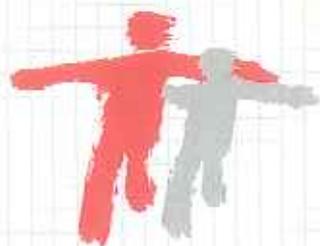


CCOO

T.E.

NUM. 163 • MAYO 1995

trabajadores de la enseñanza
treballadors de l'ensenyament
traballadores do ensino
irakaskuntzako langileak



**FINANCIACION
DE LAS
UNIVERSIDADES**

La Evaluación

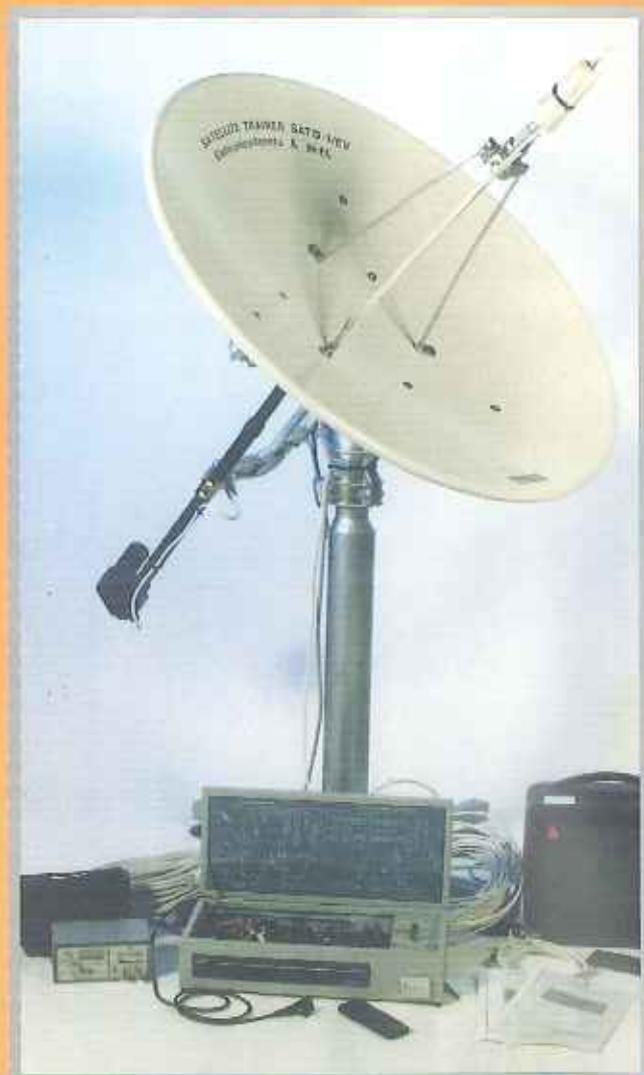
LEY PERTIERRA: DAR UN NO POR RESPUESTA, UN PASO POSITIVO



EDUCTRADE dispone de una amplia gama
de **ENTRENADORES PARA LAS ENSEÑANZAS
TÉCNICAS EN AUDIO Y VÍDEO**
ELETRONICA VENETA



Entrenador compact disc



Entrenador de TV satélite



Entrenador de videograbador



Entrenador de TV color



Entrenador de instalación de antenas

sumario

● Dirección

José Benito Nieto

● Consejo de Redacción

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Antonio García, Marisol Pardo, Milagros Escalera, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● Consejo de Administración

Antonio de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenke.

● Corresponsales

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: Isidoro García
País Valencià: M^o Jesús Pérez
País Vasco: Ricardo Arana
Galicia: Xosé Barral
Canarias: Florencio Luengo

● Colaboradores

Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, Agustín Alcocer, Blanca Gómez, Jerónimo Rodríguez.

● Diseño

Carlos López

● Maquetación

Pepa Blanco

● Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4
28015 Madrid
Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20

● Publicidad: H.G. Agentes.

Pza. Conde Valle Suchill, 7
TIF. 447.43.19

● Imprime: Gráficas Caro. 777 09 12

Depósito Legal: M. 4406-1992
ISSN 1131-9615

Control O.J.D.



Distribución gratuita



Impreso en papel reciclado

Breves 4

Editorial: Los jardines secretos. 6

Tema del mes: Evaluación

Cinco puntos sobre evaluación. 7

La Reforma legislada e intervencionismo de la Administración. A. Pérez y F. Angulo. 10

Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado. Miguel A. Santos. 18

Algunas reflexiones sobre la evaluación. F. Olvera. 38

Entrevista a Alejandro Tiana, director del INCE. 40

Bibliografía. 43

Noticias Sindicales

Incremento cero 19

Pública 20

Privada 22

País Valencià 24

Universidad 25

Laborales 28

Euskadi 29

Confederación 30

Canarias 31

Catalunya 32

Galicia 33

Andalucía 34

Y más

Experiencias: Recuperar la cultura infantil. 44

Internacional: El invierno en La Habana. 46

Mujer: ¡No te lo pierdas! 48

Jurídica. 50

El Tema del Mes ha sido coordinado por
Natalia Cobos López, responsable de Política Educativa de la
FE de CC.OO. de Andalucía.





Funcionarios a la calle

El pasado mes de febrero la CEOE propuso al gobierno la supresión del empleo vitalicio para los funcionarios. Los empresarios piden extender la reforma laboral a la Administración para impedir los obstáculos al despido de funcionarios, como medida para fomentar la eficacia del sector público y reducir gastos, que podrían ser derivados a la inversión...

Desde sus orígenes CCOO es un referente de firmeza en la defensa de los intereses de los empleados públicos. Con la movilización y la negociación hemos defendido a los empleados de las agresiones de las Administraciones y hemos luchado por mejorar nuestras condiciones de trabajo. Ahora, en el contexto de la regresión social que propugnan las políticas neoliberales, se avecina una nueva oleada contra nuestros intereses. Sólo reforzando el sindicalismo confederal podremos garantizar una salida favorable.

Afiliarse es un gesto de solidaridad y, sobre todo, significa comenzar a construir una respuesta. ■

● Ley Pertierra

La educación entierra

Las declaraciones de D. Gustavo Suárez Pertierra, a la sazón Ministro de Educación y Ciencia, sólo las podemos calificar de poco fiables. El pasado mes de abril se descolgaba diciendo que el desarrollo de la nueva ley (la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) sería consensuado. Si la forma de buscar consenso es la misma que se hizo cuando el debate del Anteproyecto en el Consejo Escolar del Estado, estamos arreglados. Ante esta ley, los sindicatos y la mayoría de las asociaciones de padres y de estudiantes se manifestaron en contra y en contra de su tramitación votaron. El MEC la sacó adelante con sus "votos cautivos" y el apoyo de las patronales CEOE, CECE y E y G así como de la CONCAPA, (Asociación de Padres de la Enseñanza Privada). El señor Ministro debe saber que ya existe consenso social ante la Ley Pertierra: la Educación ENTIERRA. □

El pasado 26 de marzo más de 100.000 personas tomaron el centro de Barcelona para reivindicar mayores inversiones en la enseñanza y manifestar el desacuerdo con el mapa escolar diseñado por el Gobierno de Pujol.

Las reivindicaciones concretas abogan por la generalización de comedores gratuitos en todos los centros docentes de primaria y secundaria, que se garanticen unas plantillas de

● Barcelona

100.000 personas

por una

Enseñanza

Pública de calidad

profesorado suficiente y estable y que se garantice la escolarización pública desde los 0 a los 18 años.

La convocatoria fue realizada por el MUCE -Marco Unitario por la Calidad de la Enseñanza- compuesto por asociaciones de estudiantes, de padres y madres y sindicatos de enseñanza. La Federació d'Ensenyament de CC. OO. trabaja de forma activa en la consolidación de dicho Marco. □



Despidos masivos de profesorado

Las noticias se suceden como flashes, un día aparece un resumen de un "estudio pretendidamente neutral" en el que se concluye que el número de alumnos/as por aula no influye en el rendimiento académico de los mismos/as, que da igual ratios de 1/20 que de 1/43. A la semana se nos anuncia que se debe despedir a los maestros incompetentes (según la inspección, más del 25%) pues se afirma "ahora que los directores están teniendo que trabajar con presupuestos estrechos y son responsables de su propio gasto, no hay lugar para la incompetencia".

De momento esto ocurre en "la pérvida Albión" y quien se hace eco es el semanario ministerial pero, si se aprueba la Ley Pertierra... ¿pondremos nuestras barbas a remojar? □

Movilizaciones contra la Ley Pertierra

Las organizaciones abajo firmantes, continuando la campaña iniciada contra el Proyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, aprobado en el Consejo de Ministros del pasado día 17 de marzo, acordamos llevar a cabo las siguientes acciones, con el objetivo de conseguir la retirada del mismo:

- Dirigimos al Ministro de Educación pidiendo la retirada inmediata del Proyecto, y exigiendo la apertura de un debate y un proceso de negociación con todos los sectores implicados.
- Convocar asambleas, concentraciones y encierros de delegados y delegadas de personal junto con el resto de la comunidad educativa que rechaza el Proyecto de Ley, en las Direcciones Provinciales, sedes de las Consejerías de las CC AA y ante el MEC en la primera semana de mayo.
- Realizar una consulta al profesorado para reafirmar la necesidad de la retirada de dicho Proyecto, el miércoles 10 de mayo, y organizada por las Juntas de Personal respectivas.

Si el Ministerio desoye la posición de rechazo a la Ley, que los firmantes consideramos que con seguridad se reafirmará mayoritariamente, las organizaciones firmantes no descartamos la posibilidad de plantear la continuidad de las movilizaciones, incluida la huelga, para conseguir la retirada de la Ley y solucionar los problemas que se están presentando con la Reforma del Sistema Educativo. ■

ANPE, CC.OO., CGT, CIG, CSI-CSIF, FETE-UGT y STEs.

Transferencias universitarias a la CAM

El Pacto Autonómico que firmaron el PSOE y el PP establecía unos ritmos para el traspaso de competencias a las CC AA de "via lenta". Para 1995 estaba previsto transferir la Enseñanza Universitaria y para 1997 la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como la de Régimen Especial.

Constituidas las comisiones mixtas en las diez CC AA de las llamadas de "via lenta", algunas van renqueando, otras, como la madrileña, ya han cerrado el acuerdo de transferencias. Dicho acuerdo afecta a unos 12.450 PDI, 6.135 PAS y unos 240.000 estudiantes.

Seguramente la perspectiva de cambio en el gobierno regional madrileño ha acelerado el curso de las negociaciones para poder presentar este "logro" antes del 28 de mayo. □

Los jardines secretos

Los jardines secretos son lugares que se guardan para los placeres prohibidos, para los placeres que sólo se comparten con la soledad o con la persona elegida. Son lugares a los que se accede tras un laberinto o un paso disimulado. La imaginación está llena de jardines secretos y es de esperar que todo jardín secreto esté lleno de imaginación. ¡Qué estremecimiento cuando sabes que tus pies han pisado el sendero que lleva a ese jardín escondido de quien te lleva de la mano! ¡Qué estremecimiento cuando ves el perfil de quien camina a tu lado hacia ese jardín tuyo que sólo tú y poca gente más habéis cruzado! No hay mayor traición que revelar el color de las flores, la disposición del lugar y cuanto allí ocurrió.

Tan recónditas como un jardín secreto, tan confidenciales como una consulta médica, tan escondidos sacramentalmente como un confesionario. De los centros educativos hablamos, ya lo habrán adivinado. Hay en la enseñanza tantos jardines secretos como aulas, como centros educativos.

Evaluación, divino tesoro

1. Divino.- Un psicoanalista diagnostica a su paciente neurosis varias. Ella ha visitado al psicoanalista porque le atrae esa nueva ciencia. Le choca su vitalidad con la enfermedad diagnosticada y le trastorna la contradicción entre esas neurosis y su curiosidad permanente, entre esas enfermedades y el placer de vivir. Así que abandona las sesiones de psicoanálisis. Algunos meses después comienza a liquidar parte de unas relaciones amorosas y sexuales agotadoras. Li-

quida en primer lugar al amante psicoanalista, sometiéndose a una sesión de flagelamiento.

Al jardín secreto de un centro educativo se puede acceder de la mano de los trabajadores y trabajadoras por el método de la seducción. De la dulce y suave seducción o de la seducción forzada. También se puede acceder conduciendo un tractor por el camino más recto, o mirando desde arriba con el ojo de dios. El tractor es rápido, pero destructivo; consigue que no haya secreto, pero nunca sabrá si ha llegado a él; acaba con las plantas enfermas, pero destruye las sanas. El método del ojo de dios produce mucha literatura y en cursos, conferencias, tesis... suele quedar divina tanta sabiduría, tanta omnipresencia, tanto conocimiento.

Cualquier trabajador o trabajadora de la enseñanza que ame su vida, que ame la enseñanza, sería capaz de dejarse flagelar por un evaluador que se dedique a espetarle todos los defectos si sospechara que, tras los azotes, se libraría de él.

2. Tesoro.- En los jardines secretos de los centros educativos siempre hay un tesoro. A veces, parten en su busca expediciones al servicio del rey; otras veces, aventureros, y no faltan los piratas. Los primeros salen con gran impedimenta y bandas de música. Suelen fracasar porque se entretienen y paran en los alrededores o entran en batallas que no sirven para nada. La gente aventurera tiene algún porvenir. Suelen preguntar y llevar la impedimenta imprescindible. No se fían y averiguan por aquí y por allá. Tienen muchas intuiciones y pocas certezas. Trabajan sobre el terreno y jamás los verás en batallas que distraigan su objetivo.

Con los piratas nunca se sabe.

A veces, puedes saberlo todo si le preguntas al dueño del tesoro o a su guardián. Sean quienes trabajan en un centro dueños o guardianes del tesoro de su tarea, de sus métodos, de su experimentado conocimiento, de su recalcitrante ignorancia, puede saberse todo si se les pregunta en un lenguaje que entiendan, con una actividad que compartan.

(Nunca ha de seguirse un mapa, la gente de la enseñanza es especialista en falsificar mapas del tesoro).

Juan Jorganes.

Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Tema del mes

Es difícil resumir en cinco puntos un debate sobre un tema tan extenso como el de la evaluación educativa, pero es hora de centrar los debates e intentar sacar conclusiones sobre apuntes que hemos elaborado en nuestros balances acerca de la implantación del nuevo sistema educativo.

Siempre tenemos documentos claros sobre aquello que nos gustaría retirar de los centros, pero los tiempos que corren son para ofrecer alternativas de mejora, ya que la política educativa de este país cada vez está más despistada de la realidad educativa, y más enraizada en sí "esto" o "aquello" sube o baja: los presupuestos generales del Estado.

Tenemos que ser los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza no universitaria y universitaria, los padres y madres, el alumnado, o sea, las comunidades educativas, las que diseñen esas alternativas, para que más tarde se conviertan en proyectos de centro, de zona educativa... y se configuren en propuestas claras para que las Centrales Sindicales podamos incorporarlas en los ámbitos de negociación.

1. EL PROBLEMA DE LA EVALUACION ES QUE NO SE NEGOCIA

"Sea cual sea el origen de la iniciativa, es necesario que los integrantes de la comunidad evaluada conozcan y decidan explícitamente qué tipos de evaluación se va a realizar, en qué condiciones se va a producir, qué colaboración van a brindar..."

La ausencia de negociación inicial dificulta el desarrollo de la evaluación". ("Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar" M.A. Santos Guerra Dic.94.)

Se incumple el primer requisito, y que para que una evaluación sea negociada se debe participar en el modelo que se va a desarrollar en los centros, en las aulas, sobre las personas... y aquí nos encontramos con la primera muralla del sistema. Este proceso es exclusivo de los representantes de la Administración Educativa.

Para debemos tener voz en los centros, para que, cuando nos llegue el momento de analizar la oferta de la Administración, tengamos una idea clara de que no se puede imponer un sistema de evaluación institucional, si no que el válido será el que diseñemos en nuestro entorno educativo. Así sí será posible.

2. DISEÑAR O RELLENAR

Siempre es más fácil rellenar un instrumento elaborado por otras personas que diseñar uno nuevo: implica más trabajo, más tiempo y, sobre todo, más miedo. Ni que decir tiene la importancia de la colaboración de expertos en este tema, de la aportación de todos y todas desde nuestra práctica, para poder llevar a cabo un instrumento de evaluación de esta envergadura. Pero también nos asustamos el primer día que escuchamos "metodología", "formación permanente..." y ahora nos parece cotidiano. La cuestión es que con implicación y formación conseguiremos llevar a cabo diseños peores o mejores, pero, sobre todo, cercanos a nuestro contexto.



Cinco puntos sobre evaluación

3. ¿EN QUE CONTEXTO TENEMOS QUE VALORAR?

Cuando le pedimos a un alumno o alumna que nos informe sobre lo que está sucediendo en el aula, o que se autoevalúe, o simplemente que nos diga cómo va su asignatura, nos contestan con respuestas de una realidad concreta.

Ahora se pide a los centros que se realice una evaluación, pero ¿sobre qué? Si no tenemos claras las consecuencias del sistema en la formación de las personas que pasan por nuestras aulas ¿cómo analizar la globalidad?

Nos falta una valoración general del sistema educativo, un análisis del conjunto de relaciones que intervienen en la transformación, de todas aquellas variables que inciden en el desarrollo de un centro educativo. Por ello, necesitamos unas orientaciones de la marcha y de la implantación del nuevo sistema educativo, para apoyarnos en él y decidir en qué términos vamos a realizar la concreción de las evaluaciones cotidianas.

4. ¿QUIENES TIENEN QUE REALIZAR LAS EVALUACIONES?

La evaluación es necesaria para todos y todas y, por ello, deben participar aquellas personas que estén implicadas de alguna u otra forma en el proceso. Desde el alumnado hasta el Consejo Rector del INCE (modificado en su composición).

Por lo tanto, no existen personas ajenas al proceso, sino distintos niveles de participación.

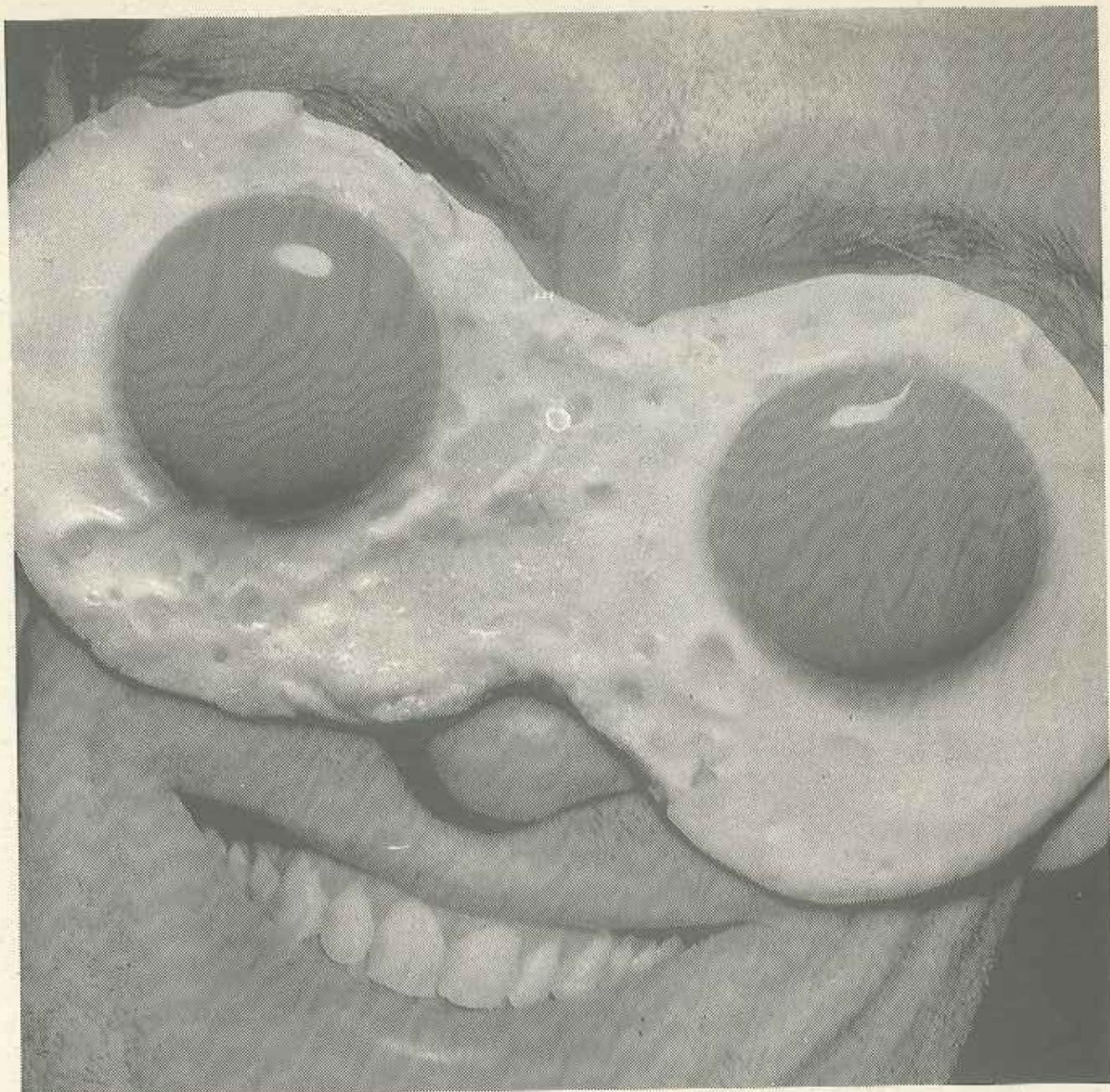
- Existirá un primer nivel: la elaboración del diseño de evaluación, que estará compuesto por teóricos y prácticos del tema, siempre independientes de la Administración Educativa.
- Segundo nivel: de información del diseño a todas las personas implicadas en la participación del mismo —centros, asociaciones de padres y madres, alumnado...—.
- Tercer nivel: recogida de propuestas de mejora y reelaboración del diseño presentado.
- Cuarto nivel: experimentación del mismo en algunos niveles. Publicación de las conclusiones de los participantes.
- Quinto nivel: puesta en marcha del proyecto, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro y su seguimiento particular.

5. EL SEGUIMIENTO DE UN PROCESO NO IMPLICA SU FISCALIZACIÓN

La eficacia de los proyectos no se analiza al principio y al final, sino que lo más interesante es su seguimiento. La tutorización de un proyecto es fundamental para la marcha del mismo. El éxito o el fracaso del seguimiento del proceso evaluador depende de las personas que realicen esta función.

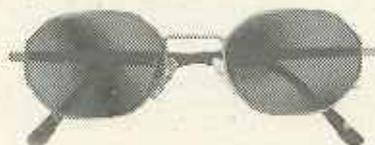
Si las Administraciones Educativas consideran fundamental que participe toda la comunidad educativa en los proyectos que se llevan a cabo en los centros sobre el tema de evaluación, no entendamos cómo se va a llevar a cabo si no se regula que en los equipos evaluadores estén presentes todos los sectores que intervienen en la vida interna de los centros. Aquí es donde reside nuestra labor, en reivindicar nuestro espacio de participación en cualquiera de las actuaciones educativas que se vayan a poner en marcha en nuestros centros.





Para que el sol no te traiga frito.

- Auténticos cristales **IND®**.
- Lentes con garantía antidistorsión.
- Garantía de protección 100% contra Rayos Ultravioletas.
- Homologados según las Directrices Europeas de Seguridad y Calidad (89/686).



Gafas de sol
Modelo BOULEVARD

6.950 PTAS.



Gafas de sol graduadas
Modelo BOULEVARD

11.950 PTAS.
(Hasta +4 ESF -12 DCL)

Ven ahora y verás en promoción la mayor variedad de gafas de sol de calidad.

Te regalamos una camiseta al comprar tus gafas de sol.

FEDEROPTICOS
Consejeros de la Visión



Protección
A Pleno
Sol

EN ESTAS ÓPTICAS TE VERÁS MUY BIEN

ALAYA
FEDEROPTICOS GONZALO-BILBAO
 Pta. 1, Telf. 14 65 92 VITORIA

ALBACETE
FEDEROPTICOS MORENO
 Teodoro Carrizo, 36, Telf. 22 19 26 ALBACETE
FEDEROPTICOS LUMNER
 Mendizábal, 4, Telf. 34 08 56 ALMANSA

ALICANTE
FEDEROPTICOS JORNET
 Girona, 21, Telf. 520 81 78 ALICANTE
FEDEROPTICOS JORNET
 San Mateo, 39, ALICANTE
FEDEROPTICOS MINGOTE
 Sacramento, 8, Telf. 549 25 22 ANPE
FEDEROPTICOS MINGOTE
 Avda. Comunidad Valenciana, 9, Telf. 547 30 06 MONOVAR
FEDEROPTICOS MINGOTE
 San Fernando, 3, Telf. 560 15 95 NOVELDA

ALMERIA
FEDEROPTICOS JAVIER SANZ
 Javier Sanz, 13, Telf. 27 26 54 ALMERIA

ASTURIAS
FEDEROPTICOS DON PELAYO
 José González Soto, 2, Telf. 384 81 67 CANGAS DE ONIS
FEDEROPTICOS PINOLE
 Pta. del Carmen, 5, Telf. 535 74 62 GIJON

AVILA
FEDEROPTICOS CUADRADO
 Avda. José Antonio, 13, Telf. 22 68 95 AVILA

BADAJOS
FEDEROPTICOS LOPEZOSA
 Francisco Pizarro, 33, Telf. 66 22 92 ALMENDRALEJO
FEDEROPTICOS C. O. AZUAGA
 Santana, 1, Telf. 89 12 02 AZUAGA
FEDEROPTICOS LUIS
 Avda. Ricardo Carabeta, 27, Telf. 25 12 52 BADAJOZ
FEDEROPTICOS PRISMA
 Pta. de Maora, 2, Telf. 84 11 13 VILLANUEVA DE LA SERENA

BARCELONA
FEDEROPTICOS BARAÑANO
 Paseo de la Bonanova, 109-111, Telf. 204 76 01 BARCELONA
FEDEROPTICOS FRANCOLI
 Punt, 28, Telf. 859 19 37 TROCELLÓ
FEDEROPTICOS SALVADO
 Pnat de la Riba, 1, Telf. 593 02 03 MOLLET DEL VALLES
FEDEROPTICOS SALVADO
 Avda. Príncipe d'Asturies, 60, Telf. 217 61 41 BARCELONA

BURGOS
FEDEROPTICOS MARIN
 Pta. Santa María, 4, Telf. 51 15 33 ARANDA DE DUERO
FEDEROPTICOS MARIN
 Santiago, 5, Telf. 50 67 82 ARANDA DE DUERO
FEDEROPTICOS MIJANGOS
 Vitoria, 162, Telf. 22 91 67 BURGOS
FEDEROPTICOS MIJANGOS
 Almirante Donízar, 4, Telf. 20 26 72 BURGOS
FEDEROPTICOS STUDIO
 Avda. Infantes de Lara, 3,
 Telf. 38 03 15 SALAS DE LOS INFANTES

CADIZ
FEDEROPTICOS BARRIENTOS
 José Antonio, 5, Telf. 66 68 61 ALGECIRAS
FEDEROPTICOS SUAZO
 San Francisco, 38, Telf. 20 65 61 CADIZ
FEDEROPTICOS ALEJO PICA
 Larga, 48, Telf. 14 31 67 JEREZ DE LA FRONTERA
FEDEROPTICOS CASTELAR
 Castelar, 48, Telf. 81 03 80 ROTA

CANTABRIA
FEDEROPTICOS DE LA LLAMA
 Leand, 3, Telf. 22 54 65 SANTANDER
FEDEROPTICOS PRISMA
 Pablo Carrizo, 3, Telf. 89 27 85 TORRELAVEGA

CIUDAD REAL
FEDEROPTICOS J. S. OPTICO
 Giral. Aguillera, 15, Telf. 25 46 49 CIUDAD REAL
FEDEROPTICOS OPTIVISION
 Pta. San Gregorio, 2, Telf. 47 59 01 PUERTOLLANO
FEDEROPTICOS VEGA
 Sanchillanor, 2, Telf. 51 09 89 TOMILLINO
FEDEROPTICOS CENTRO MANCHEGO
 Jacinto Benavente, 30
 Telf. 36 04 30 VILLANUEVA DE LOS INFANTES

CORDOBA
FEDEROPTICOS ACOSTA
 Barahona de Soto, 6, Telf. 52 02 20 CABRA
FEDEROPTICOS MARTINEZ
 Pastores, 1, Telf. 47 08 91 CORDOBA
FEDEROPTICOS A. SERRANO
 Carrera de las Mojas, 14,
 Telf. 51 14 26 PRINGO DE CORDOBA

CUENCA
FEDEROPTICOS TARANCON
 Dr. Morillo Rubio, 17, Telf. 37 05 88 TARANCON

GRANADA
FEDEROPTICOS BAZA
 Albiolaga, 8, Telf. 86 00 37 BAZA
FEDEROPTICOS VINUESA
 Avda. de América, 10, Telf. 81 36 81 GRANADA
FEDEROPTICOS VINUESA
 C. Comercial Continente
 Ctra. Armilla, s/n, Telf. 11 58 53 GRANADA
FEDEROPTICOS A. HURTADO
 Dr. Teo Sicilia, 7, Telf. 66 10 12 GUADIX
FEDEROPTICOS NUEVA OPTICA
 Marjalilla, 12, Telf. 60 36 56 MOTRIL

GUIPUZCOA
FEDEROPTICOS IGAR
 Julián Echeverría, 2, Telf. 10 26 99 EIBAK
FEDEROPTICOS CASTIVA
 Andía, 4, Telf. 42 89 73 SAN SEBASTIAN

HUELVA
FEDEROPTICOS ESTRADA
 Alcalde Federico Medina, 20, Telf. 77 57 39 HUELVA
FEDEROPTICOS ESTRADA
 Tres de Agosto, 4, Telf. 24 45 45 HUELVA
FEDEROPTICOS RIVERA
 Pta. de Portugal, 10,
 Telf. 40 10 15 LA PALMA DEL CONDADO

HUESCA
FEDEROPTICOS VAL
 Mayor, 13, Telf. 16 12 92 JACA

JAEN
FEDEROPTICOS NAVAS
 Avda. de Andalucía, 70, Telf. 58 28 77 ALCALA LA REAL
FEDEROPTICOS REAL
 Carrera Weylman, 10, Telf. 22 68 05 JAEN
FEDEROPTICOS UNIX
 Avda. de Andalucía, 21, Telf. 25 47 27 JAEN
FEDEROPTICOS OPTICA NUEVA
 Navarra, 28, Telf. 75 02 11 IBERIA

LA CORUÑA
FEDEROPTICOS NICOLAS
 Desideria Varela, 4, Telf. 70 34 18 CARBALLO
FEDEROPTICOS OILLO
 Avda. Fernando Blanco, 75, Telf. 74 62 02 CEE
FEDEROPTICOS SELGAS
 Cabo Santiago Gómez, 7-4, Telf. 27 42 02 LA CORUÑA
FEDEROPTICOS AGUADO
 Avda. de Moorlos, 103-105, Telf. 10 56 52 LA CORUÑA
FEDEROPTICOS LARRODINO
 Pta. Porta da Vila, 13, Telf. 82 24 52 - 82 29 76 NOIA

LA RIOJA
FEDEROPTICOS CARRILLO
 Avda. Portugal, 1, Telf. 22 47 43 LOGROÑO

LEON
FEDEROPTICOS JANEZ
 García Prieto, 7 Telf. 61 67 61 ASTORGA
FEDEROPTICOS GARCIA
 Dr. Fleming, 3, Telf. 51 05 14 BEMBIBRE
FEDEROPTICOS SAN AGUSTIN
 Calvo Sotelo, 1, Telf. 24 26 41 LEON

LLEIDA
FEDEROPTICOS BELLERA
 Vallentat, 28, Telf. 27 45 45 LLEIDA
FEDEROPTICOS XAVIER VIVAS
 Avda. Garrigues, 13, Telf. 20 51 28 LLEIDA
FEDEROPTICOS ROURE
 Plaça Major, 3, Telf. 71 08 91 MOLLERUSSA
FEDEROPTICOS HELLIN
 Major, 54, Telf. 24 39 54 ILEIDA
FEDEROPTICOS VIVAS-MORAN
 Lluis Companys, 10, Telf. 27 53 96 LLEIDA

MADRID
FEDEROPTICOS BARAÑANO
 José Abascal, 29, Telf. 441 12 65 MADRID
FEDEROPTICOS BARAÑANO
 Paseo de Extremadura, 99, Telf. 484 10 12 MADRID
FEDEROPTICOS ANDRES MARTINEZ
 Las Ciudadas, 4, Telf. 698 69 47 PARLA
FEDEROPTICOS INLENTEZ
 Orce, 20, 2ª Puerta 2, Telf. 555 89 36 MADRID
FEDEROPTICOS PINOLE
 Avda. de Betanzos, 18, Telf. 738 17 58 MADRID
FEDEROPTICOS ORENSE
 Orense, 7, Telf. 511 68 90 MADRID

MALAGA
FEDEROPTICOS CENTRO OPTICO
 Infante, 36, Telf. 280 41 15 ANTEQUERA
FEDEROPTICOS CENTROVISION
 Avda. de la Constitución, 3, Telf. 294 16 61 ARROYO DE LA MIEL
FEDEROPTICOS CENTROVISION
 Centro Comercial Las Pallas (PRYCA), Telf. 225 79 21 MALAGA
FEDEROPTICOS FERNANDEZ-BACA
 Miravetes, 62, Telf. 210 67 86 MALAGA
FEDEROPTICOS CENTROVISION
 Centro Comercial Rosaleda, Telf. 239 01 59 MALAGA
FEDEROPTICOS FERNANDEZ-BACA
 Granada 7, Telf. 221 11 54 MALAGA
FEDEROPTICOS ROJO
 Mor, 8, Telf. 254 13 58 TORRE DEL MAR
FEDEROPTICOS CENTROVISION
 Avda. Palma de Mallorca, 15, Telf. 238 10 77 TORRENOLINOS
FEDEROPTICOS BACA
 Virgen de la Paz, 4, Telf. 287 11 33 RONDA
FEDEROPTICOS MARTIN Y SALTO
 Canalejas, 10, Telf. 250 00 49 VÉLEZ-MALAGA

MELILLA
FEDEROPTICOS ANAVITARTE
 O'Donnell, 3, Telf. 268 35 65 MELILLA

MURCIA
FEDEROPTICOS MINGOTE
 Cánovas del Castillo, 68, Telf. 78 11 45 JUMILLA
FEDEROPTICOS MINGOTE
 San Francisco, 4, Telf. 79 09 43 YECLA
FEDEROPTICOS DEL CASTILLO
 Rumbal, 31, Telf. 79 17 28 YECLA

NAVARRA
FEDEROPTICOS JUAN P. GOÑI
 Estafeta, 1, Telf. 22 82 86 PAMPLONA
FEDEROPTICOS CENTRAL
 Itágo Arista, 14, Telf. 25 25 97 PAMPLONA
FEDEROPTICOS ZIZUR
 Parque Perentago, 15, Telf. 18 15 82 ZIZUR MAYOR

ORENSE
FEDEROPTICOS ODETTE
 Luis Espada, 84 (Junto a Estación de Autobuses),
 Telf. 41 41 81 VERIN

PONTEVEDRA
FEDEROPTICOS FONDEVILA
 San Pelayo, 1, Telf. 57 05 79 A ESTRADA
FEDEROPTICOS PEREIRO
 Puente, 6, Telf. 78 08 72 LALIN
FEDEROPTICOS FERNANDEZ
 República Dominicana, 2, Telf. 61 01 99 LA GUARDIA
FEDEROPTICOS SUIZA
 Avda. Florida, 1, Telf. 20 06 16 VIGO

SALAMANCA
FEDEROPTICOS SIMON
 Reinoso, 39, Telf. 40 23 70 BEJAR

SANTA CRUZ DE TENERIFE
FEDEROPTICOS SAN AGUSTIN
 San Agustín, 69, Telf. 25 41 56 LA LAGUNA
FEDEROPTICOS REX
 Méndez Núñez, 3, Telf. 24 07 43 SANTA CRUZ DE TENERIFE

SEVILLA
FEDEROPTICOS OPTICA ANDALUZA
 Santa María Magdalena, 36, Telf. 472 48 95 DOS HERMANAS
FEDEROPTICOS OPTICA ANDALUZA
 Antonio Díaz, 70, Telf. 472 69 07 DOS HERMANAS
FEDEROPTICOS MUÑOZ
 Pico Nuevo, 7, Telf. 485 04 98 MORN DE LA FRONTERA
FEDEROPTICOS FERIA
 Feria, 68, Telf. 417 54 17 SEVILLA
FEDEROPTICOS FUENTES NAJAS
 Ronda Capuchinos, 2, Telf. 442 47 60 SEVILLA
FEDEROPTICOS MUÑOZ
 Cuna, 19, Telf. 472 84 99 SEVILLA

TARRAGONA
FEDEROPTICOS TEIXIDO
 Rosal de Jesús, 33, Telf. 77 36 67 REUS
FEDEROPTICOS TEIXIDO
 Rosira i Virgili, 2, Telf. 21 29 12 TARRAGONA
FEDEROPTICOS TEIXIDO
 Jaume Huguet, 4, Telf. 60 20 50 VALÈS
FEDEROPTICOS JORDI PORTA
 Sant Llàdia, 16, Telf. 74 15 77
 SANT CARI ES DE LA RAPITA

TOLEDO
FEDEROPTICOS MONTALBAN
 Bodegones, 1, Telf. 74 31 22 LA PUEBLA DE MONTALBAN
FEDEROPTICOS TALAVERA
 Avda. de Toledo, 20, Telf. 80 28 47 TALAVERA DE LA REINA

VALENCIA
FEDEROPTICOS FUNEZ
 Ramón de Mascto, 12, Telf. 355 05 77 VALENCIA
FEDEROPTICOS FUNEZ
 Oba, 41, Telf. 313 10 75 VALENCIA
FEDEROPTICOS CANO
 Plaza de la Balsa, 28, Telf. 221 68 15 XATIVA

VALLADOLID
FEDEROPTICOS VADILLO
 Padilla, 28, Telf. 80 13 09 MEDINA DEL CAMPO
FEDEROPTICOS INTERLINT SANTOS
 Miguel Iscar 5, 4ª Pta. Telf. 35 74 23 VALLADOLID
FEDEROPTICOS TRIGUEROS
 Bajada de la Libertad, 27, Telf. 30 52 81 VALLADOLID
FEDEROPTICOS TRIGUEROS
 Avda. de Segovia, 10, Telf. 23 17 07 VALLADOLID

VIZCAYA
FEDEROPTICOS MANIEGA
 Pza. Donabero Eabáiz, s/n, Telf. 421 55 14 BILBAO
FEDEROPTICOS ICAZA
 Mayor, 20, Telf. 483 32 64 LAS ARENAS
FEDEROPTICOS VILLEGAS
 Avda. de Murrieta, 4, Telf. 461 27 56 SANTURCE

ZAMORA
FEDEROPTICOS HEPTENER
 Santa Clara, 19, Telf. 53 09 11 ZAMORA
FEDEROPTICOS HEPTENER
 Centro Comercial Valderromero, Telf. 53 62 17 ZAMORA

ZARAGOZA
FEDEROPTICOS MORENO
 Dato, 6, Telf. 88 18 22 CALATAYUD
FEDEROPTICOS ALBA
 Paseo del Mar, s/n,
 Telf. 66 08 23 EJECA DE LOS CABALLEROS
FEDEROPTICOS CENTRO DE ANALISIS VISUAL
 Coro, 71, Telf. 39 85 16 ZARAGOZA
FEDEROPTICOS ANAFER
 Avda. Goya, 25, Telf. 37 49 81 ZARAGOZA
FEDEROPTICOS ROMA
 Hermandad Donantes de Sangre, 4,
 Telf. 31 61 91 ZARAGOZA

La Reforma legislada e intervencionismo de la Administración

El presente artículo forma parte de la ponencia "La profesionalidad docente en los contextos cambiantes de la modernidad", presentada por los autores en el Consejo Escolar de Andalucía.

▼ **Angel Pérez Gómez y Félix Angulo Rasco**
 Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Univ. Málaga



emos dividido en dos apartados el presente artículo. En el primero, queremos contextualizar las diversas

propuestas que sobre el sistema educativo han ocurrido desde 1982, tanto con respecto al pasado, como en su relación a las "innovaciones pendientes" y las nuevas demandas sobre la educación. En el segundo, queremos detenernos en algunos problemas y algunas iniciativas políticas concretas, una vez planteado el hilo conductor general anterior.

Tiene razón **Félix Ortega**, cuando escribe que España, "pionera de la Modernidad, acaba por ser uno de los últimos bastiones de su entorno geográfico y cultural en hacerla realidad". Y, por desgracia, no existe campo tan claro como el de la educación en el que estas palabras se confirman.

La Ley Moyano (1857)

Efectivamente, España representa políticamente un caso notorio con respecto al resto de las naciones europeas, por cuanto ha sido tempranamente liberal y, muy tardíamente, de-

mocrática. Este desequilibrio o desfase histórico es, desde luego, uno de los elementos básicos para comprender el desarrollo del sistema educativo en nuestra nación. Aunque la Constitución aprobada por las Cortes de Cádiz en 1812, asumía, mucho antes que en otros lugares, la importancia del vínculo entre individuos y organización social a través del Estado y a través de la formación de los futuros ciudadanos, hubo que esperar hasta 1857, con la aprobación de la Ley Moyano, para disponer de un instrumento legal que plantease la obligatoriedad de la enseñanza y el desarrollo y la construcción de una red de escolaridad necesaria.

Sin embargo, ni el texto constitucional, ni la ley Moyano, ni siquiera los documentos legislativos aparecidos entre ambos, iniciaron verdaderamente la transformación administrativa y estructural necesaria en educación. Durante el siglo XIX nuestro país padece, por igual, una alta tasa de analfabetismo y una carencia manifiesta de escuelas primarias. Los varones sólo alcanzan el primer umbral de alfabetización en 1860, aproximadamente, y hay que esperar hasta 1910, para que lo logren las mujeres. La tasa de escolarización apenas llega en 1870 al 20% (por debajo incluso de Portugal), superándolo sólo en el periodo de 1935-1940, y la red escolar, tras periodos de crecimiento moderado, se estanca en 1870, sin que se produzcan cambios significativos hasta 1930; a pesar del impulso logrado gracias a la inclusión de la enseñanza primaria en los presupuestos nacionales. En esta lenta y penosa evolución, las iniciativas educativas de la república son únicamente un lapsus, un breve intermedio.

La Ley Villar Palasí (1970)

Cuando en 1970 se aprueba la Ley General de Educación, denominada Ley Villar Palasí, por el ministro firmante, el gobierno de la época reconocía indirectamente, y no sin contestación interna, parte de las funciones asignadas al sistema educativo en un Esta-

do-moderno. Esta es una ley que responde a necesidades económicas y sociales básicas, introduciendo en el deprimido sistema educativo español varios elementos, absolutamente necesarios, que, se pensaban, contribuirían al fortalecimiento de la nación.

- Por un lado, cuando la Ley se aprueba, en España la tasa de escolaridad se encontraba en un intervalo entre el 30 y el 40%, estando el 60% de la misma en manos de la enseñanza privada; frente a un 70%/100% del resto de los países europeos. Además, la economía española exigía la promoción e ilustración de una clase media que comenzaba a despuntar; clase que, con cuadros técnicos y especialistas convenientemente formados, potenciaría el despegue de la economía española.

- Por el otro, la Ley pretendía estructurar en su totalidad al sistema educativo, aportándole un semblante moderno, implantando además nuevas ideas pedagógicas y una racionalidad educativa copiada de la elaborada en los países industrializados, a los que se imitó. Nos referimos a una racionalidad tecnológica relacionada con la mentalidad tecnocrática que en la política habían introducido los ministros del Opus Dei.

Aunque la impronta dejada por ésta ley fue enorme, detectándose todavía a principios de la década de los 80; el objetivo político de la misma no se alcanzó del todo. Trabajaron contra ella dos cuestiones de distinto signo: primero, la ley carecía de la legitimidad política necesaria para recoger el consenso social imprescindible para su implantación y desarrollo; segundo, la ley careció de un apoyo presupuestario sostenido, por lo que se vio abocada a las fluctuaciones presupuestarias coyunturales, y siempre contingentes, y acentuó su carácter selectivo.

La LODE (1985)

Tras este telón de fondo, es fácil reconocer la importancia política de la primera ley realmente democrática que se aprobó en España: la Ley Or-

gánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en 1985; aprobada no sin fuertes resistencias de los grupos privados y religiosos, que habían patrimonializado a la educación durante el franquismo.

La LODE aporta dos cosas que merecen ser reseñadas. Es la primera ley que se aprueba en un contexto democrático y de discusión pública, estando en el poder, por primera vez en más de 50 años, un partido no representativo de los grupos sociales hegemónicos. Por ello, es una ley que, además de recibir la legitimidad democrática, se apoya en un plusvalor de legitimidad. Y es una ley que, por cuanto democrática, consagra y establece los cauces de participación de la sociedad civil en el sistema educativo, introduciendo las plataformas institucionales de discusión social y de consenso público sobre la educación. Con ella, pues, el vínculo ciudadano entre los individuos y el Estado queda establecido y aprobado en España.

OPOSICIONES A profesores

PARA LICENCIADOS, INGENIEROS, TITULADOS MEDIOS, DIPLOMADOS

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

*FILOSOFIA	*BIOLOGIA Y GEOLOGIA
*LATIN Y CULT. CLASICA	*DIBUJO
*GRIEGO Y CULT. CLASICA	*INGLES
*LENGUA Y LITERATURA	*FRANCES
*GEOGRAFIA E HISTORIA	*ALEMAN
*MATEMATICAS	*MUSICA
*FISICA Y QUIMICA	*EDUCACION FISICA
*TECNOLOGIA	*PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA
*FORM. EMPRESARIAL	*TECN. ADMINISTRATIVA
*TECN. DEL METAL	*TECNOLOGIA SANITARIA
*TECN. DE ELECTRICIDAD	*TECNOLOGIA INFORMATICA
*TECN. DE ELECTRONICA	*TECNOLOGIA DE SERVICIOS
*TECN. DE AUTOMOCION	A LA COMUNIDAD

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

*INGLES	*FRANCES	*ALEMAN	*ESPAÑOL
---------	----------	---------	----------

MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

*AREA DE INGLES	*EDUCACION FISICA
*EDUCACION INFANTIL	*LOGOPEDIA
*EDUCACION ESPECIAL	*EDUCACION MUSICAL

PROFESORES TECNICOS FORM. PROFESIONAL

*PRACT. SANITARIAS	*PRACT. DEL METAL
*PRACT. INFORMATICA Y G.	*PRACT. ELECTRICIDAD
*PRACT. SERV. COMUNIDAD	*PRACT. ELECTRONICA
*PRACT. ADMINISTRATIVAS	*PRACT. AUTOMOCION

Preparación: TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Currículos, Video-cassette. Todo lo necesario para las pruebas: Solicita información y recibirás: **TEMA-MUESTRA**, bases, plazas, sueldos, etc...

CENTRO DOCUMENTACION DE ESTUDIOS Y OPOSICIONES
CeDel C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
TELS. (91) 564 42 94 - 562 30 86



La LOGSE (1990)

Lo que no realiza dicha ley, probablemente porque no estaba destinada a ello, es estructurar el sistema educativo, dotándole de un semblante y una racionalidad definitivamente moderna, acorde, también, con los logros de los sistemas educativos vecinos. Esta misión es la que recoge la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, aprobada en 1990; que además actúa como mecanismo de cierre del ciclo cuantitativo y como puente hacia un nuevo ciclo que ya se vislumbra.

La LOGSE cierra el ciclo cuantitativo en nuestro sistema educativo por varias razones. Primero, porque es la normativa básica que sustenta la obligatoriedad de la enseñanza en un intervalo importante: entre 6 y 16 años; lo que en principio supondría la transformación de parte del Bachillerato elitista, académico y selectivo, en un nivel de escolaridad que, complementario a la primaria, amplíase la profundización en la cultural cívica y, en consecuencia, la formación cultural de todos los ciudadanos y ciudadanas españoles, sin exclusión.

Segundo, porque, como decíamos, pretende racionalizar el sistema educativo, salvo el nivel universitario dependiente de la Ley de Reforma Universitaria anteriormente aprobada. Y esto incluye la enseñanza escolares y no escolares, la enseñanza obligatoria y básica, la educación especial y la formación profesional.

Tercero, porque además pretende implantar un currículum común para todos los españoles y españolas, y una estructuración curricular homogénea; salvo los ámbitos de competencia autonómica. Para lo cual adopta un modelo concreto de currículum y lo eleva a rango de ley, es decir, lo inviste con una carga normativa desconocida hasta ese momento.

Y cuarto, porque la ley introduce algo que es una novedad, completamente ausente en la historia legislativa de la educación española. Nos referimos al capítulo IV "De la Calidad de la

Enseñanza", en el que se recoge tanto cuestiones de innovación, investigación, inspección educativa, como, lo más notorio, el deseo del legislador de desarrollar un mecanismo de evaluación del sistema educativo.

¿La Ley Pertierra? (1995)

Si los puntos anteriores, como decíamos, permiten el "cierre del ciclo cuantitativo" el último, relativo a la calidad de la enseñanza, inaugura la preocupación por los retos del nuevo ciclo que ya se vislumbra y que comienza a ser parte de la retórica oficial en las organizaciones internacionales como la OCDE. El desarrollo de esta problemática es lo que actualmente, en proceso de trámite, constituye el centro del "Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros".

A grandes rasgos, este puede ser el largo y pomposo desarrollo de la estructuración moderna del sistema educativo. No obstante, una visión como la que acabamos de plasmar en unas cuantas líneas, parecería marcadamente superficial, si, cuando menos, no introducimos algunos elementos de otros contextos relacionados con la educación.

El Estado de Bienestar

Uno de los que resulta necesario tener en cuenta es, desde luego, el sector público. La escolaridad primaria comienza a desarrollarse instrumentalmente en el momento en que pasa a depender de los presupuestos del estado y no de los municipios o de la voluntad de las órdenes religiosas y sus centros escolares. Este ejemplo, ilustra la cuestión aún pendiente sobre el sector público. La tardía conversión de nuestro aparato estatal en un estado moderno, deriva también en la tardía implantación de un Estado de Bienestar. Este retraso crónico, es un fenómeno independiente del hecho de la alta subordinación de los ciudadanos al estado y su acusado centralismo existente de forma histórica en España. Creemos no equivocarnos si

afirmamos que sólo en los años 80 la necesidad de un Estado de Bienestar empieza a ser evidente, justo cuando la crisis económica mundial comienza a afectar a nuestro limitado tejido industrial y productivo. Es decir, durante esta larga década nos hemos situado en una situación de doble vínculo: se ha tenido que construir un Estado de Bienestar, pero las presiones económicas internas y externas, así como las veleidades neoliberales de algunos miembros del gobierno, han actuado de forma contraria, propiciando su desmantelamiento y la privatización de los servicios y competencias estatales. Si a ello añadimos la siempre atrasada reforma de la administración pública y la reforma fiscal, la utilización de fondos públicos para el saneamiento de la banca, las transferencias y subvenciones a las empresas privadas, la limitación de los gastos sociales en torno al 14% del P.I.B. desde 1982, debe parecer bastante pesimista la conclusión que extraigamos.

En uno de los análisis más recientes sobre el sector público en España, **González i Calvet** lo plantea con suma claridad: "La limitación de las funciones asistenciales y del Estado de

VIAJES CULTURALES

14 días: Julio-Agosto 95

París, desde 65.950 pts. (14 días)

París, desde 54.950 pts. (8 días)

Excursiones y visitas incluidas. Céntricos y selectos hoteles. Curso de francés opcional.

Italia, desde 82.950 pts.

4 noches en Roma. Excursión a Pompeya.

Suiza-Austria, desde 96.950 pts.

4 noches en Viena. Excursión a Budapest.

París-P. Bajos, desde 93.950 pts.

Bruselas. Amsterdam. Crucero por el Rin.

Berlin-Praga, desde 107.950 pts.

3 noches en Berlín y tres noches en Praga.

Viajes en autocar y en avión

Informes: La agencia del profesorado

Levante: 96-5141551-5202413

Madrid/centro: 91-5708293 y 8914198

Asturias: 985-297984

Sevilla: 95-4902678

Málaga: 95-2291636

Granada: 958-201726

Organiza: V. Interlenguas CV-M.115.A



Empezaron con nosotros...



Bienestar ha abierto vías y dejado espacios vacíos para su provisión privada -sanidad, educación, policía, fondos de pensiones, etc.-, contribuyendo a la mercantilización de los bienes públicos en detrimento del conjunto de la sociedad. Por otra parte, el sistema público de protección no ha impedido ni disminuido las bolsas de pobreza y marginación, es más, la política de mercantilización de la vida económica y social potencia la ampliación de sectores marginados.*

La distribución de la riqueza

Esta parece ser la realidad. Mencionemos que en 1984 ocho millones de personas estaban en situación de pobreza, de los cuales, cuatro lo eran de pobreza intermedia y severa. Cantidad muy semejante a la España de 1970. Es decir, la pobreza era en España del 25%, mientras que la media comunitaria del 11%. Un 10% de las familias urbanas acumulan un 40% de las rentas, y un 21% de familias pobres el 6,9% del total de ingresos. Entre el 23% y el 25% de las familias tenían ingresos medios no superiores a 12.500 pesetas/persona/mes. No creemos que en 1995, con la alta tasa de paro, y la alta tasa de parados de larga duración, las cifras hayan disminuido.

Sumemos a ello que, aunque el gasto social dedicado a la educación ha crecido hasta 1989, alcanzando una cotá máxima de 4,15% del PIB y un 4,6 en los Presupuestos Generales del Estado (PGE), comienza a descender en el mismo momento en que se aprueba la LOGSE, una reforma que necesita, por su complejidad, una considerable dotación económica. El descenso ha llegado a ser máximo en 1994, con un 4% del PIB y un peso del 3,5 en los PGE. Escaso desarrollo cultural: tardía escolarización y alfabetización e implantación de la obligatoriedad de la enseñanza. Muy por debajo de las cifras de 1988 (sin contar la inflación).

Si utilizamos las cifras de la OCDE, la cuestión no mejora, por cuanto, España se situaba en 1991 por debajo de la

media (5,6 frente a 6,4). De este declive no parece que vayamos a salir en este año de 1995, porque los indicadores muestran una elevación, siempre por debajo de la cota de 1988. Habrá que esperar a los reajustes presupuestarios que se están anunciando.

Y a todos estos datos podemos añadir otros que tienen un impacto particular en Andalucía. Según las cifras suministradas por el diario "El País" sobre el gasto cultural de las administraciones autonómicas, en Andalucía se dedican 320 pesetas a bibliotecas por alumno/a de EGB frente a las 4.450 que dedica Aragón, las 3.960 de Asturias, las 1.950 de la Comunidad Valenciana y las 2.280 de Extremadura. Datos que señalan que la limitación del sector público en Andalucía y, particularmente, en los gastos sociales, refuerzan el retraso cultural de nuestra comunidad, un retraso histórico palpable en las altas tasas de analfabetos que esta comunidad ha tenido que soportar (salvo el eje Cádiz-Sevilla) hasta bien entrado el siglo XX.

Los Consejos Escolares

Otra elemento público importante a tener en cuenta es el desarrollo democrático alcanzado. A nuestro juicio, tendríamos que diferenciar en este tema dos cosas: la institucionalización estructural y cultural de la democracia. Aunque ambos procesos son interdependientes, el primero es una condición del segundo; pero, por otro lado, la presencia de estructuras democráticas no asegura la extensión de la democracia como cultura. Efectivamente, y tal como señalábamos antes, la democracia es un acontecimiento tardío en nuestro país. En esta



medida son explicable y comprensible, los problemas de reajuste y los generados en la creación y consolidación de las estructuras que la hacen posible (desde el Defensor del Pueblo hasta la actividad de los partidos políticos).

Lo que no parece tan justificable es que en algunos terrenos como el educativo, la democracia parezca más un lema que una realidad. Esta afirmación -en lo relativo a la educación- se justifica por las siguientes razones: en primer lugar, aunque es cierto que se han creado estructuras institucionales, parece que su actividad y su funciona-

CURSILLO de FRANCÉS en PARIS

14 días: Julio-Agosto 95

Mañana: Excursiones y visitas

Tarde: 2 horas diarias de clase

Profesores nativos. Certificado de asistencia

Céntricos hoteles de 3 estrellas

Excursiones a Bruselas, Brujas, Castillos del Loira, Mont S. Michel, etc.

14 días, desde 65.950 pts.

• Incluye viajes, visitas y media pensión y excursión a EuroDisney.

• Salidas de todas las regiones.

Informes: La agencia del profesorado

Levante: 96-5141551-5202413

Madrid/centro: 91-5708293 y 8914198

Asturias: 985-297984

Sevilla: 95-4902678

Málaga: 95-2291636

Granada: 958-201726

Organiza: V. Interlenguas CV-M.115.A



...y hemos crecido juntos



Vicens Vives

miento ocurren al margen de los ámbitos problemáticos en los que han de realizar su labor. El caso más significativo es el de los Consejos Escolares, no ya el Estatal o el Autonómico, cuya existencia no parece afectar ni apelar a los sectores representados en ellos (especialmente al profesorado), sino que no ha habido un desarrollo e implantación adecuado de los consejos intermedios: los provinciales, comarcales, municipales y de centro. Aunque la legislación permanece aprobada desde 1984 y 1988, su existencia y su actividad es una de las grandes incógnitas. Mención aparte supondría el funcionamiento de los Consejos Escolares de Centros, un tema que no se ha abordado con seriedad, a pesar de las cifras en las que se señalaba el crecimiento constante de los directores de centro nombrados por la administración en los sucesivos informes del Consejo Escolar del Estado. Con relación a todo ello, también parece incomprensible que no hayan sido los Consejos Escolares Comarcales los ejes desde los que se vertebrara la participación desde abajo, desde los centros, hacia arriba, el Consejo Escolar de Andalucía, o que en general no se hayan establecido redes fluidas de comunicación entre los diversos organismos de participación. Y con respecto a este último, resulta lamentable que a estas fechas no haya publicado ni un solo informe, sobre el estado de la Educación en Andalucía. Todo ello apunta, desde luego, a una crisis de participación democrática en el sistema educativo, crisis que, a falta de explicaciones convincentes y a falta de voluntad y compromiso, la administración central pretende resolver invocando la acción de salida: es decir, potenciando un sentido de participación conexas a la idea de mercado en el anteproyecto en curso de discusión.

Falta de debate

Si nos detenemos en la institucionalización cultural de la democracia en el sistema educativo, las conclusiones pueden ser todavía más pesimistas.

Quizas el ejemplo que más nos interesa es que, salvo la LODE, no ha existido ningún tipo de discusión pública sobre el contenido y la forma de las sucesivas leyes. Por ejemplo, no ha habido debate ni consenso público sobre los contenidos culturales seleccionados por la administración central, habida cuenta de que se trata de la cultura que una nación cree suficientemente valiosa como para ser transmitida a las futuras generaciones. Tampoco ha habido consenso, ni discusión pública, sobre el modelo de estructuración curricular de obligada adopción por todos los docentes. Incuriendo en la barbaridad de estipular en la ley conceptos y concepciones que por su carácter "profesional" están sujetos a cambios históricos, como el concepto de curriculum.

Esta falta de debate educativo se ha llevado incluso hasta extremos totalmente injustificables: por un lado, la reforma curricular de la LOGSE propuesta por la administración central y apoyándose en la legitimidad añadida de provenir, como decíamos antes, de un gobierno no relacionado con las élites hegemónicas del franquismo, se ha impuesto de una forma dogmática, sin admisión de discrepancia o crítica alguna. Por el otro, el recientemente aprobado "Instituto Nacional de Calidad y Evaluación", instituto que se encargará de evaluar el sistema educativo, no admite ningún tipo de representación en su estructura que no sea la político-administrativa y, subsidiariamente, la científica, a través de un Consejo Rector, un Consejo Científico y, externamente, la Conferencia Sectorial de Educación, que es, al fin y al cabo, el órgano que decide los planes de evaluación que se llevarán a cabo, los criterios y lo que se informará al Consejo Escolar del Estado. Consejo que no participa en absoluto en su organigrama, a pesar de llevar el visto bueno del mismo.

Por todo ello, y en segundo lugar, ha habido una activa usurpación por parte de la administración del terreno público de discusión, un marcado in-

terés por la búsqueda de consenso, y una indiferencia o falta de preocupación por la participación democrática. Nos parece cuestionable, dadas estas circunstancias, que se exija a los docentes aquello que justamente no se está dispuesto a realizar por quien tiene la obligación de hacerlo. De todos modos, la falta de democracia en los centros y la pobre democratización del tejido social, es decir, la extensión de la democracia como una cultura por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas, incluidos los docentes, es un problema grave actualmente en España, porque como ha indicado Flores d'Arcais "ninguna democracia puede esperar perpetuarse si el método democrático no se convierte en una costumbre interiorizada".

Centralismo, "fordismo" y dogmatismo.

No quisiéramos terminar este apartado sin mencionar tres problemas, bastante relacionados con los anteriores, pero que, por su singularidad, pueden ser planteados de forma independiente.

Aunque los textos legales (incluida la Constitución) admiten y refrendan la "descentralización" de nuestro país, estamos bastante lejos de lograr algo parecido en lo que respecta al sistema educativo. Un análisis detenido de las leyes aprobadas en la década de los ochenta y en los primeros años de los noventa, indica claramente que los poderes centrales, sean estos la administración del MEC o las administraciones autonómicas, continúan teniendo, como históricamente así ha sido, un elevado poder de decisión, poder que queda articulado a través de las delegaciones provinciales y a través de la pérdida de capacidad de decisión de los supuestos organismos locales, que terminan convirtiéndose en organismos periféricos (como es el caso de los Centros de Profesores).

Sin embargo, y a pesar de su fuerte incidencia centralizadora, las iniciativas elaboradas por la Junta de Andalucía, tienen una calidad educativa mucho

mayor que las elaboradas por la administración central. Basta comparar los mínimos curriculares y los materiales publicados en Andalucía con los mismos documentos publicados por el MEC, para darse cuenta de ello.

Otras dos cuestiones importantes, y muy relacionadas con la anterior, son las de "fordismo legislativo" y el fuerte carácter dogmático de la Reforma. En cuanto a lo primero, resulta manifiesto para cualquier docente la incesante generación de documentos, administrativos unos y pedagógicos otros, por parte de las administraciones. Si los primeros guardan un valor de obligatoriedad y de cumplimiento normativo, los segundos acarreoan, normalmente, la complejidad de su comprensión y su implantación en prácticas docentes concretas. No es extraño señalar que las administraciones, indebidamente a nuestro juicio, se han convertido en generadoras de pedagogía, usurpando un terreno que no les corresponde. Pero esto no es lo más grave. En poco menos de cuatro años los docentes han tenido que comprender y aceptar la reforma curricular implícita en la LOGSE, actualizarse profesionalmente con respecto a ella, elaborar proyectos curriculares y educativos de centro y evaluar la implantación. Todo ello, sin tiempo para debatir y sin una mínima preocupación por parte de la Administración por lograr el necesario consenso sobre el significado político y educativo de dicha reforma. Ha habido, por ello, una excesiva fricción legislativa y una escasa sedimentación de las propuestas. Cuestiones que alimentan el descontento, la insatisfacción y el desencanto, incluso en los docentes más decididos y comprometidos inicialmente con la LOGSE.

De alguna manera podría incluso pensarse que la salida natural de los docentes ha sido la de siempre: la utilización profusa de los libros de texto, como artefactos traductores de la reforma curricular. No es de extrañar, por ello, que entre los años 1988 y 1992, la producción editorial escolar haya creci-

do hasta alcanzar un 20,1%, sobre un 2,5% del año 1987-1988.

Se comprende, pues, el negativo carácter dogmático con el que se ha cubierto la reforma. En lugar de buscar vías de construcción de un compromiso, se han propiciado vías de cumplimiento burocrático.

Por último, queremos hacernos eco de un problema tan grave como los anteriores. Nos referimos a la falta de información y transparencia pública sobre lo que ha ocurrido y lo que ocurre en el sistema educativo. Un informe como el presente ha padecido esa especie de ocultamiento de la información, contradictorio con una democracia e injustificable con respecto a un servicio público. Tal parece, en este sentido, que no existen problemas porque no existe información sobre los

mismos. Aunque algunos altos cargos de la administración sí gozan de acceso privilegiado a unas fuentes de información que deberían ser de patrimonio público. Lo comentado anteriormente sobre el INCE es un ejemplo de ello. De todas formas, aunque la ocultación de información es perceptible, la administración andaluza ha tomado una iniciativa importante, aprobando programas de investigación para la evaluación del sistema andaluz. No obstante, ninguno de los ámbitos seleccionados se refiere directamente al fracaso escolar, un problema que exige ser abordado con urgencia. Al menos para explicar por qué en los datos publicados por la OCDE el alumnado español ocupa el penúltimo lugar en rendimiento de lenguaje y el antepenúltimo en matemáticas. ■

VEN A PARÍS CON NOSOTROS VOLVERÁS CONTANDO MARAVILLAS... EN FRANCÉS

Verano '95

*Periodos de dos semanas desde el 3 de julio al 15 de septiembre.

Precio: Desde 69.500 ptas.

- * Alojamiento en residencias universitarias de París.
- * Acompañado de profesores.
- * Mañanas: visitas a museos y monumentos.
- * Tardes: 2 ó 4 horas de clase diarias (optativo).
- * Clases organizadas por L'Alliance Française de París.
- * Certificado de asistencia al curso.

AF
Alliance Française
Viaja en francés.

PENSION
COMPLETA
EN PARÍS

SE ADMITEN ACOMPAÑANTES SIN LÍMITE DE EDAD
INFORMES:

EN LA ALIANZA FRANCESA DE TERRASSA
Calle Bajo Plaza, 18. Telfs. (93) 203 71 64 / 780 21 49
08221 TERRASSA (Barcelona)

BARCELONA:	Sr. Arévalo. Teléfono: (93) 280 56 44
BADAJOS:	Alianza Francesa. Teléfono: (924) 22 48 48
BILBAO:	Elena Morrondo. Teléfono: (94) 421 72 78
GIJÓN:	Alianza Francesa. Teléfono: (98) 535 37 08
GRANADA:	Alianza Francesa. Teléfono: (958) 29 47 03
LA CORUÑA:	Alianza Francesa. Teléfono: (981) 22 23 56
MADRID:	Alianza Francesa. Teléfono: (91) 435 15 32
MADRID:	Yolanda Santos. Teléfono: (91) 523 01 90 y 541 39 89
MADRID:	Francisco Costado. Teléfono: (91) 543 47 47
MADRID:	Marie Chantal Hernández. Teléfono: (91) 742 16 86
MURCIA Y ALICANTE:	M ^a Teresa Muñoz. Teléfono: (968) 20 17 22
OVIEDO:	Alianza Francesa. Teléfono: (98) 522 02 92
VALENCIA:	Enrique Rodríguez. Teléfono: (96) 369 27 60
ZARAGOZA:	Teresa Vallés. Teléfono: (976) 37 0017

Y EN TODAS LAS ALIANZAS FRANCESAS DE ESPAÑA

Dirección Técnica GAT: GC-84



Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado



▼ Miguel A. Santos Guerra
Universidad de Málaga

El hecho de que sólo se evalúe al alumno en el sistema educativo conlleva una serie de implicaciones que, aunque no es el objeto de estas líneas, deseo comentar para abrir estas reflexiones. Se evalúa al alumno de una forma que tiene consecuencias no sólo para el aprendizaje sino para la continuidad en el sistema, para la repetición y, desde el punto de vista psicológico, para el reproche o el elogio, sea de la familia, sea de la escuela.

Jerarquización

El alumno es la pieza última del sistema (Ministerio, Administración Autónoma, Delegación Provincial, Inspección, Dirección, Profesorado, Alumnado). ¿Por qué sólo se pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón? El que evalúa ejerce poder. En primer lugar, el poder de decidir qué es lo importante y qué es lo secundario, qué es lo correcto y lo incorrecto, dónde hay que situar el límite de los mínimos. En segundo lugar, el poder de aplicar los criterios de valoración. En tercer lugar, el poder de imponer la decisión en caso de discrepancias.

Irracionalidad

La evaluación que se hace de los alumnos suele explicar el fracaso de éstos por su exclusiva responsabilidad. Toda la culpa del fracaso parece deberse a su escaso interés, a sus pocas horas de estudio, a su mala preparación, a su baja inteligencia, a sus problemas personales o familiares... No es muy lógico que las atribuciones causales se hagan con tan poco rigor. ¿No hay parte de responsabilidad en el sistema, en el profesor, en el clima, en la forma de evaluar? ¿No es cierto que si un alumno tiene la suerte de coincidir en el grupo al que atiende un profesor

➤ continúa en pág 35

Incremento cero

Recientemente el Ministerio de Economía anticipó lo que serán las directrices básicas para la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado para 1996 y que se resumen en una: Incremento cero.

De confirmarse esta orientación, que además marcaría la tendencia para el año '97, supondría en términos generales un duro golpe para las políticas sociales y, en concreto, para Educación, inmersa como está en pleno proceso de reforma.

Efectivamente, ya comentamos en su momento que los Presupuestos del '95, cuando se aireaba propagandísticamente que subían un 7%, no suponían ninguna inyección de confianza, en la medida en que no había ningún dato que confirmase que se iba a consolidar, en el futuro, la tendencia alcista. Cuando, al mes de aprobados los Presupuestos, éstos se redujeron en 150.000 millones de los cuales 32.000 se recortaron de Educación, tuvimos la constatación de nuestras sospechas.

El anuncio ahora de un incremento 0 para el presupuesto próximo solo puede entenderse desde la total renuncia a llevar a cabo los aspectos más significativos de las Reformas.

Las preguntas que nos podemos hacer están plenamente justificadas: ¿qué pasará con los recursos económicos que deben transferirse a las Universidades, estando como están muchas de ellas en pleno traspaso de Competencias a las Comunidades Autónomas?, ¿qué va a ser del Plan de Financiación de las Universidades, que supondría un incremento de 0,5 puntos del

PIB para garantizar económicamente los retos que nuestra Universidad tiene planteados para el futuro?. Con respecto a la LOGSE, ¿cómo se va a abordar la política de construcciones escolares necesaria para la reordenación de la red de centros?, ¿cómo se podrán garantizar las plantillas para nuevas especialidades?, ¿cómo se van a atender las necesidades de formación del profesorado, para salir al paso de la acomodación de sus titulaciones a las nuevas realidades del sistema?, ¿hay que esperar un nuevo aplazamiento del calendario de aplicación de la LOGSE?...

Anuestro modo de ver, algo queda claro; de la acción de Gobierno no cabe esperar ningún cambio significativo de sus prioridades políticas y es evidente que la Educación no forma parte de ellas, por mucho que se cite en los discursos oficiales o en los mítines preelectorales. Desde esta convicción, depende de toda la Comunidad Educativa asumir la responsabilidad de la defensa de la financiación adecuada del Sistema Educativo.

Con la ILP en el Parlamento, tenemos más autoridad que nunca para movilizarnos por una Ley de Financiación del Sistema Educativo y por un cambio en la política educativa del Gobierno que empiece a materializarse en los próximos Presupuestos Generales del Estado. ■

Fernando Lezcano
Secretario General

Escuela Rural

El mundo rural está movido, no llueve y los agricultores y ganaderos andan preocupados. No son los únicos, a CC00-Enseñanza también le preocupa el futuro, en este caso de la educación. Por este motivo el Sindicato de CC 00 de la Rioja solicitó la celebración de un pleno de la Junta de Personal. Por fin, casi un mes después, el presidente tuvo o bien convocarlo.

CC 00 había elaborado un estudio, una plataforma y proponía soluciones. Los compañeros y compañeras de ANPE, CSIF, UGT y STER (versión riojana del STEs) impedían la convocatoria del pleno para evitar la discusión del documento elaborado por CC 00, preocupándoles sobremanera que se aprobase un documento de CC 00, que se llevase a los centros y a la Administración y que se mejorase en base a este documento la enseñanza rural riojana. Para ello se reunieron en un aparte y copiaron a trozos el documento de CC 00, lo votaron y lo aprobaron. Cuando CC 00 explicó su voto hubo todo tipo de acusaciones.

¿A que os suena? ■

Mapas

Escolares

El MEC va perdiendo poco a poco las redes de centros de las CCAA que gestiona. Pocas novedades sobre lo ya conocido e informado por CC00 el año pasado, si acaso una nueva vuelta de tuerca para eliminar profesorado.

Los documentos en cuestión, apenas comprometen inversiones, no cuantifican las creaciones y en algunas zonas aparecen lagunas de centros que obligarán al alumnado a trasladarse a muchos kilómetros de sus casas. Esperemos que la aprobación de la Ley de Financiación de la Enseñanza promovida por CC00, el cambio de tendencia económica o una administración más sensible a la educación llene con centros dichas lagunas. De lo contrario, podríamos encontrarnos con muchísimas supresiones y despidos que, sólo en Asturias, serían 952 según cuantificación de CC00. ■

Ley Pertierra

DAR UN NO POR RESPUESTA, UN PASO POSITIVO

A

hora el Ministro nos intenta entretener con una LEY llamada de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros, diciéndonos que su objetivo es conseguir que "los Centros docentes sean más valorados por todos los sectores de la comunidad educativa".

"Valoración social", "calidad", son sólo una excusa.

Nosotros sabemos que lo que intenta el Ministro es alguna salida "airosa", vía iniciativa política, para una política ministerial moribunda y que con ella pretende ocultar la falta de financiación que está llevando a una puesta en marcha de la Reforma educativa sin calidad.

En el fondo de la LEY sólo está eso: falta de calidad por ausencia de la financiación necesaria, y el intento de hacer que la comunidad educativa desvía la mirada de este problema fundamental, y la centre en reclamar responsabilidades en personas concretas (director o directora) o en los equipos docentes.

CC00 abandona la mesa del

La Federación de Enseñanza de CC00 denuncia el aumento de la contratación precaria en la Administración Pública docente. El MEC ha reducido a 500 plazas la oferta de empleo público para este curso, aun cuando su primera oferta, ya insuficiente, era de tan sólo 1.175 plazas.

Este medida supone un recorte de más del 50% en la oferta de empleo en toda la Administración Pública. Sus efectos sobre el sector de la Enseñanza repercutirán directamente en una mayor precarización del empleo, e incidirán de forma negativa sobre las condiciones de trabajo del profesorado y sobre la calidad del sistema educativo.

Cuando, en enero pasado, el MEC anunció que no había oferta de empleo público en la Enseñanza Secundaria, la Federación de Enseñanza de CC00 denunció el hecho (confirmado ahora, en la Enseñanza Primaria, con la citada reducción del 50% de sus previsiones de empleo) de que así se iba a la desregulación de las condiciones laborales del profesorado de la Enseñanza Pública. De esta manera, la aplicación de las recetas neoliberales del Gobierno de Felipe González, que ya han desregulado el mundo laboral en el sector privado, pretenden trasladarse a la función pública y, dentro de ésta, a la Enseñanza, a través del recorte de plantillas en los centros docentes.

La Federación de Enseñanza de CC00 reitera que la educación es una necesidad básica de todos los ciudadanos y ciudadanas y, además, una inversión de futuro de toda la sociedad. Por esta razón no debe procederse a la desregulación y reconversión del sector educativo, sino que, por el contrario, se debe

La LEY tiene otras trampas:

- Permitir medidas de autofinanciación de los centros públicos que enmascaren la parca financiación real que previsiblemente van a tener (buscarse la vida en el entorno privado).
- Responsabilizar a la falta de profesionalidad de la dirección de los fracasos de los centros.
- Reinstaurar un cuerpo de Inspección para que, dentro de su separación ancestral de la realidad de los centros, se convierta al máximo en representante de la Administración.
- Poner a tiro a los equipos docentes ante las frustraciones de aquellos padres y madres que quieren matricular -y no puedan- a sus hijos e hijas en los colegios o institutos que estén en la mejor posición del baremo de evaluación (baremo siempre interesado según la política de turno y tan influenciado por el medio en que se desenvuelve el centro).

Hay que dar una respuesta a la LEY y ésta tiene que ser **no**.

Desde CC.OO. hemos impulsado una postura unitaria de los sindicatos de la enseñanza: llamar al profesorado a expresar su rechazo a la ley a través de un referéndum convocado desde las juntas de personal.

Una amplia respuesta de rechazo, dirigida unitariamente por todas las organizaciones sindicales contra esta falsa Ley de calidad, servirá para reunificar fuerzas entre el profesorado, ahora atomizado por montones de problemas concretos, y volverá a dar autoconfianza al sector. Autoconfianza que nos tiene que servir para impulsar la lucha por una Ley de Financiación que garantice de verdad una enseñanza de calidad. Esta batalla hay que empezarla ya de cara a los nuevos presupuestos.

Por eso, también, pensamos que rechazar hoy esta ley es un paso positivo por la calidad de la enseñanza. ■

MAP por los recortes en la oferta de empleo público

apostar por una financiación suficiente del Sistema Educativo, aprobando, para hacerlo posible, la propuesta de Ley que, promovida por CC.OO., han llevado más de 600.000 ciudadanos y ciudadanas al Parlamento.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. anuncia que convocará movilizaciones de todo el profesorado interino, ya que la nula voluntad negociadora del MEC, tanto en la convocatoria de Oferta de Empleo Público como en la formulación de un nuevo sistema de selección de profesorado interino, llevará a muchos docentes al desempleo.

Propuesta recortada (sobre la primera ya corta) al 50% en todos los sectores y que el MAP quiere presentar al Consejo de Ministros:

Correos... 50	Investigación... 85
MOPU... 45	Agricultura... 14
Hacienda (+ AEAT)... 410	Seguridad Social... 35
Docentes... 500	Grupo A... 100
Instituciones	Personal Laboral... 594
Penitenciarias... 408	Total... 2241

La parte social se levantó al completo de la mesa del MAP por esta causa. ■

Negociaciones provinciales

El acuerdo sobre Secundaria, que a finales del curso pasado firmamos CC.OO., otros sindicatos y el MEC, abrió, a través de su punto 14, la puerta para la negociación provincial de determinados aspectos, sobre todo para el establecimiento de las vacantes y plantillas de los institutos.

Así pues, se debían cubrir y desarrollar 27 nuevos ámbitos de negociación provincial. De las 27 provincias, en 18 se llegaron a acuerdos y en 9 tuvieron desacuerdos. En algunas de ellas costó sangre y sudor el llegar a un acuerdo con la D.P. En otros, caso significativo de Toledo, éstos estuvieron "desaparecidos".

Una vez acordados, en varias Direcciones Provinciales y alguna Dirección General del MEC, se intentaron saltar los pactos, lo que ha llevado a CC.OO. a forzar su cumplimiento. Tan sólo en Valladolid, que parece tiene fuero especial, y en Teruel, con la complicidad de ANPE y UGT, se saltaron lo acordado. ■

Interinidades, contratos a la baja

El MEC anima a sus directores provinciales a recortar los gastos y éstos, con la reforma laboral como libro de cabecera, no buscan otra forma de ahorrar que precarizar más las sustituciones.

Que una profesora ha parido y por ello tiene baja por maternidad, la D.P. de Molilla la despidió y se queda tan ancha.

Que otra profesora, en este caso en Valladolid, sufre una accidente laboral cuando está desarrollando su trabajo en el centro, el director provincial pucelano toma la misma decisión: a la calle.

Que existen contratos a tiempo parcial y por diversos permisos se producen nuevas necesidades de profesorado, se modifican las itinerancias para evitar realizar una contratación a tiempo completo.

Todos los afectados tienen contrato como profesorado interino.

CC.OO. está luchando por solucionar estos temas. Nos enfrentamos a la cantinela de que se debe reducir el déficit pero esperamos que con la ayuda de los afectados/as obtengamos resultados positivos. El derecho a realizar un trabajo en condiciones dignas constituye una aspiración legítima de todo colectivo laboral. ■

Centros concertados

NEGOCIACIONES

PROPUESTAS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. AL DOCUMENTO PRESENTADO POR EL MEC

A.- INTRODUCCIÓN:

Mantener el párrafo de la primera propuesta, que decía: "Adaptadas ya algunas medidas y acuerdos en el ámbito de la enseñanza pública procede adaptar análogos medidas en la enseñanza concertada teniendo en cuenta tanto los aspectos coincidentes como los que lo son propios".

B.- RETRIBUCIONES

1. PARA LOS AÑOS 95, 96 Y 97

a) Un complemento específico adicional de 160.000 pesetas, repartido en los apartados 5-2, 5-3 y 5-4 de la propuesta del MEC, para el personal docente de los centros concertados incluyendo al personal complementario de Educación Especial.

b) Quitar el apartado 5.8 de la propuesta del MEC.

c) Añadir un nuevo párrafo 5.10 en la propuesta del MEC en los siguientes términos:

5.10. Con el fin de garantizar para el personal de administración y servicios de centros concertados, la subida salarial prevista en los artículos 5.1, 5.2 párrafo primero, 5.3 párrafo primero, 5.4 párrafo primero, 5.6 y 5.7 el MEC se compromete al incremento de las partidas de los módulos que generan estas subidas salariales en las cantidades suficientes para poderlas hacer efectivas.

2. INCREMENTOS RETRIBUTIVOS Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

a) Incluir un nuevo párrafo en el punto 5.7 que diga: *Igualmente se iniciaran negociaciones para incrementar el complemento retributivo en función de la formación y la actualización profesional.*

3. GARANTÍA DE MANTENIMIENTO DEL PODER ADQUISITIVO

a) Incluir en el punto 5.1 párrafo primero, a continuación de "y la masa salarial del conjunto de la enseñanza concertada", sin incluir el complemento retributivo que figura en el párrafo siguiente:

La última oferta realizada por el **cia**, es insuficiente y la F.E. de **C**tes propuestas

C.- APLICACIÓN DE LA LOGSE EN LA ENSEÑANZA PRIVADA

1. FORMACIÓN

a) Concretar el apartado 2 haciendo referencia a compromisos reales para llegar a un Acuerdo de Formación y a disposiciones legales.

b) Ampliar la colaboración del MEC de ayudas a la financiación de las actividades y cursos de formación a las organizaciones sindicales representativas en el sector de la enseñanza privada.

2. TITULACIONES

a) La referencia a buscar fórmulas para el mantenimiento del puesto de trabajo, tiene que referirse a fórmulas legales que permitan conjugarse con la normativa vigente y respetar el derecho al puesto de trabajo de acuerdo con la titulación con la que fueron contratados.

b) Desarrollar este Acuerdo en la Comisión de trabajo correspondiente.

3. IMPLANTACIÓN DE LA ESO

a) Cumplimiento de la Administración de los compromisos adquiridos ya en disposiciones legales.

b) Financiación inmediata a los centros, que permitan a la implantación de la Secundaria Obligatoria cubrir las necesidades de atención de los alumnos.

c) Recursos que garanticen la financiación de un profesor de apoyo para los centros que a la implantación de la Secundaria Obligatoria tengan también educación primaria, "art. 29.2 del Real Decreto 1.004/991".

4. MANTENIMIENTO DEL EMPLEO

a) Mantener el punto 6 de la propuesta del MEC con las siguientes modificaciones:

b) Sustituir los párrafos 6.2. 1) y 6.2. 2) por los siguientes:

1) *Todo puesto de trabajo creado en los cen-*

Revisión Salarial de los Centros sostenidos con fondos públicos

En esta negociación, hemos presentado una plataforma unitaria con 4 aspectos básicos:

1. 3,5% para docentes y no docentes, para todos los niveles y en todos los conceptos.

2. Cláusula de revisión si el IPC supera el 3,5%.

3. Aplicación de los Acuerdos que se puedan conseguir con el MEC.

4. Disposición negociadora de la parte sindical para la distribución del 3,5% en niveles no concertados, de tal forma que permita subidas superiores en los meses de septiembre u octubre, siempre que sea consolidable para el año 96 y sirva para avanzar en la homologación con los niveles concertados respectivos.

Todos los sindicatos hemos rechazado las propuestas patronales, que incluían modificaciones en la estructura salarial. Nos hemos opuesto a una subida inferior a la que permiten los módulos en el apartado de gastos de personal, para el 2º ciclo de la ESO y aquellos centros que la anticipen. ■

con el MEC

Ministerio de Educación y Cien-
C.OO. ha presentado las siguien-

*tras concertadas como consecuencia de incre-
mentos de unidades concertadas autorizadas
por el MEC en cualquier nivel educativo a
partir de la firma de este acuerdo deberá ser
cubierta por profesorado con contratación
estable, procedente de la lista de afectados,
donde estarán incluidos todo el personal do-
cente que pierda su puesto de trabajo como
consecuencia de la aplicación de la LOGSE.*

*2) Los puestos de trabajo creados en los cen-
tros concertados como consecuencia de incre-
mentos de los ratios que el MEC autorice en
las unidades concertadas, o en las plantillas
totales de los centros concertados en cual-
quier nivel educativo, a partir de la firma de
este acuerdo, deben cubrirse con profesorado
con contratación estable, procedente de la
lista de afectados, donde estarán incluidos
todo el personal docente que pierda su pue-
sto de trabajo como consecuencia de la apli-
cación de la LOGSE.*

c) Incluir un punto 6.3 con el siguiente texto:

*Las organizaciones firmantes se comprome-
ten a iniciar las negociaciones de un nuevo
acuerdo de centros afectados que recoja los
puntos de este acuerdo y el compromiso del
apartado tercer punto tres.*

D. COMISIÓN DE SEGUIMIENTO

a) Se creará una Comisión de seguimiento del
presente Acuerdo constituida por las organi-
zaciones representativas del sector, que vela-
rá por el desarrollo de los distintos apartados
que lo componen, así como de todo lo rela-
cionado con estas materias en el desarrollo e
implantación de los ciclos formativos de gra-
do medio y superior de la nueva F.P. ■

Consulta a los trabajadores y trabajadoras sobre la Ley Pertierra

Queremos solicitar el apoyo de los
trabajadores y trabajadoras de la En-
señanza Privada a la posición mante-
nida por CC.OO. sobre el Proyecto
de Ley Pertierra, para ello se solicitará
vuestra firma, y vuestra colaboración
en la recogida de las mismas. ■

Convenio de Universidad e Investigación

Continuamos la negociación de es-
te convenio. Existen pocos avances
en el respecto a los objetivos sindica-
les marcados en la plataforma unifi-
cada.

La F.E. de CC.OO. mantiene como
objetivos prioritarios:

1. Mantenimiento del poder adquisi-
tivo.
2. Amortiguar al máximo los efectos
de la Reforma Laboral.
3. Reducción de jornada.
4. Iniciar el camino hacia la homolo-
gación.
5. Introducción de nuevos comple-
mentos salariales.

A los afectados y afectadas por es-
te Convenio les sugerimos que estén
atentos al seguimiento de esta nego-
ciación y a la consulta final. ■

Educación

Infantil

El día 25 de abril se ha firmado la
revisión salarial del Convenio de Edu-
cación Infantil por parte de las organi-
zaciones patronales: CECEI, ACADE
y F y G, y las organizaciones sindica-
les FETE-UGT y USO.

Resultado de la negociación

En dichas tablas se recoge una su-
bida del 3 % sobre las anteriores en
salario y antigüedad. En este porcen-
taje está incluido el 0,8 % correspon-
diente a la cláusula de revisión salarial
del año 1994, por lo que la subida re-
al es del 2,2 %.

Desaparece el trato beneficioso
que se había venido dando a las Ca-
jas de Ahorro, que tienen también
una subida del 2,2%, cuando en an-
teriores negociaciones y dadas sus
características de no lucrativas y sin
escasez de medios, siempre habían
gozado de porcentajes de subida su-
periores.

Valoración de la FE de CCOO.

La Federación de Enseñanza ha
valorado negativamente este incre-
mento, porque el personal de estos
centros tiene una pérdida del poder
adquisitivo de al menos tres puntos.

Valoramos también como un as-
pecto negativo el tratamiento que se
ha dado durante la negociación a la
cláusula de revisión salarial. La han
convertido en un elemento inútil. Se
debía haber aplicado de manera in-
mediata y sobre las tablas resultan-
tes el porcentaje de subida que se
hubiese negociado para el año 95.

No obstante, la Federación de En-
señanza ha emplazado a todos los
trabajadores y trabajadoras del sec-
tor a manifestar su opinión sobre el
resultado final de esta negociación,
para tenerlo en cuenta a la hora de
fijar la posición definitiva sobre nues-
tra firma. ■

Acuerdo Generalitat-Sindicatos**Condiciones de trabajo en la función pública**

Están constituidas las tres mesas generales de negociación que desarrollan el Acuerdo de 27 de enero, firmado en el País Valencià sobre las condiciones de trabajo en la Función Pública, para el periodo 1995/97: mesa de retribuciones y empleo, comisión paritaria de salud laboral y comisión de formación.

Queda pendiente la constitución

de las mesas sectoriales de Salud Laboral, aunque ya hay un mandato expreso de la Mesa General para que se constituyan en la mayor brevedad posible. En Enseñanza, la Comisión de Formación venía funcionando desde la firma del acuerdo del Nuevo Sistema Retributivo de los docentes.

El actual acuerdo profundiza y extiende los compromisos adoptados en el acuerdo anterior, vigente hasta diciembre de 1995, y se inspira en el acuerdo firmado entre la Administración General del Estado y las organizaciones sindicales de septiembre de 1994. □

Personal Laboral**Funcionarización a paso lento**

En medio de la confrontación de la que informábamos en la última TE, hemos conseguido desbloquear la funcionarización de Psicólogos y Pedagogos. De esta forma, se publicará en breve la convocatoria de oposiciones para maestros y psicólogos-pedagogos. Queda pendiente la de trabajadores sociales —para la que tendrá que haber una modificación del Decreto de Servicios Psicopedagógicos—, y la de Adjuntos de Taller —para la que la Conselleria de Hacienda no da su consentimiento, invadiendo así competencias claras de la Conselleria de Educación y poniendo en dificultad el desarrollo de la LOGSE en lo que se refiere a Educación Especial—. Continuaremos informando de este absurdo conflicto a tres bandas. □

Oposiciones 95

Con la convocatoria de oposiciones para 1.335 puestos de trabajo en enseñanza secundaria, para el mes de julio, se concluye en el País Valencià el sistema transitorio de acceso.

Respecto a los problemas derivados de la judicialización de las oposiciones del 91, el 23 de febrero se daba un paso adelante con la publicación en el BOE del nombramiento como funcionarios de carrera de las personas que aprobaron entonces, con la particularidad de que, en esta ocasión, la Conselleria de Educación ha remitido al MEC un listado en el que aparecen, además de las personas que aprobaron según la

Privada**Negociaciones con la Conselleria**

Próxima la finalización del curso escolar, en el marco de las negociaciones recientemente iniciadas con el Ministerio de Educación sobre la aplicación de la Reforma, con una propuesta de cierre para el próximo curso de aproximadamente 150 unidades, sin acuerdo de centros en crisis específico para el País Valencià, y con el agravante de unas elecciones políticas el próximo 28 de mayo, es este el panorama con el que nos encontramos hoy en el País Valencià. En este marco, la Conselleria de Educación nos citó el pasado día 6 de abril para iniciar las negociaciones de un acuerdo específico para el País Valencià que sustituiría al antiguo de Centros en Crisis y que tendría un carácter más amplio, recogería temas de formación, retribuciones, cierre de unidades, recolocación de los trabajadores, etc. CC.OO. ha enviado a la Conselleria una propuesta de acuerdo que intentaremos consensuar previamente con el resto de los sindicatos. □

Orden de convocatoria, las que aprobaron según el baremo fijado por el Tribunal Superior de Justicia. CC.OO. considera que los únicos que tienen sentencia firme, tanto del Tribunal Supremo como del Tribunal Constitucional, son quienes fueron seleccionados de acuerdo con el Real Decreto que regulaba el sistema transitorio de acceso.

Aunque se les reconoce la antigüedad como al resto de funcionarios del Estado, a efectos de Concurso de Traslados, CC.OO. está reclamando que se les reconozca también a efectos retributivos desde setiembre u octubre de 1992. □



La adaptación del Acuerdo MAP/sindicatos

CC.OO. propuso una reunión a UGT y CSIF para la adaptación a las Universidades del Acuerdo Ministerio de Administraciones Públicas /Sindicatos (CC.OO., UGT, CSIF, CIG) de 15 de septiembre de 1.994, ratificado por el Consejo de Ministros y publicado en el BOE el 20 de septiembre.

En la reunión celebrada el 31 de marzo de 1.995 acordamos:

- pedir conjuntamente una Mesa Sectorial de Universidad para abordar la Adaptación a las Universidades.
- proponer que se constituyesen Plataformas de Adaptación entre nuestras Secciones Sindicales de todas las universidades.
- exigir desde los Organos Unitarios de Representación y mediante Acuerdos con los Rectores que se demande a la SEUI la Adaptación.
- plantearnos una plataforma común para la Adaptación, que tendría repercusión estatal.
- valorar las medidas a adoptar en caso de que el silencio fuese de nuevo la respuesta de la Secretaría de Estado en el plazo de tiempo que nos marcamos.

CC.OO., UGT y CSIF mantuvimos una segunda reunión el 24 de abril, ante la ausencia de respuesta de la SEUI a la petición conjunta de los tres sindicatos de la Adaptación a las Universidades del Acuerdo Ministerio de Administraciones Públicas/Sindicatos.

En esta segunda reunión se acordó:

- cerrar la plataforma conjunta de Adaptación, en la que concretamos los criterios generales que tendrían que ser adaptados, pero no las prioridades de cada sindicato.
- hacer una convocatoria de delegados de juntas de personal y comités de empresa para el 18 de mayo ante la SEUI.

En llamada de última hora del 25 de abril, la SEUI propuso una reunión de Mesa Sectorial para el 10 de mayo a las 10 horas. Los sindicatos acordamos aceptar la convocatoria, siempre que se nos comunicase formalmente y con orden del día.

En función de los resultados de la Mesa del 10 de mayo valoraríamos si la convocatoria de concentración de delegados se mantiene o no. ■

Situación del Acuerdo MAP/Sindicatos

El desarrollo del Acuerdo se va produciendo paulatinamente, con modificaciones legales como las incorporadas en la Ley de Acompañamiento de los Presupuestos Generales del Estado (Ley 42/94 BOE 31.12.94).

Posteriormente se ha firmado el Acuerdo de ordenación de la negociación colectiva del personal laboral. De este Acuerdo estamos excluidos, excepto de la cantidad del 3,5%, ya que nuestra SEUI y las Gerencias no los habían adaptado, publicado en el BOE 11.03.95.

Y, por último, se ha alcanzado el Acuerdo de Formación Continua para los empleados públicos, publicado en el BOE 6.04.95, que representa un significativo avance, pues regula los mecanismos para la presentación de los planes de formación continua por los sindicatos firmantes y por las distintas administraciones. Corremos el riesgo de que nuestra administración, la SEUI y las Universidades queden excluidas, al no estar recogida expresamente la administración universitaria. ■

Andalucía

Noticias de última hora anuncian movilizaciones del PAS en Andalucía para el 4 de mayo por la homologación del PAS de las Universidades andaluzas y la revisión salarial del PAS laboral del 95. ■

Firmada la revisión salarial del PAS Laboral 95

El 6 de abril de 1.995 se firmó la revisión salarial del PAS Laboral de las Universidades del Convenio MEC y ad-heridos.

Se consiguió firmar conjuntamente las Tablas retributivas del 94 y las del 95. Entre los elementos destacables de la revisión del 95 está la aplicación del 3,5% a todos los conceptos retributivos. ■

Financiación de las Universidades

Los informes y líneas de actuación elaborados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional orientan la política de los gobiernos a la reducción de los recursos públicos destinados a Gasto Social. Por tanto, podemos considerar que las características socialmente redistributivas de los recursos públicos van a ir disminuyendo, a pasos agigantados e incrementando las desigualdades. Probablemente el descenso se producirá no tanto en las cifras absolutas, como en las cifras relativas.

En la Europa del Tratado de la Unión hubo una gran laguna que era el componente social del Tratado, que oludía intencionadamente las conquistas sociales alcanzadas en los diferentes estados miembros de la Unión Europea. Dicha laguna ya fue denunciada por la Confederación Europea de Sindicatos, de la que las Comisiones Obreras formamos parte.

Ahora bien, la política emanada de las instituciones internacionales citadas y la laguna social del Tratado de Maastricht no deben convertirnos en sujetos pacientes de dictámenes y ausencias. Más bien, por el contrario, de igual manera que hay una serie de indicadores de convergencia económica que permitirán la integración en la Unión Europea, debemos ser beligerantes y reivindicar indicadores de convergencia social.

Entre los indicadores de convergencia social se podrían destacar entre otros, para facilitar la integración en la

Unión: el índice de paro estructural, el índice porcentual del Producto Interior Bruto dedicado a gasto social (sanidad, educación, pensiones, desempleo, servicios públicos, medioambiente, cooperación internacional), el salario mínimo interprofesional. Probablemente pueda resultar paradójico, que con las grandes dificultades que hay para alcanzar la Convergencia "Económica", introducir indicadores de Convergencia Social, que también son económicos.

Pero, me planteo si no sería un factor decisivo para equilibrar la Convergencia introducir variables más adecuadas, aunque éstas pudiesen ampliar el periodo de integración social y económico. No podemos arriesgarnos a una Convergencia de desequilibrios sociales y económicos que sentarían las bases de una insatisfacción de las naciones componentes de la Unión menos favorecidas y que podría desencadenar movimientos nacionalistas crecientes contrarios a la propia Unión Europea.

Como muestra, bien vale un botón: la Enseñanza Superior. Desde el comienzo de la tramitación parlamentaria de la Ley de Reforma Universitaria (1983), CC.OO. demandaba una Memoria Económica para que la Reforma no naciese "coja", dependiendo de coyunturas económicas, y se pudiese producir la reforma estructural que la Universidad necesitaba.

No hubo Memoria Económica.

En el año 91, y sin querer ser agoreros de ninguna crisis económica, demandábamos, desde CC.OO., que la financiación de la Enseñanza Superior debía ser pública y alcanzar el 1% del Producto Interior Bruto, si queríamos tener una Universidad Pública de Calidad.

No se alcanzó el 1% del Producto Interior Bruto, actualmente reconocen el 0,82%.

En el año 93, ante la ausencia de alternativas políticas y con el riesgo ascendente de deterioro de la Enseñanza Pública, CC.OO. presentó la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) por una Ley Marco de Financiación del Sistema Educativo. Proposición de ley avalada por las firmas de más de 600.000 ciudadanos y ciudadanas que perfilan un modelo garantizado por ley de financiación de la totalidad del sistema educativo.

Actualmente la Iniciativa Legislativa Popular está en trámite parlamentario.

Cuando apenas faltaban 15 días para finalizar el año 94 se presentó en el Consejo de Universidades un Documento sobre la Financiación de la Enseñanza Superior. Nuestros esfuerzos parecen no haber sido en vano. Pero ahora queda la parte más difícil y compleja, saber si realmente hay voluntad política de debatir el citado documento o va a ser un documento más sin trascendencia.

Para CC.OO. es una base para emprender un debate y que se llegue a conclusiones que sirvan para enriquecer y complementar nuestra ILP. Pero queremos contar con alguna manifestación de voluntad que permitiese comprobar la verosimilitud de establecer un modelo de financiación público de la Enseñanza Superior, que en última instancia debería aprobar el Parlamento. ■

MODELOS DE FINANCIACION

CONTENIDOS RELEVANTES

A *Sobre la financiación*

- Convergencia con la inversión pública por estudiante y, valoración del coste real del mismo, en los países de la Unión.
- Convergencia en la inversión pública (gasto) en las Universidades con los estados de la Unión, diferenciando las cuantías destinadas a gastos de funcionamiento, de personal, de reposición, de inversión del servicio público de la enseñanza superior y de la investigación.
- Cohesión financiera del mapa universitario del Estado español que articule y compense los desequilibrios en la enseñanza superior, bien sean de orden regional (socio-económicos), de universidades de nueva creación, de universidades desmembradas, de centros de una misma o de varias universidades...

B *Sobre la financiación externa*

- Regulación de la autofinanciación y de la financiación externa, venta de bienes y servicios, convenios, contratos, títulos propios, donaciones, inversiones sin ánimo de lucro,...
- Regulación de la política de precios, partiendo del estudio de los diferentes modelos existentes en los países de la OCDE.

C *Sobre los parámetros*

- Concreción de los módulos objetivos de capacidad, ratios de Personal Docente/estudiante y de Personal de Administración y Servicios/estudiante (aulas, departamentos, servicios comunes, servicios del personal de la universidad, ...).
- Establecimiento de criterios de evaluación de la calidad y eficacia institucional de las universidades.
- Sistema de información estadística informatizado sobre convalidaciones, titulaciones, mapa de titulados, competencia entre enseñanza reglada y propia, personal, estudiantes, gestión, planificación y evaluación de costes.

D *Sobre el estudio*

- Definición de los objetivos de la enseñanza superior en España que permita la igualdad en el acceso y defina la orientación de las tasas de escolarización, la incorporación de adultos y de las personas que ya poseen una titulación, la política de titulaciones, la permanencia.
- Establecimiento de programas de ayudas a los estudiantes, que garanticen la igualdad de oportunidades (estrechamente vinculados con la hacienda pública) y financiación indirecta de los costes añadidos (residencias, alimentación, vestuario, desplazamiento...)

E *Sobre la investigación*

- Definición de los objetivos estratégicos de la investigación en las universidades, sustentados en el interés social y cultural, que no descansen exclusivamente en los intereses económicos inmediatos.
- Cohesión interuniversitaria e interterritorial de la financiación de la investigación de interés público y profesional (formación continua).

Si conseguimos que el debate cale en la comunidad universitaria y en la sociedad, formulando principios de convergencia y de cohesión europea, estaremos propiciando el avance hacia una Europa más social.

¿Qué pasa con el tres y medio para el personal laboral del MEC?

Como ya sabéis, en el mes de Septiembre se firmó un acuerdo entre el MAP y los sindicatos que, entre otras cosas, acordaba que la subida salarial del año 1995 sería del 3'5% para todos los empleados públicos y esta subida era posteriormente aprobada por los PGE. Por tanto no hay duda de que el personal laboral del MEC va a cobrar este 3'5%.

¿A qué se deben los retrasos?

En primer lugar, el personal laboral tiene un régimen jurídico (Estatuto de los Trabajadores) que exige la negociación colectiva sobre las condiciones de trabajo y, por tanto, también de la revisión salarial. Esta situación impide que la Administración pueda aplicar unilateralmente la subida salarial sin el previo acuerdo de la Mesa Negociadora.

En segundo lugar, al ser personal laboral dependiente de la Administración, ve su negociación mediatizada por determinadas imposiciones, como son los PGE, de cara a la negociación de la revisión salarial.

En tercer lugar, el MEC no reúne a la Mesa Negociadora del Convenio hasta que no tiene la certificación de masa de Hacienda.

Causas específicas

Hasta aquí hemos visto los inconvenientes generales por los que se producen los retrasos en la subida sala-

rial de los laborales; pero este año a estos inconvenientes habría que añadir el que en estos momentos está bloqueando la negociación:

En el mes de Febrero se firma un acuerdo de ordenación de la negociación colectiva del personal laboral de la Administración Central; Esta federación no firma dicho acuerdo, por considerar que era demasiado precipitado para la envergadura que tenía, y porque la situación del MEC, con un proceso de transferencias inmediato, exige un tratamiento específico del sector.

Cuando el MEC, por fin, reúne a la Mesa Negociadora (hay que decir que a petición de la Federación de Enseñanza de CC.OO.), nos encontramos con que, además de mediatizar la negociación con una subida salarial ya impuesta desde los PGE (aunque justo es decir que negociada y aceptada por nosotros en el acuerdo de Septiembre), desde el MAP nos envían una propuesta de acta en la que se hace referencia al acuerdo que noso-

tros no hemos querido firmar. Por ello la Federación de Enseñanza de CC.OO. (mayoritaria) hace una propuesta de acta que recoge la subida salarial sin más historias, porque eso es lo pactado en el acuerdo MAP-Sindicatos de 15 de Septiembre.

Ante nuestra sorpresa, la FETE-UGT se niega a aceptar nuestra propuesta y exige que en el acta para la revisión salarial figure el citado acuerdo, cosa que nos sorprende, no sólo por el afán tan inusitado que tiene esta organización de hacer propaganda de este acuerdo (que tendrán que explicarnos en qué es tan maravilloso para el personal laboral del MEC) sino que, además, su empeñamiento nos obliga a firmar la revisión salarial en solitario.

Esta no es la única sorpresa que nos depara el día, ya que, tras la exigencia de UGT, el MEC nos explica que este acta que nos ha presentado no es una propuesta, sino una exigencia. Nos están explicando que no solamente nos viene impuesta desde los PGE la revisión salarial, sino que ado-



más el MAP, con el aplauso de la FETE-UGT, nos impone hasta el acta que hemos de firmar.

Consultado el MAP, nos aclaran que ellos no tiene ningún interés en que se firme ese acta u otro cualquiera, con tal de que no se desvíe de lo establecido y se acuerde una subida del 3'5% proporcional. En una nueva reunión de la Mesa Negociadora, el MEC decide no decantarse y exige que los sindicatos nos pongamos de acuerdo. Ante la negativa de la UGT a su firma si no figura el citado acuerdo, decidimos recordarle al MEC que tan sólo hace un mes que han sido las elecciones sindicales y que hemos aumentado nuestra mayoría, por tanto, para que el acta tenga validez, es precisa nuestra firma. La respuesta de UGT no se hace esperar y nos recuerdan que nosotros habremos ganado las elecciones pero ellos han firmado el acuerdo y están en condiciones de imponer sus tesis aunque para ello tengan que recurrir a la Comisión Paritaria del citado acuerdo (¿acaso para eso han firmado el acuerdo? ¿creen que así van a poder burlar nuestra mayoría sindical y por tanto la voluntad mayoritaria de los trabajadores a 15 de Febrero de 1995?).

Por lo tanto...

Y así está la situación. No nos cabe la menor duda de que los trabajadores han vuelto a renovar su con-

fianza en nosotros por la coherencia que a lo largo de estos cuatro últimos años hemos demostrado. Desde luego, cuando hemos decidido firmar o no firmar determinados acuerdos lo hemos hecho asumiendo nuestra responsabilidad y teniendo muy en cuenta las consecuencias que para los trabajadores tenían. Cuando esto suponía retrasar el cobro de cantidades o, incluso, ponerlas en peligro, también lo hemos asumido, explicado y hemos tenido en cuenta la opinión mayoritaria de los trabajadores. Pero este no es el caso, si se está retrasando el cobro del 3'5% no es porque CC.OO no quiera firmar, que sí quiere, sino porque la UGT se sitúa en una posición más dura que la propia Administración, porque hay que decir que, al final de esta historia, tanto el MEC como el MAP estarían dispuestos a aceptar cualquier otra propuesta de acta, siempre que fuera con acuerdo sindical.

De cualquier manera, puestas así las cosas, la Administración tendrá que tomar una decisión, y esperamos que ésta sea respetuosa con lo que los trabajadores han decidido en las recientes elecciones sindicales.

Esperamos que, cuando estas líneas lleguen a vuestras manos, hayamos conseguido salvar el escollo y ya tengáis en vuestras nóminas esta subida, porque los trabajadores no se merecen estos retrasos para cobrar un 3'5%. ■

Asombro en Euskadi

El pasado día 27 se celebró una reunión entre los sindicatos de enseñanza para analizar la respuesta sindical a la Ley Pertierra. La reunión proporcionó una buena dosis de asombro, incluso para aquellas personas menos familiarizadas con la situación de la división sindical en Euskadi.

No todos los sindicatos convocados participaron en esta reunión. En primer lugar, la UGT no consideró procedente su asistencia, señalando su coincidencia con los acuerdos estatales, que precisamente aconsejan impulsar dinámicas conjuntas en las diferentes Comunidades Autónomas.

Quien sí acudió fue ELA, aunque no estuvo dispuesta a repetir en Euskadi lo que firmó en Madrid, manifestando su disposición únicamente a entrar en la "cuestión de invasión de competencias" que supone la Ley, pero en ningún momento al contenido del propio proyecto.

Y finalmente, la propuesta de campaña presentada por CC.OO. tampoco contó con el apoyo de los también presentes STEE y LAB; aunque estos sindicatos no presentaron ninguna propuesta alternativa.

CC.OO. intentará, por lo tanto en solitario, informar a los centros de la tramitación y contenido de este Proyecto de Ley tan importante, demandando a los trabajadores y trabajadoras del sector educativo que exijan al Ministerio su retirada. ■

Negociaciones con la patronal



Continúa el trabajo para intentar proceder a la sustitución de las 70 ordenanzas laborales aún vigentes; igualmente, se han iniciado las negociaciones sobre sistemas de resolución extrajudicial de conflictos.

Para CC.OO. y UGT, el objetivo consiste en contribuir a desarrollar unas relaciones laborales que propicien una mayor autonomía de las partes y una mayor implicación de los interlocutores sociales en la gestión y resolución de los problemas que les son propios, evitando, siempre que sea posible, la judicialización de los conflictos y favoreciendo, en todo caso, vías de

diálogo para la solución de los mismos. Para ello, proponen la creación de un organismo que tenga como finalidad la conciliación, la mediación y el arbitraje.

Durante el mes de abril, CC.OO. y UGT presentaron una propuesta unitaria, también la CEOE hizo pública su alternativa. Tras las primeras conversaciones, existen numerosos puntos de coincidencia, situándose las discrepancias en torno a la posibilidad de que la intermediación, cuando se trate de modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo, sea previa y no posterior a que dichas modificaciones se produzcan. ■

Día Internacional de la Salud Laboral

28 de abril

El 1º de Mayo, fiesta del trabajo, y el 8 de marzo, día de la mujer trabajadora, son ya fechas arraigadas en el quehacer del movimiento sindical como instrumentos de defensa y mejora de las condiciones de trabajo. No son un mero ejercicio testimonial, sino, por el contrario, una vía de presión para el logro de nuestras reivindicaciones. El día 28 de abril, al conmemorar la salud de los trabajadores y trabajadoras, proporciona la ocasión de manifestar unánimemente la urgencia de resolver los problemas y las

grandes carencias que en materia de salud laboral existen en nuestro país:

- Estamos a la cabeza de Europa en cuanto a muertes por accidentes de trabajo.
- La reforma laboral ha incrementado los riesgos en el trabajo, al generalizar la temporalidad y la precariedad en el empleo.
- No disponemos aún de una normativa actualizada y equiparada con el resto de los países europeos, a causa de los incumplimientos del Gobierno, tanto con la Unión Europea, como con los convenios con la OIT.

Tanto el profesorado como el personal de administración y servicios de los centros educativos debemos adoptar un papel activo en la defensa y mejora de nuestra salud en el trabajo, haciendo del día 28 de abril un instrumento de denuncia de estas carencias. Por ello, debemos exigir, junto con el resto de trabajadores, la inmediata aprobación en el Parlamento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales —que lleva ya un retraso de tres años—, así como la participación en la gestión de nuestra propia salud, a través de la apertura de procesos de negociación con la administración educativa y la patronal para desarrollar Planes de Prevención que incluyan mapas de riesgo, estrategias de formación, sistemas equilibrados de elección de delegados de prevención, etc. De esta manera, el día 28 de abril podrá ser algo más que un gesto testimonial: un día de lucha, un paso más en la mejora de nuestras condiciones de trabajo. ■

CCOO contra el terrorismo

Es imprescindible reforzar el pacto democrático contra el terrorismo y la trama civil que lo ampara.

Con ocasión del atentado al presidente del Partido Popular, José María Aznar, la Comisión Ejecutiva Confederada de CC.OO. hizo público un comunicado de rotunda condena y reiteró el compromiso del movimiento sindical en la lucha democrática contra la violencia.

CC.OO., que hizo un llamamiento a los trabajadores y trabajadoras para que se incorporen a cuantas iniciativas sociales y políticas se convoquen contra el terrorismo, advirtió que la defensa de la democracia exige a todas las fuerzas políticas y sociales un compromiso activo y sin fisuras, no sólo contra los actos terroristas, sino también contra quienes siguen ofreciendo cobertura política a los mismos, siempre desde presupuestos democráticos como mejor arma para combatir a los violentos. ■

CCOO sigue ganando las elecciones sindicales

A mediados de abril se habían elegido ya dos terceras partes de los 236.928 representantes elegidos en 1990. CC.OO. conseguía el liderazgo electoral, al haber obtenido 54.701 representantes (un 36'45%). En segundo lugar seguía UGT, a 41.104 delegados de diferencia. El periodo extraordinario de cómputo finaliza en diciembre de este año. El objetivo de CC.OO. no es sólo mantener el primer puesto, sino superar los 87.730 representantes que obtuvimos en 1990. ■

Derechos sindicales en la Enseñanza Privada

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha solicitado a la Consejería de Educación que se convoque una mesa de negociación bilateral sindicatos-Administración, con el propósito de conseguir un Acuerdo de Derechos Sindicales en la Enseñanza Privada.

Teniendo en cuenta que ya se han realizado en un alto porcentaje de centros concertados las elecciones sindicales, CC.OO. ha presentado un borrador a la Consejería de Educación, que pretende regular definitivamente el sector en Canarias, en lo que a permanentes sindicales se refiere. □



Movilizaciones inevitables

A la hora de cerrar la presente edición de la TE, la convocatoria de movilizaciones del profesorado de la enseñanza pública parece un hecho inevitable. Lo venimos anunciando hace ya dos meses. La administración educativa no logra articular una propuesta concreta que responda a los temas fundamentales que podían hacer posible un desarrollo adecuado de la Reforma en Canarias.

Las mesas de negociación que se han ido realizando definen criterios generales, estructuran los medios de que se dispone actualmente... pero hasta ahora carecen de voluntad política para planificar de forma atrevida un calendario de mejoras en plantillas, reducción horaria, infraestructuras... El discurso que esta administración plantea ante las reivindicaciones que suponen un esfuerzo presupuestario es el de responsabilizar al Estado de la falta de condiciones. Se olvida reiteradamente de que dispone de plenas competencias educativas y sólo es posible exigirle al Estado español desde un compromiso concreto del Gobierno Autónomo para Canarias.

Resulta una actitud hipócrita responsabilizar de algo a lo que uno mismo no empieza respondiendo.

Parece inevitable. La presión, que a lo largo del mes de mayo puede convertirse en la primera gran huelga contra esta Consejería, debe abrir las vías a una negociación que se cierre.

Esta Consejería marcha hacia unas elecciones sin haber resuelto los grandes temas de la educación en Canarias. □

La manifestación del 26 de marzo fue la mayor de la última década

El Marco Unitario convoca una fiesta reivindicativa de la enseñanza pública

La manifestación celebrada en Barcelona el pasado 26 de marzo, con una participación cercana a las 60.000 personas, ha sido el acto más importante en favor de la enseñanza pública realizado en Cataluña en los últimos 10 años. Ante una manifestación tan masiva, el propio Departamento de Enseñanza se vio obligado a realizar declaraciones públicas, mostrándose abierto al diálogo y la negociación. Las organizaciones del Marco Unitario de la Comunidad Educativa (MUCE) estamos a la espera de que las buenas intenciones se concreten en una negociación efectiva y se acabe la retórica vacía de contenido.

Mientras tanto, para reforzar nuestras posiciones en la negociación con la Generalitat y dar continuidad al proceso de movilización y debate del pasado trimestre, las organizaciones del MUCE hemos convocado el siguiente calendario de acciones hasta la finalización del curso:

1. Difusión y recogida de firmas de apoyo al Manifiesto Unitario de la Comunidad Educativa por la financiación del sistema educativo, por parte de entidades educativas, ciudadanas y personalidades del mundo de la enseñanza y la cultura.

2. Realización de concentraciones ante los ayuntamientos y encierros de los MUCEs locales durante la se-

mana del 16 al 21 de mayo, en torno al Mapa Escolar y los problemas específicos de las localidades y comarcas.

3. Las acciones anteriores confluirán el domingo, 11 de Junio de 1995, en una gran concentración reivindicativa y lúdica en el Parque de la Ciudadela de Barcelona que, bajo el nombre de Fiesta de la Enseñanza Pública, servirá para conmemorar el 20 aniversario del Manifiesto por la Escuela Pública y para reivindicar conjuntamente la mejor reforma educativa para nuestra enseñanza. Durante la concentración se entregará a una delegación del Parlamento de Catalunya las firmas de apoyo al manifiesto por la financiación del sistema educativo.

Con estas acciones, el MUCE afirma su razón de ser y refuerza los vínculos y el trabajo conjunto de la comunidad educativa catalana en favor de la calidad de la enseñanza pública. Ante una Generalitat cada vez más volcada hacia las patronales del sector privado, la articulación de la comunidad educativa constituye un trabajo esencial para dotar al conjunto del profesorado de un apoyo social suficiente para combatir las tendencias crecientes de privatización del sistema educativo y sacar adelante nuestras reivindicaciones sobre ampliación de plantillas y mejora de la calidad de la enseñanza pública. ■

El Acuerdo de Centros en Crisis hace aguas

En la red privado no se garantiza el mantenimiento del empleo

Este año, las negociaciones para la recolocación del personal afectado por los ajustes en los centros en crisis hace aguas: para el próximo curso se precisará recolocar a 250 o 300 personas en la privada concertada, pero el Departamento de Enseñanza sólo ofrece 43 plazas de refuerzo.

La actuación de Enseñanza en este asunto es particularmente decepcionante, ya que se limitan a afirmar que las plazas están saturadas, sin ofrecer soluciones y sin obligar a las patronales a que cubran las vacantes que se producen con profesorado procedente de los centros que cierran. Además, Enseñanza obliga a los afectados a que se definan sobre si quieren recolocación o indemnización por despido antes del 31 de mayo.

Con este panorama, CC.OO. intentará apurar al máximo la negociación para garantizar todas las recolocaciones posibles, pero, si no se ofrecen soluciones satisfactorias, convocaremos asambleas y medidas de presión para garantizar el mantenimiento del empleo. □

La Generalitat, convoca sólo 314 plazas en secundaria

Congelación encubierta de plantillas en la red pública

Sin acuerdo con los sindicatos, el Departamento de Enseñanza ha publicado la convocatoria de 314 plazas para profesores de secundaria. Las plazas convocadas son sólo de ocho especialidades, además de una escasa oferta para las escuelas de idiomas.

Este año los funcionarios docentes podrán adquirir, mediante un examen, la capacitación para impartir otra especialidad distinta a la propia.

CC.OO. considera esta convocatoria como una congelación encubierta de plantillas, ya que las jubilaciones que se producirán este año superan con mucho la cifra de plazas ofertadas.

Esporamos que, a pesar de la restringida convocatoria de este año, en el futuro pueda concretarse una oferta suficiente para garantizar plantillas-tipo de calidad en los centros de primaria y secundaria, ya que CC.OO. evalúa en unas 9.000 plazas las necesarias para aplicar la reforma en condiciones de calidad. Por otro lado, la convocatoria de este año hace necesario un acuerdo que garantice la estabilidad del profesorado interino y sustituto. Ambos extremos están todavía pendientes de concreción en la negociación entre Enseñanza y los sindicatos; que, desde la manifestación del 26 de marzo, ha experimentado ligeros avances. □

Personal laboral

A la conquista de los nueve meses

Aunque el titular pudiera inducir a la ambigüedad, no nos referimos en las líneas siguientes a las políticas de incremento demográfico, o la inversión de la pirámide demográfica en Galicia y a las iniciativas precisas para corregirla. Los nueve meses suponen el tiempo de contrato que venimos reivindicando últimamente para el personal de cocina de los comedores escolares, ya que la reforma laboral del año 94 produjo un quebranto en las condiciones retributivas de cocineros y cocineras. Antes del 94, los ocho meses de contrato eran suficientes para percibir las prestaciones por desempleo durante el verano de forma ininterrumpida. Con el "decretazo" sólo se percibe la prestación en años alternos, al aumentar el periodo mínimo de cotización a 12 meses. A este desmorreglo hay que añadir la disminución en las coti-

zaciones de la Seguridad Social para el cómputo de las futuras pensiones.

Para paliar esta situación, la Federación de Enseñanza de CC.OO. mantuvo una entrevista con el Conselleiro de Educación, en la que mostró cierta receptividad hacia nuestras peticiones. Le remitimos posteriormente un estudio detallado y estamos aguardando la cita con las Consellerías de Economía y Presidencia para adelantar la negociación. Nuestra propuesta consiste en un aumento efectivo de 8 días por cada contrato, que posibilitaría percibir la prestación anualmente, a excepción del primer año. Este incremento permitiría también una mejora en las condiciones de limpieza y recogida que se efectúan al comienzo y final de cada curso escolar.

En el País Vasco, Andalucía y territorio MEC ya lo hemos conseguido. En Galicia pensamos conseguirlo pronto. ■

Acuerdo de contratación del profesorado

Desde hace varios meses están circulando rumores de todo tipo acerca del acuerdo actualmente vigente que regula las listas de interinidades y sustituciones del personal docente de la Consellería de Educación. Dicho acuerdo fue firmado en el mes de julio de 1992 por CC.OO., UGT, ANPE y CSIF y ha venido funcionando con regularidad desde esa fecha y hasta el momento presente.

Lo que nos llama poderosamente la atención es el hecho de que las utílicas más fundadas se fundamentan en el aire, tergiversando e ignorando el texto del Acuerdo. Hasta tal punto ha llegado la desinformación que la Federación de Enseñanza de CC.OO. ha reeditado de nuevo dicho texto, con una acogida altamente favorable entre los colectivos afectados.

Así, los interesados han podido comprobar que el Acuerdo no tiene fecha de caducidad, no introduce el paro rotatorio y respeta los derechos de los colectivos que han trabajado con anterioridad.

La pervivencia del Acuerdo dependerá de la capacidad para mantenerlo y para hacerlo valer en el futuro, de los apoyos que sign cosechando y de las intenciones de la Consellería. Es de resaltar que el sindicato con mayor representación en la mesa sectorial -CIG- no está comprometido en su firma, como tampoco lo ha estado con ningún acuerdo de contratación anterior. Parece que la negativa a corroborar acuerdos se alimenta de miedos atávicos, imposibles de superar para algunos. Con el apoyo de todos los sindicatos, difícilmente se podrá dar marcha atrás en las interinidades y contrataciones. ■

COMISIONES OBRERAS DE ANDALUCÍA SE MANTIENE COMO LA PRIMERA FUERZA SINDICAL EN EL ÁMBITO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA ANDALUZA

	CCOO	CSIF	CEMSATSE	UGT	ANPE	USTEA	CGT	OTROS	TOTAL
ENSEÑANZA.	146 29,31%	121		84	68	51	16	12	498
SALUD	140 21,28%	69	257	79			20	75	640
ADMINISTRACION GENERAL	65 28,88%	109		45			6		225
TOTAL	351 25,75%	299 21,93%	257 18,85%	208 15,26%	68 4,98%	51 3,74%	42 3,08%	87 6,38%	1363

En la que se refiere al personal funcionario y estatutario de la Junta de Andalucía, CCOO sigue siendo la central sindical con mayor número de delegados y delegadas, por lo que se confirma como la primera fuerza sindical en el ámbito de la Función Pública cuando el proceso está perfectamente avanzado. Por otro lado, tras las elecciones entre el Personal Laboral dependiente de la Junta de Andalucía celebradas hasta el momento, CCOO consigue el 50% de los delegados y delegadas elegidos, pasando a ser la central sindical más representativa por número de votos.

Los equipos de atención educativa

Negociación en marcha

El pasado mes de marzo nuestra Federación consiguió que se retomaran las negociaciones con la Consejería de Educación sobre los Equipos de Apoyo Externo. Habían sido abandonadas el pasado mes de junio de 1994, a consecuencia de un cambio en la Dirección General correspondiente y, al parecer, su responsable ha necesitado tiempo y ayuda para ponerse al día.

La negociación se ha desarrollado en torno a dos bloques: uno sobre funciones, y otro sobre personal. Nuestra posición ha estado clara desde el principio: a) reivindicar funciones de zona, con una plantilla adecuada en la que incluimos al personal psicólogo, pedagogo, logopeda, médico, maestros y maestras, fisios, asistentes sociales y administrativos o administrativas; b) exigir la reconversión de los equipos en Centros de Orientación Educativa, lo que implica un funcionamiento distinto del actual; y c) negarnos desde el principio a tratar separadamente los dos bloques mencionados (funciones y personal), pues es imposible atribuir funciones sin diseñar las plantillas para realizar las mismas.

En lo que respecta a personal, el modelo que defendemos es el de la convocatoria de puestos ordinarios, aunque aceptaríamos transitoriamente los puestos de carácter singular, respetándose las situaciones laborales administrativas del personal que está trabajando actualmente en los equipos. Es, pues, necesario concretar soluciones al respecto, que irán en el siguiente sentido:

- Para el funcionario que no posee la categoría que ahora se exige (grupo A), se habrá de ofrecer la salida adecuada para llegar a ella.

- Para el funcionario que se halle en comisión de servicio, se le respetará el tiempo de servicios para concursar.

- Para el personal laboral fijo que desee pasar a la funcionalización, se le concretará la posibilidad de acceder a dicha condición.

- Para el personal laboral temporal, se garantizará a su acceso a fijeza, para luego ofrecerle asimismo la posibilidad de la funcionalización. ■

Acceso a cátedra: primera sentencia

El Tribunal Superior de Justicia de Andalucía dictó no hace mucho sentencia por la que se anulaba el concurso de méritos para acceso a la condición de catedrático, en el sentido de que no era procedente la inclusión en la baremación de méritos por cursos de formación correspondiente al CAP (curso de adaptación pedagógica), por el que se concedían 3 puntos dentro del máximo de 4 de dicho apartado.

Es de advertir que hay interpuestos otra buena serie de recursos por muy diversos motivos y que desconocemos por qué entesijos se moverá la administración superior de justicia de nuestro territorio y qué nuevas sentencias procederán y a qué momento administrativo conducirá.

La situación actual queda en que la Consejería está obligada a rehacer la lista del personal seleccionado, destruyendo de las puntuaciones de cada cual la correspondiente al CAP. Lo que conducirá... a no sabemos qué.

Si a todo lo dicho se suma la dilación en el tiempo que registró la convocatoria, o las irregularidades de la baremación de la memoria (botón de muestra: muchas sólo pasaron por un único corrector) se demuestra que la Consejería dispuso unas alijadas inadecuadas para la envergadura del trayecto y el variopinto personal que se iba a apuntar al viaje.

¿Una última curiosidad? el Director General encargado del caso dijo en su día que se incluía al CAP en la baremación susodicha, porque sus servicios jurídicos le habían asegurado la total imposibilidad de que ningún tribunal lo descompusiera al preparado. De tonal alquimista sólo se podían esperar fórmulas que le explotasen en las manos. ■

► viene de pág 18

competente dispone de muchísimas probabilidades de aprobar? Por el contrario, ¿no sucede que si le corresponde un *hueso* tiene todas las opciones de suspender?

Injusticia

La evaluación del alumno tiene efectos contundentes. Si no aprueba, debe repetir. No se trata de una evaluación diagnóstica sino efectiva en cuanto a los resultados. ¿Todo se debe a su falta de esfuerzo? Si no es así, ¿por qué carga con todas las consecuencias? Otro tipo de injusticia nace de las situaciones iniciales de las que parten los alumnos: ¿Tienen todos las mismas condiciones (sociales, familiares, personales) para que luego se les apliquen las mismas exigencias?

Evaluar el sistema

Por todo ello, hay que recibir con satisfacción (ya veremos que también con prevención) la iniciativa de evaluar el sistema, que se explicita en el artículo 62 de la LOGSE.

Este cambio de perspectiva puede tener una importancia decisiva en la mejora de la calidad de la enseñanza. Y puede también encerrar algunos riesgos que es preciso tener en cuenta. En otro lugar he dicho (Santos Guerra, 1993) que más importante que hacer evaluación e, incluso, que hacerla bien, es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. Digo esto porque el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) puede hacer evaluación que sólo se ponga a disposición del poder y no de los usuarios, puede hacer evaluaciones que ayuden a quienes mejores resultados obtengan, pero no a los que tienen más dificultades para conseguirlos, puede dedicarse a medir, pero no a evaluar.

Assessment

La evaluación educativa tiene sentido, afirma Hopkins (1989), sólo si permite el desarrollo de las escuelas y de los profesores.

La evaluación realizada por iniciativa

externa y jerárquica, que hurta los resultados a la comunidad educativa, resulta poco eficaz para el cambio. Por eso es importante que se respete esta secuencia: explicar la evaluación que se propone o se impone, hacer transparente el proceso, respetar a las personas en todo momento, devolver la información a los profesionales, garantizar el control democrático y utilizar los resultados racional y éticamente.

No debe convertirse, pues, la evaluación en un instrumento de discriminación. Si se realizan mediciones de resultados y se efectúa la clasificación de los mismos para luego ofrecer compensaciones y ayudas a los mejor situados (**assessment**), se estará dando más medios a los que mejores condiciones de partida tienen. La evaluación se convertiría en un mecanismo favorecedor de la desigualdad.

La euforia que hoy existe por la clasificación de los centros según los resultados, el peligro de convertir en indicadores indiscutibles lo que no son más que resultados lógicos de situaciones de partida, conduce a trabajar por adecuarse a las pruebas y por acabar bien situados en los baremos. (En países en que se han puesto en marcha estos mecanismos evaluadores, algunos centros han realizado prácticas perversas como pedir a los 'peores alumnos' que no asistan a clase los días en que se van a realizar las pruebas).

Debe aprovecharse el *assessment* para el diagnóstico de la situación, para favorecer a los desfavorecidos, para estimular el aprendizaje, etc. Pero existen riesgos evidentes porque, aunque se renuncie a premiar a "los mejores" se están creando unas expectativas, se están consagrando co-

BONITO EJEMPLO

La revista española *Dunia*, dedicada a la moda y que se subtitula "La aventura de ser mujer", acaba de publicar (marzo de 1995) una relación de los 100 mejores colegios españoles. Es toda una noticia. Sólo en unos meses se ha podido hacer esta selección, que tiene como ámbito todo el país y uno de cuyos instrumentos de análisis han sido, según se dice en la misma revista, las llamadas telefónicas. La presencia de numerosos centros privados religiosos, la ausencia de escuelas rurales, la contradicción de algunos criterios (se seleccionan centros masificados cuando se da como criterio de calidad la individualización, o que tengan un proyecto educativo discutido cuando aparecen centros que imponen su ideario a profesores y alumnos, que haya participación de los padres en la educación cuando la presencia de éstos en las elecciones para el Consejo Escolar no llega al diez por ciento...), la despreocupación por criterios de carácter cualitativo (centros que no admiten gitanos, que sólo tienen en sus aulas niños y niñas separados, que practican de la forma más burda la indoctrinación...), la selección de centros inaccesibles económicamente a las clases desfavorecidas ponen en entredicho el resultado. Pero quizá sea más importante discutir la naturaleza misma de la iniciativa y la utilización que se hace de ella. ¿Qué es lo realmente importante de esta iniciativa?: que la oferta de buenos centros (olvidémonos ahora de por qué se les califica de buenos) sólo está abierta a quienes más medios y dinero tienen. Lo cual les permitirá seguir teniendo más dinero. Los futuros hijos de los privilegiados también podrán serlo frente a los que se habrán empobrecido cultural y económicamente...



mo indicadores los resultados y se está creando un estado de opinión en el que se consagran como mejores centros aquellos que responden a criterios de eficacia.

Algunos autores (**Satterly**, 1991) consideran el *assessment* "indispensable para los profesores, porque no podrían ellos mismos juzgar su efectividad como profesionales". Conocer los resultados de los alumnos, dice, brinda una información que permite mejorar la enseñanza.

La evaluación debe tener en cuenta no sólo a los sujetos sino las condiciones en que trabajan, los medios que tienen, el contexto en el que realizan su actividad, el punto de partida. De ahí que pueda enfocarse el *assessment* para conseguir mejores condiciones para los que no las tienen.

Accountability

La evaluación externa (*accountability*), que supone la responsabilización social, el rendimiento de cuentas, ha de dar por buena la presencia de agentes externos en los centros. En la enseñanza se invierte un dinero público importante que no se debe dilapidar. Ahora bien, esos agentes no son jueces sino facilitadores del cambio. Para ello han de explicar los criterios de la evaluación, solicitar la colaboración de los protagonistas, facilitarles la información que se recoge e, incluso, discutirlo con ellos. No es razonable hurtar a los evaluados lo que la evaluación ha descubierto.

"La idea fundamental del rendimiento de cuentas es que debe constituirse en un contrato negociado entre las partes interesadas. Este contrato debe considerar el propósito de la financiación y de la búsqueda de recursos" (**Shina**, 1979).

En palabras de **Robin Shina** la *accountability* (que encierra peligros graves, como buscar solamente fines mensurables, no tener en cuenta el punto de partida, envenenar el ambiente en las escuelas, ser cara, consumir mucho tiempo...) puede reportar algunos beneficios a los profesores:



1. Para el cuerpo de profesores, en general. El conjunto de profesores responsable del contrato puede hacer de la enseñanza una verdadera profesión.

2. Para las escuelas. Gracias a la accountability se pueden conseguir más rápidamente las ayudas antes de que se extienda el deterioro.

3. Para los directivos de la escuela. La profesionalización implica que los directivos cooperen con las autoridades en el desarrollo profesional, en la asesoría de la práctica, la elaboración de materiales...

4. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recoger evidencias que permitan comprobar, aunque sea a largo plazo, si se obtienen resultados acordados con los fines propuestos.

5. Para los alumnos. La calidad del trabajo de los profesores repercutirá en los alumnos.

6. Para la democracia. La accountability pública conduce a una forma de gobierno más abierta, tanto en la escuela como fuera de ella.

Esto quiere decir que la *accountability* no ha de tratar sólo de hacer un

diagnóstico del sistema, sino de estudiar cómo solucionar los problemas y las deficiencias que se encuentran.

La comunidad educativa puede demandar evaluaciones o facilitadores para realizarlas en su propios centros. De esta manera, los profesores no serán solamente sujetos pasivos de todo este proceso, testigos mudos de las iniciativas ajenas.

La comunidad educativa ha de saber qué tipo de evaluación se está desarrollando, de manera que no sólo puede emitir opiniones sino conocer y controlar los resultados. **House** (1994) insiste en la necesidad de que los evaluados dispongan de informes realizados por los evaluadores, no por el patrocinador.

La evaluación puede convertirse en una plataforma de debate, de discusión, de análisis y de profundización sobre la educación en el país. El profesorado no ha de ocuparse solamente de su práctica sino de las situaciones generales del aprendizaje.

Las decisiones de cambio han de ser consecuencia de la comprensión que se deriva de la evaluación. La

evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce. Por eso es importante convertir la evaluación más en una ayuda que en una amenaza.

El aprendizaje de los profesores

¿Cómo pueden aprovechar los profesores la evaluación que se realiza del sistema? ¿Qué información es utilizable para transformar y mejorar su práctica? ¿Cómo puede la evaluación del sistema ayudar a un profesor en su aula?

La evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctica, pero sí va a facilitar unos datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio. Al profesor le ha de interesar el aula, pero también el sistema del que su aula es una pequeña pieza.

• **Desde la perspectiva ascendente**, es decir como exigencias hacia quienes gestionan y evalúan:

a. Descubrir el trasfondo de las evaluaciones y comprometerse a manifestar su opinión y su crítica de lo que resulte a su juicio distorsionante o injusto.

b. Demandar la información, cuando ésta no se haya dado, sobre el proceso que se ha seguido en la evaluación: iniciativa, evaluadores, métodos, plazos, naturaleza de los informes, destinatarios, etc. El análisis de los resultados, sin que se tenga en cuenta el proceso, impide una justa valoración de los mismos.

c. Exigir la información, tanto la que le afecta directamente cuando ha sido evaluado, como la general, de modo que no sea un espectador de las decisiones, un receptor de la información, sino un agente del conocimiento elaborado.

d. Conocer el diagnóstico, la situación y la evolución del sistema, con el fin de situarse críticamente en el mismo.

e. Tratar de conseguir que la evalua-

ción se convierta en un instrumento de ayuda para los profesionales, no sólo de control.

f. Exigir informes asequibles, tanto en su extensión como en su confección, de manera que no se hurte el conocimiento que puede proporcionar la evaluación bajo la excusa del tecnicismo y del lenguaje arcano.

• **Desde la perspectiva descendente**, es decir en lo concierne a su práctica:

a. Debatir con otros colegas el proceso y el resultado, de manera que la información resultante del proceso de evaluación no se utilice de forma poco rigurosa o abiertamente injusta. *"Cambiamos las escuelas, dice Hopkins (1989), no mejorando la eficacia profesional y personal individualmente, sino haciendo colectivamente un escuela más consistente"*.

b. Desmontar los mitos, los prejuicios y los errores sobre la evaluación, a través de los procesos de análisis establecidos en las escuelas.

c. Intervenir en un Centro a la luz de la información que ha conseguido de las evaluaciones que se han realizado en otros Centros y en el propio.

d. Transformar aquellos planteamientos que, a la luz de la evaluación se hayan mostrado contraproducentes, negativos o escasamente positivos.

e. Realizar una búsqueda de materiales y medios para la formación que permita ponerse al día en las cuestiones que necesiten mejorarse.

f. Analizar críticamente aquellos contenidos de la evaluación que resulten importantes para imprimir un cambio en la línea ideológica emancipadora.

No he hablado aquí de la evaluación que considero más efectiva para la comprensión y la mejora de la actividad del profesor. Es la evaluación que, con la ayuda de facilitadores externos, realizan los profesionales sobre sus prácticas. Es preciso potenciar esta reflexión rigurosa y compartida sobre la actividad profesional porque, desde la comprensión que gene-

ra, pueden tomarse decisiones racionales y justas de cambio. Me estoy refiriendo a una evaluación que no se identifica con las mediciones, que tiene como objetivo central la comprensión de lo que es sustancial.

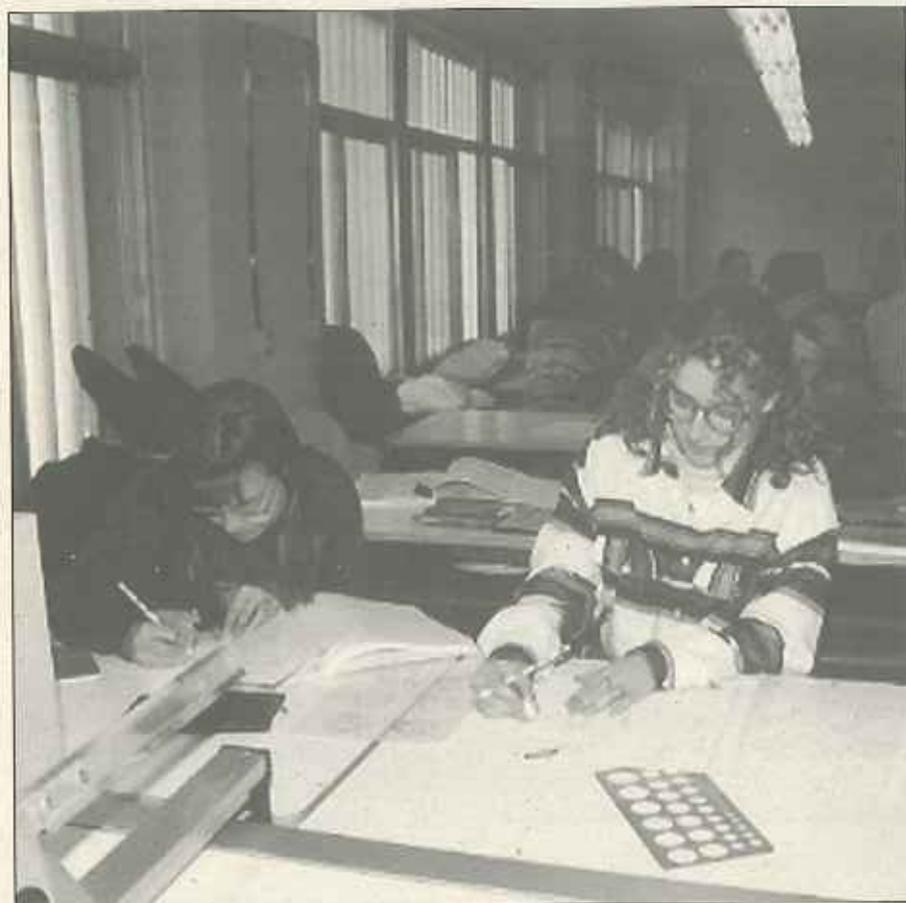
"La evaluación está indefectiblemente orientada a los valores. Sin la concepción de lo que es valor no se puede evaluar nada. Puedo modificar, puede baremar, pero no puede evaluar". (Eisner, 1988).

La evaluación del sistema, también necesaria, puede brindar al profesor, no sólo al patrocinador, un tipo de datos y de referencias que debe aprovechar para mejorar su práctica. Las más directas, serán reforzadas a su propio contexto, otras, a la generalidad del sistema y algunas, a los contrastes que se producen en diferentes ámbitos y parcelas. ■

Referencias bibliográficas

- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- EISNER, E.W. (1988): *The Art of Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*. Open University Press. London.
- HOUSE, E. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- KOGAN, M. (1988): *Education Accountability*. Hutchinson. London.
- LAFFITE FIGUERAS, R. (1994): *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU. Barcelona.
- MURPHY, R. and TORRANCE, H. (1987): *Evaluating Education: Issues and Methods*. Open University Press. London.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Málaga.
- SANTOS GUERRA: (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Málaga.
- SATTERLY, D. (1989): *Assessment in Schools*. Basil Blackwell. London.
- SHINA, R. (1979): *Accountability and Research*.
- ENLELLO, J.: *Accountability in education*. Ward Lock Educational. London.





ivimos tiempos de profundos cambios en el sistema educativo. Desde la promulgación de la LOGSE,

todos los enseñantes nos hemos visto inmersos en un proceso de adaptación de dudoso resultado, tal y como manifiesta Andy Hargreaves en un interesante artículo en Cuadernos de Pedagogía (nº 211).

En este mismo sentido, y en relación con la evaluación, Santos Guerra, M.A. (1990) considera que los centros escolares no suelen someterse a ningún tipo de evaluación sistemática ni rigurosa. Las escuelas simplemente funcionan cada año, cada día, repitiendo rutinas sin saber muy bien por qué ni para qué. Dentro de estas vivencias, son muchos los enseñantes que perciben las reformas educativas como "los mismos perros con distintos collares" y, desde luego, es la evaluación la que se lleva la palma en el inmovilismo del pensamiento del profesorado y de su práctica docente.

Es evidente, sin embargo, que la evaluación es imprescindible para adecuar permanentemente al sistema educativo con las demandas sociales, tal y como establece la LOGSE en su artículo 62.1. Ahora, que el Proyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes ha reactivado el debate ha reactivado el debate, tal vez podamos tener otra oportunidad para aproximarnos a una reforma educativa que a la mayoría del profesorado le queda muy lejana.

Comenzaré criticando la inoportunidad de este proyecto de Ley, presentado sin un debate social previo. Este método no ayuda precisamente a incorporar a los distintos sectores de la comunidad educativa a una necesaria reforma del sistema, que es visualizada por una gran mayoría como algo

Algunas reflexiones sobre la evaluación

▼ **Francisco Olvera López**
Inspector

que le es ajeno y, a veces, bastante incomprensible.

Quiero huir en este artículo de un análisis pormenorizado de la normativa legal existente sobre el tema. Repetir aquí los objetivos, criterios, rasgos, técnicas e instrumentos de las distintas modalidades y fases de la evaluación, no me motiva un absoluto. Hemos leído tantas veces que la evaluación debe ser global, continuada, formaliva, orientadora, cualitativa y contextualizada, que poco añadiría yo a lo ya escrito y conocido sobre el tema.

Mi actual función como inspector sitúa a la evaluación como una fase prioritaria de mi trabajo y, sin embargo, he de reconocer que el resultado práctico de la misma es más bien modesto, siendo optimista. El Proyecto de Ley nos sitúa como elemento primordial de la evaluación externa del sistema. He de reconocer que, hasta ahora, ni hemos dispuesto del marco funcional necesario ni de la especialización suficiente para poder abordar esta función con eficacia y garantías.

Recuerdo ahora, siendo yo un joven e inexperto maestro, la primera visita que recibí por parte de una inspectora. Estuvo en clase no más de media hora y, al marcharse, me hizo toda una serie de sugerencias y correcciones. A mí, en aquel momento, me parecían lógicas, deberían ser ciertas,

ya que me las decía una inspectora. Años después he reflexionado sobre aquel suceso y me he preguntado muchas veces ¿cómo es posible que en media hora alguien pudiera realizar un diagnóstico o omitir una opinión con cierto fundamento, con una mera observación de mi clase?. Ahora sé que eso no es posible. Aquella inspectora, seguramente bien intencionada, había manejado su intuición para analizar un "ecosistema" tan complejo como es la vida en un aula.

Es necesario decir, por tanto, que para evaluar el sistema, los centros, el profesorado, los programas o los procesos educativos, nos encontramos ante una tarea compleja, multidireccional, prolongada en el tiempo, con técnicas e instrumentos variados y realizada por diferentes agentes. Sólo de esa manera nos acercaremos a la verdadera realidad del problema.

La inspección puede ser un elemento importante de esa necesaria evaluación del sistema educativo, que absorbe importantes recursos públicos. Pero, para conseguir este objetivo, debemos elevar nuestra preparación específica y, a la vez, colaborar para que el profesorado y el resto de la comunidad educativa puedan asumir su no menos importante tarea de autoevaluación, formando un equipo integrado por cuantos intervinimos en estos procesos.

Quiero destacar tres aspectos cuyo desarrollo y potenciación me parecen imprescindibles para evitar algunos riesgos perversos que puede generar el Proyecto de Ley. La publicación de los resultados de la evaluación, formulada por el Art. 34 del mismo, puede provocar unas inevitables comparaciones entre zonas, entre colegios y entre redes. A la vista de esta posibilidad, se deberían tener muy presentes los siguientes conceptos: debate y consenso previos sobre los criterios de las evaluaciones, negociación de los resultados antes de hacerlos públicos, y explicitación en todo el proceso evaluador de los factores que determinan cada contexto.

Considero, por consiguiente, que tanto el profesorado como el resto de la comunidad educativa (en cierto modo recogida en el Art. 11.h) deben implicarse de lleno en la tarea de autoevaluación de los centros. Para conseguir este objetivo, deben fomentarse con decisión la información, la participación y la formación de estos agentes. La Inspección debe ser el facilitador más directo de esta concepción formaliva de la evaluación, integrando con visión de equipo su específica función como evaluador externo.

Para terminar, quiero hacer una llamada crítica a cuantos trabajamos y defendemos la escuela pública. No bastan las palabras ni las declaraciones de principios. Cada uno de nosotros y nosotras debemos ser elementos activos en esta defensa. Tenemos que estar a la altura de la importante función social que desempeñamos. Más allá de ciertos gustos corporativos, debemos dejar de lamentarnos de los "otros", una Administración que no cumple, unos padres/madres que no colaboran, un alumnado sin interés y mal preparado, etc. pero... ¿qué responsabilidad tenemos cada uno de nosotros y nosotras?. Exijamos a los demás, pero que ésto no sea la excusa para no participar, para no formarnos y para no aplicar al máximo nuestras responsabilidades. ■





Entrevista a Alejandro Tiana Ferrer

**Director del Instituto Nacional de
Calidad y Evaluación (INCE)**

Art. 62 de la LOGSE

3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

4. Las Administraciones Educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que podrá realizar las actividades siguientes:

a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley y sus correspondientes centros.

b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las administraciones educativas cuantos iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

Con unas funciones bien delimitadas en la LOGSE para el INCE, y en pleno debate de la Ley Pertierra -Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes-, hemos entrevistado a su Director, Alejandro Tiana. Ni que decir tiene que sus respuestas poseen en este momento un valor especial.

■ **¿Nos podría explicar las repercusiones que está teniendo el INCE dentro de la transformación del sistema educativo?**

□ El INCE está concebido en la LOGSE como el organismo responsable de efectuar la evaluación general del sistema educativo, que es considerada como uno de los factores que favorecen la mejora cualitativa de la enseñanza. Por tanto, el INCE debe contribuir de modo significativo a la mejora de la calidad, que constituye una demanda social creciente. Los resultados de los estudios que se están realizando pretenden suministrar una información objetiva, relevante y fiable acerca del estado y la situación de la educación en España.

■ **¿Cómo ha influido el hecho de que la evaluación se canalice a través de un organismo específico a nivel estatal?, ¿qué relación establece con las Comunidades Autónomas?**

□ La construcción progresiva del Estado de las Autonomías, que establece la Constitución de 1978, está teniendo importantes consecuencias en la organización y el desarrollo del sistema educativo español. Quizás el principal efecto sea que dicho sistema, aun siendo único, está cada vez más diversificado territorialmente. Al mismo tiempo, hay que combinar dicha diversidad con el respeto a los preceptos constitucionales de igualdad de oportunidades y del derecho a la educación. Por ese motivo, la tarea del INCE es importante, pues permitirá obtener información significativa sobre el estado de la educación en el conjunto del país y así adoptar las medidas correctoras necesarias. Esta información se obtiene en colaboración y con la participación efectiva de las Comunidades Autónomas, que son las responsables de la gestión del sistema educativo en sus respectivos territorios. De hecho, la tarea realizada por el INCE es plenamente cooperativa, como lo demuestra tanto la composición de su Consejo Rector como

el modo de coordinación de sus trabajos. Dicha coordinación, además de eficaz, es plenamente satisfactoria.

■ **¿Cómo se canalizan los informes que realizan?**

□ Los informes que realice el INCE serán analizados por las administraciones educativas, que extraerán de ellos las consecuencias oportunas. Pero, además, tendrán otras vías de difusión. Por una parte, llegarán al conjunto de la comunidad educativa y a la sociedad española, teniendo carácter público. Por otra parte, se entregarán a los órganos de participación social, entre los que destaca el Consejo Escolar del Estado, para su análisis.

■ **¿Por qué no participan otros sectores en el Consejo Rector del INCE (centrales sindicales...)?, ¿cómo se recogen las demandas de la ciudadanía?**

□ Al ser públicos los informes producidos y, además, analizados por los órganos legalmente establecidos de participación, todos los sectores implicados en la tarea educativa tienen la posibilidad de hacer oír su voz al respecto. Incluso está previsto que dichos órganos planteen demandas concretas al INCE. La corta experiencia del Instituto hace que algunas de estas previsiones aún no estén plenamente desarrolladas, pero no cabe duda de que lo estarán en los próximos años.

■ **¿Cuál es el marco teórico que sustentan sobre calidad y evaluación educativa?**

□ No es fácil responder de forma precisa a esta pregunta. No obstante, puede decirse que el INCE parte de varios supuestos básicos. En primer lugar, la educación es una tarea de colaboración, en la que participan diversos agentes; la calidad depende en buena medida de la coherencia de las actuaciones de todos ellos y, por lo tanto, la evaluación debe adentrarse en el análisis de dichas coherencias.

En segundo lugar, la escuela es una "caja negra" para muchos ciudadanos; la mejora de su calidad pasa por una mayor transparencia, de la que todos los agentes educativos son responsables; la evaluación tiene una importante responsabilidad en hacer transparentes los procesos educativos a los ojos de los ciudadanos. En tercer lugar, la calidad de la enseñanza tiene mucho que ver con el logro de los objetivos legal y socialmente establecidos y con la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa; la evaluación permite conocer y valorar ambos extremos. El INCE colabora en esa tarea de evaluación, en el marco de reparto de competencias que la Constitución, la LODE, la LOGSE y los decretos de enseñanzas mínimas establecen.

■ **¿Existe un control democrático real de la evaluación, teniendo en cuenta que los diseños se realizan desde la Administración educativa?, ¿quiénes realizan los diseños?, ¿son dependientes o independientes del INCE?, ¿se cuenta con la metaevaluación de los diseños?**

□ Siendo transparente la actuación del INCE, es posible efectuar un control democrático real de sus trabajos. Por otra parte, los diseños no se reali-

zan exactamente desde la Administración educativa (que ya no es única), sino desde las administraciones educativas. Esa pequeña diferencia léxica que introduce el plural tiene importantes implicaciones en el contexto español. En efecto, la participación de las diversas administraciones, incluso de signo político opuesto, supone un importante factor de equilibrio. Además, la existencia de un Comité Científico plural e independiente, con pleno acceso a los trabajos del INCE y responsable de lo que podría denominarse su metaevaluación, introduce un elemento adicional de equilibrio y de control externo. Comparando la organización y la práctica de gobierno del Instituto con la experiencia de otros países, es evidente su concepción democrática.

■ **Si se parcela la evaluación, se descontextualiza, ¿qué medidas van a realizar para contextualizarla?**

□ En mi opinión, los estudios que el INCE realiza (como el de evaluación de la Educación Primaria, el primero que se está desarrollando) están plenamente contextualizados en la realidad educativa y social española; por lo que no existe ese riesgo. Incluso añadiría que la necesaria reducción



que la evaluación lleva a cabo, transformando la compleja realidad educativa en un objeto abarcable de estudio, también está bien contextualizada. Pero, obviamente, no se debe pedir a dichos estudios más de lo que puedan ofrecer. El problema sería, por ejemplo, querer atribuir a los centros individuales lo que es una tendencia general. De ese riesgo sí hay que huir.

■ **Hablando de resultados, ¿qué mecanismos se pondrán en marcha para la comunicación con los participantes?**

□ Como señalaba anteriormente, los informes del INCE serán públicos y sus resultados conocidos por los participantes. No obstante, su propósito no es aportar información singularizada sobre los centros o los alumnos. Esa es misión de otras instancias con función evaluadora, como los profesores en relación con sus alumnos, los equipos directivos, los consejos escolares y los claustros en relación con los centros, los institutos u organismos de evaluación creados por algunas Comunidades Autónomas o los servicios de Inspección. Hay que dejar claro que los informes del INCE ofrecerán información global del sistema educativo, pero confidencial en cuanto a su procedencia concreta.

■ **¿Quiénes van a ser las y los agentes del sistema educativo?; si es la inspección... ¿está formada para realizar esta tarea?; si es la comunidad educativa... ¿cómo se van a formar los equipos evaluadores?, ¿qué rol van a tener cada uno de ellos y ellas en el proceso?**

□ De acuerdo con lo anterior, dependiendo de cuáles sean los estudios, se decidirá quiénes deben ser los agentes evaluadores, así como el carácter externo o interno de la evaluación. Lo ideal es que en el sistema educativo no exista un único modelo de evaluación ni un solo agente evaluador. Todos ellos tienen la doble responsabilidad de participar en la tarea evaluadora y de estar abiertos a la

evaluación de su actividad. Por lo tanto, en cierta medida y en función de las circunstancias, todos son evaluadores y evaluados. Los profesores estamos muy acostumbrados a evaluar (a veces, incluso, con consecuencias importantes para los alumnos evaluados), pero somos bastante resistentes a que nos evalúen, aunque sea indirectamente. En algunas universidades ya se han puesto en marcha mecanismos de lo que algunos han llamado "evaluación circular", que responden a estos supuestos. Eso es control democrático real de la evaluación.

■ **Entendemos que la evaluación debe ser formativa, de aprendizaje para todos y todas, ¿cree que una evaluación diagnóstica cumple ese rol?**

□ Es evidente que la evaluación cumple varias funciones, entre las cuales se incluye la formativa. Pero sería absurdo olvidar otras, como la sumativa o la certificativa. Obviamente, el conjunto de procesos de evaluación que se llevan a cabo en el sistema educativo abarcan todos esos ámbitos, pero ello no quiere decir que sean responsabilidad de los mismos agentes. El INCE, por ejemplo, no tendrá nada que decir sobre la promoción de un determinado alumno o grupo de alumnos. Pero, en cambio, tiene la responsabilidad de realizar estudios diagnósticos globales. Y la evaluación diagnóstica también puede ser formativa, ya que ofrece claves valiosas para el conocimiento y el análisis de la realidad. El INCE no pretende emitir juicios categóricos sobre el sistema educativo, sino estimular la capacidad de reflexión sobre su organización, su funcionamiento y sus resultados, y realizar recomendaciones para su mejora. Así, intentando objetivar el debate social sobre la educación y aportando elementos significativos para tomar decisiones en los diferentes niveles, pretende contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. En suma, creo que estimula un verdadero aprendizaje.

■ **¿Qué mejoras o beneficios obtendrá el sistema educativo si los resultados sólo emergen para clasificar a los centros en mejores o peores?**

□ El INCE no debe ni pretende en absoluto clasificar a los centros en mejores o peores, como si de una competición se tratase. Su propósito es, más bien, conocer en detalle el estado y la situación de la educación, comprender y explicar cómo se producen los procesos educativos en los centros, identificar qué factores contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza, explorar cuáles son los puntos fuertes y los problemas de nuestro sistema educativo. ¿No va eso acaso bastante más allá de clasificar a los centros? ¿De verdad puede pensarse que ello responda a propósitos infesables? Más bien creo que se trata del inicio de una práctica muy saludable de reflexión colectiva sobre la tarea educativa tal y como se desarrolla en España.

■ **¿No cree que, siendo tan importante la evaluación del sistema educativo, debería de abrirse un debate sobre la misma, para que el INCE pudiera contar con la participación de toda la comunidad educativa?**

□ 21. Ese debate que se reclama se ha abierto ya. El documento comúnmente conocido como el de las 77 medidas incluía previsiones al respecto y hubo contribuciones interesantes sobre algunas de ellas relativas a la evaluación. De un modo menos formal y seguramente más vivo, la presentación del nuevo proyecto de ley ha estimulado el debate. Estoy convencido de que la presentación de los primeros informes del INCE ejercerá el mismo efecto, pero a partir de análisis y reflexiones contrastadas. Para terminar, debo decir que creo muy positivo el debate efectivamente abierto, pues la comunidad educativa debe acostumbrarse a la transparencia. Y la evaluación es una herramienta necesaria para lograr dicha transparencia. ■



BIBLIOGRAFIA

- **Intervención psicopedagógica e investigación educativa**
Sancho Gil, Juana M.
Col.: Experiencias. Madrid: MEC
- **Cómo aplicar estrategias de enseñanza**
Col.: Aula Práctica. Educación y Enseñanza - Barcelona: CAE, 1989.
- **Sobre el problema de la evaluación: una técnica operativa analítica para bachillerato**
Moreno Jávega, Juan Enrique
Col.: Bachillerato. Granada: ICE, U. de Granada.
- **Evaluación potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento**
Dasil Maceira, Agustín
Col.: Investigación. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- **Cuaderno auxiliar de puntuación y evaluación: Test de Goodenough**
Bornstein, Jaime
Col.: Biblioteca de Psicometría y Psicodiagnóstico. Barcelona: Paidós
- **Incidencia de las actividades socioculturales en el rendimiento escolar de Formación Profesional**
García Pozo, Francisco
Granada: Instituto de F.P. "Sierra Sur".
- **Diseñar y Enseñar: Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente**
Hernández, Pedro
Col.: Educación Hoy. Estudios. Madrid: ICE. Univ. de La Laguna: Editorial Narcea, 1989.
- **Un diseño de evaluación: análisis, experiencia y estrategia de avance**
Gabinete de Orientación-Tutoría y el área de Lengua de la Reforma. Juen.
- **La Evaluación del espacio topológico según la teoría de J. P. Janet**
Muntoner, Joan J.
Col.: Investigación Educativa. Palma: Secretariat de Publicacions i Intercanvi Científic de la UIB, 1989.
- **Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela**
Santos Guerra, Miguel Angel
Col.: EAC: Elementos Auxiliares de Clase. Málaga: Secretariado de Publicaciones, Departamento de Didáctica
- **Introducción crítica a la evaluación psicológica: (I) Concepto y métodos**
Calvo García, María Dolores
Granada: ICE, Universidad, 1990.
- **Espacio, comunicación y aprendizaje**
Cano, María Isabel; Uceda, Angel
Col.: Investigación y Enseñanza/R. Poñán Arizo. Sevilla: Diada, 1990
- **Catálogo de criterios para la evaluación de programas de Educación Ambiental**
Navarro Navarro, Marian; Saura i Carulla, Carles; Gómez Gimnall, Carman; Bonayas del Alamo, Javier; Lucio Fernández, José Vicente de; CAIDE
Col.: Investigar para avanzar. Sevilla: Area de Cultura y Educación, Ayuntamiento.
- **El profesor universitario y la evaluación de los alumnos**
Contreras Muñoz, Emilia; Ordoz, Arturo de la (pról.). Madrid: ICE, 1990.
- **Hacia un modelo causal del rendimiento académico**
Alvaro Page, Mariano
Col.: Investigación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE, 1990.
- **Método para evaluación de centros: (Dirigido a profesores y asociaciones de padres)**
Barberá Albalat, Vicente
Col.: Educación al día. Madrid: Escuela Española, 1990.
- **La evaluación criterial en la educación primaria**
Rivas, Francisco; Alcantud, Francisco
Col.: Investigación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE, 1988.
- **La Enseñanza: su teoría y su práctica**
Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.
Col.: Akal Universitaria, Pedagogía. Madrid: Akal, 1989.
- **Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias**
Aguilera, María Jesús; ... [et al.]
Col.: Investigación. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- **La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar**
Perranoud, Philippe
Col.: Pedagogía. Educación crítica/ Julio Torres Santomé. La Coruña: Fundación Paidós: Narcea, 1990.
- **Evaluación de la docencia: recogida y tratamiento de la opinión de los alumnos**
Salvador Blanca, I.; García Santiago, A.; Tejedor Tejedor, J., trad.
Santander: ICE, Univ. de Cantabria, 1989.
- **Los modelos didácticos de la Escuela Pública**
Grupos pedagógicos de Jaén; Santos Guerra, Miguel A. Jaén: Grupos pedagógicos, 1990.
- **El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales**
Enesco, Ileana; Del Olmo, Concepción
Col.: Documentos para la Reforma. Madrid: Alhambra Longman, 1992.
- **Los Objetivos Educativos II**
González Lucini, Fernando
Col.: Documentos para la Reforma. Madrid: Alhambra Longman, 1991.
- **La formación inicial del profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.**
Briñones Calvo, Isabel; Aparicio Frutos, Juan José; Rodríguez Monzo, María
Madrid: ICE, Universidad Autónoma de Madrid.
- **Evaluación cualitativa de programas de educación para salud: Una experiencia hospitalaria**
Fernández Sierra, Juan; Santos Guerra, Miguel Angel.
Archidona (Málaga): Aljibe, 1992.
- **Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo**
Maldonado, A.; Sebastián, E.; Soto, P.
Col.: Cuadernos del ICE. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.
- **Criterios de evaluación**
Rodríguez Rodríguez, José A.
Col.: Documentos para la Reforma. Madrid: Alhambra Longman, 1992.
- **Ensenyar LLengua**
Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria
Col.: Lléccia el Llapis. Barcelona: GRAO, 1993.
- **Música, pensamiento y educación**
Sivanwick, Keith; Olsagasti, Manuel (trad.); Torres Santomé, Julio (rev. y notas)
Col.: Educación infantil y primaria. Pedagogía. Madrid: MEC, Narcea, 1991.
- **Contexto y retraso mental: Sistema de Evaluación de Centros para sujetos con retraso mental**
Juan-Espinoso, Manuel; Colom Marañón, Roberto; Flores Lucas, Valle
Col.: Investigación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC
- **Clima organizativo y de aula: Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida**
Báez de la Fe, Bernardo... [et al.]; Villa Sánchez, A.; Villar Angulo, L.M. (coords.)
Col.: Estudios y Documentos. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- **Proyecto curricular de educación primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar**
Reina, Juan José; Aliende, Enrique; Rodríguez, Arlolfo
Col.: De la Reforma educativa. Al mañ. Madrid: Escuela Española, 1992.
- **La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en Primaria**
Ariño Crespo, Magdalena
Col.: Documentos para la Reforma. Madrid: Alhambra Longman, D.L. 1993.
- **El diseño curricular en la educación primaria**
Gómez Dacal, Gonzalo, (ed. com.)
Col.: Educación al día. Madrid: Escuela Española, 1989.
- **Cómo diseñar la evaluación en el Proyecto de Centro: Diseño Curricular Base**
Baltrán de Tena, Rosario
Col.: Educación al día. Madrid: Escuela Española, 1991.
- **Marc curricular per a l'ensenyament obligatori**
Coll, César
Col.: Recerca Educativa, Barcelona: Secretariat General, Generalitat de Catalunya, 1986.
- **Programación de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad**
Puigdollal, Ignasi
Col.: El Lápiz. Barcelona: GRAO, 1993.
- **Cálculo en la escuela: Reflexiones y propuestas para la Enseñanza Primaria**
Giménez, Jaquira; Girondo, Luisa
Col.: El Lápiz. Barcelona: GRAO, 1993.
- **Educación física en la Enseñanza Primaria**
Carpas Rivera, Francisco J.; Toro Bueno, Salvador; Zarco Resa, Juan A.
Col.: Biblioteca de Educación Archidona (Málaga): Aljibe, 1994.
- **Técnicas de evaluación informal de la lectura: Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula**
Sedlan Johnson, Marjorie; Kress, Roy A.; Pikuksi, John J.
Col.: Visor Aprendizaje. Madrid: MEC: Visor Distribuciones, 1990.
- **Los padres y la lectura. Un programa de trabajo**
Fredericks, Anthony D.; Taylor, David
Col.: Visor Aprendizaje. Madrid: MEC: Visor Distribuciones, 1991.
- **Educación sexual en la adolescencia**
López, Félix; García, Carmen; Manera, Marisa; Rodríguez, José Angel; Fuertes, Antonio
Col.: Documentos Didácticos. Salamanca: I.C.E. Universidad de Salamanca, 1986.
- **Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental: En Educación Infantil**
Jiménez Viciosa, Juan Ramón; colaboradores: Limón Domínguez, Dolores; Martín, Marisa del Carmen y García Solaña, Carmen
Sevilla: Consejería Educación y Ciencia: Consejería Cultura y Medio Ambiente, 1992.
- **Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental: En Educación Primaria**
Cuello Gijón, Agustín; Cuello Gijón, Manuel; Narrajo Carbalés, Luis G.; Ortega Osuna, José Luis; Cano Martínez, M. Isabel (dir. y coord.)
Sevilla: Consejería Educación y Ciencia: Consejería Cultura y Medio Ambiente: Agencia de Medio Ambiente, 1992.
- **El aprendizaje significativo en el área de las matemáticas**
Chamorro, Carmen
Col.: Documentos para la reforma. Madrid: Alhambra Longman, 1991.
- **Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de la escrito**
Cassany, Daniel
Col.: Biblioteca de Aula. Barcelona: Grao, 1993.
- **Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje: Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular**
Soler Vázquez, E.; Álvarez Pérez, I.; García González, A.; Hernández García, J.; Ordoñez Álvarez, J. I.; Alvarno López, F.; Cadrecha
Col.: Educación Hoy-Estudios. Madrid: Narcea, 1992.
- **La enseñanza de las ciencias experimentales: Etapa 12-16 años**
Marco, Berta... [et al.]
Col.: Proyecto 17/16. Madrid: Narcea, 1987

▼ Colectivo A la Calle*Fuenlabrada***Qué es "A la Calle"**

Somos un grupo de colectivos de Fuenlabrada que tienen en común el interés y el trabajo con la infancia.

Durante el curso 93/94 comenzamos a andar, reuniendo a grupos muy heterogéneos de Fuenlabrada. Trabajamos en conjunto Escuelas Infantiles, un centro de Formación Profesional de educadores/as infantiles, el CEP, la Concejalía de Educación del Ayuntamiento, una ludoteca, un grupo de teatro, el Centro de Servicios Sociales, una casa de niños/as, estudiantes de educación social, un grupo de tercera edad, algunos centros de preescolar...

Estos colectivos nos venimos reuniendo desde hace ya un año para profundizar en un tema común: cómo vive la infancia urbana. Y con un objetivo: conocernos, organizarnos y trabajar para hacer de Fuenlabrada un lugar más amable, más abarcable y, en definitiva, más educativo para la infancia. La ciudad educadora y la cultura infantil son los ejes sobre los que se formó esta red incipiente de colaboración que ya lleva un año de camino.

Nuestra intervención durante el curso pasado se concretó en:

- Una serie de actividades conjuntas, como fiestas, talleres, animaciones infantiles, actividades de literatura infantil... organizadas por alumnas de la especialidad Jardín de Infancia.
- Un ciclo de conferencias sobre la cultura de la infancia urbana, que contó con la participación de Francesco Tonucci, en el que se habló de espacios urbanos para la infancia, de infancia y ciudad, de violencia, del juego y la animación teatral como alternativas, del peso de la televisión...
- Una semana dedicada a la infancia en Fuenlabrada, en la que un espacio público -el Parque de la Paz- se llenó de niños y niñas de 2 a 6 años, que participaron durante la mañana en talleres infantiles, organizados por estudiantes. Por la tarde, para quienes quisieron unirse, hubo espectáculos y

Distintos colectivos se coordinan en Fuenlabrada para trabajar por una ciudad educadora

Recuperar la cultura infantil



mesas redondas sobre distintas formas de intervención en la infancia.

- Algunas iniciativas para trabajar en conjunto el curso siguiente.
- Una serie de reuniones de coordinación que podrán acercarnos a formar una red de colectivos, que pueda reflexionar y actuar en torno a los pro-

blemas de la infancia en nuestro municipio.

Todo esto, con muy escasos recursos económicos pero casi inagotables recursos humanos, y con el apoyo y entusiasmo de muchas personas de fuera de Fuenlabrada.

Qué es "A la Calle verde"

Este nuevo curso queremos seguir adelante con nuestra propuesta, dirigida a aquellas personas o grupos que se plantean la relación de la ciudad y la infancia.

Nuestros objetivos siguen siendo:

- Colaborar de manera que podamos intercambiar trabajos y aprendizajes.
- Coordinamos para poder dar respuesta a problemas comunes y hacer propuestas y proyectos colectivos.
- Transformar en alguna medida la vida cotidiana de nuestra infancia y el lugar que ocupa en nuestras ciudades y en nuestra reflexión teórica.

Nuestro tema unificador, la ciudad educadora, tiene este año un enfoque especial: se llama "yo y el verde".

Este tema, que podría llamarse también educación ambiental, con todos sus posibles enfoques, es el eje del trabajo, en esta misma línea, de todo un movimiento de ciudadanos educadoras, que arrancó en una pequeña ciudad de Italia: Fano.

El objetivo que anima a esta red de ciudades es muy simple: convertir los espacios urbanos en lugares donde niños y niñas puedan moverse en libertad y sin miedo. El camino para lograr este objetivo supone una transformación de espacios, relaciones y resoluciones; en definitiva, una transformación del modelo de desarrollo urbano que se nos impone desde la industria automovilística, desde la especulación del suelo o desde múltiples propuestas de consumo. Es un plan a largo plazo pero, puesto que es difícil, habrá que empezar ya.

La estructura de la propuesta de este año es la que exponemos en los dos cuadros adjuntos. Contamos con el apoyo del CEP, que nos coordinará como grupo de trabajo, y de la Concejalía de Educación de la comunidad de Madrid, que ha subvencionado este proyecto de innovación. Todo él tendrá sentido en la medida que se vayan uniendo diversos colectivos. ■

● Actividades de intervención

Actuación (actividades) de pequeño grupo, en solitario o colaborando con otros.

- Realizar un huerto escolar y promover visitas
- Actividades relacionadas con el reciclado: transformaciones, trabajo con papel, juguetes usados, limpieza del patio, juguetes con material reciclable, campañas de reciclaje...
- Exposiciones de fotografías realizadas por niños y niñas
- Imprenta infantil
- Apadrinar perros abandonados
- Fabricar y distribuir casas para pájaros
- Montar un fanguero
- Hacer propaganda en contra de elementos contaminantes o de educación en limpieza ambiental
- Charlas con las familias para trabajar este tema
- Montaje de espectáculos teatrales sobre temas medioambientales para niños y niñas de 0 a 3 años en la sala Taperola
- Manifestaciones infantiles
- Revista realizada por los niños y niñas de las escuelas infantiles
- Implicación de los comerciantes en el reciclaje
- Taller de teatro para adultos
- Contenedores en centros infantiles

Actuaciones (o actividades) colectivas en las que participan todos o varios de los colectivos implicados.

- Encuentro en el albergue La Pollina para grandes y pequeños
- Consejo de niños y niñas con intervención en el Ayuntamiento
- Mapa del reciclaje en Fuenlabrada
- Almacén de material de desecho del ayuntamiento
- Programa de radio infantil en colaboración con las Escuelas Infantiles
- Plantación de árboles y recuperación de zonas verdes
- "Día sin coches": manifestación de triciclos para pedir zonas peatonales

● Actividades de formación

Aplicación práctica en pequeño grupo

- Contacto con asociaciones relacionadas con el medio ambiente
- Elaboración conjunta de Unidades Didácticas y Pequeños Proyectos para Educación Infantil de temas relacionados: "el consumo de chucherías", "la utilización de alimentos de temporada", etc.

Actividades de formación colectiva

- Conferencias de expertos (Ramón Lara, Francisco Toucci...) sobre estos temas
- Crear una publicación común referida a la educación ambiental
- Jornadas de convivencia para adultos relacionados con la educación infantil en el albergue de La Pollina.
- Formación sobre "reducir, reutilizar, reciclar"
- Estudio sobre gastos de energía y transporte (utilización de bicicletas)



Anotaciones acerca de un congreso y un país

El invierno en La Habana

▼ **Josep Maria Cuenca**

participó como expositor en Pedagogía'95, y trabaja como redactor en la revista Cuadernos de Pedagogía.

Desde el año 1986, con una periodicidad cambiante, se celebra en la capital de la República de Cuba un congreso internacional sobre asuntos pedagógicos. Su nombre oficial es "Pedagogía", pero las gentes cubanas, muy dadas al ejercicio del resumen -quien sabe si como paliativo a la extrema lentitud que por lo común se les atribuye-, lo conocen como "el Evento", sin más.



asta la fecha se han celebrado cuatro ediciones del mismo. La última, bajo el tema "Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos", tuvo lugar del 6 al 10 de febrero pasado en el Palacio de las Convenciones de La Habana.

Desde luego, el acontecimiento es para Cuba una cuestión de Estado. Por varias razones. De entrada, es la reunión científica cuantitativamente

más importante de las muchas que se organizan en la isla. En lo político constituye, entre otras cosas, un intento de alivio de la soledad internacional impuesta desde 1959 por el gran enemigo del norte. Y, en lo económico, significa atraer hasta el país a una respetable cantidad de visitantes que, no obstante el móvil científico de su viaje, no dejan como es obvio escapar la ocasión para recorrer en lo posible el bello y largo lagarto verde. Lo que, dicho de otro modo, significa dólares.

Prueba de esa importancia general de "Pedagogía" es la intervención del propio Fidel Castro en el debate,

abierto tiempo atrás con objeto de asignar una periodicidad estable al congreso, cuyos años de celebración han sido: 1986, 1990, 1993 y el actual 1995. Aunque la progresión cronológica parece apuntar hacia la anualidad, no está nada claro que ésta acabe por imponerse. Castro, por su parte, sugirió un plazo espaciado, superior siempre a los doce meses. Y durante la edición de este año, en los momentos de tregua en las comisiones, por los pasillos, se realizó un sondeo oficioso por parte de personas próximas a la organización, las cuales interrogaron a los congresistas sobre la regularidad temporal que consideraban más idónea.

En cuanto a la participación, en el 95 ha sido algo inferior con respecto, por ejemplo, al 93. Hubo, al principio, indicios de récord; se preinscribieron unas ocho mil personas; pero al final no se llegó a las cinco mil. El motivo, al parecer, fue la crisis mexicana, que frustró la llegada a la isla de miles de educadores de esa nacionalidad.

Contenido y presencia española

El programa científico es cada año vasto y, comprensiblemente, muy cubano. No en vano entre las razones políticas que justifican la existencia del "Evento" pinta, y mucho, la de enseñar al mundo la obra educativa de la Revolución. Una experiencia histórica ciertamente colosal, al margen incluso de las condiciones hostiles en que se ha desarrollado y aún hoy se sostiene (1). Si bien, todo hay que decirlo, cabe asimismo alguna que otra objeción. Por ejemplo, cierto resabio "Martirizante" en todo lo referido a lo pedagógico. El mismo programa oficial de "Pedagogía'95", que presentaba un total de 22 comisiones y líneas temáticas, incluía una dedicada en su integridad a "Martí y la educación". Esta quintaesenciación del así llamado apóstol, vista con distancia, no resulta demasiado comprensible. La oferta intelectual, en cualquier caso, fue lo suficientemente amplia como para



acabar resultando estimulante, y el clima lo bastante receptivo y tolerante como para permitir que aparecieran algunas voces locales señalando que no todo resulta ser maravilloso.

La presencia española no ha sido en cuanto a número particularmente notable. Nunca, según parece, lo ha llegado a ser. Pero siempre se hace notar y es muy querida allí. En compensación, eso sí, fue variada. Hubo gente, por lo general aguerrida, que asistió más o menos por libre, y, por otro lado, representaciones más institucionales. De entre estas últimas se puede destacar la de la administración de las Islas Canarias, que firmó un convenio de colaboración educativa con responsables cubanos.

Para el educador español que ha tomado parte en "Pedagogía'95", de todo lo visto y vivido en Cuba tal vez haya un dato a retener sobremanera: la constatación de que en América Latina y, muy especialmente en la isla caribeña, el colectivo docente se caracteriza por poseer un índice de autoestima muy elevado, al tiempo que por asumir una importante cota de responsabilidad social. En otras palabras: que el educador de aquel ámbito se cree y cree en su trabajo, algo que, sociológica y tristemente, se echa muy en falta aquí.

La ciudad, la economía

Cumplidos los deberes congresuales, quienes lo buscaron hallaron tiempo suficiente para visitar la capital, sumida en febrero en un doble invierno: el climático, nominalmente risible para cualquier europeo, incluso si es español; y el más gélido invierno social, político, económico... A éste los dirigentes cubanos lo vienen llamando "periodo especial", que no es otro que el inaugurado con la desaparición literal del mapa de la Unión Soviética.

La Habana, por supuesto, sigue siendo una bellísima ciudad, pero en ella se hace difícil percibir el Estado social impulsado en 1959. Amplias zonas de la mayoría de sus barrios se encuentran arquitectónicamente desqui-

ciadas. Sólo hay pintura para edificaciones oficiales y de interés turístico. Y, de hecho, la ciudad, en algunos de sus ámbitos más vitales (los de ocio y cultura y de consumo en general) permanece lacerantemente cerrada para sus habitantes, algunos de los cuales practican una llamativa mendicidad que aunque de segunda o tercera necesidad no es por ello ignorable: niños que piden chicles y lápices; ancianas que suplican por una camiseta; madres que quieren una cola para su niña...

Hay un desencanto económico fácil de percibir en la mayoría de la población, exasperado en la juventud. Hablando con la gente es usual dar con casos de personas que han abandonado la seguridad de un trabajo estatal que da para muy poco por la fértil seguridad de moverse por libre en el mercado turístico (cantar, pintar, vender artesanía infirma...). Toda una paradoja para el europeo que, perplejo y disgustado, es hoy testigo presencial y víctima de la desaparición de su Estado paternalista.

Nada, sin embargo, permanece en una completa quietud. La economía se está "liberalizando", hay operaciones de economía mixta y se toleran iniciativas individuales. Este proceso, que no ofrece resultados ni milagrosos ni inmediatos, muestra ya, sin embargo, peligros. Una nueva clase "burguesa" emerge y se exhibe en anuncios televisivos y folletos, apareciendo como empresarios eficientes al servicio de quien posea dólares y deseos de gastárselos de forma fácil.

Salvar lo salvable

Poco, lamentablemente, invita al entusiasmo al visitante que mira con afecto a un país que, en su día, fue capaz de construir una experiencia histórica sin duda excitante en muchos de sus rasgos. Causas endógenas y exógenas impiden la ilusión. En todo caso, lo que un día se pensó como proyecto social, hoy se ve como el régimen personal de un Castro todavía bastante querido, pero con poco ya que dar. El propio comandante parece consciente de ello: ha manifestado en alguna ocasión la conveniencia de marcharse, sugiriendo incluso una fecha luego no contemplada; se ha vuelto más discreto y más breve en sus apariciones públicas (en la clausura de "Pedagogía'95" no intervino, rompiendo así la tradición); en algún foro internacional se deja ver con traje...

Con la desaparición política de Fidel, que posiblemente coincida con la física, muchas cosas, seguro, se moverán. Tiempo atrás, en un debate sobre la situación cubana auspiciado por un canal autonómico de televisión, José María Valverde proponía (pudo hacerlo gracias a que Cabrera Infante, allí presente, dejó de interrumpir y chillar) salvar lo salvable. Una sensata indicación. La incógnita es quién, en Cuba, puede gestionar políticamente una propuesta semejante. ■

Notas

1. Para una descripción breve pero operativa de la estructura educativa creada en Cuba desde 1993, así como para entorcer las discusiones con que se enfrenta hoy tras el fin del apoyo soviético, véase: (1993): "El sistema educativo cubano afronta el desastre económico", *Comunidad Escolar*, n.º 111, 23 de junio de 1993, p. 19.

PARA AMPLIAR INFORMACION

- Es interesante, para adquirir una idea directa del momento actual de la enseñanza en Cuba y de su evolución más reciente, la entrevista al Ministro de Educación cubano, Luis M. Gómez Gutiérrez, que *Cuadernos de Pedagogía* realizó durante Pedagogía'95 y, bajo el título "El reto de la calidad", publicó en su n.º 213, abril 1993, pp. 62-65.
- Existe en Cuba la revista "Educación", cuyo subtítulo reza... "una revista cubana que hace esencia de pensamiento". Es una publicación básicamente teórica, muy digna en lo formal y de un nivel de contenidos muy respetable. Su director es Ramón Cabrera Salort. Redacción y suscripciones: Editorial Pueblo y Educación. Av. 3ra., n.º 4601 (entre 46 y 60). Miramar, La Habana, Cuba.
- Organismos de clara utilidad son: la Dirección de Información Científico-Pedagógica y Bibliotecas Escolares, y el Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógicas. La dirección de ambos es la misma: Obispo n.º 160. Habana Vieja, La Habana, Cuba.



Por un reparto igualitario entre hombres y mujeres de las responsabilidades familiares que haga compatible la vida laboral y doméstica

Comparte tu responsabilidad,

¡no te la pierdas!



▼ **Secretaría Confederal de la Mujer de CC.OO.**

La progresiva incorporación de las mujeres al trabajo asalariado ha sido uno de los cambios sociales más importantes de las últimas décadas que ha modificado sustancialmente las relaciones sociales, culturales y familiares. Pero el logro de un equilibrio en la participación social y laboral de las mujeres encuentra serios obstáculos, que tienen su origen en la división sexual del trabajo y en toda una serie de valores, prejuicios y estereotipos sociales.



En el fondo de la división sexual del trabajo, subyacen razones económicas. La estructura socio-económica

asigna roles en función del sexo, en concreto a las mujeres se las reduce al ámbito de lo privado y a los hombres se les adjudica el ámbito de lo público. Al trabajo realizado en la esfera privada: la reproducción y cuidado de las personas, la realización del trabajo doméstico, se le niega valor económico y por tanto se infravalora. El trabajo realizado en la esfera pública se remunera y valora socialmente.

La incorporación de las mujeres al mundo del trabajo asalariado se ha realizado siguiendo las pautas políticas y socio-culturales tradicionalmente masculinas. El compartir esta esfera pública con los hombres, sin que la esfera privada se reparta igualmente, penaliza a las mujeres, pues se constata la existencia de "tiempos" diferentes en la vida de las personas y una organización de la sociedad que gira en torno a la experiencia temporal de los hombres. Conseguir una redistribución equilibrada del uso del tiempo es fundamental para conciliar la vida familiar y laboral.

La solución pasa por cambios en el modo de organizar y concebir el trabajo, tanto el asalariado como el doméstico, el tiempo y la convivencia social. Ocuparse de los otros tiene que convertirse en una tarea de hombres y mujeres y, lejos de considerarse una pesada carga, debe suponer una forma de enriquecimiento personal y social.

Desarrollar estrategias que favorezcan esta transformación exige el compromiso de gobiernos, interlocutores sociales e instituciones. ■

Nuestras reivindicaciones para favorecer e incentivar el equilibrio en el reparto de las responsabilidades familiares.

■ En el ámbito social:

- Ampliación y/o creación de servicios sociales, que cubran las necesidades tanto de educación y cuidado de la infancia como de personas mayores o enfermas, asegurando horarios flexibles adaptados a la vida laboral y contemplando la diversidad de las situaciones familiares.
- Ampliar y profesionalizar la oferta de servicios sociales, contribuyendo a revalorizar los trabajos relacionados con el cuidado y la atención de las personas.
- Promover un cambio de actitudes sobre la práctica cotidiana del reparto de papeles y responsabilidades que tradicionalmente se han venido adjudicando en función del sexo.
- Potenciar políticas encaminadas a corresponsabilizar a hombres y mujeres en el cuidado de los hijos, tareas domésticas, tiempos de ocio, calidad de vida, etc. de forma que posibiliten la igualdad real entre los géneros.
- Desarrollar políticas no sexistas y coeducativas que favorezcan una orientación profesional e inserción en la vida laboral en un plano de igualdad y sin estereotipos en función del sexo.
- Cambiar la imagen estereotipada de la mujer en los medios de comunicación social y en la publicidad.
- Instar a la UE a que adopte una Directiva comunitaria sobre permisos especiales para el cuidado y la atención de los otros.

■ En el ámbito laboral y sindical:

- Utilizar la negociación colectiva como vía útil para cambiar positivamente las relaciones socio-laborales, reivindicando aspectos no únicamente económicos sino extensivos a mejorar la calidad de vida de hombres y mujeres.
- Establecer en las empresas horarios flexibles que faciliten compatibilizar las responsabilidades familiares, controlando que la disponibilidad exigida por la empresa a sus trabajadores y trabajadoras no sea obstáculo para el ejercicio de esas responsabilidades.
- Divulgar los permisos parentales a fin de que sean disfrutados por la madre y por el padre, incentivando particularmente el caso de aquellos permisos que pudiendo ser disfrutados indistintamente, ya que en la realidad son escasamente utilizados por los hombres.
- Adecuación de los locales sindicales u otros que se pudieran habilitar para hacer compatible la atención a los hijos menores por parte de hombres y mujeres del sindicato con los tareas sindicales.

DIFERENCIAS EXISTENTES POR SEXO EN EL USO DE TIEMPO

Un estudio sobre el "Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España", pone de manifiesto las diferencias existentes en la realización de diversas actividades a lo largo de un día promedio de la semana:

	hombres	mujeres
HORAS DEDICADAS A:		
NECESIDADES ESENCIALES	10.41	10.64
TRABAJO PROFESIONAL Y ACADÉMICO	4.87	2.21
TRABAJO DOMÉSTICO Y FAMILIAR	0.70	5.07
TIEMPO LIBRE	7.73	5.33

Fuente: CIS (Estudio 1709)

- Como podemos ver, existen claras diferencias en la utilización del tiempo entre hombres y mujeres; mientras que ambos colectivos dedican el mismo tiempo a las necesidades esenciales, no sucede así en los otros bloques de actividades. Los hombres tienen más tiempo libre y mayor dedicación a la actividad profesional y las mujeres emplean 5 horas más que aquellos en el trabajo doméstico y familiar.
- Por grupos de edad, es también en el tiempo dedicado al trabajo doméstico-familiar donde se muestran las diferencias más radicales. La desigualdad entre ambos sexos se cifra en más de cinco horas a partir de los 35 años, mientras que entre los más jóvenes es poco más de una hora.
- El estado civil no afecta sustancialmente al hombre en el tiempo dedicado a las distintas actividades, sin embargo sí afecta negativamente a la mujer, que se ve retirada del circuito académico profesional e incrementado sustancialmente su tiempo doméstico-familiar.
- Según la EPA, en 1993 de cada 100 mujeres que tienen una ocupación laboral, 64 comparten esta actividad con la realización de las labores del hogar, frente a sólo un 2% de los hombres.

NORMATIVA LEGAL QUE CONTEMPLA MEDIDAS QUE FAVORECEN EL REPARTO DE LAS RESPONSABILIDADES FAMILIARES

DEBEMOS CONOCER Y HACER USO DE LA NORMATIVA EXISTENTE

La ley 3/1989 de 3 de marzo, sobre licencias, permisos, reducción de jornada y excedencias recoge:

- En el supuesto de parto se concede una licencia de dieciséis semanas y dieciocho si el parto es múltiple. Si la madre y el padre trabajan fuera de casa, el padre podrá disfrutar de las cuatro últimas semanas.
- En el supuesto de adopción, si el hijo/hija adoptado es menor de nueve meses, la suspensión tendrá una duración máxima de ocho semanas y seis semanas si tuviere una edad comprendida entre nueve meses y cinco años.
- Existe un permiso diario de una hora por lactancia de un hijo/hija menor de nueve meses, que se podrá dividir en dos fracciones o sustituir este derecho por una reducción de la jornada normal en media hora, que podrá ser disfrutado por la madre o el padre cuando ambos trabajen fuera de casa.

Ley 34/1995 de 23 de marzo.

Tanto el padre como la madre tendrán derecho a un periodo de excedencia no superior a tres años, para atender el cuidado de cada hijo/hija, tanto cuando lo sea por naturaleza como por adopción a contar desde la fecha del nacimiento de aquél. El periodo en que el trabajador/a esté en excedencia será computable a efectos de antigüedad y tendrá derecho a la asistencia a cursos de formación profesional. Durante el primer año tendrá derecho a la reserva de su puesto de trabajo. Transcurrido dicho plazo, la reserva quedará referida a un puesto de trabajo del mismo grupo profesional o categoría equivalente. Esta normativa es extensible a los trabajadores/as de la Función Pública.

EL ESTATUTO DE LOS TRABAJADORES EN SU ARTICULO 37 RECOGE:

- El derecho a la reducción de la jornada laboral, que puede ser solicitado por el padre o la madre para el cuidado de hijos e hijos menores de 6 años, con una disminución proporcional del salario, entre al menos un tercio y un máximo de la mitad de la duración de dicha jornada.

RECOMENDACION DEL CONSEJO DE LA CE DE 1992 SOBRE LOS CUIDADOS DE LOS NIÑOS:

"Se insta a los Estados miembros a que fomenten y promuevan, con el debido respeto a la libertad individual, una mayor participación por parte de los hombres en el cuidado y educación de los hijos, para alcanzar una mayor igualdad en la distribución de las responsabilidades y facilitar el que las mujeres ejerzan un papel más eficaz en el mercado laboral".

ALGUNOS CONVENIOS COLECTIVOS ENTRE SUS CLAUSULAS RECOGEN PERMISOS RETRIBUIDOS PARA:

- Asistencia a los ejercicios de preparación al parto.
- Acompañar a los hijos/as o padres al médico.
- Posibilidad de acogerse a una jornada con horario flexible para las personas que tengan a su cargo a menores o minusválidos.
- Suspensión del contrato de trabajo para atender asuntos propios y a familiares enfermos en fase terminal.

RESOLUCION DEL COMITÉ EJECUTIVO DE LA CES A PROPUESTA DEL COMITÉ DE MUJERES DE LA CES.

Se solicita una Directiva marco relativa a la creación de servicios e infraestructuras en materia de acogida en la primera infancia y de los cuidados a las personas mayores.



Servicio Militar

Quisiera saber si la realización del Servicio Militar sirve como tiempo efectivo en la Administración Pública a efectos de trienios y de antigüedad.

Yo hice la Mili durante dos años, a partir de 1984.

M.O.G. (Puerto de Santa María - Cádiz)

La Ley Orgánica 6/1980, de 1 de julio, por la que se regulan los criterios básicos de la defensa nacional y la organización militar recoge en el artículo 55.4: "Los funcionarios públicos permanecerán en la situación administrativa de servicios especiales durante la prestación del servicio militar".

La Ley 30/1984, de 2 de agosto, en el art. 29.2.K y el Real Decreto 365/1995, de 10 de marzo, en sus art. 6, 7 y 8 expresan:

"Se considerarán servicios especiales cuando cumplan el servicio militar o prestación sustitutoria equivalente".

"A los funcionarios en servicios especiales se les computará el tiempo que permanezcan en tal situación a efectos de ascensos, consolidación de grado personal, trienios y derechos pasivos, así como a efectos del cómputo del período mínimo de servicios efectivos para solicitar el paso a la situación de excedencia voluntaria".

Por lo tanto, su duda está claramente resuelta en el tenor literal de la normativa anteriormente expuesta. ■

Provisional

Ejercí como maestro en un C.R.A. ininterrumpidamente cerca de 7 años, 3 años como provisional y 4 como definitivo.

Quisiera saber cuál es mi orden a la hora de solicitar una adscripción a un grupo de alumnos determinado, que varía mucho si se contabiliza o no, como antigüedad en el centro, el tiempo de provisional. La importancia es enorme, ya que como sabréis, en un C.R.A., esto puede suponer un destino "cómodo" en una "buena" localidad o tener uno "menos cómodo", quizá unitaria, en otra localidad que presente unas peores condiciones en muchos aspectos".

J. V. M. Cuenca

Es evidente que su problema únicamente puede ser resuelto por la Administración, pero entendemos que, hasta el momento, nunca se ha computado la antigüedad como provisional para los efectos que Vd. pretende. La situación de provisional no genera derechos en el Centro, sólo en el Cuerpo, y este entender nuestro se basa en el Real decreto 1774/1994, de 5 de agosto, en el que se define, a efectos de antigüedad en el centro, toda situación desde que se prestan servicios con carácter definitivo en el centro y nunca con carácter de provisional. ■

Maternidad

Soy una profesora de E. Secundaria y estoy disfrutando de la excedencia para el cuidado de mi hija, que tiene 11 meses. Mi pregunta es la siguiente: ¿Puedo acogerme a la nueva regulación sobre este tipo de excedencia y entonces se me reservará el puesto de trabajo durante los 3 años que dure la excedencia? o, por el contrario, ¿se me aplicará la normativa que regía en el momento de solicitar mi excedencia y sólo tengo reserva al puesto de trabajo durante el primer año?.

J.G.P. Toledo

La Ley 4/1995, de 23 de marzo, por la que se regula el permiso parental y por maternidad en su disposición transitoria única expresa: "Las situaciones de excedencia por cuidado de hijos, vigentes en la fecha de entrada en vigor de la presente Ley... se regirán por lo dispuesto en la presente Ley, siempre que en la citada fecha de entrada en vigor el trabajador excedente se encuentre dentro del primer año del período de excedencia...".

Por lo expuesto, Vd. puede acogerse a esta nueva regulación de la excedencia por cuidado de hijos, puesto que, por lo que dice en su carta, aún no ha superado el primer año de excedencia. Ahora bien, en esta Ley la reserva del puesto de trabajo, para el personal funcionario, será durante el primer año, y transcurrido este período, dicha reserva lo será a puesto en la misma localidad y de igual nivel y retribución. El período de permanencia en dicha situación será computable a efectos de trienios, consolidación del grado personal y derechos pasivos, todo ello en virtud del artículo 2º de la mencionada Ley, por el que se modifica el apartado 4 del artículo 29 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto. ■

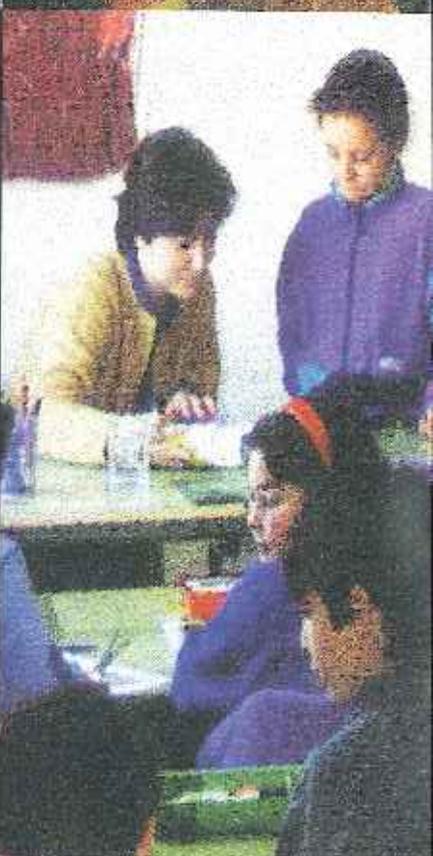




*«mamá lee
el periódico
y papá friega los platos»*

¿Y POR QUE NO?

*los materiales didácticos
además de reflejar la realidad,
tienen que contribuir
a la igualdad de los sexos*



**RECHAZA LOS
MATERIALES
SEXISTAS**

CC.OO. 

*Federación de Enseñanza
Secretaría de la Mujer*





EDUCACIÓN PRIMARIA 3^{er} CICLO - 6^o CURSO

El Proyecto Edelvives de tercer ciclo de Educación Primaria para sexto curso tiene un objetivo compartido: mejorar la calidad de la enseñanza.

Un instrumento básico: la reforma educativa.

Y unos materiales:

• Para el alumno:

- Libro para las áreas de Matemáticas, Lengua y Literatura Castellana, Conocimientos del medio natural, social y cultural, Inglés y Religión.
- Matemáticas: 3 cuadernos de actividades.
- Lengua y Literatura Castellana: 3 cuadernos de actividades, lecturas 6^o (Letras de Papel).
- Conocimiento del medio: 2 cuadernos de actividades.
- Plástica e Inglés: 2 cuadernos de actividades.
- Educación Física, Música, Dramatización, Religión y Valores: 1 cuaderno de actividades.

• Para el profesor:

- Guía metodológica y didáctica con solucionario.
- Casete: áreas de Música e Inglés.



EDELVIVES

UN NOMBRE PROPIO EN LA ENSEÑANZA