a la espera de ver si se consolidaba el «modelo de formación» y los instrumentos creados para llevarla a cabo.

CC.OO., en sus documentos y tomas de postura como sindicato, apoyó siempre la existencia de los CEPs por estar de acuerdo con un «modelo» que tenía bastante proximidad con lo que había sido la dinámica de los MRPs y porque, ciertamente, era difícil imaginar una institución más democrática en el sentido de controlada plenamente por el profesorado, que tenía garantizada la mayoría del Consejo; sin embargo, este tema no gozó de un tratamiento entusiasta por parte del conjunto de los afiliados, pudieron afirmarse que entre éstos era frecuente percibir una actitud general o mayoritaria caracterizada por la reticencia hacia los CEPs y los profesores destinados en ellos, lo que sin duda favoreció una cierta ambigüedad a la hora de incluir los problemas de los CEPs en la acción sindical cotidiana.

En lo que respecta a la reforma, el MEC revisó sus planteamientos iniciales cuando se dio cuenta de que tenía que salir de la contradicción anteriormente apuntada, presentando una propuesta definida que le permitiera concretar su reforma y mantener el control necesario sobre el sistema educativo. Esta revisión se materializó en la adopción del «marco curricular» de César Coll y la elaboración del diseño curricular base, si bien esta «contrarreforma» se enmascararía presentándola como deudora de la experimentación de la reforma. Toda esta operación se hizo con el asentimiento o el silencio cómplice de la mayoría de los renovadores implicados en dicha experimentación, sin que en esto apareciesen diferencias importantes entre los sectores del profesorado afines al PSOE y los que no lo son.

Sin que nos adentremos aquí en un análisis detallado de lo que ha supuesto esta revisión, hay que decir que con ella se retorna a los planteamientos tecnocráticos, en una versión tal vez ligeramente más blanda en sus aspectos didácticos, pero, sin duda, mucho más dura en

Si eran los profesores los que habrían de plantearse la reforma, habría de instaurar en el sistema educativo la controversia, el debate abierto, el afianzamiento de corrientes diversas y la lucha entre ellas, porque esta es la lógica consecuencia de dejar que la gente piense

lo burocrático y socio-político, dado que si bien va a quedar una parte para su concreción por el profesorado (habría que preguntarse cuándo no ha sido así en realidad), la presión y los controles de la Administración para que se implanten sus propuestas está claro que son, y van a ser, más fuertes que los que acompañaron a aquellas otras reformas de las que se suele decir que «se quedaron en el BOE».

Las iniciativas en el campo de la formación del profesorado no sufrieron una revisión tan directa como las de reforma, pero se verán afectadas por la involución de la política educativa general, tanto más cuanto menor sea la presión del profesorado por mantener y controlar una infraestructura material adecuada para su formación permanente.

Puesto que, como hemos dicho, los CEPs no se plantearon con una función tan concreta como la de la reforma, cuyos trabajos tenían que llegar a plasmarse en una propuesta, sino que éstos tuvieron, desde su creación, unas funciones mucho más indefinidas, no tuvieron que pasar por una revisión tan directa como la que sufrió la reforma. Se puede decir que desde el momento en que se separaron reforma y formación permanente del profesorado, los CEPs, retóricas aparte, no ocuparon un lugar central en la política educativa del MEC.

Es verdad que los responsables de su puesta en marcha los consideraron parte esencial del cambio educativo, aunque no advirtieran o admitieran dócilmente que se separase reforma y formación permanente, pero también hay una inflexión en su trayectoria, marcada por el triunfo de los sectores no afines al PSOE en las primeras elecciones a consejos, por su relativo fracaso como ámbitos capaces de recoger y albergar la dinámica de los grupos surgidos en los MRPs y por el giro tecnocrático de la política educativa del MEC.

Tanto para la reforma como para la formación permanente se puede hacer coincidir ese momento de inflexión con la llegada de Alvaro Marchesi a la Dirección General de Renovación Pedagógica. Sin que ello suponga una personalización del fenómeno, fue a partir de la llegada del catedrático de Psicología (esta disciplina ha estado siempre, o se le ha puesto, detrás de toda reducción tecnocrática de la enseñanza), cuando se produjo el giro en los planteamientos del MEC; claro que para entonces la crítica hacia la reforma por parte de sectores influyentes del mundo de la cultura o de la élite de ésta ya habían comenzado a hacer mella en unos gobernantes que, habiendo apostado inicialmente por una reforma en la que los profesores fueran los «protagonistas», estaban dispuestos, como en otros muchos campos, a encaminarse por el más fácil y seguro camino del pragmatismo, lo que significaba, en el campo de la reforma, su replanteamiento en los viejos términos técnico-burocráticos.

Respecto a la formación permanente, donde, como venimos diciendo, no era urgente la revisión, se ensayó la figura de los «formadores de formadores», cuya preparación se encomendó a la Universidad, con lo que se planeaba crear una infraestructura de recursos humanos de mayor nivel que la que se había asentado en los CEPs. Dicha figura fracasó porque era difícil de encajar en la red ya existente, pero pone de manifiesto la tendencia del MEC a ir retirando su confianza a una dinámica de formación demasiado artesanal, poco técnica o, si se quiere, escasamente atenta a las aportaciones de la ciencia. Además, la figura del formador de formadores venía, sin querer, a plantear *el reconocimiento de un espacio intermedio entre la Universidad y los titulados que ejercen la docencia fuera de ella*, y el reconocimiento de ese espacio llevaba consigo la aceptación de que el foso existente entre la institución universitaria y la realidad en la que pueden ser utilizados los conocimientos que genera y acumula la primera, resulta insalvable, lo que pone mucho más en crisis a la propia Universidad, que a los ámbitos dispuestos a organizarse fuera de ella. Hay que tener en cuenta, también sin caer en personalismos, pero manejando lo que de particular hay en todo ámbito general, que el Departamento de Psicología, que dirige el director general de Renovación Pedagógica, estaba siendo el más activo a la hora de participar en todo tipo de actividades de formación permanente, siendo conocida la opinión de este alto responsable del Ministerio de que si la Universidad no sirviera para formar al profesorado, entonces habría que cerrarla, lo que, obviamente, no pasaba por su cabeza.

Pero el «desembarco» de los efectivos de la Universidad en los CEPs no ha sido posible por diversas razones que no podemos desarrollar aquí, limitándonos sólo a dejar un par de ellas apuntadas. En primer lugar, porque la Universidad constituye hoy en nuestro país un contexto extraordinariamente cerrado, del que no es rentable hacer muchas salidas, dado que lo que se haya de ser en campo intelectual-académico (y la Universidad española, sobre todo las facultades de humanidades, pertenece por entero a este campo) depende exclusivamente de las credenciales que se obtengan por lo que se produzca en y para ese ámbito cerrado y exclusivamente académico. Y, en segundo lugar, porque el profesorado llamado a recibir el saber que puede aportar la Universidad, se ocupa de una actividad en la que el conocimiento científico no es utilizable en términos de ciencia aplicada que pueda generar un saber tecnológico y unas reglas y habilidades técnicas capaces de dar respuesta a los problemas que, formulados de una u otra manera, explícitos o implícitos, constituyen aquello que los profesores se muestran interesados en resolver.

Sin que en ninguna parte se levantara acta de las fases del proceso seguido por los CEPs, incluso sin que nadie se ocupara de racionalizar esta situación, tratando de definir los problemas para estudiar las respuestas más adecuadas y, por tanto, sin que se puedan determinar las soluciones de continuidad entre un momento y otro (por eso hemos señalado al coyunturalismo como una de las características de la trayectoria seguida por la política de formación permanente del profesorado), se puede decir que actualmente el MEC apuesta por la Universidad en la formación permanente del profesorado, como lo ponen de manifiesto tanto las medidas que está articulando para que el profesorado pueda cursar estudios universitarios, como el convenio marco para la organización de actividades de formación del profesorado que ya tiene ultimado con la Universidad. Y está dispuesto, asimismo, a instalar en ésta a aquellos profesores con mayores cualificaciones para la formación de sus compañeros, creando un determinado número de plazas de profesores asociados que se encargarían, al parecer, de las didácticas específicas. No se puede pasar por este punto sin advertir de la inasumible intención del Ministerio de sacar esas plazas exclusivamente para el profesorado de Enseñanzas Medias, sin duda como posibilidad de «promoción» que compense la que se les supone a los profesores de EGB, que, con el título de licenciados y las pruebas correspondientes, accedan al Cuerpo de Profesores de Enseñanzas Medias. Habrá que preguntar cuál es la razón por la que los licenciados, incluso doctores, que trabajan en la EGB han de quedar excluidos de la posibilidad de ocupar dichas plazas. Sería inasumible, por el gremialismo que lleva implícita una discriminación así, el que un sindicato de clase, y no de cuerpo ni sector, aceptase una propuesta así.

Que el MEC se incline por la Universidad para encauzar la formación permanente del profesorado podría significar el principio del fin de los CEPs. En realidad, ¿qué resistencias tendría que vencer para cerrarlos?, ¿quién se plantea hoy una defensa fuerte de los mismos? No cabe duda que si el MEC se propusiese liquidarlos como una iniciativa fracasada, una buena parte del profesorado afín o contrario a la política del MEC, da lo mismo, aplaudiría la medida. Tal vez una de las principales razones para mantenerlos hoy sea precisamente la de no dar marcha atrás también en la principal iniciativa tomada en el ámbito de la formación permanente. Y tal vez a esta razón haya que añadir otras dos: por un lado, la de no dilapidar precipitadamente una fuente nada despreciable de clientelismo y, por otro, la de continuar durante un tiempo indeterminado la línea de ensayos puramente coyunturales acerca de

lo que puedan ser estas instituciones. Esta vez, la línea que se trataría de ensayar sería la de ver si realmente hay un espacio para una especie de «centros de recursos» que sirvan tanto para adiestrar al profesorado en el manejo de una cámara de vídeo como para encauzar cualquier campaña o iniciativa del MEC entre los profesores (la participación acrílica de la mayoría de los asesores y otros colaboradores de los CEPs en la difusión del DCB, ha sido un buen ensayo a este respecto). Si de paso sirven como lugar de reunión para algunos grupos, puede estar justificado mantenerlos por ahora. Por cierto, unos grupos o seminarios que cada vez serán menos porque el «tercer nivel de concreción» habrá que realizarlo en los centros, los certificados ya no sirven para una carrera docente, ni para habilitarse, ni para describirse, ni para el concurso de traslados, puesto que ya todo el mundo tiene suficientes y los que realmente están por una renovación no domesticada, sino que mantienen la llama de la crítica, en general están contra los CEPs y realizan su labor fuera de ellos. *Para estos «centros de recursos» el MEC no necesita que el profesorado destinado en ellos tenga especiales cualificaciones, por lo menos en lo que respecta al saber que forma parte de las denominadas ciencias de la educación.*

Ante una situación así, ¿qué hacer sindicalmente?

Para responder adecuadamente a esta cuestión, se necesitaría haber desarrollado suficientemente un debate y la consiguiente clarificación en el seno del sindicato, acerca de la formación permanente del profesorado como tema socio-político y no como una cuestión sólo profesional. Pero desde el sindicato, la única dimensión socio-política que se le ha concedido a este asunto es la que generalmente se trae a colación a propósito de cualquier otro tema, y no es otra que la relativa a la calidad de la enseñanza.

No es éste el lugar para plantear las limitaciones que tiene la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, a la hora de dotar a la acción sindical del contenido socio-político propio de un sindicato de clase, por lo que, respecto a esa cuestión, bastará con invitar a las compañeras y compañeros del sindicato a prestar una mayor atención a los planteamientos que la sociología crítica de la escuela realiza respecto a las funciones de ésta y a los cursos con los que las encubre. Una mayor atención, que no significa sólo un mayor interés por esas aportaciones, sino también, y sobre todo, una mayor consideración de las mismas a la hora de aclarar las finalidades socio-políticas últimas que han de orientar toda la estrategia sindical, aun sabiendo que dicha aclaración

iones. Esta vez, ya sería la de no para una escuela que sirvan tanto en el manejo de la formación para encauzar del MEC entre los colaboradores del DCB, ha sido el DCB, ha sido el DCB, ha sido el DCB. Si de paso para algunos grupos mantenerlos por los o seminarios que el «tercer ciclo» realizarlo en los cursos, ni para los traslados, pues suficientes y la renovación no de la llama de los CEPs y re- Para estos «cursos» necesita que se tenga especial en lo que re- de las denom- n.

í,
ente?

ente a esta que desarrollado suficiente siguiente clarificación acerca de la formación como tema una cuestión social, indicado, la única se le ha considerado generalmente de cualquier otra relativa a la calidad plantear las limitaciones de mejorar la calidad, hora de dotar a la formación socio-política, por lo que se le ha considerado con invitación del sindicato a los planteamientos de la escuela en el contexto de esta y a los que cubre. Una medida sólo un mayor nivel, pero también, y la formación de las finalidades sociales orientar toda la actividad que dicha

ración no se realiza siempre en el sentido de resolver dudas, sino que muchas veces actúa poniendo de manifiesto contradicciones que por el momento no podemos resolver, pero que, con todo, es imprescindible considerar a fin de no dar por sentadas finalidades que, a base de sustraerse a la crítica, acaban por convertirse en ideas fijas que impiden la emergencia de otras, tras las cuales cabrían otras alternativas que serían, cuando menos, necesarias para enriquecer el debate y, por tanto, fortalecer las propuestas triunfantes en el mismo, cualesquiera que éstas fueran.

Si en la esfera de lo socio-político nuestro sindicato hubiera incluido no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza, cuya exclusión no se propone aquí, sino también la mejora de la calidad de la crítica que podemos ejercer sobre el sistema escolar y social con nuestra práctica sindical, seguramente hubiera tenido cabida y se habría podido desarrollar un enfoque de la formación permanente que pusiera su énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado.

Tampoco podemos extendernos aquí en esta cuestión, remitiendo a los compañeros y compañeras del sindicato a un texto donde esto se desarrolla con cierta amplitud (ROZADA, José María: «Un planteamiento dialéctico-crítico de la enseñanza». *Signos*, n.º 2, Gijón, enero-marzo 1991). Señalaremos solamente que tal y como lo entendemos, *el desarrollo de la crítica requiere de la reflexión, el estudio y la acción socio-política; es decir, del trabajo sistemático en los campos de la conciencia, la filosofía y la ciencia y la práctica política.*

Esta orientación no elimina, sino que más bien presupone o incluye esa otra que se deriva del planteamiento de la calidad de la enseñanza y que da lugar a una preocupación por que en los centros haya un profesorado lo más cualificado profesionalmente hablando; por tanto, no es incompatible con ella y nuestro pensamiento sindical sería mucho más rico si, como hemos dicho, hubiésemos prestado una mayor atención a esos planteamientos que se suelen eliminar porque introducen contradicción, lo que se suele asimilar equivocadamente a falta de claridad.

Puesto que son compatibles las finalidades de mejorar la calidad de la enseñanza y la calidad de la crítica, ambas debieran formar parte de la finalidad general orientadora de nuestra concepción y de nuestras posiciones respecto a la formación permanente del profesorado.

Algunas propuestas concretas

A partir de esa finalidad general, no es posible deducir cuáles son exactamente las respuestas que se han de dar a los problemas con-

cretos, pudiendo ser éstas muy diversas, pero sí que dicha finalidad puede ser útil para la práctica, si se la toma como un referente para procurar pensar respuestas a lo concreto que no sean incoherentes con lo general.

El problema concreto que respecto a la formación permanente del profesorado ha de abordar el sindicato en este momento, es el de elaborar una propuesta acerca de los asesores de Formación. Me centraré en esta cuestión a partir de este punto, si bien para abordarla adecuadamente es preciso realizar también una serie de propuestas respecto al marco en el que se ha de inscribir dicha figura.

PRIMERO. *Es necesario defender la existencia de instituciones a través de las cuales podamos llevar a cabo una estrategia de formación del profesorado orientada en el sentido que hemos indicado.*

Si nuestro propósito es contribuir a desarrollar la conciencia de los profesores respecto a los problemas de la enseñanza y los socio-políticos que los determinan, al mismo tiempo que les interesamos por el conocimiento científico y filosófico disponible para mejorar el entendimiento de dichos problemas, y a la vez que les implicamos en acciones prácticas a través de las cuales se aplique y se configure su pensamiento, entonces necesitamos, o al menos nos viene bien, el disponer de una serie de recursos que, independientemente de que sean concebidos por la Administración para otras funciones, puedan ser utilizados por nosotros para éstas que nos proponemos.

SEGUNDO. *Las instituciones con más po-*

Sin reparar en el hecho de que no puede haber política progresista en lo educativo y conservadora en lo económico

CC.OO. en sus documentos y tomas de postura como sindicato apoyó siempre la existencia de los CEPs, por estar de acuerdo con un «modelo» que tenía bastante proximidad con lo que había sido la dinámica de los MRPs

Estaban dispuestos, como en otros muchos campos, a encaminarse por el más fácil y seguro camino del pragmatismo

sibilidades para esta tarea son los CEPs.

Ya me he referido anteriormente a la Universidad y sus limitaciones actuales para llevar a cabo un trabajo en la formación permanente del profesorado que no incurra o se vea afectado por el corsé del academicismo. La Universidad, en general, no está en condiciones de acercarse a la práctica, aportando un conocimiento depurado de la frecuente pretensión tecnológica, o de la búsqueda de una erudición capaz de consumir en sí misma todas las posibilidades de trabajo de quien se adentra en ella. La Universidad, en una sociedad competitiva en la que se da una radical escisión entre el trabajo intelectual y el compromiso práctico, no está en condiciones de contribuir a una utilización crítica del conocimiento. Se podría decir que la inadecuación de la Universidad española, para lo que aquí se propone, se puede medir en los términos de la diferencia de compromiso que existe entre ésta y la Universidad Centroamericana, por ejemplo.

El decir esto así no significa que queramos dejar sin sentido la lucha por cambiar esta institución y conseguir un mayor compromiso de la misma con los problemas sociales prácticos, sino que pretendemos más bien resaltar que ese cambio no cabe esperar que se produzca de manera significativa en un período de tiempo tan corto como el que sería necesario para consolidar una alternativa como la de los CEPs.

Los MRPs, o lo que queda de ellos, constituyen ámbitos adecuados para encauzar una crítica socio-política de la escuela, y si bien en la etapa socialista han perdido efectivos, su razón de ser no ha desaparecido ni mucho menos, por lo que habría que pensar en potenciarlos. Pero ni cabe esperar que éstos vayan a ser apoyados hasta llegar a constituir infraestructuras suficientes para abordar la formación permanente del profesorado, ni parece tarea fácil la de corregir su visión de la renovación pedagógica en su vertiente didáctica, desde siempre escorada hacia la realización e intercambio de experiencias, lo que les ha distanciado de un interés suficiente por el conocimiento científico y la reflexión filosófica. Más bien parece que les vendría bien conservar su organización y actividad crítica autónomas y encauzar su trabajo didáctico a través de los CEPs, aunque una y otra vertiente debieran conjugarse.

En este momento son los CEPs las instituciones que parecen tener mayores posibilidades de encauzar unas actividades de formación planteadas en las tres vertientes que hemos señalado. Constituyen ahora mismo la infraestructura material con mayores recursos y están regidos por un consejo elegido democráticamente, en el que el profesorado de la zona tiene garantizada la mayoría.

En lo que respecta a los CEPs, sería necesario revisar muchas de las reticencias existen-

tes respecto a los mismos y emprender acciones más decididas para participar en la lucha democrática por entrar en sus órganos de gobierno. Esta sería no sólo una buena estrategia sindical sino también para los MRPs, que, como plataformas ideológico-pedagógicas, harían bien en buscar parcelas de poder desde las que hacer más efectivas sus ideas, contribuyendo de paso a convertir espacios de democracia formal en vías de entrada para ensanchar la democracia real, fortaleciendo el debate y la lucha ideológica en el campo de la enseñanza. La práctica de los MRPs no puede resolverse exclusivamente en la práctica pedagógica alternativa.

TERCERO. *Pero no se puede consolidar la situación existente actualmente en los CEPs.*

Por una parte, es necesario enfrentarse al progresivo intervencionismo de la Administración en estos centros, potenciando su carácter autónomo y dotándolos de una vida con mayor contenido socio-político y menor dependencia de los planes del MEC. Y, por otro, es imprescindible modificar el perfil de los actuales asesores destinados en los mismos.

El clientelismo en unos casos y la falta de una formación suficiente en otros son obstáculos que es necesario eliminar para que los CEPs puedan ser instituciones, entre cuyos recursos humanos puedan figurar unos asesores capaces de desarrollar una estrategia de formación permanente como la que aquí propugnamos.

La primera cuestión se comenta por sí sola y frente a ella habría que luchar porque estas instituciones sean lo más plurales posible tanto en sus órganos de dirección como en la mal denominada «estructura técnico-pedagógica». Respecto a esto es importante tener claro que la Administración no va a facilitarnos las cosas, lo que quiere decir que no debemos rasgarnos las vestiduras porque intente controlar los CEPs, incluso porque lo consiga en buena medida. La cuestión del control es siempre algo por lo que se pugna. No podemos esperar que la Administración o la misma derecha se queden al margen y nos dejen un espacio por el que no haya que luchar. Igual que en cualquier otra institución, aparato del Estado o parcela de la sociedad, abandonar es siempre o casi siempre ceder un terreno. Si nuestro sindicato luchó incluso dentro del sindicato vertical, ¿qué razones puede haber ahora para abandonar un CEP porque su director o su consejo sean por el momento de derechas o afines a la Administración?

La segunda se deriva de la necesidad de revisar esa orientación de la formación permanente escorada de tal manera hacia la práctica que prescinde, cuando no rechaza abiertamente, el conocimiento científico y el saber filosófico. Tanto en lo que respecto a la crítica y elevación de la conciencia como en lo referente a

la racionalización de la práctica (sin que ello quiera decir que separemos ambas cuestiones), la ciencia y la filosofía resultan ser necesarias para el profesorado, como para cualquier otro ser humano y campo de la actividad donde la práctica pueda y deba ser racionalizada más allá que lo están las meras rutinas de la vida cotidiana regidas simplemente por el sentido común.

Las instituciones dedicadas a la formación permanente no tienen por qué admitir que el saberse manejado en ellas no tenga el grado de rigor y de elevación más alto que quepa alcanzar, la única autolimitación que debe imponerse es la que resulte necesaria para no hipotecar la relación directa con la práctica. Pero esta necesaria conexión con la práctica se ha entendido con mucha frecuencia ya no como un límite a la erudición o al academicismo, sino como un rechazo generalizado por los conocimientos científicos o filosóficos, agrupados éstos en la denostada palabra «teoría», cuya mención en amplísimos círculos del profesorado, cuando nos estamos refiriendo a la actividad de enseñar, provoca un rechazo que expresa con toda crudeza el escaso nivel de racionalización con el que se ejerce la actividad de enseñar. Tanto la *mejora de la calidad de la enseñanza*, como la *elevación de la calidad de la crítica*, que, recordamos, constituyen los fines generales que guían estas propuestas concretas, pasan por una mayor racionalización de esa tarea. Sin que me pueda extender en esto, es justamente ese escaso nivel de racionalidad, con el que se realiza el trabajo de enseñar, el que convierte a la inmensa mayoría del profesorado, independientemente de su ideología y compromiso socio-político, en piezas funcionales para que el sistema escolar cumpla las funciones de reproducción en un orden que muchas veces decimos combatir.

Para que esta cuestión se perciba con toda nitidez, basta con pensar, por ejemplo, en las miles de juntas de evaluación que se reúnen a lo largo de un curso escolar de nuestro país y en recordar cuál es el nivel de discusión que se da en aquellas que conocemos, cuál es el grado de utilización de los saberes que las denominadas ciencias de la educación pueden aportar para elevar el nivel de argumentación necesaria para defender unas u otras posiciones, o cuál es la diferencia en esto entre el profesorado de distinto signo ideológico.

Pues bien, *una parte importante de los asesores de formación no están ni mucho menos en condiciones de ayudar a sus compañeros a elevar la racionalización de su trabajo, dado que carecen ellos mismos de la formación necesaria para ello.* Son recursos humanos utilizables para unos CEPs entendidos como centros de recursos (si exceptuamos a más de cuatro «clientes» que no sirven ni para eso), pero no para contribuir a una estrategia de forma-

ción permanente donde la ciencia y la filosofía ocupen un lugar destacado. Y esta falta de formación, de suficiente solvencia, que se deja ver en un buen número de los asesores actuales, ha contribuido notablemente al desprestigio de esta figura y de los propios CEPs, siendo seguramente uno de los factores más importantes a tener en cuenta a la hora de explicar el alejamiento de estos centros de muchos profesores que exigen un mínimo de rigor para implicarse en un trabajo que debe ser tanto intelectual como práctico.

CUARTO. *Y también hay que evitar el riesgo del cientificismo, el tecnicismo y el academicismo.*

El énfasis en la necesidad de la ciencia y de la filosofía que se pone desde un planteamiento de la formación permanente como el que aquí se viene defendiendo, de ser moderado por la advertencia del peligro de reproducir en los CEPs los males que, respecto a esta cuestión, achacamos a la Universidad.

La defensa del rigor y el nivel en el conocimiento utilizado en el campo de la formación permanente tiene que estar acompañada de la exigencia de *una utilización crítica de ese conocimiento*, lo que significa sacarlo de las redes por las que circula y en las que se utiliza en nuestra sociedad.

Abogar por un desarrollo de los CEPs en el sentido que proponemos significa la voluntad de impulsar el surgimiento de instituciones en las que el estudio no tenga por finalidad la de escalar puestos en el «ranking» intelectual, en las que detentar un saber no sea utilizado para buscarse un lugar en una comunidad científica específica, y utilizarlo no lleve consigo la adopción de una actitud de autoridad para dictar soluciones a problemas que se excluyen de la deliberación y el debate. Significa por tanto impulsar el desarrollo de instancias en las que se acerquen la teoría y la práctica, la concepción y la ejecución, el conocimiento y el compromiso con la transformación de la realidad.

Para ello será necesario participar democráticamente en los consejos, con el fin de gobernar los CEPs, creando las condiciones para que esto sea posible. *Habrà que orientar el trabajo de los asesores en ese sentido a través de unos planes, actividades y evaluación de su trabajo que exijan ese compromiso de la teoría con la práctica.*

QUINTO. *El modelo de asesor que debemos defender es el de un intelectual comprometido con la práctica.*

Tanto el perfil inicial de los aspirantes al trabajo de asesores como las condiciones en las que hayan de realizar su tarea han de orientarse a *garantizar que estos profesores poseen un elevado conocimiento de los saberes que pueden ser manejados en el campo de la enseñanza*, tanto en general como en una parcela particular de la misma (una didáctica específica

EL PRINCIPIO DE CURSO

El presente curso 91-92 empieza condicionado por una serie de cuestiones gestadas en cursos anteriores y que tendrán su plasmación concreta en el actual. Citando algunas de las más destacables, nos encontramos, en primer lugar, en pleno proceso de negociación confederal en torno a la Iniciativa Sindical de Progreso, elaborada unitariamente por CC.OO. y UGT para dar respuesta al restrictivo pacto de competitividad propuesto por el Gobierno. En segundo lugar, se inicia la aplicación formal de la reforma en lo referido a educación infantil, particularmente en la escolarización de alumnos de tres años en la red ordinaria de centros públicos. En tercer lugar, va a empezar a tomar cuerpo la anunciada reforma de la LRU, que pretende dar solución a temas tan controvertidos como la situación del profesorado y la adaptación de esta ley a la legislación sindical surgida posteriormente. En cuarto lugar, nos encontramos con la aplicación de los acuerdos retributivos y de formación firmada en la enseñanza pública el pasado mes de junio. En este sentido, destaca la repercusión del acuerdo en la enseñanza privada concertada y por extensión al resto de convenios del sector, lo que coincidirá con nuestras alternativas de Acuerdo Marco y de reconversión ante la aplicación de la reforma.

Todo ello en el proceso, irrenunciable, de gestión del programa electoral presentado en las pasadas elecciones y con el que CC.OO. se convirtió en la primera fuerza sindical de la enseñanza.

Como es obvio, cada uno de los temas aquí apuntados tiene suficiente entidad como para convertir a este curso en un curso importante para el futuro, pero

cabe destacar otro que está llamado a tener profundas repercusiones internas y externas, me refiero a los congresos de la Confederación Sindical de CC.OO. y de la Federación de Enseñanza.

Estos congresos serán, como todos, una cita crucial para revisar el trabajo realizado y situar las estrategias para el próximo período, pero más allá de este hecho fundamental, revisten una importancia que se sitúa en los profundos cambios que se deben acometer en nuestras estructuras y propuestas programáticas.

En el Congreso Confederal se van a plantear cuestiones tan decisivas para nuestro futuro como la confederalización de las cuotas, la organización territorial, la potenciación de las federaciones, las incompatibilidades, etcétera.

En lo que se refiere al Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., corresponde hacer una revisión en profundidad de nuestras estructuras organizativas y métodos de trabajo y una actualización de nuestra propuesta programática, que permitan superar los desajustes actuales, propios de una organización en crecimiento, y dotarnos de aquellos instrumentos organizativos y de acción sindical que corresponden a una organización que es la primera fuerza del sector y aspira a ser una organización de masas, con el poder sindical que se requiere para la conquista de las reivindicaciones presentes y futuras de los trabajadores de la enseñanza. ●

FERNANDO LEZCANO

Secretario general

APUESTAS DE FUTURO

«Los sindicatos fuertes tenemos que ir más allá de las reivindicaciones cotidianas, buscando estrategias de futuro que ilusionen a todos los trabajadores. Las propuestas que a continuación hacemos van dirigidas en ese sentido, evitando ir a remolque de las circunstancias o del rumbo de los acontecimientos.»

Cuando se inicia un curso escolar y se fijan las perspectivas sindicales, lo más fácil es plantear el proceso negociador de los respectivos convenios, actualizando las plataformas reivindicativas y defendiendo las mejoras tradicionales de las condiciones laborales —incrementos salariales, reducción de jornada, mejoras sociales, etcétera—. La Federación de Enseñanza de CC.OO., sin renunciar a defender los intereses de los trabajadores en las líneas descritas anteriormente, debe hacer un esfuerzo superior y fijar unas estrategias de futuro que vayan más allá de lo que puntualmente se viene planteando.

Esta visión global, de futuro, se hace absolutamente necesaria si nos paramos un poco y entramos a analizar en profundidad la situación del sector.

EL PROBLEMA

Cuando situamos los problemas a nivel del conjunto de trabajadores de enseñanza privada —incluidos autoescuelas, personal de administración y servicios, escuelas infantiles, educación especial o Universidades privadas—, nos damos cuenta de que éstos tienen mucha más envergadura de la que a veces les damos, limitándonos a negociar convenio a convenio. Problemas de discriminación —con respecto a la pública y entre sectores—, salarios de miseria —hay licenciados que ganan 117.000 pesetas y personal de administración y servicios, 61.000 pesetas—, contrataciones en precario, enfrentamientos patronales, presiones en los centros, convenios incumplidos, agresiones sindicales, etcétera, hacen que nuestro sector sea uno de los más problemáticos y de los más necesitados de una acción sindical eficaz.

Un sector integrado por más de 200.000 trabajadores, de los cuales casi la mitad pertenecen a convenios marginados con situaciones laborales lamentables.

Buscar soluciones globales con perspectivas de futuro, tomar iniciativas que vayan un poco más allá de lo cotidiano, debe ser característica fundamental de un sindicato

El sector de la enseñanza privada está integrado por un colectivo de más de 200.000 trabajadores, de los cuales casi la mitad pertenecen a convenios marginados con situaciones laborales lamentables

fuerte, creativo y con capacidad de ilusionar a los trabajadores en la defensa de sus reivindicaciones.

EL CONVENIO MARCO DE MINIMOS

En este sentido, la negociación colectiva debe sufrir un impulso globalizador, debemos aprovechar la LOGSE y la coherencia de nuestras posiciones al respecto, para avanzar hacia un Convenio Marco de Mínimos que debemos configurar y dotar de contenido. Este convenio debería tener dos objetivos fundamentales. El primero sería fijar unas condiciones laborales mínimas para todos los trabajadores del sector que nos permitiera limar las diferencias actuales —ver cuadro— y el segundo garantizar las situaciones más beneficiosas y permitir la negociación en sectores como la enseñanza concertada o la educación especial, que por sus especiales características pudiesen ir a un ritmo más rápido en el objetivo final para todos de homologación con los compañeros de la enseñanza pública.

En los ámbitos territoriales deben quedar también las puertas abiertas a las negociaciones en comunidades autónomas.

El resultado final debería significar un considerable avance para los trabajadores que actualmente están en convenios marginales —escuelas infantiles, educación especial, ACADE— y una garantía de seguir avanzando al ritmo adecuado en el sector concertado.

Desde la Federación de Enseñanza hemos

iniciado ya las gestiones oportunas, encontrando considerables resistencias entre las organizaciones patronales y algún sindicato del sector, lo que nos hace suponer que la tarea no va a ser nada fácil y que va a ser necesario profundizar en los debates entre los trabajadores, empezar a trabajar en lo que debería ser una plataforma reivindicativa y no descartar ningún tipo de medidas de presión.

No cabe duda que la situación del sector requiere medidas de este tipo: Un trabajador con titulación de licenciado puede cobrar entre 116.000 ó 170.000 según el convenio que se le aplique, con un abanico de hasta cinco posibles salarios sin incluir la situación en academias.

Estas medidas, que deben servir además de freno a otras aspiraciones tendentes a fraccionar más el sector, las debemos situar en su justo término, podrán ser más o menos inmediatas en función de las actitudes patronales y del resto de sindicatos. En todo caso, deben ir calando entre los trabajadores con la garantía de que si resultase imposible aplicarlas inmediatamente, nosotros las tendremos presentes en toda negociación a la hora de elaborar plataformas reivindicativas y de desarrollar nuestra acción sindical.

LOS COMPROMISOS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Aunque el Ministerio se viene resistiendo a admitir responsabilidades en todas aque-

«La Federación de Enseñanza de CC.OO. pondrá todo su empeño en conseguir un Convenio Marco de Mínimos que garantice unas condiciones laborales mínimas iguales para todos los trabajadores y que puedan ser mejoradas en convenios de comunidades autónomas o en sectores de características especiales»

«Un trabajador con titulación de licenciatura tiene un abanico salarial en función del convenio que se le aplique que va desde 116.000 a 170.000 pesetas»

tenido de la misma nos afectará en igual o mayor medida que lo que nos puede afectar la negociación de cualquier convenio colectivo.

LA CRISIS DEL SECTOR

De los contenidos de esas negociaciones quisiera destacar, por la preocupación que despierta en los trabajadores, el alcance de la crisis como consecuencia de la LOGSE.

Ante voces alarmistas, lanzadas desde las organizaciones patronales, que ponen en peligro la práctica totalidad de los empleos existentes, o voces tranquilizadoras, MEC, que minimizan el alcance de la crisis, el trabajo serio de una organización sindical debe ser el de hacer las previsiones con la suficiente antelación para buscar las medidas más adecuadas para su solución.

En principio, parece ser que el alcance de esta segunda reconversión será superior a la primera. Aquella afectó únicamente a los centros concertados y ésta afectará también al resto de centros del sistema educativo, especialmente escuelas infantiles.

Aunque el MEC no podrá limitar su responsabilidad a los niveles concertados, puesto que la pérdida de puestos de trabajo tendrá como consecuencia última la aplicación de la LOGSE, creemos oportuno analizarlo por separado.

a) La crisis en los centros concertados.

El alcance de la crisis en centros concertados debería ser fácilmente cuantificable por las Administraciones educativas, pues tendría que proceder de aquellos centros que no van a tener la calificación definitiva y de aquellos otros que pierdan unidades por la adecuación de los conciertos.

Estos datos deberían estar pronto en conocimiento de las organizaciones sindicales

«El alcance de la crisis como consecuencia de la aplicación de la LOGSE parece que será superior a la anterior de la LODE, porque afectará también a los sectores no concertados de la enseñanza privada»

para su estudio y para buscar las soluciones adecuadas. Soluciones que deben salir del análisis de los acuerdos actuales, tratando de corregir sus deficiencias y ampliando su duración al tiempo de duración de los conciertos.

b) El resto de la crisis.

El resto de la crisis —centros no concertados, escuelas infantiles, etcétera— va a ser más difícil de cuantificar y será necesaria una gran actividad sindical, visitas a centros, recogida de datos en comunidades autónomas o Ayuntamientos, para poder hacernos una idea aproximada de su alcance.

Una vez conocido en términos aproximados el alcance de la crisis, debemos comprometer a las Administraciones educativas en su solución, incluyendo a los Ayuntamientos y las comunidades autónomas.

Debemos partir de que los puestos de trabajo no desaparecen, sino que cambian de lugar, los niños que actualmente están en una escuela infantil, si ésta cierra, tendrán que acudir a otra, y allí a donde vayan crearán puestos de trabajo.

Estos puestos de trabajo deberán ser ocupados por el personal afectado, que son quienes están en mejores condiciones de desempeñarlos, pues cuentan con la experiencia suficiente. En caso de no tener la titulación adecuada, se deberían buscar los mecanismos de formación o de idoneidad necesarios.

El Convenio Marco de Mínimos y un Acuerdo Sindical con las Administraciones educativas que garantice el mantenimiento del empleo y mejore nuestras condiciones laborales deben de ser nuestras apuestas de futuro, en conseguirlos debemos dedicar buena parte de nuestras argumentaciones, pero debemos también estar preparados por si es necesario apoyar las argumentaciones lógicas con las presiones necesarias. ●

ANTONIO GARCIA
Secretario A.S.E. Privada

Es necesario llegar a un Acuerdo Sindical con las Administraciones educativas sobre: mantenimiento del empleo, reducción de jornada, formación del profesorado, ratios, adecuación de los conciertos, etcétera

estas materias, que a pesar de ser objeto de regulación laboral, son afectados por la publicación de determinadas leyes, los hechos nos están demostrando que su implicación es ineludible y que la aplicación de la legislación educativa condiciona y determina la propia negociación colectiva, incidiendo positiva o negativamente en nuestras condiciones de trabajo.

Retrocediendo a un pasado no muy lejano —aprobación de la LODE y los Reglamentos—, comprobaremos cómo el MEC no pudo mantenerse al margen y tuvo que negociar dos acuerdos: «Analogía retributiva» y «Centros en Crisis». Ambos afectan considerablemente a las condiciones laborales de los trabajadores y su firma, debemos recordar, fue debida a las presiones de los trabajadores en los años 86 y 87.

Estos hechos deberían servir de reflexión suficiente para que las Administraciones educativas, una vez aprobada la LOGSE y los Decretos correspondientes, acepten que tienen responsabilidades en condiciones laborales tan importantes como:

- Mantenimiento del empleo.
- Reducción de jornada.
- Ratios.
- Formación permanente del profesorado.
- Participación en la gestión de los centros, en la adecuación de los conciertos, etcétera.

Y que se hace inevitable una negociación y el llegar a un nuevo acuerdo sindical.

Los sindicatos en este sentido hemos iniciado contactos con el MEC para fijar un marco negociador estable, aunque en principio se están resistiendo a su constitución formal, esperemos que la lógica se imponga y sea posible esa negociación sin tener que recurrir a la presión de los trabajadores como en ocasiones anteriores.

Presión que nunca hay que descartar y que debemos tener en la recámara como alternativa, siendo conscientes que la importancia de este marco de negociación y el con-

SALARIOS

CUADROS COMPARATIVOS DE LOS DIFERENTES CONVENIOS DE ENSEÑANZA

		MAESTRO	LICENCIADO
CONVENIO GENERAL	Concertado	153.364	170.530
	No concertado	153.364	162.343
CONVENIO ACADE		139.586	146.369
C. EDUCACION INFANTIL		117.502	116.640
C. EDUCACION ESPECIAL	Concertado	153.364	
	No concertado	118.978	145.568

VACACIONES

		MAESTRO	LICENCIADO
CONVENIO GENERAL	Concertado	60 % 2 meses	60 % 2 meses
	No concertado	Mes y 12 días	Mes y 12 días
CONVENIO ACADE		Mes y 5 días	Mes y 5 días
C. EDUCACION INFANTIL		1 mes	1 mes
C. EDUCACION ESPECIAL	Concertado	1 mes y el 50 % 15 días más	
	No concertado	1 mes y 7 días naturales más	

JORNADA

		MAESTRO	LICENCIADO
CONVENIO GENERAL	Concertada	25 h. lectivas en sept. 1992	25 h. lectivas en sept. 1992
	No concertada	27 h. y se negociará su reducción	27 h. y se negociará su reducción
CONVENIO ACADE		27 h. lectivas	27 h. lectivas
C. EDUCACION INFANTIL		32 h.	
C. EDUCACION ESPECIAL		25 h. lectivas en sept. 1992	27 h. lectivas

T.E.



TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:
Fernández de la Hoz, 12-2.º planta. 28010 Madrid

Nombre
Apellidos
Dirección N.º
Población DP
Deseo suscribirme a la revista TE a partir de
Suscripción anual: 3.000 ptas.

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 la revista TE (Trabajadores de la Enseñanza).

Fecha Atentamente
(FIRMA)

MODIFICACION DEL CONCURSO DE TRASLADOS

CC.OO. EMPIEZA A CUMPLIR

La aplicación del Real Decreto 895/1989, de 14 de julio («BOE» del 20), por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en centros públicos de Preescolar, EGB y Educación Especial, ha supuesto un avance importante de modernización y racionalización del sistema de provisión de puestos.

Los procesos de habilitación y adscripción del profesorado y la definición de las relaciones de puestos de trabajo por especialidades han posibilitado la convocatoria del concurso general de traslados del presente curso escolar, dentro de un marco más ajustado a las necesidades del sistema educativo, con el criterio

general de adecuar los puestos a la formación específica de los maestros. Por otra parte, el establecimiento de puestos de carácter singular y la inclusión en las plantillas de los puestos correspondientes a determinados programas educativos ha generado un aumento considerable de vacantes, que permitirá reducir el número de comisiones de servicio y agilizar la adjudicación de destino a los profesores provisionales.

No obstante lo anterior, dada la complejidad del cambio producido y la experiencia adquirida, parece conveniente solucionar algunos desajustes detectados.

En este sentido, el Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales firmantes coinciden en la necesidad de:

Modificar el Real Decreto 895/1989 en los siguientes aspectos:

■ Que el concurso de traslados sea directamente a centro concreto, eliminando las dos fases actuales.

■ Mantener las zonas a efectos del derecho preferente en los supuestos contemplados en el Real Decreto.

■ Extensión de la habilitación de Lengua Castellana e Inglés y Lengua Castellana y Francés para impartir Lengua Castellana.

Desarrollar el citado Real Decreto en lo que respecta a:

■ Readscripción en el centro de los maestros afectados por supresión o modificación de puestos de trabajo.

■ Readscripción en el propio centro de los maestros titulares de un puesto para el que no están habilitados y de los que, en el proceso inicial de adscripción, obtuvieron un puesto diferente al solicitado en primer lugar.

■ Convocatoria del proceso establecido en la disposición transitoria undécima.

■ Apertura permanente de reconocimiento de nuevas habitaciones.

■ Regulación de las titulaciones que dan derecho a las distintas habilitaciones (desarrollo del artículo 17 del R.D. 895/1989).

EL NUEVO CURSO

Nuevo sistema retributivo

El curso 91-92 se inicia en el País Valencià con la perspectiva de abrir la negociación del nuevo sistema retributivo del profesorado docente no universitario en concordancia con lo alcanzado en el territorio MEC. El acuerdo firmado con el MEC nos abre la posibilidad de negociación con la Conselleria y de avanzar en la plataforma reivindicativa que planteábamos en la convocatoria de huelga del 25 de abril. Estamos a la espera de recibir respuesta del secretario general de la Conselleria de Educación a nuestra petición de iniciar las negociaciones a la mayor brevedad posible.

A través de las instituciones, consejo escolar valenciano y en las mesas de negociación de la PSP en el País Valencià nos proponemos abordar la negociación y concreción en propuestas claras del mapa escolar, el calendario de aplicación de la reforma, el Plan de Formación del Profesorado, creación de una auténtica red pública de educación infantil...

Interinos

Especial atención, por lo urgente y por la gravedad del asunto, nos merece la solución del problema del profesorado interino. Los malos cálculos presupuestarios del 91 realizados por los responsables de la Conselleria de Cultura y Educación, a pesar de los avisos y críticas que este sindicato hizo, no pueden significar que esos mismos administradores no cumplan los acuerdos alcanzados con los sindicatos al respecto, poniendo en peligro el trabajo de aquellos profesores y profesoras interinos que todavía siguen siendo imprescindibles para el sistema.

Privada

Si nos atenemos al final del curso 90-91 (convocatoria de encierros y manifestacio-

nes el 19 y 20 de junio), el principio del curso se adivina conflictivo en la enseñanza privada. La ruptura, por parte de la Administración, del acuerdo alcanzado en el 88 junto con las organizaciones sindicales y la patronal, que garantizaba la recolocación del profesorado de los centros en crisis, deja, para el presente curso, a 114 profesores y profesoras sin perspectivas laborales a corto y medio plazo.

Otro tema candente, y que unido al de los centros en crisis puede provocar un inicio de curso muy conflictivo en la enseñanza privada, es la reducción de la jornada de todo el profesorado del PV en cumplimiento del artículo 20 del VIII convenio, de no llegarse a acuerdos concretos con las patronales.

Puede ser un año bueno para la educación especial al estar pendiente para mediados de septiembre la constitución de una mesa de negociación con la patronal FE-COVA, que daría luz al primer convenio de educación especial para el PV y que marcaría un hito al ser el primer convenio de educación con un ámbito autonómico.

Escuelas infantiles

En lo referente al sector de EE.II. y en concreto a las «escoletes» dependientes del patronato municipal de EE.II. Valencià, el problema se puede presentar si el nuevo ayuntamiento (del PP apoyado por los regionalistas de UV) no respeta los acuerdos alcanzados en el marco de la PSP con el anterior ayuntamiento del PSOE, que iban a permitir la creación de una red municipal de escuelas infantiles que sustituiría a la actual dependiente del patronato y absorbería a los actuales trabajadores de las mismas.

Los otros sectores, autoescuelas, escuelas infantiles privadas, universidades privadas, convenio Acade, aunque con problemáticas diferenciadas, son sectores poco sindicalizados en el ámbito del País Valenciano. Aunque son muy notables los avan-

ces que en algunos de ellos se han dado durante el curso pasado, las perspectivas de acción sindical quedan todavía lejos de nuestros objetivos, siendo las metas principales aumentar la afiliación y romper el aislamiento de los mismos.

La reforma

Finalmente, una tarea que prevemos va a ser la estrella para el curso próximo en todo el sector es la aplicación de la reforma y la planificación del mapa escolar del PV, hechos que van a trastocar toda la red de centros privados concertados y no concertados con los consiguientes problemas laborales que supondrá la adaptación al nuevo sistema.

Universidad

En la universidad, la constitución de la mesa sectorial negociadora d'Universitats en la Generalitat Valenciana sigue siendo el problema central: su ausencia cortocircuita el proceso negociador de ámbito estatal (dificultando su aplicación en las universidades valencianas) y en cada universidad (limitado por los techos presupuestarios impuestos).

Asimismo, y junto a las mesas negociadoras ya existentes en la Universitat de València y en la de Alacant, que hay que consolidar y potenciar, es urgente la constitución de la mesa negociadora de la Universidad Politécnica de Valencia. La oferta pública de empleo, la ampliación de plantilla (de PDI y PAS), el calendario laboral y la formación de comités de salud laboral son algunas de las cuestiones a abordar o continuar en dichas mesas negociadoras.

Se trata, asimismo, de avanzar en la estabilización, homologación de los puestos de trabajo y promoción del personal, con la negociación de su convenio colectivo en el caso del personal laboral. •

NUEVO SISTEMA RETRIBUTIVO

Transcribimos el texto íntegro del acuerdo firmado por el MEC y las centrales sindicales CC.OO., FETE-UGT y ANPE sobre el nuevo sistema retributivo

El Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales consideran que es necesario adoptar medidas que mejoren la calidad de la enseñanza, en especial en lo que se refiere a los recursos humanos y materiales con los que debe contar la escuela pública, a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y a los estímulos con que cuentan los profesores.

Este acuerdo tiene como finalidad alcanzar dichos objetivos mediante el establecimiento de un nuevo sistema retributivo que valore el ejercicio de la profesión docente en un contexto cambiante que requiere una continuada formación y adaptación profesional; la mejora de las condiciones de trabajo que posibilite una mejor adecuación a los objetivos que la reforma educativa plantea, el impulso de la formación permanente del profesorado que facilite una mayor cualificación profesional garantizando una oferta suficiente y diversificada, así como la adopción de otras medidas que en conjunto permitan conseguir el mencionado incremento de la calidad del sistema educativo.

En consecuencia, se adoptan los siguientes acuerdos:

1. NUEVO SISTEMA RETRIBUTIVO

A) Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el número 6 del apartado 1 del acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos de profesores de noviembre de 1988, los funcionarios docentes integrados en los cuerpos a que se refieren las Disposiciones Adicionales Décima y Decimocuarta de la LOGSE, percibirán, a partir de la fecha establecida en el presente acuerdo, como parte del complemento específico, un nuevo componente asociado a la permanencia durante períodos de seis años como funcionarios de carrera en la función pública docente, hasta un máximo de treinta años de servicio en los términos que se establecen en el presente acuerdo. Dichos períodos se perfeccionarán —una vez completado el calendario de implantación del presente acuerdo— el mismo día en que cada funcionario complete los correspondientes seis años. Los efectos económicos del período perfeccionado le serán reconocidos al funcionario en el mes siguiente al que lo completó. A los efectos de dichos períodos, podrán

considerarse los servicios prestados en la función pública docente, con anterioridad al ingreso en los correspondientes cuerpos de funcionarios en los términos establecidos, con carácter general, en el presente acuerdo. Se considerarán, asimismo, los prestados en la función inspectora y en aquellos servicios complementarios en los que así se establezca.

B) La implantación del nuevo sistema retributivo que se deriva del componente del complemento específico referido en el párrafo anterior se iniciará el 1 de octubre de 1992. Los incrementos asociados a cada período de seis años, expresados en pesetas corrientes de cada año, y su fecha de aplicación serán los siguientes:

Fecha efectividad

1/10/1992, primer período, 84.000 pesetas anuales; 1/10/1993, segundo período, 108.000 pesetas; 1/10/1994, tercer período, 144.000 pesetas; 1/10/1995, cuarto período, 204.000 pesetas; quinto período, 60.000 pesetas anuales.

C) Con fecha 1 de octubre de 1991, la cuantía del complemento específico que perciben actualmente los profesores a los que se refiere el presente acuerdo se incrementará en 120.000 pesetas anuales. Con fecha 1 de octubre de 1992, dicho complemento se incrementará en 60.000 pesetas anuales adicionales expresadas en pesetas corrientes de dicho año.

D) A los funcionarios docentes a que se refiere el presente acuerdo les serán de aplicación los incrementos retributivos de carácter general autorizados por las Leyes de Presupuestos para los funcionarios públicos, así como los que, en su caso, se deriven de la revisión salarial compensatoria de la desviación que pueda producirse entre el IPC previsto y el registrado en el ejercicio correspondiente en los términos que dispone el Real Decreto Ley 2/1991, de 25 de enero. Dichos incrementos se aplicarán, en todo caso, a las cantidades que, establecidas en el presente acuerdo, hubieran percibido los funcionarios docentes en los meses de octubre anteriores al año de vigencia de las referidas leyes.

E) La implantación del modelo retributivo establecido en los párrafos anteriores se realizará con atención a lo expuesto en el punto 2 del presente acuerdo.

2. FORMACION DEL PROFESORADO Y EQUIPOS DOCENTES

A) De acuerdo con el artículo 56 de la LOGSE, «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de FP, también en las empresas».

Consecuentemente, el Ministerio de Educación y Ciencia concretará cada año la oferta de formación a través de los planes provinciales. Existirá una comisión en cada una de las provincias que planificará las actividades de formación de acuerdo con el plan anual del Ministerio de Educación y Ciencia y tendrá en cuenta las demandas y sugerencias de los centros, del profesorado y de las organizaciones sindicales. Las organizaciones sindicales firmantes de este acuerdo estarán representadas como miembros natos de la comisión provincial que anualmente propone el plan de formación, con el fin de garantizar una oferta suficiente a todos los profesores.

Las direcciones provinciales remitirán a todos los centros educativos su plan de formación a comienzos de cada curso escolar.

La comisión de Seguimiento y Evaluación del Plan Anual de Formación del Profesorado, constituida por el Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales, evaluará la aplicación de los planes de formación del profesorado con el fin de garantizar el desarrollo de este acuerdo.

B) El Ministerio de Educación y las organizaciones sindicales negociarán durante el año 1991 otras medidas que estimen convenientes para facilitar la formación de los profesores, desarrollando en este sentido el artículo 56 de la LOGSE. Entre otras medidas, se incluirá la ampliación de la oferta de formación, especialmente la referida a la formación en centros, posibilitando la adaptación y flexibilización del horario, el incremento de la formación en horario lectivo o de permanencia en el centro (cursos específicos, formación en empresas, licencias por estudios, etc.), el aumento de ayudas individuales (becas y dietas especialmente para los profesores que trabajan en las zonas rurales, con el fin de hacer posible el carácter gratuito de los cursos de formación) y la realización de convenios para la formación profesional en empresas.

C) El Ministerio de Educación y Ciencia

- Departamentos de Orientación.
- Incentivación colectiva a proyectos de centro.
- Promoción a la Universidad

LA FUERZA DE CC.00.

En los seis primeros meses que llevamos como primera fuerza sindical hemos conseguido....

- ... Unas JUBILACIONES ANTICIPADAS que permiten no perder poder adquisitivo a quienes se acogen a ellas.
 - ... El acceso a la función pública al profesorado INTERINO.
 - ... La modificación sustancial del CONCURSO DE TRASLADOS.
 - ... Un nuevo SISTEMA RETRIBUTIVO que mejora el actual.
- Ello es consecuencia de la fuerza acumulada en:
- La huelga del profesorado del 88.
 - La huelga general del 14-D.
 - La victoria sindical de CC.00. en el 90. ●

SE PAGARIAN

En octubre del 91: 10.000 pesetas.
En octubre del 92: 5.000 pesetas. Además, el 93 por 100 que tiene derecho al primer sexenio lo cobraría (7.000 pesetas más).

En octubre del 93: El 75 por 100 del profesorado que tiene acreditado el segundo sexenio lo cobraría (9.000 pesetas más).

En octubre del 94: El 50 por 100 del profesorado que tiene dieciocho años de servicio al menos (tres sexenios) cobraría 12.000 pesetas.

En octubre del 95: El 30 por 100 del profesorado que tiene cuatro sexenios cobraría 17.000 pesetas más, asimismo, se cobrará el quinto sexenio (5.000 pesetas). ●

RECONOCIMIENTO DE SEXENIOS

Se reconocen automáticamente los años en el MEC como funcionarios o interinos/as.

Para los nuevos serán precisas 100 horas de formación para sexenios completos y un número menor para las fracciones.

Las actividades de formación se podrán realizar en instituciones públicas (CEPs, Universidades...) o privadas (MRPs, sindicatos...); deberán estar homologadas por las comisiones provinciales.

Las comisiones provinciales, en las que participarán los sindicatos, garantizarán una oferta suficiente a todo el profesorado. ●

CANTIDADES

Tramo A: 15.000 pesetas (generalizado. Incluido interinos).

- Primer sexenio: 7.000 pesetas más.
- Segundo sexenio: 9.000 pesetas más.
- Tercer sexenio: 12.000 pesetas más.
- Cuarto sexenio: 17.000 pesetas más.
- Quinto sexenio: 5.000 pesetas más. ●

I.E.

Mural Sindical

NUEUVO SISTEMA RETRIBUTIVO

Seguimos avanzando

HEMOS FIRMADO EL NSR (NUEVO SISTEMA RETRIBUTIVO) PORQUE...

- ... HOMOLOGACION: Salda la deuda en el territorio MEC que exigíamos en la gran huelga del 88.
- ... LINEALIDAD: Siguiendo con nuestro principio de la NO JERARQUIZACION, el incremento es lineal y para todos (más del 100 por 100 del actual complemento específico —15.000 pesetas—).
- ... INCREMENTO SALARIAL SUPERIOR AL 14 POR 100. Subida media de 40.000 pesetas. Crea perspectivas de revalorización retributiva a cargo de la vida profesional.
- ... SUBIDA GENERAL DE FUNCIONARIOS: Estas subidas se añaden a las que conseguimos las centrales sindicales en la Mesa General de Funcionarios.
- ... FORMACION PERMANENTE. Obliga al MEC a reconocer este derecho básico de los trabajadores.
- ... CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. Crea el compromiso de negociar medidas como:
 - Escolarización de niños/as de 3 años.
 - Departamentos de ORIENTACION.
 - Incentivación colectiva a proyectos de centro.

Resolución de la Universidad

LA FUERZA DE CC.OO.

En los seis primeros meses que llevamos como primera fuerza sindical hemos conseguido...

asegurará, mediante una oferta suficiente de cursos, a todos los profesores el acceso y desarrollo de las actividades de formación permanente necesarias para su actualización, a las que podrán optar los profesores a lo largo del año y que se realizarán en insituciones públicas (CEPs, universidades en sus distintos cursos y niveles, escuelas oficiales de idiomas, etc.) o privadas (sindicatos de profesores, movimientos de renovación pedagógica, etc.), que, en cualquier caso, y a los efectos de lo que se señala en el párrafo siguiente, deberán estar homologadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, así como en tareas investigadoras y de innovación cuya equivalencia en créditos de formación se determinará, previa discusión entre el Ministerio y las organizaciones sindicales firmantes. Se arbitrarán las medidas oportunas para garantizar esta formación generalizada en zonas rurales o de especiales dificultades, favoreciendo la formación conjunta del profesorado que allí desarrolla proyectos de zona.

En todo caso, como desarrollo y concreción de lo previsto en el artículo 56 de la LOGSE, el profesorado, en orden a su actualización científica, didáctica y profesional, deberá acreditar cada seis años la participación en actividades de formación de una duración de cien horas (créditos de al menos ocho horas cada uno) con el fin de obtener el componente del complemento específico al que se refiere el anterior punto uno en sus diversos tramos y cuantías.

Durante el período de implantación del modelo retributivo establecido en el punto uno de este acuerdo, los funcionarios docentes podrán perfeccionar los períodos de seis años con los efectos económicos recogidos en el presente acuerdo, siempre que acrediten la realización del número de horas de formación que en función de los años que les falten para completar el correspondiente período se definen en la siguiente relación:

2 años, 20 horas; 3, 40; 4, 60, y 5 años, 80 horas.

A partir del 1 de octubre de 1996 serán de aplicación las condiciones generales incluidas en este punto dos.

La comisión de seguimiento del plan anual de formación establecerá los criterios para garantizar una oferta suficiente de formación para todos los profesores, que haga posible la realización del compromiso de formación. De acuerdo con estos criterios, las comisiones provinciales estudiarán aquellos supuestos referidos a zonas geográficas, centros o profesores, en los que, en razón de la insuficiencia de la oferta, este compromiso no se pueda cumplir, y realizarán, en consecuencia, las propuestas necesarias que el Ministerio de Educación y Ciencia resolverá, de acuerdo con los sindicatos firmantes.

3. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE PROGRAMACION DOCENTE, ATENCION A LOS ALUMNOS E INNOVACION EDUCATIVA

El Ministerio de Educación y Ciencia estima de gran importancia para la calidad de la enseñanza que el equipo de profesores planifique y realice el conjunto de actividades educativas que contribuyan a completar la formación y educación de los alumnos. Entre estas actividades —incorporadas a la programación general del centro— conviene destacar la programación didáctica y la participación en la elaboración de los proyectos curriculares del centro, la atención a los alumnos y la realización de actividades educativas complementarias o extraescolares. Todos los profesores habrán de participar en la realización de estas actividades, quedando constancia de tal hecho en la Memoria Anual del Centro.

OTRAS MEDIDAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

A) El Ministerio de Educación y Ciencia negociará con los sindicatos antes del comienzo del curso próximo las condiciones para la implantación del segundo ciclo de la educación infantil, que deberá organizarse de acuerdo con los siguientes principios:

— Se producirá a lo largo de los próximos años.

— Se ofrecerá un programa de formación específica a los profesores de esta etapa.

— Se adecuarán los espacios e instalaciones escolares.

— Se incrementarán los recursos humanos y materiales.

B) El Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos negociarán el calendario de incorporación de profesores especialistas a los futuros centros de educación primaria. Igualmente, se abordará la dotación de recursos para la educación física, la educación musical, la lengua extranjera y personal administrativo a los centros de educación primaria, así como el calendario de implantación de las ratios profesor/alumnos. En estas medidas se tendrá especialmente en cuenta los centros situados en zonas rurales.

C) A lo largo del curso próximo, el Ministerio de Educación y Ciencia proporcionará materiales y orientación didáctica y pedagógica para que todos los profesores que van a impartir la Educación Primaria puedan alcanzar la formación necesaria.

D) El Ministerio de Educación y Ciencia dotará progresivamente y a partir del próximo

curso de departamentos de orientación a todos los centros de educación secundaria. Estos departamentos estarán constituidos por un profesor especializado y, al menos, dos profesores con funciones de apoyo y orientación. Igualmente, se ampliarán los servicios de orientación para atender a los centros de educación primaria.

E) El Ministerio de Educación y Ciencia negociará con los sindicatos la oferta de ciclos formativos de formación profesional, así como los contenidos y duración horaria de cara a su aplicación en los próximos cursos.

F) El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá con las universidades convenios de colaboración, con el fin de que éstas ofrezcan nuevas plazas de profesores asociados a los profesores de educación secundaria, especialmente para la impartición de los créditos de didáctica del nuevo título de especialización que la LOGSE establece para los futuros profesores de educación secundaria. Se creará una comisión en la que participen las organizaciones sindicales representativas del profesorado, que supervisarán la aplicación de este compromiso y su posible ampliación a otros colectivos docentes.

G) El Ministerio de Educación y Ciencia desarrollará a partir del curso próximo un nuevo programa de apoyo a los centros docentes. Para ello, y entre otras medidas, llevará a cabo una evaluación de los centros que lo soliciten. Esta evaluación tendrá como objetivo principal conocer cómo se está realizando el proceso educativo y proporcionar aquellos medios humanos, materiales, de formación o de gestión que contribuyan a mejorar el funcionamiento de los centros docentes.

5. COMISION DE SEGUIMIENTO

De conformidad con lo previsto en el artículo 35 de la Ley 9/1987, las partes firmantes del presente acuerdo constituirán en el plazo de quince días una Comisión de Seguimiento, cuya composición, funciones y procedimiento de actuación se establecerá en un protocolo adicional.

Con la firma de este acuerdo, ambas partes, Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos de profesores, coinciden que, en lo que se refiere a los temas objeto del mismo, se propician condiciones para la implantación de la reforma educativa.

Madrid, 20 de junio de 1991. •

Por la Administración,
El ministro de Educación y Ciencia
Por los sindicatos,
ANPE, CC.OO., FETE/UGT

perspectivas de trabajo para el curso 1991/92

UN AÑO CON MUCHAS REFORMAS Y NEGOCIACIONES PENDIENTES

Pese a los múltiples esfuerzos que realizamos curso tras curso para planificar el siguiente, hasta ahora no hemos conseguido más que aproximaciones a lo que posteriormente nos depara la realidad; con esta advertencia previa debe entenderse que las perspectivas de trabajo que estamos diseñando se verán superadas por el empuje de nuevas y viejas necesidades o simplemente por acontecimientos puntuales de difícil previsión.

Una de las prioridades de nuestro trabajo sindical para el próximo curso será la reorganización del conjunto de la federación, para asimilar el aumento sostenido de la afiliación y la presencia cada vez mayor en todos los sectores y ámbitos de representatividad. Encuadrar y formar a nuestro creciente activo sindical constituye un objetivo esencial para acometer los nuevos retos que se nos plantean como organización ampliamente mayoritaria en la enseñanza catalana. La profundización en el trabajo directo con los centros y el establecimiento de nuevos y más eficaces canales de participación de las trabajadoras y los trabajadores han de servir para reforzar nuestro modelo sindical.

Política educativa

La elaboración de la Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo de Cataluña, adecuación de la LOGSE a la realidad catalana, es una promesa reiterada por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat, sin que hasta el momento conozcamos ningún proyecto. En su última comparecencia parlamentaria —junio de 1991—, el conseller Laporte ha anunciado la presentación inminente del borrador, con lo que la adecuación de la reforma a la enseñanza catalana posiblemente centrará buena parte de nuestros esfuerzos el próximo curso. En íntima conexión, la configuración del mapa escolar de Cataluña será otro asunto a seguir de cerca, tanto en su diseño global como en sus concreciones locales e incluso centro a centro. La disparidad de criterios entre el ejecutivo catalán y

la mayoría de la comunidad educativa auguran una complicada puesta en marcha de la reforma, sobre todo por lo que se refiere al capítulo de inversiones, planificación de la oferta educativa y concreción de los decretos de mínimos, extremos en los que el conocido talante privatizador y clientelar de Convergència i Unió promete dejar su impronta.

Para abordar estos importantes cambios nos proponemos, entre otras cosas, reforzar los organismos de coordinación de la comunidad educativa, especialmente el Secretariat de la Campanya en defensa de l'ensenyament públic, y nuestro trabajo en el Consell Escolar de Cataluña y en los consejos escolares municipales y de centro, instancias donde últimamente viene siendo difícil desarrollar acciones positivas y prácticas, bien por la caída de la participación y la falta de perspectivas que ofrecen, o también, como es el caso del Consell Escolar de Cataluña, por el acentuado control que ejerce la Administración a través de sus numerosos vocales designados y clientes. Por último, procuraremos aumentar la implicación de la Comissió Obrera Nacional de Cataluña y del conjunto del sindicato en los asuntos de política educativa.

Acción sindical

En la enseñanza pública —educación infantil, primaria y secundaria—, el curso 1991-92 se iniciará con dos asuntos de peso: por un lado, la concreción de los acuerdos sobre homologación y nuevo sistema retributivo y, por otro, las dificultades para el inicio de curso, ya habituales, y el establecimiento de un calendario escolar producto de la negociación con la comunidad educativa y no de la imposición arbitraria de la Administración. La importancia de la negociación retributiva pendiente determinará los primeros compases del curso, y no se puede descartar que nos veamos obligados a promover algún tipo de movilizaciones si el Departamento de Enseñanza persiste en sus posi-

ciones cerradas sobre homologación del profesorado con los funcionarios no docentes de la Generalitat de Cataluña, o pretende instrumentalizar de forma partidista o jerarquizadora el nuevo sistema retributivo.

En paralelo, deberemos afrontar la previsible negativa de la Administración catalana a consensuar medidas concretas que garanticen una reforma educativa de calidad en extremos tan importantes como la educación infantil, la disminución de ratios, la reducción de jornada y la formación del profesorado, la movilidad a otros niveles educativos. Por último, queda pendiente la Ley de la Función Docente de la Generalitat, donde los conocidos planteamientos de Convergència i Unió no permiten esperar nada bueno.

En el sector de la enseñanza privada, nuestras prioridades se encaminarán a la consecución de convenios de ámbito catalán y el establecimiento de un nuevo acuerdo sobre centros en crisis; con la reforma educativa en curso, pueden preverse dificultades para el mantenimiento de los puestos de trabajo, debido a la precariedad de las instalaciones de numerosos centros privados, por lo que será necesario presionar para obtener posibilidades de recolocación del profesorado y el personal de administración y servicios, tanto en la pública como en otros centros privados y jubilaciones anticipadas en los mismos términos que las ya negociadas en la pública. La materialización de los convenios catalanes estará presidida por nuestra exigencia de homologación salarial con la enseñanza pública catalana, suplementaria a la del Ministerio de Educación y siempre rechazada por la Generalitat. Dentro de este proceso, también reclamaremos avances efectivos en la equiparación de las condiciones de trabajo, y en particular la igualación horaria con la pública. Con estos ingredientes, el curso 1991-92 puede ser movido en el sector privado catalán.

En cuanto a los laborales del Departamento de Enseñanza, negociaremos por primera vez un nuevo convenio, tras la firma del 1.º Convenio Unico de Laborales de la Generalitat de Cataluña, donde pretendemos abor-

dar la apertura de vías para la funcionarización. Por otro lado, intentaremos obtener la reclasificación profesional de los colectivos laborales, en consonancia con las expectativas que abre la LOGSE y el nomenclátor pactado con la Administración con posterioridad al Convenio Unico.

En el sector universitario, una de las tareas para el próximo curso será la extensión de la organización de la federación a las Universidades de nueva creación, con el objetivo de consolidar secciones sindicales estables en las siete Universidades previstas para el próximo curso. Además, intentaremos poner en marcha una mesa negociadora global de ámbito catalán donde puedan confluir las reivindicaciones del personal docente y de administración y servicios. En esta perspectiva, trabajaremos para concretar un segundo convenio del personal laboral de las Universidades catalanas. Por supuesto, la reforma pendiente de la LRU será otro de nuestros puntos de referencia prioritarios.

Para acabar este catálogo de buenos propósitos, no podemos dejar de manifestar nuestra intención de reforzar la coordinación de las federaciones del área pública, respetando la autonomía y características propias de cada una, para profundizar en la negociación colectiva en la función pública catalana, objetivo difícil atendiendo al victimismo y seguidismo habituales de la Administración catalana, siempre remisa a asumir responsabilidades que puedan poner de relieve sus limitaciones en cuanto a la concertación con los sindicatos. Este trabajo conjunto debe servir para superar una de nuestras asignaturas pendientes, a saber, la creación de las condiciones necesarias para ejercer una presión efectiva ante la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado y de la Generalitat de Cataluña. En esta línea, conseguir mejoras salariales por encima del IPC catalán, modificar la composición de las percepciones de los empleados públicos, tendiendo a aumentar las retribuciones básicas, y negociar una mayor y mejor oferta pública de ocupación serán nuestros ejes de acción sindical. ●

**XESUS GONZALEZ
VIRGILI BURREL**

PERSPECTIVAS DE ACCION SINDICAL

I. Enseñanza Pública (EGB y EE.MM.)

El balance de la acción sindical del curso 90-91 que realizábamos a primeros de junio es necesariamente incompleto, pues durante la primera quincena de este mes se ha desarrollado la negociación que ha conducido, tras la realización de una consulta en la que el 63 por 100 del profesorado que participó en la misma dio una valoración positiva, a la firma el día 27 de junio de un acuerdo sobre retribuciones del profesorado similar al suscrito con el MEC.

Este acuerdo, que ha sido firmado en Andalucía por las mismas organizaciones que lo han hecho con el MEC —CC.OO., ANPE y UGT—, permite saldar el curso 90-91 con un balance claramente positivo en la enseñanza pública, habiéndose cubierto la mayor parte de los objetivos de la plataforma unitaria suscrita por los cinco sindicatos representativos en enero, a saber:

— Negociación del acceso a la función pública docente y demás medidas derivadas del desarrollo de la reforma educativa.

— Desarrollo del acuerdo unitario de 18 de abril de 1990.

— Jornada.

— Retribuciones.

El único de los cuatro grandes bloques de negociación en que no se han producido avances es el tema de jornada. El acuerdo retributivo de junio posibilita concentrar los esfuerzos sindicales, desde el comienzo del curso próximo, en la negociación de jornada. En este sentido, la FE de CC.OO. de Andalucía ha desarrollado un esfuerzo importante para saldar la negociación sobre retribuciones antes de terminar el curso, considerando sindicalmente inadecuado el plantear simultáneamente la negociación de ambos temas —jornada y retribuciones—, especialmente si se hace necesario recurrir a medidas de presión, entendiéndose que esta simultaneidad dificultaría las posibilidades de llegar a soluciones satisfactorias en ambos temas y podría dificultar también la comprensión por la opinión pública de la justicia de las reivindicaciones que mantenemos.

El curso 91-92 va a tener, como tema «estrella», el de «jornada», especialmente «jornada escolar», tema que afecta tanto a la enseñanza pública como a la privada.

Hasta ahora la negociación ha estado paralizada, a la espera de que la «Comisión de Ex-

pertos», a la que la Consejería de Educación encargó, en el mes de «enero», un estudio sobre las implicaciones de la «Jornada continuada», emita tan deseado informe.

Mientras tanto, la Administración ha presentado ofertas inaceptables, con modelos de jornada distintos para educación infantil, primaria y secundaria, que inciden en la división del profesorado y apuntan soluciones ya existentes en provincias como Cádiz y Sevilla y cuestionadas por padres y profesores.

Somos conscientes de que las medidas que proponemos desde CC.OO. —horario lectivo por las mañanas y actividades extracurriculares con personal adecuado por las tardes— requiere un proceso de transición, posiblemente no corto en el tiempo, pero también es cierto que la actitud social —la de los padres— ante la jornada continuada va cambiando aceleradamente, especialmente en las zonas urbanas.

Es creciente la demanda social en favor de este modelo de jornada, tanto en centros privados como públicos, en la mayor parte de Cádiz y Sevilla, en la Costa del Sol y en numerosos núcleos de población preferentemente urbanos de las ocho provincias. Resulta así imprescindible adoptar fórmulas que permitan aplicar la jornada continuada en aquellos centros y localidades donde existe suficiente consenso en la comunidad escolar para ello. En este sentido, la FE-COAN se ha dirigido a la CODAPA (Confederación de Padres de Andalucía) para buscar una fórmula consensuada que necesariamente la Administración tendría que aceptar si no quiere exponerse a soportar medidas de presión conjuntas de padres y profesores. En cualquier caso, de no tener respuestas claramente positivas por parte de la Administración antes de mediados de septiembre, CC.OO. adoptará inevitablemente medidas de presión que procuraremos que sean unitarias con los demás sindicatos y con las organizaciones de padres.

Otros objetivos

— Reestructuración de la jornada laboral. Las propuestas de la Administración —20 horas lectivas + 2,5 de recreos en EGB, 15/16 en EE.MM.— suponen un avance importante, especialmente en EE.MM., que se puede mejorar en el desarrollo de la negociación. No obstante, el escollo más importante para avan-

zar en esta cuestión es su inevitable vinculación al de jornada escolar.

— Negociación de la Relación de Puestos de Trabajo en primaria, asignatura pendiente desde abril del 90. Es imprescindible negociar la RPT el curso próximo, pues es el último antes del comienzo de la generalización de la reforma, a partir del 92-93.

— Revisión del acuerdo sobre educación infantil para abordar esta etapa en su globalidad y no sólo en referencia a los alumnos de tres años.

— Negociación de todos los aspectos referentes a formación; desarrollo del Plan Andaluz de Formación del Profesorado en un sentido descentralizador, teniendo más en cuenta las necesidades de los centros e incentivando la autoformación en los mismos.

— Por último, no podemos cerrar el análisis de las perspectivas sin tener muy en cuenta la reciente sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía que anula la Base 6 (proceso selectivo) de la convocatoria del concurso-oposición a EE.MM. Los jueces no han tenido muy en cuenta la Transitoria quinta de la LOGSE, que alude a que en «las tres primeras convocatorias de ingreso en la función pública docente...» «tendrán una valoración preferente los servicios prestados en la enseñanza pública». Los seis puntos con que se valoraba esta experiencia les parecen excesivos a los magistrados, que, además, confunden su papel con el de legisladores, pues se aventuran incluso a decir que la experiencia docente no debería valorarse en más de tres puntos, lo que, de seguirse, invalidaría no sólo este concurso-oposición, sino el mismo Real Decreto, marco común para todo el Estado.

Tendremos que seguir expectantes hasta que se pronuncie el TSJ y extraer las consecuencias pertinentes. Entre otras cosas, debería ser motivo de reflexión para aquellas organizaciones que, de manera irresponsable, consideraban este sistema como insuficiente y pedían la eliminación de toda puntuación mínima o incluso concurso de méritos. Ya dijimos, en su momento, que estábamos, con este sistema, en el límite de lo recurrible ante los Tribunales.

II. Enseñanza privada

El objetivo fundamental sigue siendo la negociación del convenio andaluz, para el que se han puesto las bases durante este curso con el acuerdo entre los cuatro sindicatos representativos —CC.OO., FTE-UGT, USO y FSIE.

El convenio andaluz acercará más el ámbito de negociación a los trabajadores y tiene que posibilitar el avance en las reivindicaciones pendientes de los trabajadores/as del sector.

Entre ellas, la principal reivindicación que tenemos planteada es la reducción del horario lectivo. En este sentido, estamos aún esperando la respuesta de la Administración y de las patronales a la exigencia sindical de comenzar el curso próximo con una reducción, al menos, de una hora lectiva en todos los centros y para todos los trabajadores.

CC.OO., si no se produce ninguna respuesta, tomará la iniciativa de convocar medidas de presión, que procuraremos sean unitarias con las demás organizaciones, a fin de llegar a una negociación seria que permita ir homologando progresivamente la jornada laboral de estos trabajadores con los de la enseñanza pública.

Igualmente, CC.OO. planteará el próximo curso la ineludible necesidad de tener en cuenta los aumentos retributivos acordados recientemente en la enseñanza pública, a efectos de la homologación acordada de los trabajadores/as de la enseñanza privada con el 95 por 100 de los niveles retributivos de la pública.

La tercera línea de actuación en la privada se orientará a negociar el proceso de aplicación de la LOGSE y las necesarias adaptaciones de los centros y el profesorado en función de los decretos de requisitos mínimos y de calendario. Tendremos que abordar sin más dilaciones el problema de la educación infantil en la línea ya avanzada por otras comunidades —Madrid, Cataluña— de reconducir la orientación de este sector para ajustarlo a las exigencias de la LOGSE con el mínimo coste para los/as trabajadores/as.

III. Personal laboral de la CEJA

En este sector es de lamentar que estén pendientes casi todos los temas que planteábamos para el curso anterior. La precipitada firma de un acuerdo con la Junta por parte de UGT ha dado al traste con las expectativas levantadas con las movilizaciones unitarias del 25 de abril. No obstante, durante el próximo curso tiene que negociarse un nuevo convenio del personal laboral de la Junta, que será un momento adecuado para replantear las reivindicaciones del sector de cara a homologarse con otras Administraciones, así como para mejorar la coordinación entre las federaciones de enseñanza y Administración pública de CC.OO., que contribuya a una mejor organización y movilización del sector. En cuanto a los temas específicos con la Consejería de Educación, tendremos que abordar, desde septiembre, todos los temas pendientes:

— Definición de funciones de distintos puestos de trabajo: Monitores escolares, edu-

cadores y cuidadores de educación especial, residencias escolares, médicos escolares.

— Negociación de un reglamento de comedores escolares que contemple objetivos, período de funcionamiento, administración, personal, funciones, ratios...

— Incumplimientos de distintos aspectos del convenio anterior.

IV. Universidades

Objetivo fundamental es la negociación del nuevo convenio del personal laboral de las Universidades andaluzas, negociación que empezó con gran retraso y en la que se ha producido un acuerdo en los aspectos salariales, pero queda toda la redacción y negociación de los demás aspectos del convenio, así como el desarrollo de algunos aspectos del acuerdo salarial.

En materia de PAS funcionario, CC.OO. está estudiando las distintas situaciones laborales que se dan en las distintas Universidades, con el fin de elaborar una propuesta de homologación de condiciones en el conjunto de las Universidades, propuesta que presentaremos el próximo curso.

Tendremos también que abordar el proceso de funcionarización de algunos sectores de laborales, especialmente del personal informático, negociando las condiciones de acceso de este personal a la función pública.

En cuanto a PDI, será imprescindible el próximo curso dar soluciones definitivas a los problemas del colectivo de Profesores Asociados en el marco de la reforma de la LRU.

Por último, es también fundamental dar una solución definitiva al problema surgido en diversas Universidades con las Comisiones de Servicio de Personal de EE.MM., regulando fórmulas estables que permitan la movilidad del profesorado a la Universidad desde los niveles no universitarios.

V. Area pública

Para terminar, aunque cronológicamente será el primer problema a plantear, las Federaciones de Enseñanza, Administración pública y Trabajadores de la Salud estamos haciendo esfuerzos por lograr una mejor coordinación del área pública de CC.OO. que nos permita abordar este año, con tiempo suficiente, una verdadera negociación de los presupuestos, así como la organización de movilizaciones conjuntas de los empleados públicos si se confirman las amenazas de la Administración en el sentido de practicar una política de ajuste que haga de la congelación salarial el soporte de la mejora de la competitividad. •

LA NEGOCIACION COLECTIVA, BAJO MINIMOS

En el curso pasado, de los cuatro grandes sectores de la acción sindical, tres han tenido la negociación colectiva reducida a la mínima expresión. Enseñanza pública no universitaria, laborales de educación, enseñanza privada y el cuarto, la Universidad, ésta por otras causas pero relacionada con los otros, ha habido una actividad sindical reducida.

Si el primer trimestre del curso las elecciones sindicales ocuparon toda la actividad, acabadas éstas, ha sido prácticamente imposible culminar ningún proceso de negociación.

Al llegar al verano del año 90, la maquinaria administrativa se paró ante las elecciones autonómicas de octubre. Posteriormente las larguísimas negociaciones para formar el gobierno vasco unido al tiempo de «aterrizaje» del nuevo consejero, total la negociación colectiva previa a los presupuestos ha sido inexistente.

Tampoco fue posible la presión sindical por las dificultades de unidad de acción. Aunque hay un acuerdo confederal de CC.OO., UGT y ELA para la negociación colectiva hasta la fecha no se ha podido trasladar al área pública.

PUBLICA

Con los presupuestos aprobados, en los ámbitos sectoriales, la negociación colectiva en uno de sus temas centrales, como es el salarial, se ha situado a la espera del convenio de la Administración autónoma, que es el que marca el horizonte, limitándose luego el Gobierno a trasladar los acuerdos allí pactados a los demás ámbitos (laborales de cocina y

limpieza, educación pública no universitaria, laborales de educación especial, etcétera).

Se ha cerrado así únicamente el convenio de laborales de cocina y limpieza con la subida de Administración autónoma (7,6 por 100) y la subida de un nivel de la categoría más baja.

La enseñanza pública donde se ha exigido abrir el proceso de homologación al menos como en el MEC, la cerrazón ha sido total al no querer condicionar (según sus propias palabras), con la negociación, el diseño de la futura Ley de Cuerpos Docentes Propios y la Ley de Escuela Pública Vasca que refundiría ikastolas y centros públicos en una sola red, incluido el personal. Todos los sindicatos unitariamente han trasladado la negociación del nuevo acuerdo colectivo, que sustituya al firmado en 1988 y 1989, a septiembre. Mientras tanto, se trataría de reactivar todo el entramado participativo del acuerdo anterior, incorporando al STEE y a LAB, que no lo suscribieron y, por tanto, estaban fuera de él.

La situación es grave si tenemos en cuenta que el concurso de traslados de EGB está parado en las acreditaciones y que para el año próximo la Administración prevé un excedente de 400 maestros de una plantilla de 9.000.

PRIVADA

En la enseñanza privada, el elemento más destacado es un acuerdo de iniciar las discusiones sobre homologación con la pública, que es positivo, pero lo empaña que compromete igualmente a abordar compromisos de financiación de la red privada con los criterios de paridad de la

derecha. La mayoría de ELA, superior al 60 por 100 (aquí no hay FSTE, FESITE, etcétera, para qué) y el afán de UGT por entrar en el sector (está por la LOLS), que firmaron inmediatamente, ha forzado a UTEPE (CC.OO. más STEE...) a suscribirlo también, aunque con reticencias muy fuertes de CC.OO. El convenio, mientras tanto, sigue negociándose a ritmo lento.

UNIVERSIDAD

Para cerrar la evaluación final, la Universidad. Por primera vez se está abordando un acuerdo colectivo para toda la Universidad. La unidad de acción CC.OO., UGT, ELA (aquí sí, CC.OO. es mayoritario), junto a la debilidad del equipo rectoral, acusado de graves irregularidades en su gestión, y necesitados de desactivar frentes, ha permitido avanzar en la negociación en temas comunes a profesorado y PAS y en parte de temas específicos de estos últimos. No obstante, temas claves como son los de plantillas están tratando de obviarlos, por lo que el cierre de la negociación se presenta incierto, especialmente cuando los compañeros sindicales de viaje están primando la existencia de un acuerdo al contenido del mismo.

En conclusión, un panorama bastante penoso, cuya responsabilidad última se sitúa en el mundo de la política, pero en el que los sindicatos no han jugado todas las bazas que tenían en sus manos.

NAVARRA: ACCION SINDICAL CON COMPETENCIAS EDUCATIVAS ESTRENADAS

El elemento más significativo en la acción sindical en Navarra es que ha sido un curso «de estreno» con competencias plenas en educación (la séptima Comunidad Autónoma con competencias plenas). Esto se viene a sumar a una situación funcional previa y diferente a la regulada por la Ley 30/84 de Función Pública, que no les afecta a los navarros, como tampoco plenamente la Ley de Organos de Representación de los funcionarios públicos.

El aspecto más destacado en el ámbito educativo ha sido la negociación de la Oferta Pública de Empleo en educación para este curso, suscrita por la mayoría de los sindicatos y que logró un compromiso importante en el número de plazas a oposiciones.

Sin embargo, la existencia de un marco legal claro para las relaciones sindicales (no hay mesa sectorial), la excesiva pluralidad sindical, las dificultades de la unidad de acción y las elecciones autonómicas han impedido un cierre más positivo de la acción sindical en la enseñanza pública. •

VI CONGRESO SE CELEBRO EL VI CONGRESO DE IRAKASKUNTZA KOMISTOAK-CC.OO.- ENSEÑANZA

Los días 7 y 8 de junio, en la facultad de Sarriko, en Bilbao, se celebró el VI Congreso de esta federación. Asistió al mismo el secretario de la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO., Fernando Lezcano, y Luis Miguel Pariza, responsable de acción sindical y relaciones institucionales de la Confederación de CC.OO. de Euskadi.

Durante los dos días, delegados de todos los sectores de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra discutieron los materiales y eligieron la nueva dirección del sindicato.

El congreso discurrió con total normalidad en sus debates y al elegir la nueva dirección.

A lo largo de las dos jornadas, además de los documentos a debate ya conocidos, se abordaron varios aspectos del momento, como fue el acuerdo entre Confebask (patronal vasca) y el gobierno vasco para desarrollar la FP en las empresas y que puede suponer más que un complemento a la formación de los estudiantes, una auténtica explotación como mano de obra y sin apenas formación. Otros temas fueron la problemática de las tres redes educativas, con especial referencia al tema ikastolas y centros públicos, el acuerdo sobre retribuciones entre el MEC y los sindicatos y el problema de la crisis en la dirección de los centros públicos.

El nuevo secretario general es Ricardo Arana, profesor de enseñanza pública de Vizcaya. La Comisión Ejecutiva está formada por once personas: Marije Crespo, Xabier Garin, Rosa Murcia, Kontxi Neira, José A. Polo, Juntxu Rivas (secretario de Universidad), Antonio San Vicente (secretario de Navarra), Juan M. Trueba, Mikel Zabaljauregi y la persona que nombre la Comisión de la Mujer del sindicato, así como el anterior secretario general José Luis Ruiz.

El congreso también eligió el Consejo Nacional, que lo forman 40 personas, incluida la C. Ejecutiva y el secretario general.

El secretario general hasta este congreso ocupa ahora en la Confederación de Euskadi la Secretaría de Formación e Información, por lo que su dedicación a enseñanza será, lógicamente, menor. ●

II Congreso de CC.OO. en el exterior

A trece meses de la fundación de nuestra federación en Basilea (Suiza), se celebró en París (Francia) nuestro II Congreso, los días 25 y 26 de mayo del presente año.

En un principio, casi nadie comprendía la necesidad de una organización específica que defendiera los intereses de los enseñantes en el exterior, bien remunerados y rodeados de estímulos culturales supuestamente atractivos.

Se impuso la razón. Cualquier trabajador, de cualquier categoría, necesita de una herramienta que proteja y defina sus intereses concretos.

Las personas existían. Los problemas, también. Así que decidimos echar a andar en vísperas de un 1.º de Mayo.

El camino recorrido ha sido complejo y feo. Hoy estamos organizados en 14 países de tres continentes, actuando en todas las esferas relacionadas con la enseñanza de nuestro idioma en el extranjero, contribuyendo con propuestas de renovación pedagógica y democrática a que las agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, escuelas europeas, institutos de cultura, lectorados, etcétera, desarrollan una labor en condiciones sociolaborales cada vez más dignas.

Si bien nuestra tarea sindical está condicionada por un continuo tejer y destejer (en

el mejor de los casos, la presencia de un enseñante en el exterior se limita a seis años), hemos logrado estabilizar una organización que crece, presiona, negocia y gana elecciones.

Sombras, también las ha habido. La estructura organizativa adoptada en nuestro congreso fundacional resultó inadecuada y, por tanto, ineficaz.

Una parte sustancial de la ejecutiva que se eligió regresaba a España a un año vista, las Secretarías General y de Organización estaban a muchas leguas una de otra. Todo unido a la inminencia de la fundación del «Cervantes», la urgencia de democratizar las escuelas europeas, la necesidad de encontrar interlocutores válidos para el personal en régimen de contrato laboral, etcétera, nos convenció de la necesidad de un nuevo congreso que elaborara soluciones duraderas.

La cita fue en París; con un programa que resultó más amplio de lo previsto.

La reflexión colectiva quedó plasmada en 36 tareas, que abarcan desde la exigencia del concurso de méritos para el acceso a cualquier puesto de trabajo en el exterior hasta la formación permanente del profesorado, pasando por la homologación, el nuevo sistema retributivo o el acceso a la condición de catedrático.

Previo a la clausura, la Mesa del Congreso propuso una nueva Comisión Ejecutiva, ratificada por unanimidad, cuyos componentes tienen asegurada la presencia en el extranjero al menos por tres años. La Secretaría General recayó en el responsable de la sección sindical de Suiza y autor de este artículo.

Agotados tiempo, programa y participantes, se clausuró el congreso.

Se sembró. La vida hablará de la cosecha. ●

JUAN JOSE DELGADO

Secretario general de la FE-CC.OO.
(Exterior)

CONGRESO CONSTITUYENTE

En este artículo pretendemos, desde La Rioja, hacer un resumen de nuestros dos últimos años de trabajo, que culminaron en nuestro congreso constituyente, en el cual tratamos de todos los temas que afectan a los y las trabajadoras de la enseñanza de nuestra comunidad, sin olvidar el entorno social en el que nos movemos, puesto que éste incide decisivamente en nuestra dinámica sindical.

El Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de La Rioja realizó su congreso constituyente el día 1 de junio de 1991, siendo la última comunidad autónoma del Estado en hacerlo. Contamos con la asistencia de unas 60 personas, entre invitados, delegadas y delegados, siendo para nosotros la feliz culminación de un largo y costoso proceso de construcción en una zona donde partíamos en 1988 prácticamente de cero, con menos de 10 afiliados y sólo un delegado de laborales en toda la comunidad, no habiéndonos siquiera presentado a las elecciones sindicales de pública no universitaria del año 87.

En el balance que hicimos de nuestros dos últimos años de funcionamiento, valoramos muy positivamente la evolución del sindicato, plasmada fundamentalmente en nuestra continuada presencia en los centros y el consecuente crecimiento afiliativo, en las denuncias a la Dirección Provincial, que vivía unas relaciones de «no agresión» con el resto de los Sindicatos de la Enseñanza y sin ningún tipo de control, y en los resultados electorales del 90, que hace que tengamos el 19 por 100 de votos en pública no universitaria, mayoría absoluta del comité de laborales del MEC, representantes en privada y presencia en Universidad.

Otra cuestión muy importante que conseguimos fue la de dotarnos de una estructura

organizativa, de la que tan necesitados estábamos para democratizar las decisiones y repartir el trabajo. Elegimos una comisión ejecutiva de 12 miembros, que abarca todos los sectores, la Secretaría General y la Comisión de Garantías, Control y Finanzas. El número de hombres y mujeres es bastante equilibrado en estos órganos de dirección, objetivo importante que recoge la realidad de nuestra afiliación.

Como objetivos a medio y largo plazo nos marcamos el intensificar las visitas a los centros, base de nuestro modelo sindical, crear la Secretaría de la Mujer de Enseñanza, hacer campañas afiliativas, aumentar nuestra presencia en zonas importantes de esta comunidad, sobre todo allí donde ya somos primera o segunda fuerza sindical. Asimismo, constituir la sección sindical de Universidad será objetivo prioritario, puesto que es un campo en el que apenas hemos trabajado y necesita nuestra presencia para mejorar sus condiciones laborales.

Además, aprobamos cuatro resoluciones importantes para nuestro presente y futuro, que pasamos a resumir:

1. UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Rechazamos la formulación actual de ésta hecho por el MEC, por la descompensación entre carreras técnicas y humanísticas y por no cumplirse el Acuerdo Regional, firmado por nuestro sindicato, UGT y el gobierno autónomo, en lo que se refiere a que nuestra Universidad será «foco de cultura» y a lo poco que se ha contado con los sindicatos firmantes para la elaboración del proyecto universitario. La Ingeniería Superior Indus-

trial, fundamental para el desarrollo de las Técnicas, y consensuada su inclusión en dicho proyecto por las fuerzas políticas y sociales, debe ser contemplada.

Proponemos que en la segunda fase de la construcción de la Universidad se compense la parte humanística. Debemos, además, contar con un calendario concreto para 1992 y las garantías de que no estará masificada y constará de infraestructuras dignas.

2. COMPETENCIAS EN MATERIA EDUCATIVA

La capacidad negociadora de las fuerzas sindicales aumentaría, pudiendo encarar la realidad de La Rioja desde aquí, y no a través de nuestros representantes en Madrid y el MEC. También participarían otros entes sociales (APAS, partidos...) y constituiríamos, ¡por fin!, los consejos escolares comarcales y autonómico.

3. FORMACION DEL PROFESORADO

Para la Reforma del Sistema Educativo y por la calidad de la Enseñanza, es tarea fundamental de los próximos años, pero se tiene que realizar con medios y de forma adecuada: en los centros, en horario lectivo y con personas competentes.

CC.OO. en La Rioja formará este mes de junio una Comisión de Renovación Pedagógica para abordar este tema.

4. NOS OPONEMOS a los Consejos de Guerra contra insumisos, expresando nuestra solidaridad con Carlos García Terroba y no aceptamos la Prestación Social Sustitutiva porque desde una perspectiva sindical nadie puede trabajar sin cobrar dieciocho meses, sin derecho a huelga, pero ni sindicación.

Cerró la jornada nuestro recién elegido secretario general, Miguel Bujanda, que marcó los pasos a dar en base a todo lo tratado, dentro del marco socio-político en el que nos movemos en La Rioja y apoyado en el tipo de sindicalismo que fomenta y promueve la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO. ●

MAITE MOLA

por ejemplo), y a que dichos saberes sean puestos a disposición del profesorado de una manera y en un proceso en el que se garantice que cumplen la doble función de fomentar la reflexión sobre la práctica e iluminar la búsqueda de respuestas a los problemas que en ésta se plantean, todo ello mediante un proceso de diálogo en el que el asesor no tiene ningún papel preponderante, sino que con sus conocimientos asesora a los compañeros, al mismo tiempo que recorre con ellos el interminable camino de ida y vuelta entre la teoría y la práctica.

¿Cuál es la posición que el sindicato debiera adoptar en la cuestión del carácter permanente o no del trabajo del asesor de formación?

En relación con todo lo planteado anteriormente, concluimos:

1.º A los asesores se les debe exigir un alto nivel de cualificación, por lo que es necesaria una selección rigurosa de los aspirantes.

2.º Esta cualificación, que debe ir en aumento a lo largo del desempeño de su trabajo, ni es fácil de adquirir para que tenga el nivel suficiente que permita ayudar a los compañeros y compañeras a desbrozar un camino difícil, ni se debe dilapidar por el establecimiento de una barrera burocrática, como puede ser una limitación mecánica del tiempo dedicado a esas funciones.

3.º Es necesario contemplar un período de transición que permita ir modificando la situación actual mediante la entrada en los CEPs de aquellos que son pero no están y la salida de los que están pero no son.

4.º Para ello se debieran renovar las actuales comisiones de servicios por un período no superior a tres años y durante ese tiempo sacar a concurso aquellas plazas cuyos asesores deseen proveerlas de manera estable. Al cabo de esos tres años, todos aquellos que no hayan accedido a las plazas que ocupan (por no desearlo o por no superar el concurso-oposición) retornarían a sus destinos de origen, saliendo las plazas de nuevo a comisión de servicios. Se abriría así un proceso que combinaría las comisiones de servicios para aquellos que deseen desempeñar la función de asesores por un tiempo limitado y la progresiva dotación a los CEPs de una plantilla de profesorado estable altamente cualificado.

La permanencia en la plaza de aquellos asesores que accedieron a ella mediante el correspondiente concurso-oposición estaría supeditada al resultado de una evaluación de su trabajo, que se realizaría trianualmente por una comisión de la que formarían parte al menos

la Administración y la Junta de Personal.

5.º El concurso-oposición debiera tener las siguientes fases y características:

a) Presentación y defensa pública de un currículum profesional, en el que se valorará tanto el nivel teórico del trabajo realizado como la relación de éste con la práctica (en qué contextos se ha elaborado, quién ha trabajado con él, etcétera).

b) Presentación y defensa de un proyecto de intervención en el área a la que concurre.

c) Desarrollo de uno de los temas o aspectos contenidos en su programa.

Los tribunales que juzguen la idoneidad de los candidatos estarán compuestos por una representación de la Administración, otra del profesorado a través de los sindicatos y otra de los representantes académicos del área a la que se concursa.

Tanto para presentarse a la plaza como para ser evaluado positivamente en cada período trianual, el candidato debe ir avalado por un número de profesores del área por la que se presenta (pertenecientes al ámbito del CEP correspondiente), que no será inferior al 20 por 100 del total del profesorado de dicho área que haya participado en actividades del CEP.

Es preciso crear plazas correspondientes a saberes que no están presentes en los CEPs, así, habría que dotar a estos centros de plazas acerca de la Historia de la Educación, la Sociología, la Psicología, etcétera.

Creemos que estas medidas contribuirán al afianzamiento de unos centros que hoy mismo se encuentran en declive, pero que debemos

Actualmente, el MEC apuesta por la Universidad en la formación permanente del profesorado

Que el MEC se incline por la Universidad para encauzar la formación permanente del profesorado podría significar el principio del fin de los CEPs

Un enfoque de la formación permanente que pusiera su énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado

reactivar porque constituyen una posibilidad de desarrollar una institución que supere las incapacidades de las actualmente existentes para lograr una fructífera relación entre la teoría y la práctica.

En nuestro país nunca se ha potenciado el desarrollo de figuras intermedias o puentes entre la teoría y la práctica, en las que se combine el conocimiento riguroso pero también comprometido; sin embargo, es una evidencia que son necesarias.

Tal vez la mayor dificultad para que una propuesta así no sea frontalmente rechazada esté en la fuerza con la que está asentada la idea tópica de que la conexión con la práctica sólo se garantiza si quienes realicen este trabajo de asesores de formación retornan algún día al aula. Pocas cosas son tan difíciles de desmontar como los tópicos, de todos modos, además de todo lo argumentado anteriormente, apuntaré tres cuestiones para que se reflexione honestamente sobre ellas:

1.º La conexión teoría-práctica no se garantiza por la sucesión de períodos dedicados a uno y otro de estos campos. Es obvio que incluso quienes están en las aulas realizan con frecuencia trabajos pertenecientes al campo de la teoría que no tienen ninguna relación con la práctica.

2.º La condición de limitar el periodo dedicado a la tarea de asesor no garantiza el que durante el desempeño de la misma se establezca una conexión teoría-práctica, como lo pone de manifiesto el trabajo que están realizando actualmente numerosos asesores.

3.º La conexión teoría-práctica exige mucho más que el recuerdo de haber enseñado y la seguridad de que se volverá a hacerlo; se trata de una manera de utilizar el saber comprometida con los problemas que plantea la docencia, para lo cual es muy importante haberla ejercido, pero exige una implicación cotidiana con el profesorado en la observación, la reflexión, el estudio y la intervención en la aulas, todo lo cual tiene que ver con el tipo de trabajo que debe realizar el asesor, es decir, con el enfoque que debe dar a su actividad, lo cual habrá de garantizarse con un seguimiento y una evaluación de la misma para ver si se da esta implicación, pero en absoluto queda garantizado por el hecho de que algún día haya de retornar al aula.

Creo que debieran retornar a las aulas cuanto antes todos aquellos que vivan la situación de asesores como una «liberación», pero resultaría injustificado prescindir de aquellos profesores que hubieran alcanzado un nivel elevado en el conocimiento de las Ciencias de la Educación y estuviesen mostrándose capaces de acercarlo al profesorado, comprometiéndose con él en la reflexión sobre la práctica y la crítica permanente de la misma. ●

LOS ASESORES DE FORMACION EN LOS CEPs

El Equipo Pedagógico y el Consejo del CEP de Utrillas (Teruel), sensibilizados por las distintas fórmulas que se están barajando para la configuración definitiva de los CEPs, de las plazas de asesores, etcétera, ha reflexionado sobre todo ello y hace una propuesta cuyo objetivo es abrir caminos para que la solución definitiva lleve al fin último: PROPICIAR LA FORMACION en las mejores condiciones posibles.

Para entender mejor esta propuesta, debemos decir que el CEP de Utrillas tiene un reducido número de profesores adscritos, en una zona amplia, rural, con difíciles comunicaciones, con elevado porcentaje de centros incompletos y unitarios y con graves problemas para ver cubiertos sus puestos (director, consejeros, asesores...), que convocatoria tras convocatoria quedan, en gran medida, desiertos, debiéndose cubrir con fórmulas imaginativas y de modo provisional.

Puesto que nos encontramos en un momento en el que se debaten algunos aspectos de sumo interés para el desarrollo y consolidación de las plantillas de los CEPs, nos parece importante aportar, desde la realidad que vivimos dentro de uno de ellos, nuestra visión de las fórmulas que se están barajando, de las implicaciones que se derivan y, sobre todo, colaborar en esa configuración definitiva con alternativas que consideramos válidas y realistas.

Entendemos que se intenten dar soluciones globales de cara a unificar puestos, concursos de traslados, etcétera, pero sería peligroso que, en esta dinámica, se ignorasen las especiales características de algunas situaciones que requieren soluciones singulares. Tal es el caso de los puestos de los CEPs.

Desde la responsabilidad y también desde el conocimiento de la realidad de un CEP (tampoco todos los CEPs son iguales ni requieren las mismas soluciones) intentamos reflexionar sobre el tema y aportar nuestra visión.

Nos vamos a centrar, al hacer este análisis, en cuatro puntos concretos:

1. Qué características deben tener los puestos de asesores en los CEPs.
2. Cómo integrar a los monitores del PNTIC en la plantilla de los CEPs.
3. Cómo contemplar la figura de profesor colaborador.
- 4.Cuál debe ser la fórmula de elección de sus directores.

CARACTERISTICAS DE LOS PUESTOS DE ASESORES DE FORMACION

Vamos a analizar ventajas e inconvenientes de distintas posibilidades:

• Carácter definitivo o temporal

En el caso de ser contempladas como plazas a cubrir en un concurso de traslados, sin ningún

requisito más, ocurriría, sin duda, que los CEPs de grandes ciudades se llenarían de asesores «de por vida» y, por tanto, se correría el riesgo de un excesivo acomodamiento.

En otros lugares, como el nuestro, se cubrirían con profesores de primer destino definitivo, a los que se le asignaría una plaza de asesor como a otros cualquier otra plaza. Sin dudar de su posible valía, lo que es cierto es que no se cubrirían, necesariamente, con profesorado inquieto por los temas de formación.

En todos los casos, CEPs grandes y pequeños, las plantillas actuales desaparecerían: en aquéllos, al verse desplazados por otros profesores con mayor puntuación, y en éstos, nadie optaría a la continuidad si ello conllevara la pérdida de su anterior destino y, por tanto, los derechos (puntuación, etcétera) asociados a ese destino. Para evitar esa situación, la única solución que se nos ocurre sería no perder en ningún caso la puntuación tras la primera concesión de una plaza de asesor con carácter definitivo, es decir, un tratamiento similar al que tendría la supresión de una unidad de cualquier centro. Eso no influiría en el caso de CEPs capitalinos, aunque la renovación de personal sería total, y aguantaría al menos parte de las plantillas de los CEPs pequeños.

Otra posibilidad para cubrir estas plazas pudiera ser la del concurso de traslados, previa creación de una especialidad que fuese «formación» y la correspondiente habilitación de aquellos asesores que hubieran realizado el proceso de formación necesario para acceder a ella. De modo que para optar a una de esas plazas fuese necesario estar en posesión de al menos dos habilitaciones: la del área/ciclo de la plaza a la que se concursase y la de «formación». Eso rentabilizaría de algún modo la información ya realizada, aunque probablemente alguien podría interpretar que se intentaba crear un perfil de acuerdo a las características de quienes ya venían ocupando las plazas.

Este sistema, que sería posible aplicar en los CEPs grandes y sin duda les beneficiaría, cree-

mos que no sería de tan fácil aplicación en los pequeños, por agruparse muchas áreas en una sola plaza. Amén de otro inconveniente: que un profesor esté habilitado para una especialidad no supone forzosamente que la domine, y viceversa.

Por todo ello, pensamos que, aunque puede haber medidas de protección como las analizadas, el carácter definitivo de estas plazas vendría a perturbar más que a solucionar las tareas de formación del profesorado.

Con una provisión temporal creemos que los inconvenientes se reducen, permaneciendo únicamente el de la provisionalidad de quien ocupara las plazas de referencia de los asesores. A continuación exponemos las razones por las que nos decantamos por esta fórmula.

Es necesario que para ocupar una plaza de asesor se garanticen dos cosas:

1. Que éste o ésta conozcan: el modelo de formación que el MEC potencia, el trabajo que tendrán que desarrollar y la zona donde lo van a hacer.

Y esto no quiere decir que forzosamente provengan de ella. La experiencia nos ha demostrado que sobre este particular no caben consideraciones a priori. Profesores que provienen de otros lugares son capaces de dinamizar cualquier actividad, mientras que otros, vengamos de donde vengamos, ni lo son ni lo serán.

2. Que el sistema educativo conozca las capacidades y las aspiraciones del futuro asesor.

Por tanto, sería necesario un período provisional en que se produjera ese mutuo conocimiento. Puede haber un perfil inicial que contribuya a una correcta selección de futuros asesores. Pero podría existir un período de formación inicial y conocimiento de la zona para esos aspirantes a asesor que, sin asegurar un puesto de trabajo, permitiese un conocimiento de su viabilidad como asesor. Se nos puede decir que ese sistema es el que se viene aplicando, pero eso no es cierto en la práctica. Quizá se deba a defectos en el sistema de evaluación aplicado. Por poner un ejemplo, muchos informes negativos, emitidos por directores de CEP, se han visto superados por otras instancias y no han impedido calificaciones de «apto» para asesores inviables.

Tras ese período, que podría ser de un curso, proponemos un sistema de «contrato» que comprometa a las dos partes:

- Por un tiempo de tres cursos.
- Prorrogable, por una sola vez, por otros dos, de mutuo acuerdo entre ambas partes.
- Con obligatoriedad de vuelta al Centro de referencia por un período mínimo de dos cursos, excepto en el caso de que la plaza quedase desierta y a la persona que la ocupaba le interesase continuar, provisionalmente, por un curso más.
- Con reserva del centro de destino, que en ningún caso sería el CEP.

¿Qué ventajas tendría este sistema de provisión? A nuestro entender:

- No propiciaría acomodamiento alguno, máxime al existir un plazo improrrogable de permanencia en el puesto de seis cursos, en el caso de plazas «apetecibles».
- Por esa misma razón no se produciría una ruptura entre teoría y práctica docente.
- El sistema de «contrato», firmado por ambas partes, supondría un compromiso real de permanencia.
- La provisionalidad del primer curso asegura una correcta selección.
- La no coincidencia de plazos (1 curso provisional + 3 cursos de contrato + 2 cursos de prórroga de contrato) propiciaría en la práctica que difícilmente coincidiese la cobertura de todas las plazas de asesor de un mismo CEP en un determinado momento. Para favorecer este hecho, e impedir que toda la plantilla de un CEP cambie a la vez, todavía podría introducirse un elemento más: hacer una convocatoria de la mitad de las plazas afines, reservando la otra mitad para el curso siguiente.

• Fórmulas de acceso

El sistema de provisión definitiva inevitablemente desemboca bien en el concurso de traslados general, bien en la creación de un nuevo «cuerpo». Ninguna de las dos fórmulas resultaría satisfactoria.

Pensamos que es mucho más correcta y viable la de un concurso de méritos entre el profesorado, cuyo baremo contemplase:

- Experiencia:
 - Como asesor.
 - En el área por la que se concurra.
 - En el cuerpo.
- Formación previa:
 - En formación del profesorado.
 - En el área por la que se concurra.
- Proyecto de actuación.

Ninguno de los tres apartados enumerados debería ser decisivo por sí mismo.

Tras la selección realizada a través del concurso de méritos, se podría contemplar la figura de «asesor provisional» o «asesor en prácticas» por un período de un curso, como antes hemos indicado, al finalizar el cual solamente habría tres posibilidades: «apto» y firma del contrato, «no apto» y vuelta al centro de destino o renuncia expresa del asesor provisional, con el mismo resultado de vuelta al centro de referencia.

La evaluación del período de formación de los futuros asesores debería estar cuidadosamente planificada y, en todo caso, pensamos que sería necesaria una doble evaluación positiva:

- De la Comisión de evaluación del curso correspondiente.
- Del Consejo del CEP afectado, quien podría contar con los elementos de juicio que considerase oportuno informe del director, informes de los asesores y colaboradores, opiniones de los

coordinadores de grupos y seminarios del área/ciclo correspondiente, así como del propio interesado.

• Con respecto a las X horas de docencia directa de los asesores

Podría ser válida la fórmula en el caso de asesores de áreas que impartiesen esa docencia en la futura secundaria, pero en el de asesores de primaria, preescolar, educación especial y escuelas incompletas, vemos más problemas que ventajas. Uno sería el de su posible conversión en profesores de apoyo en aquel centro en que impartiesen docencia directa, asumiendo tareas secundarias, las consabidas sustituciones de otros compañeros, etcétera, en definitiva, tareas de profesor comodín. Esas tareas, evidentemente, contrastarían con la supuesta innovación de la que, de antemano, se supondría que eran portadores.

Otro inconveniente sería el de entrar varios profesores en aulas de educación infantil o de primaria. Recordar las protestas de centros y padres con la figura de los RACs de educación infantil, ciclo inicial y ciclo medio. Incluso en el caso de RACs de áreas, algunos centros y APAs no ven con buenos ojos que los profesionales pedagógicamente más avanzados cuenten con una liberación de seis horas para atender labores de formación del profesorado.

Otro riesgo es el de su ubicación. En lugares como Utrillas, ¿en qué centro impartirían esas horas?, ¿todos en el único centro público del pueblo?, ¿en distintos centros de la comarca?, ¿quién asumiría los viajes y riesgos de carretera en este caso? Este último interrogante nos lleva, dicho sea entre paréntesis, a otro problema pasado actual y futuro que necesita respuesta. ¿No habría forma de establecer un seguro colectivo a todo riesgo para los vehículos que utilizan normalmente los asesores y/o directores en desplazamientos por tareas de formación?

Entendemos que la idea ha surgido por la conveniencia, que compartimos, de que exista un contacto de los asesores con los centros y con los alumnos. Este hecho, que es normal que ocurra en una primera etapa de la vida del profesor/asesor, en la que todavía mantiene estrechos lazos de unión con su anterior centro, con el tiempo (y también es normal si no se potencia de alguna forma) se diluye y puede acabar por desaparecer. ¿Qué fórmulas pueden adoptarse para potenciar el contacto? De acuerdo con nuestra experiencia:

— En primer lugar, una formación de los asesores constante y actual, a la que más adelante nos referiremos.

— En segundo lugar, una obligatoriedad de vuelta al aula.

— En tercer lugar, que esos asesores conozcan la zona en la que van a desarrollar su trabajo, así como a las personas de su ámbito. Si son capaces de esto, como antes hemos indicado, solamente se puede saber a posteriori, tras un pe-

ríodo en que se produjera un mutuo conocimiento: de la zona, del trabajo, del modelo de formación, etcétera, por parte del futuro asesor, así como de sus capacidades, aspiraciones, etcétera, por parte de la institución.

• Funciones del asesor

A este respecto, y en relación a las funciones generales del asesor, poco tenemos que añadir a lo ya establecido en el Plan Marco de Formación, y con el que estamos de acuerdo. Únicamente convendría puntualizar su carácter docente, así como algunas matizaciones con respecto a su horario y a su calendario:

— Horario adaptado a las necesidades de un CEP.

— Calendario lectivo igual al del resto de los docentes.

Sobre las funciones específicas, por áreas, de cada uno de ellos, y siempre desde el punto de vista de un CEP de módulo D, creemos que existen ciertas descompensaciones entre las Asesorías D-3 y D-4; la primera está sobrecargada de áreas, en beneficio de la segunda. Así, en muchos CEPs de módulo D se ha establecido, internamente, una redistribución de áreas para evitar dicha descompensación. Para acomodar este hecho a la realidad, proponemos:

— Incluir en la Asesoría D-4 el área de Tecnología Básica, así como la Enseñanza Técnico-Profesional.

— Distribuir las áreas, que quedarían al cargo de la Asesoría D-3 en dos asesorías: una que abarcaría Lengua y Literatura Española, Lenguas Clásicas e Idiomas, y otra que incluiría Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Filosofía, Formación Humanística, Música, Educación Artística, Educación Física y Enseñanzas Aplicadas y Oficios Artísticos.

• Formación del asesor

Creemos que ésta es una de las actuales deficiencias del sistema. Las características que debería tener, a nuestro juicio, ya las hemos apuntado: permanente y actualizada. Parece ilógico que las instituciones a través de las que se canaliza la formación permanente del profesorado no dispongan del mismo tipo de formación para sus asesores. ¿En qué medida pueden éstos propiciar una formación cuya característica principal no se aplica con ellos? Por otra parte, nada mejor que la permanencia para conseguir su actualidad.

Se tendría que referir a tres campos: pedagógico (común para todos, incluidos los actuales monitores de Nuevas Tecnologías), científico y didáctico (específicos para cada uno de ellos).

Como ejemplo de formación constante vemos la recibida, fundamentalmente en el campo científico, por los monitores de Nuevas Tecnologías, que junto a otros factores (novedad del tema, etcétera) ha propiciado la enorme demanda de formación que se ha producido en estos temas, y

se mantiene, en los últimos años. Por el contrario, a los actuales asesores se les ha despachado con un único curso de formación inicial, y después el vacío o, mejor dicho, las escasas actuaciones de formación o coordinación que desde las provincias se han realizado.

El momento actual sería muy propicio para acercar los asesores a los centros, ya que existe, de forma creciente, una demanda de formación en temas como «Proyecto Educativo de Centro» o «Proyectos Curriculares de área/ciclo/centro». Sin embargo, la escasa formación recibida por aquellos hace que su propia inseguridad sea un freno, tanto para ellos como para quien solicite su apoyo.

Hay que aclarar, en este punto, que la rentabilidad de esa formación no trascendería únicamente en su papel de asesor, sino también a su regreso al aula. Es evidente que en educación la rentabilidad de cualquier actuación hay que buscarla siempre a largo plazo y, de acuerdo con esto, pensamos que no tienen por qué estar reñidas provisionalidad en el puesto y formación permanente.

INTEGRACION DE LOS MONITORES DE NUEVAS TECNOLOGIAS EN LA PLANTILLA CEP

Estamos de acuerdo con el funcionamiento, en general, del Programa de Nuevas Tecnologías, en lo que se refiere a la relación que ha mantenido con sus monitores, a la formación que éstos han recibido de aquél, etcétera, y pensamos que la Subdirección de Formación debiera tomar buena nota de esas relaciones, para hacerlas extensivas a todo el personal que en el futuro dependa de ella. Dando esto por sentado, defendemos que todo el personal dedicado prioritariamente a la formación del profesorado debiera depender de la Subdirección de Formación, llámense éstos monitores de Nuevas Tecnologías o coordinadores de Formación de no sé qué programa.

Otra cosa distinta es su ubicación (en un CEP, en la UPE, etcétera) y su consideración administrativa, que puede ser distinta según los casos.

En el supuesto de personal docente (asesores, monitores, etcétera) que trabaje en un mismo centro (CEP) a tiempo completo, no cabe más que una solución: ser considerados miembros de una misma plantilla, con idénticas funciones (la formación de sus compañeros como prioritaria), con la misma forma de acceso y situación administrativa, con idénticos complementos, reconocimientos, etcétera.

Y ello creemos que no conlleva el que unos u otros dejen de impartir cursos. El que pueda, bien por su formación anterior o bien por la formación que el sistema le proporcione, lo hará. Y si la formación permanente que propugnamos para todos es eficaz, poco a poco lo harán todos.

Lo que quizá pudiera ser objeto de debate es quién forma a los asesores-monitores. En este sentido, pudiera ser conveniente una estrecha colaboración entre la Subdirección de Formación y el programa respectivo.

PROFESORES COLABORADORES

La experiencia que tenemos, a raíz de la formación de RACs, de su incorporación como asesores en algunos casos y de su desaparición en otros, siempre vista desde un CEP de módulo D, nos lleva a hacer las siguientes propuestas:

— La figura de profesor colaborador con carácter generalizado no tiene demasiado sentido. Sus funciones, en ese supuesto de generalización, podrían coincidir con las de un asesor, y resultar contraproducente el solapamiento que ya en muchas ocasiones se ha producido con los asesores, RACs y F. de F.

— No obstante, existen algunos programas y temas transversales, que la propia Administración educativa debe determinar, para los cuales sería conveniente la existencia de colaboradores, formados por la Subdirección, e integrados en la plantilla de los CEPs a tiempo parcial.

— Los colaboradores que un CEP necesite de forma puntual (que no tienen por qué ser profesores exclusivamente) para asesorar u organizar cualquier actividad debieran tener la misma consideración que los ponentes que habitualmente imparten cursos, participan en unas jornadas, etcétera. Serían, por tanto, colaboradores puntuales, contratados por el CEP en función de sus necesidades, y remunerados de acuerdo al trabajo para el que fuesen solicitados. Se podría prever, para estos casos, algún crédito extraordinario, si el presupuesto del CEP que necesitase este tipo de colaboración no pudiese asumir el gasto necesario para llevar a cabo dicha colaboración.

ELECCION DE DIRECTORES DE CEP

La figura de director de CEP ha pasado, a lo largo de los seis años de funcionamiento de esta institución, por distintas concepciones, pero fundamentalmente por dos: en un determinado momento, y sobre todo a la vista del profesorado en general, se politizó demasiado, mientras que en otro se sindicalizó en exceso. Pensamos que de cara a un futuro más o menos inmediato, sería necesaria otra concepción distinta, quizá la palabra sea «profesional».

• Fórmulas de acceso

Damos por descartada cualquier fórmula de acceso y permanencia que implique puestos de trabajo «definitivos», por idénticas razones a las apuntadas en el caso de los asesores.

Vemos como válidos dos posibles sistemas:

1. Una elección directa, por parte de todo el profesorado adscrito al CEP. Planteamos, por tanto, una doble elección, coincidente en el tiempo: al Consejo del CEP, por un período de dos cursos, y a la dirección del mismo, por un tiempo de cuatro cursos. Tras ese período se impondría la obligatoriedad de vuelta al centro de referencia por un mínimo de dos cursos, excepto en el caso de que la plaza quedase desierta y a la persona que la ocupaba le interesase continuar, provisionalmente, por un curso más.

2. Un concurso de méritos abierto a todo el profesorado funcionario de la zona de adscripción del CEP, tal como ocurre actualmente, baremando los mismos apartados, adaptados, que en el caso de los asesores.

Un primer problema lo puede plantear el hecho de quién debe baremar y proporcionar el nombramiento de un director. ¿El Consejo del CEP? ¿Una Comisión Provincial, al igual que ocurre con los asesores? En este último supuesto, habría que asegurar una representación suficiente del Consejo en dicha comisión.

— En el caso de ser el propio Consejo, parece que se asegura mejor la gobernabilidad, si bien se garantiza esa pretendida «profesionalidad».

— En el caso de ser una Comisión Provincial, una perspectiva más lejana pudiera favorecer la objetividad, aunque dispondrá de un conocimiento menor de las personas.

Creemos que cualquier opción, de estas dos últimas, puede tener ventajas e inconvenientes y, de momento, no nos inclinamos por una en concreto.

Lo que nos parece fuera de toda duda es el carácter temporal del puesto, con períodos similares a los de un asesor:

• Un curso provisional de formación y conocimiento mutuo: del modelo, del trabajo y de la zona por parte del futuro director, así como de sus aspiraciones y capacidades por parte del sistema. Tras ese curso habría una valoración para la que se tendrían en cuenta informes emitidos por el Consejo del CEP y por el equipo pedagógico.

• Tras ese período, y después de una valoración positiva, proponemos el mismo sistema de «contrato» que para los asesores:

— Por un tiempo de cuatro cursos.

— Prorrogable, por una sola vez, por otros dos, de mutuo acuerdo entre ambas partes.

— Con obligatoriedad de vuelta al centro de referencia por un período mínimo de dos cursos, excepto en el caso de que la plaza quedase desierta y a la persona que la ocupaba le interesase continuar, provisionalmente, por un curso más.

— Con reserva del centro de destino, que en ningún caso sería el CEP. •

Utrillas, febrero 1991
El Equipo Pedagógico y el Consejo del CEP

ITINERARIO FORMATIVO DEL CP JOHN LENNON DE FUENLABRADA

Los autores, profesores de educación primaria en activo en un centro de Fuenlabrada, periferia industrial de Madrid, realizan una reflexión sobre la formación en centros, en su centro. Tratando de elaborar un proyecto educativo, se plantean las condiciones en que se deben originar los itinerarios formativos en la escuela. Sesiones largas de «reflexión», flexibilidad de horario, disponibilidad de material y un replanteamiento continuo (evaluación c.) de los objetivos (la conclusión es plantearse procesos) son algunas de las claves desveladas por los protagonistas del proyecto. La formación debe ir unida a la práctica docente, día a día, y responder a carencias, sobre todo colectivas. Después de todo..., la valoración es positiva: ha favorecido el trabajo en equipo, etcétera. ¿Cómo participan los padres?, ¿y el alumnado? Como muestra de lo producido se presentan una serie de cuestiones y parte del informe del ciclo superior, que nos dan una idea de por dónde enfocar algunos de los múltiples problemas de la práctica escolar, acompañados de un proceso formativo en el propio centro. ¿Es así como debemos plantearlo?

EN UN PRINCIPIO

Nuestro centro lleva participando en proyectos de formación desde hace tres cursos. Los dos primeros, en el plan experimental, denominado Programa de Centros, y el curso pasado con un proyecto de formación elaborado por nosotros.

Si se nos pregunta si estos señores han servido para mejorar personalmente nuestra formación, debemos decir que no ha sido así, al menos en la medida que cabía esperar, dados los medios que se han puesto a nuestra disposición. Sobre todo porque éstos adolecían de las siguientes deficiencias:

En primer lugar, no se tenían en cuenta las circunstancias, problemática y necesidades de la persona o grupo al que iba dirigida la formación y, por tanto, ésta se realizaba en un plano que hacía poco menos que imposible su concreción. Así, unos compañeros estuvieron recibiendo un magnífico curso cuya premisa era que durante las sesiones había que dejar aparcados los problemas del día a día, porque perturbaban la marcha de las mismas.

Otra de las carencias de la formación externa que recibíamos era la poca profundidad con la que se trataban los distintos temas; picoteábamos de aquí y de allá, tomábamos un cierto bronceado curricular, pero cuando llegaba el momento de hincarle el diente a nuestra prác-

tica, de ponerse a estudiar o a trabajar en firme, se acababa el ciclo de sesiones y..., a formarnos en otra cosa.

Por último, se ha echado en falta también el seguimiento de los resultados de la formación, lo cual ha acarreado una cierta despreocupación y minusvaloración de lo aprendido.

Como alternativa a esta situación tan poco satisfactoria en lo que respecta a la formación externa, propondríamos que, en la medida de lo posible, ésta se realizara conforme a un plan previamente acordado entre formadores y profesorado y que tuviera en cuenta las siguientes condiciones:

- Que se atuviera a la problemática concreta y a las necesidades y circunstancias específicas de cada centro.
- Que hubiera el compromiso de llevar a la práctica las soluciones teóricas que se aportasen en el período de formación.
- Que existiera un asesoramiento continuado y seguimiento de los resultados del plan por parte de los formadores externos; así como que se dé cuenta a la comunidad educativa de la evaluación de dicho plan.

A PESAR DE TODO

Pero, a pesar de que la formación recibida en estos años haya podido ser demasiado abs-

tracta, superficial y escasamente valorada, no quita para que se haya producido un vuelco cualitativo en el interés del profesorado de nuestro centro por conseguir un proyecto educativo que nos sea propio.

Esto es realmente meritorio, teniendo en cuenta que somos veintisiete, cada uno de su padre y de su madre, y con bastantes años de trabajo en la escuela como para meternos en más líos. Sin embargo, los proyectos de formación sucesivos han conseguido que nos autoformemos colectivamente y busquemos caminos para conseguir un colegio del que nos sintamos satisfechos.

Veamos cuáles han sido las razones para esa mejora. El Proyecto de Formación y, antes, el Programa de Centros nos han permitido un cierto margen de maniobra para ajustar los horarios y conseguir sesiones de dos horas dedicadas intensivamente a la formación. Este tipo de sesiones largas son absolutamente necesarias si se quiere, por lo menos, reflexionar y «divagar» con una cierta libertad, sin el agobio de las prisas. En estas sesiones largas está la clave necesaria para poder desarrollar todo el plan de formación. Si a esto le añadimos una suficiente dotación económica —en nuestro caso de 500.000 pesetas—, que nos permite no andar racaneando en el material y en los gastos de docencia, y un cierto apoyo por parte de la Subdirección de Programas y del CEP, tendremos unas condiciones aceptables para ponernos manos a la obra.

MANOS A LA OBRA

Nuestra peripecia formativa a lo largo de estos tres años se ha desarrollado, principalmente, los miércoles por la tarde durante dos horas. Los dos primeros años hemos participado en el Programa de Centros que puso en marcha la Dirección Provincial de Madrid, en colaboración con la CAM. El Ayuntamiento ofreció actividades alternativas para los alumnos que no tenían clase.

Este curso pasado hemos tenido una especie de jornada continua, también los miércoles, y, por tanto, los alumnos han tenido veinticuatro horas lectivas semanales en lugar de las veinticinco habituales.

El objetivo principal del Programa de Centros era la elaboración de un Proyecto Educa-

tivo en dos fases: Una primera de formación teórico-práctica y elaboración del PEC y una segunda fase, al año siguiente, que consistiría en la puesta en práctica de dicho PEC, seguimiento y evaluación. Pero era demasiada tela que cortar y la realidad hizo que se rebajara este planteamiento tan ambicioso y que buscáramos la consecución de unos objetivos que, entrando dentro de lo que es el PEC, fueran más fácilmente alcanzables. Así, elegimos tres aspectos del Proyecto Curricular de Centro, como son la secuenciación de contenidos, la metodología y la evaluación.

En concreto trabajamos la secuenciación de contenidos, poniendo especial énfasis en los mínimos exigibles al pasar de ciclo. Para ello se reunía cada ciclo y preparaba una propuesta de contenidos que presentaba al ciclo anterior para su discusión y búsqueda de acuerdos. Esto se hizo al finalizar el segundo año de formación.

Para el curso pasado elaboramos un proyecto propio, que presentamos en la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros (mayo de 1990). Tenía como objetivo:

1. Continuar con el trabajo de elaboración del PEC entendido como un proceso que nosotros basamos en dos puntos claves:

1.1. Dotarnos de una estructura organizativa en el centro adecuada a las necesidades del proceso de formación/reflexión → elaboración → reflexión/formación.

1.2. Elaboración de documentación que sirva de referencia con respecto a los tres temas sobre los que ha girado nuestro trabajo en el proyecto de formación de centros. A saber:

1.2.1. Secuenciación de contenidos.

1.2.2. Metodología.

1.2.3. Evaluación.

2. Conseguir trabajar con una perspectiva a medio plazo a través de un objetivo común que en esos momentos iba a ser «la consecución de un centro saludable».

Este segundo objetivo venía dado por el hecho de habérseos invitado a participar en un programa experimental de educación para la salud, fruto de un convenio entre los Ministerios de Sanidad y Educación. Nos pareció oportuno incluirlo en nuestro Proyecto de Formación puesto que veíamos la posibilidad de que fuera el núcleo de interés en torno al cual ir «probando» el funcionamiento de las estructuras organizativas que fuéramos creando.

Lo ambicioso del proyecto nos llevó a solicitar una flexibilidad horaria —previsto en la OM que convocaba los Proyectos de Formación—, que consistía en agrupar todo el horario lectivo en sesiones de mañana, sin disminución del cómputo total lectivo, y dedicar dos sesiones semanales de dos y tres horas a

~~~~~

**No se tenían en cuenta las circunstancias, problemática y necesidades de la persona o grupo al que iba dirigida la formación**

~~~~~

~~~~~

**Este tipo de sesiones largas son absolutamente necesarias si se quiere, por lo menos, reflexionar y «divagar» con una cierta libertad, sin el agobio de las prisas**

~~~~~

formación, por la tarde, integrando en ellas todos los trabajos habituales de las estructuras del centro. Esto permitiría, entre otras muchas cosas, la participación de los padres y madres y que las actividades de formación no estuvieran desligadas de las tareas habituales que en un centro se realizan.

De estos objetivos, el trabajo que se ha realizado en lo referente a educación para la salud merecería un amplio comentario que excedería la extensión de este artículo, por ello nos centraremos en lo que respecta al trabajo de continuación de elaboración del PEC.

Pues bien, seguimos sin elaborar el Proyecto Educativo de Centro y no sólo eso, sino que hemos hecho tabla rasa con lo anterior y hemos comenzado un nuevo camino a raíz de la revisión que hicimos de la Programación General Anual, ya que nos dimos cuenta de que no podíamos seguir gastando energías y papel en arrastrar los tópicos de otros años con mejor presentación y decidimos iniciar una nueva vía de trabajo:

- En primer lugar, enfrentarnos a nosotros mismos, poner sobre la mesa del claustro nuestra práctica escolar y, en definitiva, saber quiénes éramos y qué hacíamos.

- Un segundo momento en el que, con los datos obtenidos en nuestra práctica, nos planteáramos lo que creemos que sería conveniente mejorar o cambiar tanto en nuestras clases como en el nivel, ciclo o centro.

- Y una última fase, que podría ser simultánea a la anterior, en la que trataríamos los aspectos concretos en los que estaríamos dispuestos a cambiar si se llegara a un acuerdo y que se remataría con la elaboración de un documento que, después de todo el debate anterior, se convertiría en nuestro Proyecto Educativo.

Para la obtención de ese «retrato» inicial se recogieron por ciclos cuantas cuestiones surgieron en torno a la pregunta «¿Qué le gustaría saber sobre el trabajo de tus compañeros y compañeras? Con ello se preparó un cuestionario de unas 120 preguntas. En el claustro se clasificaron, refundieron y seleccionaron, quedando un cuestionario definitivo de 18 ítems.

Contestamos, por ciclos, este cuestionario con la intención de elaborar un informe que ha pasado a engrosar la memoria final, de la cual hemos quedado por una vez bastante satisfechos, recibiendo el comentario favorable por parte de los padres del Consejo Escolar de que era la primera vez que se habían enterado de lo que se hacía en el colegio.

Valga como ejemplo del trabajo realizado el cuestionario definitivo de preguntas y unos párrafos del informe del ciclo superior y que se presenta al final de este artículo.

Estos documentos serán el punto de partida para elaborar el Plan Anual del próximo curso y de lo que queremos que, a medio plazo, sea el Proyecto de Centro.

POR SI SIRVE DE ALGO

Para terminar, y por si sirve a los compañeros/as que se animen a elaborar un proyecto de formación de centros, vamos a plantear, a grandes rasgos, algunas reflexiones que deben ser previas a la elaboración de un plan de formación, teniendo en cuenta nuestra experiencia de estos años.

Entendimos —y la experiencia de este curso nos lo ha confirmado— que la formación del profesorado debe ir íntimamente unida a su práctica diaria y que su ámbito más adecuado debe ser el que permita la discusión y reflexión de los equipos docentes. De todas formas hemos procurado compaginarlo con la intervención de expertos.

Desde principios de este curso vimos la necesidad de que los coordinadores/as de ciclo tuvieran horas libres que les permitieran organizar las propuestas de trabajo que los ciclos hacían y las que surgían desde el claustro y la propia coordinación del proyecto.

Valoramos muy positivamente la iniciativa de liberar de horas lectivas a los coordinadores de ciclo, puesto que ha permitido que funcione el equipo de coordinación, clave para el buen funcionamiento pedagógico, tanto en lo que al proyecto se refiere como en cuanto a la vida escolar normal.

Entre las condiciones que han hecho factible la realización del proyecto de formación se encuentran:

- El respeto a las peculiaridades de la práctica de los compañeros/as.
- La búsqueda del consenso.
- La responsabilización del profesorado con el proceso de formación.
- Entender la formación como un proceso; lo que puede evitar la angustia por lograr resultados o presentarlos de forma acrítica.
- Reorganizar el tiempo y el trabajo en función de la formación.
- Plantear tareas que estén a nuestro alcance de las que exista una cierta garantía de éxito.
- Ligar todas las actividades de formación a la práctica diaria.

Sobre todo hay que buscar y hacer explícito a qué responde la necesidad de formación, es decir, no formarse porque sí, sino porque responde a una problemática surgida o a una carencia, sobre todo colectiva. Se trata de buscar qué necesidades se podrían cubrir con una adecuada formación del profesorado.

~~~~~

**Esto permitía, entre otras muchas cosas, la participación de los padres y madres y que las actividades de formación no estuvieran desligadas de las tareas habituales que en un centro se realizan**

~~~~~

~~~~~

**La formación del profesorado debe ir íntimamente unida a su práctica diaria**

~~~~~

DESPUES DE TODO

La valoración general es positiva, a pesar de no haberse alcanzado la totalidad de objetivos propuestos. Y es positiva por varias razones:

- Este tipo de actuación ha permitido adaptar los recursos utilizados a nuestras necesidades.

- Ha favorecido fundamentalmente el trabajo en equipo.

- Nos ha permitido dotarnos de una estructura organizativa, mejorable, pero eficaz.

- Permite —y favorece— la conexión entre teoría-reflexión y práctica.

- Ha permitido comenzar un trabajo que puede tener continuidad en cursos próximos, si somos capaces de segmentar los objetivos, adecuándolos a nuestras posibilidades.

- Nos ha permitido comenzar a elaborar materiales, más allá de los institucionalmente exigidos.

En cuanto a este tipo de convocatorias por parte de la Administración educativa, creemos:

- Que es positivo el hecho de que permitan adecuar la formación a las necesidades de cada centro o equipo.

- Que resulta insuficiente el número de centros que pueden acceder a este tipo de formación.

- Que deberían buscarse fórmulas que permitieran realizar la formación en horario lectivo o, al menos, una *flexibilidad horaria auténtica* (ya que a menudo influyen factores de tipo político en la decisión de no conocer dicha flexibilidad).

- Debería facilitarse la gestión de los recursos (sirva como dato el hecho de que haya que justificar recursos a través de créditos inexistentes en la justificación de gastos habitual en los centros educativos).

COMO MUESTRA VALE UN BOTON

Selección, realizada por el claustro, de cuestiones sobre las que basar el informe de funcionamiento pedagógico.

- ¿Qué principios metodológicos básicos y generales hay en el centro? ¿Existen acuerdos de ciclo sobre metodología? ¿Debe haberlos?

- ¿Están consensuados objetivos por niveles, áreas y ciclo?

- ¿Haces programaciones quincenales/mensuales/trimestrales? ¿Sigues la programación? ¿Te parece interesante que en un mismo nivel se procure llevar al unísono el ritmo de la programación? ¿Se lleva? ¿Has programado en común con algún compañero/a del colegio?

- ¿Con qué criterios se decide incluir unos

contenidos y no otros? ¿Hay acuerdos sobre contenidos mínimos adquiridos y otros aspectos para repetir o superar ciclo? ¿Tienes presentes los contenidos mínimos de ciclo?

• ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas? ¿Serían intercambiables con tus compañeros/as de área y/o nivel?

• Formas y registros de evaluación utilizados (inicial-continua-final-cuantitativa-cualitativa).

(Completar el informe, si parece conveniente, con alguna de las preguntas del cuestionario, de la 18 a la 25.)

• ¿Qué recursos utilizas en el aula?

- Libro de texto.
- Elaboración de fichas.
- Material audiovisual.
- Pizarra.
- Cuaderno.
- Otros materiales.

• ¿Tienes biblioteca de aula? ¿Cómo y para qué la usas?

• ¿Utilizas los medios audiovisuales? ¿En qué áreas y con qué tratamiento, antes y después de su utilización?

• ¿Haces trabajos por equipos?

Distribución del tiempo en:

- Trabajos colectivos.
- Trabajos individuales.

• ¿Cambias de sitio a los niños/as? ¿Es voluntario? ¿Se agrupan como prefieren?

• ¿Cómo te planteas la disciplina? ¿Premios? ¿Castigos? ¿Normas? ¿Clima general?

(¿En qué situaciones se permite que hablen? ¿Se procura que hablen en voz baja? ¿Cómo? ¿Turno de palabra? ¿Cómo se regulan las salidas al WC? ¿Existen «asambleas»?)

• ¿Cómo resuelves el problema de las diferencias individuales de nivel?

¿Dais trabajos alternativos? ¿Os da tiempo a la atención individual?

• ¿Trabajas técnicas de estudio?

• ¿Cómo trabajas la creatividad? ¿Qué actividades haces en el aula para desarrollarla?

• ¿Haces actividades extraescolares? Tiempo dedicado a ellas. ¿Piensas que deberían acordarse en ciclo?

• Trabajo para casa: ¿Conviene? ¿Se manda?...

• Grado de comunicación profesores/as-padres/madres. Formas de comunicación.

IMPORTANTE: Cada ciclo deberá elaborar un informe que responda a los aspectos recogidos en este cuestionario.

Dicho informe podrá ser ampliado con cualquier otra pregunta o aspecto que el ciclo considere importante.

(Párrafos entresacados del informe de Ciclo Superior.)

En cuando a disciplina, el clima general es muy variado. Desde quien asume cierta «indis-

~~~~~

**Entender la formación como un proceso, lo que puede evitar la angustia por lograr resultados o presentarlos de forma acrítica**

~~~~~

~~~~~

**Ligar todas las actividades de formación a la práctica diaria**

~~~~~

ciplina» con el fin de no provocar temor en los alumnos hasta quien asume que lo importante es el orden y el clima de trabajo, aunque esto suponga poner «cara de perro».

A lo largo del curso han surgido problemas de «disciplina» en sexto curso. Como ya señalábamos anteriormente, esto nos hace pensar en la necesidad de actuaciones coherentes desde principio de curso.

Se utilizan más los premios que los castigos. Se señalan como premios:

- «Positivos».
- Trabajar con música.
- Juegos.

Como castigos:

- Sin recreo.
- Al rincón, sentarse solo...
- La amenaza de las notas.
- Avisos a los padres.
- «Negativos».
- Copias.

- Al tutor.
- Limpieza de espacios comunes.
- Correr.
- A dirección.
- Al pasillo.
- Quedarse después de la salida.
- Alargar la clase.
- Trabajar escritos.

Normas que cada uno consideramos más importantes en clase y que procuramos que se respeten:

- Respeto a los demás.
- No consentir nada que impida trabajar.
- No hablar durante las explicaciones.
- Materiales preparados al comenzar la clase.
- No tirar papeles al suelo.
- No levantarse del sitio.
- No asomarse a la ventana.
- Venir equipados (EF).
- Evitar el deterioro de material y avisar del mismo.

- No agresiones.
- Puntualidad.

Mantener el clima general de disciplina supone tensiones a una gran parte de profesores. En el mejor de los casos, supone asumir el «temor» de los alumnos.

Existen criterios dispares en cuanto a las salidas de clase, fundamentalmente al servicio. Parece necesario retomar este tema al próximo curso. No se realizan asambleas de clase para tratar temas de disciplina salvo en casos muy puntuales.

AUTORES: JESUS PALOP MARTINEZ

Profesor colegio público John Lennon
Miembro de Mov. Coop. de Escuela Popular

JAVIER DIAZ PEÑA

Profesor colegio público John Lennon

FORMACION EN JORNADA LABORAL

El trabajo en la enseñanza es dinámico por definición. No podemos utilizar los mismos métodos que se emplean cuando el instrumento único que validaba a la persona era la palabra. Ante una sociedad cada vez más tecnificada, cada vez más influida por los medios de comunicación audiovisuales, cada vez más fría y deshumanizada, tenemos la necesidad de adoptar una metodología más acorde con las nuevas condiciones materiales en que nos movemos. ¿Supone esto una renuncia a nuestros objetivos tradicionales?

Evidentemente, no. Seguimos creyendo en la palabra, en la transmisión de las ideas mediante el lenguaje escrito, en la solidaridad y en el apoyo mutuo; pero, como dijo hace ya más de un siglo el hoy denostado Carlos Marx, para poder transformar la realidad antes hay que conocerla y trabajar partiendo de las condiciones objetivas de la misma.

No se trata, pues, de cambiar aquellos objetivos en los que siempre hemos creído, sino de adoptar métodos adecuados que utilicen los recursos que la tecnología nos ofrece y que se basen en la mecánica del proceso de aprendizaje que las más recientes investigaciones han descifrado. Aplicación de nuevas tecnologías y tener en cuenta los procesos que la psicología cognitiva nos ha puesto de manifiesto son, por tanto, nuestros objetivos.

Al no haber tenido la oportunidad de aprender estos en las escuelas de Magisterio, necesitamos la adopción de un sistema de formación permanente que nos permita desarrollar mejor nuestro trabajo y que conlleve una mejora de la calidad de la enseñanza pública.

Por la eficacia en la formación permanente

Estamos convencidos de que para que un proceso de formación sea eficaz debe necesariamente cumplir las siguientes condiciones:

- Que se desarrolle en el mismo medio en el que se efectúa el proceso educativo; es decir, en *nuestro centro de trabajo*. Esto posibilitará que tengamos en cuenta las características específicas de nuestro alumnado y facilitará la coordinación de aquellos que incidimos en el proceso de aprendizaje: profesorado y familias.

- Que lo podamos realizar *dentro de nuestro horario de permanencia en el centro*, con el fin de evitar voluntarismo y conseguir la participación del mayor número posible de los profesores y profesoras del colegio.

Cómo surge el proyecto

Teniendo en cuenta las necesidades objetivas de nuestro colegio, un grupo de maestros y maestras del Colegio Público El Olivar de Rivas Vaciamadrid participamos durante el curso 1989-90 en un proyecto de formación patrocinado por el CEP de Arganda, en nuestro propio centro de trabajo, pero fuera de nuestra jornada, en torno a las TTI (Técnicas de Trabajo Intelectual). Partíamos de la necesidad de dar una alternativa a los graves problemas de lenguaje que se observaba en nuestro alumnado mediante el análisis del proceso del aprendizaje de la lecto-escritura y de la consolidación de la misma. Se partía de la premisa de que las carencias en la velocidad y comprensión lectora provocan el fracaso escolar en todas las áreas del currículum y queríamos articular para el colegio una programación coherente de técnicas de estudio que contribuyera a salvar estas carencias.

La idea era positiva, el interés inicial de los que trabajamos en este proyecto, también, pero las circunstancias no eran las más idóneas: sesiones quincenales de dos horas (miércoles, de 5 a 7 de la tarde), reducida participación del profesorado (sólo un 35 por 100 del claustro). Esto provocó cansancios, ausencias interminables, falta de continuidad, demasiado espacio entre sesión y sesión, etcétera.

Para erradicar esta problemática, a finales de curso, nos acogimos a una convocatoria del MEC sobre proyectos de formación del profesorado en los propios centros. Presentamos un proyecto que fue aprobado por el claustro y el consejo escolar. A él nos adscribimos 28 de

los 32 profesores/as del colegio y el MEC lo dotó con 500.000 pesetas.

Alteraciones en la estructura organizativa del centro. Modificación horaria

El proyecto llevaba consigo una modificación horaria que permitía su desarrollo *dentro de nuestra jornada de permanencia en el colegio*. Para su puesta en marcha durante el curso 1990-91, recién concluido, se introdujeron los siguientes cambios organizativos:

- Alteración de la jornada escolar los miércoles: jornada continuada de 9,30 a 14,30.
- Supresión de las horas de «exclusiva» de miércoles y viernes.
- Acumulación de esas horas los miércoles de 15,30 a 17,30 para el desarrollo del proyecto.
- Interrupción por un año del trabajo de los departamentos.
- La coordinación vertical se centraría en el área de Lenguaje, en torno a la lecto-escritura y Técnicas de Estudio y sería asumida por los dos subgrupos en que se dividiría el profesorado para el trabajo en el proyecto.
- Nombramiento de dos coordinadores, que llevarían la gestión del proyecto junto al equipo directivo.

Organización del trabajo

Nos dividimos en dos subgrupos: uno que trabajaría sobre lecto-escritura y que aglutinó a los compañeros/as de Preescolar y Ciclo Ini-

cial; otro, el grupo de Técnicas de Estudio, que integró al profesorado de Ciclo Medio y Ciclo Superior.

Decidimos constituirnos en *grupos de trabajo*, planificando nosotros mismos las sesiones y solicitando el apoyo de expertos para determinados temas.

Las primeras sesiones fueron claves para planificar el trabajo del curso y delimitar el ámbito de nuestra investigación, así como para decidir nuestro modo de funcionamiento. Los subgrupos actuarían de forma autónoma, aunque con algunas sesiones conjuntas cuando los temas de trabajo se cruzaran y manteniendo la ligazón de ambos por medio de la coordinación.

Objetivos

• Subgrupo de lecto-escritura

Diseño de un método de aprendizaje de la lecto-escritura que tenga continuidad de Preescolar al Ciclo Inicial, adaptado a las condiciones socio-ambientales de nuestro entorno, que supere la metodología tradicional y que tenga en cuenta fundamentalmente la formación de hábitos y actitudes e incida de manera positiva en las familias.

• Subgrupo de Técnicas de Estudio.

Conocer los sistemas de planificación, desarrollo y evaluación de las TTI para poder aplicarlas en el aula, llegando a unos principios de acuerdo que posibiliten la coordinación de las mismas en el colegio, partiendo de un conocimiento teórico de la realidad del proceso de aprendizaje y de las condiciones materiales que influyen en él.

Desarrollo

A lo largo del curso 1990-91 hemos llevado a cabo 32 sesiones de trabajo, completando un total de 64 horas de formación, de las cuales las cuatro del mes de septiembre tuvieron que ver con la organización del centro, con la relación del contenido de nuestro proyecto con la reforma y el DCB y con la planificación del mismo. Al final de cada trimestre se evaluaba el mismo y se replanificaba el siguiente.

A lo largo del curso hemos trabajado los siguientes temas:

a) Conjuntamente:

- Voluntad, motivación e interés.

- La atención.

- La comprensión lectora desde la perspectiva de la psicología cognitiva.

- Animación a la lectura.

b) Por subgrupos

Grupo de TTI:

- Planificación de las TTI en el trabajo diario.

- La formación de actitudes.

- Organización del trabajo del alumnado: fijación de criterios.

- Técnicas de lectura eficaz.

- Dinámica grupal y técnicas de grupo.

Grupo de lecto-escritura:

- Grafomotricidad: aspectos motores, trazo, conceptos espaciales, ritmo.

- Método de lecto-escritura:

- Capacidades.

- Secuenciación del proceso.

- Aspectos madurativos.

- Corrientes psicológicas.

- Organización del aula y programación.

Tras este breve esbozo de los temas trabajados, quiero hacer hincapié en las variadas formas en las que lo hemos hecho.

— Temas expuestos por expertos: asesores de CEP, profesores de Universidad, psicoanalistas, profesores de otros centros, etcétera.

— Temas preparados por alguno o algunos de los compañeros del propio grupo de trabajo.

— Temas preparados por la coordinación del grupo.

Siempre se elaboraba un resumen de conclusiones al terminar cada tema.

Previamente a la evaluación final se realizó una convocatoria a todos los padres y madres del colegio para informarles del contenido de nuestro trabajo y proponer su colaboración, haciendo hincapié en la formación de hábitos y actitudes.

Además, las técnicas de estudio y la lecto-escritura han sido temas estrella en las reuniones de nivel que periódicamente se realizan con las familias en nuestro colegio.

Valoración crítica

El proyecto ha permitido la participación de casi todo el colegio gracias a la reestructuración horaria. Poder trabajar con tus propios compañeros y compañeras de trabajo, conociendo perfectamente el medio y pudiendo diseñar programas específicos para poder aplicar en el aula. Además, hemos tenido la posibilidad, gracias a la subvención económica del MEC, de contratar profesionales que nos plantearan aquellos temas que nosotros mismos demandásemos y la creación en el colegio de una interesante biblioteca técnica sobre la materia.

El grupo de lecto-escritura ha conseguido diseñar un método de aprendizaje y ha sido capaz de incluso CAMBIAR ACTITUDES y replantear posturas previas. Esto me parece un logro, ya que todos sabemos lo difícil que es que un maestro o maestra se «apee de su burro».

En el grupo de TTI hemos debatido mucho, acordado algo y concretado poco. Quizá nuestro mayor logro haya sido coordinar los criterios formales de presentación de trabajos desde primero hasta octavo, partiendo de una buena fundamentación teórica y estructural.

Pero no todo ha sido positivo, la heterogeneidad del grupo, la dificultad de conjugar intereses, los diferentes grados de implicación en el trabajo han supuesto rémoras en nuestra marcha. Y si a esto unimos los excesivos requisitos burocráticos que nos ha impuesto el MEC —elaboración de nóminas, ingreso en Hacienda del IRPF, impresos y más impresos...— y los fallos de coordinación intersubgrupos, podremos concluir que hemos llegado menos lejos de lo programado en un principio.

Es de justicia señalar que la participación de las familias y su comprensión y aceptación de nuestro proyecto de trabajo ha sido ejemplar.

Para terminar, me gustaría hacer constar una reflexión personal. Partiendo de la necesidad de la formación permanente, de la creencia que el método adoptado en El Olivar durante este curso es de los más interesantes, creo que tenemos que romper la mentalidad del que se «forma» sólo para justificar horas y para «acumular» títulos y, por tanto, PUNTOS. No es mejor maestro aquel que más títulos o certificados de formación alejara, sino el que se dedica a su trabajo con actitud abierta, cuestionándose continuamente aquello que hace y teniendo claro que la Comunidad Escolar es algo más que los maestros: familias y sociedad en general, son básicos dentro del proceso educativo. •

JOSE RAMON MARTINEZ PEREA
CP El Olivar-Rivas (Madrid)

POR UNA FORMACION A PARTIR DEL PROFESOR

3. *Dotar a los centros de la autonomía y de los recursos económicos y humanos necesarios* para organizar sus planes de formación de acuerdo con sus necesidades concretas.

4. *Apoyo de asesores, especialistas e inspectores*, de manera que faciliten el buen desarrollo de la labor docente y la elaboración y posterior puesta en marcha de los Proyectos de Centro.

5. *Reconocer y liberar a personas de los Grupos de Trabajo de los diferentes centros* (Planes de Actuación Comarcal, PAC), con capacidad para generar y analizar las aportaciones de las investigaciones de los centros; para coordinar, dinamizar y profundizar en una AUTOGESTION CURRICULAR, tanto de programas de acción en las aulas como entre los colectivos de enseñantes.

6. *Seguimiento objetivo, serio y continuado de lo que se está realizando en los centros* para hacer una evaluación de los procesos que está siguiendo cada centro.

Todo ello supone la *eliminación del cursillismo* como eje central de un perfeccionamiento voluntarista e individual que poco o nada han transformado las prácticas docentes.

En cuanto a la *formación inicial*, creemos que es una contradicción formar a los futuros enseñantes en una Universidad de carácter transmisivo cuando los principios psicopedagógicos que inspiran la reforma tienen un marcado carácter constructivista. Por tanto, creemos que la *Reforma del Sistema Educativo tendría que abarcar igualmente a la Universidad*, de manera que permita el flujo de ideas y de experiencias entre la escuela y los centros que se dediquen a la formación de los futuros enseñantes.

No quisiéramos terminar este documento sin reclamar, por una parte, a la Administración el reconocimiento explícito de la importante labor que los MRPs han venido desempeñando en la formación del profesorado en los últimos años y desempeñan, en la actualidad, como dinamizadores de la reforma, y, por otra parte, exigimos de la Administración el reconocimiento legal de los planes de formación de los MRPs, porque la pertenencia a un MRPs supone una forma activa de autoperfeccionamiento. ●

MCEP-Andalucía

La inminente puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo exigirá de los profesores un cambio de valores y actitudes respecto a su actividad docente.

Para afrontar este cambio, las Administraciones central y autonómica han puesto en marcha distintos modelos de Planes de Perfeccionamiento de dudosos resultados, aunque todos coinciden en su carácter dirigista y centralizado.

Nosotros, como MCEP Andalucía, optamos por un *perfeccionamiento que parta del profesor*, de su práctica cotidiana. Un perfeccionamiento centrado en la escuela, que potencie valores como la cooperación, la colaboración y la interdependencia entre los distintos profesores que componen el claustro, a la vez que desarrolle la autonomía de los centros para que éstos se sitúen en condiciones de elaborar su propio Proyecto de Centro.

Pero para que esto pueda llevarse a cabo

es necesario que la Administración cree unas condiciones mínimas, que aunque de por sí no garantizan el éxito, al menos permitan desarrollarlo:

1. *Reducción del horario lectivo del profesorado a 18 horas*, dedicando el resto de las 30 horas de trabajo, de obligada permanencia en el centro, a tareas de perfeccionamiento, de coordinación y de reflexión de la práctica docente, de manera que permita el intercambio de opiniones y experiencias educativas, a la vez que potencia el diálogo y la reflexión sobre la escuela.

2. *Reducción de la ratio alumno/clase a unos niveles que permitan al profesor un tipo de trabajo más variado, flexible y concentrado*, de acuerdo con una concepción constructivista de la intervención docente, más en consonancia con los principios psicopedagógicos que fundamenta la reforma, de manera que faciliten los aprendizajes significativos en el aula.

LA URGENCIA DEL PRESENTE

Con el comienzo del nuevo curso surgen nuevos retos. En este momento la Confederación Sindical de CC.OO. debe afrontar fundamentalmente dos: el derivado de la necesidad de discutir con rigor la forma más conveniente de la plena integración en el Mercado Unico Europeo y su V Congreso Confederal.

PACTO DE COMPETITIVIDAD

En cuanto se refiere al primero, la discusión gira en torno al polémico *pacto de progreso o de competitividad*, cuya negociación se reclama como urgente desde diferentes sectores.

La cuestión que muchos se plantearán es la de si realmente la negociación de aquel constituye o no un reto para nuestra Confederación.

A mi modesto modo de ver, no caben muchas dudas sobre la necesidad de abordar por parte de las organizaciones sindicales, así como del Gobierno y la representación patronal, una negociación rigurosa de todos aquellos temas que se plantean, entre otras, las cuestiones referidas a:

La adecuación de nuestras estructuras productivas a la nueva situación europea, adecuación que implica tomar en consideración aspectos que van desde la dimensión empresarial más conveniente a la modernización de los equipos utilizados, pasando por el control de la calidad de los productos y la garantía en la atención que los mismos reclaman una vez vendidos; la adecuación de nuestra red de infraestructuras en materia de todo tipo de comunicaciones, lo que va desde la mejora de la red viaria en materia de carreteras a las inversiones imprescindibles en materia ferroviaria, así como en materia de aeropuertos, en los servicios que los mismos prestan, sin olvidar nuestras necesidades portuarias y sin demorar ni un minuto más la urgente necesidad de ponernos a un nivel de vanguardia en materia de comunicaciones postales, telefónicas y telemáticas; la adecuación de nuestros sistemas de comercialización, en aras a conseguir una estructura más conveniente de precios, que contribuya de esa forma a una lucha más eficaz contra la inflación; la potenciación de la inversión en investigación que logre no sólo reducir nuestra dependencia tecnológica, sino que sienta las bases para que, desde el enfrentamiento real con nuestras propias necesidades, entendidas éstas en el nuevo marco europeo, seamos capaces de hallar respuestas que puedan contribuir a situar nuestra economía en las mejores condiciones posibles para afrontar la satisfacción de las nuevas y viejas demandas que se nos plantean.

Evidentemente, todo esto no puede ni debe abordarse de modo unilateral. En consecuencia, se impone la concurrencia de todos los interlocutores sociales y muy especialmente de los sindicatos, ya que para el logro de dichos objetivos se hace absolutamente imprescindible hablar de:

fiscalidad, de la organización del trabajo en el seno de las empresas, de la formación de los trabajadores, de los salarios que perciben los mismos en relación con su efectivo poder de compra, de los diferentes aspectos de la necesaria protección social y, cómo no, de la adecuación de las diferentes administraciones públicas a las necesidades que la nueva situación exige.

Este diálogo, repito, llevado con rigor por los distintos participantes en el mismo, constituye hoy una pieza imprescindible para la búsqueda del compromiso deseable, compromiso que sin duda será difícil no sólo porque pueda contar con enemigos más o menos conscientes en función de intereses esencialmente efímeros, sino porque el clima previo al inicio del mismo no ha sido precisamente apacible, debido, entre otras cosas, a una notable miopía en la actuación gubernamental, que a veces parece más empeñada en buscar culpables para su mala gestión que en lograr la necesaria colaboración de los agentes sociales en el hallazgo de las soluciones que nuestro país reclama.

CONGRESO CONFEDERAL

El segundo reto que nuestra Confederación ha de afrontar es el de la celebración de su Congreso Confederal, congreso que desarrollará sus tareas durante los primeros días de diciembre, pero

Se hace absolutamente imprescindible hablar de: fiscalidad, de la organización del trabajo en el seno de las empresas, de la formación de los trabajadores, de los salarios...

Sería un error no lograr la máxima implicación de todo el sindicato en su debate congresual

que se requiere del conjunto de nuestra estructura una serie de actuaciones previas que deben tener como objetivo prioritario *lograr una intensa participación del conjunto de los afiliados en aras de obtener conclusiones que, además de responder a la voluntad democráticamente conformada de aquéllos, hagan de CC.OO. un instrumento verdaderamente útil* para que, desde la mejor defensa de los intereses de los trabajadores, contribuyamos a la mejora del bienestar para todos los ciudadanos de nuestro país, al tiempo que a la convicción profunda en cada uno de aquéllos de que la mejora real del mismo sólo es posible a través de su progresiva universalización.

En relación pues con este acontecimiento, cabe decir que aspectos tales como la organización interna de la Confederación que tiendan a hacerla más ágil a la hora de afrontar los problemas, más eficaz en la solución de los mismos, más solidaria, democrática y participativa, constituyen elementos que junto con las orientaciones en materia de acción sindical e institucional inciden de manera destacada en la vida política cotidiana de nuestro país. En consecuencia, tanto los afiliados como todas aquellas personas interesadas en el quehacer social y en el protagonismo que en el mismo compete a las diferentes organizaciones, tienen en este hecho un buen motivo de reflexión y análisis.

Procurar que las CC.OO. aborden con libertad, es decir, sin temor a las palabras y a los mitos, su papel en el momento presente constituye una meta muy importante para quienes desde sus distintas responsabilidades impulsan dicho debate. Lograrlo, repito, es una tarea que atañe, aunque no sólo, de manera fundamental a todos sus militantes, que son quienes, cada vez en mayor cantidad, abogan por una organización con mayor capacidad de crítica y de propuesta, convencidos de que el avance de nuestro sindicato es una garantía para el logro de un sindicalismo más activo en la profundización del concepto de democracia.

De la misma forma que sería un error no lograr la máxima implicación de todo el sindicalismo en su debate congresual, sería un síntoma de aletargamiento social preocupante el hecho de que tales discusiones quedaran encerradas en el seno de aquél. Unos tenemos la obligación de hacerlas aflorar también fuera de la organización y otros, desde fuera, no deben inhibirse y desde posiciones honestas, que no tienen por qué estar exentas de crítica, no deberían dejar pasar la oportunidad de contribuir a que CC.OO., como organización extraordinariamente importante en el entramado democrático español, extrajera las conclusiones más idóneas para aproximar el país que tenemos al que deseamos. •

SALVADOR BANGUESES

ENSEÑANZA, RELIGIÓN Y ADOCTRINAMIENTO

Entre los aspectos polémicos del desarrollo de la LOGSE se encuentra el papel que debe corresponder a la religión en la nueva ordenación educativa. En los últimos días del pasado curso, asistíamos a un debate sobre la entidad que debe otorgarse a la religión en el currículum de los estudiantes, con posiciones encontradas entre los que defienden, como el señor Solana, que la religión debe ser una asignatura sin valor alguno en el expediente del alumno y quienes opinan, como el señor Laporte, conseller de Educación, que debe ser una asignatura con un valor académico como cualquier otra, para no relegarla a la categoría de «maria». El asunto, así planteado, puede considerarse como una discrepancia técnica sobre el emplazamiento más adecuado para una asignatura muy especial, pero precisamente por eso y porque así se dan por supuestas demasiadas cosas, conviene no quedarse en la epidermis del problema y profundizar un poco en la naturaleza del conflicto.

Educación y religión

De entrada, debe aclararse que en absoluto está en juego la presencia de la cultura religiosa en los currículos académicos cuando se discute el carácter que debe tener la asignatura de religión. Cualquiera que sea la solución definitiva que se adopte, los contenidos de las más diversas áreas y asignaturas ofrecen una amplia gama de aproximaciones al hecho religioso desde los más variados enfoques de las ciencias sociales y las humanidades: historia, filosofía, artes, literaturas... Se trata con frecuencia de religiones, de culturas religiosas, de la trayectoria de las iglesias, de los sentimientos religiosos, de las concepciones religiosas del mundo. Y todo ello en un amplio marco de referencias, como corresponde al saber universalizado que requiere la educación, desde el animismo de las primeras sociedades humanas hasta las más complejas doctrinas y filosofías de la moral. Por supuesto, la religión cristiana goza de un estudio mucho más pormenorizado que cualquier otra, en consonancia a la fuerte impronta que posee en nuestra civilización. Pueden estar tranquilos quienes temen una pérdida de la cultura religiosa como producto de la nueva ordenación de la enseñanza: la Biblia como fuente histórica y religiosa, el primitivo cristianismo, la cosmogonía de Agustín de Hipona, las órdenes religiosas, las tesis de Lutero, la misa de Teresa de Ávila, el puritanismo, el desempeño del párroco de la Compañía de Jesús o las innovaciones del Concilio Vaticano II, por poner algunos ejemplos, son contenidos que se ofrecen y se seguirán explicando como exponentes de nuestra cultura y nuestra historia, con independencia de la impartición o no de la asignatura de religión.

Iglesia y Estado

Lo que se discute en la actualidad es otra cosa. Sensiblemente, en el trasfondo de la polémica sobre la asignatura de la religión está el viejo debate sobre la separación del Estado y sus implicaciones en la educación. La transición hacia la modernidad y el avance democrático de las sociedades de nuestro entorno inmediato se han delinado desde la época de la Revolución francesa, entre otras cosas, por la separación escrupulosa de las iglesias y el Estado, en medio de fuertes luchas políticas entre quienes se aferraban a sus privilegios de todo tipo —como, por ejemplo, el monopolio de la enseñanza— y los defensores de la soberanía nacional o popular y el Estado laico. En España, la evolución de la Iglesia como institución no deja lugar a dudas: puntal de la sociedad feudal y soporte del absolutismo desde los tiempos de los Reyes Católicos, ha mantenido importantes parcelas de poder durante toda nuestra historia hasta desembocar en el nacional-

catolicismo definidor del régimen de Franco, que se tradujo en un aplastante predominio de la iglesia en el mundo educativo y en la inculcación sistemática del dogma católico a través de la enseñanza reglada.

Con semejante trayectoria, no debe extrañar que del ámbito eclesiástico y de entre los entusiastas de la última Cruzada hayan surgido algunos de los más carismáticos valedores del llamado pensamiento reaccionario español, furibundos anti-europeístas, opuestos a todo liberalismo y a cualquier concesión en cuanto a la secularización de la sociedad y el Estado. Estos elementos han demostrado una capacidad de adaptación superior a la de los dinosaurios. Integristas durante el franquismo, supieron acomodarse a los tiempos de la transición para negociar una más que confortable situación en el régimen democrático; así, en la Constitución de 1978 —artículo 16.3—, junto a la afirmación de que ninguna confesión tendrá carácter estatal, se añade la obligación de los poderes públicos de mantener relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones. La sola mención en el texto constitucional a una religión determinada constituye uno de los lunares de la actual democracia española. Por supuesto, las cosas no quedaron ahí, y junto a la llamada «libertad de enseñanza», las autoridades eclesiásticas españolas obtuvieron la financiación de sus centros educativos privados a cargo del erario público y, entre otras concesiones, la gestión gratuita por parte del Estado del conocido «impuesto religioso» sobre las declaraciones de renta, que, además, no supone costo adicional alguno para el contribuyente que desee colaborar en el sostenimiento de la Iglesia católica. En definitiva, en la España actual la separación Iglesia-Estado resulta aún hoy más que relativa.

Enseñanza y democracia

Todo esto no tiene parangón en ninguna de las sociedades democráticamente constituidas de nuestro entorno, pero al parecer no basta, ahora hay que asegurar una influencia directa y lo más amplia posible de la Iglesia también en la enseñanza reglada. Durante la tramitación parlamentaria de la LOGSE, el Gobierno de Felipe González introdujo la Disposición Adicional Segunda, en la cual se dice que la enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en el acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español, incluyendo a tal fin la religión como área o materia en los niveles educativos y caracterizándola como de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos. Con un acuerdo de la ambigua época de UCD —1979— como pretexto, el Gobierno del PSOE sanciona otro privilegio más para la Iglesia católica. Así las cosas, el actual debate sobre el valor curricular de la asig-

natura de religión está viciado de antemano, ya que excluye la posición más genuinamente democrática, la que defiende que la enseñanza de la religión como asignatura, el adoctrinamiento en suma, debe quedar al margen de la escuela en un Estado que se pretenda laico y pluralista.

La presión de los sectores integristas de la enseñanza —CONCAPA, Conferencia Episcopal, FERE—, para revalorizar a cualquier precio la opción de la asignatura de religión, condujo al señor Solana al injustificable compromiso del «estudio asistido» como alternativa obligatoria para los alumnos —y por tanto para los profesores— que no desearán clase de religión.

La irreprochable defensa de los derechos de alumnos y profesores que CEAPA, CC.OO. y otras organizaciones progresistas hicieron en el Consejo Escolar del Estado llevó al señor ministro a privar de valor académico a la asignatura de religión, aunque la mantenga como oferta «educativa», configurando de esta forma un típico producto híbrido marca PSOE. Por su parte, en este sordido entramado de intereses, el señor Laporte asume para la enseñanza catalana —contradictorio contradicción— los valores del pensamiento reaccionario español y, saltándose cualquier consideración científica o democrática, equipara en valor académico la religión a otras asignaturas, implicando así al servicio educativo reglado en una labor de pura catequesis.

Garantizar un espacio para el adoctrinamiento católico en la enseñanza —obviamente resulta ilusorio pensar en una oportunidad similar para otras confesiones—, se sobrepone así a cualquier pretensión equánime o argumento pedagógico. Ocasiones como ésta ponen de relieve las lealtades primordiales que rigen en Convergència i Unió y el profundo respeto que a la coalición le merecen el ideario liberal y la articulación plural de la sociedad catalana.

Las conclusiones de esta polémica no pueden ser optimistas: las tentaciones intervencionistas de los sectores más integristas y la inconsecuencia democrática de nuestros gobernantes están desvirtuando el desarrollo de la LOGSE, una ley que debería servir —según explican sus autores en el preámbulo— para ayudar a que nuestra sociedad acelere su proceso de modernización y camine hacia un horizonte común para Europa. Ante semejantes despropósitos, sólo cabe insistir en la sencilla apreciación que, como rechazo a tan inconfesables presiones y componendas, circula entre la comunidad educativa: la catequesis en las iglesias, en la enseñanza la ciencia. ●

VIRGILI BURREL
XESUS GONZALEZ

Miembros del Secretariado de Enseñanza de la
Comissió Obrera Nacional de Cataluña (CC.OO.)

FORMACION DEL PROFESORADO

— 10-6-91: Convocatoria de cursos de formación complementaria, dirigidos a profesores que imparten lenguas extranjeras en centros de EGB.

— 12-6-91: Resolución 29-5-91 de la Secretaría General Técnica, por la que se anuncian ocho becas para cursos de actualización en cultura y lingüística italiana para profesores españoles de italiano.

— 13-6-91: Listas definitivas de profesores de inglés seleccionados para actividades de formación en Reino Unido, Irlanda y España durante el verano de 1991.

— 5-6-91: Concesión de ayudas para el desarrollo de actividades y talleres de expresión artística.

— 19-6-91: Becas formación investigadores y documentalistas en educación.

ENSEÑANZA PUBLICA, EGB Y EE.MM.

— 1-6-91: Orden 30-5-91 sobre desplazamiento de maestros...

— 4-6-91: Sorteo vocales Tribunales Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas.

— Lista de opositores admitidos y excluidos pruebas selectivas acceso al Cuerpo de Maestros convocadas por Orden 23-4-91.

— 7-6-91: Orden sobre calificación de los alumnos y condiciones de inscripción en el COU.

— 8-6-91: Lista de opositores admitidos y excluidos a los procedimientos selectivos de ingreso y acceso a los Cuerpos de Secundaria, profesores técnicos de FP, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Artes Plásticas y Diseño, maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y profesores de Música y Artes Escénicas, y se asignan las plazas correspondientes al ingreso libre y acceso a cuerpos del mismo grupo.

— 11-6-91: Resolución 6-6-91, por la que se hacen públicas las listas definitivas de maestros admitidos y excluidos, provisión puestos singulares de Educación Permanente de Adultos.

— 12-6-91: Resolución 4-6-91 de la Dirección General de Personal y Servicios, por la que se declaran aptos en fase de prácticas a los opositores aprobados en los concursos-oposición convocados por D. 15-4-89 y 21-4-90 para ingreso en el Cuerpo de Agregados de Bachillerato.

— 13-6-91: Corrección de errores de la O. 30-5-91 sobre desplazamiento de maestros.

— 14-6-91: Ayudas Educación Preescolar curso 1991-92 y Ayudas Educación Especial 91-92.

— 15-6-91: Composición Tribunales Cuerpo Profesores Técnicos de FP.

— Artes Plásticas y Diseño: Comienzo actuaciones, distribución por Tribunales y lugares de actuación.

— Concesión premios Escuela y Naturaleza.

— 17-6-91: Composición Tribunales Cuerpo Profesores Música y Artes Escénicas, Artes Plásticas y Diseño. Escuelas Oficiales de Idiomas.

— 18-6-91: Oposiciones FP y Escuelas Oficiales de Idiomas: Comienzo actuaciones, distribución por Tribunales y lugares de actuación.

— 19-6-91: Lista seleccionados para puestos de Auxiliares de Conversación Lengua Española en centros docentes de grado medio en Francia y relación reserva.

— Artes Plásticas y Diseño: Comienzo actuaciones, distribución por Tribunales y lugares de actuación.

— 20-6-91: Composición Tribunales Secundaria, comienzo actuaciones, distribución de Tribunales y lugares de actuación.

— Corrección errores Resolución 7-6-91 referente a Oposiciones Escuelas Oficiales de Idiomas (profesores de inglés).

— 22-6-91: Tribunales, pruebas selectivas a ingreso en Cuerpos Maestros y Secundaria, Tecnología electrónica. Comienzo actuaciones, distribución por Tribunales y lugares de actuación.

— 22-6-91: Conclusión Tribunales Maestros y Secundaria.

— Ayudas Confederaciones padres alumnos convocados por O. 15-3-91.

— 25-6-91: Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

— Resolución definitiva concurso adultos convocado por O. 21-1-91

— Corrección errores resolución definitiva Conservatorios.

— Real Decreto 1002/1991, de 14 de junio de 1991, por el que se crean 30 Institutos de Bachillerato y ocho de Formación Profesional.

— 26-6-91: Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias.

— Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

— Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

— 27-6-91: Corrección errores Oposiciones Secundarias (Filosofía, Latín y Matemáticas).

ENSEÑANZA PRIVADA

— 4-6-91: Revisión salarial correspondiente al II Convenio de Centros de Educación Infantil.

— 5-6-91: O. 16-5-91, que rectifica la de 22-3-91, por la que se resuelve la prórroga de los conciertos educativos suscritos al amparo del R.D. 139/89, de 10 de febrero, por el que se modifica la disposición adicional 1.ª 2 del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

— 10-6-91: O. 19-4-91, ayudas financiación gastos inversión a centros docentes concertados.

— O. 16-4-91, por la que se rectifica la de 23-3-91, por la que se resuelven los expedientes de modificación de los conciertos educativos.

— O. 23-4-91, por la que se resuelven los expedientes de modificación de los conciertos educativos de los centros docentes privados de Educación Especial que se indican.

— 12-6-91: Revisión salarial III Convenio ACADE.

— 25-6-91: Tablas revisión salarial III Convenio Colectivo de Enseñanza Privada.

UNIVERSIDAD

— 4-6-91: Relación puestos trabajo PAS laboral (?) Univ.

— 6-6-91: Ley 12/1991, de 10 de mayo, de reconocimiento de la Universidad Ramón Llull.

— Planes estudios Universidad de Barcelona.

— 7-6-91: Planes estudios Universidad Sevilla.

— 12-6-91: Presupuestos Universidad de León.

— Planes estudios Universidad de Zaragoza (corrección errores «BOE» 13-6-91).

— R. Decreto 876/1991, de 31 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de León.

— 13-6-91: Relación puestos de trabajo del CSIC-Personal de Administración adscrito al MEC.

— Modificación relación puestos de trabajo PAS Funcionario Universidad de Valladolid.

— Resolución 4-6-91 del Consejo de Universidades, por la que se establecen los límites de precios académicos y demás derechos concluyentes a la obtención de títulos oficiales curso 1991-92.

— 17-6-91: Presupuestos 1991 Universidad Carlos III.

— 19-6-91: Oferta pública parcial de empleo para personal laboral de la Universidad de Zaragoza.

— 26-6-91: Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos de ingreso en los centros universitarios.

— 27-6-91: Acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, por el que se añade el área de conocimiento «Trabajo social y servicios sociales» a las áreas que figuran en el anexo del R.D. 1431/1990.

— Corrección errores Presupuestos Universidad de León.

— Planes de estudio Universidad Politécnica de Cataluña.

MUFACE

— 14-6-91: Convocatoria becas estudio mutualistas y becas residencia hijos y huérfanos de mutualistas curso 1991-92.

COMUNIDADES AUTONOMAS

Galicia

— 11-6-91: Resolución 10-5-91 de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al convenio entre el MEC y la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta para la introducción de los estudios de lengua gallega en centros españoles en el extranjero.

Cataluña

— 6-6-91: Ley 11/1991, de 10 de mayo, reguladora del acceso a la función pública docente del personal docente de los centros que en virtud de la Ley 14/1983, de 14 de julio, del Parlamento de Cataluña, se han integrado en la red de centros públicos dependientes de la Generalidad de Cataluña.

ASESORIA JURIDICA

- Clasificaciones.
- Denuncias a la Inspección de Trabajo (por modificación de condiciones de trabajo, incumplimiento de convenio o de contrato, horas extras, etcétera).
- Denuncias ante el MEC.
- Expedientes de regulación de empleo.
- Reclamaciones en materia de prestaciones de la Seguridad Social, desempleo, etcétera.

Las de funcionarios son:

- Elaboración de recursos (alzada, reposición, etcétera).
- Contencioso-administrativo.
- Expedientes disciplinarios.
- Denuncias ante el MEC.

Las reclamaciones colectivas tratan normalmente sobre:

- Conflictos colectivos.
- Elecciones.
- Expedientes de regulación de empleo, etcétera.

Es habitual en el sindicato (en MADRID se hace así) hacer un seguimiento directo de la actuación de los delegados y comités de cada centro, para ello tenemos un día fijo de consultas, exclusivamente para ellos, con el fin de que puedan hacer uso del derecho al crédito horario.

Para vuestra información, os indicamos las cuotas que en Madrid se cobran para los no afiliados/as; para los afiliados es gratuito si tienen al menos seis meses de antigüedad en reclamaciones por despidos y al menos un año en reclamaciones de cantidad.

1. CONSULTA INICIAL

- Asesor/a laboral 2.000 plas.
 - Abogado/a laboral y administrativista 4.000 plas.
- Si la consulta lleva aparejada la realización de escritos para el interesado, la empresa o denuncias a la inspección, además .. 5.000 plas.

2. PROVISION DE FONDOS

En todo caso, de 10.000 plas. al iniciar la demanda.

3. RECLAMACIONES INDIVIDUALES

- Despidos y cantidades con finalización positiva.
 - En SMAC 7% cantidad total-Provis. Fondos.
 - En tribunales 15% cantidad total-Provis. Fondos.
- Sanciones.
 - En SMAC 8.000 plas.
 - En tribunales 16.000 plas.
- Derechos.
 - En SMAC 12.000 plas.
 - En tribunales 24.000 plas.

Los recursos se presupuestarán en cada caso concreto atendiendo a la complejidad, número de horas de trabajo empleadas, etcétera; siempre previo pago de la Provisión de Fondos. ●

TERESA MOREL

CC.OO. ofrece asesoramiento legal para la defensa de los trabajadores y trabajadoras.

Cada sindicato dispone de una Asesoría Jurídica con abogado/a laboralista, asesor/a jurídico y en algunos también administrativistas; en otros es el mismo abogado/a para los dos temas (laboral y administrativo).

Este servicio de Asesoría Jurídica es gratuito para aquellos afiliados/as que tienen una antigüedad al menos de seis meses, aunque también puede ser utilizado por trabajadores/as no afiliados, mediante el pago de la cuota correspondiente, establecida por cada Unión Provincial.

Las reclamaciones que se atienden desde la Asesoría Jurídica son, en principio, de todo tipo, siempre que tengan relación con vuestra actividad como trabajadores/as (trabajador por cuenta ajena o personal funcionario/a individuales o colectivas).

Las reclamaciones individuales, para los trabajadores de privada (todos los convenios), laborales MEC o laborales de Universidad más habituales y que atendemos, son:

- Despidos.
- Reclamaciones de cantidad.
- Reconocimiento de derechos.
- Sanciones.
- Vacaciones.



Cuadernos T.E.



LOGSE

Acompañan al texto de la LOGSE los comentarios de CC.OO. a cada uno de los capítulos de la Ley. Libro fundamental que regulará todo el sistema educativo no universitario en los próximos decenios y cuyos comentarios orientarán al lector sobre la posición de CC.OO. en cada tema.

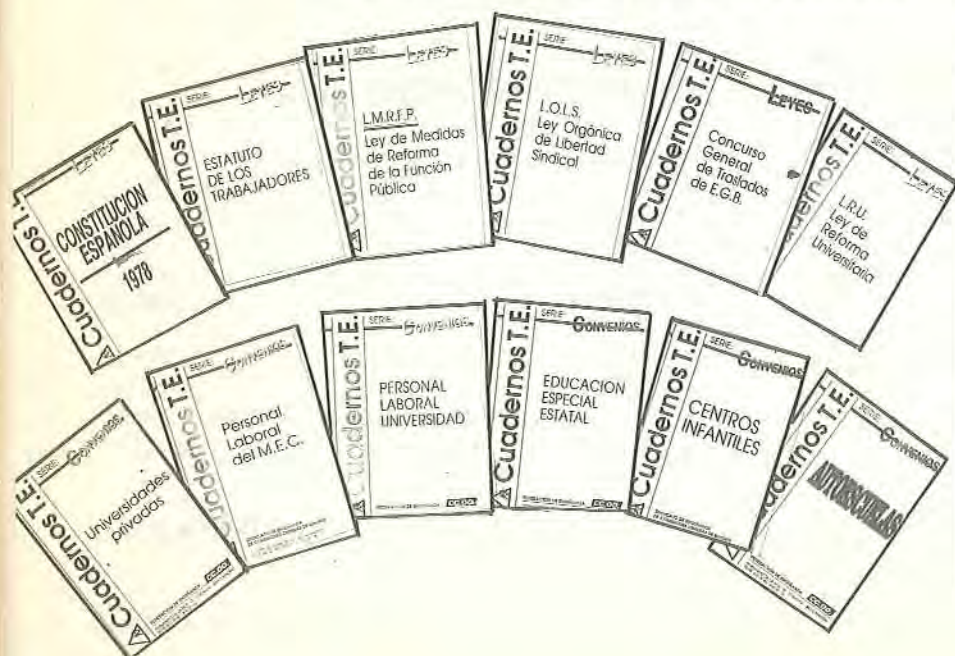
LODE

Además del texto de la LODE, comentado por CC.OO., incluye los decretos que la desarrollan, a saber: Reglamento de Admisión de Alumnos, Reglamento del Consejo Escolar del Estado, Reglamento de Organos de Gobierno de los Centros Públicos, Reglamento de Conciertos, Derechos y Deberes de los Alumnos, Regulación de las APA y Regulación de las Autoridades Complementarias de Centros Concertados.



GUIA JURIDICA DEL DELEGADO SINDICAL

En más de 300 páginas, el Gabinete Técnico de CC.OO. ofrece a los delegados sindicales el instrumento más completo para el desarrollo de su función sindical. Tablones de anuncios, crédito horario, derechos de información, huelga, manifestaciones y todos los derechos que poseemos y tanto desconocemos los trabajadores quedan expuestos en estas páginas. Entre los anexos: el Estatuto de los Trabajadores y la LOLS (Ley Orgánica de Libertad Sindical), entre otros.



TITULOS PUBLICADOS

SERIE: LEYES

	Ptas.
• Concurso traslados EGB	200
• LODE	300
• Estatuto de los Trabajadores	250
• LMRFP	250
• LOLS	200
• LRU	250
• LOGSE	350
• La Constitución	250
• Centros en crisis (acuerdo final)	200

SERIE: DOCUMENTO SINDICAL

	Ptas.
• Estatutos de la Confederación Sindical de CC.OO.	200
• Estatutos de la Federación de Enseñanza de CC.OO.	100
• Guía jurídica del delegado sindical	500
1.º Congreso FE-CC.OO.	200
2.º Congreso FE-CC.OO.	200
3.º Congreso FE-CC.OO.	350
4.º Congreso FE-CC.OO.	350
5.º Congreso FE-CC.OO.	350
Los cinco congresos	1.000

SERIE: CONVENIOS

	Ptas.
• Privada (CEDE)	250
• No concertada (ACADE)	250
• Centros infantiles	200
• Educación Especial Estatal	250
• Laborales del MEC	250
• Laborales de la Universidad	250
• Universidades privadas	250
• Autoescuelas	100

Sólo tablas salariales 1991

	Ptas.
— Privada CECE	100
— No concertada (ACADE)	100
— Centros infantiles	25
— Educación Especial	25
— Laborales de Universidad	25

Si estás interesado en alguno de los Cuadernos T.E., solicítalo a:

ENSEÑANZA.
C/ Fernández de la Hoz, 12.
28010 Madrid.

Envíanos el importe en sellos de 15 ó 25 pesetas más 100 pesetas para gastos de envío.

CC.OO.

TU SINDICATO

La Federación de Enseñanza de CC.OO. es un instrumento de los trabajadores y de las trabajadoras, de todos los sectores de la enseñanza (laboral, pública y privada), para la mejora de las condiciones de trabajo y por una enseñanza de calidad al servicio de la sociedad.

Es, además, el sindicato mayoritario de la enseñanza avalado por más de 100.000 compañeras y compañeros que en todos los ámbitos nos han refrendado como primera fuerza sindical en las pasadas elecciones.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. lucha también por mejorar la calidad de vida, el ocio, la vivienda, el transporte..., en definitiva, todo aquello que nos afecta como trabajadores y como ciudadanos.

Para ello te ofrecemos toda una gama de servicios que el sindicato presta a sus afiliados y afiliadas:

Afíliate

DESEO AFILIARME A CC.OO.

Datos personales:

Nombre _____
Apellidos _____
Domicilio _____
Población _____
D.P. _____ Telf. _____

Datos profesionales:

Sector _____
(Estatul, Universidad, Privada, etc.)

Centro _____
C/ _____
Municipio _____ D.P. _____
Especialidad _____
☐ Docente ☐ Funcionario ☐ Definitivo
☐ No docente ☐ Laboral ☐ Provisional
☐ Interino

Datos bancarios:

Banco o Caja _____
Agencia n.º _____ C/ _____
Municipio _____ D.P. _____
N.º de cuenta _____

Muy Sres. míos
les ruego adeuden en la cuenta que tengo con Uds. los recibos que en concepto de cuota sindical les presente periódicamente CC.OO.

Atentamente,

(Firma)

Titular _____

Direcciones

ANDALUCIA

ALMERIA
C/iver Sanz, 14
04004. Tel.: (951) 24 13 88

CADIZ
Avda. Andalucía, 6-1.º
11006. Tel.: (956) 27 17 30

CORDOBA
C/onde de Robledo, s/n.
14008. Tel.: (957) 48 80 20

GRANADA
Avda. de la Constitución, 21
18014. Tel.: (958) 28 33 35

HUELVA
Martín Alonso Pinzón, 7-4.º
21003. Tel.: (955) 25 72 13

JAEEN
Castilla, 8
24007. Tel.: (953) 26 62 38

MÁLAGA
Calle Heredia, 26-5.º
29001. Tel.: (952) 22 01 34

SEVILLA
C/ano, 1-2.º
41002. Tel.: (954) 21 52 05

ARAGON

HUESCA
Avda. del Parque, 20-1.º
22002. Tel.: (974) 22 01 03

SARAGOZA
C/ta Constitución, 12-2.º
50008. Tel.: (976) 23 91 85

TERUEL
C/aje de Salas, 10
22001. Tel.: (974) 60 23 03

ASTURIAS

OVIEDO
C/urias, 9-2.º
33004. Tel.: (985) 25 71 87

BALEARES

PALMA DE MALLORCA
Fco. de Borja y Mool, 3
07003. Tel.: (971) 72 60 60

CANARIAS

LAS PALMAS
Avda. 1.º Mayo, 17-1.º izda.
35002. Tel.: (928) 36 45 71

STA. CRUZ DE TENERIFE
Méndez Núñez, 84-8.º
38001. Tel.: (922) 28 37 09

CANTABRIA

SANTANDER
Sta. Clara, 5
39001. Tel.: (942) 22 77 04

CASTILLA LA MANCHA

ALBACETE
Mayor, 62
02002. Tel.: (967) 21 24 95

CIUDAD REAL
Alarcos, 27-5.º planta
13001. Tel.: (926) 21 08 46

CUENCA
Cardenal Gil Carrillo de Albornoz, 2-2.º
16002. Tel.: (966) 21 30 50

GUADALAJARA
Fernández Iparraguirre, 12
19001. Tel.: (911) 21 12 13

TOLEDO
Carlos V, s/n-3.º
45001. Tel.: (925) 21 67 04

CASTILLA-LEON

AVILA
Pza. Sta. Ana, 7
05001. Tel.: (918) 22 25 64

BURGOS
Pza. Castilla, 1
09003. Tel.: (947) 20 96 91

PALENCIA
José Zorrilla, s/n.
34001. Tel.: (988) 74 14 17

SALAMANCA
Juan de Almeida, 2-4.º
37001. Tel.: (923) 26 44 64

SEGOVIA
Severo Ochoa, 1-1.º
40002. Tel.: (911) 42 01 51

SORIA
Vicente Tutor, 6
42001. Tel.: (975) 22 24 04

VALLADOLID
2 de Mayo, 1-3.º
47004. Tel.: (983) 29 16 17

ZAMORA
Avda. de Portugal, 21
49001. Tel.: (988) 52 27 78

LEON
Roa de la Vega, 21-2.º
24001. Tel.: (987) 23 49 59

CATALUÑA

BARCELONA
Vía Layetana, 16-3.º
08003. Tel.: (93) 310 75 46

GERONA
Miguel Blay, s/n.
17001. Tel.: (972) 22 30 90

LERIDA
Avda. Blondell, 35-2.º
25002. Tel.: (973) 26 36 66

TARRAGONA
Augusto, 48, bajo
43003. Tel.: (977) 23 98 14

CEUTA

Real, 1
11701. Tel.: (956) 51 62 43

COM. VALENCIANA

ALICANTE
Cardenal Belluda, 10 bajo
03005. Tel.: (96) 512 22 99

CASTELLON
Pza. de las Aulas, 6
12001. Tel.: (964) 22 60 16

VALENCIA
Plaça Nápoles y Sicilia, 5-2.º p
46003. Tel.: (96) 388 21 55

EUSKADI

ALAVA
Castilla, 50
01007. Tel.: (945) 13 13 22

GUIPUZCOA
Carlos I, 1-3
20011 SAN SEBASTIAN
Tel.: (943) 46 31 44

VIZCAYA
Henao, 28-2.º izda.
48009 BILBAO
Tel.: (94) 424 00 98

NAVARRA
Navarro Villoslada, 21
31003 PAMPLONA
Tel.: (948) 24 42 00

EXTREMADURA

BADAJOS
Menacho, 1-2.º
06001. Tel.: (924) 22 32 49

CACERES
General Yagüe, 2
10001. Tel.: (927) 22 87 52

GALICIA

LA CORUÑA
Emilia Pardo Bazán, 27 B
15005. Tel.: (981) 24 27 99

LUGO
Ronda da Muralla, 58
27002. Tel.: (982) 23 19 75

ORENSE
Parque de S. Lázaro, 14-3.º
planta
32003. Tel.: (988) 22 42 88

PONTEVEDRA
Hernán Cortés, 26-2.º
36203 VIGO
Tel.: (986) 22 87 46

LA RIOJA

Milicias, 1-3.º
26003 LOGROÑO
Tel.: (941) 24 42 22

MADRID

Lope de Vega, 38-3.º
28014. Tel.: (91) 420 07 11

MELILLA

Pza. Alférez Provisional, 1-3.º
29803. Tel.: (952) 67 61 89

REGION MURCIANA

MURCIA
Corbalán, 6
30002. Tel.: (968) 21 90 80

Línea directa con tu sindicato

Asesoramiento jurídico
Derechos sindicales
Cooperativa de viviendas
y otros servicios del sindicato

(91)
319 23 27

CC.OO.