



**COMPENSATORIA ESPECIAL
SERVICIOS DE APOYO...
LA NEGOCIACION
DEL ESTATUTO**

INTERCAMBIO DE DOMICILIOS PARA VACACIONES EN EUROPA

La Federación de Enseñanza de CC.OO. quiere establecer un sistema de **intercambios de domicilios con profesores de diversos países europeos**, a través de sus Sindicatos de Enseñanza.

Francia, Italia, Gran Bretaña, República Federal Alemana..., están entre los países con quienes pensamos relacionarnos. Por el momento hemos establecido ya un acuerdo con el Sindicato francés SNES-FEN.

Para simplificar el sistema de relación hemos pensado lo siguiente:

a) Los interesados se dirigirán directamente a:

**EUGENIO BRESSAN
(ECHANGES DE LOGEMENT)
SNES-FEN
1 RUE DE COURTY
75341, PARIS CEDEX 07
FRANCIA**

En la carta de petición se indicarán las señas, teléfono, en su caso, las características del domicilio ofrecido, las fechas en que se ofrece y lo que desean obtener recíprocamente.

Una copia de esta carta se enviará a la Federación de Enseñanza de CC.OO.

b) El SNES-FEN enviará al interesado español las peticiones de los profesores franceses después de advertir a éstos.

c) Los interesados franceses y españoles establecerán así entre ellos los contactos oportunos para acordar las modalidades y fechas del intercambio.

Quienes tengan interés en ofrecer su casa para intercambiar con los otros países mencionados se dirigirán a:

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

(Intercambio de Vacaciones)

C/ Fernández de la Hoz, 12-2

28010 MADRID

TELEFONOS 410 35 83-419 51 24

(Lunes de 12 h. a 14 h.)

EN ESTE NUMERO

| | |
|--|----|
| Editorial | 3 |
| Entrevista con Alvaro Marchesi | 4 |
| Pedagogía: Educar para la paz | 6 |
| — Pedagogía 86: Educadores por un mundo mejor | 8 |
| — Experiencia en una escuela rural | 10 |
| Tema del mes: Educación compensatoria | 11 |
| — La integración escolar | 14 |
| — Concretar la integración | 15 |
| — El sistema educativo y los servicios de apoyo a la escuela | 16 |
| — Compensatoria de gitanos: Una experiencia frustrada | 20 |
| Noticias sindicales | 22 |
| Libros | 28 |
| El cuento | 30 |

EDITORIAL

LA NEGOCIACION DEL ESTATUTO

Han transcurrido cinco semanas desde que se hizo público el documento de la Comisión de Expertos y la negociación del Estatuto del Profesorado transcurre con preocupante lentitud. Sólo en la sesión del 4 de marzo los sindicatos consiguieron que el MEC dejara de actuar unilateralmente y se pusieran los medios para que el grueso de la negociación se ultime en el mes de marzo (reuniones los días 10, 11, 18 y 19). Claro que para que esto sea así hay que esperar a conocer las propuestas —concretas, por favor!— de Educación y Hacienda.

Los dos apartados tratados —puestos de trabajo docentes y selección y acceso— están todavía abiertos en puntos fundamentales. El MEC debe presentar documentos de síntesis. Sólo conociéndolos podremos saber en qué medida las propuestas sindicales son recogidas. Algunas organizaciones, muy pocas en elaboraciones previas, han ayudado a la coartada del MEC a la hora de justificar la no terminación de la "primera lectura" del Estatuto en febrero.

A continuación, y con lenguaje telegráfico, algunas consideraciones sobre la situación:

a) El Documento de la Comisión: útil como base de discusión, interesante pero desigual, progresista en los principios educativos y pedagógicos, inconcreto en muchos aspectos definitorios del trabajo docente.

b) Los responsables del MEC no tienen una idea clara del sistema educativo que quieren alcanzar. ¿Qué dirá la ley de ordenación? ¿Tienen divisiones internas y demasiados compartimentos estancos? ¿A Torreblanca le gusta menos el documento que a Arango? ¿Lo conoce Rojo? ¿Coordina Maravall?

c) En las primeras sesiones, el MEC se olvida del documento de los expertos. La adicional 15.^a como única referencia. En lo que toca a carrera docente, aquello no nos gusta nada, y además tiene muy difícil aplicación.

d) Tendencia del MEC hasta ahora: regular lo actual, olvidarse del futuro. ¿Especialidades para unas nuevas enseñanzas? ¿Nuevo sistema de acceso? No, gracias. El sindicalismo corporativo le apoya en esto.

e) El MEC sigue olvidándose de los profesores de la enseñanza privada. Nosotros no.

f) No se puede olvidar la plataforma de la huelga de diciembre. Hay que recordar los compromisos de Maravall del 14 de enero.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, José Benito Nieto, Javier Doz, Miguel Escalera, Desiderio Fernández Manjón, Eloy Hernández, Mariano Fernández Enguita, Santiago Lago, Pamela O'Malley, Eusebio Salán

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Paula Meneses. **Libros y revistas:** José Benito Nieto

Publicidad Hernáiz. Tel. 447 43 19

Redacción y Administración: Fernández de la Hoz, 12. Tels. 419 51 24 - 410 35 83

Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Imprime: Edissa. C/Santiago Estévez, 26. Depósito Legal: M. 11888-1980

Alvaro Marchesi, Subdirector general de Educación Especial del MEC

"INTEGRAR ES CREAR UNA ESCUELA CAPAZ"

A raíz de la publicación en el BOE de la regulación de las proporciones de personal/alumnos, la planificación de la Educación Especial y la ampliación de la experimentación de la integración en el curso 1986/1987, T.E. ha considerado conveniente pulsar la opinión de la Administración. En esta ocasión se asoma a nuestras páginas Alvaro Marchesi, Subdirector General de Educación Especial del MEC.

Pilar López
Paco Luján

— ¿Qué entiende por Integración su departamento?

— Por un lado, entendemos por integración el crear una escuela capaz de evitar la segregación, la marginación, el fracaso escolar y, por otro, que sea capaz de incorporar a aquellos alumnos cuyas insuficiencias no son muy severas y que normalmente han estado en centros específicos de educación especial y con este tipo de escuela pueden desarrollar sus capacidades, sus posibilidades, conocer a otros compañeros y que otros compañeros les conozcan. Esto es en líneas generales el concepto de Integración: crear una escuela con un alto nivel de calidad, abierta, flexible, una escuela que atienda a cada alumno según sus posibilidades; una escuela integradora es todo lo contrario a una escuela masificadora, homogeneizadora, que a todos trata igual, que a todos evalúa igual, que hay que entrar por la norma y si no entras pues te quedas fuera.

—¿Qué tipos de deficiencias se van a aceptar y qué límites se establecerán para los alumnos que aspiren a entrar?

—Quiero insistir en que la Integración es, también, educar mejor a aquellos chavales que están en la escuela y que tienen algún problema, no sólo se trata de integrar a chicos con deficiencias más físicas o más importantes, a los que luego haré mención contestando a su pregunta, sino que Integración es, asimismo, atender a los alumnos que tenían problemas de aprendizaje, retrasos en el lenguaje, para que tengan medios, ayudas y puedan superar sus dificultades. Intentamos que la integración no sólo sea el posibilitar que algunos alumnos con deficiencias más serias puedan educarse en los centros ordinarios, sino que también estos centros tengan todos los medios necesarios para ayudar a aquellos que ya están, que normalmente tenían sus problemas.

En relación con los alumnos que pensamos pueden integrarse, nosotros hablamos de las deficiencias sensoriales, es decir, ciegos, ambliopes, sordos, deficientes motóricos, y dentro de la deficiencia psíquica o



mental los deficientes, que se situarían en la banda de deficiencia ligera. Descartamos a aquellos deficientes más profundos; si un deficiente motórico tiene a la vez una deficiencia mental no pensamos que pueda integrarse, otra cosa es que un centro en concreto se considere oportuno acogerlos, pero es una decisión en particular de ese centro. Nosotros consideramos que hasta estos casos que he mencionado podemos garantizar una integración satisfactoria, siempre y cuando creemos las condiciones adecuadas.

—En cuanto a los niños ya escolarizados que tienen problemas, los maestros son escépticos respecto a los programas de integración porque piensan que estos alumnos no están reflejados, no están contemplados en el programa de integración.

—La clave de que el proyecto vaya bien es que la Administración cumpla las condiciones que hemos previsto como idóneas para que esto funcione, y si las cumple vamos a tratar de atender a estos alumnos con deficiencias más severas que se admitirán en el aula, más aquellos otros alumnos que ya están en el centro; porque por un lado, vamos a rebajar las ratios de las unidades hasta 25 alumnos y enviaremos a un centro con 20 unidades, en los próximos tres o cuatro años, a cuatro profesores de apoyo. Este año hemos ya destinado dos, el año próximo mandaremos el tercero y el siguiente cerraremos el ciclo enviando a los cuatro. Pensamos que cuatro profesores de apoyo son suficientes para atender, por un lado, a uno o dos alumnos por aula que se puede integrar, en total la escuela dará cabida de 35 a 40 alumnos que con cuatro profesores de apoyo estarán bien atendidos. Por eso creemos que puede atenderse a los alumnos que ya están en el centro, que tienen algún

tipo de problema que no entran en este cómputo. De todos modos si en el centro ya habla suficientes alumnos con problemas puede ser la razón para que ya no entren más. Siempre y cuando estén en Preescolar o 1.º de EGB, que es a partir de donde comienza el proyecto; si están en 5.º ó 6.º no podemos atenderles.

—Nos asombran las verdades pedagógicas tan evidentes que aparecen en el Decreto de Integración sobre la atención que debe tener un niño que se llama especial: programas que se adapten a su ritmo, asistencia personalizada, orientación a los padres y maestros... y pensamos que son verdades para todos los niños de un centro público.

Con estas condiciones que estamos planteando se mejora notablemente la escuela, aunque no van a solucionar todos los problemas. Este es un programa de ocho años y luego habrá que hacer otros.

Este tipo de planteamiento si se cumple, va a producir un cambio muy importante por el hecho mismo de plantearse un proyecto de integración que genera una dinámica de cambio en la escuela. Es difícil mantener las cosas como estaban, es difícil trabajar de la misma manera. Pienso que va a haber un proceso evidente de transformación, teniendo en cuenta que habrá un profesor de apoyo, cursos de perfeccionamiento, material especial que se envía a la escuela y una atención preferente de los equipos psicopedagógicos. De hecho, los datos que vamos recibiendo, sin ser todavía fiables, en general son bastante satisfactorios.

—Nosotros detectamos que los maestros, en general, no están en contra de la integración, aunque tampoco la asuman masivamente por falta de confianza en la Adminis-

ENTREVISTA

tración. ¿De qué datos dispone usted sobre cómo va asumiendo las nuevas normas el Magisterio?

Hay dos datos fundamentales, uno puramente objetivo: el número de centros que se propongan hacer la integración. Si se presentan muchos todo va bien, si se presentan pocos es que algo no marcha; el curso pasado teníamos una previsión de empezar con 150 centros y se presentaron casi el doble. Un nuevo test es la nueva convocatoria. Si el número de centros baja sustancialmente respecto a las previsiones iniciales es que se han desanimado, si el número de centros supera 150 es que todo transcurre satisfactoriamente, éste es un dato objetivo; otro dato objetivo es que estamos realizando un modelo de evaluación bastante serio que abarca toda la experiencia, en donde se evalúan, entre otras cosas, las aptitudes de padres y maestros durante tres años en 50 de los centros que están participando en la experiencia. En todo caso, en junio tendremos los primeros datos.

—La Orden del 30 de enero concreta mucho más el tema del profesor de apoyo, incluso propone un plan muy ambicioso. ¿Está asegurado el respaldo económico?

Evidentemente, esta Orden supone un salto muy importante. El número de profesionales que se van a dedicar es ya un avance sustancial.

—¿Qué vinculación van a tener estos profesores con el claustro?

—El profesor de apoyo, si está fijo en un centro pertenece con todos sus deberes al claustro, si es itinerante no.

—¿Hay algún programa de formación del profesorado para los profesores y los claustros que asumen y desarrollan el programa de integración?

Cada tres años ponemos en marcha en todos los CEPs, y dedicado exclusivamente a los claustros de profesores que han sido afectados por esta experiencia, un curso intensivo de perfección que se continúa en un seminario permanente y en función de las deficiencias que tengan en el centro.

—¿Qué obstáculos tiene este programa, ya sea desde la Administración o desde otros sectores? ¿Dónde hay más resistencia?

Ahora mismo, los obstáculos de la Administración son pocos. El punto más difícil está en el cambio del estilo educativo, de los métodos de trabajo en un centro. Desde el punto de vista del maestro acaso piensan que la Administración es lenta en posibilitar las ayudas que se precisan, no lo sé. Creo que no ha sido así, y que la Administración ha sido rápida.

—¿Se va a exigir a los Centros que lo soliciten que lleven un proyecto pedagógico?

—Sí. Este año vamos a estudiar más a fondo a los centros que se incorporan a la integración; entonces, aunque defendimos y defendemos que sea voluntario y aceptado por la mayoría del claustro, esta mayoría la vamos a pedir más mayoritaria. Porque en los centros donde ha habido una

discusión y la votación se ganó por poco margen, hemos tenido problemas, claustros divididos, etc. y eso se nota. Si además las personas que votaron en contra están en Preescolar o 1.º de EGR, pues peor. Lo vamos a estudiar más despacio.

—En este campo ocurre igual que en todos los referidos a la educación, los maestros exigen que haya medios y recursos rápidos y la Administración piensa que los problemas vienen por el cambio de actitudes mentales de los profesores que tienen que aplicar los programas...

—La preocupación que yo he trasmitido sobre el estilo pedagógico se resuelve en cuatro años como pronto; en estos cuatro años un centro puede tener un estilo de trabajo de integrar en el aula, buscar nuevos sistemas de evaluación, romper la homogeneidad, es un tema lento.



Alvaro Marchesi departiendo con niños de Educación Especial.

Pero creo que en este programa, aún con sus problemas, claro, hemos trabajado muy bien y rápido, aunque hemos estado más lentos en cuanto al tema del material, ya que hasta noviembre no llegó a los centros y no en su totalidad; en estos momentos está llegando al resto.

—¿Esta dotación de material está destinada a los centros privados o los públicos?

—Para los centros públicos. A los privados no se les envió material y ellos han protestado. Hemos buscado una solución intermedia de préstamo. El Ministerio va a prestarles material durante un curso; el próximo año, con los conciertos en vigor, tendrán que adquirirlo ellos.

—¿Cuál es el Plan de Financiación?

—El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que es de donde procedemos, tiene una memoria económica que fue la clave de la aprobación del Decreto; esta memoria establece un presupuesto de 14.000 millones de pesetas a pagar en ocho años. Con esto funciona actualmente.

Este año ponemos en marcha otra parte

importante. El programa tiene tres grandes ejes a nivel de financiación: Profesorado de apoyo para la integración, subvención a los centros específicos de Educación Especial que se empiezan a cumplir, y el tercero, que empieza en septiembre, educación temprana de los alumnos con deficiencias, gratuita.

Pensamos crear todos los años 20 equipos de atención temprana en el área del Ministerio, que están formados por un psicólogo, un pedagogo, un asistente social y un logopeda. Desde el momento en que se encuentren 60 equipos trabajando con niños a partir que serles detectadas las deficiencias, las cuotas de integración aumentan enormemente; es decir, que no se integrará a los cuatro años, sino que llevará tiempo antes en contacto y la integración se hará de forma gradual. Suponiendo que se incorporen al mismo ritmo que ahora, lo

extraño no será la integración, sino al contrario.

—¿Cómo han reaccionado los padres?

En general bien, aunque no tengo datos en concreto hasta junio o septiembre, sólo me baso en comentarios. No han visto un entorpecimiento en sus hijos, han visto que el número de alumnos por clase descendía, han visto unos profesores de apoyo. Por eso los padres de niños con deficiencias, en su mayoría, están satisfechos. Y están menos satisfechos una minoría en donde no hemos resuelto sus problemas, como son los niños con deficiencias motóricas. En este caso, además de maestros de apoyo, hacen falta cuidadores, fisioterapeutas, suprimir barreras arquitectónicas, es bastante complicado. En estos centros vamos más lentos y tenemos más dificultades. El problema del transporte es también importante, ya que al ser estos centros muy costosos los estamos especializando. Hemos habilitado tres o cuatro en Madrid, pero no podemos garantizar el transporte a todos los alumnos. Estos son problemas que tenemos que ir resolviendo.

EDUCAR PARA LA PAZ (Cuestiones Prácticas)

Con el presente artículo continuamos la serie iniciada en el número anterior de T.E. sobre la paz, como contribución de nuestra revista al Año Internacional de la Paz.

La educación para la paz se ha de basar en los métodos de la pedagogía contemporánea, si bien algunas son más efectivos que otros para lograr los objetivos que nos proponemos.

Emilio Arranz

Usaremos una **metodología individualizada** siempre que queramos atender a algunas características individuales (ritmo de aprendizaje, libertad para elegir contenidos) de los alumnos. Este camino es adecuado cuando queremos impartir conocimientos estrictamente instructivos, para su evaluación y recuperación. Su uso debe ser muy restringido hasta 6.º de EGB, sin por ello olvidar en cada momento una evaluación continua de cada alumno y su correspondiente retroalimentación. El estudio individual del libro de texto, la utilización del sistema de fichas o la educación programada se deben utilizar casi exclusivamente con alumnos que sean capaces de elegir, comparar, consultar diferentes fuentes y sacar conclusiones.

En todo caso la educación para la paz ha de seguir un **método activo**. Consiste éste no solamente en que el alumno haga algo durante el acto educativo, sino en que la actividad del alumno sea la base a través de la que el mismo perciba (a veces inconscientemente) el contenido. Al poner en práctica este principio metodológico fomentaremos la libertad para elegir y expresarse espontáneamente, la respuesta creativa, divergente a estímulos propuestos, la comparación, la reflexión, el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción.

Para llevar a cabo nuestros objetivos de forma adecuada hemos de dar gran importancia al **principio de globalización**. La educación para la paz debe relacionarse con otras áreas del conocimiento, no sólo cuando se lleva a cabo a través de una asignatura general (lengua, matemáticas, naturales...), sino también cuando se realiza de forma específica como unidad didáctica autónoma. Este principio es más importante cuanto menor sea la edad del alumno.

Sin duda el principio que más deberíamos usar en la educación para la paz es el de **socialización**. Este método facilita la aprehensión de los objetivos. La puesta en práctica de una educación activa a través del trabajo en grupo (pequeño, mediano y grande) crea una red de relaciones y posturas personales y sociales que generan situaciones de conflicto y enfrentamiento, provocando la búsqueda de soluciones no violentas.



RECURSOS DIDACTICOS

Vamos a tratar en este apartado algunas formas concretas de aplicar los principios metodológicos anteriormente expuestos.

La **correspondencia escolar** de los alumnos de un centro con alumnos de otros centros fomenta el conocimiento y la comprensión de formas diferentes de vida y su relación con el medio espacio-temporal que les rodea.

La comunicación del **periódico escolar** y la utilización de la **imprensa** a la vez que desarrollan el conocimiento del lenguaje fomentan de forma directa la comprensión, la comunicación, el análisis de conflictos y alternativas de solución.

Los **juegos de patio** (EGB) deben ser analizados e inducir a los alumnos a que busquen juegos que sin ser violentos sean también divertidos. Hay muchos y no conviene que se dejen llevar fácilmente por el ambiente agresivo que rodea al niño. Igualmente debemos ayudarles a reflexionar sobre los **juguets** que utilizan. Se debe usar el **deporte en equipo** para encauzar la agresividad de forma positiva.

La **asamblea** (generalmente de clase) es uno de los recursos didácticos más útiles para llevar a cabo la educación para la paz. Consiste en dedicar un período de tiempo a que la clase exponga sus problemas, sus preocupaciones, sus intereses y reflexione sobre ellos. Orgánicamente es de desear que el grupo sea capaz de elegir a su propio moderador y secretario, encargados de hacer el orden del día, mantener el turno de palabra, tomar acta y seguir el cumplimiento de los acuerdos. Se pueden usar las asambleas para felicitar, criticar, proponer. Pueden introducirse prácticas de charla — coloquio, mesa redonda, juicio de faltas, además de la forma típica de asamblea. Se enseñará a escuchar, a dialogar, a oponerse, a tomar decisiones por acuerdo mayoritario, a cumplir lo acordado, a juzgar a los demás atendiendo al análisis real de las situaciones.

La **simulación dramatizada** de hechos provocadores de conflicto es un recurso didáctico muy efectivo. Se pueden dramatizar conflictos entre dos personas, entre varias personas, entre grupos de personas; conflictos personales o sociales. Se pueden representar foros nacionales y personales de diálogo y enfrentamiento. Este recurso didáctico bien preparado tiene las siguientes fases: 1.ª Preparación de la dramatización, estudio de los objetivos, reparto de papeles; preparación de los papeles (algunos tendrán que representar papeles que no les apetezcan). 2.ª Actuación dramatizada conjugando espontaneidad y preparación. 3.ª Reflexión sobre lo realizado, conclusiones sacadas de la dramatización.

La **participación en la organización y gestión de tareas** concretas es un recurso que se debe utilizar siempre que haya oportunidad. Muchas de estas tareas pueden surgir en la asamblea de clase (cuidado de la clase; actividades festivas, deportivas, culturales; preparación de la programación docente...) Hay que educar para la participación real en los órganos de dirección de los centros educativos.

En algunas ocasiones a partir de 6.º de EGB se pueden realizar **proyectos de ensayo** como trabajo individual o de grupo sobre un tema concreto. En alumnos de cursos inferiores puede ser el mural como

forma de globalizar los temas en equipo a través de la expresión plástica.

Las celebraciones festivas son buenas oportunidades para resaltar algunos de los valores pacifistas bien con pequeñas dramatizaciones, mimo, canciones, poesías, o danza.

EDUCAR PARA LA PAZ Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Afortunadamente se van superando algunos aspectos militaristas de la organización escolar. El hacer filas, guardar silencio estricto, rigidez en el trato... son posturas que tomadas en forma extrema favorecen la obediencia ciega. Cuando sean necesarias se pueden utilizar, pero dentro de una explicación racional.

Una buena relación entre los miembros del claustro, entre los miembros de los órganos colegiados de dirección es fundamental en el camino hacia una auténtica comunidad educativa como base de una convivencia pacífica ejemplar.

El profesor que vaya a educar para la paz ha de estar previamente educado para la paz generalmente (desgraciadamente) a iniciativa propia. No sólo ha de tener un conocimiento suficiente de los contenidos, sino una aplicación real de métodos pacifistas en la enseñanza: saber escuchar, dejar hablar, explicar razonadamente, dejarse criticar, no insultar o ridiculizar, ayudar, no utilizar castigos (especialmente los físicos), no chantajear (por ejemplo con las notas; deben constituir un informe no un castigo). El educador para la paz ha de vivir la paz en sí mismo previamente.

La educación para la paz debe tener un lugar específico en el currículum escolar. Esto no quiere decir que en todos los niveles de la enseñanza deba estar constituida como asignatura, sino que hemos de exigir que en los programas educativos de cada nivel estén los contenidos correspondientes. Tanto el hecho de que el concepto de paz es muy amplio como la importancia de globalizar interdisciplinariamente los contenidos de la enseñanza nos llevan a impartir la educación para la paz de una forma más diluida cuanto menor sea la edad de los alumnos. Hasta 6.º de EGB puede estar integrada en la Educación Cívica ofreciéndose en preescolar de una forma totalmente globalizada con el resto de las materias. A partir de 6.º se puede ir diferenciando como parte de la Educación Cívica. En Enseñanzas medias educar para la paz debe tener programación propia sin implicar necesariamente una asignatura exclusiva.

No siempre habrá que reservar un horario específico en la educación para la paz, pero sí deberá tener un hueco libre en la programación de cada profesor. Una forma buena para que algunos profesores empiecen a caminar en este campo, mientras sistematizan más su preparación es realizando campañas. Por ejemplo: contra el juguete bélico (artes de Navidad); Día escolar de la No violencia (30 de enero) recono-



Es necesario impulsar la celebración de cursos sobre Educar para la Paz.

cido oficialmente por el Ministerio; jugar en paz, etc.

En cuanto a sistemas globales de organización escolar que benefician la educación para la paz podemos citar las **Escuelas Ciudad**. Estas Escuelas están organizadas basándose en el modelo de ciudad democrática en la que no sólo se estudia, sino que también se trabaja y se tiene una función social capaz de originar una dinámica de grupo.

Las **Escuelas Asociadas** son otra forma de incidir directamente en la educación para la cooperación y la paz internacionales. Esta es su finalidad específica según el Plan aprobado por la UNESCO. Para ser Escuela Asociada es suficiente con que un claustro o un grupo de profesores presente un proyecto educativo con dichos objetivos ante la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO (Avda. Juan XXIII n.º 5, Madrid). Se llaman Asociadas porque tienen una interrelación entre sí, cambian experiencias, fomentan el conocimiento mutuo de culturas dispares a nivel internacional y procuran tener intercambios personales.

CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS

En las jornadas de Educar para la Paz organizadas por la Fundación para la Escuela Pública «Ángel Díaz Zamorano» además de ver la necesidad de profundizar en cada uno de los aspectos estudiados en este artículo y el del número pasado de esta misma revista, y de llevarlos a la práctica en nuestras aulas vemos la necesidad de trabajar por unos puntos relativos a las instituciones:

1.º Revisar los libros de texto escolares y denunciar los contenidos militaristas. Pro-

curar que se eliminen esos contenidos.

2.º Profundizar en los objetivos y contenidos de una Educación para la Paz en relación con cada nivel de enseñanza y exigir al MEC su reconocimiento oficial.

3.º Informar a los educadores para que realicen proyectos de **Innovación educativa** (1) y **proyectos educativos** (2) para que sean reconocidos y subvencionados oficialmente.

4.º Divulgar el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO para que los profesores hagan proyectos educativos dentro del Plan.

5.º Exigir a la Administración Pública el correcto funcionamiento de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO encargada de fomentar, difundir, y coordinar las Escuelas asociadas. Actualmente su existencia es meramente nominal.

6.º Exigir que en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación existan condiciones suficientes para formar educadores para la paz.

7.º Impulsar por todos los medios la celebración de cursos sobre Educar para la Paz (movimiento de renovación pedagógica, Escuelas de Verano), especialmente a través de los Centros de Profesores (CEPs).

En el camino de lograr estas conclusiones necesitamos el esfuerzo, la colaboración y la iniciativa de todos aquellos que trabajan en estos objetivos. Posiblemente nos veamos en un **Encuentro Estatal de Educadores para la Paz** que se propuso organizar y celebrar.

(1) Ver BOE, del 16-VI-84 y BOCM del 27-III-85.

(2) Ver BOE del 30-IV-85 con aplicación a Preescolar, EGB y EPA.

EDUCADORES POR UN MUNDO MEJOR

"Lo que nosotros hemos hecho sólo se puede hacer con una revolución". Con estas palabras finalizaba, en medio del entusiasmo de los oyentes, el discurso de dos horas con el que Fidel Castro clausuraba el Encuentro Pedagogía, 86. Un Congreso que bajo el lema de "Encuentro de educadores por un mundo mejor" reunió en La Habana a 3.500 enseñantes pertenecientes a 35 países, principalmente latinoamericanos y caribeños.

JUAN CARLOS JIMENEZ

Durante dos horas, Fidel Castro se mostró como un buen educador de adultos, un extraordinario pedagogo de masas y explicó con indudable didacticismo la problemática educativa de la revolución cubana.

Las dificultades habían sido muchas. En el año del asalto al Moncada existían en Cuba:

— Más de medio millón de niños sin escuelas.

— Más de un millón de analfabetos.

— Una enseñanza primaria que llegaba sólo a la mitad de la población en edad escolar.

— Una enseñanza media y superior para minorías, ofrecida solamente en los grandes núcleos de población urbana.

— 10.000 maestros sin trabajo.

El entusiasmo revolucionario de un pueblo decidido firmemente a construir una sociedad libre e igualitaria ha conseguido que, tan sólo 27 años después, la situación educativa haya cambiado radicalmente (1):

— Plena escolarización.

— Erradicación del analfabetismo.

— 265.000 enseñantes en 14.600 centros.

— Más de 50 centros de enseñanza superior.

«Si me preguntan cómo lo hicimos, de dónde sacamos el dinero, de dónde sacamos las fuerzas, diría Fidel en su intervención, tendría que decirles que no lo sé, pero que lo hicimos. Porque lo que nos proponemos lo cumplimos.» Y es fácil creerle: Cada uno de los problemas que la revolución encontró tuvo una solución, aunque a veces fuera errónea y hubiera que rectificar.

¿Faltaban edificios escolares? ¡Se convirtieron 69 cuarteles militares de Batista en escuelas con una capacidad total de unos 40.000 alumnos!

Fidel Castro señalaría la ingenuidad de esta medida: Poco tiempo después ellos mismos tendrían que edificar nuevos cuarteles para defenderse de la amenaza de Estados Unidos. Pero mientras los cuarteles convertidos en escuelas estaban en el interior de las ciudades como correspondía a un ejército de ocupación, un ejército represor, los nuevos cuarteles miran al exterior.

LA TAREA ALFABETIZADORA

¿Había que declarar a Cuba territorio libre del analfabetismo? En un solo año,

1961, sin remuneración alguna, 100 estudiantes, 13.000 trabajadores, 35.000 maestros profesionales y 120.000 alfabetizadores populares integraron una fuerza alfabetizadora que enseñó a leer y a escribir a 700.000 personas.

Toda Cuba fue movilizada: "Si sabes, enseña; si no sabes, aprende".

Para continuar esta obra se organizaron los planes de seguimiento a los recién alfabetizados y la Superación Obrera para la subescolarización (considerando que había más de un millón de adultos con un bajo nivel escolar).

Estos cursos permitieron llevar a cabo un movimiento en favor de la cultura que derivó, posteriormente, en la Batalla por el Sexto Grado (educación primaria) que alcanzó su mayor impulso entre 1976-1980 y sentó las bases para la actual Batalla por el Noveno Grado que ya han obtenido 650.000 trabajadores.

De esta forma los distintos problemas que se encontró la revolución cubana (escuela rural, formación acelerada del personal docente, etc.) recibieron una pronta y entusiasta respuesta, aun a pesar de la enorme cantidad de recursos que inevitablemente se llevaban y llevan las tareas de defensa.

LOS OBJETIVOS DEL CONGRESO

El discurso de Fidel Castro terminaba planteando qué se habían propuesto con este encuentro.

En primer lugar, conseguida la extensión cuantitativa de la enseñanza, conseguida la planificación y aprovechamiento óptimo de los recursos educativos, hay que plantearse ahora las transformaciones cualitativas: la elevación de la calidad de la enseñanza. De ahí el interés y aprovechamiento con que la delegación cubana estudiaban las ponencias extranjeras. Y de ahí también las medidas que anunciaba Fidel Castro:

Formación Universitaria para todos los docentes, implantación escalonada del año sabático en todos los niveles educativos (y en principio a todos los profesores que quieran acceder a la universidad se les da un año sabático para que preparen el ingreso y otro año al finalizar para preparar la tesis), plan intensivo de formación del profesorado en nuevas tecnologías, formación de una reserva de 40.000 enseñantes.

De esta manera se enlazaba con el segun-

do objetivo del Congreso: mostrar a las delegaciones latinoamericanas que existe un sistema social alternativo, un sistema regido por la lógica del beneficio común y no del beneficio privado, que posibilita una escuela digna, un sistema educativo equiparable al de los países desarrollados.

El mensaje de los cubanos era en este punto claro: Destinar los intereses del pago de la deuda externa a inversiones educativas.

«Tenemos el deber de trabajar y luchar por ese lugar cimeró, por lo que representa para el Tercer Mundo y sus pueblos subdesarrollados, que constituyen el 75 por ciento de la población del planeta y en los que sólo se dedica el 6 por 100 de los gastos mundiales para la salud pública, el 11 por ciento para la educación, el 5 por ciento para ciencia y tecnología, el 8 por ciento para el desarrollo industrial y en los que apenas se consume el 30 por ciento de la producción de cereales. Ello opera dentro del cerco de explotación, desigualdad e injusticia que les han impuesto las empresas transnacionales y los círculos financieros del imperialismo mediante los mecanismos del intercambio desigual, la devaluación de la moneda, el "dumping", el incremento de las deudas y el deterioro progresivo de sus economías.

En todos estos años aprendimos que la pobreza del mundo no es otra cosa que la injusta distribución de la riqueza y que el desamparo y el abandono social es resultado del egoísmo de las minorías explotadoras.

¿Qué alternativa queda a estos pueblos hermanos, sino la lucha resuelta por la cancelación de la deuda externa, el establecimiento del nuevo orden económico internacional y la integración económica?

¿Cómo concretar sus esperanzas y sus luchas, sino enarbolando estas tres banderas?

Los cubanos hemos aprendido que un país pobre, subdesarrollado, típico del Tercer Mundo, puede alcanzar altos niveles de desarrollo, y ello depende del grado de cohesión popular, voluntad política...». José R. Fernández. Ministro de Educación Cubano.

(1) En el número de diciembre Javier Doz publicó un artículo que contiene tanto la organización del sistema educativo como la planificación presupuestaria. En próximos números analizaremos otro aspecto del sistema educativo cubano al margen del Congreso.

DECLARACION FINAL DEL CONGRESO

Los educadores, participantes en el Congreso PEDAGOGIA'86, Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor, celebrado en La Habana entre los días 29 al 31 de enero de 1986, a través de la presente DECLARACION expresamos nuestro agradecimiento a Cuba por haber auspiciado un evento de carácter amplio, pluralista y democrático que ha permitido reunir más de 3.500 trabajadores de la educación procedentes de 35 países del mundo, en su mayoría de América Latina y El Caribe.

El Congreso ha propiciado la presentación de ponencias y el intercambio de opiniones y reflexiones en torno a importantes direcciones del trabajo científico-pedagógico en aspectos tales como: el papel del educador en la lucha por el mejoramiento humano y el progreso social; el significado de la relación sociedad-escuela; la importancia de la vinculación del estudio-trabajo para la formación multilateral y armónica de la personalidad; los métodos de enseñanza; los medios del aprendizaje; cuestiones de la historia de la pedagogía; la formación y perfeccionamiento del personal docente; los problemas de la Educación Especial; las líneas principales de trabajo en las diferentes metodologías de enseñanza de las especialidades; la organización escolar; los fundamentos teórico-prácticos del diseño curricular; la inspección escolar y otros elementos de interés de las investigaciones pedagógicas en el momento actual.

Las sesiones de trabajo del Congreso y las visitas a los centros docentes posibilitaron constatar los extraordinarios avances alcanzados por Cuba en la esfera educacional, lo que se expresa entre otros factores básicos en la existencia de una niñez y juventud sana y feliz. Todo ello constituye un estímulo para nuestra labor futura.

Comprobamos el enorme esfuerzo que han realizado los cubanos a fin de llevar la educación a todo el pueblo y garantizar gratuitamente los recursos humanos y técnicos imprescindibles para su ejecución efectiva (maestros y profesores con una adecuada calificación, instalaciones educacionales, libros de texto, laboratorios, talleres, presupuestos adecuados y otras facilidades). Por otra parte, en contraste con esta realidad hemos escuchado en las ponencias, mesas redondas y debates del Congreso la dramática situación que padecen educandos y educadores en un considerable número de nuestros países.

Para los educadores participantes, el evento ha significado una oportunidad singular de fortalecer nuestra identidad cultural, de ampliación del intercambio profesional y de rescate de las mejores tradiciones pedagógicas de los hermanos pueblos de América. Se ha resaltado la necesidad de profundizar en el estudio y la consecuente aplicación de los más genuinos valores de la

pedagogía latinoamericana, lo que unido al aporte de nuestros actuales educadores ofrecerá soluciones autóctonas a la problemática presente.

Conocimiento mutuo, intercambio y colaboración fraternal deben ser divisas fundamentales para la permanencia y continuidad de este fructífero encuentro.

Estamos conscientes de que los avances en el campo educacional se encuentran íntimamente vinculados a cruciales problemas económicos, sociales, políticos y en particular a la aguda crisis económica por

una de nuestras naciones; lo cual implica luchar para que cese la agresión que sufren los hermanos pueblos de Nicaragua y El Salvador.

Condenamos las dictaduras militares sostenidas por el capital transnacional, el imperialismo y la fuerza de las bayonetas, porque ellas impiden no sólo la posibilidad de educación para el pueblo, sino también el derecho inalienable a la vida.

Este evento científico-pedagógico nos estimula a la acción permanente para lograr que la educación se convierta realmente en



Entre las tareas de los educadores destaca la lucha por un mundo mejor y conseguir la garantía de la paz entre los pueblos.

la que atraviesan nuestros pueblos sometidos a la ominosa carga de la deuda externa, al agobiante pago de sus intereses y al injusto orden económico internacional vigente. Por tal razón nos pronunciamos en favor de que las soluciones a la crisis estén acordes con los intereses nacionales legítimos de los pueblos latinoamericanos y caribeños como requisito indispensable para propiciar en los mismos una vía de desarrollo con justicia social, que incluya indefectiblemente el progreso cultural y educativo.

Consideramos que los cuantiosos recursos que hoy invierten nuestras naciones intentando pagar la deuda externa, deben omitirse y destinarse en buena medida para el desarrollo educacional. Así, las esperanzas de millones de niños, jóvenes y adultos se convertirán en una hermosa realidad.

La situación de tensión en Centroamérica, caracterizada por la creciente intervención imperialista nos compromete a desplegar una labor de concienciación para que se respete el derecho de autodeterminación de los pueblos y la integridad de cada

un derecho de todo el pueblo; se eleve el rigor científico del proceso de enseñanza y nuestras aulas sean fraguas de ciudadanos esforzados por el bienestar de sus pueblos, así como tribunas donde se exalten los valores morales, patrióticos, latinoamericanistas y de amistad entre todos los pueblos del mundo.

Suscribimos las ideas expresadas en el evento con respecto a que entre las tareas básicas de los educadores debe figurar la lucha por un mundo mejor, lo cual demanda el cese del armamentismo, el desarme a escala global y la garantía de la paz entre los pueblos.

Este Congreso, que lo ha sido de la confraternidad universal y en particular de la unidad latinoamericana y caribeña, deja plasmada la vigencia de las ideas del Libertador Simón Bolívar cuando sentenció que:

«Sólo una íntima y fraternal unión entre los hijos del nuevo mundo y una inalterable armonía entre las operaciones de sus respectivos Gobiernos podrán hacerlos formidables ante nuestros enemigos y respetados por las demás naciones.»

EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA RURAL

El Colegio Público Disperso "Sierra del Segura" agrupa a 13 aldeas del término municipal de Yeste con un total de 16 profesores en aulas unitarias y 7 profesores en el Equipo de Apoyo.

Está funcionando con carácter experimental durante el presente curso en base al proyecto presentado en el año académico 1984-85 por el grupo de trabajo que se formó entre los maestros de las escuelas unitarias y los integrantes del Equipo de Educación Compensatoria.

**Equipo de apoyo del CPD
"Sierra del Segura"**

En el seno del grupo de trabajo se vio la necesidad de dar una alternativa a la situación de nuestras escuelas. Como toda la escuela rural, nuestra problemática se caracteriza por los siguientes puntos:

1. El aislamiento de los maestros en sus aldeas, separadas por condicionamientos orográficos y de distancias.
2. El escaso nivel comunicativo entre los niños.
3. La inadecuación de los programas curriculares.
4. La desconexión entre escuela y aldea.

Por todo ello, el grupo de profesores decide presentar un proyecto al MEC persiguiendo tres objetivos esenciales:

— La creación de un centro disperso entre todas las unitarias, en función de la convocatoria de proyectos de Renovación Pedagógica («BOE» 30-4-85).

— El llevar a cabo un diseño curricular adaptado a nuestro medio, para lo cual nos incorporamos al programa de reajuste de las enseñanzas mínimas en los ciclos inicial y medio.

— Avanzar en la línea de una "Escuela Abierta" que vincule el aula al medio en el que se encuentra.

Para llevar a cabo estos objetivos nos hemos organizado como un colegio público normal, aunque con algunas peculiaridades.

Mientras que los maestros de las unitarias se ocupan, cada uno en su aldea, de la enseñanza en el aula, el equipo de apoyo, con sede en Yeste, se encarga de la gestión administrativa del colegio, la organización de actividades extraescolares conjuntas, el plan de perfeccionamiento del profesorado, la coordinación de los equipos de zona y la elaboración y diseño de unidades didácticas.

Para comprender lo que es el equipo de zona hay que decir que hemos dividido a todas nuestras escuelas unitarias en cuatro zonas en función de su proximidad. Pues bien, en cada una de éstas, los maestros de esas aldeas y un miembro del equipo de apoyo forman el equipo de zona, órgano colegiado más importante e imprescindible para la coordinación de todas las aulas.

En éste, que se reúne con una periodicidad quincenal, se evalúan las unidades di-

dácticas elaboradas por el equipo de apoyo con anterioridad y se discuten propuestas concretas para la siguiente a realizar. Es aquí donde se ve si ha habido algún problema en la aplicación de la unidad didáctica con los niños. Se planifica asimismo el trabajo a realizar dentro de esa unidad con propuestas globalizadoras de los maestros ante la imposibilidad de hacerlo a nivel escrito en la guía didáctica por parte del equipo de apoyo. Igualmente, es en el equipo de zona donde se reparte e intercambia el material didáctico existente en cada aula y se estudian problemas concretos de metodología y organización en clase.

Todo lo que se debate en estas reuniones, así como las propuestas de cara a la próxima y las conclusiones a que se ha llegado son transmitidas al equipo de apoyo por parte del miembro de éste que está presente. Aquí se unifican las conclusiones de los cuatro equipos de zona y se tienen en cuenta para el trabajo del equipo de apoyo.

Por otra parte, todo lo que son asuntos generales de administración del centro, curriculares y metodológicos se estudian en el claustro, que se reúne, normalmente, una vez al mes, y en el que intervienen los 23 profesores del colegio.

Es importante decir que todo este trabajo que estamos realizando ha sido posible gracias al trabajo en equipo, base fundamental del proyecto, puesto que cualquier innovación pedagógica no es posible llevarla a cabo con el rigor necesario bajando de forma individual y aislada. Se necesita una discusión seria y sistemática tanto de los planteamientos generales de innovación como de la aplicación concreta en cada clase.

En cuanto al nuevo diseño curricular que estamos siguiendo, se basa en el programa de reformulación de las Enseñanzas Mínimas de los ciclos inicial y medio que se experimenta en algunos centros del territorio MEC, con vistas a la implantación definitiva para dentro de unos años.

Este programa de renovación se fundamenta en una nueva visión de la educación. Es básico un cambio en la actuación del profesor, que ya no es mero transmisor de conocimientos, sino canalizador de los diversos intereses de los niños. El libro de texto no será el único instrumento de

aprendizaje, sino un material de consulta a utilizar en el aula para un mejor conocimiento de la realidad. Son los mismos niños los que elaboran guiones de aprendizaje e investigación de sus intereses inmediatos en relación con el entorno donde se hallan, conociendo su realidad más próxima. Se atenderá más a los procesos de aprendizaje que a la adquisición de contenidos, haciendo esto de una manera globalizada y sin compartimentos estancos, como existen en la división en asignaturas, división formal hecha por adultos que para el niño no tiene sentido. Son los alumnos los que hacen su propio libro de texto con las fichas existentes en la unidad didáctica y con los guiones de investigación que han llevado a cabo, pasando estos trabajos a la biblioteca de aula, con lo cual se engrosa el material educativo de la clase. Los niños de preescolar trabajan las mismas unidades que el resto de la clase, aunque a nivel más primario.

Por último, sólo nos queda hablar un poco de la «Escuela Abierta» que pretendemos conseguir. Actualmente, los padres se van implicando en el proceso de aprendizaje de sus hijos en el aula. Colaboran interviniendo directamente en la escuela al acudir a ella para explicar a los niños costumbres y formas de trabajo propias de la aldea. Ayudaron en la compra de libros y material fungible para la escuela de forma colectiva. Por otra parte, al colegio le han correspondido 24 becas individuales, cuyo importe ha pasado al presupuesto del colegio a fin de garantizar una educación totalmente gratuita para todos los niños. También han cedido una pequeña parcela de tierra para hacer un huerto escolar en cada aldea, asesorando a los niños en el cultivo de algunas plantas que puedan estudiarse directamente sobre el terreno. Igualmente, intervienen en la gestión del centro por medio de la Junta Económica y del Consejo de Dirección, así como en reuniones en cada aldea, donde se les informa del trabajo que están realizando sus hijos.

Somos conscientes de que no hemos conseguido todos los objetivos que nos proponemos, pero pensamos que nuestra línea de trabajo es la adecuada para dar una alternativa a la zona rural en que nos encontramos.

LA EDUCACION COMPENSATORIA

"La educación compensatoria es uno de los más queridos 'escaparates sin contenido' de la Reforma Educativa Socialista. Un proyecto de compensación limitado al marco de la escuela que ha carecido de los recursos y la voluntad política necesaria para llevarlo adelante. Un proyecto, además, cuyo programa concreto ha cambiado cada año, y aún hoy sigue en la indefinición."

Pilar López

I. LAS RAZONES DE LA ADMINISTRACION

El Real Decreto de la Educación Compensatoria 1174/83 nos explica claramente el porqué y el para qué de su creación:

«La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora.»

«La preferente atención a sectores especialmente desfavorecidos se desarrollará a través de un programa que atiende objetivos y lleve a cabo situaciones bien definidas.»

Está claro que el Estado —en su papel de benefactor— no puede admitir sin más, las profundas desigualdades y marginaciones que se producen en la escuela. Su mala conciencia ante el fracaso escolar hace precisa una cierta compensación: Apoyar a los más necesitados para paliar la desigualdad de oportunidades.

Nos parece bastante ingenuo intentar transformar la realidad social o educativa con este nuevo invento, pero no van por ahí las cosas... El sistema debe quedar intacto, pero hay que hacer un buen trabajo de fontanería con los puntos de rotura que se producen en las alambicadas cañerías que componen el sistema escolar.

Y no nos lo inventamos, ellos lo dicen muy claro:

«La Educación Compensatoria no tiene como misión prioritaria el cambio del sistema educativo, ni realizar la reforma pedagógica de la escuela. No obstante la Educación Compensatoria colaborará en el cambio y mejora del sistema y sus actuaciones estarán en consonancia con las actuales corrientes de una pedagogía progresista.»

II. NUESTRAS RAZONES PARA CRITICAR

Sin ahondar excesivamente en lo socio-político está claro que se trata de la educa-



En el primer año de compensatoria fueron expulsados 500 profesores en todo el Estado.

ción desde una óptica reformista liberal, propia de países capitalistas avanzados. Vamos a exponer los errores cometidos por la Administración, al intentar poner en marcha la educación compensatoria.

1.^a **Imprevisión.** La primera en la frente... todo el mundo sabe que hoy día antes de dedicar fondos y recursos humanos y materiales, hay que prever metódicamente a quién va dirigidos dichos esfuerzos.

Hasta ahora no se ha hecho un estudio básico de población que determine las zonas a cubrir, tanto en la EGB como en las edades de 14-15 años. (Existen estudios parciales, realizados posteriormente.)

2.^a **Desorganización.** Consecuencia lógica del punto anterior, se produjo bastante confusión, sobre todo en los primeros momentos de su implantación. Esto unido a la falta de directrices claras y concretas del Ministerio. (Una cosa es lo que ellos llaman autonomía de los equipos y otra lavarse las manos descaradamente.)

Las lagunas creadas por no delimitar el campo de actuación de cada colectivo dieron lugar a un tercer error:

3.^a Falta de coordinación de los servicios de apoyo a la escuela.

Era el propio Ministerio de Educación quien advertía en las Normas de obligado cumplimiento (Jornadas de Educación Compensatoria en Alcalá de Henares 84/85) que: «Las actuaciones del programa de la educación compensatoria deberán evitar la duplicidad de recursos materiales y servicios de apoyo con otros equipos de apoyo a la escuela.»

Y, sin embargo, la realidad ha sido y sigue siendo la descoordinación total de los equipos de apoyo a la escuela, que ocasiona coincidencias y repetición con el campo de actuación de otros equipos pedagógicos (multiprofesionales, del Ministerio psicopedagógicos, del Ayuntamiento; ambulantes, C.P.S. y ahora el S.O.E.V.).

4.^a **Problemas laborales.** Las faltas anteriormente citadas han supuesto bastante ineficacia y esfuerzos baldíos de la Educación Compensatoria, pero además han ocasionado ciertos perjuicios a diversos trabajadores, sirva como botón de muestra unos cuantos casos, de los que ha tenido conocimiento nuestro Sindicato:

a) **Despidos:** El primer año de compensatoria, se expulsaron en todo el Estado, cerca de 500 compañeros. De ellos 29 denunciaron el tema y ganaron el juicio. En la actualidad 4 quieren la readmisión; 6 no la quieren y el resto oscila. Nadie les recibe y el 6 de enero pasado retiraron el recurso del Tribunal Supremo.

Como consecuencia de haber ganado el juicio se les ha venido pagando durante todo este tiempo sin trabajar y en su casa, y actualmente les deben 3 o 4 meses. La Administración lleva gastados en concepto de salarios para ellos unos 30.000.000 de pesetas. Además sabemos que no les pagan por nóminas mecanizadas, sino manuales. Sin comentarios.

b) **Contrataciones «sul género».** El caso

TEMA DEL MES

de los monitores de talleres 14-15 años es laboralmente variopinto:

En los pueblos se suelen hacer contratos semestrales, de enero a junio y se cubre el primer trimestre (sep.-dic.) con otro contrato. Suelen ser contratados por los Ayuntamientos.

En otros casos, capitales como Madrid, contratan varias entidades; la C.A.M. propone contratos de 3 meses y con la obligación de constituirse en cooperativas, o asociación cultural, etc., con lo cual se ahorran los gastos de seguridad social, indemnizaciones en caso de despido y en algunos casos incluso esta situación laboral no da derecho al seguro de desempleo.

Otros son contratados por el INEM y otros por el Ministerio de Justicia o el de Interior, ya que se establecen conexiones entre la compensatoria de 14-15 y el plan de prevención de la delincuencia.

c) **Las comisiones de servicio.** La falta de claridad en la adjudicación de plazas en comisión de servicios de los profesores de apoyo a la EGB es tradicional. Aún se pregunta la gente dónde y cuándo se han publicado.

d) **Despidos ideológicos.** Por si fuera poco este año se ha producido un caso grave de discriminación por motivos sindicales, cuyas cabezas de turco han sido los miembros del equipo que presentó el programa de Educación Compensatoria de Gitanos, encargándose también de su coordinación a nivel de Madrid. El equipo fue cesado «por razones de reestructuración del sector» y actualmente se encuentra dispersado por diferentes colegios (Leganés, San Blas, Orcasitas...)

III. PENSANDO EN OTRO MODELO... PARA COMPENSAR

Como no todo lo que se haga en el Sindicato va a ser crítica despiadada sin más, y puesto que sabemos en qué país y en qué sistema económico vivimos, vamos a intentar aprovechar cuanto de útil tenga la Educación Compensatoria, que de haberse cumplido la letra del Decreto y declaraciones de Maravall, a estas alturas la escuela tendría mejores remiendos, no sólo en la fachada sino también en los interiores.

De momento no podemos dar una Alternativa clara y concreta, porque la forma de funcionar en C.C.OO. no son las ideas lúcidas de ningún enterado, sino que las luces y las «bombillas» aparecen después de muchas reuniones, encuentros y experiencias que van aportado los compañeros que trabajan en la compensatoria. Por tanto, ahí van nuestras reflexiones-dudas, dejando el camino abierto a vuestras aportaciones:

1. **Los profesores de apoyo.** Dejando a un lado las preguntas, un tanto capciosas, de ¿quién es el profesor de apoyo?, ¿qué hace?, ¿a quién debe apoyar?, ¿cómo?, ¿dónde?, etcétera, cuestiones que por el momento



¿Por qué los servicios de apoyo se olvidan siempre del ciclo superior?

nadie ha osado resolver, así que vamos a pensar sobre folio en blanco, olvidando los papeles que actualmente desarrollan.

Entendemos al profesor de apoyo como un educador especializado, que viene al centro escolar para ayudar a los alumnos con más dificultades, especialmente en preescolar y ciclo inicial, por aquello de apoyar los cimientos de la casa. Y este profesor no llega como un extraño que hace visitas, sino que se coordina estrechamente con el profesorado del centro.

Apoyado/s por los multiprofesionales, SOEV, psicopedagógicos, que previamente harán sus funciones, actuará también como agente dinamizador de la renovación pedagógica en los centros.

¿Trabajo intensivo o extensivo? La falta de aceptación de los profesores de apoyo en los centros se produce muchas veces por la implantación artificial que esto tienen en la zona, y aunque hagan lo posible y lo imposible por la renovación pedagógica y la puesta en marcha de proyectos pedagógicos, los resultados positivos son bastante escasos.

Nos preguntamos si no sería más eficaz que en vez de dedicarse a multitud de centros, se priorice el trabajo en aquellos centros donde la línea pedagógica de los maestros es la que va a respaldar su labor y a hacerla rentable.

(Claro está, que este boceto del profesor de apoyo está sin acabar.)

2. **¿Los centros de recursos? o ¿Los recursos en los centros?**

Estamos de acuerdo que una educación compensatoria o cualquier reforma progresista en la escuela tiene que ir acompañada de una infraestructura de recursos y material didáctico adecuado.

Partimos de una base real: el problema de abastecimiento que tienen en general los centros escolares; falta de bibliotecas bien dotadas; juegos didácticos, etc. y sabemos también que muchas veces el material de que se dispone no es el adecuado o mejor dicho, está infrautilizado. (Pensemos en los bien dotados equipos de laboratorio que suele enviar el MEC o los de música de ciclo inicial y preescolar o los costosísimos armarios de herramientas, para una supuesta pretecnología, y no digamos los más sofisticados medios audiovisuales, como proyectores de diapositivas, diapositivas, retroproyectores, francogramas, etc.)

¿No sería mejor - nos preguntamos - que pidieran opinión a cada centro de lo que cada uno de ellos precise?

¿No sería una mala idea el que enseñaran a los maestros, en horario lectivo, cómo manejar el material ya existente?

Son preguntas-dudas, pero nos parece que la mayoría de los centros necesitan disponer de recursos prácticos en sus propias aulas.

Ahora no está mal la posibilidad de contar con un Centro de Recursos que disponga de un material más costoso, como puede ser material reprográfico (multicopistas, grabadoras, imprentas, etc., y material audiovisual), películas, proyectores, televisiones, videos, etc.) con asesores técnicos que pusieran en marcha su uso y buen aprovechamiento por parte de alumnos y profesores.

Otro tipo de material que puede ser utilizado por los diversos servicios de apoyo a la escuela, sería el material de diagnóstico, baterías de tests, juegos, pruebas, etc., cuyo precio suele ser muy elevado.

TEMA DEL MES

Para el caso de la escuela rural, defendemos el centro de recursos con una mayor concentración de material técnico y didáctico de todo tipo, ya que en ocasiones el escaso número de profesores y alumnos conlleva la imposibilidad de dotar al centro de todo el material necesario, ya que su coste sería excesivo.

3. La Isla de compensatoria: 14-15 años

Si la compensatoria es ya un sistema paralelo, pero fuera del sistema escolar oficial, el caso de los chavales de 14-15 años aparece como un islote desgajado de cualquier contacto con lo que llamamos escuela.

Todos los maestros que hemos tenido a nuestro cargo chavales de ciclo superior, sabemos algo del vacío que esta etapa conlleva, especialmente en los alumnos que son considerados como «fracasados» escolares, que son los que cubren luego la compensatoria de 14-15.

No sé por qué razones, a partir de los 14-15 años, cuando ya los alumnos están descolgados del colegio, al sistema se le ocurre plantear los talleres ocupacionales, cuando

lo os lo contarán los compañeros que trabajan como monitores de 14-15 años.

4. La Compensatoria marginal

a) Educación compensatoria de gitanos: El plan que se iba a iniciar este año nos parecía uno de los proyectos más justos, que se adeudaban desde siempre a este sector de población escolar tan marginado.

Y defendemos la educación de gitanos, que no integración, en los colegios públicos normales, acompañados de una dotación de profesores de apoyo especializados y aumento del material escolar en los centros que llevan a cabo la experiencia.

Ahora bien, después de los problemas que la Administración ha creado y la falta de seriedad para cumplir sus compromisos (profesorado de apoyo muy insuficiente, ínfimas dotaciones de presupuesto) nos lleva a pensar en otro escarapate más del Ministerio de Educación.

Otros alumnos marginales: Nos seguimos preguntando si este plan no podría ampliarse a chavales de extracción social muy marginal (quinquis, inadaptados sociales, conflictivos en grado alto, o sencillamente



Los talleres deberían existir como actividad regular de los centros.

lo lógico es que dichos talleres fueran una actividad regular en los centros. Existen ya experiencias en centros públicos que han renovado así la enseñanza en el ciclo superior y programan las tardes con talleres opcionales y flexibilidad en el horario y en los espacios y los resultados no se hacen esperar: los chavales más inadaptados se suelen integrar en ellos.

¿Por qué los servicios de apoyo se olvidan siempre del ciclo superior? dando por hecho que el alumno que tiene dificultades en esos cursos ya está definitivamente «perdido».

¿Y la famosa orientación escolar y vocacional, que en teoría estaba en manos del S.O.E.V. y ha brillado hasta ahora por su ausencia?

Y una vez puestos los remedios, cuando el brazo está dislocado pero no roto, podemos pensar en la educación compensatoria de los que, por razones «muy extras», abandonan prematuramente la escuela, pero este capitu-

alumnos del ciclo superior con fuertes problemas de escolarización) o ¿es que el «ambiente de «marginal» lo impone el MEC también discriminatoriamente?

5. Educación de adultos (adolescentes de 15 a 21 años o de menores de 25 años). Añadiendo este apartado de nuestra cosecha, se nos ocurre pensar en la posibilidad de que la escuela ampliase su red para aquellos que no han podido obtener el título de graduado escolar para darles otra oportunidad de conseguirlo, abriendo unas clases de educación de adultos, pero para los adolescentes y jóvenes, y no concebida como «cajón de sastre» donde es imposible seguir una línea pedagógica coherente porque la heterogeneidad de los alumnos es la primera dificultad para renovar esta enseñanza.

En fin, todo son ideas, sugerencias, preguntas, porqués... el buzón está abierto para todos y la alternativa es tarca de todos. La vamos meditando, ¿vale?

CONSIDERACIONES SOBRE EL S.O.E.V.

Ante la incorporación de miembros del SOEV (Servicio de Orientación Especial y Vocacional) en la provincia de Madrid y en otras comunidades autónomas dependientes del MEC, la sección sindical de Educación Especial de CC.OO. de Madrid quiere realizar las siguientes puntualizaciones:

1. Consideramos que debe existir una única red de servicios de apoyo a la escuela en todo el territorio. Para ello, antes de aumentar ningún Equipo o servicio creemos que se deben unificar y racionalizar los existentes: Equipos Multiprofesionales, Equipos de la Comunidad Autónoma, SOEV, Servicios Psicopedagógicos Municipales, etc., creando un único cuerpo con idéntica situación laboral, ya que todos tienen competencias y funciones muy similares.

2. Dicha unificación no se lleva a cabo porque según la Subdirección general de Educación Especial no es posible solventar los impedimentos administrativos que supone depender y estar contratados por distintas administraciones (central, local, autonómica), etc., perdiendo de vista dos factores:

- Todos son organismos públicos.
- En Madrid prácticamente todas estas «administraciones» están dirigidas por un mismo partido político.

La vía que se nos propone es una «aproximación funcional» durante los dos próximos años, y una vez finalizados éstos, producirse una integración de servicios por decreto, eso sí, cada uno con unas condiciones laborales diferentes.

3. La potenciación de un servicio de apoyo a la escuela como son los SOEV, supone una clara discriminación para todas aquellas personas que poseen la titulación específica que este puesto de trabajo requiere: Psicólogos, pedagogos, logopedas, etcétera, ya que para optar a estas plazas se ha de pertenecer necesariamente al cuerpo de profesores de EGB.

4. Hay un abandono total de la idea de interdisciplinariedad que hasta ahora tenían nuestros equipos al no contemplar profesiones como las de Médico o Asistente Social.

5. Como ya se está evidenciando en otras comunidades autónomas, el tener a personas con distintos sueldos, vacaciones, horarios, etc., desempeñando las mismas funciones, no favorece en absoluto el trabajo en equipo.

La sección sindical de CC.OO. consideramos que la creación de nuevos SOEV significa a la larga la extinción del resto de los servicios de apoyo a la escuela, y la potenciación de un servicio formado por profesores de EGB, con lo que el Gobierno «crea» un ascenso dentro de la carrera docente y reconvierte a profesionales que «sobran» (al descender el número de alumnos en la EGB) en lugar de buscar otras salidas que también influyan en una mejora en la calidad de la enseñanza, como por ejemplo podría ser descender la ratio profesor/alumnos.

LA INTEGRACION ESCOLAR

A veces, los Reales Decretos y las disposiciones del Ministerio de Educación se hacen menos costosos de leer y asimilar cuando se encuentran buenas intenciones como ésta: "La integración escolar pretende desarrollar al máximo todas las capacidades del alumno con deficiencias, sin olvidar su hándicap, pero apoyándose, sobre todo, en sus posibilidades, en lo que es capaz de hacer para lograr mayores cotas de autonomía".

Pilar López

Apoyamos totalmente los citados objetivos que se plantea la educación especial y nos asombra que verdades evidentes, que forman el núcleo central de la educación, se vayan plasmando en los papeles oficiales. Así, por ejemplo, cuando se afirma que:

«Toda educación que no es integradora, es segregadora. Si se cuestiona que todo niño, por el hecho de serlo, ha de integrarse de algún modo y en algún nivel en el sistema educativo, se está exigiendo de partida unas etiquetas, unas clasificaciones. Y ya se conocen las consecuencias sociales del diagnóstico rígido y del etiquetaje: el estigma y la marginación social.»

Nuestra coincidencia sigue siendo plena y la Federación de Enseñanza de C.C.OO. debe reivindicar y apoyar todos los intentos de hacer posible la integración de niños que llegan a la escuela con obstáculos físicos, psíquicos, sensoriales, pero queremos ir más allá del planteamiento de integración que propone el MEC y ampliar el campo de estos propósitos y buenas intenciones de la Administración.

Nos referimos a un problema muy común y serio, con el que tenemos que enfrentarnos a diario los maestros de EGB: los niños que presentan anomalías y deficiencias, a veces graves: niños con problemas caracteriales, afectivos, intelectuales (límites) con problemas sensoriales, que requieren algún tipo de ayuda especial, por muy profesional, competente y renovador que sea su profesor/tutor. Estos niños no llegan a las escuelas con ningún diagnóstico de ser «especiales» y se detectan sus anomalías, a veces, al cabo de varios cursos, lo que hace mucho más difícil su recuperación.

El MEC tiene conocimiento escrito de muchas peticiones, anteriores al decreto de ley de integración, en donde se piden soluciones a estos casos: profesores de apoyo, reducción de niños por aula y profesor, mayores dotaciones, etc., pero hasta ahora la solución al problema de estos chicos/as no se ha previsto concretamente y así se quedan.

Las ayudas prestadas hasta el momento a través de organismos diversos: compensatoria, ayuntamiento (psicopedagógicos) y



Niños con problemas afectivos, intelectuales, etc., llegan a la escuela sin un diagnóstico de «especiales».

multiprofesionales del MEC, son a todas luces insuficientes y con tareas a veces superpuestas (se han dado bastantes casos de llegar a un mismo centro escolar varios equipos a realizar diagnóstico preventivo).

En fin, no queremos creer no nos parecía justo— que el MEC exija ahora la condición del niño «especial» para que pueda ser objeto de la atención psicopedagógica individual que merece, y esperamos que al menos los centros que se acojan al proyecto de integración sirvan también a los alumnos que ya están «desintegrados».

Es bastante lamentable que salgan a relucir los apoyos que la escuela necesita sólo cuando se tengan que enfrentar a la integración de alumnos nuevos y «especiales» enviados por el Ministerio.

Creemos que todos esos presupuestos de los que habla el decreto de Integración sobre los apoyos y adaptaciones (Cap. III. Artículos 11, 12, 13, 14 y 15 son necesarios y válidos para todos los escolares y en especial señalamos algunos:

- Proceso de educación individualizada.
- La orientación personal educativa.
- La detección precoz de posibles deficientes.

La adaptación de los recursos didácticos a las peculiaridades de cada alumno.

- Los tratamientos y atenciones personalizadas, que estarán en función de las características y necesidades de los alumnos que los precisen (logopedia, fisioterapia, psicomotricidad, psicoterapia, etc.)

En definitiva, reiteramos nuestro apoyo a todo proceso de integración porque «las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles...», pero exigimos compromisos formales (con plazos y recursos económicos) para que se lleve a efecto o sea:

Profesores de apoyo en la plantilla del centro, especializados.

- Coordinación de los equipos que inciden en la escuela (compensatoria, multiprofesionales, SOEV, psicopedagógicos, etc.)

Aumento de la dotación presupuestaria (recursos materiales, técnicos y arquitectónicos).

- Descenso notable de la ratio profesor/alumnos.

— Estabilidad de la plantilla del centro, que se comprometa con esta labor.

- Seguimiento y evaluación de los resultados de cada experiencia.

Esperemos que la nueva Orden del 30 de enero de 1986, que regula la proporción de profesores/alumnos garantice la atención a los niños de educación especial que se integren en los centros de régimen ordinario, y que se beneficien de estos profesores de apoyo todos los alumnos del ciclo inicial que precisen de atención especial.

Personalmente pienso que el hecho de tener en clase a unos niños, objetivamente «especiales», obligará necesariamente a renovar la enseñanza en preescolar y ciclo inicial y dejaré claro que no existe el niño normal-standard, sino que cada uno tiene sus propias características, y éste es el primer punto de partida de una educación integradora.

CONCRETAR LA INTEGRACION

Cuando la Comunidad de Madrid se preparaba para recibir las transferencias en materia educativa en el último trimestre de 1983, encargó al que suscribe la realización de un estudio sobre la Educación Especial en la Comunidad con el fin de adoptar una línea de actuación clara en este campo cuando la Consejería de Educación y Juventud asumiera dichas competencias.

El proceso de transferencias no se produjo y hasta el día de hoy no pueda saberse cuándo se producirá este hecho, dentro de los plazos previstos por el Estatuto de Autonomía de la C.A.M.

El estudio, sin embargo, fue realizado y sus resultados se aportaron a distintos organismos de la Administración relacionados con la atención a los niños deficientes para que fueran tomados en consideración en sus proyectos. Una buena parte de las recomendaciones de aquel estudio se han visto reflejadas en la planificación de la integración que se establece en las disposiciones adicionales del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de marzo de 1985.

UNA RED HETEROGENEA

Las principales conclusiones de aquel estudio fueron las siguientes:

1.º Existe en Madrid una amplia red de centros de Educación Especial (105) que cumplen con amplitud las necesidades de Educación Especial en la Comunidad y, sin embargo, seguían construyéndose Centros de Educación Especial.

2.º Esta red es absolutamente heterogénea en cuanto a la problemática de los alumnos, la calidad, los costos y las características en general de cada centro. Una oferta tan heterogénea de centros trata de dar respuesta a una gran diversidad de tipologías y grados de afectación, resultando que éstos pueden conceptualizarse y compartimentarse a su vez indefinidamente, lo que llevaría, como estaba sucediendo, a un desarrollo ilimitado de la Educación Especial, que por otra parte nunca llegaría a suplir la necesidad de una atención verdaderamente individualizada.

3.º Este proceso de sofisticación de la Educación Especial significa a su vez un proceso de segregación cada vez más intenso respecto de la Educación Ordinaria y el desarraigo de un número cada vez mayor de alumnos de su medio natural, de los cauces educativos y de convivencia de la mayoría, como se demuestra por los altos índices de

CESAR GIROLMO*

alumnos que acuden a centros muy alejados de sus domicilios.

4.º El crecimiento de la Educación Especial, proporcionalmente mucho mayor en Madrid que en ninguna otra región española, va acompañado de la escolarización de un gran número de alumnos con deficiencias leves que podrían mantenerse sin grandes dificultades en la Educación Ordinaria con los apoyos necesarios.

De estos resultados se sugieren dos vías para establecer un plan de integración: Un procedimiento "longitudinal" que consista en reconducir la escolarización de los niños con deficiencias desde las primeras edades (5-6 años) y que fuera avanzando gradualmente según crecían los alumnos. Otra vía era la extensión de las experiencias de integración existentes hasta el momento, de manera que fueran abarcando zonas cada vez más amplias, implicando a varios centros y a la comunidad local respectiva.

Es obvio que la generalización de la integración no puede improvisarse. La mayoría de los centros no reúnen las condiciones necesarias para ello y en cualquier caso tampoco sería deseable un proceso brusco en un país donde ni siquiera había ninguna mentalización en torno al problema.

Habría que elegir un procedimiento gradualista, que en un futuro, a medio o largo plazo, pudiera generalizarse.

Nuestro país está aún lejos en cuanto a condiciones educativas de todos los países de Europa y América que llevan desarrollando la integración desde hace algunos años. No obstante el paso decidido que se ha dado con el Decreto de marzo 85, sobre la integración, es el paso posible, quizá moderado, que puede considerarse más conveniente con nuestras condiciones educativas.

El Decreto y la Orden que lo desarrolla abrieron el camino a la integración en 170 centros de EGB del territorio administrado por el MEC y será necesaria la prudencia para ir consolidando seriamente estas experiencias.

En Madrid los centros seleccionados por el MEC que iniciaron la experimentación de integración en este curso son 44 y la Comunidad Autónoma, por medio de un acuerdo de cooperación con el MEC, ha puesto en marcha un programa de apoyo a la integración de Escuelas Infantiles de la Comunidad, cuyos alumnos deficientes encontrarán su salida asegurada al finalizar el curso en los correspondientes centros de integración de EGB.

Todo este proceso irá extendiéndose progresivamente a lo largo de ocho años, hasta que los alumnos de seis años que ahora comienzan la experiencia finalicen su período de escolaridad obligatoria.

También se pondrán en marcha cada año nuevos centros para la integración hasta alcanzar en los ocho años aproximadamente la mitad de los centros de EGB públicos o concertados y de Escuelas Infantiles.

AMPLIAR EL NUMERO DE CENTROS ATENDIDOS

Paulatinamente los centros de Educación Especial deberán ir reduciendo su capacidad de acogida e ir restringiéndose a la atención de niños con deficiencias severas o profundas.

Periódicamente deberá analizarse y corregirse el proceso según su funcionamiento y acelerar o retardar su avance según el grado de dificultad que se encuentre en el camino.

Actualmente la Comunidad de Madrid, en el marco del Convenio de Cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia, atiende mediante apoyo técnico y económico a 35 Escuelas Infantiles de Madrid, prestando apoyo a cerca de 200 niños con deficiencias.

Para el curso próximo, y dando continuidad al mencionado Convenio, se pretende ampliar el número de centros atendidos con la ayuda de nuevos profesionales y consolidar al mismo tiempo el programa que un serio esfuerzo ha puesto en marcha el presente curso escolar.

* Director del Programa de Integración, Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid.

TEMA DEL MES

Al pensar en la escuela como centro educativo en el que se encuentran niños/as, profesores/as, madres, padres y personal no docente enclavados en una determinada barriada o localidad, lo primero que nos viene a la cabeza es el alto índice de fracaso escolar, que en la misma se da. Tema ya bastante lexicalizado, pero que se sigue dando. Analizando los factores del mismo, observamos la cantidad de elementos que influyen en él: programas inadecuados, medios, recursos, falta de formación en amplios sectores del profesorado, la ausencia de equipos pedagógicos que elaboren buenos planes de centro, los modelos de relación que hay establecidos entre padres, profesores y alumnos... y es que, por especificar un poco más la cuestión, la escuela clasista que hoy se sigue manteniendo en una sociedad de corte burgués como la nuestra continúa usando y abusando, a nuestro entender, de un modelo de gestión, de unas metodologías de trabajo, de unas técnicas y medios, que se pueden calificar de arcaicos respectivamente, a pesar de los núcleos de experimentación de las reformas y otros ya en marcha. Lo peor es que aquéllas, por las informaciones que tenemos, no se están trabajando en los centros experimentadores, con la suficiente ilusión y buenos augurios que serían deseables.

Los balances, como de costumbre, nos salen deficientes y es que el sistema educativo sigue manteniendo los centros como elementos importantes para la clasificación y roles sociales de los alumnos. Antaño eran, para ello, muy importantes la transmisión de valores de orden, disciplina, respeto a la autoridad, etc., que sirvieran de sostén a una sociedad dictatorial y hoy, en una sociedad democrática, la burguesía parece proyectar un modelo educativo con una transmisión de valores diferentes, basados en un modelo de escuela pública (sin renegar de la escuela privada), aparentemente más al servicio de los niños, que conciliara por su neutralidad todas las teorías pedagógicas y sociales (escuela activa), un modelo de escuela democrática, pluralista e igualitaria y presidida por un ideal de progreso. Ideales que elevados a su más alta expresión son los nuestros y por eso no nos engañan, pues estamos convencidos de que eso no se puede alcanzar sin cambiar el marco social establecido hoy. Saludamos los esfuerzos de democratización y cambio necesario que se están operando en todo el sistema educativo — algunos con más incidencia que otros de la escuela —, pero somos conscientes de que las Reformas no transformarán la escuela, en el sentido de Escuela Pública, tal como la entendemos.

La igualdad de oportunidades en educación, expresada desde los aparatos administrativos, es de hecho uno de los grandes engaños de esta sociedad. Históricamente, la escuela, no sólo no ha mitigado las diferencias sociales, sino que está materialmente programada para reforzarlas y justificarlas y de hecho para amplios sectores de escolares, principalmente, para los niños que proceden de las capas trabajadoras y campesinas, la escuela no es un lugar de

cultura, sino un estrecho callejón que termina en las realidades del empleo y la producción y, hoy por hoy, del paro también.

Para que se pudiesen superar las condiciones que hoy tenemos habría que investigar, tanto en el análisis de la realidad, como en los campos alternativos educativos, temas como éstos, independientemente de otros que se pudieran sumar:

- Concepto de educación.
- Función de la escuela.
- Programas y currículum a impartir.
- Formación del profesorado.
- Elementos, medios, recursos y financiación necesarios.
- Gestión y participación social en los centros educativos.
- Organización del sistema educativo.
- Servicios de apoyo al mismo.

Intentaremos avanzar un poco con este último aspecto. Hoy nos encontramos que hay cantidad de programas educativos, la mayoría de veces paralelos al sistema escolar oficial, que sirven de apoyo al mismo y que parten desde distintas entidades, algunas dependientes del MEC y otras no. En la Comunidad de Madrid y siendo conscientes que no están todos los que son, así, vuela pluma, tenemos los siguientes programas-servicios y viceversa de apoyo a la escuela:

SERVICIOS DE APOYO

1. Desde el Municipio (Ayuntamiento)

- Dotaciones económicas y mantenimiento de centros.
- Programas de escuela y cultura.
- Servicios psicopedagógicos.
- Centros de Promoción de la Salud.
- CEMIP (Centro de Estudios Municipal de Investigaciones Pedagógicas) animación artística, cine para aulas, padres, actividades fuera del aula, servicios bibliográficos y de revistas.
- Actividades escolares complementarias: Programas «Madrid para los niños», campamentos de verano, fiestas populares, visita a museos...
- Servicios de observación de alumnos.
- Servicios de ambulatorio.
- Cursos para profesores, padres y celadores.
- Aulas musicales.
- Prestaciones económicas a barrios necesitados (becas)...

2. Desde la Comunidad Autónoma (Consejería de Educación y Juventud)

- Compensatoria de 14-15 años.
- Programas de APAS.
- Escuelas Infantiles.
- Universidades Populares.
- E.P.A. (Educación Permanente de Adultos) —Alfabetización.
- Programa de perfeccionamiento del profesorado (cursos, semanas, etc.).
- Participación estudiantil.
- Actividades extraescolares (tiempo libre, semanas de juventud o culturales y residencias de verano).



EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA

A la hora de elaborar este trabajo, o sea, mismo por la gran amplitud del mismo, aspectos susceptibles de análisis que políticos y, dentro de éstos, todos los diversos puntos de vista organizativos varios niveles: aula-centro, comunidad, formación del profesorado, dotación de desarrollar, distintos niveles educativos.

En fin, excesivamente amplio y ambiguo en breve tiempo y espacio. Emplazamos a cada uno con un determinado plan lo vayan elaborando en los sectores que ya trabajan en ello y aquí se ha investigado y analizado sobre los SLR una alternativa organizativa de los mismos. Madrid.



EDUCATIVO SERVICIOS DE APOYO

...señalamos la tremenda complejidad del mismo sistema educativo, por todos los que en él inciden: económicos, sociales, los subtemas que le son propios desde los modelos de gestión democrática a la ciudad municipal...), modelo pedagógico, de centros, currículum programas a los, etc.

ambicioso sería quererlo analizar en tan a que se formen equipos de trabajo que elaborando, conjuntamente con otros aquí nos centraremos en lo que hemos SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA, os, desde la Comunidad Autónoma de

3. Desde el Ministerio de Educación (Dirección Provincial)

- Educación Compensatoria.
 - Centros de recursos.
 - Equipos de servicios de apoyo.
 - Equipos de educación de gitanos.
- Centros de Profesores (CEPs).
- Programas de Integración Escolar (Educación Especial).
- Equipos Multiprofesionales.
- S.O.E.V. (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional).

4. Otros: Dependientes del Ministerio de Cultura, Ministerio de Justicia (Protección de Menores) e incluso del Ministerio del Interior), etc.

¡QUE SUERTE, QUE MARAVILLA!

Pero entonces, ¿Qué pasa?! Puede dar la impresión de que toda la Comunidad Educativa (niños/as, padres, madres, profesores/as, personal no docente, etc.) está de sobra, y perfectamente asistida, es decir que la educación de todos los niños y jóvenes se halla garantizada.

Todos estos proyectos y servicios de apoyo cuestan muchos millones de pesetas y creemos que desde la Administración se piensa, entre otras cosas, que eliminar el fracaso escolar implica el establecer una serie de acciones que incidan en el sistema educativo (paralelamente al mismo, en la mayoría de los casos) y así atenuar las diferencias obtenidas entre los niños de las diferentes capas sociales. Esto es lo mismo que considerar que los problemas están, en primer lugar y sobre todo, enraizados en los individuos y luego, en segundo plano, en el tejido social; o sean, formulan las causas sociales, que generan el fracaso escolar como problemas individuales con terminología psicológica: niños faltos de motivación, con poco acervo lingüístico, carencias afectivas, niños de «alto riesgo», inadaptados, etc.

Nosotros pensamos que las carencias sociales de las capas trabajadoras son las que determinan el fracaso escolar y que sería ilusorio pensar que los problemas que generan vayan a ser subsanados actuando solamente en el sistema educativo. Las clases trabajadoras, precisamente por estar donde están, en el cuadro social, carecen de muchos mecanismos y recursos culturales importantes desde la infancia, y que luego, en la vida de adultos, se presentan en sus conductas más por ausencia que por otros rasgos. Es decir, bajando a lo concreto, los niños pertenecientes a familias humildes de las capas trabajadoras, en las que lo fundamental es que puedan alimentarse correctamente, en las que el padre sólo se ocupa de trabajar o buscar trabajo, la madre de atender la casa y mandarles a la escuela, en las que por sus niveles de conciencia cultural, todo tipo de intencionalidad educativa es relegada al centro escolar, en las que se pueden pasar meses y meses sin leer ni siquiera la prensa, familias en las que todo movimiento cultural de actualidad (en los campos de las artes: música, pintura, teatros, viajes, etc.), les es completamente ajeno,

etcétera, no tienen incentivos individuales ni de grupo que les posibilite de forma espontánea el no fracaso escolar.

En todas ellas hay una descompensación tan grande, procedente de la posición social que ocupan, que por supuesto serán incapaces de poder transmitir a sus hijos e hijas motivaciones que aviven la curiosidad por el conocimiento y el saber bien entendidos. Más bien suelen ser fuente de frustración para el desarrollo de los mecanismos intelectuales que abran puertas a la investigación científica y a hábitos creativos en todos los campos expresivos. Por otro lado el medio en que habitan está desprovisto de recursos culturales que mitiguen las deficiencias observables a simple vista entre los niños/as de estas capas sociales y los niños/as que viven y se desarrollan en un medio socio-económico y cultural más elevado.

Dejemos claro, una vez más, que esto es así por razones históricas de explotación y tendría que cambiar la estructura social para poder compensar las «desigualdades de las clases sociales más desfavorecidas».

Por todo ello pensamos que se gastan muchos millones, en la mayoría de los casos inútilmente, pues no van a paliar el fracaso escolar, sino como mucho a taponar las fugas del complejo sistema escolar.

Elementos Alternativos

Queriendo avanzar en lo que pudieran ser elementos para una alternativa, así y para empezar, nos pronunciamos, una vez más, por la mejora de las escuelas y del sistema en general pasa por el descenso del número de alumnos por aula, reciclaje y formación del profesorado, aumento del profesorado especializado de apoyo en los centros y aumento de medios técnicos y económicos. Otro aspecto alternativo necesario, y que ahora desarrollaremos más, es la puesta en marcha de los **Consejos Escolares Municipales** como instrumentos de coordinación, tanto para elaborar los programas de actuación en cada zona o distrito como para el encuentro y síntesis de los distintos colectivos y recursos que existen; recursos que se podrían ampliar, eliminar o crear, en su caso, en función de las necesidades educativas detectadas y del programa de educación que democráticamente creado se vaya a desarrollar.

ORGANIZACIÓN POLITICA EDUCATIVA MUNICIPAL

Consejos Escolares Municipales (C.E.M.)

El título II de la LODE, en su artículo 35, establece que los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos al del Estado o de las comunidades autónomas, así como dictar las disposiciones necesarias para la organización y funcionamiento de los mismos. Esto significa que los municipios pueden establecer Consejos Municipales Escolares con competencias en el territorio

correspondiente. Ahora bien, el hecho de poder crearlos, no implica, en sí mismo, la exigencia de hacerlo y, por tanto, no hay que confundir la posibilidad legal con la garantía legal de la existencia de los mismos.

Se impone, entonces, una primera discusión sobre la conveniencia del establecimiento de aquéllos. Discusión-reflexión que expondremos más abajo porque, previamente presentamos, con este mismo carácter, lo que pudieran ser **principios educativos** a tener presentes a la hora de desarrollar una buena organización democrática en función de una también buena actividad educativa, en determinado municipio.

1. Entendemos que la educación, a cualquier nivel, se debe orientar como desarrollo de procesos y no como acumulación de conocimientos. Estos surgirán como síntesis, abstracción y expresión práctica del desarrollo de los procesos de trabajo que se realicen.

2. Toda Educación es contraria a cualquier proceso de adoctrinamiento y estará basada en una búsqueda experimental, activa y ligada a un esfuerzo cooperativo.

3. Es necesario adaptar todos los esfuerzos educativos a las necesidades funcionales — fisiológicas, intelectuales y morales— de la infancia y de la juventud.

4. El desarrollo de los procesos educativos e instructivos ha de estar basado, en primer lugar, en la experiencia viva del niño y del joven en su medio, con la colaboración de profesores y adultos.

5. La educación es un elemento más (en relación dialéctica con otros muchos) y sólo un elemento del mejoramiento social deseado e indispensable.

6. El currículum educativo, tanto desde el punto de vista instructivo como desde el punto de vista formativo será elaborado por los profesionales de la enseñanza y aprobado en los C.E.M., teniendo en cuenta lo que son los niveles mínimos de aprendizaje de cada ciclo, aspectos madurativos y hábitos a desarrollar en función de las necesidades educativas detectadas y orientada a una educación integral de las personas que forman la comunidad o comunidades educativas del barrio o localidad.

Expresadas estas bases educativas, importantes para nosotros, retomamos el tema de los Consejos Municipales de Educación. Por lo que a nosotros atañe, la necesidad de estos organismos no ofrece duda alguna, ya que nadie ignora que muchos de los problemas que afectan al sistema escolar actual se originan como consecuencia de la desconexión existente entre los centros educativos y el medio social en que actúan. Esta desconexión presenta diferentes aspectos: así se podrán citar los que atañen a la «lejanía» administrativa con que los miembros de la Comunidad Escolar se enfrentan para la resolución de problemas a veces triviales; los que derivan de la falta de coordinación existente para la utilización de recursos e intercambio de experiencias entre centros de una misma localidad, etc., hasta aquellos otros

que contribuyen a que los problemas educativos sean más o menos ignorados por los ciudadanos y, en consecuencia, considerados como ajenos.

Reducir las distancias que separan a la institución escolar del resto de la sociedad y contribuir a que ésta se muestra crecientemente interesada en los problemas de aquéllos, ayudando a mantenerla viva y exigiendo una actualización continua de la misma, que la haga capaz de enfrentar de forma razonablemente optimista el futuro, es pues, tarea de todos y, a nuestro modo de ver, la existencia de unos Consejos Municipales Escolares operativos, constituiría una ayuda inestimable. En consecuencia procede trabajar en dirección a hacer que la posibilidad legal de que existan, se traduzca en una realidad tangible. Y es por este motivo por el que los padres, los alumnos, los profesores, las instancias de gobierno municipal y, en general, todas las asociaciones ciudadanas,

— Adecuación de los recursos disponibles a las necesidades.

— Coordinación necesaria para que se pudieran extraer los máximos rendimientos.

De forma más detallada cabría apuntar que entre las funciones del primero de los bloques se contarían, entre otras, las siguientes:

1. Evaluación de las necesidades de escolarización por etapas y niveles. Ello implicaría contar con la colaboración de los servicios estadísticos de cada Ayuntamiento e implicaría la obligatoriedad de que cada centro de la localidad, público o privado, elaborara, con criterios homogéneos, una estadística de los resultados determinantes para la promoción de uno y otro nivel o etapa.

2. Evaluación de la capacidad física existente en cada municipio para afrontar las



La educación, a cualquier nivel, se debe orientar como desarrollo de procesos y no como acumulación de conocimientos.

tienen la responsabilidad de colaborar en la creación y establecimiento de los mismos.

Así nos gustaría llamar la atención sobre los problemas que, de cara a la operatividad, estos organismos podrían tener en municipios excesivamente grandes como Madrid o Barcelona, o en otros que, como muchos de los gallegos, integran un elevado número de núcleos poblacionales. En estos casos habría que estudiar condiciones específicas para una composición acorde con su propia realidad.

Hecha la justificación sobre la conveniencia de que los Consejos Escolares Municipales existan, procede una incursión, que se pretende breve y en absoluto exhaustiva, en torno a las funciones que tales órganos deberían desempeñar. En principio, distinguiremos tres bloques:

Evaluación de las necesidades educativas en el ámbito de actuación correspondiente.

necesidades cuantificadas en el punto anterior. En esta evaluación no entrarían únicamente las aulas, sino también todas aquellas dependencias (laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, etc.), que contribuyen a una educación más acorde con las necesidades del presente.

3. Los Consejos elaborarán propuestas y solicitudes de construcción y ubicación de aquellas dependencias educativas que se considerasen necesarias.

4. Evaluación, en función de los resultados del punto 1.º de las necesidades del personal docente, administrativo y de servicios que se requiere para una adecuada labor educativa. Además el Consejo debería tener un cierto control del cumplimiento de aquellas medidas encaminadas a la correcta satisfacción de las mismas.

5. Los Consejos estudiarán las necesidades de comedores y transporte escolares, asumiendo la organización y atención de los

TEMA DEL MES

mismos y muy especialmente en materia dietética, sanitaria y de seguridad.

Por lo que atañe al segundo bloque de funciones, es decir, a la adecuación de los recursos de que se dispone a las necesidades evaluadas, podríamos detallar algunas tales como:

1. La coordinación de la matrícula de los centros con el fin de lograr una distribución racional de los escolares.

2. El Consejo controlaría el número de alumnos por aula, y ejercería una presión para la progresiva reducción de la ratio.

3. Otra misión de los Consejos sería elaborar y proponer un plan de utilización de los recursos, susceptibles de ser usados por los alumnos, cuya titularidad correspondiera al municipio (*).

4. Asimismo, debería ser competencia de los Consejos, el establecimiento de las bases de adecuación en materia de seguros escolares, así como en materia de reconocimientos médicos y vacunación.

Quedarían luego las funciones correspondientes a un tercer bloque que llamamos de coordinación. Aquí podrían enumerarse varias, entre las que citamos las siguientes:

1. Coordinar las actividades comunes para centros educativos de la localidad, incluso en ámbitos supralocales, tales como excursiones, visitas a museos, actividades deportivas, exposiciones, festejos populares, etc., proporcionando información a tenor de las experiencias que facilitan su desarrollo.

2. Facilitar el intercambio de experiencias de gestión, funcionamiento y actuación de los centros, tanto a nivel de barrios del municipio como a nivel de grupo territorial más amplio, comarcal, etc., si llegase el caso.

3. Discusión y decisión sobre planes de estudio y objetivos mínimos, adecuando al entorno socioeconómico de la localidad. Dicha discusión y decisión abarcará aspectos relacionados con el material didáctico y utilizado con carácter habitual.

4. Necesidad de conexión la línea pedagógica en todos los ciclos y etapas educativas.

5. Unificar criterios en materia de calendario escolar y cualquier posible modificación del mismo.

6. Establecer contactos con otros Consejos Escolares de cualquier ámbito, contribuyendo así a la ampliación de marcos referenciales de actuación (**).

(*) Además de estos recursos, en todo municipio o barriada existen una serie de entidades culturales privadas, empresas, servicios, etc., con los que el CEM debe conectar a fin de ampliar el mapa de recursos educativos.

Nos parece importante especificar que el mapa de curso no se agota, como es obvio, en las estrictas competencias de educación municipal, sino que los planes integrales de educación han de tener en cuenta también la conexión y participación de las concejalías de viviendas, sanidad, trabajo, cultura y otras que sean necesarias.

(**) De esta manera mediante esfuerzos solidarios y cooperativos los mapas de recursos entre otras cosas más a especificar no quedarían agotados en el marco espacial físico del distrito muni-



7. Implicar y vincular en las actividades educativas al máximo número de personas o interesadas en la educación (***)).

8. Programar los actos, cursillos, escuelas, seminarios, etc., que considere oportunos y necesarios para la integración de la Escuela en la Comunidad a que pertenece.

9. Asimismo, y en aras de unificar criterios, el Consejo debería conocer y entender sobre cuantos recursos se produzcan en materia de expulsión de alumnos de cualquier centro de la localidad de que se trate.

Para terminar, aunque nuestra propuesta es abierta, analizamos un poco la posible composición de los Consejos Escolares Municipales:

En torno a este punto habría que encontrar el equilibrio entre la operatividad que este órgano ha de tener y la representatividad que merecen todos los sectores más o menos directamente implicados. Así, sin entrar en datos numéricos, deberían estar presentes al menos los colectivos o cargos que a continuación se enumeran:

Una representación del equipo de gobierno del Ayuntamiento.

Un representante de las actividades educativas a desarrollar en determinados momentos.

(***) En este sentido a la hora de detectar las necesidades educativas reales de la localidad, de construir un buen mapa de recursos (los que existen oficialmente y los que se puedan crear) y de encontrar una coordinación racional de los mismos en función de las necesidades detectadas, etc., pensamos que es importante que en el CEM deben estar representados, entre otros, los sectores de población implicados en los problemas y necesidades educativas que haya que resolver y cubrir respectivamente tal y como expresamos más abajo.

— Los padres de alumnos de la localidad, cuya designación correría a cargo de las federaciones o asociaciones más representativas.

— Los profesores, cuya designación se efectuaría por los sindicatos más representativos, de modo que su participación sea proporcional.

— Los alumnos, designados por sus asociaciones.

— Los vecinos, a través de las asociaciones vecinales.

— El personal de administración y servicios.

— Asimismo, debería figurar el Inspector de zona.

— Los servicios de apoyo en la zona.

Quedaría por último establecer el modo de funcionamiento del Consejo.

A modo indicativo quizá fuera útil que se tuviesen en cuenta puntos como los que señalamos:

a) El Consejo funcionará mediante la reunión del pleno, de comisiones y de grupos de trabajo específico.

b) Se reuniría habitualmente con periodicidad trimestral.

c) Las convocatorias con orden del día y el plazo habitual de 48 horas.

d) El Consejo contaría con medios materiales, puestos a su disposición por el Ayuntamiento, y para ello contaría con un presupuesto económico adecuado, cuyas líneas se atenderían a los criterios legales vigentes en esta materia.

e) Deberían quedar establecidas con rigor y concreción todas las tareas que corresponden a los grupos de trabajo específicos, a las comisiones de trabajo y a las reuniones del pleno, en función de toda la lista de necesidades educativas que hayan de cubrirse.

COMPENSATORIA DE GITANOS: UNA EXPERIENCIA FRUSTRADA

El concepto de educación compensatoria tiene varias interpretaciones, pero casi todos entendemos que se intenta con ello paliar déficits en la educación de un sector de la población más desfavorecida. Hasta ahora los déficits que se han querido subsanar han sido, prioritariamente, de aprendizaje. Para ello se constituyeron una serie de equipos pedagógicos de apoyo a la escuela (E. Compensatoria, Psicopedagógicos, Multiprofesionales) que han intentado cubrir una serie de lagunas funcionales que se producían en los colegios. Si se han dado respuestas operativas o no, es discutible, pero creemos que en estos momentos está en entredicho la eficacia de algunos de ellos.

Hilario Sánchez Castañares

Psicólogo. Excoordinador del proyecto de E. Compensatoria para gitanos.



En este cuadro-marco surge la iniciativa, por parte de la Administración de diseñar un proyecto de escolarización de niños gitanos inmerso en los programas de Educación compensatoria, pero teniendo en cuenta que el objetivo prioritario no es la compensación en los aspectos psicopedagógicos, sino en un estadio anterior, la escolarización de niños de raza gitana, que mayoritariamente estaban desescolarizados o atendidos en pésimas condiciones.

El proyecto es realizado por María Luz Paloma García Pardo, José A. Ramos Sánchez y el autor de estas líneas. En julio del 85 es aprobado y en septiembre se comienza, precariamente, la puesta en marcha. Los autores, junto a Manuel Torres Barbero, dirigen el mismo y distribuyen a una cuarentena de profesores, seleccionados previamente, por las distintas zonas de Madrid para la actuación concreta que se había proyectado. A los dos meses y medio, como responsables de la puesta en práctica del proyecto, son destituidos sin conocer aún las causas reales de dicha medida.

El proyecto de Compensatoria de Gitanos, desde la perspectiva de sus autores, no

pretende ni «normalizar», ni «integrar» ni «institucionalizar» a la población infantil gitana por varias razones:

- No lo desean los gitanos.
- Supone la pérdida de sus valores culturales, asimilándoles al grupo mayoritario.

Si pretendemos, sin embargo, una escolarización lo menos dificultosa posible, a través de un colectivo de profesionales conocedores del tema y planteamos, siguiendo las directrices del Consejo de Europa, a medio y largo plazo, un proceso intercultural que haga posible el desarrollo de su propia cultura, no sólo en la escuela sino en centros culturales gestionados por los interesados.

INTERCULTURALISMO EN LUGAR DE INTEGRACION

Resumiendo. A diferencia de lo manifestado por algunos cargos de la administración, no nos planteamos la integración (se suele confundir escolarización con integración), sino el interculturalismo, conceptos

opuestos que elicitaban procesos y resultados diferentes.

Las dificultades para el desarrollo de un proyecto ambicioso, al que nos estamos refiriendo, son muchas. Las más significativas son:

- Falta de presupuesto para una población que necesita mucho por las condiciones infrahumanas en que viven.
- Falta de personal que apoye el trabajo en el aula y canalice el trabajo social fuera del colegio.
- Criterios racistas por parte de algunos profesores y padres de alumnos, al no querer contemplar las peculiaridades de los niños gitanos.
- Desinterés de los propios gitanos por la escolarización. Conducta lógica de todo sujeto cuyas necesidades básicas no están satisfechas.

— Dificultades en la aplicación del concepto de «aula abierta», entendida la misma como un aula que recibe a los niños gitanos y tiende siempre a desaparecer, porque su función más importante es lograr la acomodación de estos niños en el centro escolar, en función de las variables instrucción, sociabi-

lidad, edad cronológica y expectativas educativas. Este modelo de recibimiento choca con la inflexibilidad burocrática de los colegios que como mal menor crean un aula ghetto para niños gitanos.

— Dudas de querer llevar a cabo el proyecto por parte de la Administración. De no ser así, no se entiende la falta de coordinación con todos los agentes educativos, la precariedad de medios aportados, la frustración de los profesionales que fueron seleccionados y, el enfado manifestado por la mayoría de las asociaciones gitanas.

ENSEÑAR A LOS PADRES

En estos momentos el proyecto de escolarización de niños gitanos está, no sólo, paralizado sino que se está desvirtuando por presiones de todo tipo que vivencian la escolarización de estos niños como portadores de «problemas». Al mismo tiempo se intenta generalizar el proyecto a otros sujetos no gitanos con déficits de aprendizaje o conductuales, lo que presupone que no se ha entendido la filosofía del mismo. Porque la adecuada escolarización de los niños gitanos no es sólo un problema de manifestar dificultades en el aprendizaje o conductas desadaptativas. Puede ser eso, pero es mucho más. Es enseñar a los padres la necesidad de escolarización de sus hijos. Es atender y cubrir necesidades, tan fáciles para otros niños, como la comida, el aseo, etc. Es contactar con otras mentalidades, otros modos de vida. Es aprender a leer y escribir como instrumento básico para andar por la calle. Es...

Por otra parte, se intenta armonizar el proyecto de gitanos con los de apoyo a básica y resulta estéril porque son diferentes sus objetivos, sus metodologías y, también las expectativas de los profesionales que intervienen en los mismos.

POR UN PLAN GLOBAL PARA MINORIAS ÉTNICAS

No obstante, a tanta deficiencia señalada, hay que manifestar que el solo intento es un hecho muy positivo para la población gitana porque, si se quiere y se exige, es posible que en muy poco tiempo estén bien escolarizados todos los niños gitanos. También es positivo la apertura de colegios que nunca habían tenido este tipo de población. Además, en la actualidad, los gitanos se están jugando mucho como colectivo que aumenta velozmente, dándose una situación delicada por la influencia de ciertos factores (TV, crisis económica, etc.), que pueden llevar a los más jóvenes a la pérdida de su idiosincrasia y de sus habituales modos de vida, empujándoles irremediablemente hacia la delincuencia y la drogadicción como único camino de subsistencia.

Por todo ello, es urgente un plan global para minorías étnicas que contemple sus modos de vida, viviendas, sanidad, etc., y no sólo educativo si se quiere dignificar la vida tan depauperada de estos ciudadanos.

EXPERIENCIA EN LA SIERRA NORTE DE MADRID

Intentaremos sintetizar los interesantes trabajos y experiencias que nos han aportado los compañeros de la educación compensatoria de la Sierra Norte de Madrid.

PLAN DE ACTIVIDADES DEL EQUIPO

Ambito de trabajo: Sierra Norte de Madrid; 4 colegios de concentración; 8 escuelas unitarias y 1 colegio de protección de menores.

En total unos 1.300 niños a atender.

Enfoque: Apoyo a EGB a partir de las áreas más deficitarias en la zona: psicomotricidad y lectoescritura; problemas de aprendizaje; matemáticas-ciencias y tecnología.

Atención especial: A Preescolar y Ciclo

que desempeñamos en la escuela. Por ello, pensamos, a veces no colaboran o no saben cómo hacerlo.

• La burocracia se lleva una parte considerable de nuestro esfuerzo (los informes, memorias, evaluación que exige la Administración).

• Los horarios son un freno a la participación masiva de maestros: Las reuniones de compensatoria tienen que ser a partir de las 5,30 de la tarde, es decir en horario no lectivo, y horas extras, así que la participación se puede decir que es más bien escasa.

• Es absurdo que un sistema impuesto por la Administración como son los equipos de Compensatoria o sea quien motive a la Renovación Pedagógica a los maestros.

Y mientras la renovación pedagógica no sea una necesidad de los centros, surgida desde los propios educadores, la inciden-



cial, priorizando este sector por ser el nivel básico de aprendizaje.

Finalidad del programa: a) prevención y b) corrección de anomalías tempranas.

a) **Prevención.** Detectar anomalías en los niveles básicos de aprendizaje y ayudar al maestro con técnicas y métodos de corrección, en disfunciones tempranas: Vocabulario, conceptos básicos, etc.

b) **Corrección:** Se facilita al profesor una guía de observación que oriente sobre el problema concreto del alumno.

Pasadas las pruebas y establecido el diagnóstico, se elabora un material de recuperación y fichas de seguimiento de alumnos.

Cursillos realizados: Psicomotricidad (ciclo inicial y preescolar). Matemáticas (C.I. y preescolar). Matemáticas y C. naturales (ciclo superior). Apoyo a idiomas.

Conclusiones provisionales:

• Los maestros no tienen claro el papel

de la educación compensatoria será escasa.

Todo esto genera bastantes dosis de frustración y aunque hayan existido actividades que consideramos válidas, nos preguntamos, ¿pero, son suficientes?

Mientras nuestra implantación en las zonas sea artificial, nuestra incidencia en la escuela será pequeña, limitada a aquellos sitios donde somos bien recibidos.

Por otro lado la Administración no da directriz alguna sobre nuestro trabajo a realizar. Decidir qué es compensar y qué compensar debemos decidirlo nosotros.

Textualmente un compañero expresa así su situación: «A veces me asalta la idea de que la Administración lava su conciencia largándonos el muerto y nosotros nos encontramos en un callejón sin salida». Y termina haciendo una reflexión-lamento en voz alta: «continuamente nos asaltan dudas sobre si estaremos trabajando en la dirección acertada... y nuestra incidencia en la escuela es pequeña... y nuestra incidencia en el maestro es pequeña... y nuestra incidencia en el niño es pequeña...»

Estatuto del Profesorado: Historia de una esperanza

1. En mayo de 1985 el profesorado estatal de enseñanza no-universitaria realizó una huelga contra el proyecto de Carrera Docente propuesto por el MEC. Las críticas más fuertes se hacían por su carácter jerarquizador y por no recoger las aspiraciones larga y hondamente sentidas del profesorado de ir hacia el Cuerpo Unico. Como consecuencia de esa acción, el Ministerio se comprometió a no imponer un Estatuto del Profesorado a espaldas de la mayoría del sector y a nombrar una comisión de expertos para que elaborase un proyecto de Estatuto antes de finalizar el año 85, el cual serviría de guía de discusión para las negociaciones MEC-Sindicatos.

El curso 85-86 se iniciaba con múltiples temas pendientes. La FE de CC.OO. insistió por activa y pasiva ante el MEC para que se reuniese la mesa de enseñanza y se abordasen los problemas del inicio de curso y los que venían de antes, sin encontrar respuesta positiva por parte de las autoridades del Ministerio. En esta situación planteó en solitario acciones contra los Presupuestos, firmó con otros sindicatos una plataforma unitaria (mantenimiento del poder adquisitivo, ley de Seguridad Social, homologación, nuevo sistema retributivo, Estatuto del Profesorado y derechos sindicales) y convocó huelga para los días 11-12 de diciembre. Paros masivos en la enseñanza. Consecuencia inmediata: llamada del MEC a los Sindicatos y compromiso de comenzar las negociaciones del Estatuto, crear mesas paralelas para estudiar los temas de los trienios de EGB, Seguridad Social y derechos sindicales. Las Centrales Sindicales dan un voto de confianza a las autoridades del MEC, desconvocan las acciones previstas para finales de enero y primeros de febrero y piden al profesorado la participación en el proceso de negociación que se inicia. En la reunión del día 31 de enero se presenta el Estatuto de la Comisión de Expertos y se fija el calendario de negociación: reunión semanal mínima, primero se discutirán los principios del Estatuto y después el resto del articulado, para terminar a finales de mayo.

2. Valoración del Estatuto del Profesorado de la Comisión de Expertos. El Consejo de la FE de CC.OO. en la reunión del día 15-2-86 aprobó una resolución en la que hacía la siguiente valoración del Estatuto presentado por la Comisión:

a) El documento es un punto de partida útil por su carácter abierto, por el carácter progresista de sus orientacio-

nes pedagógicas y por el pronunciamiento que hace del Cuerpo Unico.

b) Los apartados referentes a formación del profesorado, derechos-deberes, coinciden en sus líneas generales con nuestra alternativa y son valorados muy positivamente.

c) Sobre la estructura del sistema educativo el Consejo sostiene la necesidad de enseñanza gratuita de cero a seis años y obligatoria de cuatro a cinco años, así como la necesidad de una ordenación conjunta de las enseñanzas 12-16 años, con carácter obligatorio e integrador.

d) En orden a los puestos de trabajo (tema en discusión en el Sindicato), la FE de CC.OO. considera que cualquier

legislación al respecto debería considerar: especialidades en E. Infantiles y E. Primaria, definir para la etapa 12-16 años tanto los profesores de área como de materia, precisar para la etapa 17-18-19 años los profesores de materia y no a las afines.

e) Sobre la formación del profesorado se pide la formación inicial universitaria superior para todo el profesorado (cinco años).

f) En el acceso el Consejo de la FE de CC.OO. considera positiva la valoración de las prácticas (en la línea propuesta en nuestra alternativa), pero entiende como muy negativo el que no aparezcan fórmulas concretas y no aborde la supresión de las oposiciones.

PUESTOS DE TRABAJO DOCENTES

A. COMISION DEL MEC

| Educación Infantil | Primaria | Intermedio | Secundaria |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| Maestro E. Infantil | M. Primaria especial permanente | Profesor de áreas del currículum | Especialista en disciplinas principales y secundarias |

B. PROPUESTA DEL MEC

Los puestos de trabajo vienen definidos por las siguientes características:

| Centros de trabajo | Niveles y Modalidades | Especialidades |
|--------------------|-----------------------|----------------|
|--------------------|-----------------------|----------------|

EGB

Preescolar
Centros EGB
Centros E. Especial
Cursos Per. Adult.
Cursos Exterior
Cursos Servicios de apoyo

Educa. Especial
Edu. Perm. Adult.
Escuelas Rurales
Apoyos Psicopedag.

a) Para el acceso a estos niveles y modalidades se podrá exigir una especialidad determinada.
b) Filología y Liter. Española, Lenguas cooficiales, C. Sociales, Matemáticas y C. Naturales. Estas especialidades facilitan acceso puestos docentes C. superior EGB.
c) Idioma Moderno y E. Física conducen al C. superior.
d) Educación Infantil a Preescolar.
e) E. Especial a E. Especial

E. MEDIAS

Ins. de FP
Ins. de BUP
Centros de:
En: Especializada
Artes Aplicadas y
Oficios Artísticos,
Conservatorios,
Exterior.

F. Profesional
Bachillerato

E. Ofic. Idiomas,
E. Artes Aplicadas y
Oficios artísticos
Conservatorio.

a) Áreas: Lenguaje, Social y Antropología, Matemáticas y C. Naturaleza, Formación Artística, Tecnológico-Práctica, E. Física, Formación Religiosa.
b) Especialidades. Las distintas materias que componen el currículum de Bachillerato, FP E.O. de Idiomas, F. de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Conservatorios.

C. PROPUESTA DE FE-CC.OO. (en discusión, no definitiva)

| E Infantil (0-6 años) | Nivel EGB (6-11 años) | Nivel EGB (12-14 años) | Bachillerato (14-18 años) |
|---|--|---|---|
| Maestro de: E. Infantiles E. Especial de E. infantil Auxiliar Pedagógico | Maestro de: Artísticas Pretecnología Educo. Física Edu. Especial de este nivel Especialista en el ciclo 6-11. | Maestro de: Ed. Permanen. Especial del Ciclo (12-16) Edu. Física Edu. Artística y Pretecnológica. Lengua Social Antropología, Lenguas modernas, C. Natural y Matem. | Profesor de: Inglés Francés Castellano Vasco Catalán Gallego Matemáticas Etc. Los demás seminarios. |

g) Sobre promoción y carrera docente, el Consejo entiende que no es aceptable la jerarquización interna de los cuerpos, la necesidad de cambiar la Adicional 15.^a de la LMRFP, defensa de reducción horaria para los puestos de coordinación pedagógica y rechaza el que para la promoción fuera del cuerpo se establezca como requisito imprescindible la titulación.

h) En orden a la movilidad del profesorado, el Consejo considera insatisfactorio el apartado por no resolver el problema del profesorado en expectativa, provisionales y traslados forzados; por no considerar la realidad autonómica del Estado y por no contemplar los mecanismos que permitan la movilidad entre puestos de trabajo diferentes.

i) Laguna fundamental del documento de la Comisión de Expertos es no plantear la jornada de trabajo y unido a ello el establecimiento de plantillas en los centros.

j) El Consejo de la FE de CC.OO. entiende que el MEC debe dar cumplimiento a los compromisos adquiridos y culminar la homologación retributiva de los docentes.

k) Por último el Consejo de la FE de CC.OO. pide que el Estatuto sea de todos los trabajadores, que se clarifique el sistema educativo hacia el que caminamos y que el resultado de las negociaciones sobre el Estatuto sea sometido a referéndum entre el profesorado, dada la importancia del tema y repercusiones del mismo.

3. Proceso de las negociaciones.

En reunión del 10-2-86 el MEC plantea lo siguiente:

El capítulo referente a la estructura del sistema educativo es independiente del Estatuto y debe sacarse de esta negociación.

— La formación inicial y permanente no forma estrictamente parte del Estatuto. El Estatuto sólo recogerá los criterios generales.

— El orden de los temas a negociar será: relación de puestos de trabajo, formación inicial y permanente, selección y acceso, promoción, movilidad, derechos y deberes y medidas transitorias.

ANPE y CSIF hacen una valoración negativa del documento. La FE de Comisiones Obreras, FESPE, UCSTE y FETE consideran el documento válido y útil para negociar. Al mismo tiempo, estas centrales sindicales se comprometen a reunirse periódicamente para unificar criterios cara a la mesa de negociación.

La FE de CC.OO. manifiesta su preocupación por el aparcamiento del capítulo referente a la estructura del sistema educativo por ser este tema el que determina muchos de los aspectos a desarrollar en el Estatuto.

En la segunda sesión negociadora (18-2-86) el MEC rechazó la propuesta de puestos de trabajo de la Comisión de

Expertos y realizó la siguiente propuesta (ver cuadro adjunto). Solamente la FE de CC.OO. manifestó su posición en los términos anteriormente citados y presentó su propuesta de puestos de trabajo (ver cuadro adjunto).

En la sesión negociadora del 26-2-86 el MEC mantiene sus posturas sobre puestos de trabajo. No a profesores de Educación Especial para Preescolar y EGB, no a las cuatro especialidades para el tramo 6-11 años y estudiaría propuestas sobre especialidades en E. Medias, lenguas de CCAA y derechos adquiridos. UCSTE mantiene una postura similar a la de la FE CC.OO. FETE entiende que el documento del MEC es aceptable, pero sólo trata de plantillas y no de puestos de trabajo. ANPE, CESIF y FESPE indican que dicho documento no habla de puestos de trabajo y sólo define responsabilidades.

La FE de CC.OO. planteó nuevamente la necesidad de acelerar la negociación y pidió al MEC pronunciamiento sobre los trienios de EGB, derechos sindicales y otros aspectos de los compromisos adquiridos por el MEC. La llamada por respuesta fue la postura de la Administración. Ante el cariz que toman las negociaciones la FE de CC.OO. dio el día 26-2-86 el siguiente comunicado de prensa: "La reunión de la mesa de enseñanza para negociar el Estatuto del Profesorado es valorada negativamente por la FE de CC.OO. en base a lo siguiente:

1. Sobre el catálogo de puestos de trabajo docentes no se han aceptado las propuestas presentadas por esta Federación sobre afines, especialidades en EGB, movilidad forzosa, etc. El planteamiento del MEC supone un retroceso sobre el decreto de plantillas de EGB.

2. No se ha puesto fecha para el inicio de las negociaciones sobre sentencias trienios de EGB y su aplicación.

3. No se ha concretado la reunión sobre derechos sindicales.

4. Ante la lentitud del proceso de negociación no se ha modificado este proceso, para hacerlo más rápido y cumplir así el calendario acordado.

Por todo ello entendamos que el MEC está incumpliendo los compromisos asumidos el día 14 de enero, lo que es inaceptable para esta Federación. Si esta situación no se modifica en el sentido apuntado, la FE de CC.OO. llamará al profesorado a realizar las medidas de presión pertinentes para conseguir los objetivos que nos llevaron a las huelgas de 22 y 23 de mayo y 11 y 12 de diciembre.

Señalar, por último, que en el número anterior de "TE" pedíamos al MEC que las negociaciones fueran en serio. Mucho nos tememos que tal seriedad sólo exista por nuestra parte. Ganar tiempo, aspirar que las elecciones legislativas cierren el capítulo de la negociación y

comenzar otro curso sin Estatuto, éste parece ser el camino emprendido por el MEC.

Para dar puñetazos sobre la mesa y comenzar a explicar al profesorado el engaño que puede significar el proceso, abril y mayo pueden ser buenos meses para demostrar una vez más al MEC que no aceptamos tomaduras de pelo o incumplimiento de promesas dadas.

Universidad

Con el notable retraso a que estamos acostumbrados se están celebrando reuniones de la mesa de negociaciones SEUI-Sindicatos (FE de CC.OO., FETE y CSIF). La primera reunión tuvo lugar el 13 de diciembre y la segunda, prometida para el 26 o 27 del mismo mes, se celebró el 3 de febrero. La tercera y última, prevista para el 10 al 16 de febrero, aún no se ha convocado. Las posiciones de la SEUI y los sindicatos están en este momento tan alejadas que no parece fácil alcanzar un acuerdo. Así, mientras la FE de CC.OO. considera que los puntos esenciales son la definición de unas plantillas que garanticen la estabilidad de los PNNs que hayan cumplido satisfactoriamente su labor, y la apertura de un proceso de homologación para el personal docente universitario, la SEUI no avanzó ni siquiera una propuesta en este sentido. Para este año la propuesta de mínimos de la FE de CC.OO., que no difiere sustancialmente de la FETE-UGT, se centra en los siguientes puntos:

a) Subida porcentual igual para todas las categorías para que el coste de transformación no se dispare.

b) La congelación del salario de los PNNs que no tengan dedicación exclusiva tiene que corresponder al derecho correlativo de poder optar a ella.

c) La subida de este año no cerraría en ningún caso el proceso de homologación.

La SEUI no parece dispuesta a ceder en absoluto en el punto "b". Sobre el punto "c" tampoco se pronuncia, pues ni siquiera el proceso de homologación se ha abierto. Sobre el punto "a" la SEUI ofrece un 16,5 por 100 de aumento para los profesores numerarios y un abanico que va del 6,56 por 100 al 12,4 por 100 para los no numerarios con exclusiva, con una subida para la mayor parte de los PNNs con exclusiva del 11,5 por 100. A pesar de la aparente buena oferta de la SEUI, la FE de CC.OO. la considera inaceptable, pues: 1) aumentaría enormemente el coste de transformación de no numerarios en numerarios; dado el dinero presupuestado (y los créditos en los Presupuestos Generales del Estado son evidentemente limitados) quedarían estabilizados

NOTICIAS SINDICALES

menos compañeros, y 2) en ningún caso son comparables las subidas en las retribuciones producidas por el aumento del IPC con las que han de tener lugar en un proceso de homologación, que debe disminuir la enorme discriminación que los enseñantes han padecido respecto al resto de la Función Pública.

Santiago Lago

Situación actual de la enseñanza privada

Todos los años este sector tiene algunos elementos que impiden un desarrollo normalizado del mismo; no os voy a recordar cuáles han sido los de años pasados, están en la mente de todos vosotros.

Antes de proponer alternativas concretas para la acción sindical en el sector es necesario que tengamos en cuenta aquellos aspectos políticos que indican ya y/o lo van a hacer en los próximos meses: Referéndum sobre la OTAN y sus consecuencias si el Gobierno lo pierde (y esperamos que así sea), elecciones generales, elecciones sindicales, movimientos de los distintos sindicatos sectoriales en el ámbito general de la Enseñanza, como consecuencia de la Ley Orgánica de Libertad Sindical (LOLS) con perspectivas electorales. Aunque todos estos elementos son importantes es la presión de la derecha en su conjunto y la política de disgregación y descomposición hacia algunos Sindicatos, que no de unión, de FETE-UGT la que más está incidiendo en el momento actual.

A pesar de la Sentencia del Tribunal Constitucional que permitió publicar en el "BOE" la LODE prácticamente sin modificaciones, los Reglamentos que la desarrollan, ya publicados, han sido recurridos de nuevo por la Xunta de Galicia, la CECE y la CONCAPA. Esta presión de los grupos derechistas ante los Tribunales, que tan buenos resultados dilatorios les ha dado hasta ahora, se completa con la agitación en la calle (concentración de "la banda de los cuatro" en la Plaza de Toros de Las Ventas) y en las Instituciones (ratirada de la CECE, FSIE y CONCAPA de algunas Comisiones de Conciertos). Al mismo tiempo, la patronal de acuerdo con FSIE forma una Masa "fantasma" para negociar el VI Convenio con FESITE-USO, tomando parte en el litigio que la USO mantiene con la UGT por las siglas FESITE y su representatividad en el sector; apoyando descaradamente, como casi siempre lo ha hecho, a la USO frente a la central gubernamental.

Por su parte el MEC, una vez publicados en el "BOE" los reglamentos que desarrollan la LODE los está aplicando unilateralmente y de forma lesiva para

nuestro Sindicato. Baste como ejemplo la interpretación que ha hecho de la composición de los representantes de los trabajadores en las Comisiones de Conciertos negándose a aplicar la LOLS, favoreciendo con ello al sindicalismo amarillo que aparece como componente de algunas Comisiones, cuando antes no formaba parte de las Comisiones Provinciales de Subvenciones de las principales ciudades. La tozudez del MEC y su negativa a negociar su composición en base a la LOLS no nos ha dejado más salida que recurrir jurídicamente aquellas Comisiones de Conciertos que no se ajusten a la Ley. Si la Patronal toma partido por la USO en la pelea por las siglas FESITE, el MEC, que no es ajeno de la estrategia de disgregación de UGT respecto a ciertos Sindicatos y cuyo lema parece ser: "todo vale porque el fin justifica los medios", toma partido por su pariente sindical negando la participación institucional de la USO con las siglas FESITE. Al mismo tiempo da elementos suficientes para que hagamos la siguiente lectura: "no habrá negociaciones sobre homologación ni sobre centros en crisis si previamente no hay solución a la representatividad de la Mesa del Convenio según las tesis ugetistas". La respuesta de la FE de CC.OO. ha sido clara y contundente: "¡No admitimos chantajes!". Queremos que se constituya la Mesa de Convenio, por ello ya hemos convocado en varias ocasiones a todas las partes implicadas para que así sea. Si hemos estado en los últimos tres años con una composición de la Mesa de Negociaciones consensuada que no nos era del todo favorable, con una prórroga de dos años a los delegados, a la que nos opusimos confederalmente en su momento; no hay ninguna razón para, en el año electoral, modificar su composición. En cualquier caso, la FE de CC.OO. no tomará partido ni por UGT ni por USO. La lucha por las siglas y el espacio sindical de centro-derecha que estas Centrales Sindicales están librando con sus apoyos respectivos para nada beneficia al conjunto de los trabajadores; muy al contrario, esta guerra en la que todo vale pone de manifiesto la necesidad que tienen los trabajadores de un sindicalismo absolutamente independiente de los poderes que controlan o manipulan el sector.

Después de firmar el V Convenio en el que figura como uno de los puntos que más hizo valer la mayoría sindical que lo firmó era el punto que hablaba de negociar los aspectos no salariales para la primera quincena del mes de noviembre. Van a transcurrir cuatro meses y por esta vez la patronal no necesita poner excusas para negarse a negociar; la USO y UGT lo están haciendo por ellos. El MEC, por su parte, está imponiendo su modelo de reconversión en las Comisiones de Conciertos; sólo en

Madrid 1.500 compañeros perderán su empleo en septiembre. Nuestro Sindicato se ha opuesto en Madrid a la denegación del Concierto y lo hará en todo el Estado mientras no existan negociaciones que contemplen soluciones alternativas de empleo para los trabajadores afectados en el sentido que reiteradamente hemos manifestado a la Administración. No tenemos ningún motivo para cambiar de opinión. Sobre la homologación, aparte de constatar el alejamiento progresivo respecto del profesorado estatal, al paso que vamos quizá figure en el próximo programa electoral del partido en el Gobierno.

Ante esta situación sólo podemos proponer a los trabajadores una salida digna: movilizaciones. Desde este momento tenemos que trabajar en todos los territorios del Estado por una JORNADA DE LUCHA EN LA ENSEÑANZA PRIVADA a realizar hacia el mes de abril y fundamentalmente por las siguientes reivindicaciones que son las más sentidas por los trabajadores del sector:

Por el mantenimiento del empleo. Solución a los trabajadores de los Centros en crisis.

Por la homologación salarial y laboral con los profesores estatales. Calendario de aplicación de la analogía en tres años.

Miguel Reneles

Comisiones de Conciertos

Aunque el Reglamento de Conciertos no los contempla específicamente, en enero el MEC por medio de una Orden Ministerial los regula. Recordemos que el número de representantes de los trabajadores en los mismos es de cuatro. Aquellas provincias donde la UTEP sea mayoritaria o esté representada no habrá problemas, pero en aquellos sitios donde no sea así debemos exigir que se aplique la LOLS y estar en esas comisiones como sindicato más representativo que la ley nos reconoce y, por tanto, debemos recurrir todas las Comisiones Provinciales de Conciertos en las que no estamos representados. La creación de estas Comisiones es una de las enmiendas que propusimos al Reglamento de Conciertos y que para nosotros debería tener las siguientes competencias: a) Conocer la constitución de los Consejos de Centros. b) Informe de las propuestas y solicitudes de conciertos. c) Tener conocimiento de la utilización de los fondos públicos. d) Conocer detalladamente cualquier tipo de incidencias de los centros acogidos al régimen de conciertos.

Los criterios que la FE de CC.OO. debe seguir en las comisiones de conciertos

baremarán con la misma importancia no sólo lo que marca la LODE y recogen los Reglamentos, sino aquellos que derivan de principios sindicales, irrenunciables para nosotros.

A los que establece la LODE.—Que atiendan a población escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. Que satisfagan necesidades de escolarización.—Que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo.—Aquellos centros que estén en régimen de cooperativas y cumplan con los fines anteriores.—Estar autorizados para impartir las enseñanzas motivo del concierto (clasificación definitiva).—Ratio no inferior a la que la Administración determina para los centros públicos de la comarca, municipio o, en su caso, distrito en el que está situado el centro.—Tener conocimiento del carácter propio del centro, en el caso de que lo hubiese. El volumen de alumnos acogidos al transporte escolar y el costo de los servicios complementarios del centro (en general debemos baremarlos negativamente). A todos los anteriores hay que añadir: Acreditar el uso correcto de los fondos públicos concedidos en los últimos años. Penalización de aquellos centros en los que se hayan producido fraudes o irregularidades económicas, despidos claramente ideológicos, despidos improcedentes de profesores, contrataciones irregulares, cobro al alumnado de cuotas en los meses de verano.

Estos criterios han de entenderse de forma flexible y adaptarlos a la realidad de cada territorio, no obstante pueden ser útiles como criterio general.

Por último interesa que la FE de CC.OO. se oponga, como ya lo viene haciendo, en las Comisiones de Conciertos a la denegación de conciertos para los centros de tipo B (con clasificación provisional) y para los centros sin ningún tipo de subvención, así como la de cualquier otro que entre en lo que nosotros hemos defendido como centros en crisis, por entender en un clarísimo proceso de reconversión que recae, como siempre, en los trabajadores, sin haberse llegado a ningún acuerdo. Acuerdos que esta Federación de Enseñanza de CC.OO. viene defendiendo constantemente.

Educación en el exterior

Organizadas por la Fundación, por la Escuela Pública "Ángel Díaz Zamorano", en colaboración con la Federación de Enseñanza de CC.OO., se han celebrado los días 21-22 de febrero unas Jornadas informativas sobre la Educación de los hijos de emigrantes con la pretensión de que los profesores que piensen ejercer la docencia en la emigración tengan un conocimiento lo más amplio posible del medio en que va a impartir sus clases.

Las distintas charlas-coloquio pusieron de manifiesto la falta de una auténtica política educativa para los hijos de emigrantes, constatándose que el comportamiento que mantiene la actual Administración española no solamente es contrario al que siguen los países con una mayor experiencia en este tema, sino que además no sigue las recomendaciones de organismos internacionales que como solución al problema del progresivo aumento de las distancias, en el rendimiento escolar entre el alumno del país receptor y el emigrante recomiendan que el profesorado que dé clases complementarias de Lengua y Cultura del país de origen, se reclute entre los emigrantes y no como está haciendo el Gobierno socialista, enviando profesores funcionarios sin ninguna experiencia en este campo educativo y obligando a regresar a España a todos los que venían ejerciendo la docencia en el exterior independientemente de su conocimiento y experiencia profesional.

La mayoría de los asistentes estuvieron de acuerdo con la FE de CC.OO. que defiende una política de tratados bilaterales de Educación entre España y los países receptores, que permita la integración de los hijos de emigrantes en la red escolar ordinaria de estos países y, para ello, tanto como para ayudar a los alumnos a superar los problemas que indudablemente les plantea el tener que desarrollarse física y socialmente en un medio extraño como para seguir teniendo conocimiento y conexión con la realidad social española es necesario que en las escuelas en las que se integren los hijos de emigrantes españoles se impartan clases complementarias de Lengua y Cultura españolas, a cargo de profesores españoles seleccionados en una parte entre los emigrantes de cada país que tengan la adecuada preparación y titulación y en otra parte entre los profesores que ejerzan la docencia en España, con conocimiento del idioma del país donde van a ejercer la docencia de la Lengua y Cultura española y la problemática social de los emigrantes. En ambos casos la selección se debe hacer mediante concursos públicos que garanticen total transparencia.

La presencia de profesores españoles en las escuelas integradas no solamente ayudará a los alumnos emigrantes a mejorar su rendimiento, sino que contribuirá a que los profesores del país receptor entiendan los problemas de los alumnos emigrantes.

En la mesa redonda sobre la problemática de los profesores en el exterior se pusieron de manifiesto las múltiples deficiencias y dificultades que tienen para el ejercicio de su labor docente, así como las dificultades para el desarrollo de su vida cotidiana debido a la escasa cobertura que la Administración espa-

ñola les proporciona, aunque según parece en algún país se ha mejorado.

Todos los participantes manifestaron su desacuerdo con el trato discriminatorio que sufren los profesores en el exterior respecto a los funcionarios de otros Ministerios que están en su misma situación, situación que provoca continuamente acciones de protesta para conseguir la homologación económica. Homologación que la Administración piensa que se va a dar con el decreto sobre retribuciones de personal funcionario en el exterior y que de lo que se conoce de sus contenidos va a seguir discriminando a los funcionarios docentes.

En las jornadas tuvimos las primeras noticias sobre el contenido del decreto que desarrolla la LODE en materia de educación en el extranjero. Según parece dará mayor autonomía a las agregadurías de educación y establecerá una estructura única para los profesores de Lengua y Cultura españolas, tanto para EGB como para BUP a través de la agrupación escolar única.

Solamente habrá enseñanzas regladas allí donde el número de alumnos permita tener un abanico de profesores especializados.

Se desarrollará el Consejo Escolar de ámbito territorial y las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas se impartirán tanto para los españoles emigrantes como para todos aquellos que en un país determinado los quieran cursar. Estando previsto el dar un diploma a los extranjeros que los cursen.

Entre otras cosas el decreto contemplará la coexistencia de centros públicos españoles, con centros de propiedad mixta, así como la posibilidad de establecer conciertos con centros públicos y privados de titularidad extranjera.

En el marco del Estatuto del Profesorado se regularán los derechos, deberes y condiciones de trabajo del profesorado en el exterior específicamente.

Rafael Merino

Escuelas infantiles

Los días 12, 13 y 14 de diciembre pasado se celebró en el Paraninfo de la Universidad de Murcia el V Congreso Estatal de Escuelas infantiles, bajo el tema: "Por una escuela infantil pública".

Desde diez años que se acuñó el término **Escuela infantil** como alternativa a las guarderías, jardines de infancia, parkings de niños, etc., que "acogían" y "cuidaban" niños de madres que trabajaban o de familias con graves problemas económicos. Era también alternativa a los centros de preescolar saturados de aprendizajes y concebidos como preparación para la escolaridad.

La escuela infantil es un centro

educativo, cuyo principal objetivo es el niño, al comprender su evolución, dar respuesta a sus necesidades y facilitar el progreso de su personalidad incipiente; cuya organización profundamente democrática cuenta con la participación de todos los implicados: educadores, padres y sectores sociales próximos.

Los trabajadores de estos centros nos fuimos aglutinando alrededor de la Coordinadora de Escuelas Infantiles en la que, al mismo tiempo que luchábamos junto a otros sectores sociales progresistas por la supervivencia de nuestras escuelas fuimos definiendo día a día el modelo educativo para los de cero a seis años:

— Escuelas infantiles para todos y sin afán de lucro.

— Respeto a un modelo pedagógico adecuado a las necesidades del niño.

— Condiciones dignas para los trabajadores.

— Reconocimiento del trabajo en equipo.

— Etapa para seis años como etapa educativa.

— Hacia la escuela pública y gratuita.

Y exigíamos que la Administración asumiera su responsabilidad en estos términos:

— Reconocimiento de la etapa educativa por el MEC.

— Incorporación a un ciclo único de enseñantes con una preparación específica del nivel universitario, asegurando la homologación de títulos y experiencias.

— Reglamentación de las condiciones de apertura de las Escuelas infantiles.

— Elaboración de criterios pedagógicos.

— Estudio y ordenación de las Escuelas Infantiles existentes.

— Regulación de las condiciones de trabajo.

Hoy han pasado diez años, y muchas cosas siguen igual. La Escuela Infantil sigue siendo todavía una alternativa desconocida o marginada; un proyecto, unas realidades concretas, pero no un sistema a parte del sistema educativo.

LA ESCUELA INFANTIL HOY

Las escuelas infantiles actualmente se reparten en cuatro sectores:

1. Las que dependen de las Comunidades Autónomas, centros transferidos por el Estado con una tradición y práctica asistencial, salvo excepciones.

2. Las municipales. Sector muy importante por su influencia en la definición y consolidación de la Escuela Infantil.

3. Los centros sin ánimo de lucro, cooperativas y guarderías laborales que dependen de subvenciones (FNTP o FONAS) en una difícil situación económica y al borde de la desaparición si no se arbitran las medidas necesarias.

Estos tres sectores son los que han luchado y siguen luchando por que la Escuela Infantil sea una realidad.

Además existe un sector privado en manos de empresarios (Federación Española de Escuelas Infantiles) que se está organizando en torno a la gran patronal de la enseñanza y que busca protegerse ante la eventualidad de una ordenación que le implique más gastos y menos beneficios.

MURCIA: V CONGRESO

El PSOE y PCE habían asumido nuestros planteamientos y los habían defendido en el Parlamento durante el Gobierno de UCD.

La llegada de los socialistas al poder y su promesa electoral de regular el sector mediante la Ley de Escuelas Infantiles abrió un período de optimismo, pero el anuncio de que dicha ley no se presentaría en esta legislatura provocó una gran decepción y la prolongación de una situación de incertidumbre total.

Por ello, la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles convocó su V Congreso para analizar la nueva situación creada, la política que están llevando a cabo las distintas Administraciones (local, autonómica y central) y sus posibles soluciones.

El Congreso reunió a más de 500 personas entre trabajadores y representantes de las administraciones, con la ausencia sonada de los gobiernos autonómicos de Cataluña y Euzkadi que motivó un comunicado de protesta por parte de los trabajadores de estas dos nacionalidades, ya que su política es totalmente regresiva con respecto a las Escuelas Infantiles.

Este Congreso ha vuelto a demostrar que nuestras viejas reivindicaciones nunca mueren, que lo que pedíamos en los setenta (regulación del sector, etapa educativa, condiciones de trabajo dignas,...) sigue siendo válido hoy, que las tímidas acciones que han puesto en marcha algunas administraciones locales no son suficientes, que algunas Escuelas Infantiles por problemas económicos ya no verán la Ley de Escuelas Infantiles, que cuanto más se tarde en poner la solución, más difícil será ponerla en práctica, que **La Ley de Escuelas Infantiles no puede esperar a la reforma de todo el sistema educativo.**

En el acto de clausura, Jaime Naranjo, no sólo no dijo nada nuevo, sino que llenó de nerviosismo a los asistentes con sus palabras. Su único compromiso fue que en la próxima legislatura se abordará mediante una sola ley el sistema educativo desde los cero a los 16 años.

CONCLUSIONES

Después de tres días de debate, los

criterios mínimos que exigimos se recojan en la Ley de Escuelas Infantiles son:

1. Asunción del sector por parte de la Administración educativa en todas sus funciones (ordenación, financiación, formación del profesorado, inspección).

2. Reconocimiento de la Escuela Infantil como la primera etapa del sistema educativo.

3. Diseño de un plan progresivo para racionalizar y ampliar la red pública con la integración de los centros sin ánimo de lucro.

4. Adopción del título de Magisterio como titulación académica adecuada, estableciendo los mecanismos de homologación para todos aquellos que actualmente desarrollan su tarea educativa en la etapa.

5. Establecimiento de un mínimo de condiciones materiales y de espacio que permitan un trabajo educativo de calidad.

6. Reforma del mecanismo actual de subvenciones, concentrando los recursos y elaborando una nueva normativa más acorde con los requisitos pedagógicos para los centros sin ánimo de lucro.

Pasos hacia la unidad sindical en la enseñanza

El pasado 22 de enero el Secretario General de la FE de CC.OO. remitió sendas escritas a los Secretariados confederales de UCSTE (Congreso de Guardamar-Madrid y Congreso de Málaga). En ellas se comunicaba la propuesta, unánimemente aprobada por la Comisión Ejecutiva, de iniciar conversaciones con vistas a lograr la unidad de las respectivas organizaciones.

El elemento esencial de la propuesta era el de proceder a una fusión de los sindicatos sobre una base programática y una plataforma de acción sindical comúnmente aceptadas, creando así una federación o confederación de sindicatos cuya autonomía quedaría garantizada por sus propios estatutos. Simultáneamente, el sindicato resultante de la fusión establecería un acuerdo de confederación con la central sindical CC.OO. Como modelo de confederación con CC.OO. se apuntaba el establecido a finales del pasado año por el Sindicato Libre de la Marina Mercante (SLMM). Doce días más tarde, el Secretariado de la FE-CC.OO. remitió a los dos sectores de la UCSTE un documento en el que se desarrollaba la propuesta.

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

No es ésta la primera vez que la FE-CC.OO. se dirige a otros sindicatos de clase o progresistas para plantearles la

NOTICIAS SINDICALES

necesidad de lograr la unidad sindical. Desde el primer Congreso (Valencia, 1979), el objetivo está inscrito en su programa, ligado a un análisis político-sindical diáfano: la unidad no sólo contribuirá poderosamente al fortalecimiento sindical y con él a la mejor defensa de las condiciones de trabajo y profesionales de los trabajadores de la enseñanza, sino que constituiría la condición necesaria para que las transformaciones del sistema educativo inherentes a la Alternativa de Escuela Pública pudiesen realizarse con el concurso de los trabajadores del sector. Con un predominio de las opciones sindicales conservadoras y corporativistas esto sería difícilmente pensable.

La más conocida de estas propuestas es la que se realizó en 1981, después de que los sindicatos progresistas de la enseñanza alcanzaran una mínima representación en la Asamblea General de la MUFACE, a pesar de haber obtenido la mayoría de los votos, por haberse presentado divididos con un sistema electoral mayoritario. La propuesta se dirigió entonces a FETE UGT, UCSTE y FESPE. Contenía distintos modelos para su discusión: Federación unitaria del estilo de las creadas en el sindicalismo italiano, o fusión de los sindicatos y asociación del sindicato resultante a las dos centrales sindicales, UGT y CC.OO., a través de un Comité de Enlace si UGT aceptaba, o a CC.OO. si esto no sucedía. Ninguna de las organizaciones a las que se dirigió la FE-CC.OO. aceptó la propuesta. Sólo se llegó al acuerdo con UCSTE para crear la coalición UTEP en la enseñanza privada que se presentó a las elecciones sindicales de 1982 con resultado positivo.

LA CLARIFICACION DEL MAPA SINDICAL Y SUS DIFICULTADES

Los movimientos de agrupación de las organizaciones sindicales de la enseñanza se han aclarado desde hace un año. También hay que reseñar una escisión, la de UCSTE, y precisamente en el campo progresista. Las asociaciones corporativas de enseñanza media, excepto de Maestros de Tallor, se integraron a comienzos del pasado verano en la Federación de Enseñanza de la CSIF, ANPE, que lo hizo previamente, sólo para estar presente en la mesa de Presidencia del Gobierno sobre carrera docente, se separa a las pocas semanas; después apareció, junto a la CSIF, en la constitución de la CSI, cuyo futuro es incierto a partir de la propia impugnación del Congreso Constituyente.

FETE UGT, por su parte, anunció un Congreso de Unificación para el 2 de febrero. Algunos dirigentes y grupos de afiliados de FESITE USO y FESPE se

integraron en FETE, pero ambas organizaciones siguen existiendo. La pugna en torno a la representatividad de FESITE-USO en la negociación colectiva, en la que la patronal CECE apoya claramente a USO, está creando nuevos problemas a uno de los convenios más difíciles de entre todos los que se negocian en España. Mientras, FESPE, en lo que parece un giro a la derecha, preconiza la creación de una central sindical independiente. ¿Una CSI de nueva planta?

Como se ve, las tendencias hacia la agrupación en centrales sindicales de los sindicatos de enseñanza no están plenamente consolidadas. Hay unidades efímeras y unidades que producen escisiones. En esto último influyen, sin duda, los personalismos, el secreto con que en muchas ocasiones quieren llevar los procesos las direcciones de las organizaciones implicadas y la sustitución de las discusiones sobre programa y objetivos por las ofertas de cargos y prebendas. La propuesta que la FE-CC.OO. ha efectuado a los dos sectores de la UCSTE quiere evitar estos riesgos preconizando la máxima publicidad de todos los debates y que éstos se realicen sobre la base de conjuntar programas y modelo de acción sindical.

RESUMEN DE LA PROPUESTA

Haciendo una apretada síntesis del documento elaborado por la FE-CC.OO. destacaríamos los siguientes argumentos y propuestas.

a) Hay que hacer un nuevo esfuerzo para unir el sindicalismo de clase o progresista cuando estamos a las puertas de las elecciones sindicales. El corporativismo sindical camina a pesar de las dificultades hacia su agrupación en una central de las que llaman "independientes" y es en el campo progresista en donde los trabajadores pueden seguir encontrando una mayor división.

b) El modelo sindical que establece la LOLS y el proyecto de ley de representación sindical de los funcionarios obliga a todos a establecer fórmulas de "integración en" o "coalición con" centrales sindicales.

c) La propuesta se hace a UCSTE en función del mayor grado de afinidad en cuanto a programa, plataformas reivindicativas y modelo sindical. No está cerrada a otras organizaciones.

d) La principal diferencia de modelo sindical —autonomía orgánica versus integración en una central— puede resolverse en la síntesis que vertebra la propuesta, el sindicato resultante de la fusión tiene garantizada la autonomía al regirse por sus propios estatutos; los términos de la relación con la central sindical se establecen en el acuerdo de confederación.

e) La pluralidad, enriquecedora si se garantiza la unidad de acción, está

preservada en CC.OO. por la posibilidad de constituir corrientes sindicales y por los sistemas electorales proporcionales y las normas estatutarias plenamente democrática que respetan los derechos de las minorías. Estos procedimientos y prácticas se deben incorporar al sindicato fusionado.

f) El acuerdo de confederación incluiría, entre otras cuestiones: la representación del sindicato en los órganos de dirección de CC.OO.; un reglamento financiero sobre cotización y recepción de las ayudas institucionales que respetase la autonomía financiera; acceso a los servicios asistenciales, técnicos y jurídicos de CC.OO. por el sindicato y sus afiliados; participación en la determinación de la política del Área Pública de CC.OO. y en los órganos de negociación y consulta de las Administraciones Públicas.

PRIMERAS REACCIONES

El Secretariado Confederal de UCSTE (Congreso de Málaga) ha remitido, con fecha de 18 de febrero, una carta a la Comisión Ejecutiva de la FE-CC.OO. En ella, después de desarrollar los planteamientos de su organización sobre la cuestión (el sindicato único como objetivo, crear un bloque progresista que incluyera a FETE-UGT de cara a las elecciones sindicales...), considera que no es procedente entablar conversaciones para hablar de unidad orgánica sin negociar antes sobre la unidad de acción. Al mismo tiempo propone iniciar conversaciones en esta dirección.

El Secretariado Confederal de UCSTE (Congreso de Guardamar Madrid) ha comunicado a la FE-CC.OO. su acuerdo en iniciar conversaciones sobre la propuesta, para lo cual remitirán un documento en el que fijan su posición inicial. En conversaciones mantenidas con dirigentes de esta organización éstos han manifestado su especial interés en estudiar fórmulas que permitan una coalición electoral útil para todo el ámbito de la función pública.

Solidaridad con Marruecos e Inglaterra

Quince profesores y alumnos marroquíes han sido condenados a penas de prisión entre tres y cuatro años. La FE de CC.OO. ha enviado a Hassan II y al ministro de Educación de Marruecos una carta de solidaridad con los afectados.

También se han enviado a Ms. Thatcher y al ministro de Educación cartas de apoyo a la huelga de más de un año que mantienen los profesores ingleses en defensa de un salario digno y otras condiciones laborales.

LECTURAS DE LA PIEL DE TORO

Para neolectores adultos

Autores: Xesús B. Paz Fernández y María Merca Románs Sigües

Colección: Papel de prueba Editorial, Popular. Madrid, 1984



Libros de poco texto hay más que suficientes y de indudable calidad, pero para niños; todos conocemos, igualmente, el mundo bibliográfico adulto; sin embargo, ante el problema de los adultos que están aprendiendo a leer nos encontramos, sinceramente, con muy poco material adecuado a ellos. La urgente necesidad de materiales básicos para el proceso neolector ha sido, pues, el estímulo para elaborar este libro de lecturas, que es, sin duda, un instrumento útil para afianzar los aprendizajes de la lectoescritura. Además de cumplir con este objetivo, posee una segunda intención: la ampliación de los conocimientos básicos de la realidad española.

Los textos han sido redactados como hechos reales; el bar, el trabajo, el ocio, la problemática social, etc., son escenarios propios de la vida cotidiana. De esta manera la lectura es más cercana y hace más motivadora la participación. Este material no pretende ser exhaustivo en ningún aspecto, ni profundizar en las problemáticas sociales, políticas y económicas de cada comunidad autónoma, ni en sus aspectos geográficos históricos y

humanos; pero, sin duda, servirá como material de apoyo para las ciencias sociales; será el coordinador a quien corresponda profundizar los aspectos que crea más convenientes de cada comunidad, al igual que completar los conocimientos y potenciar el diálogo.

La variedad en las redacciones de las lecturas hace que algunas de ellas tengan un contenido más poético que otras, que en algunas sea más evidente la problemática social o que en otras sólo se hable de un aspecto de aquella comunidad. Esto es así para hacer notar que el conocimiento de cada comunidad puede abordarse en sus diferentes aspectos, desde los poéticos, admiración del paisaje, etc., hasta los sociales, ya que ninguno de ellos escapa a un estudio basado en la realidad y las vivencias de los propios neolectores.

Las lecturas están ordenadas según el número de palabras, empezando lógicamente, por las lecturas más cortas. Los textos se presentan espaciados y con el tamaño de letra lo suficientemente grande como para facilitar una lectura amena y reposada.

LA ANOREXIA

Autor: Bernard Brusset
Colección: Nueva PíndeleEditorial Planeta
Barcelona, 1985

La anorexia mental (es decir, la falta de apetito de origen psíquico) plantea a los médicos, a los psicólogos, a los educadores y a los padres un serio problema, cuya evolución, a veces desastrosa, es conocida, puesto que afecta a un apreciable número de niños y de adolescentes. En este libro se aporta un estudio de conjunto sobre las anorexias, a las que debemos designar en plural, que quedan aquí enfocadas en toda la diversidad de sus orígenes y de su aparición, desde el lactante hasta el adolescente.

Ante este campo clínico de difícil unificación, el doctor Bernard Brusset presenta de forma clara todo el abanico de las concepciones psicopatológicas, etiológicas y terapéuticas. Desde el psicoanálisis a la antipsiquiatría y desde las psicoterapias a las terapias de comportamiento, sin olvidar el psicodrama, son expuestas todas las posibilidades de enfoque, de comprensión y de tratamiento a través de un estudio progresivo de la anorexia.

Así, en «La Anorexia» se muestran con toda su seria problemática estas enfermedades que hacen desaparecer todo atisbo de apetito, y se plantea su relación con las imágenes sociales, tanto de delgadez como de obesidad.

La nota más característica de esta obra consiste en reunir en un mismo estudio trastornos tan diferentes como son la anorexia nerviosa del lactante y la de la adolescente.

JUVENTUD ESPAÑOLA 1984

Autores: Francisco Andrés Orizo
Manuel Gómez-Raino Carnota
Pedro González Blasco
Juan J. Linz Storch de Gracia
José Juan Tohária Cortés
Editorial S.M. Madrid, 1985

El presente libro es el retrato sociológico de la juventud española en 1984. El estudio está basado en el análisis de una encuesta nacional aplicada a una muestra de 3.343 jóvenes de ambos sexos comprendidos entre los 15 y los 24 años.

Los resultados, siempre que ha sido posible se han comparado con los de otros estudios y con los de otras encuestas anteriores.

Los grandes temas de la obra y su tratamiento (estructuras básicas de la población juvenil, integración y marginación social, el papel de la familia; la pareja, noviazgo y matrimonio; los jóvenes en una España multilingüe y de nacionalidades; los jóvenes y la religión) son lo suficientemente amplios para reflejar con notable aproximación el «estado» de la juventud española actual, que se evidencia en evolución en la línea de un ya conocido talante aperturista y permisivo en el área normativa y de las actitudes y progresista en las convicciones básicas y en la defensa de su libertad individual. Esa evolución se produce en un contexto pragmático y atemperado, con unos perfiles tal vez demasiado desideologizada y con cierta recuperación de fórmulas tradicionales de integración y de relación social.

ABANDONADOS A SI MISMOS

Las reacciones e intuiciones de los jóvenes anuncian lo que pasará mañana y, al mismo tiempo, constituyen una denuncia de los fallos de la sociedad actual, con la que no están conformes. Muy sensibles a las oportunidades y riesgos del futuro, los jóvenes tienen la sensación de sentirse dejados de lado y abandonados a sí mismos en la búsqueda de soluciones a la situación que les angustia. Esta denuncia juvenil resultará positiva si obliga a todos jóvenes y adultos— a una revisión dinámica y realista de las estructuras sociales. De ahí que sea necesario reflexionar acerca de la índole y génesis de la discrepancia de los jóvenes, de los cauces de su adaptación a la sociedad y del alcance del inconformismo de la juventud actual.

Para muchos el joven es, por definición, todavía un «no-adulto». Corre peligro de que los adultos lo traten de ignorante o de que le recuerden lo que es el orden, la obediencia y la autoridad. Opinar así es negar la autenticidad y la originalidad de la juventud, que no se puede seguir considerando como una simple preparación para la edad adulta, sino como una realidad que tiene su fundamento en sí misma.

LIBROS PARA LA PAZ (Mayores de 14 años)

EL PAJARO BURLÓN

Gerald Duwell
Editorial Alfaguara. Madrid, 1983
Tema Ecología

En una imaginaria isla del pacífico, ex-colonia inglesa, se pretende construir un aeropuerto, que será una base militar inglesa, necesaria para el mantenimiento del equilibrio de los bloques militares en el Pacífico Sur. Esto implicará la anegación de un valle, único lugar en el que vive el pájaro burlón; éste es quien se encarga de diseminar las semillas, a través de sus excrementos que reproducen los árboles cuya madera sirve de base a la economía de la isla. Salvar al pájaro burlón, implica salvar la economía y la apacible forma de vida de la isla. Hay, por contra, que luchar contra los intereses militaristas.

EL CASTILLO DE NOÉ

John R. Townsend
Editorial S.M. Madrid, 1985
Tema consumismo

La acción se desarrolla en Inglaterra, en un futuro muy verosímil. La libra esterlina se devalúa hasta límites insospechados. Norman Mortimer decide asegurar la supervivencia de su familia. Compra un castor victoriano, llena los sótanos de provisiones y lo convierte en una fortaleza.

Surge el enfrentamiento con los que pasan hambre y con la opinión dividida de su propia familia.

EL DIARIO DE ANA FRANK

Ana Frank
Editorial Plaza y Janés. Barcelona, 1985
Tema antisemitismo nazi

Ana, judía de 13 años, hija de comerciantes, huye con toda su familia a Holanda. La invasión de este país, les lleva a esconderse en un pabellón como ratas en un agujero. En esta situación escribe el diario, un diario para ella, donde se aprecia una gran sensibilidad, fantasía y alegría de vivir. Los nazis los descubren. Ella en mayo de 1945 muere en el campo de concentración de Bergen-Belsen.

LA JARRA ROTA

Jacqueline Cervon
Editorial S.M. Madrid, 1984
Tema esclavitud

Esta novela bien documentada, se desarrolla en el África negra y en las plantaciones americanas en tiempos de la trata de esclavos.

El rey Dahomey, aambicioso y turbulento, sueña con abrir su país al comercio de «ebanos». No perdonará medio alguno para lograr sus fines.

UNA LIEBRE CON CARA DE NIÑA

Laura Conti
Editorial La Galera. Barcelona, 1983
Tema ecología

Una industria química de capital suizo instalada en Savoso tiene un escape de dioxina (1976) en forma de nube que envenena todo el pueblo. La gente, eminentemente conservadora, se niega a aceptar la gravedad del hecho, pues ello implicaría renunciar a su vida, sus negocios y, sobre todo, sus ideas. En esta novela, a través de su joven protagonista, la autora cuestionará todos los valores tradicionales, especialmente el del aborto. (La dioxina produce deformaciones congénitas en los fetos.)

LOS JUGUETES DE LA PAZ

Héctor Hugh Munro (Saki)
Ilustradora Jeanne Tihherington
Editorial Alfaguara. Madrid, 1984
Tema pacifismo

Saki nació en Birmania (1870). Trabajó como corresponsal de los más importantes diarios europeos y americanos. Murió en combate en la Primera Guerra Mundial. En sus libros, niños y adultos libran una continua batalla y ganan los primeros.

Maestro del relato corto, su estilo es mordaz y divertido.

MARIA DE AMORRIRA

Luce Fillof
Editorial S.M. Madrid, 1985
Tema emigración

Primero en Portugal y después en Francia, adonde han emigrado, seguimos los pasos difíciles y el amor contrariado de María y Manuel.

Novela al mismo tiempo sentimental y realista, en la que la autenticidad del amor tropieza con prejuicios ancestrales.

Sus protagonistas pertenecen a ese medio campesino que proporciona la mayoría de los trabajadores portugueses que emigran al extranjero.

LA ÚLTIMA EXPERIENCIA

John Donoval
Editorial La Galera. Barcelona, 1985
Tema crítica del progreso humano

Cuatro simios escapan de un laboratorio científico donde se encontraban para ser sometidos a una expedición de futurología y tratan de volver a su vida normal en el marco de la naturaleza.

Contada por uno de los simios, esta novela consigue crear un mundo simiesco perfectamente creíble, invitándonos a los humanos a reflexionar sobre nuestra sociedad, tan apartada de la naturaleza, y ofreciéndonos como solución el retorno a ella.

EL JUEGO DE LOS PAISES

Irmgard Keun
Editorial Alfaguara
Tema nazismo

El padre de Kully, un escritor libre, ha huido del régimen totalitario alemán. Kully y su madre viven en una errante sucesión de hoteles por toda Europa. A veces logran reunirse los tres, pero siempre por poco tiempo. Kully viaja con un par de libros y no recibe más educación que las vagas lecciones de su madre; sin embargo, sabe muy bien qué son las fronteras, para qué sirve un visado.

UN SACO DE CANICAS

Joseph Joffo
Editorial Grijalbo. Barcelona, 1984
Tema antisemitismo nazi

Autobiografía de una permanente huida por el simple delito de ser judío. ("Papá, ¿qué es un judío?" / "... me sabe mal reconocerlo, pero la verdad es que no lo sé con exactitud").

Joseph y su hermano, sólo con su ingenio, logran sobrevivir a la incansante persecución que se inicia en París y continúa por la mal llamada Francia libre.

Su lectura impresiona y sobrecoge desde la primera hasta la última página.

BARRIL DE PÓLVORA

Jacqueline Cervon
Editorial S.M. Madrid, 1985
Tema pacifismo

Entre Grecia y Turquía, a causa de los múltiples enfrentamientos a través de su historia, la paz está como sobre un barril de pólvora. La mecha la encenderán los sucesos de Chipre (1974).

En este ambiente, el joven Stavros, sólo frente al turco Turhan y una tripulación de pescadores de esponjas, deberá soportar, luego comprender, intentar apagar por fin, al menos entre este puñado de hombres y él, el fuego del odio.

LAS ÚLTIMAS BANDERAS

Ángel Marín de Lera
Premio Planeta 1967
Editorial Planeta. Barcelona, 1981
Tema Guerra Civil Española

La guerra civil vista desde el campo republicano. La acción se desarrolla en pocos días, entre la constitución de la Junta del coronel Casado y los que siguen a la ocupación de Madrid por las tropas nacionales; revela uno de los episodios más oscuros de la contienda. El autor sitúa en primer plano los problemas personales de los personajes en los momentos que preceden al naufragio inevitable y total de su mundo.

Entró por el hueco de siempre, luego de atravesar en una carrera la distancia entre la vieja casa de carretas y la pequeña bodega del batey. Era una rata grande, parecía un hurón; una gorda rata de avisados ojos, de larga y fina cola como un vivo látigo.

Había nacido allí y conocía muy bien los distintos caminos que llevaban a la cerca de piñas; los invisibles rastros que trepaban a la cobija del guano; el blando suelo que se ignoraba silencioso y oscuro bajo la casa donde ella, todas las noches, en culebreo de sombra, se deslizaba con hábiles contorsiones para penetrar en el estrecho agujero del piso de madera hasta el local del bodegucho.

Naturalmente que una vez allí, se iba sintiendo cada vez mejor, entre los sacos apilados, repletos. Eran montañas de granos diferentes. Oían a humedad, a fermentación, y había un gran barril lleno de grasa blanca, donde alguna vez, caminando por el borde, en un resbalón, ella cayó, saliendo con dificultad.

Otras ratas menos fuertes quedaron dentro, ahogadas, luego de chapotear y rascar en lo blando, hundiéndose. A la mañana, con el sol, el hombre las sacaba del barril por la cola, lanzándolas al patio, donde calan con ruido fofo. Al poco rato, bajo sus cuerpos, se abría una sombra de grasa derretida atrayendo a las hormigas. Muchas cucarachas también morían de la misma muerte.

Esta noche, sus hijuelos dormidos empezaron a removerse en su pequeño vientre hinchado. Antes de poder roer de los granos, del tocino, de cada una de las cosas amontonadas, sintió dilatarse su entraña, salir los hijos uno a uno.

El nido quedó formado sobre el último saco de harina, donde imaginó que nada podía llegar a molestarla.

Fue la primera vez que el ojo del sol se abrió sobre aquel lugar encontrándola dentro. Dentro y avizora, azorada, nerviosa.

Cada ruido de la casa que despertaba la hacía temblar y encogerse sobre las vidas minúsculas. Cada segundo temía los grandes pasos que atronaban el piso cercano.

Cuando sonó el candado, casi se espanta, huyendo. Llegó hasta el hueco de salida, pero esta vez sentía que no podía alejarse. Temblando volvió al nido: el hocico fino apuntando arriba, los ojos brillantes.

Entraban dos pies enormes, calzando recias botas cubiertas de fango. Por entre los sacos apilados, la mirada llegó hasta los brazos desnudos, hasta la mano que empuñaba un cucharón donde chorreaba grasa del barril.

La manteca caía con ruido blando sobre el papel oscuro. Después, las manos lo llevaron por el aire hasta el plato de lata de la romana y un dedo movió con precaución la pesa.

—¿Cuánto quieres?

Media libra. Pésela bien, Aniceto, por su madre...

La mujer asomaba su rostro ojeroso, amarillo, como eran los de aquella gente del batey que la rata conocía bien. Y no separaba los ojos de la pesa, tratando de vigilar. Pero el hombre la dejaba hacer porque no podía impedir su robo.

Por el ventanuco del párpado, se veía andrajosa, con un hijo pegado al pezón de caimitillo seco.

La voz, titubeando, tímidamente, pedía algunos víveres más. Los iba disponiendo sobre el mostrador, en enanos envoltorios torcidos por sus extremos. Movía después un lápiz fino y verde como espiga de arroz.

—Debes peso y medio más. A ese paso, no les tocará un sólo centavo en la próxima zafra.

Ella se achicaba, acomodando el cartucho entre el brazo libre y el seno flojo y mísero. El hombre anotaba en una libreta. Una libreta gorda, preñada lo menos de diez crías.

Eso ocurría todas las mañanas. Voces, rostros parecidos asomaban para recibir onzas de menos y más bichos ahogados en la manteca, según el cucharón hurgaba más abajo, revolviendo sus distintas muertes. Los gruesos dedos apartaban las manchas aladas y oscuras, sirviendo el resto cuidadosamente, sin desperdiciar.

Al caer la tarde, el candado se cerraba. La vieja rata, entonces, tranquilamente, se ponía a roer cada cosa cercana y abundante. En esa forma crecieron sus hijos, también

fuerter, avizores, ágiles. Los fue olvidando en el cuidado. Todos juntos holgaban de arriba abajo en la bodega, sin ser molestados. Marcando sus dientes, sus uñas, el reguero de pelos finos sobre los distintos bocados.

Las hormigas y los gorgojos se situaban también. Y el hombre era bueno y tolerante con todos.

La rata parió varias veces. Muchas veces. De noche, era el ruido y el festín. Todo olía a ratas y cucarachas. En la sombra tropezaban hocicos y alas, volando en un zumbido rápido de un lado a otro, entre el fétido olor de la bodega cerrada.

El barril se moteaba mucho más y eran más los cuerpecillos grises y engrasados que al otro día engolosinaban a las hormigas en el gran patio lleno de claridad.

Nadie llevaba cuenta alguna en la bodega, exceptuando la de aquella gruesa libreta.

Pero algo falló para la vieja rata. Para el hombre. Para los insectos. El golpe llegó por las mismas figuras de caras ojerosas. Entraron unidas, con mudo encono. Cada saco podrido, cada cueva de bichos, cada nido de ratas se removió en un pánico total y breve. La claridad bañó en limpia lechada los hediondos rincones y su historia de tantos y tantos años.

Con la libreta que soltaba hojas sobre la tierra, como podrida al sol, cayeron los sacos perforados de gorgojos. El barril.

El hombre cayó también. Fue el último.

LA RATA

Dora Alonso

UNA ESCUELA PARA NICARAGUA

Brigadas de Solidaridad
(Grupos de trabajo durante los meses de Julio y Agosto)

- Organiza:** Comité de Solidaridad y por la Paz de la Federac. de Enseñanza de CC.OO.
- Apoyan:** Unión Sindical de Comisiones Obreras Madrid Región. Sindicatos Provinciales de CC.OO. Madrid Región.
- Proyecto:**
- Construcción de una escuela para 500 niños en zona especial.
 - Dotación de material escolar.
 - Asesoramiento y cooperación pedagógica sanitaria.
- Financiación:**
- Aportación solidaria en la:
CTA/CTE, nº 8.489.249 (Una escuela para Nicaragua) en la Caja Postal de Ahorros, c/ Génova, 6 de Madrid.
 - Venta de Bonos solidarios (sorteo de un viaje a Nicaragua).
- Viaje de las Brigadas:**
- Durante los meses de julio y agosto (uno o dos meses a elegir).
 - Posible período para conocer varias ciudades y zonas de Nicaragua.
 - Coste del viaje por parte del brigadista, unas 120.000 ptas.

Información:

Federación de Enseñanza de CC.OO.
c/ Fernández de la Hoz, 12
28010 Madrid
Tel. 410 35 83 - 419 51 24



**TU APORTACION
UNA ESCUELA
PARA
NICARAGUA**

INGRESA TU AYUDA: CTA Nº 8.489.249 de la Caja Postal de Ahorros

