

T.E.

trabajadores de la

Enseñanza



NUM. 104 • JUNIO 1989 • 225 ptas.

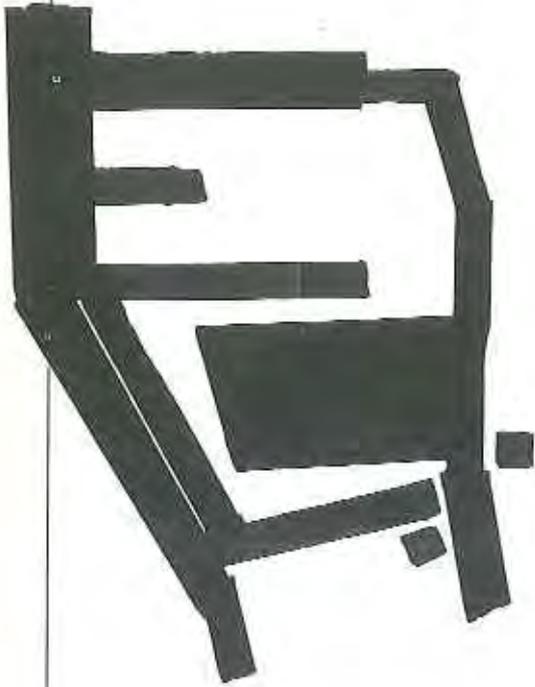


**VALORACIONES
ANTE LA REFORMA**



CONCURSO

LOGOTIPOS PARA LA F.E.



**ANTONI FERRER I PALERO
VALENCIA**

RECORTES...

«SOCIALES», POR SUPUESTO

El Gobierno ha decidido recortar el gasto público ya comprometido para 1989 en 396.000 millones de pesetas. Doscientos mil millones son disminución neta de los Presupuestos de 1989, y 196.000 se reasignan para financiar la llamada «deuda social» con empleados públicos, pensionistas y parados, insatisfactoria medida de imagen destinada a maquillar su responsabilidad en el fracaso de las negociaciones posteriores al 14-D. Las partidas recortadas son las de inversiones en infraestructuras y en las destinadas a la mejora de los servicios públicos. ¡Increíble lógica social la del Gobierno! ¡Menos carreteras y menos centros de enseñanza para financiar un miserable incremento de la protección social y del poder adquisitivo!

Mientras, la positiva evolución de los ingresos fiscales, siempre por encima de lo presupuestado, continúa situando el déficit público del Estado español, claramente por debajo de la media de la Comunidad Europea. Nuestros servicios públicos y nuestros niveles de protección social, a años luz, por supuesto. Pero el Gobierno ha sido fiel a las instrucciones contenidas en el reciente informe del FMI sobre la economía española. ¡Enhorabuena! ¿Y el programa electoral de los socialistas europeos para las próximas elecciones? ¿Y sus bonitas palabras sobre la Carta Social Europea? Pues, simplemente eso, bonitas palabras para el cuidado de la imagen. Estamos sobradamente acostumbrados a este tipo de contradicciones entre las palabras y los hechos.

En el recorte que han sufrido los presupuestos de Educación la cosa se agrava. Ya ni se guardan las formas. ¿Cómo es posible que a las pocas semanas de presentar Solana los libros blancos de la reforma educativa se detraigan casi 30.000 millones de pesetas de lo aprobado en la ley presupuestaria (20.663 del «recorte social» y 9.135 del «porque sí»). ¿De dónde los sacan? No se han atrevido a dar una información detallada. Desde aquí la exigimos y esperamos que lo hagan otras fuerzas sociales y políticas. Dada la estructura interna de los presupuestos de Educación no cabe otra salida que la que provenga, en su mayor parte, de la disminución del presupuesto de inversiones (si todo procediera de este capítulo, supondría el 36 por 100 del mismo).

¿Qué credibilidad tienen los estudios financieros que acompañan al proyecto de reforma, que transformados en compromisos nos siguen pareciendo claramente insuficientes, después de lo que acaba de suceder? ¿Qué credibilidad tiene la reforma en sí? Una parte sustancial de las inversiones destinadas a la reforma —construcciones, equipamientos, formación de profesores, etcétera—, tienen que realizarse antes de su entrada en vigor, es decir, en el período 1989-1991. ¿Cómo se pueden compatibilizar los propósitos reformadores con la disminución presupuestaria en el año en curso?

La decisión gubernamental antisocial que comentamos supondría que, en el mejor de los casos, el gasto educativo aumentara poco más del 12 por 100 en 1989 respecto a 1988. Es decir, una cantidad equivalente a la suma de las tasas de crecimiento previsibles del IPC y del PIB. Luego el gasto público educativo continuará estancado en el 3,8 por 100 del PIB. El objetivo del 6 por 100 está más lejano todavía. Los responsables ministeriales tendrán que comerse todas las frases propagandísticas que pronunciaron el pasado otoño, cuando presentaron los Presupuestos, sobre el impacto de los mismos en el objetivo de equiparar nuestra tasa de gasto público educativo a las existentes en la Comunidad Europea. En fin, ¡lamentable!

RECORTES...

«SOCIALES», POR SUPUESTO

El Gobierno ha decidido recortar el gasto público ya comprometido para 1989 en 396.000 millones de pesetas. Doscientos mil millones son disminución neta de los Presupuestos de 1989, y 196.000 se reasignan para financiar la llamada «deuda social» con empleados públicos, pensionistas y parados, insatisfactoria medida de imagen destinada a maquillar su responsabilidad en el fracaso de las negociaciones posteriores al 14-D. Las partidas recortadas son las de inversiones en infraestructuras y en las destinadas a la mejora de los servicios públicos. ¡Increíble lógica social la del Gobierno! ¡Menos carreteras y menos centros de enseñanza para financiar un miserable incremento de la protección social y del poder adquisitivo!

Mientras, la positiva evolución de los ingresos fiscales, siempre por encima de lo presupuestado, continúa situando el déficit público del Estado español, claramente por debajo de la media de la Comunidad Europea. Nuestros servicios públicos y nuestros niveles de protección social, a años luz, por supuesto. Pero el Gobierno ha sido fiel a las instrucciones contenidas en el reciente informe del FMI sobre la economía española. ¡Enhorabuena! ¿Y el programa electoral de los socialistas europeos para las próximas elecciones? ¿Y sus bonitas palabras sobre la Carta Social Europea? Pues, simplemente eso, bonitas palabras para el cuidado de la imagen. Estamos sobradamente acostumbrados a este tipo de contradicciones entre las palabras y los hechos.

En el recorte que han sufrido los presupuestos de Educación la cosa se agrava. Ya ni se guardan las formas. ¿Cómo es posible que a las pocas semanas de presentar Solana los libros blancos de la reforma educativa se detraigan casi 30.000 millones de pesetas de lo aprobado en la ley presupuestaria (20.663 del «recorte social» y 9.135 del «porque sí»). ¿De dónde los sacan? No se han atrevido a dar una información detallada. Desde aquí la exigimos y esperamos que lo hagan otras fuerzas sociales y políticas. Dada la estructura interna de los presupuestos de Educación no cabe otra salida que la que provenga, en su mayor parte, de la disminución del presupuesto de inversiones (si todo procediera de este capítulo, supondría el 36 por 100 del mismo).

¿Qué credibilidad tienen los estudios financieros que acompañan al proyecto de reforma, que transformados en compromisos nos siguen pareciendo claramente insuficientes, después de lo que acaba de suceder? ¿Qué credibilidad tiene la reforma en sí? Una parte sustancial de las inversiones destinadas a la reforma —construcciones, equipamientos, formación de profesores, etcétera—, tienen que realizarse antes de su entrada en vigor, es decir, en el período 1989-1991. ¿Cómo se pueden compatibilizar los propósitos reformadores con la disminución presupuestaria en el año en curso?

La decisión gubernamental antisocial que comentamos supondría que, en el mejor de los casos, el gasto educativo aumentara poco más del 12 por 100 en 1989 respecto a 1988. Es decir, una cantidad equivalente a la suma de las tasas de crecimiento previsibles del IPC y del PIB. Luego el gasto público educativo continuará estancado en el 3,8 por 100 del PIB. El objetivo del 6 por 100 está más lejano todavía. Los responsables ministeriales tendrán que comerse todas las frases propagandísticas que pronunciaron el pasado otoño, cuando presentaron los Presupuestos, sobre el impacto de los mismos en el objetivo de equiparar nuestra tasa de gasto público educativo a las existentes en la Comunidad Europea. En fin, ¡lamentable!

S U M A R I O

• *Dirección*

Jaime Ruíz

• *Subdirector*

Eusebio Salán

• *Gestión y Administración*

Antonio García

• *Secretaría de Administración*

Pepa Blanco

• *Consejo Redacción*

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

• *Corresponsales*

Cataluña: Jaume Rodríguez
Andalucía: Pedro Roso
País Valencià: Luis G. Trapiello
País Vasco: Ricardo Arama
Galicia: José Paraño
Canarias: Inmaculada Pérez Hernández

• *Colaboradores*

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

• *Edita:* Información y Escuela
C/ Fernández de la Hoz, 12
Teléfono 410 35 83

• *Maquetación:* A. Valero y Chiqui, 255 77 85 • *Portada:* M. Martí
• *Propuesta gráfica:* «Berlín, punto de encuentro». Centro de Arte Reina Sofía • *Fotos «Libro-Objeto» (Móstoles):* Encarna Besnard
• *Fotocomposición:* Ciceralia, 204 34 41 • *Imprime:* Gráficos Caro, 777 09 12

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

Dep. Legal: M. 11-888-1980



INTERNACIONAL

5

Francia: Revalorización de la profesión y calidad de enseñanza.

TEMA DEL MES

7

Ante la reforma, analizamos la situación actual de los centros de EGB, BUP y COU; resumimos y valoramos el proyecto de Reforma Educativa y, por último, incluimos el comunicado suscrito por la Confederación Sindical y la FE de CC.OO.

MUJER Y PAZ

28

JURIDICO

30

Curiosidades de la vida.

ARTICULOS - CARTA ABIERTA

31

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

34

Resumen de las quejas en materia de educación.

CC.AA.

37

El estado de la escuela rural asturiana - Canarias: discriminación.

NOTICIAS SINDICALES

43

INICIATIVAS

48

El Libro-Objeto ha nacido en Móstoles.

ANUNCIOS - AVISOS

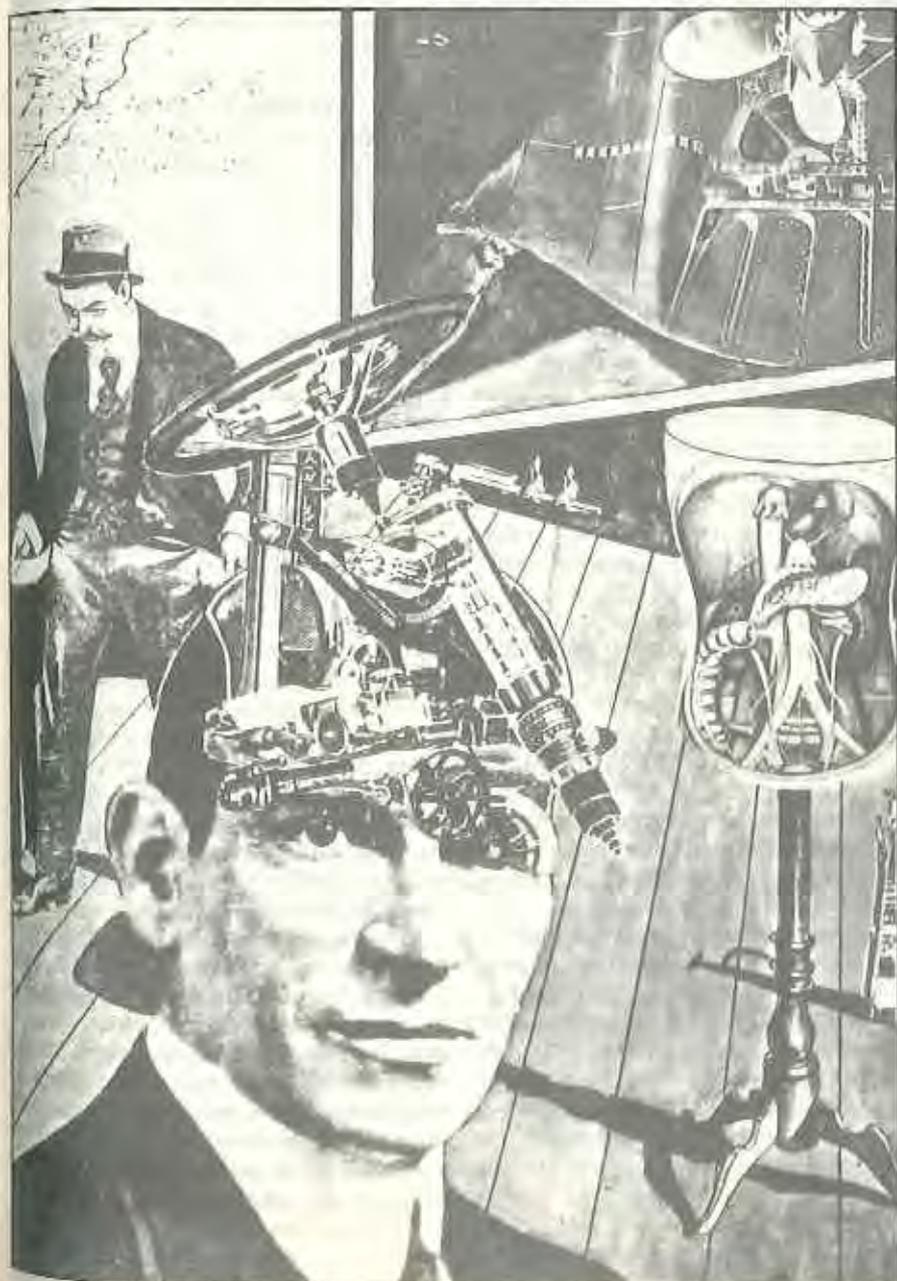
50

LIBROS

51

FRANCIA

REVALORIZACION DE LA PROFESION Y CALIDAD DE ENSEÑANZA



ESOS son los dos ejes sobre los que los enseñantes franceses han llevado a cabo su lucha durante este curso 88-89. La situación de la enseñanza pública francesa va de mal en peor y la «Ley de Orientación» que plantea el Gobierno corre el riesgo de empeorar las condiciones de trabajo de los profesionales sin asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza.

Un conflicto semejante al que planteamos nosotros el curso pasado en España ha tenido lugar a lo largo del curso actual en Francia.

Varios días de huelga en la enseñanza pública de todo el país y manifestaciones masivas a nivel nacional han sido los momentos más relevantes de la lucha de los profesores contra su situación actual y la que prevén se temen después de la aplicación de la Ley de Orientación.

Durante el primer trimestre se fueron realizando asambleas de profesores a distintos niveles: de centro, provinciales, etcétera, y el 30 de noviembre de 1988 se realizó la primera gran manifestación en París convocada por los principales sindicatos de la enseñanza estatal: SNI y SNES.

El Ministerio de Educación francés respondió a las primeras movilizaciones con la convocatoria de una *mesa redonda* de representantes del Ministerio, representantes de los sindicatos de enseñantes, APAS, etcétera, unas 60 personas, los días 17 y 18 de enero.

El primer día se trató del proyecto de *Ley de Orientación* que presentaba el Ministerio y el segundo de la *revalo-*



El 4 de marzo tuvo lugar en París la manifestación de enseñantes más masiva del curso, con una asistencia de más de 100.000 personas

Hannah Köck, «Corte con el cuchillo de cocina», 1919.

rización de la profesión de enseñante. Ni que decir tiene que una mesa sin poder decisorio y compuesta por tan elevado número de personas no logró llegar a conclusiones precisas ni supuso un gran avance en el diálogo Ministerio-comunidad educativa.

Hubo después algunas reuniones bilaterales del Ministerio con cada sector educativo pero sin resultados aparentes tampoco.

El 27 de enero se realizó la primera jornada de huelga a nivel nacional y el 6 y 17 de febrero la segunda, según las zonas escolares. La incidencia de la huelga fue muy alta y el Ministerio retiró un proyecto de ley muy conflictivo. El de creación de un nuevo cuerpo de profesores de «collège» (alumnos de 12 a 16 años).

La gravedad de la situación hizo que los sindicatos recabaran y consiguieran, hasta cierto punto, el apoyo de los padres y alumnos a las reivindicaciones planteadas.

El 4 de marzo tuvo lugar en París la manifestación de enseñantes más masiva del curso, con una asistencia de más de 100.000 personas llegadas de toda Francia. Esta gran concentración, precedida de todas las movilizaciones anteriores, supuso un gran cambio en las relaciones Ministerio-enseñantes: la convocatoria de una mesa nacional el

28 de marzo con capacidad negociadora de representantes ministeriales y los sindicatos de la enseñanza. Ese fue el inicio de una serie de reuniones, consultas al profesorado, negociaciones que aún no han terminado pero que están consiguiendo mejoras reales de las condiciones de trabajo aunque estén aún lejos de las reivindicaciones sindicales.

Y es que las orientaciones ministeriales en materia educativa son fundamentalmente divergentes con los intereses de los profesores, padres y alumnos.

Las líneas directrices de la Ley de Orientación que resultan inadmisibles son las siguientes:

— División del profesorado en cuatro cuerpos con tres niveles cada uno y creación del ya mencionado cuerpo de profesores de «collège».

— Redefinición y ampliación del horario y calendario escolar (con los exámenes finales en julio, por ejemplo).

— Obligación del profesor de dar al alumno una atención personalizada en las horas complementarias (¿clases particulares en el centro?)

— Aumento del presupuesto de educación absolutamente insuficiente.

— Promoción en la carrera docente por méritos (¿vuelta de la meritocracia?)

Frente a esas propuestas ministeria-

les los representantes del profesorado vienen exigiendo otras líneas de actuación para:

A) *Asegurar la calidad de la enseñanza pública por medio de:*

a) Diversificación y mejora de los currícula.

b) Concesión de los medios necesarios para la lucha contra el fracaso escolar desde preescolar.

c) Mejora y unificación de la formación inicial y permanente del profesorado.

d) Mejora de las condiciones de trabajo y de empleo de los enseñantes.

e) Modernización del sistema educativo y potenciación de la investigación pedagógica.

B) *Revalorizar la profesión enseñante que se traduce en:*

a) Mejoras salariales.

b) Subida de los niveles retributivos y acercamiento de las categorías «por arriba».

c) Ampliación real de las posibilidades de promoción.

d) Reducción del horario laboral.

e) Mejora de las condiciones de trabajo y de empleo.

f) Unificación de la formación inicial y los métodos de acceso.

Para todo ello se formuló la petición concreta de un «Plan de urgencia» de 3 años que exige más medios para los centros, aumento de plantillas, las medidas de revalorización, nuevas construcciones escolares, etcétera, son medidas inmediatas ya en el 89 y un presupuesto total de 63.000 millones de francos; todo ello enmarcado en una cierta descentralización que le dé mayor protagonismo a la región y a la provincia en la gestión educativa.

Las últimas ofertas ministeriales soportadas a consulta del profesorado se consideraron insuficientes desde todos los puntos de vista, en la parte económica no suponen ni el 40 por 100 de lo demandado, por lo que el conflicto no está cerrado y la situación presente y futura de la enseñanza pública francesa sigue siendo motivo de grave preocupación de los enseñantes y de la sociedad francesa en general.

Trad.: Concha de Sano

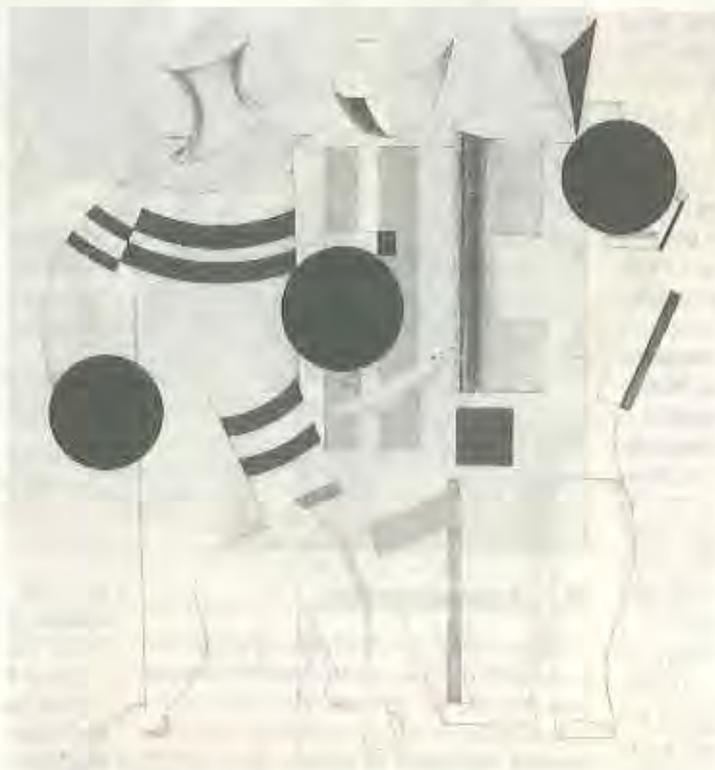
VALORACIONES

ANTE LA REFORMA

El pasado 22 de abril presentaba el ministro Solana en rueda de prensa el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, junto con el Plan de Formación del Profesorado y el Diseño Curricular Base.

En un momento en que la posibilidad de influir sobre las decisiones finales está todavía abierta, la Federación de Enseñanza presenta tres documentos que pueden contribuir a la toma de posición del profesorado:

1. El estudio «Situación actual de los centros de EGB, BUP y FP» pone de manifiesto cuál es el punto de partida. Hemos intenta-



do «poner cifras» a la sensación, generalizada en la comunidad educativa, de que las carencias y deficiencias de nuestros centros son, en muchos casos, graves.

2. En el «Resumen y valoración del Proyecto de Reforma Educativa» se pasa revista a los principales temas desarrollados por el MEC, combinando la información y la valoración de los mismos.

3. Se incluye por último el comunicado sobre el proyecto de reforma suscrito por los Secretariados de la Federación de Enseñanza y de la Confederación Sindical de CC.OO.

PARA QUE LA REFORMA EXISTA

COINCIDE la presentación de este estudio con otras dos presentaciones de interés.

Primero, cronológicamente, el informe anual del Defensor del Pueblo, Nivaro Gil Robles, en el que denunciaba graves deficiencias en el funcionamiento del sistema educativo. El informe destaca el aumento de las quejas relativas a deficiencias de conservación y equipamiento de los centros, añadiendo que «no se trata sólo de carencias de la debida dotación material y equipo, sino de necesidades mucho más elementales y primarias».

El estudio que hoy presenta la Federación de Enseñanza de CC.OO.

completa, sin haberlo pretendido, el diagnóstico-denuncia del Defensor del Pueblo y aporta datos y cifras concretas que avalan las denuncias.

Lo que sí pretendemos es que ambos trabajos (el informe del Defensor del Pueblo y nuestro estudio) constituyan un peldaño más en el proceso de avance hacia una escuela pública de calidad.

En contraste con esa enseñanza privada, en la que, como estamos también viviendo actualmente, las fuerzas vivas son minoritarias y se encuentran aisladas y aplastadas por una patronal reaccionaria y tercermundista; la escuela pública, de la mano de los movimientos de renovación pedagógica,

sindicatos, federaciones de padres y alumnos, de la mano de fuertes luchas y trabajos, como el que hoy presentamos, ha ido mejorando y avanzando. Lamentablemente, todavía queda mucho por hacer, y es por eso que la Federación de Enseñanza de CC.OO. se haya empeñada en construir plataformas unitarias que aúnen a la comunidad educativa en la defensa y mejora de la escuela pública y su calidad. Creemos que esta radiografía del sistema educativo será una buena guía de las acciones que se deben emprender.

Pero, además, en segundo lugar, nuestro estudio coincide con otra ilustre presentación: la del proyecto de Reforma del Sistema Educativo del Mi-

SITUACION ACTUAL DE LOS CENTROS DE EGB, BUP Y FP

nisterio de Educación. Frente a las grandes palabras y los grandes números, nuestro estudio llama la atención sobre las pequeñas miserias cotidianas y recuerda al MEC que la reforma o, si se prefiere, que la primera reforma, la reforma imprescindible consiste en subsanar y superar las deficiencias que aquí señalamos. Sin grandes cambios, sin grandes estruendos, sólo con que se mejorase la infraestructura de los centros, se mejoraría notablemente la calidad de la enseñanza pública.

Y no podemos creernos ningún bello discurso sobre la integración de la diferencia, la metodología activa, la creatividad o la relación con el entorno, mientras sigamos careciendo de lo más elemental.

Reformar es esto. Reformar verdaderamente es esto. Y cuando se anuncian inversiones de 2,7 billones para la modernización de las Fuerzas Armadas, ninguna excusa, ningún pretexto nos va acallar.

• Para que la reforma exista, nuestras carencias deben ser cubiertas. Nosotros no renunciamos a conseguirlo.

Por ello, consideramos imprescindible la elaboración de un plan de medidas vigentes para la mejora de los centros. A tal efecto, nos vamos a dirigir a diversas fuerzas sociales para intentar hacer converger voluntades en la consecución de dicho plan.

En primer lugar, nos dirigiremos al Consejo Escolar del Estado y al Defensor del Pueblo para presentarle los datos y que se tengan en cuenta en la evaluación de la situación del sistema educativo.

Nuestros esfuerzos se centrarán en los grupos parlamentarios, de cara a solicitar los incrementos presupuestarios que consideramos imprescindibles, y en la Federación Española de Municipios, para estudiar las posibles actuaciones que se puedan desarrollar coordinadamente en la esfera educativa y municipal.

Vamos a continuar desarrollando las Plataformas por la Escuela Pública como ámbitos unitarios de encuentro de los distintos sectores de la comunidad educativa.

En el plano estrictamente sindical, vamos a desarrollar una campaña por «la creación y mejora del empleo».

Secretariado de CC.OO.



0. Introducción

El presente estudio tiene su origen en la escasez de datos fiables sobre la situación en que se encuentra nuestro sistema educativo y, más en concreto, sus centros escolares de EGB, BUP y FP, en cuanto a su infraestructura, recursos materiales y profesorado. Por poner un ejemplo, en el «Proyecto para la Reforma» presentado en junio del 87 por el entonces ministro de Educación, se afirmaba que el conjunto del gasto público educativo se situaba por encima del 4 por 100 del PIB, mientras que la media de la CEE estaba en el 5,3 por 100 (págs. 14 y 15, 1.ª edición). La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha mantenido una ardua guerra de cifras para demostrar que tales afirmaciones eran exageradas y triunfalistas. Parece que al final teníamos razón; por fin, en otra publicación más reciente del propio MEC («El Sistema Educativo Español», MEC, 1988, pág. 38) se puede leer: «Durante esta década, el total del gasto público en educación mejora su participación en el PIB aproximadamente medio punto, situándose en 1986 en un 3,2

por 100. Este porcentaje está muy por debajo del de la mayoría de los países de la CEE que destina a educación en torno al 6 por 100 del PIB». Teniendo en cuenta que un punto del PIB representa la friolera de 400.000 millones, comprobaremos la magnitud del error de bulto consignado en los supuestos de los que tenía que partirse para la reforma.

¿Y si en vez de referirnos a «macrocifras» de «macroeducación» nos centramos en lo «micro»? Preguntemos, por ejemplo, ¿cuántos centros tienen gimnasio?, ¿cuántos laboratorios de ciencias?, ¿qué porcentaje de profesores son nuevos cada año en un centro por término medio? Las respuestas exactas y detalladas faltan. Y, sin embargo, existe una sensación generalizada en la comunidad educativa de que las carencias y deficiencias de nuestros centros son en muchos casos graves.

El objetivo que nos marcamos en el Gabinete de Estudios de la FE-CC.OO. fue el de iniciar el proceso de aproximación a esos datos fiables intentando pasar a cifras, cuantificar, la realidad de nuestros centros. En todo momento hemos tenido un especial cuidado por

mantener la máxima objetividad posible, huyendo de la crítica fácil al MEC (o a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias) y a las fuerzas políticas que las dirigen. Si al menos conseguimos poner de manifiesto la necesidad de estudios semejantes no ya sobre muestras, sino sobre totales, y si este estudio supone un impulso para que las Administraciones educativas avancen en este sentido, ya habrá merecido la pena el esfuerzo.

El método y dificultades que hemos encontrado han sido las siguientes:

— Elaboramos la encuesta que adjuntamos como anexo y la enviamos a 500 centros que elegimos aleatoriamente, respetando los criterios de distribución proporcional al total de las siguientes variables: a) distribución provincial; b) distribución en sectores (EGB, BUP,

FP, Unitarias); c) distribución rural-urbana, haciendo tres grandes bloques: pueblos pequeños/pueblos grandes/ciudades y capitales de provincia, y d) tamaño de los centros. La muestra reproduce así en pequeña escala al total en cuanto a esas cuatro variables. Nos respondieron 356 encuestas, que después de analizadas seguían ajustándose en su distribución a los requisitos anteriores con muy pequeñas alteraciones. Están excluidas las Comunidades de La Rioja, Navarra, Canarias y Madrid, cuyas encuestas no recibimos. Algunos centros decidieron no responder si no contaban con autorización expresa de su Dirección Provincial, pero el alto porcentaje de encuestas respondidas demuestra el interés que se tiene en los centros porque se conozca cuál es la situación real.

— Al dar los resultados nos referi-

mos, salvo indicación en contra, a los globales, ya que en esos casos hemos detectado que no hay diferencias significativas por sectores (EGB, BUP, FP) o ámbitos (rural-urbano).

— En los casos en que sí disponemos de las cifras referidas al total de centros, son éstas las que utilizamos, indicándolo así (por ejemplo, número profesores definitivos, provisionales e interinos). En esos casos, los resultados porcentuales de las encuestas los contrastamos con los totales, que nos sirven así para medir el grado de fiabilidad de los datos obtenidos en otros apartados. Tenemos que afirmar aquí que nos fue grato comprobar que efectivamente había correlación entre muestra y población total.

— Tras analizar los resultados, decidimos desestimar unas pocas preguntas del cuestionario base porque sus respuestas y/o su clasificación nos mostraron que eran ambiguas o confusas en su formulación.

— Hay algunos temas en los que no hemos entrado (entre ellos, la gestión en un centro escolar desde la óptica de las madres o el alumnado). En todo caso podrían dar pie a nuevos estudios.

Al final de esta larga introducción nos gustaría señalar dos cuestiones.

En primer lugar, que el trabajo no habría dado sus frutos sin la colaboración de los compañeros del sindicato, que en cada provincia se empeñaron en recoger las encuestas de los centros que les solicitábamos (y no de cualesquiera, sino de los que aleatoriamente habíamos elegido).

En segundo lugar, que, a pesar de no considerar los resultados como indefectiblemente exactos, sí que los consideramos muy ajustados. Hemos trabajado con una muestra del 2,4 por 100 (2) de centros. Recuérdese que son muestras mucho menores las que se usan en estudios de alta fiabilidad. En todo caso, los estudios de los totales están pendientes, y emplazamos aquí al MEC y a las Consejerías de Educación para su realización.

1. Infraestructura

• Locales

Hemos clasificado los edificios en aquellos cuyos locales son totalmente definitivos y aquellos que total o parcialmente son provisionales.

Entre los definitivos, las antigüedades son las siguientes:

CUADRO 3

	No tienen			Tienen		
	EGB	FP	BUP	EGB	FP	BUP
laboratorio de idiomas	81,7	77,0	81,8	9,3	23,0	18,2
laboratorio de ciencias naturales	42,7	41,0	6,1	57,3	59,0	93,9
laboratorio de física y química	41,1	17,9	6,1	58,9	82,1	93,9
biblioteca general	12,2	5,1	3,0	87,8	94,9	97,0
biblioteca de aula	43,5	84,6	90,9	56,5	15,4	9,1
bibliotecas departamentales	76,4	56,4	45,4	23,6	43,6	54,6
aula taller de tecnología	58,9	--	69,7	41,1	--	30,3
salón de actos	65,4	35,9	24,2	34,6	64,1	75,8
sala de medios audiovisuales	64,2	33,3	9,9	35,8	66,7	90,1
patio cubierto	65,4	74,4	78,8	34,6	25,6	21,2
gimnasio	65,0	33,3	9,9	35,0	66,7	90,1
vestuario y duchas	46,7	25,6	9,9	53,3	74,4	90,1
despachos de departamento	67,1	38,5	9,9	32,9	61,5	90,1
sala de profesores	19,9	7,7	0	80,1	92,3	100
local para alumnos	93,9	59,0	69,7	6,1	41,0	30,3
local para padres/madres	67,1	53,8	51,5	32,9	46,2	48,5
zona preescolar separada	81,8	--	--	18,2	--	--
taller y laboratorios para todas especialidades	--	7,7	--	--	92,3	--

CUADRO 4

	Deficiente	Aceptable	Correcto
Limpieza	23	50	27
Mantenimiento	29	48	23
Aseos	28	46	26
Pintura	30	41	29
Mobiliario	38	46	16
Agua caliente	69	17	14
Luz natural	14	34	52
Calefacción	26	32	42
Instalación eléctrica	17	38	45

CUADRO 5

	Deficiente	Correcto
Vallas	48	52
Señalización seguridad de acceso al centro	68	32
Barandillas	45	55
Extintores	35	65
Enchufes de seguridad	64	36
Mangas de agua	78	22
Salidas de emergencia	71	29
Protección para productos peligrosos	79	21

CUADRO 1

0-5 años	7 %
6-10 años	18 %
+ de 10 años .	69 %

Los que tienen parte o todo el edificio provisional, suponen un 8 por 100, es decir, uno de cada doce centros tiene total o parcialmente locales provisionales (algunos de ellos con más de diez años de provisionalidad).

En cuanto a la antigüedad, como era de esperar, hemos obtenido un porcentaje mayor de centros de FP entre seis y diez años y más escuelas unitarias con más de diez años.

En el momento de terminar de redactar este informe todavía no hemos sido «capaces» de conseguir la tabla de construcciones escolares de los últimos años, es decir, el número de plazas o unidades construidas en EGB, BUP y FP desde la LGE, a pesar de haber realizado numerosas gestiones ante diversos organismos estadísticos del MEC. Aquellos datos son interesantes para saber hasta qué punto se adapta el ritmo de construcción de nuevas plazas a las proyectadas, por una parte, y a las demandas sociales, por otra.

• *Adaptación a minusválidos*

Las respuestas son clarificadoras en este aspecto:



JUAN ALVAREZ ©

«¿Están habilitadas las instalaciones del centro para la integración de minusválidos?», era la pregunta.

CUADRO 2

No	Parcialmente	Completamente
87 %	11 %	2 %

Estos porcentajes son muy parecidos por sectores y ámbitos. Como se puede ver, el 87 por 100 no están adaptados, y eso significa que en todos esos casos se está incumpliendo la legislación vigente. Más en concreto, se incumplen: el artículo 49 de la Constitución de 1978; la circular de 18-1-79 de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, Subdirección General de Proyectos del MEC, sobre supresión de barreras arquitectónicas, y la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, que en el Título IX, Sección Primera, sobre movilidad y barreras arquitectónicas, artículo 54, nos dice que la construcción, ampliación y reforma de los edificios de propiedad pública o privada se efectuará de forma tal que resulten accesibles y utilizables a los minusválidos. Legislación semejante ha sido aprobada en diversas Comunidades Autónomas con y sin competencias en materia educativa.

Permítasenos añadir dos comentarios más a este apartado. En primer lugar, aunque no sea el punto clave de los pro-

gramas de integración escolar, es llamativa la poca atención que el MEC dedica a este tema. En una reciente encuesta dirigida a los centros de integración, cuyos resultados se publicaban en el libro «Evaluación de la integración escolar. 1.º informe», MEC 1988, ni siquiera se ha formulado la pregunta: «¿Está el centro adaptado para minusválidos?» Esta omisión, al menos, hace dudar de que la integración que se está llevando a cabo no sea otra cosa que una suma numérica, una adición formal de alumnos sin dotar a los centros de los medios necesarios.

En segundo lugar, una reflexión. Un índice de la «calidad morab» de un sistema social es la cantidad de recursos que dedica a aquellas personas que, por sus hándicaps especiales, necesitan mayores recursos, sin poderle devolver a este sistema social, a cambio, mayores beneficios que los demás.

• *Laboratorios, gimnasios, aulas especiales, despachos...*

En la encuesta preguntábamos si el centro disponía o no de los elementos reseñados en el cuadro 3. En caso de existir, solicitábamos una calificación de su estado y dotación, cuyas respuestas podían variar entre 1 (muy deficiente) y 5 (óptimo); es decir, 3 era la calificación media. Las calificaciones de las instala-



ciones de que sí disponían los centros variaron tan sólo entre un 2,1 y un 3, tanto en EGB como en BUP y FP. A este apartado es al que más comentarios se dedicaron en la parte final de observaciones. Con las quejas sobre el estado de conservación, el uso múltiple de los pocos recursos y la carencia de otros se podrían llenar folios sobre la necesidad de trabajar en precario y el anhelo de mejorar las condiciones.

No nos detendremos a analizar las carencias evidentes. Los datos son elocuentes.

Sí queremos hacer algunos comentarios adicionales a sólo algunos de ellos.

— Los laboratorios de Ciencias y Fi-



sica y Química coinciden en general en los centros de EGB en la misma aula.

— La biblioteca general, de la que disponen la mayoría de los centros, suele estar infrautilizada por la ausencia de un bibliotecario (*) que haga posible la existencia de un servicio regular de préstamo, así como por el reducido volumen de libros de que disponen. Con un estudio riguroso del problema no es difícil comprender que podrían convertirse no sólo en un recurso muy útil para los alumnos del centro, sino para la comunidad circundante en general, con un plan coordinado de promoción también de las bibliotecas municipales y de barrio.

— No es práctica habitual en los centros de BUP y FP disponer de bibliotecas de aula. En muchos de ellos, el uso de una misma aula por varios grupos de alumnos (hay a veces hasta tres turnos en un mismo edificio) hace difícil su puesta en marcha. Además, una concepción de la enseñanza excesivamente dividida en asignaturas aisladas hace que las actividades «generales» de un grupo pierdan la importancia que debían tener. Algo análogo, pero en menor escala, ocurre en el paso de primera a segunda etapa de EGB.

— La escasa dotación de salón de actos en los centros imposibilita la realización de actividades colectivas importantes.

— El escaso número de locales espe-

eficios para alumnos (reuniones, revistas, grupos de estudio...) y para madres/padres da una idea de la poca participación que todavía desarrollan de forma autónoma en la vida escolar. En el camino de apertura de los centros al entorno (y de entrada de ésta en los centros) parece que los primeros pasos debieran ser los de integración de esos colectivos en la vida regular de un centro. Un primer paso podría ser contar con una sala específica para el APA del centro.

— La ausencia de zonas delimitadas para preescolar en los centros de EGB, especialmente en los patios, se va a hacer todavía más grave cuando se está pensando en incorporar a los niños de tres años.

— Los laboratorios de idiomas podrían presentarse como un lujo de países superdesarrollados. La integración en la CE, el inicio del primer idioma extranjero a los ocho años, la ampliación del carácter terminal de los estudios secundarios con el aumento de la importancia de los idiomas hacen descartable aquella idea.

— La escasez de gimnasios y vestuarios/duchas están en relación con la escasez de profesorado especializado, véase apartado correspondiente. Cuando el señor Solana destaca a bombo y platillo los planes en este terreno, debería también señalar cuál es la situación real de la que partimos y los recursos financie-

ros que va a dedicar a tales planes. Es sabido que los hábitos higiénicos se adquieren practicándolos; ¿cómo es posible que los alumnos los adquieran si se les obliga a practicar la educación física y después no se les permite ducharse?

— Finalmente, un comentario general sobre el cuadro 3. Destaca la decreciente dotación de recursos cuando nos movemos del BUP hacia la FP y de ambos a la EGB. Sólo recordar que la EGB es eso: «general», la que usan todos.

• Seguridad e higiene

Al pedirles a los centros que respondieran sobre las condiciones de seguridad e higiene hicimos dos tablas separadas. En la primera dábamos tres posibles respuestas: «deficiente» (donde se incluye «inexistente»), «aceptable» y «correcto»; en la segunda, solamente «deficiente» y «correcto». Las respuestas están contenidas en los cuadros 4 y 5.

Los datos reflejan la opinión que los centros muestran sobre sus condiciones. Se nos podría argumentar que no son datos objetivos y, efectivamente, habría que hacer una definición más precisa de qué se considera como deficiente o correcto. Quisiéramos señalar, sin embargo, dos cosas al respecto. En primer lugar, al considerar una muestra tan amplia, esos términos significan lo que comúnmente aceptaríamos como tales en general. En segundo lugar, consideramos las respuestas medidas y ajustadas a la realidad. Por poner un ejemplo: son deficientes el 28 por 100 de los servicios y, sin embargo, el 69 por 100 no tienen agua caliente. Es decir, no se tienen «aspiraciones desmesuradas» en las condiciones.

Los datos de los cuadros 4 y 5 son los generales. Se observa una situación peor en general de EGB y FP a la par respecto a BUP. Hay una diferencia considerable, a peor, en las escuelas unitarias. Respecto a las diferencias por ámbito rural o urbano, éstas (salvo en unitarias) no son apreciables. No obstante, las observaciones hechas al final de las encuestas podrían indicar que influye un factor adicional: el nivel de exigencias a las condiciones de un centro en el ámbito rural parecen menores que en el caso urbano, lo cual indicaría que en cierta medida se acepta, no conscientemente, una distribución desigual de los recursos.

Especialmente graves son las deficiencias en cuanto a luz natural, ya que son las más difíciles de corregir.

CUADRO 6

Profesorado Territorio MEC
(Diciembre 1988)

	EGB	%	BUP+FP	%	Total	%
Definitivos	62.932	76,5	27.107	72,2	90.039	75,1
Provisionales o expectativa	14.632	17,8	4.908	13,1	19.540	16,3
Interinos	4.592	5,6	5.420	14,4	10.012	8,4

Nota: Los totales no suman el 100 por 100 porque no están incluidos 123 profesores de EGB y 112 de EE.MM. de «servicios especiales».

CUADRO 7

	EGB	BUP	FP	%	1	2	3
Definitivos	81,7	74,5	72,4		75,8	79,3	78,6
Provisionales	15,2	12,7	13,5		18,8	12,2	13,5
Interinos	3,1	12,8	14,1		5,4	8,5	7,9

R

ROMANCE: (Del lat. *romanice*, en románico.) adj. Aplícase a cada una de las lenguas modernas derivadas del latín // 2. m. Idioma español. // 3. Novela o libro de caballerías, en prosa o en verso. // 4. Combinación métrica de origen español consistente en repetir al fin de todos los versos pares una misma resonancia y en no dar a los impares rima de ninguna especie. // **en buen romance.** m. adv. fig. **Claramente y de modo que todos lo entiendan.**



ROMANCE, la nueva serie de Lengua para la Segunda Etapa.

Para entender claramente todos los aspectos de la lengua: de las capacidades de expresión y la lectura a la Historia de la Literatura y la Gramática.

Con innovaciones como el Vocabulario Temático, el Taller de Creación o la integración de los programas.

La serie para aprender la lengua en buen romance.

santillana

Libros que hacen escuela

La calefacción deficiente afecta a todas las Comunidades. Naturalmente algunas sufren un invierno más prolongado, pero todas ellas tienen al menos varios meses de invierno.

La inexistencia de medidas de seguridad (extintores, accesos, salidas) significa que se incumple la legislación vigente en materia de seguridad en edificios públicos.

Por si las cifras pudieran parecerle a alguien exageradas, quisiéramos indicar a título de ejemplo algunos datos obtenidos recientemente en un estudio de la Dirección Regional de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de Murcia:

En 349 escuelas (77,2 por 100 del total —452—) no existe instalación de agua caliente, mientras 172 carecen de toda calefacción. 108 no tienen alcantarillado... Pero hay más: 16 centros no tienen ninguna instalación de agua potable y 45 afirman que, no estando unidos a la red pública, se abastecen mediante «suministro propio». Por último, 12 colegios murcianos carecen de instalación eléctrica y 17 poseen antiguas redes de 110 voltios. Las cifras siguen en los temas de seguridad y acondicionamiento de edificios.

2. Profesorado y PAS

• Profesorado definitivo, provisional e interino

Conocer con exactitud las plantillas de profesorado parecería en principio una tarea fácil. Para ello debería bastar con recabar la información del MEC y las Consejerías de Educación. Los datos están informatizados (por ejemplo, las nóminas se realizan en ordenador). La realidad es algo más complicada: cuando se le solicitan los datos al MEC, las respuestas pueden diferir tanto como muestran los ejemplos siguientes. El número de profesores de EGB y de agregados de BUP/FP es de 81.646 y 31.461, según el documento presentado en la mesa de negociación de retribuciones. Esos mismos datos son por el contrario 80.846 y 34.709 en el informe del Consejo Escolar del Estado. En ambos casos, la fuente es el MEC.

Los ejemplos de falta de fiabilidad de las cifras podrían repetirse. No obstante, para hacernos una idea de las proporciones de profesores definitivos, provisionales e interinos tomaremos los úl-

timos datos ofrecidos por el MEC en diciembre de 1988 (cuadro 6), que se refieren a las 28 provincias que administra y suponen el 40 por 100 del total estatal (ver cuadro 6).

Los datos para todo el Estado respetan aproximadamente esta distribución y coinciden con los resultados globales de nuestra encuesta (77,8 por 100 definitivos, 14,6 provisionales, 7,6 por 100 interinos).

Es decir, uno de cada cuatro profesores es provisional o interino, lo cual tiene una influencia enorme en la inestabilidad de las plantillas de cada centro (apartado 2.3).

La distribución por ámbitos y sectores se refleja en el cuadro 7.

Como se ve, cambia muy poco la distribución definitivo-no definitivo. Sólo varía la distribución entre interinos y provisionales.

Además de la precariedad en el empleo que suponen las cifras anteriores (con los consiguientes problemas «personales» o «individuales» acumulados: traslados, inseguridad, desarraigo...), las repercusiones para la llamada «calidad de enseñanza» son evidentes. Pero hay un problema adicional no resuelto: las sustituciones de profesores (jubilación, enfermedad, excedencias, permisos...). Con bolsas de trabajo en precario tan altas, al menos esto debiera estar resuelto a poco que de eficacia se exigiera a la Administración.



• Profesorado de apoyo

En EGB existe la figura del «profesor de apoyo», que no tiene tutoría directa sobre un grupo de alumnos, y que hace que el número de profesores sea mayor que el de aulas de un centro. La figura existe, pero ¿cuántos centros cuentan realmente con este profesorado? En nuestra encuesta, de un total de 5.196 profesores de EGB, hay 178 profesores de apoyo o, dicho en otros términos, hay un profesor de apoyo por cada 29. Si lo consideramos en términos de centros, sólo el 53 por 100 de ellos cuenta con un profesor de apoyo, y en algunos de éstos se considera como profesor de apoyo al especialista en educación física.

La distribución geográfica es uniforme, salvo en las escuelas unitarias y zonas rurales de pueblos pequeños, donde los profesores de apoyo escasean aún más.

• Estabilidad del profesorado en un mismo centro

A la pregunta de cuántos profesores eran nuevos en el claustro para el curso 87-88, independientemente de ser definitivos, provisionales o interinos, las respuestas fueron: EGB, 16 por 100; BUP, 23 por 100; FP, 22 por 100. Es decir, cada año en un centro y por término medio, uno de cada cinco profesores es nuevo.

No apreciamos desviaciones significativas por ámbitos, excepto en las escuelas unitarias (27 por 100, uno de cada cuatro).

• Especialistas de educación física, idiomas y música

Las tablas siguientes reflejan qué porcentaje de centros por sectores dispone de especialistas en las tres materias:

Educación física		
	% sí tienen	% no tienen
EGB	41	59
BUP	97	3
FP	92	8

Como se ve, el comentario respecto a gimnasios que hacíamos en instalaciones tiene su correlación en EGB, al hablar del profesorado necesario. De tal situación partimos.

Especialistas en idiomas

	% sí tienen	% no tienen
EGB	85 (*)	15
BUP	100	0
FP	90	10

En las unitarias, sólo tienen un 16 por 100 mediante los equipos de apoyo.

Música

	% sí tienen	% no tienen
EGB	9	91
BUP	61	39
FP	8	92

Con estas cifras parece claro que, de no remediarse la situación, los estudios de música serán un privilegio de aquellas familias que puedan pagárselos fuera de la enseñanza pública.

◆ *Asignaturas afines*

«Afin», referido a una asignatura o área, es un eufemismo consagrado ya por el hábito para referirse a los casos de profesores que imparten asignaturas distintas a la de su propia especialidad.

Cuando se comenzó el proceso, se procuró que las asignaturas distintas impartidas fueran al menos «afines» con la de origen. Pues bien, el porcentaje de profesores que imparte afines es del 11,5 por 100, es decir, uno de cada nueve imparte asignaturas o áreas para las cuales no ha recibido preparación, ni teórica ni pedagógica, en su formación inicial o posterior, sino sólo su propia autoinstrucción, forzada por las condiciones administrativas. Este es un fenómeno que se repite tanto en BUP-FP como en EGB, donde el porcentaje es incluso más alto, 14 por 100 (uno de cada siete).

Los datos anteriores son los obtenidos según nuestra encuesta y demuestran el rigor de los centros en las respuestas; los que el MEC ofreció para enseñanzas medias también en diciembre de 1988 fueron más altos: 5.890 profesores, es decir, el 15,7 por 100. Como ejemplo de asignatura «afin», baste el del profesor de griego que no imparte ninguna hora de su asignatura, sino todas las de música.



● *Personal de administración y servicios (PAS)*

Todos los centros de BUP y FP cuentan con personal administrativo, aunque en los más grandes resulta a veces insuficiente.

La situación es exactamente a la inversa en EGB.

De entre los 250 centros de EGB encuestados, tan sólo nos encontramos con ocho que contarán con administrativo. Cuando se tiene en cuenta que hay algunos centros de EGB con tantos profesores y alumnos como los de BUP y FP, que cuentan con varios administrativos, se puede hacer todavía más evidente la situación. Las tareas administrativas recaen sobre el equipo directivo y el conjunto del profesorado, que tienen que dedicar a estas tareas un tiempo que sería precioso para otras actividades.

O dicho de otra forma, ¿qué otras instituciones públicas o privadas donde trabajen diariamente 30 personas y atiendan diariamente, por ejemplo, a 800 niños, no cuentan con tan siquiera un administrativo?

3. Apoyos pedagógicos y coordinación de los centros

● *Actividades de formación*

El 7,6 por 100 del profesorado afirma haber participado en cursos de perfeccionamiento de duración superior a un mes durante el curso 87-88. Llama la

atención el bajo nivel de participación en las escuelas infantiles (2,3 por 100) y en los profesores de BUP (2,1 por 100), frente a EGB (10,21 por 100) y escuelas unitarias (19,23 por 100).

El bajo nivel general de participación pone de manifiesto la insuficiencia de la oferta de formación de la red de CEP's. Si se consolida la tendencia de la Administración de hurtar a los CEP's aquellos cursos y actividades que disponen de un alto presupuesto, el número de profesores que participan puede todavía reducirse. Elevar la participación supone integrar la formación en el horario lectivo y laboral de los profesores y dotar a los CEP's de posibilidades de ofrecer actividades que interesan a todos los sectores, lo cual hace imprescindible partir de las necesidades concretas detectadas en cada centro y zona.

No se observan diferencias significativas entre los ámbitos rural y urbano.

Al pedir a los profesores que calificaran el grado de implantación de la metodología activa en su centro, obtenemos una media de 2,79, quedando algo por debajo del 3, que es el centro de la escala 1 a 5. También aquí la mayor diferencia se encuentra entre BUP (2) y EGB (2,93).

Todo ello pone de manifiesto que una reforma que se proponga cambiar los métodos de enseñanza debe articularse desde los centros y no exclusivamente desde el BOE. La descentralización real de la Administración educativa no debe considerarse en estas condiciones como un lujo (o un capricho «anticentralis-

ta»), sino como una necesidad si el objetivo es modificar la práctica cotidiana.

• **Funcionamiento de los órganos colegiados**

La frecuencia anual de las reuniones de los órganos colegiados y la valoración de su funcionamiento responde a la siguiente tabla:

	N.º de Valoración reuniones de 1 a 5	
Consejo escolar	5,82	3,33
Claustro	8,51	3,51
Comisión económica	4,19	3,25

De estos datos puede deducirse un número de reuniones suficiente y una valoración moderadamente positiva. No se aprecian diferencias significativas entre niveles educativos y zonas rural y urbana. La mayor frecuencia de los claustros en EGB se explica por el hecho de ser más reducidos que en EE.MM. y por la inexistencia de turnos que facilita la coincidencia del profesorado en un mismo horario.

Se observa también una mayor vigencia de los ciclos sobre los departamentos en EGB y, en el caso contrario, en la EE.MM. Este hecho, que se explica por la estructura de ambos tramos educativos, debe ser tenido en cuenta para la configuración de los nuevos centros de «primaria» y «secundaria». De no hacerse así, podrían reproducirse los esquemas de trabajo propios de EGB y EE.MM., lo que no sería adecuado en un momento en que se pretende la introducción de ciertos especialistas en la primaria y se avanza hacia la globalización de la primera parte de la secundaria (12-16 años) con un carácter marcadamente comprensivo. Sería negativo el simple traslado a la etapa 12-16 de los actuales métodos y estructuras de las EE.MM. que ahora no constituyen una etapa obligatoria.

• **Apoyos a la labor docente**

La calidad de la enseñanza y su capacidad para asumir un papel de «redistribución» de las oportunidades dependen en buena medida de la imbricación de los centros escolares en los planes de actuación institucionales. En este campo el panorama no puede ser más desolador, dado que el 71,3 por 100 de los centros

no conoce los planes de las autoridades educativas de su zona; mucho nos tememos que esos planes no existan. A ello hay que sumarle el hecho de que el 55 por 100 de los centros no han mantenido nunca una reunión de carácter educativo con la Inspección.

El 66 por 100 carece de la ayuda de servicios psicopedagógicos y de orientación. Respecto al 34 por 100 restante, en la mayoría de los casos estos servicios son de carácter municipal e incluso contratados por asociaciones de padres. Además, se aprecia una diferencia entre los centros rurales (sólo el 27 por 100 tiene acceso a estos servicios) y los urbanos (39 por 100). En el caso de las escuelas unitarias, el 93 por 100 carece de esta ayuda.

4. Conclusiones

• Como comentábamos en la introducción, el dinero que se dedica a la enseñanza en nuestro país está muy por debajo de la media de los países de la CE (4 por 100 y 6 por 100 del PIB, respectivamente). En pesetas y PIB de este año, supone unos 800.000 millones de menos.

Las cifras contenidas en el presente estudio demuestran que esta escasez de gasto público educativo (dos tercios del europeo) tiene consecuencias acusadas en la infraestructura y dotación de los centros escolares.

Sólo una planificación generosa en medios y rigurosa en los plazos y control de ejecución podrá permitirnos recuperar este retraso. Por ello, la Federación de Enseñanza de CC.OO. sigue exigiendo una Ley de Financiación de la Reforma Educativa.

• La escasez de recursos con que cuentan los centros tiene una repercusión inmediata en detrimento de la actividad educativa. Un espacio escolar como el que se aprecia en el estudio no deja lugar a la «escuela activa». Encontramos así una contradicción entre el discurso oficial, el modelo de escuela que se dice promover desde la Administración, activa, relacionada con el medio, comprensiva y abierta a la opcionalidad, capaz de formar a los niños integralmente y de prepararlos para el «reto europeo» y la «modernidad tecnológica»... y los medios, recursos que a tal fin se destinan.

• Aun siendo escasos los recursos, éstos no son aprovechados en sus máximas posibilidades. La provisionalidad del profesorado, la desconexión con la inspec-

ción y el desconocimiento de los planes educativos zonales (distritales o comarciales) son sus ejemplos más significativos.

La actual enseñanza pública no constituye una red bien integrada: es decir, no existe suficiente conexión entre el centro escolar y la Administración educativa. La articulación de la red exige el desarrollo de la descentralización mediante la creación de distritos educativos entendidos como unidades orgánicas y funcionales en que se estructuraría el conjunto de recursos humanos, físicos y materiales que se aplican en el servicio de educación de una Administración provincial o autonómica.

• El estudio está referido a los centros públicos. No hemos apreciado diferencias significativas dentro de un mismo nivel educativo entre los centros de zonas urbanas centrales o pueblos grandes y las zonas típicamente rurales o las periferias de las grandes ciudades. La comparación entre los centros públicos y privados (subvencionados y no subvencionados) sería en todo caso un tema pendiente. ¿Qué tramos sociales acceden a unos y a otros centros? ¿Qué distribución de recursos existe entre unos y otros? Son preguntas pendientes. Sin embargo, no nos parece aventurado la afirmación de que los centros privados están destinados a las familias de rentas superiores. Por ejemplo, se comprueba observando que las zonas rurales presentan porcentajes mucho menores de centros privados o que los colegios de órdenes religiosas en ciudades como Madrid se sitúan claramente en los distritos de rentas más elevadas. Parece pues que la diferenciación social en el acceso a la enseñanza básica y media se hace más en términos de pública-privada. Una vez que se ha optado por la enseñanza pública, las condiciones son similares en general para todos los centros.

• El cuadro que presentan nuestros centros requiere una actuación urgente. Los sucesivos proyectos o planes de reforma educativa han contribuido en los últimos años a crear un clima de provisionalidad que ha retrasado la corrección de deficiencias reales y concretas que no pueden esperar a la puesta en marcha de una «reforma» cuyos efectos sean múltiples. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la generalización del aula de tres años, junto con un plan urgente de construcciones escolares y reequipamiento de los actuales, son asignaturas pendientes.

• ...«(a los examinadores) les llamó la atención la escasez de la información cuantitativa acerca de los recursos huma-

nos, físicos y financieros necesarios para poner en práctica los planes dentro de un calendario razonable. Además, detectaron una tendencia a subestimar las dificultades y limitaciones que inevitablemente obstaculizan la puesta en práctica hasta de los planes y estrategias mejor concebidos...» Informe sobre la situación de la educación en España (1985), por el Comité de Educación de la OCDE.

Parece que estamos al fin a las puertas de la presentación por parte del MEC del proyecto definitivo para reformar la enseñanza. Si, en general, es válida la afirmación de que cualquier Administración educativa debe conocer cuál es la situación real en que se encuentra el sistema educativo, aún lo es más en esta coyuntura «pre-reformista». Pensamos que tanto el MEC como las Consejerías de Educación deben realizar un importante esfuerzo en este sentido que les lleve a huir de un triunfalismo fácil. Una mejora de la enseñanza merece ese esfuerzo.

Antes de terminar, quisiéramos añadir una sugerencia.

Se podría objetar que el estudio es excesivamente «numérico», pero ese era el objetivo que nos marcamos: pasar a cifras esa sensación generalizada de carencias. El defecto que este método tiene es que deja poco espacio a un análisis más cualitativo de casos particulares (pero ese sería otro estudio). La ventaja es que permite detectar los temas más acuciantes, diseñar planes para su corrección y evaluar los progresos obtenidos. La amplitud del número de centros en todo el Estado (más de 18.000) no nos ha permitido hacer un estudio que abarcara a la totalidad, y nos ha obligado a trabajar con una muestra. Sin embargo, estudios complejos de este tipo sí se pueden realizar por provincias o por zonas y permiten tener una radiografía ajustada de la red de centros de un ámbito determinado. Este tipo de trabajos puede hacerse de manera más eficaz con la colaboración de varios sindicatos de enseñanza, de las asociaciones de padres, de los estudiantes...

Paco Soto
Iñigo Etxenike
Gabinete de Estudios de la F. de E. de CC.OO.

(*) El número total de centros públicos es de 18.400. Si excluimos las cuatro Comunidades autónomas creadas anteriormente, el número es de 15.200.

(*) Aun teniendo en cuenta las respuestas que incluyen a algún profesor con tareas de bibliotecario, tan sólo un 11 por 100 contarían con uno.



Nombre del centro
N.º unidades (*)
Localidad
Teléfono
Provincia

A. INSTALACIONES

- Los locales del centro son: definitivos; años de antigüedad
provisionales; años de permanencia
- N.º total de aulas-clase
- N.º de alumnos
- Dispone de instalación específica de:

	CALIFICACION DE SU ESTADO Y DOTACION			1: muy deficiente 5: óptimo	
<input type="checkbox"/> laboratorio de Idiomas	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> laboratorio de Ciencias Naturales	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> laboratorio de Física y Química	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> biblioteca general	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> biblioteca de aula	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> biblioteca departamental	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> aula-taller de tecnología	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> salón de actos	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> sala de medios audiovisuales	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> patio cubierto	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> gimnasio	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> duchas y vestuario	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> despachos departamentales	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> sala de profesores	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> local para alumnos	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> local para padres	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> zona de preescolar separada (centros EGB)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> talleres y laboratorio para todas las especializadas (FP)	1	2	3	4	5

- ¿Están habilitadas las instalaciones del centro para la integración de minusválidos?

- No
- Parcialmente
- Adecuadamente

(*) Las escuelas unitarias deberán responder positivamente, en lo que a dotaciones e infraestructura se refiere, cuando de alguna manera (agrupaciones de unitarias, etcétera) tengan acceso a ellas.

B. PROFESORADO

- N.º total de profesores
N.º de profesores definitivos
N.º de profesores provisionales o en expectativa
N.º de interinos
- ¿Hay profesor especialista en Educación Física?
SI NO
- ¿Hay profesor especialista de Idiomas?
SI NO
- ¿Hay profesor especialista de Música?
SI NO
- ¿Cuántos profesores de apoyo hay en el centro?
- N.º de profesores nuevos en el centro durante el presente curso
- N.º de profesores que imparten, total o parcialmente, especialidades diferentes a la suya
- N.º de profesores que participaron en cursos de perfeccionamiento, a cargo de la Administración, durante el curso 87-88.
— Cursos inferiores a un mes profesores
— Cursos superiores a un mes profesores

C. COORDINACIÓN PEDAGOGICA

- Número anual aproximado de reuniones de los órganos que se indican y valoración de su funcionamiento (1 = muy malo; ...; 5 = muy bueno)

■ PROYECTO DE REFORMA EDUCATIVA

Hemos ordenado el resumen y valoración en los siguientes capítulos:

1. La ordenación académica.
2. Educación de adultos.
3. El profesorado.
4. Plan de formación permanente.
5. El diseño curricular base.
6. La formación profesional.
7. Financiación y recursos.
8. Problemas claves cuya reforma no se acomete.

1. La ordenación académica

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo no introduce cambios respecto a la propuesta hecha por el MEC, en junio de 1987, en cuanto a la ordenación del sistema educativo:

- Educación infantil: 0-6 años.
- Educación primaria: 6-12 años.
- E. Secundaria obligatoria: 12-16 años.
- Bachilleratos: 16-18 años.

Su aplicación comenzará el curso 91-92 y la implementación financiera en el ejercicio 1990. El próximo otoño será presentado a trámite parlamentario el proyecto de ley general articulado. El curriculum base será debatido el curso próximo y aprobado el siguiente.

• La educación infantil

La consideración del «período educativo que abarca la educación infantil como una etapa integrada» que se debe impartir en «centros de educación infantil» es defendida por el MEC en este libro blanco. Lamentablemente, la aceptación de esta idea básica no se traduce en hechos, dado que:

— No existe, entre los centros-tipo previstos, ninguno en que se imparta la educación infantil completa.

— Los centros-tipo que incluyen alumnos de menos de seis años, sólo prevén la incorporación del período 3-4 años.

— No asume la Administración ningún compromiso en cuanto a la oferta de plazas públicas para el período 0-3 años.

— La idea de que en el primer ciclo, junto a los maestros especializados «concurran otros profesionales debidamente cualificados» es lo suficientemente

	Número reuniones		Valoración				
	1	2	3	4	5		
Consejo Escolar	1	2	3	4	5	
Claustro de profesores	1	2	3	4	5	
Comisión económica	1	2	3	4	5	

15. Reuniones de ciclo por trimestre (sólo EGB).

Número de reuniones	Valoración				
.....	1	2	3	4	5

16. Número de reuniones de los departamentos por trimestre.

Número de reuniones	Valoración				
.....	1	2	3	4	5

17. ¿Tiene conocimiento de los planes de las autoridades educativas respecto a la zona en la que se encuentra el centro?

SI NO

18. Número anual de reuniones de contenido pedagógico mantenidas con la Inspección

19. Calificar el grado de implantación de la metodología activa en ese centro:

1 2 3 4 5

20. ¿Existen servicios psicopedagógicos en el centro?

SI NO

21. ¿Existen servicios de orientación escolar y profesional?

SI NO

D. HIGIENE Y SEGURIDAD

22. Califica los siguientes aspectos de la higiene del centro:

	Deficiente	Aceptable	Correcto
Limpieza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantenimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pintura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobiliario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agua caliente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luz natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calefacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalación eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Señala las carencias o deficiencias del centro en cuanto a la seguridad:

	Deficiente	Correcto
Vallado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Señalización y seguridad de acceso al centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barandillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extintores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enchufes de seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangas de agua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salidas de emergencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escalera de emergencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Protección para productos peligrosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

24. Número de administrativos

25. Número de bibliotecarios

26. ¿Existe servicio de préstamo de libros?

SI NO

27. Existe servicio de comedor para:

- todos los alumnos que lo requieren
- más del 50 por 100 de los alumnos que lo requieren
- menos del 50 por 100 de los alumnos que lo requieren
- no existe

F. OBSERVACIONES

.....

.....

.....

RESUMEN Y VALORACION

te ambigua como para amparar el actual caos de este sector.

— Las ratios que se proponen son de 18-25 máximo, es decir, el máximo real sería de 25.

Por todo ello, valoramos negativamente las propuestas realizadas sobre este tramo educativo, que supondrán:

— El abandono del período 0-3 años.

— La ruptura de una etapa educativa.

— La «preescolarización» de los niños de 3-6 años.

— Una insuficiente regulación normativa de la etapa.

La asunción de la escolarización gratuita de los niños de 3-6 años, siendo un hecho positivo en sí mismo, no es suficiente como para cambiar el juicio que las propuestas ministeriales nos merecen.

La introducción del área de religión (voluntaria) en el ciclo 3-6 es una concesión a las recientes exigencias de la Conferencia Episcopal.

• La educación primaria

Los aumentos de plantillas previstos y la introducción de profesores de apoyo y orientación, además de especialistas en algunas materias y personal administrativo, permiten pensar que la calidad de la enseñanza puede mejorar sensiblemente en esta etapa. Sin embargo, hay un cierto retroceso, en cuanto al alcance de estas medidas, respecto a lo que parecían las intenciones del MEC en el proceso de debate:

— Decir que el idioma extranjero, educación física y música, «podrán ser impartidas por profesorado especialista» supone no asumir compromisos concretos.

— Limitar la creación de plazas de administrativo a los centros de más de 16 unidades (supone que sólo tres de los trece centros-tipo previstos se beneficiarán de esta medida). No sólo quedan fuera la gran mayoría de los centros, sino que entre ellos se incluirán algunos con cerca de 500 alumnos y más de 20 profesores.

— El número máximo de alumnos por aula debe quedar limitado a 25 (en el proyecto se dice 25-30, es decir, el máximo real sería de 30). La evolución demográfica permite que esta medida sea realista.

El MEC puede y debe corregir estos aspectos. Si ello va acompañado de una adecuada dotación material y de la adaptación de muchos de los actuales edificios, el futuro de la educación primaria puede mejorar sensiblemente.

• Educación secundaria obligatoria

Las ratios máximas se fijarían en 30 alumnos aula.

El aumento del número de horas de clase (27 en el primer ciclo y 30 en el segundo) respecto a la actual situación y la diversidad de opciones, que puede llegar a superar el 40 por 100 del horario en el 4.º curso, hacen temer que el carácter comprensivo de esta etapa se vea gravemente comprometido.

Estando de acuerdo con el concepto de área frente a asignatura, es sin embargo preocupante que el libro no aclare lo relativo al profesorado que las debe impartir.

Al final de este capítulo encontraréis las fotocopias de las páginas 134 y 135 del libro blanco, que es donde más se «concretan» los mecanismos de adscripción de profesores de EGB y secundaria a esta etapa.

No sería admisible que bajo el concepto de área se perpetuase e incluso aumentase el problema de las «asignaturas afines» que obliga a profesores de una especialidad a impartir otras para las que carece de preparación.

Es positivo, evidentemente, que la obligatoriedad de la enseñanza se prolongue hasta los 16 años sin que el alumno tenga que optar entre dos ramas: FP y BUP, con la consiguiente unificación de centros de secundaria. Sin embargo, no se soluciona el problema de la doble titulación, sino que se aplaza hasta los 16 años. Aquellos que no alcancen la titulación de ESO no po-



drán acceder ni a bachilleratos ni a módulos profesionales (salvo pasando una «prueba de madurez para éstos») y tendrán como salida la garantía social o cursos ocupacionales.

Es un avance respecto a la propuesta para debate de junio 87 el que se contemple una etapa 12-16 en un mismo centro. La convivencia en él de profesores provenientes de EGB y F.F.M.M. (aparte de las tensiones corporativas que podría generar) aparece como positivo en el sentido de eliminar diferencias entre ambos cuerpos.

• Bachilleratos

Nuestra propuesta de «líneas» de secundaria posobligatoria solucionaba plenamente el problema de la escisión del sistema educativo en ramas: profesional y académica.

Aunque en la propuesta del MEC no se produce la plena integración de la secundaria posobligatoria, hay que señalar como positivo que se unifiquen los centros de secundaria en los cuales se impartirán tanto los bachilleratos como una parte importante de la mayoría de los módulos profesionales.

Como aspectos negativos hay que destacar:

— El desarrollo de las propuestas de bachillerato es mucho menor que en las otras etapas.

— No se ha presentado el diseño curricular base de los bachilleratos.

— En ninguno de los tres bachilleratos básicos existen enseñanzas artísticas, ni siquiera como optativas.



— La falta de articulación y definición del bachillerato artístico es absoluta.

— El contenido de los bachilleratos es claramente academicista, con una muy leve orientación hacia el mundo del trabajo.

2. Educación de adultos

Se opta por un modelo más próximo a la educación recurrente el adulto que sale del circuito educativo normal podrá recurrir a la formación que necesita en un mercado de formación que se dibuja en distintos marcos:

— Educativo (centros de EPA), y centros ordinarios).

— Empresarial.

— Local.

— Movimientos y grupos sociales (como sindicatos, asociaciones ciudadanas, etcétera).

— Medios de difusión (como TV, radio, bibliotecas, museos).

— No contextualizado, todo lo demás como centros privados, academia, etcétera, que se renuncia a ordenar exclusivamente.

Los objetivos, sectores y programas prioritarios para la Administración son:

— Posibilitar el desarrollo de todas las dimensiones de la EPA.

— Sobre todo, la cualificación profesional para la europeización de la economía.

— Elevando los niveles de formación

general y tecnológica para los sectores necesitados.

— Empleando programas territoriales ligados a la reactivación económica y creación de empleo, formación de empresas y cofinanciando programas con los principales movimientos sociales, desarrollando e impulsando la educación a distancia y facilitando el acceso a los títulos, diplomas y certificados.

Para desarrollar esto se cuenta en el marco del sistema educativo con servicios y centros de formación:

— Centros de formación para adultos, uno en cada territorio ampliando las funciones que ahora realizan y con la gestión y el funcionamiento compartidos por diversas entidades y agentes.

— Centros educativos ordinarios, como los de los niveles no universitarios, la universidad, las escuelas oficiales de idiomas y los centros estables de instituciones y asociaciones, universidades populares y asociaciones de ámbito nacional o regional (mediadores esenciales entre el Estado y la sociedad).

En cuanto a la educación a distancia, se trata de transformar la estructura actual en una red territorializada con suficiente apoyo informático, ágil y eficaz, creando un supercentro de recursos productor de programas multimedia y tratando de conectar con los centros de presencia. Pero esto no supone un incremento sustancial de recursos materiales, sino que se trata de conseguirlo reorganizando y mejorando el uso de los actuales.

• Valoración negativa

— Todo son recomendaciones y promesas sin concretar.

— Escasas medidas de intervención social.

— Se consagra la red de centros existentes (limitándola en su número al asignarle un territorio y funciones de coordinación y animación de la oferta de enseñanza para adultos).

Por tanto, se renuncia a una iniciativa pública de titularidad administrativa.

— Se opta por estimular un mercado libre de formación al que deben recurrir los adultos.

— Se soslayan las cuestiones más importantes planteadas en la enseñanza para Adultos como Ley de Enseñanza para adultos, recursos y su distribución con criterios transparentes, Instituto de Enseñanza de Adultos, proceso de analfabetismo, etcétera.

— Se prioriza la formación para adaptar al trabajador a la europeización de la economía.

• Positiva

— Apertura al público adulto de los centros ordinarios del sistema educativo.

— Reconocimiento de instituciones como agentes educativos: universidades populares, FAEA, sindicatos, etcétera.

3. El profesorado

Después de constatar, una vez más, que el MEC no apuesta por el Cuerpo Unico de Profesores, es preciso señalar algunas dificultades en las propuestas de la Administración:

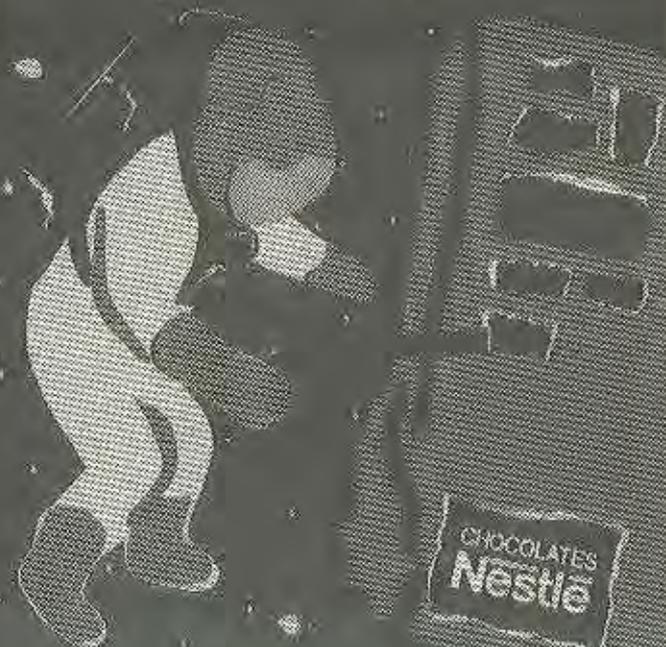
— En la educación infantil se introduce la figura de «otros profesionales». Esto puede legitimar la no regulación del sector.

— No se ha avanzado en la planificación de las plantillas de primaria y secundaria a las que van a acceder los actuales profesores de EGB. Persiste el compromiso, ya conocido, de que podrán impartir indefinidamente el ciclo 12-14, pero no avanza nada en la explicación del método por el que se va a regular la adjudicación de cada profesor a uno u otro centro.

— Cuando afirma que las vacantes producidas a partir de 1996, en el primer ciclo de secundaria, se ofertarán a profesores de educación secundaria, parece desprenderse que a partir de esa fecha los profesores especialistas de EGB que imparten el primer ciclo de secun-

11.º CONCURSO
COLLAGE

LA AVENTURA DEL ESPACIO



El pasado día 20 de abril, se reunió en Valladolid el Jurado Calificador del 11.º Concurso Collage Chocolates Nestlé. Se juzgaron los trabajos presentados y se determinaron las 50 obras premiadas con 125.000 Pts. cada una.

El tema de concurso de este año ha sido «La aventura del espacio»; 1.298 Centros han participado enviando un total de 13.451 trabajos con un alto nivel creativo de los alumnos y una manifiesta calidad docente del profesorado.

Chocolates Nestlé quiere agradecer sinceramente tan numerosa participación, que anima a continuar la colaboración con el estamento docente en su labor educativa dentro del área plástica.

Así pues, muchísimas gracias a todos los participantes y nuestra más cordial felicitación a los Centros galardonados.

PREMIADOS

CENTRE PINYOL VERMELL (ASPACE), Marratxi (Balears)
CENTRO CULTURAL PINEDA,
L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
CENTRO DE EDUCACION DE GRAÑA,
Graña - Comanda (La Coruña)
CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL PRIMITIVA LOPEZ
Cartagena (Murcia)
CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL PRINCIPE DE ASTURIAS
Aranjuez (Madrid)
CENTRO ESCOLAR GARDIÑE, Barcelona
CENTRO EXPERIMENTAL AFANIAS, Madrid
COLEGIO ANDRESA RECARTÉ, Zaragoza
COLEGIO COOPERATIVA BELEN, El Ferrol (La Coruña)
COLEGIO ANGELES CUSTODIOS, Bilbao
COLEGIO ESCLAVAS SAGRADO CORAZON, Cádiz
COLEGIO ESTUDIO, Vigo (Pontevedra)
COLEGIO LA ENCARNACION, Sueca (Valencia)
COLEGIO LOPEZ FERREIRO,
Santiago de Compostela (La Coruña)
COLEGIO MARTIN CODAX, Vigo (Pontevedra)
COLEGIO MONTJUIC, Gerona
COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA (APANID)
Getafe (Madrid)
COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA GRANADA,
Llana (Badajoz)

COLEGIO PUBLICO ALCAZAR Y SERRANO
Caudete (Albacete)
COLEGIO PUBLICO ALGARROBILLO, Valencia (Sevilla)
COLEGIO PUBLICO DE EDUCACION ESPECIAL DE
REEDUCACION DE INVALIDOS, Madrid
COLEGIO PUBLICO EDUARD FONISERE,
L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
COLEGIO PUBLICO FERNANDO II,
Benavente (Zamora)
COLEGIO PUBLICO GINER DE LOS RIOS, Valladolid
COLEGIO PUBLICO JUAN RAMON JIMENEZ,
Terrasa (Barcelona)
COLEGIO PUBLICO LA CUEVA
La Cueva - Monteagudo (Murcia)
COLEGIO PUBLICO MAESTRA RAFAELA ZARATE,
Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)
COLEGIO PUBLICO MIGDIA, Gerona
COLEGIO PUBLICO MONTSERRAT,
Serrri de Dalt (Gerona)
COLEGIO PUBLICO NUESTRA SEÑORA DE LA PIEDAD,
Villanueva de Alcardete (Toledo)
COLEGIO PUBLICO PINS DEL VALLES,
Sant Cugat del Vallés (Barcelona)
COLEGIO PUBLICO PIO DEL RIO NORTEGA, Valladolid
COLEGIO PUBLICO PUENTE CASTRO, León

COLEGIO PUBLICO SAN FRANCISCO SOLANO, Sevilla
COLEGIO PUBLICO SANTISIMO CRISTO DE LA SALA,
Burgos (Toledo)
COLEGIO PUBLICO TIGALAYE,
Villa de Mazo - Tugalate (Ierazife)
COLEGIO PUBLICO TRAMIERA,
Hoz de Anero (Cantabria)
COLEGIO PUBLICO VIRGEN DEL REMEDIO,
La Algueria (Alicante)
COLEGIO PUENTE III, Astillero (Cantabria)
COLEGIO SANTA MARIA REINA, Zaragoza
COLEGIO SANTO TOMAS DE AQUINO, Inca (Balears)
COLEGIO TAO, Madrid
COLEGIO TERRSIANO, Tortosa (Tarragona)
COLEGIO VILAS ALBORADA,
Santiago de Compostela (La Coruña)
ESCOLA ESPECIAL NOSTRA SENYORA DE MONTSERRAT,
Barcelona
ESCOLA PALAU, Gerona
ESCOLA UNITARIA DE PARVULOS DE CAMPORRAPADO,
Boquixxon (La Coruña)
ESCUELA RURAL DE ADRADA DE AZA,
Adrada de Aza (Burgos)
GUARDERIA INFANTIL AZAHARA, Córdoba
PARVULARIO LADY BIRD, Valladolid

daria perderían completamente la posibilidad de trasladarse de centro. Esto pondría en entredicho el compromiso del MEC de respetar los derechos de este profesorado.

— No se hace ninguna previsión sobre la manera de integrar los actuales cuerpos de profesores de BUP y de FP en un solo cuerpo de profesores de secundaria. Este problema es complejísimo, dado que, entre otras cosas, afecta a los derechos individuales de cada profesor.

— Nada se dice respecto al profesorado que impartirá clases en secundaria obligatoria y bachilleratos. ¿Cómo se va a realizar el reparto? ¿Todos los profesores impartirán clase en ambos niveles?

— A los maestros de taller se les abren varias posibilidades:

- * Impartir la formación profesional de base en la secundaria obligatoria.
- * Impartir los módulos 2 de FP.
- * Impartir algunos módulos 3 de FP.
- * Se cita la posibilidad de acceso a la titulación adecuada para algunos de ellos y que existirían vías de integración al cuerpo de profesores numerarios de FP, pero sin concretar más.

Sorprende que, cuando sólo faltan dos cursos para la implantación de la reforma y ya han pasado otros dos desde la publicación del «proyecto», este tema, crucial para el éxito de la reforma, no haya sido profundamente analizado. El mantenimiento de un largo período de indefinición respecto al futuro inmediato no puede por menos que intranquilizar al profesorado y no es el ambiente adecuado para fomentar el debate sobre el diseño curricular base.

Según la propuesta financiera, las plantillas totales de profesores del territorio MEC pasarían de los actuales 107.043 el último curso, con un aumento de 26.930, es decir, un 25 por 100. Dado el escaso número de jubilaciones de los próximos años (EGB incluida), esto supone seguir en la misma línea de oferta de empleo público, con ligerísimos aumentos.

4. Plan de formación permanente

Se analiza a continuación el grado en que el plan definitivo asume las propuestas de CC.OO. al borrador inicial.

— Se recogen los diez puntos del acuerdo de noviembre de 1988 entre el MEC y los sindicatos.

— Se prevé un programa de especialización en música, con lo que aumenta



el número de especialistas dentro de la EGB. Sin embargo, sigue sin haber cuantificaciones.

— No se cita el procedimiento para nombrar o elegir director de CEP; el vicedirector y secretario son elegidos de entre los asesores en formación permanente. Ello hace suponer que el director será nombrado por la Administración. Se aumenta en dos profesores la plantilla de cada módulo de CEP previsto, que variarán desde siete (CEP-D) hasta 13 (CEP-A).

— No se establece presupuesto para cada CEP.

— Se pasa de 560 licencias en el curso 94-95 (en el borrador que se presentó a sindicatos) a 640.

— Se incluye un «programa de acceso a licenciaturas y doctorados» en el que se recogen las ideas presentadas por CC.OO. El programa está sin desarrollar y no incluye ningún tipo de compromiso, plazo o previsión respecto a su alcance. Se dice que se desarrollará en planes anuales.

— No se establece un «perfil» de la formación de un profesor a lo largo de su vida profesional.

— No existe un programa de implantación del diseño curricular base.

— No se contempla nada sobre el año sabático.

— No existen compromisos respecto a las sustituciones para realizar actividades de formación ni respecto a las dietas.

— Para el acceso a los puestos de asesores de formación se valora sobre todo la experiencia en gestión de actividades de formación y los recursos institucionales. CC.OO. proponía la valoración prioritaria del desarrollo práctico de proyectos curriculares por parte del candidato.

— Se incluye la participación sindical en los planes provinciales de formación, aunque de forma reticente: «Podrán incorporarse, si así se valora necesario, dos representantes de los sindicatos más

representativos». No se incluye en los planes nacionales.

• Valoración

Hay que destacar algunos avances: cumplimiento pleno del acuerdo de noviembre 88; ligero aumento de las licencias e inclusión del plan de acceso a licenciaturas y doctorados; aumento de las plantillas de los CEP; incremento, un 10 por 100 más, de la dotación económica (el incremento afecta a los tres últimos años de aplicación del plan, lo que hace más dudoso que vaya a realizarse). Estas mejoras se han introducido gracias a la FE-CC.OO.

Sin embargo, no se soluciona ninguna de las «carencias fundamentales» que señalábamos en nuestra valoración inicial: plan serio de acceso a licenciaturas y doctorados, perfil de formación permanente de un profesor-tipo, plan de implantación del currículo, financiación insuficiente.

5. El diseño curricular base

Junto con el libro blanco y el plan de formación permanente se ha hecho público el diseño curricular base de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Cada una de las etapas se define con los siguientes elementos:

— Características generales de la etapa: se describe el lugar de ésta en el sistema educativo, las características psicopedagógicas, etcétera.

— Objetivos generales de etapa: están formulados en términos de las grandes capacidades que el alumno debe alcanzar al término de la etapa.

— Estructura curricular: se describen los ciclos y áreas.

— Orientaciones didácticas generales de la etapa.

Cada una de las áreas consta de:

— Introducción, donde se analiza la aportación y papel del área en la etapa.

— Objetivos generales de área: están formulados como capacidades para las que hay que utilizar conocimientos propios del área.

— Bloques de contenido. Constan de tres partes cada uno de ellos: hechos, conceptos y principios; procedimientos, actitudes, valores y normas.

— Orientaciones didácticas y para la evaluación.

El diseño curricular base más las aportaciones posteriores que haga cada Comunidad Autónoma constituyen los nú-

nimos obligatorios del plan de estudios, que a su vez debe ser desarrollado por los profesores mediante los proyectos y programaciones curriculares.

Dado que estamos hablando del plan de estudios de 0-16 años, con tres etapas educativas diferentes y una gran cantidad de áreas, no es posible hacer un juicio concluyente sobre el conjunto del diseño, pero sí se pueden apuntar algunas líneas de reflexión.

Del conjunto del DCB se deduce una apuesta genérica por la enseñanza activa, que impregna el conjunto de las propuestas curriculares. Cabe preguntarse, sin embargo, si nos encontramos ante un instrumento útil para facilitar lo que se pregonaba. En este sentido, un excesivo número de temas puede impedir que se desarrollen mediante una metodología activa. Dado que «las sociedades medievales: la sociedad islámica, la Europa feudal y la Península Ibérica en la Edad Media» es uno de los 62 temas que componen los programas de Ciencias Sociales en la secundaria obligatoria, parece difícil que semejante temario sea un vehículo para la enseñanza activa.

Lo anterior cuestiona el carácter abierto del currículo que, sin embargo, pretende ser su principal carta de presentación. Es difícil que, con semejante amplitud, el profesor tenga posibilidad de modelar el programa adaptándose a sus alumnos; lo más probable es que esté agobiado para terminar el temario.

La inclusión, como contenidos de la enseñanza-aprendizaje, de «procedimientos», «actitudes», «valores» y «normas» puede considerarse positiva al señalar que no sólo los hechos y conceptos considerados tradicionalmente como únicos contenidos son objeto de aprendizaje.

La estricta división de cada bloque de contenidos en tres partes no facilita, sin embargo, la integración de procedimientos, actitudes, valores y normas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, los objetivos generales de etapa y área están redactados con tal amplitud que difícilmente pueden ser un punto de referencia para el profesor. Estos dos elementos, junto con el gran número de temas, hacen que realmente sean éstos el único elemento que destaca con claridad y, por tanto, el punto de referencia fundamental para profesores, editoriales y cualquier otro creador de proyectos curriculares.

En cualquier caso, el debate sobre estos temas estará abierto durante todo el curso 89-90, lo que nos permitirá abor-

dar temas específicos de cada área o etapa desde estas páginas.

6. La formación profesional

El libro blanco precisa algunos planteamientos que se hacían en el proyecto inicial de enseñanzas técnico-profesionales, recogidos de las diversas discusiones que ha habido a lo largo del debate en seminarios, Consejo General de la

FP, etcétera (por ejemplo, sobre introducción de formación profesional de base en la enseñanza secundaria obligatoria y en los bachilleratos, sobre la necesidad de orientación, sobre las formas de detectar las necesidades formativas en materia de enseñanzas técnico-profesionales, sobre acceso a los módulos profesionales, etcétera).

Sigue manteniéndose, sin embargo, una cierta ambigüedad en los tratamien-

POSICIÓN DE LA F.E. Y LA CONF. SINDICAL DE CC.OO.

ANTE EL PROYECTO DE REFORMA EDUCATIVA

1. *La reforma educativa es necesaria. El proyecto del Ministerio de Educación, de aplicarse en las condiciones adecuadas, significará un avance respecto a la situación actual del sistema educativo, aunque no acomete algunas de las transformaciones que consideramos necesarias, desde el punto de vista del interés social y el de los trabajadores de la enseñanza, y que incluimos en nuestra alternativa. En este sentido nos parece incompleta.*

Para lograr un mayor consenso social de cara a materializar la reforma en un sentido progresista, consideramos necesario que se den las siguientes condiciones:

a) *Un incremento de los recursos económicos destinados a la puesta en marcha y desarrollo de la reforma y la incorporación de los compromisos financieros al proyecto de la ley de ordenación que el Gobierno va a presentar en el próximo otoño o a una ley de financiación de tramitación paralela.*

La diferencia de un tercio entre el monto global de nuestra propuesta de financiación y la del MEC, es la que puede permitir una notable mejora de la calidad de la enseñanza, simultáneamente a la extensión de la escolarización.

b) *Que el Gobierno retire las modificaciones sobre prácticas en alternancia que el Ministerio de Trabajo quiere implantar dentro del plan FIP-89 y coordine toda la política de formación profesional con el Ministerio de Educación, negociándola con las centrales sindicales.*

La referida normativa de la FP ocupacional contradice absolutamente la propuesta de reforma de la FP del MEC, introduce una nueva forma de trabajo precario sin darle carácter de relación laboral y sin contenido formativo y desvía cuantiosos fondos para subvencionar a los empresarios y a la enseñanza profesional privada no reglada, que sería muy necesario para el desarrollo de la nueva FP y sus módulos profesionales.

c) *Que las Administraciones educativas, en colaboración con otras Administraciones públicas, garanticen plazas en centros públicos suficientes para atender la demanda en todo el período de educación infantil, de cero a seis años.*

El MEC debe garantizar que al menos una parte de la oferta sea en centros de educación infantil que abarquen el citado período.

d) *Que no se establezcan pruebas selectivas para el ingreso en la Universidad para aquellos es-*

tudiantes que hayan cursado satisfactoriamente los estudios de bachillerato y obtenido la titulación correspondiente.

e) *Que todas las medidas que afecten a los profesores y al personal de administración y servicios sean negociadas con los sindicatos de la enseñanza, procurando los medios y estableciendo los programas necesarios para la aplicación de la reforma.*

A lo largo del proceso de debate parlamentario y de aplicación de la reforma la Federación de Enseñanza y la Confederación Sindical de CC.OO. lucharán porque se realicen aquellas transformaciones del sistema educativo que no recoge el proyecto del MEC, y que consideramos especialmente necesarias:

— *Reforma progresista de la LOE tendente a igualar las condiciones de funcionamiento de los centros privados concertados con los públicos y, consiguientemente, a establecer una red pública integrada.*

— *Establecimiento de un cuerpo único de profesores sobre la base de la equiparación de los requisitos de formación inicial de todos los profesores en el nivel de la licenciatura universitaria y del desarrollo de planes de formación permanente específicos.*

— *Descentralización de la Administración educativa, tomando como unidad básica el distrito escolar, ámbito para la planificación y para la utilización de los recursos educativos, gestionado democráticamente con participación de los sectores educativos y sociales a través de los Consejos Escolares.*

En cualquier caso, reiteramos que la credibilidad de la reforma depende de la aprobación parlamentaria de unos compromisos financieros mínimos y suficientes para su aplicación en los próximos años. Dado que el comienzo de su aplicación se sitúa en el curso 1991/92, el cumplimiento de esta condición, junto con las anteriormente mencionadas, desvanecerá las sospechas sobre una posible lentación gubernamental de realizar un planteamiento electoralista de la reforma.

25 de abril de 1989

Secretariado de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Secretariado de la Confederación Sindical de CC.OO.

tos a los alumnos/as que no van a cursar los bachilleratos ni los módulos de nivel 2 (serían especialmente los alumnos/as que no pueden acceder a ellos) y que pueden terminar su etapa educativa con el llamado nivel 1 de preparación profesional (el libro hace referencia a proporcionar educación compensatoria o garantía social, sin explicitar más). Es muy poco preciso en el tema de orientación en el doble aspecto educativo y laboral. Se detecta una «ambigüedad calculada» sobre aspectos relacionados entre las nuevas enseñanzas técnico-profesionales y la formación profesional ocupacional, en cuanto a su concepción, gestión, equivalencias de títulos o certificaciones, etcétera, aunque apuesta por una interrelación entre los mismos invocando de una forma genérica a su solución mediante el diseño del Plan Nacional de FP que ha de elaborar el Consejo General de FP.

Es importante señalar que este proyecto puede quedar mediatizado por otras medidas o acciones específicas a través de otras instituciones, por ejemplo Ministerio de Trabajo, o a través de propuestas sobre formación y empleo que haga el Gobierno (ejemplo: actual mesa de empleo), en el sentido de que pueden potenciar los contenidos del libro blanco o vaciar los contenidos o distorsionarlos.

La introducción de prácticas no laborales (alternancia) para alumnos/as de FP 1, la extensión de las mismas para alumnos/as de cursos ocupacionales (hasta los 25 años) sin un claro sentido de su gestión y de su relación con la formación adquirida en esos cursos (Orden del Plan FIP de este año), la introducción de contratos en prácticas (hasta los 30 años), sin poner topes temporales desde cuando uno ha adquirido la titulación, sin exigir que esos contratos en prácticas tengan correspondencia real con la especialidad adquirida, la introducción de contratos en prácticas para personas que han seguido algún curso ocupacional, querer introducir la vía de la ocupacional con contratos para la formación y, a continuación, seguir con contratos en prácticas (propuestas del Gobierno en la mesa de empleo), etcétera, es introducir una inestabilidad laboral fuerte, más en la línea de aplicar el plan de empleo juvenil que ir, por la vía de asentar con una política de empleo y de contrataciones una conexión con reforma que se plantea, por la vía de implantar ésta en el sistema productivo, por la vía de dar contenido real a las titulaciones y cualificaciones adquiri-

das, por la vía de profesionalizar realmente el mercado de trabajo, etcétera.

Pueden quedar así diseñadas dos vías de formación profesional; por un lado, la reglada, y por otro, la «ocupacional» (cursos ocupacionales, después prácticas en alternancia, después contrato de formación y después contrato en prácticas) para «jóvenes» entre 16 y 30 años. Esta segunda vía supondría la precarización de empleo (aplicación camuflada del plan de empleo juvenil), a la que, sin embargo, se verían abocados los jóvenes a los 16 años que ante una opción de FP reglada con un título final de dudoso reconocimiento real empresarial y otra opción de comenzar con un dinerillo y unos ciertos contratos precarios, optarían por esta segunda vía.

7. Financiación y recursos

• Introducción

El análisis del modelo financiero y de la distribución de recursos contenido en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo recorrerá los siguientes apartados: **en primer lugar**, trataremos de precisar la cuantía del gasto necesario para llevar a cabo la reforma, refiriendo esta cifra a diversos índices (tanto por ciento del PIB y del total del gasto público, etcétera). **En segundo lugar**, situaremos las cifras aportadas en el libro blanco en el escenario macroeconómico, tal y como la ha diseñado el Ministerio de Economía y Hacienda, poniendo en relación las inversiones mencionadas en el libro blanco y las del plan de inversiones 1989-92. **En tercer lugar**, señalaremos lo que significan estas cifras; es decir, qué tasas de escolarización y qué índices relativos a la calidad de la enseñanza se alcanzarán con los recursos vinculados a la reforma. **En cuarto lugar**, analizaremos los principales objetivos de la reforma en el marco de los diversos acuerdos (con los profesores en noviembre de 1988 y con los estudiantes en febrero de 1987), respecto de la «propuesta para debate» presentada por Maravall y, muy especialmente, en relación con el programa electoral del partido del Gobierno. Por último, **en quinto lugar**, compararemos, someramente, el modelo financiero del «libro blanco» y el presentado por la FE-CC.OO.

• Cuantía del gasto: Explicación y significado relativo

En el «libro blanco» se presenta la cuantía total de los recursos financieros

necesarios para la reforma de dos maneras distintas: a) sumando, en pesetas constantes de 1989, las cantidades que durante ocho anualidades (1990-1997) se destinarán a la reforma; esta cifra asciende a 404.145 millones de pesetas en la zona MEC, y a 969.949 millones de pesetas en todo el Estado (página 366 del «libro blanco»). Esta forma de presentar el gasto es totalmente heterodoxa e inadmisibles en la contabilidad presupuestaria. Con este sistema se da la paradoja de que, por ejemplo, si no se tuviera en cuenta un período de ocho años, sino de quince años (los que van desde los tres años a los diecisiete, es decir, la totalidad del ciclo escolar no-universitario), la cuantía final sería muy superior. Otra paradoja es que, con este sistema, se podrían dar a la vez un descenso del gasto público educativo (en pesetas constantes o en porcentaje del PIB) y aplicarse la reforma; b) el segundo y ortodoxo sistema viene recogido en la página 370 del «libro blanco» (y no en el informe previo dado a los periodistas) y presenta el total de dotaciones presupuestarias anuales consolidadas para la implantación de la reforma del Área de Gestión del MEC. En pesetas de 1990, los 404.145 millones se reducen a 150.677, en las que se incrementará el gasto público educativo en 1997, y el billón a 361.625 millones de pesetas.

He aquí un cuadro indicativo de la diferencia entre las dos formas de presentación:

• Total dotaciones presupuestarias anuales para la reforma

	Coste total sin consolidar	Coste total consolidado
MEC	404.145	150.677
CC.AA.	565.804	210.948
TOTAL	969.949	361.625

(en millones de pesetas)

Dos cuestiones importantes para valorar esta cifra: 361.625 millones de pesetas; 1) como vemos a continuación, el referido 1 por 100 del PIB es una cifra claramente insuficiente, pero, lo que es peor, estos recursos no aparecerán en el texto de la ley (salvo que lo remediamos), o lo que es lo mismo, la ley —como ocurrió en su día con la Ley General de Educación— no recogerá en su articulado referencia alguna a su financiación, dejándose a la buena voluntad de los incrementos anuales presupuestarios.

rión. Además, y en segundo lugar, no se mejora en la gestión de estos recursos, dado que no aparecen en ningún lado ni nuevas unidades de programación educativa ni nuevas unidades educativas (tales como el distrito, etcétera).

• **Financiación de la reforma y política económica del Gobierno**

La financiación propuesta para la reforma en el «libro blanco» se sitúa, sin salirse ni un ápice, en el escenario macroeconómico que para el cuatrienio 1989-92 se recogía en la información contenida en los Presupuestos Generales del Estado para 1989.

¿Cuál era este escenario macroeconómico? Dos eran las conclusiones, en lo que a nosotros nos interesa, referidas a educación: a) evolución del gasto público educativo en porcentaje del PIB, y b) plan de inversiones educativas 1989-92.

Respecto de la evolución del gasto público educativo en porcentaje del PIB, el Ministerio de Economía y Hacienda fijaba para el área del MEC su cuantía en un 1,7 por 100 del PIB y señalaba que en 1992 sería del 2,1 por 100 del PIB, es decir, un incremento del 0,4 por 100 en cuatro años (página 171 del Informe Económico-Financiero, PGE 1989). Si a este incremento unimos el de las CC.AA. con competencias y comunidades locales, tendremos que situar el incremento del gasto público educativo, en porcentaje del PIB, derivado de la aplicación de la reforma en un 1 por 100 del PIB, con lo que el gasto público educativo pasará de significar en torno al 4 por 100 en 1989, a representar algo menos del 5 por 100 del PIB al final de la aplicación de la reforma.

Dado que el gasto público educativo era, de promedio de la OCDE y CEE, en 1981 del 6 por 100 y del 5,23 por 100 en 1971, esto significará que en 1997 España, con una población más joven y con un servicio público aún sin consolidar, aún no habrá alcanzado los niveles de los países de nuestro entorno en 1971. El porcentaje respecto al gasto público total tampoco variará respecto del 8 por 100 actual.

Respecto a las inversiones, hay que señalar que de los 404.145 millones de pesetas en los que el MEC calcula el coste «total» de la reforma, las inversiones son 264.884 millones, distribuidos, fundamentalmente, en los cuatro primeros años, del 1990 al 93. Pues bien, las inversiones recogidas en el «libro blanco»



son, por su cuantía y distribución, una simple repetición, recortándolas para el período previsto y prolongándolas un año más, de las ya plasmadas en el Plan de Inversiones 1989-92 del Ministerio de Economía y Hacienda, y destinadas a Educación (páginas 210 a 228, capítulo VIII del Programa de Inversiones 1989-92).

El plan de inversiones contenido en el «libro blanco» supone un recorte del ya planificado, pues se reduce su cuantía en los tres años que quedan, 1990, 91 y 92. La cuantía de estos tres años, según el plan, era de más de 211.000 millones. Esta cifra se aproxima a los 227.000 millones que suponen las inversiones, según el «libro blanco», de 1990-93. Las cifras de los otros años, 1994-97, son propias de años «sin reformas» (por ejemplo, 1989 supera los 50.000 millones).

• **¿Qué significan estas cifras?**

A pesar de la aparente abundancia de datos, la información recogida en los distintos volúmenes y, en especial, en el

«libro blanco» no permite conocer ni los índices actuales ni los resultantes de la reforma referido a pesetas de inversión por alumno, ni pesetas en gastos corrientes por alumno, incremento por alumno, de becas y servicios (comidas, transporte, etcétera), etcétera, índices fundamentales para conocer la evolución de un sistema educativo.

Veamos los datos más importantes:

a) Calendario: el cuadro (de la página 289 del libro blanco) no señala comienzo de la educación infantil.

b) Tasas escolarización: no se señala fecha en la que se alcanzará el 100 por 100 de cuatro y cinco años; según la distribución de inversiones del Plan del Ministerio de Economía y Hacienda, sólo se construirán 29.760 puestos, con lo que hay que esperar a la caída de la natalidad para alcanzar el objetivo propuesto.

— Catorce y quince años en el curso 1994/95 el 100 por 100.

— Diecisiete y dieciocho años; su escolarización al 80 por 100 parece imposible partiendo del actual 61,12 por 100

y con los recursos de que se dispone. Supondría, además, que las tasas de fracaso escolar descendieran al 20 por 100 al final de la ESO. Además, el objetivo es confuso; según afirmación del libro blanco (página 228) se pretendía escolarizar el 105 por 100 (80 por 100 bachillerato + 25 por 100 módulos 2), salvo que se pretenda hacer posible compaginar ambos estudios.

c) Mejoras reducidas en gastos corrientes.

d) Incremento de plantillas. Su futuro incremento, que continúa la tendencia mantenida hasta el año pasado, choca aún más con la reducción del incremento de plantillas de la oferta pública de empleo de 1989.

• **Reforma, acuerdos y programa electoral**

La reforma significa, tal y como se recoge en el «libro blanco», un retroceso respecto de los objetivos que en el terreno de la financiación se fijó Maravall en su «Propuesta para debate». Allí se hablaba de alcanzar el 5,3 por 100 del PIB para el gasto público educativo en 1996. Igualmente, Maravall (página 112 de la «Propuesta para debate») hablaba de que se daría un «equilibrio entre los recursos económicos destinados a universalizar la oferta educativa y aquellos otros más orientados a la mejora cualitativa del sistema educativo». Este equilibrio (50/50) queda roto, en contra de la calidad de la enseñanza, al proponerse en el «libro blanco» destinar el 65,5 por 100 de los recursos (del «total» de los 404.145 millones de pesetas) a la inversión.

La reforma, tal y como aparece en el «libro blanco», significa un incumplimiento en sus fechas de los compromisos con los estudiantes (febrero 1987) y de los contenidos en los programas electorales del PSOE de 1982 y 1986, respecto de tasas de escolarización.

Por último, incorporará como gasto de la reforma, gastos ya prometidos en los acuerdos con los profesores (noviembre de 1988); así licencias por estudios, gastos perfeccionamiento, reducción jornada, etcétera...

• **Comparación con el modelo financiero de la reforma propuesto por la FE-CC.OO.**

En líneas generales, el modelo financiero propuesto por el «libro blanco» cubre, tan sólo, los dos tercios de la financiación requerida, según la FE-CC.OO.,

para la reforma y con el agravante de que, en los objetivos a los que se destinaban este último tercio estaban los más importantes para la mejora de la calidad de la enseñanza, una vez cubiertos los objetivos de escolarización y extensión de la oferta educativa (inversión).

Hay además un elemento cuantitativo fundamental, y es que el modelo financiero de la FE-CC.OO. proponía alcanzar el 6 por 100 del PIB para el gasto público educativo, y este objetivo queda rechazado en la propuesta del «libro blanco».

8. Problemas claves del sistema educativo cuya reforma no se acomete

La parte primera del libro blanco está dedicada al análisis de la situación actual del sistema educativo. En sus noventa páginas se analizan los problemas y desajustes derivados sólo de la ordenación académica implantada por la LGE. Parece que el análisis de la realidad educativa sea consecuencia de la reforma que se propone, esencialmente de reordenación de los tramos, y no a la inversa, como parecía razonable.

Los datos manejados son exclusivamente medias estatales, con lo cual no se analizan las diferencias sociales en el uso y aprovechamiento del servicio educativo.

Diferencias sociales en el acceso a la doble red pública privada, situación de precariedad y «economía sumergida» en muchas guarderías privadas, desvalorización social del trabajo del profesorado, masificación con dobles y hasta triples turnos en enseñanzas medias, profesorado sin destinos definidos (uno de cada cuatro), centros educativos con infraestructura obsoleta, son algunos de los problemas claves que debieran tener urgente solución y que, sin embargo, parecen no existir.

Con un análisis tan poco realista no parece extraño que no se aborden algunas reformas básicas para cualquier reforma que pretenda tener éxito.

• **Cuerpo único de enseñantes**

La formación inicial seguirá siendo, si no lo remediamos, de dos niveles: diplomados y licenciados, con las consiguientes diferencias de valoración social de su trabajo y de los tramos educativos correspondientes. Se refuerza así una concepción de la enseñanza como nueva transmisora de conocimientos.

Además, se desaprovechan las enor-

mes ventajas que para un uso racional de los recursos humanos del futuro sistema educativo tendría este cuerpo único, que le permitiría adaptarse con mucha más facilidad a flujos cambiantes de población entre los diversos tramos educativos.

• **Descentralización**

Se cita como el objetivo séptimo y último de la reforma y la planificación (página 278), «mejorar la gestión de los recursos educativos, que no está reñida con la necesaria coordinación del sistema, mediante una organización en donde las necesidades y los servicios se planifiquen en el marco de un distrito educativo y dotando a los centros de una mayor autonomía».

A pesar de ser uno de los siete objetivos básicos en teoría, a lo largo de las 400 páginas del libro no hay una sola medida concreta encaminada a la consecución de este objetivo. Ni tan siquiera se propone la potenciación de los Consejos Escolares Municipales, que podrían jugar un papel clave en la coordinación de la red de centros con su entorno social.

• **Doble red pública-privada**

La extensión de los conciertos en un 25 por 100 al tramo 14-16 se plantea en las mismas condiciones actuales sin una apuesta clara por potenciar la red pública. Ni tan siquiera se plantea la reforma de la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de los centros concertados, que permitan un control social de los fondos públicos a ellos destinados.

• **Prueba de acceso a la Universidad**

La falta de confianza en el éxito de la reforma y la voluntad de separar claramente el sistema educativo no universitario del universitario lleva al MEC a mantener las pruebas de acceso a la Universidad.

• **Doble titulación al final de la ESO**

El problema de doble titulación actual a los 14 años se ve simplemente postergado hasta los 16, con un agravante: a los que no obtengan el título de ESO sólo les quedará como camino, en la práctica, los cursos ocupacionales de garantía social.

Si a esto le añadimos la diferencia de acceso a educación infantil de unos y otros sectores sociales, la desigualdad de oportunidades se hace patente.

Vacaciones Santillana



Para repasar sin esfuerzo lo aprendido. Para mantener los hábitos de estudio durante la pausa del verano. Para entrar en forma en el siguiente curso.

Y un gran Concurso con más de mil premios para estimular a sus alumnos a que realicen las actividades de los cuadernos.

Vacaciones Santillana: una oferta completa para que lo aprendido no se vaya de vacaciones.

santillana
Libros que hacen escuela

■ MUJERES Y VIOLENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

ANÁLISIS PARA LOS ORIGENES DE UNA PAZ NO SEXISTA



«Hemos de aprender a pensar de una nueva forma. Tenemos que aprender a preguntarnos no qué medidas vamos a tomar para que el grupo que preferimos obtenga la victoria militar, porque este tipo de medidas ya no existen, sino qué medidas vamos a tomar para prevenir la conflagración militar, cuyo resultado sería desastroso para cualquiera de las dos partes» (Manifiesto de Russell y Einstein contra la guerra nuclear).

Así se iniciaba la comunicación presentada por Carmen Mercader, Mariola Sanz y José Francisco Caselles en las primeras Jornadas de Educación para la Paz celebradas en Murcia los días 23, 24 y 25 de noviembre.

Y continúa diciendo:

«La violencia presenta una escala de gradaciones que va de lo más burdo a lo más sutil, aumentando del primero al otro en progresión geométrica la peligrosidad» (suponemos que no hay que explicar aquí que, ante lo evidente, se puede reaccionar, mientras que a nadie se le ocurre luchar contra lo invisible).

Empecemos, pues, por lo concreto y planteemos una breve incursión al fenómeno de la agresión que las chicas padecen en la escuela.

Los estudios llevados en Bachillerato, COU, en Barcelona, nos dan a conocer la situación en cuatro aspectos importantes:

1. Los tipos de agresiones que reciben.
2. La consideración que de tales agresiones tienen las niñas.
3. La respuesta que ofrecen a estos ataques y sus causas.
4. La solidaridad encontrada en tales casos.

El 70 por 100 afirma que les tiran las carpeta, les han dicho piropos, se



han reído de ellas y han hecho comentarios sobre su físico. Si bien tirar la carpeta puede llegar a considerarse como inofensivo, reírse o ridiculizar no hace más que reforzar la inseguridad, especialmente de las más débiles. Por otra parte, los comentarios sobre el físico o los piropos ayudan a acostumarlas a la importancia que tiene el cuerpo y la imagen en general para la valoración de las mujeres, es decir, su papel de objeto sexual.

Las agresiones tales como tirones de pelo (61%), encerrar en el WC (30,9%), insultar (24,2%), que suponen un alto grado de agresión física, podemos ver que se dan con bastante frecuencia.

Menos frecuentes son: pegar (12,4%), amenazar (7,2%), meter mano (6,5%), abusar (4%), escupir (3,1%). Lo que es realmente grave es que se den. Es evidente que no se trata de excepciones, sino que son hechos relativamente habituales.

Como consecuencia de la frecuencia las chicas consideran en un 44,6 por 100 de los casos que se trata de bromas (encontrándonos así con la paradoja de convertir lo burdo en sutil), atribuyen estos comportamientos a actuaciones propias de la idiosincrasia

«Dos razones nos hacen fundir no-sexismo y pacifismo: de una parte el conocimiento de que no habrá paz si perviven las discriminaciones y la violencia que padecen muchas mujeres... En segundo lugar, la esperanza de que la revalorización de algunos aspectos de lo tradicionalmente llamado femenino pueda ayudar a encontrar, día a día, el camino para realizar el llamamiento de Einstein y de Russell.»

*Feminario de Alicante
«Elementos para una educación no sexista»*

del varón, ello dibuja un modelo masculino bien definido y que cuenta entre sus caracteres esenciales con los que da la fuerza, la autoridad y el poder conseguido a base de imponerse con la violencia sobre las mujeres y los más débiles.

La respuesta, claro, está condicionada directamente por los dos factores que acabamos de mencionar y que se concretan en aceptar la sumisión frente al más fuerte. Por ello sólo un 9,9 por 100 toman decisión de poner los hechos en conocimiento del profesorado. La mayoría, que en cifras se encuentra alcanzando el 80 por 100, optan por soluciones conformistas:

— Van con gente que no les molesta, 81,5 por 100.

— Se van, 80,3 por 100.

— Intentan pasar inadvertidas, 68 por 100.

En cuanto a la solidaridad se refiere, parece que ésta se produce fundamentalmente entre las chicas (el 52,4 por 100 ayuda a sus compañeras frente a las agresiones) y que ésta va disminuyendo conforme se interioriza que la compañera puede ser una rival en la obtención de marido.

Esto es una somera entrada en el campo de las agresiones en la escuela, aunque no se haya entrado en el tema de las agresiones a las profesoras, es decir, en lo más ostensible de la violencia que se ejerce sobre la mujer en el sistema educativo.

¿Qué sucede a lo largo del proceso educativo para que las mujeres, que participan ya en la misma proporción que los hombres, y que obtienen iguales resultados académicos en la primaria y secundaria, se conformen con las más pobres de las salidas profesionales?

Marina Subirats ha realizado un amplio estudio, cuyos resultados parecen

contundentes y seguramente podríamos encontrarlos igualmente de realizarlos en otros entornos geográficos: la escuela es sexista, discrimina a las mujeres prestándoles menos atención, exigiéndoles menos, arrinconándolas literalmente...

Cuenta también que, en los diálogos mantenidos con el profesorado, éste se manifestaba mayoritariamente en la creencia de que la discriminación por función del sexo había sido ya erradicada de las aulas. De lo que podemos concluir que también ejercemos esta fina violencia quienes estamos incluso en contra de ella y ¿cuál es el resultado?

Ya lo hemos esbozado con anterioridad: las mujeres, entre muchos más rasgos de marginación, terminan obteniendo en el mejor de los casos (hasta el momento en un elevado porcentaje después de terminar sus estudios había apostado por «quedarse en casa») por salidas profesionales menos prestigiosas y peor retribuidas que las que son elegidas por los varones.

La exposición concluyó con dos preguntas a modo de reflexión:

«¿Existe un claro componente machoquista en la esencia de lo femenino o tal vez una sutilísima trama de agresiones ha llevado a las mujeres a conformarse con poco y estar además satisfechas con ello?»

¿Cómo podríamos explicar que sean las mujeres las mayores reproductoras del sexismo en el proceso educativo?»

El colectivo «Escuela no sexista de Murcia» se congratula de estas iniciativas y confía en que aumente su profusión, como prueba de la mayor sensibilidad de la sociedad ante la discriminación de la mujer.

Angeles Rivas
Colectivo «Escuela no sexista de Murcia»



SIN COMENTARIOS



UNIVERSIDAD DE CORDOBA
C.I.P. 12 1418001 B
RECTORADO

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
REGISTRO GENERAL
03089 002315
SALIDA

Córdoba, 30 de MARZO de 1989
Su referencia: Gestión de P.A.S.
Número Referencia: Registro Salida — — FM/MC
Asunto: Huelga día 14 diciembre 1988

- CORDOBA

ALFONSO XIII, N.º 12 - TELÉF. 47 91 22 - 14011 - CORDOBA

Al tratar de cumplir con lo legalmente preceptuado, para realizar el descuento correspondiente al día 14 de diciembre de 1988 en las nóminas del personal que, en uso de su derecho, pudo secundar la huelga o paro de dicha fecha, se ha planteado ante este Rectorado el problema de que algunos funcionarios pudieron verse impedidos de asistir al trabajo por causas ajenas a su voluntad.

Por este motivo y ante la disyuntiva de no llegar a ser realmente justos o establecer posibles agravios entre el personal, se ha resuelto, como medida más adecuada, el no realizar descuento alguno por tal motivo, bien entendido que esta resolución ha de considerarse totalmente graciable en todo su alcance, sin que pueda sentar precedente para otras ocasiones que, en el futuro pudieran presentarse.

Toda vez que hubo funcionarios, de los que consta, que cumplieron ese día su jornada laboral con normalidad, y puesto que la medida anterior de ser tomada sin ninguna otra resolución complementaria supondría un agravio comparativo con aquellos otros que por diversos motivos no asistieron a su trabajo, por este Rectorado se resuelve dar una compensación de un día de vacaciones a los funcionarios referidos (el que libremente elijan, comunicándolo previamente a su inmediato superior), desde la fecha de hoy hasta el 23 de mayo del presente año.



EL RECTOR,

[Handwritten signature]

Prof. Dr. Vicente Colomer Viadel.

LA LEY DE REFORMA Y LA PREVENCIÓN DE ALCOHOLISMO

El problema del consumo de alcohol en nuestro país es muy importante y sus consecuencias son percibidas por todos los ciudadanos que, aunque no estén afectados directamente, tengan sensibilidad social.



LOS afectados de alcoholismo en España son 3.000.000 aproximadamente y la edad media en la que se manifiesta claramente la adicción viene a ser de 40 a 50 años en los hombres, tendiendo a bajar, y en las mujeres de 30 a 40, también con tendencia a la baja.

Estos datos nos enfrentan entre otros problemas con el de la paternidad y maternidad de estos enfermos/as, y al ambiente alcohólico en el que se desarrollan los hijos de estos enfermos y enfermas. Y aun dando otro paso, entrando directamente en el tema de la enseñanza, los problemas de fracaso escolar y comportamiento inadecuado de estos niños en la escuela, que, profundamente perturbados por la conflictiva convivencia familiar que supone la adicción alcohólica de uno o ambos progenitores, o incluso, de algún familiar enfermo alcohólico que habite en el hogar, abuela, abuelo, tíos, hermano mayor, etcétera, traducéndose habitualmente en una conducta inadecuada, falta de concentración, bajo rendimiento, dificultad para mantener una atención continuada, hiperactividad o bien comportamientos depresivos y aislamiento, en fin, toda la sintomatología patológica que produce una conviven-

cia familiar conflictiva y que se traduce en lo que los maestros denominan fracaso escolar.

Estos niños tienen serias dificultades de aprendizaje cuando no van acompañados de serios trastornos de personalidad y, por supuesto, creándole al maestro una dificultad extra, dentro del ya de por sí intenso trabajo.

¿Qué hacer en estos casos?, ¿cómo pueden los maestros/as afrontar estas situaciones que exceden completamente el ámbito de la escuela, pero que repercuten directamente en el trabajo cotidiano de la escuela?

Por otro lado, es innegable que existe un incipiente consumo de alcohol en la infancia, la «normalidad» y «familiaridad» con la que conviven nuestros niños con el consumo de bebidas alcohólicas hace que muchas familias proporcionen de forma inconsciente e irresponsable «claras», «quinás», «mostos», creando hábitos y costumbres absolutamente innecesarios en la alimentación de los pequeños.

Por tanto, es necesario separar los dos aspectos que conlleva el consumo de alcohol, y en su vinculación con la infancia y la enseñanza:

1. El resultado de sufrir pasivamente las consecuencias del consumo excesivo de este tóxico, en el ambien-

te familiar, originario de fracaso escolar y de conductas inadecuadas.

2. El consumo directo de alcohol por los menores, traducéndose en la creación de hábitos alcohólicos y su repercusión en el aprendizaje y en el ambiente escolar.

La mejor forma, si no la única, de afrontar estos problemas, hay que apoyarla en la prevención, entendiendo ésta en un sentido amplio, es decir, hacia los niños y hacia los padres.

Y en este punto la Ley de Reforma debería tener algo que decir y mucho que regular. Los programas, tanto de EGB como de BUP o de FP, en la asignatura que al parecer incluye la Ley sobre Consumo, debería incorporar, cosa que no hace, al menos una Unidad dedicada a la prevención de alcoholismo, desmitificando los tópicos que en torno del consumo del alcohol tiene nuestra cultura, haciendo comprender la toxicidad del alcohol y el peligro que supone el consumo irresponsable e incontrolado del mismo.

En cuanto a los padres, las APAS deberían exigir del Ministerio cursos de prevención e información respecto al consumo de alcohol, con la misma finalidad, desmitificar, dando una información real sobre el tema.

Muñe Hernández Rosado

■ Un apunte polémico sobre la acción sindical en BUP

A PROPOSITO DEL MALESTAR DOCENTE

El malestar docente se ha convertido ya en un lugar común a la hora de explicar los conflictos educativos. No se trata de fenómeno local, sino que, por lo oído, trasciende a toda la comunidad europea, y que en Francia tiene problemas para reclutar nuevos profesores.

Durante las asambleas de centro que hemos desarrollado desde 1987 hemos podido percibir la expresión asindical de ese malestar (particularmente agudizados en los centros de Bachillerato). Expresiones como «me da igual lo conse-

guido, quiero hacer huelga porque estoy harto» o «no quiero dinero, quiero la homologación», reflejan el grado de irracionalidad en el que debe moverse nuestra acción sindical.

La resolución del conflicto por la homologación es un buen ejemplo de esta situación, que está sabiendo explotar bien la demagógica de CSIF: temor a la egebeización, tanto en los salarios como en los contenidos educativos, manipulación de la idea del cuerpo único, etcétera.



La indefinición del nuevo ciclo 12-16 provoca también temores y pugnas por la participación de esa etapa.

¿Que está ocurriendo?

Apuntamos una explicación que tomamos prestada de Daniel Lacalle: nos encontramos con la agudización de «un proceso, de una serie de procesos para ser más exactos, de *doble dirección* y en muchos aspectos imbricados e inseparables, procesos que pueden llamarse de proletarización y corporativización».

Estos procesos serían:

- a) Continuo crecimiento.
- b) Degradación del puesto de trabajo.

- c) Dificultades para la promoción.
— Comparación con otros profesionales: ruptura de la homogeneidad profesional.

— Cierre de abanico salarial.

¿Cómo toma conciencia el profesorado de BUP de esta situación?

A grandes rasgos: intuición de las consecuencias, incompreensión de los mecanismos a través de los cuales esos hechos se producen y reacción frente a ellos que implican tanto fugas hacia adelante como defensa del status perdido o amenazado. En un sector con baja implantación sindical todo ello da un cóctel de ambigüedades, falsos radicalismos y evidentes pruritos corporativistas.

¿Qué acción sindical desarrollar?

Es necesario ampliar el horizonte reivindicativo y superar una práctica excesivamente egebeizada:

- a) Subidas proporcionales: mantenimiento de abanicos salariales racionales (mientras no se produce el cuerpo único). Atendiendo a otros conceptos retributivos (dietas para reuniones, indemnización por desplazamientos, horas extras, etcétera).

- b) Sistemas de promoción en los que se busquen criterios objetivos (antigüedad, titulaciones, prueba con control sindical).

- c) Posibilitar la formación permanente.

- d) Defensa de la profesionalidad, definición de las tareas y funciones de cada puesto.

CARTA ABIERTA

A LA LUCHA POR LA SESION CONTINUADA

El pasado año sostuvimos los docentes la más larga huelga profesional de nuestra historia, por una serie de reivindicaciones, entre ellas, la posible implantación de la sesión continuada. Y no es que queramos imponer este sistema con carácter general. Pretendemos simplemente abrir los cauces necesarios para que esta posibilidad pueda convertirse en realidad, aplicando los criterios democráticos que nuestra Constitución establece.

Actualmente, la sesión continuada se ha concedido a ciertos centros de una forma arbitraria y se ha negado a otros muchos sin razones para ello. Pues bien, con esto hay que acabar, ya que si estamos en un país democrático, todos hemos de beneficiarnos de lo que ello conlleva y resulta obvio que si la mitad más uno del colectivo de profesores y padres de un centro docente, deseara la sesión continuada, ésta ha de concederse automáticamente.

¿Cómo hacer que este planteamiento se convierta en realidad?

Proponemos las siguientes fases:

1.ª Demostrar a la Administración a través de los sindicatos:

- a) Las múltiples ventajas, ya refe-

ridas ininidad de veces y comprobadas en la práctica, de la sesión continuada.

- b) El planteamiento trasnochado y antidemocrático que se está imponiendo a padres y profesores, en este tema, por parte de las autoridades educativas.

2.ª Programación de una nueva huelga en el caso de que las autoridades muestren su intención de no querer solucionar el problema o con subterfugios demoren la solución del mismo.

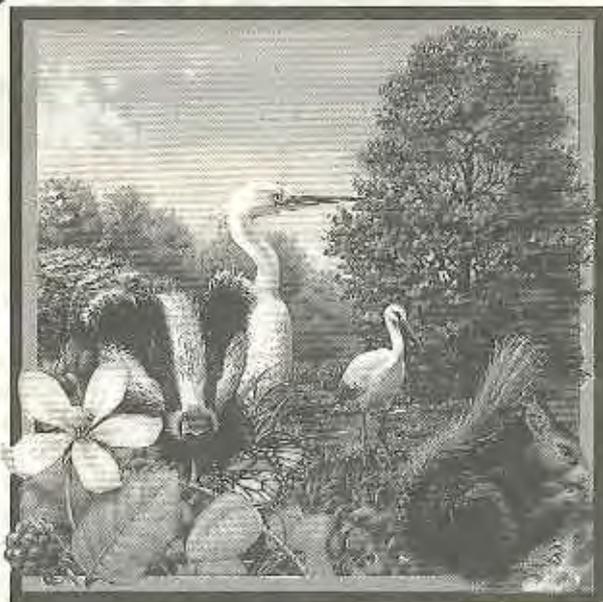
3.ª Exponer estos planteamientos al Defensor del Pueblo.

4.ª Recurrir al Tribunal Constitucional, por haberse producido una evidente conculcación de los principios democráticos amparados en nuestra Constitución.

Si los sindicatos, tal y como están haciendo hasta la fecha, no se muestran receptivos y beligerantes, intentando gestionar la solución definitiva de esta antigua y justa reivindicación, perderán la confianza de sus afiliados.

Manuel Pajares Gallego
Don Benito

Nova



Las nuevas Ciencias Naturales para la Segunda Etapa



NOVA ofrece las siguientes novedades:

- Distribuir equilibradamente cada ciencia (Física, Química, Biología, Geología) en cada uno de los cursos.
- Partir de situaciones de la vida diaria.
- Facilitar la comprensión de las nociones clave por medio de mapas de conceptos.
- Analizar las implicaciones y relaciones de la ciencia con el mundo contemporáneo.
- Enseñar al niño a razonar y a responder de una manera científica.

santillana

ADMINISTRACION EDUCATIVA

NO UNIVERSITARIA

El estudio de las quejas presentadas ante esta Institución, en materia educativa, a lo largo de 1988, lleva a la conclusión de que se siguen planteando asuntos muy similares a los de años anteriores, si bien el número y porcentaje correspondiente a cada uno de ellos ofrece algunas variaciones significativas. En el sentido apuntado debe destacarse el aumento del número de quejas relativas a deficiencias de conservación y equipamiento de los centros. No se trata tan sólo de carencias de la debida dotación de material y equipo didáctico, sino de necesidades mucho más elementales y primarias. Son

numerosos los centros en los que no se dispone de mobiliario suficiente o adecuado y aquellos otros en los que la conservación física del edificio presenta notables deficiencias. (Quejas números: 870 89 85, 87 92 26, 870 94 95, 880 07 00 y 880 8965.) En lo que se refiere a esta conservación de los centros de Educación General Básica, debe tenerse en cuenta que la doble participación en la misma de los Ayuntamientos y de las Administraciones educativas correspondientes a través de sus programas de reformas, ampliaciones y mejoras, puede

generar a veces inhibiciones que repercuten negativamente en los centros.

Y en lo que se refiere a la dotación y equipamiento de los centros en su más amplio sentido, ha de recordarse que no se ha producido aún el desarrollo reglamentario establecido en el artículo 14.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación; dicho artículo dispone que todos los centros docentes deberán reunir unos «requisitos mínimos» para impartir las enseñanzas con garantía de calidad.



• Escolarización

Sigue existiendo déficit de puestos escolares en el nivel de Educación Preescolar. Se acusa esta carencia de modo especial en las grandes zonas urbanas de reciente construcción, en las áreas de especial densidad de población, en las denominadas ciudades dormitorio y en zonas suburbanas con índice de natalidad superior al de la media.

Es sobradamente conocido que el principio de igualdad de oportunidades padece un serio quebranto en aquellos casos en que no ha sido posible obtener el puesto escolar adecuado en el nivel de Educación Preescolar. Por otra parte, se hace cada vez más necesaria la debida regulación de este nivel de enseñanza.

En materia de Educación Especial han sido presentadas quejas que revelan la insuficiente oferta de los puestos de integración que posibilita el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.

En ocasiones se detecta la insuficiente oferta de profesores de apoyo y, sobre todo, la escasa estabilidad en los centros de estos profesores. También se advierte la falta de especialistas en logopedia y fisioterapia.

En el nivel de Educación General Básica, y en lo que a obtención de un puesto escolar se refiere, no han sido formuladas quejas, ante esta Institución, durante el año al que este informe se limita. En este ámbito, los escritos que han sido remitidos se refieren siempre a falta de puesto relativamente próximo al domicilio familiar.

La demanda de puestos escolares en el nivel de Enseñanzas Medias resulta sin duda superior a la oferta, sobre todo en el ámbito del Bachillerato. La insuficiencia de puestos escolares en el nivel de Bachillerato determina que numerosos centros hayan implantado el doble turno, lo que conlleva una permanencia continuada de los alumnos en el centro excesivamente larga.

En Formación Profesional se produce déficit de puestos escolares por un doble motivo: porque, en ocasiones, no se dispone del número necesario de plazas de una determinada especialidad y porque en un determinado centro no se imparte la rama o especialidad solicitada por algunos alumnos.

• Falta de profesorado

De manera especial, en los comienzos de curso se acusa la falta de profesora-



do como consecuencia de los complejos procesos de nombramiento que se encuentran sin ultimar en los primeros días del año académico.

Otra de las causas más destacadas se encuentra en el retraso que se produce al enviar los profesores sustitutos; el problema se torna mucho mayor cuando la incorporación no se produce por falta de la dotación presupuestaria necesaria para llevar a cabo la sustitución.

Se comprueba también falta del denominado profesorado de apoyo.

Se reciben numerosas quejas de padres de alumnos que manifiestan su disconformidad con la permanencia en tareas docentes de profesores a quienes consideran incapaces del desempeño de su función por estar afectados notoriamente de algún tipo de desequilibrio o de lo que ha venido en denominarse, más genéricamente, «merma de facultades».

• Pérdida de días lectivos

Al igual que en años anteriores, resulta obligado consignar que se ha producido una importante pérdida de días lectivos a causa de las obras de reforma, ampliación y mejora que se llevan a cabo en los centros docentes.

En ocasiones no son las obras que se realizan al comenzar el curso, sino el mal funcionamiento de las calefacciones, al iniciarse la temporada de invierno, lo que motiva una excesiva pérdida de días lectivos. En estos últimos casos,

sobre todo, la falta de previsión parece quedar claramente demostrada.

• Deficiencias en la conservación y equipamiento de los centros

Ha experimentado un aumento no sólo notable, sino también especialmente significativo el número de quejas relativas a deficiencias de conservación y equipamiento de los centros en sus más variados aspectos: carencias de mobiliario adecuado, deficiente estado de conservación de las aulas, condiciones de no buena salubridad, falta de laboratorios, biblioteca, o equipos didácticos, carencia de instalaciones deportivas o de zonas de recreo adecuadas, pararrayos radiactivos que no han sido desmontados, instalaciones del centro, espacio en aula por alumno muy insuficiente, son algunos aspectos de esta variada muestra a que se ha hecho referencia. Todos ellos inciden negativamente en la calidad de la enseñanza y, en una u otra medida, en el ejercicio del derecho a la educación.

• Transporte escolar

Las quejas relativas a transporte escolar hacen referencia también a aspectos muy diversos del mismo, en ocasiones versan sobre el estado de los vehículos, a veces sobre la larga duración del viaje; con más frecuencia sobre la excesiva distancia a que los alumnos tienen que desplazarse desde sus domicilios para acceder al punto en que son recogidos; por último, se presentan también quejas



INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO

sobre la hora muy temprana en que a veces ha de iniciarse el transporte.

• Admisión de alumnos

El proceso de admisión de alumnos en los centros públicos y privados concertados ha generado diversas quejas, en las que se manifiesta un absoluto desacuerdo con el hecho de tener que presentar copia de la declaración del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas de los miembros de la unidad familiar.

Se han presentado quejas relativas a los criterios de admisión en guarderías infantiles sostenidas con fondos públicos.

En estos casos los interesados consideran que debe incluirse, entre los criterios de admisión aplicados, el de la situación económica, por analogía con lo dispuesto por la LODE.

• Ubicación de los centros y carencia de solares

La urgente escolarización y la necesidad de atender la demanda de puestos escolares, tanto en los niveles obligatorios cuanto en los no obligatorios, determina en ocasiones la creación jurídica de un nuevo centro sin que se cuente con la adecuada infraestructura para instalarlo definitivamente.

La Escuela Oficial de Idiomas de Alicante se encuentra en ubicación provisional desde 1974. Estas circunstancias no exoneran plenamente a la Administración de la responsabilidad que le incumbe en la programación de nuevos centros, que debe ser acometida con la



antelación suficiente, teniendo en cuenta los imprevistos que puedan originarse.

Lo mismo cabe decir respecto a la plena disposición de los solares necesarios, que han de ser cedidos por los Ayuntamientos, para construcción de nuevos centros.

Ha de consignarse también el incumplimiento, en ocasiones, de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 22 de mayo de 1978, que dispone la obligada ubicación de los centros no estatales de preescolar y Educación General Básica en edificios destinados exclusivamente a fines escolares.

• Jornada continuada

Los padres se quejan de que en el nivel de Educación General Básica resulta muy perjudicial para el rendimiento de los alumnos una permanencia de cinco horas seguidas en el centro, cuando no existen razones, como en el caso de los dobles turnos, que lo justifiquen. A su juicio, la única motivación de estas jornadas continuadas es de naturaleza laboral y está constituida por intereses del profesorado que lesionan los derechos de los alumnos.

• Proporción alumnos-profesor

El número de alumnos por aula sigue estando en torno a los cuarenta. Se trata, sin duda, de una proporción en ningún caso óptima que incide en la calidad de la enseñanza. Los porcentajes de fracaso escolar, la tasa de repetidores y el nivel de preparación de los que continúan sus estudios dependen en buena

medida de esta proporción, que debe ser rebajada en el menor tiempo posible. Si una clase con alumnos normalmente escolarizados no debe tener nunca la proporción citada, mucho menos debe producirse ésta en un aula en que son muchos los alumnos a recuperar y muchas las asignaturas pendientes de superación.

• Demoras en la resolución de expedientes

— Demora en la convalidación de estudios de nivel no universitario.

— Demora en la expedición de títulos de Graduado Escolar, Bachillerato y Formación Profesional.

• Becas y ayudas al estudio

La situación económica de la familia ha comenzado a ser el criterio determinante en la concesión de ayudas y, en menor medida, el grado de aprovechamiento académico del alumno.

Continúan siendo numerosas las quejas relativas a ayudas al estudio.

En cuanto a la concesión de ayuda compensatoria, parece severo el requisito económico exigido para poder solicitarla: tener una renta familiar per cápita no superior a doscientas mil pesetas anuales.

En el terreno de la gestión administrativa del sistema de becas, los solicitantes se quejan de la demora de la Administración en informar sobre la concesión o denegación de la beca y en hacer efectivo el importe de las becas concedidas. ■



EN cualquier tipo de manifestación que se produzca sobre política educativa con un mínimo de sentido progresista es incluíble encontrarse con la voluntad de, cuando menos, mitigar las desigualdades de oportunidad que persisten en nuestra sociedad, debido, fundamentalmente, al origen socioeconómico de los alumnos. Han corrido ríos de tinta sobre la posibilidad de que el sistema educativo subsane o atenúe la desigualdad que la sociedad produce, y que en realidad es base sustentatoria de este tipo de sociedad y del modelo de desarrollo elegido.

Sin entrar aquí en el debate de si la corrección de la desigualdad social es realizable solamente desde las actuaciones educativas, si creemos que el sistema educativo debe ser heligerante con esa desigualdad social, la cual en ocasiones se entrecruza y se agrava con otro tipo de desigualdades, en este caso la desigualdad geográfica, o expresado en lenguaje más oficial: los desequilibrios regionales.

En el sistema educativo asturiano existe —por razones geográficas— una buena parte de alumnos que cursan los dos primeros ciclos de la EGB (en ocasiones la EGB completa) en escuelas rurales, también llamadas unitarias. El número exacto de escuelas rurales y los alumnos que cursan en ellas sus estudios no hemos podido conocerlo, a pesar de haberlo solicitado ya hace cuatro meses a la Dirección Provincial (la última cifra que hemos manejado es de unas 320).

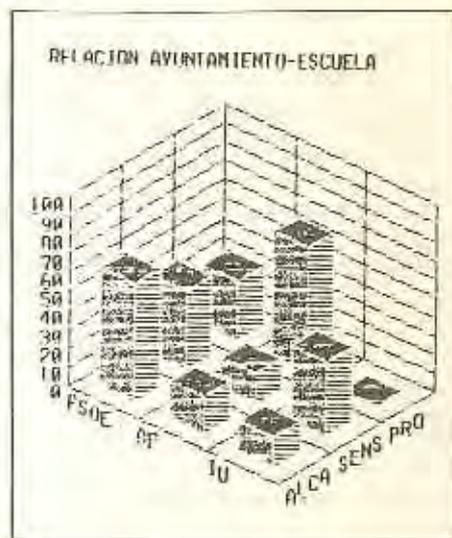
Si el sistema educativo español se mueve en un cierto grado de penuria económica, si lo comparamos con los países de nuestro entorno económico y político (4 por 100 del PIB, frente al 6 por 100 de media europea), en este tipo

EL ESTADO DE LA ESCUELA RURAL ASTURIANA

de escuelas la enseñanza se realiza en situaciones más comparables a las de tiempos pretéritos que a las de los actuales centros urbanos.

Las actuaciones que se han llevado cabo en los últimos años sobre la escuela rural, basadas en soluciones fundamentalmente organizativas y experimentales, han cumplido más un papel propagandístico que el de una mejora real de las condiciones de la enseñanza en este sector educativo. A pesar de haberse gastado hace unos cuatro años más de 30 millones de pesetas en Asturias en un estudio sobre el estado de estas escuelas, de ello no se ha derivado ningún plan de mejoras; es fácil que tal estudio —y por tanto el objetivo de semejante gasto— duerma en algún cajón de cualquier departamento ministerial el sueño de la inutilidad.

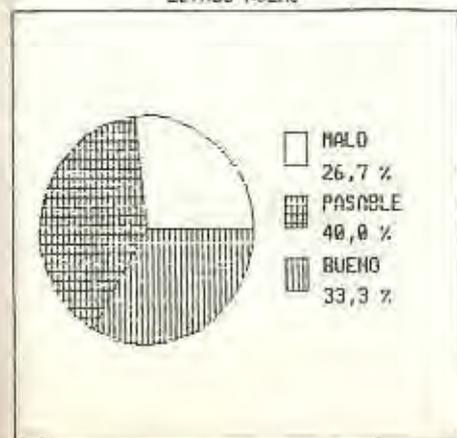
Que las escuelas rurales asturianas están —en su mayoría— en una situación de penuria absoluta es una afirmación que puede no decir nada si no se explicitan claramente los datos de esa situación. Decir que en muchas de estas escuelas —en el año 89 y en plena reforma educativa— los maestros y los alumnos se enfrentan cada día a la tarea de enseñar y aprender en aulas húmedas, con goteras, sin calefacción y contando como único material con un mobiliario decimonónico y el correspondiente encerado, podría parecer pura demagogia si no se apoyan estas



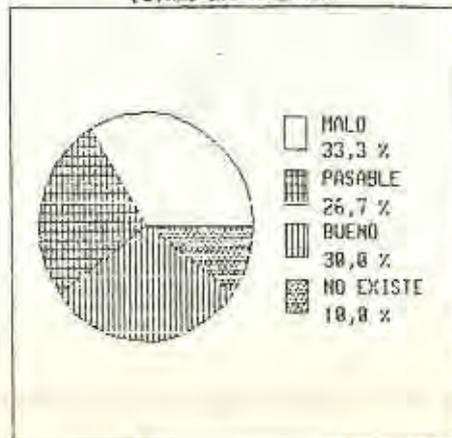
afirmaciones con cifras que las sustentan. Es por ello que desde CC.OO. hemos querido recoger con una muestra de escuelas la información que permita exponer a la sociedad asturiana y a los poderes públicos regionales (la Dirección Provincial sabe de sobra cuál es la situación) el estado de las instituciones escolares de aquellos pueblos que menos posibilidad tienen de acceso a la cultura y en los cuales la escuela constituye la única unidad de acción cultural.

Como se puede observar en los gráficos adjuntos, solamente el 33 por 100 de las escuelas tiene el local en buen estado general; sin embargo, tanto en el apartado de pintura como en el de ser-

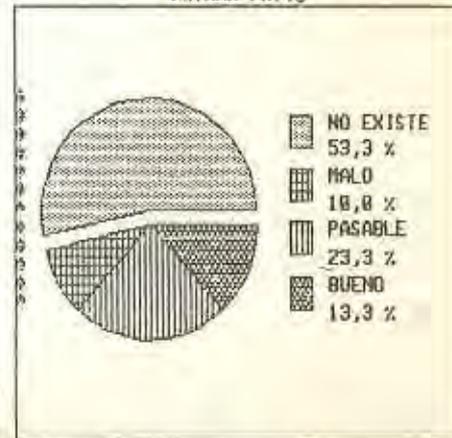
ESTADO AULAS



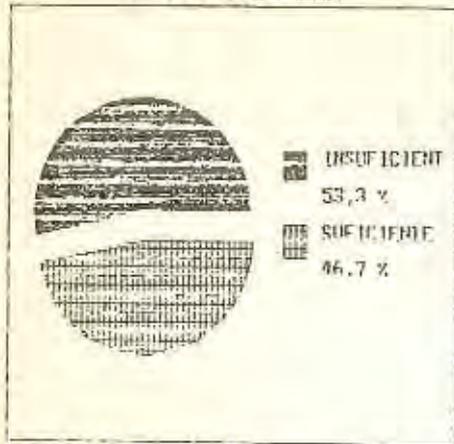
ESTADO CALEFACCION



ESTADO PINTO



MATERIAL LITERARIO



vicios, únicamente el 16,7 por 100, lo cual hace pensar que ese puede ser el porcentaje de escuelas que han sido reparadas en los últimos tiempos.

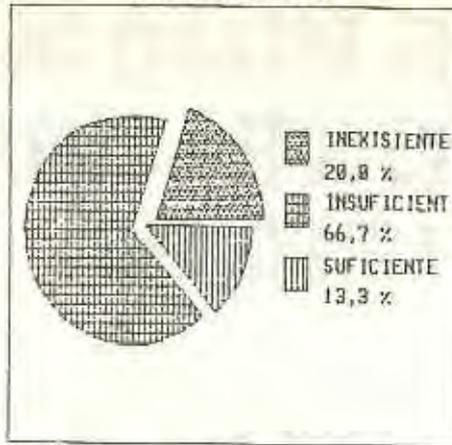
En apartado de calefacción el hecho más relevante es que un 10 por 100 no tiene calefacción de ninguna clase, y sólo el 30 por 100 declara tener una calefacción en buenas condiciones. En una buena parte de estas escuelas la calefacción consiste en una estufa de butano o de leña, que en muchos casos tienen que mantener los propios maestros.

Tener un patio de recreo o para practicar algún tipo de actividad deportiva o lúdico-docente constituye un lujo que no está al alcance de todos. El 53 por 100 no tiene ningún tipo de patio; tenerlo en buen estado ya es una clara situación de privilegio, sólo el 13,3 por 100.

En cuanto a la dotación de materiales la perspectiva no es mucho mejor, sólo en cuanto a material de literatura (libros de lectura fundamentalmente), el 50 por 100 declara tener material suficiente, en los otros apartados la situación es incomparablemente peor, el 83,3 por 100 no tiene ningún tipo de material deportivo o de laboratorio. Sólo el 13,3 por

CC.AA.

MATERIAL DIDACTICO



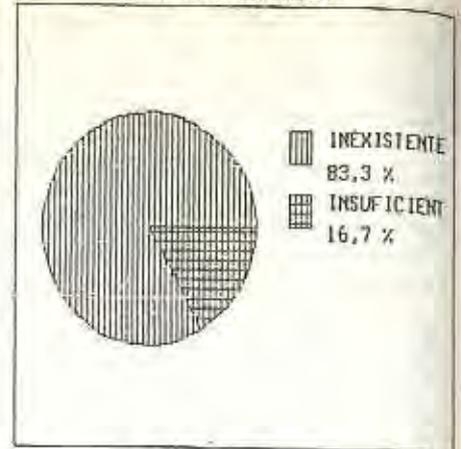
100 de los maestros encuestados declara tener suficiente material didáctico.

A pesar de que en muchos casos los Ayuntamientos no cumplen con sus obligaciones con las escuelas rurales, en ocasiones por falta de recursos para hacerlo, los maestros consideran que éstos son más sensibles a sus problemas (62,5 por 100) que la Dirección Provincial del MEC (37,5 por 100).

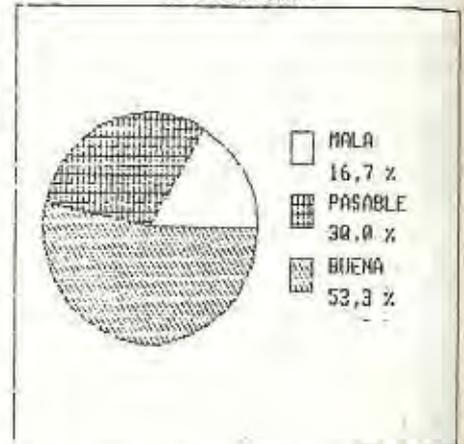
El 62,3 por 100 de los alcaldes de los municipios correspondientes a las escuelas de la muestra pertenecen al PSOE, el 20 por 100 a Alianza Popular y el 16,6 por 100 a Izquierda Unida. Los Ayuntamientos regidos por el PSOE e IU son los que ofrecen un mayor nivel de preocupación por las escuelas de sus municipios. Por el contrario, los ediles de AP son los que acumulan un mayor número de problemas con los maestros de sus escuelas.

Con respecto a las comunicaciones,

MATERIAL DEPORTIVO

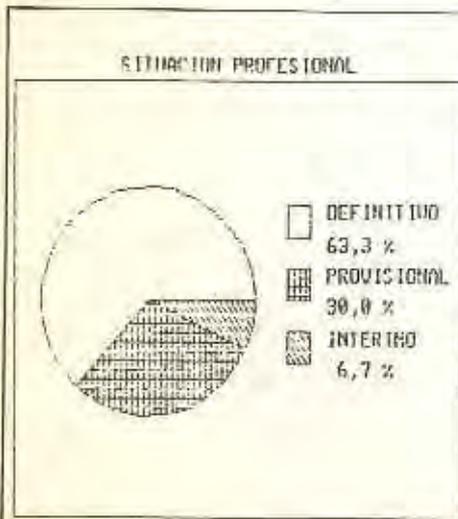


COMUNICACIONES

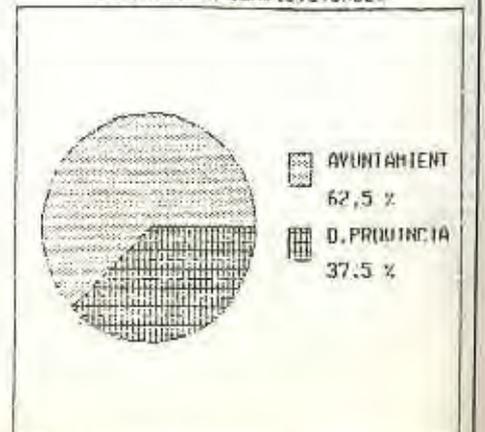


que hace años constituían uno de los mayores problemas para los maestros que trabajaban en escuelas rurales, se ha experimentado cierta mejoría; los problemas en este apartado quedan reducidos al 16,7 por 100. La mejora de la red viaria se complementa aquí con el hecho de que la práctica totalidad de los maestros encuestados declara poseer vehículo propio.

SITUACION PROFESIONAL



COMPARACION SENSIBILIDADES



■ LA HOMOLOGACION DEL PROFESORADO CON LOS FUNCIONARIOS CANARIOS ESTA CUATRO VECES MAS LEJOS QUE EN EL RESTO DEL ESTADO

LA DISCRIMINACION DE LOS TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA ENSEÑANZA

No cabe duda que el sistema retributivo de los funcionarios es complejo, jerárquico, semiclandestino en algunos conceptos, subjetivo, etcétera.

Los conceptos retributivos y principales características del nuevo sistema retributivo son:

1. **Retribuciones básicas:** Se compone de **sueldo base**, uno para cada grupo funcional (A, B, C, D y E), y **trienios**, una cantidad diferente para cada uno de los cinco grupos mencionados. Estos conceptos tienen las mismas cuantías a nivel estatal.

2. **Retribuciones complementarias:** **Complemento de destino** (ver cuadro 1), **complemento específico**, **complemento de productividad**, **gratificaciones**, y los altos cargos cobran, además, **gastos de representación**.

Este sistema entra en vigor a partir de la Ley 30/84, del nuevo Sistema Retributivo del Estado y de la nueva Relación de Puestos de Trabajo (RPT) aplicada sin negociación previa por este Gobierno.

A la hora de aplicar este sistema comprobamos que tiene una gran dosis de arbitrariedad en la fijación de los conceptos de complemento específico y productividad, y mucho más en las gratificaciones y gastos de representatividad.

En Canarias, el específico es en realidad tres complementos en uno, y el sistema en general es más jerárquico que en el resto del Estado.

Es evidente que aplicar en la enseñanza el complemento de destino, para los diferentes puestos de trabajo docentes, no tiene casi nada que ver con la asignación del mismo concepto a otros puestos de trabajo de la Administración pública, pues es inconcebible clasificar de forma diferente los puestos docentes, se mire desde donde se mire, pedagógicamente, profesionalmente, laboralmente.



Más disparatado aún sería determinar la mayor o menor dificultad técnica, peligrosidad o penosidad a la hora de impartir Lengua que cuando se hace en Sociales o Matemáticas, o cuando se trabaja con niños de mayor o menor edad. Por esto, poner complemento específico a los trabajadores/as de la enseñanza es, sin duda, inviable.

Asimismo, el concepto de productividad presenta el obstáculo de la dificultad de es-

tablecer un sistema de evaluación apropiado que permita medir la diferente productividad científica y pedagógica del profesorado.

Este sistema retributivo no responde a ningún criterio científico ni objetivo, atiende, más bien, a prioridades y presiones políticas, no responde a una valoración técnica de cada uno de los puestos de trabajo. En Canarias podríamos decir que las diferencias en el complemento específico de los funcionarios/as atienden más a estar o no en aquella Consejería, bajo las órdenes de este o aquél alto cargo, que a razones profesionales. Criterios como pertenecer a la Consejería de la Presidencia, Presidencia de Gobierno, Consejo Consultivo, es cobrar más que pertenecer a la Consejería de Agricultura y Pesca, Política Territorial o a la de Trabajo, Sanidad y Servicios Sociales. **Dentro de una misma Consejería, la de Agricultura y Pesca, comprobamos que los profesores y profesoras de las Escuelas Marítimo-Pesquera de Santa Cruz y Arrecife no cobran específico y, sin embargo, el profesorado (de igual categoría) de las Escuelas de Capacitación Agraria de Tacoronte y Los Llanos de Aridane sí lo cobran.**

Los abanicos salariales que genera el complemento específico entre los funcionarios/as son desorbitantes: los grupos B cobran menos de la mitad que los grupos A, los grupos C casi un tercio menos (39,55 por 100) que los A; en el D una quinta parte (19,92 por 100) y en el E sólo un 16,48 por 100 que en dicho grupo A (ver cuadro 2).

Los presidentes del Gobierno y Parlamento, un vicepresidente, once secretarios generales técnicos, treinta y siete directores generales, un interventor de Hacienda, diez consejeros, cuatro viceconsejeros y así hasta setenta y cuatro altos cargos, cobran (cada uno), sin contar sus gastos de

CUADRO 1

COMPLEMENTO DE DESTINO			
Nivel compl. dest.	Cuantía mensual	Nivel compl. dest.	Cuantía mensual
30	101.809	18	43.845
29	91.321	17	39.125
28	87.480	16	36.767
27	83.638	15	34.406
26	73.376	14	32.047
25	65.101	13	29.686
24	61.260	12	27.325
23	57.419	11	24.968
22	53.577	10	22.608
21	49.744	9	21.429
20	46.206	8	20.247
19	43.845		

Fuente: BOC

CUADRO 3

Grupo	Nivel	Compl. de específico (Media mensual por persona en ptas.)
A y B	26	138.861
A	25	123.677
A y B	24	105.997
A	23	75.587
A y B	22	73.195
A y B	21	65.333
Media en la Banda 21-26		93.954
Media (21, 24 y 26)		98.322

Fuente: Las RPT publicadas en el BOC.

representación, las gratificaciones y específico, una media anual de 5.254.656 pesetas. Por si esto fuera poco, se han subido 20 puntos el complemento de especial Responsabilidad, o sea, su complemento específico, lo cual supone la desorbitante cantidad de medio millón de pesetas para este año. ¡Qué MADERA, eh!

Al igual que en el resto del Estado, no es ajena esta situación discriminatoria al índice mayoritariamente femenino. Según aumenta el salario disminuye este índice, en los grupos D y C casi no hay hombres y, sin embargo, hay que buscar con lupa a una mujer en el grupo A. En la enseñanza las compañeras son ampliamente mayoría.

Es claro que en el sector de la Enseñanza hay que simplificar los conceptos retributivos haciendo desaparecer el específico y de productividad, homologando al profesorado con los funcionarios/as de igual titulación y categoría.

Esto en la perspectiva de ir hacia un Cuerpo Único de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza, donde exista un único e igual complemento de destino para los docentes. Para ello es imprescindible reformar el actual sistema retributivo.

Hay cuatro tipos de funcionarios docentes: Catedráticos/as (grupo A, nivel 26), agregados y numerarios de EE.MM. (grupo A, nivel 24), maestros/as de taller (grupo B, nivel 24) y maestros/as-os (grupo B, nivel 21).

El profesorado canario no recibe una peseta por los conceptos de productividad y gratificaciones (¿seremos no gratos ni productivos?). Por si fuera poco, complemento específico sólo lo cobran los cargos y los jefes de seminarios de EE.MM. y en el caso de repartir linealmente esta masa salarial tocaría a 4.807 pesetas por perso-

na (ver cuadro 3). Sin embargo, la media por persona y mes de complemento específico presupuestado para el resto del funcionariado en las mismas categorías (grupos y niveles) que el profesorado está en 98.320 pesetas (ver cuadro 3).

Dignificar esta profesión pasa por remunerar justamente al profesorado canario; es también un factor de primer orden en la cualificación profesional y laboral, en la mejora de la calidad de la enseñanza. Es atajar los últimos sondeos en los que se denota un grado de insatisfacción profesional casi desolador, más de una cuarta parte del profesorado preferiría no seguir siéndolo. Mientras los centros sean aparcamientos de niños, existirá fracaso escolar.

En Canarias las desigualdades retributivas del profesorado, respecto del resto de los funcionarios/as son cuatro veces más elevadas que en el resto del Estado (la di-

ferencia en el Estado: unas 21.000 pesetas; en Canarias: unas 86.000 pesetas).

En los Presupuestos Generales de la CAC y en las diferentes Relaciones de Puestos de Trabajo, publicadas por el BOC, no se puede saber cuánto es la totalidad de lo que cobran los 74 altos cargos, ni tampoco está claro para la mayoría de los funcionarios.

Bochornoso es, también, que este Gobierno incremente el concepto de residencia sólo en un 4 por 100 para los funcionarios que menos cobran, y en un 25 por 100 para los funcionarios del grupo A.

Que Suárez diga en Madrid que el CDS apoya las reivindicaciones del 14-D y, sin embargo, Olarte, los ATI y los PP en Canarias gobiernen ignorando dos de esas reivindicaciones (derecho real a la negociación colectiva de los funcionarios y recuperación del poder adquisitivo perdido)

CUADRO 2

Grupo	Titulación requerida	Nivel compl. dest. mínimo	Nivel compl. dest. máximo	Compl. específico (Media mensual por persona en ptas.)	%
A	Título Superior Universitario	20	29	105.872	100
B	Título Medio Universitario	16	26	50.336	47,94
C	Bachiller Superior, BUP o FP Segundo Grado	10	22	41.870	39,55
D	Graduado Escolar o FP Primer Grado	10	18	21.091	19,92
E	Certificado de Escolaridad	8	15	17.451	16,48
	MEDIA TOTAL	8	29	49.005	46,29

Fuente: Las RPT publicadas en el BOC



cuando tiene competencias, me causa cargada o lloro, no lo sé.

Los funcionarios y funcionarias de diferentes CC.AA. han negociado subidas superiores al 4 por 100, entre ellas Madrid, un 12,5 por 100. Aquí, a dedo y con premeditación, un 4 por 100, mientras se intenta dar imagen de negociar cuando en realidad no se ofrece nada. Aquí y a este Gobierno le luce cada vez más un plumero de administrador envuelto de un clima de gestión que genera vientos mayores de incapacidad e incompetencia, falta de espíritu negociador y talante democrático, con grandes dosis de apoltronamiento y mamaderas retributivas. Pero, eso sí, sobrantes de ruidosas declaraciones y palabras envolventes. ¡Ya está bien, señores del Gobierno autónomo! ¿No les parece a ustedes?

José Emilio Martín Acosta. Maestro Miembro por CC.OO. de la Mesa de Negociación Sectorial de Canarias del Profesorado No Universitario y de la Mesa General de Negociación de la Func. Pública Canaria.

CUADRO 4
FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO. CANARIAS

DIFERENCIAS MINIMAS ENTRE LOS FUNC. DOCENTES Y LOS FUNC. DE LA COMUNIDAD AUTONOMA CANARIA
(cantidades brutas. La media de descuento está en un 19 por 100) DE IGUAL TITULACION Y CATEGORIA

Grupo	Nivel compl. destino	S: base	Compl. de destino	Media compl. espec.	Media compl. (1) product.	Media de (2) gratif.	Media total mensual persona	%
Funcion. Grupo A	26	115.942	73.376	138.746	1.892	690	330.636	100
Docentes A (Catedr.)	26	115.942	73.376	12.097	0	0	201.415	60,9
Diferencia	26	0	0	126.639	1.892	690	129.221	39,1
Funcion. Grupo A	24	115.942	61.260	106.954	1.892	690	286.738	100
Docentes A (EE.MM.)	24	115.942	61.260	0	0	0	177.202	61,8
Diferencia	24	0	0	106.954	1.892	690	109.536	38,2
Funcion. Grupo B	24	98.404	61.260	97.468	1.892	690	259.714	100
Docentes B (M. Taller)	24	98.404	61.260	0	0	0	159.664	61,5
Diferencia	24	0	0	97.468	1.892	690	100.050	38,5
Funcion. Grupo B	21	98.404	49.744	60.632	1.892	690	211.362	100
Docentes B (EGB)	21	98.404	49.744	0	0	0	148.148	70,1
Diferencia	21	0	0	60.632	1.892	690	63.214	29,9

Fuente: RPT publicadas por el Gobierno canario en el «BOG» y también los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma para 1989.
 (1) y (2) Estas medias son aún muy bajas, pues se han calculado dividiendo la masa salarial bruta por el número de funcionarios/as existentes de todos los grupos (A, B, C, D y E). Claro que las cantidades destinadas a los grupos A y B serán mayores que las asignadas a los grupos C, D y E.
 (3) Solo 4.398 docentes cobran a una media de 4.807 pesetas de compl. específico. La mayoría, unos 11.421, no cobran una peseta de específico hasta septiembre de 1989, que se le asignan 3.000 pesetas; 2.250 en junio del 90 y 6.750 pesetas en septiembre de 1990.
 (4) Faltan los conceptos de residencia y trienios. Son iguales para los funcionarios/as y docentes de igual categoría.

NO A LA VIOLENCIA

Al cierre de esta edición hemos recibido aviso de la preparación de un Campamento de No Violencia. Tendrá lugar entre los días 17 y 27 de agosto en El Teleno. Habrá talleres y entretenimientos para la



adquisición de hábitos no violentos. Inscripción e información: Barcia Magaz, calle Sta. Teresa, 43, 28909 Perales del Río (Madrid). Teléfono: (91) 682 37 76.



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

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

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

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

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

Los seres humanos jamás deberían coexistir con las armas nucleares.

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

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

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

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

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

NOMBRE Y APELLIDOS	DIRECCION	FIRMA

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

LOS ACUERDOS DE NOVIEMBRE RINDEN SUS PRIMEROS FRUTOS

TRAS casi cinco meses de lentos forcejeos, la mesa sectorial de educación (EGB y Medias) alcanzó sus primeros acuerdos. Como los lectores de TE saben, no ha sido labor nada fácil. Y hemos tenido que presionar y amenazar para vencer la inercia y la rutina ministerial. El primer gran acuerdo se refiere al Concurso de Traslados de EGB. Tras más de treinta reuniones y casi un año después de la aparición del primer borrador, hemos alcanzado un consenso suficiente, aunque, como es evidente y natural en toda negociación donde participan cinco sindicatos diferentes, no hemos conseguido introducir la totalidad de nuestras enmiendas.

Sin embargo, el borrador definitivo ha resultado muy mejorado, tiene bastantes más aspectos positivos que negativos y debe suponer, cuando se aplique, un indudable beneficio para la calidad del sistema educativo.

Tras la última ronda negociadora, hemos conseguido eliminar la puntuación que el MEC proponía para los órganos unipersonales e introducir (art. 27) el derecho de concurrencia y/o concurrite; aunque con algunas limitaciones, para evitar las reclamaciones. Podrán concursar hasta cuatro profesores o profesoras pidiendo una sola zona y sólo las vacantes anunciadas antes de la resolución del concurso, no las resultas.

Eliminar la puntuación prevista para cargos directivos (tres puntos en el primer borrador, uno en el penúltimo) supuso un duro trabajo, pues el MEC contaba con el apoyo de ANPE, UGT y CSIF. Por ello, como contrapartida, se formará un grupo de trabajo para estudiar el mejor funcionamiento de los órganos unipersonales.

DOCUMENTO B. A partir de este momento, y como se señala en el do-

cumento adjunto que también se acordó en la mesa sectorial, cada Comunidad Autónoma con competencias deberá regular tanto el catálogo como los criterios de adscripción, la delimitación de zonas educativas y de centros de difícil desempeño, etcétera.

• **DOCUMENTO A.** La mesa sectorial alcanzó también algunos acuerdos referentes al territorio MEC, y contemplados en el acuerdo de noviembre. Así, se dio por realizado el compromiso adquirido en el punto 10 del capítulo III, que preveía la elaboración de un plan de formación del profesorado, y en el que, como contamos en abril, habíamos introducido algunas mejoras y, fundamentalmente, la referente a la puesta en marcha de un programa de acceso a la licenciatura. En interinos conseguimos otro pequeñísimo avance, que, sin embargo, sigue obligándonos a la máxima atención y vigilancia para conseguir una recolocación duradera en el próximo curso.

• **DOCUMENTO C.** La mesa acordó también dotar a los centros de más de 24 unidades de personal de administración y servicios, dentro de un plan de extensión que se prolongará los próximos cursos. Asimismo, se acordó modificar la resolución de 27 de abril (BOE, 9 de mayo) en lo referente a la terminación de las clases de EGB, para respetar las fechas pactadas provincialmente.

Donde los avances han sido nulos, hasta el momento, es en el tema de jornada y calendario, donde el MEC no ha avanzado ninguna propuesta sobre la plataforma unitaria presentada por los sindicatos.

• **DOCUMENTO D.** Continúa negociándose salud laboral y próximamente se empezarán los trabajos para modificar el acceso a la función pública docente.

CONCURSO DE TRASLADOS

El acuerdo de 19 de noviembre de 1988, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y los sindicatos ANPE, FETE-UGT, CC.OO. y UCSTE, contemplaba en su apartado segundo una nueva regulación del concurso de traslados para el cuerpo de profesores de EGB.

En consecuencia con dicho acuerdo, desde entonces se ha venido trabajando en dicha regulación con el ánimo de llegar a un consenso sobre un tema de enorme trascendencia, tanto para los profesores de EGB como para el buen funcionamiento del sistema educativo.

Fruto de este trabajo, la mesa sectorial de educación, integrada por ANPE, CC.OO., FETE-UGT, CSIF y UCSTE, acuerda por unanimidad el texto que figura como anexo a la presente acta, que refleja el consenso anteriormente mencionado, en aras del cual las organizaciones sindicales y la Administración han aproximado sus posiciones.

El Ministerio de Educación y Ciencia manifiesta su voluntad de mantener este consenso en el desarrollo del real decreto acordado y, en concreto, en los siguientes temas:

1.º Definición de las zonas educativas.

Los estudios para la definición de estas zonas se realizarán en tres fases:

- a) La mesa sectorial elaborará los criterios generales y su definición.
- b) Los directores provinciales, con las juntas de personal, propondrán las zonas educativas de cada provincia.
- c) La mesa sectorial estudiará las propuestas provinciales, a fin de que las zonas educativas sean homogéneas.

Como criterios básicos para su delimitación se tendrán en cuenta:

- Razones geográficas.
- Razones culturales, donde las hubiere.
- Los distintos municipios no se dividirán en zonas.

- 2.º Criterios de adscripción.
- 3.º Apertura previa a la adscripción de un registro de especialistas, que conllevará la expedición de los correspondientes certificados o credenciales donde consten las especialidades que tenga acreditadas cada profesor.
- 4.º Catálogo de puestos de trabajo.
- 5.º Definición de zonas de actuación.

educativa preferente y puestos de difícil desempeño.

6.º Puestos de carácter singular:

a) Definición de los mismos y regulación de su provisión. El baremo coincidirá, en su mayor parte, con el del nuevo concurso general de traslados.

b) Simultaneidad de los concursos para estos puestos con el concurso general de traslados.

7.º Regulación de la forma de provisión de los puestos que resulten vacantes en concursos y que deban ser cubiertos por profesores provisionales o interinos.

DOCUMENTO B

ORGANOS UNIPERSONALES

El Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales ANPE, CC.OO., CSIF, FETE-UGT y UCSTE, coinciden en que los órganos unipersonales de los centros constituyen, junto a los órganos colegiados, un elemento fundamental para el funcionamiento de los mismos y del sistema educativo en general.

Desde esta perspectiva, y con el fin de reforzar la estructura de gestiones de los centros y potenciar el desempeño de las funciones de los órganos unipersonales, se constituirá un grupo de trabajo específico entre el MEC y los sindicatos firmantes de este acuerdo, que, en un plazo no superior a dos meses desde la firma del mismo, estudiará los siguientes extremos:

a) Definición de funciones de los órganos unipersonales.

b) Retribuciones y horario lectivo.

c) Movilidad y función directiva.

d) Personal de administración y servicios en los centros.

e) Cursos de formación para órganos unipersonales.

f) Asesoramiento técnico a la función directiva.

DOCUMENTO C

PROFESORADO INTERINO

El acuerdo firmado por el Ministerio de Educación y Ciencia con los sindi-

catos ANPE, CC.OO., FETE-UGT y UCSTE, contempla un compromiso de modificaciones de la normativa de acceso a los cuerpos docentes para garantizar que en el proceso de selección se valoren adecuadamente los servicios prestados en la enseñanza.

Asimismo, dicho acuerdo incluía el compromiso por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de disminuir el número de interinos, adecuando la oferta de empleo público a las necesidades reales de los centros.

Los estudios para proceder a la mencionada modificación de la normativa de acceso deberán terminar antes del 30 de junio, por lo que sus resultados se aplicarán en 1990.

La mesa sectorial, integrada por ANPE, CC.OO., FETE-UGT, CSIF y UCSTE, acuerda para el curso 1989/90 las siguientes medidas:

1.º Los profesores interinos a que se refiere el punto 1 del apartado 4 del acuerdo de noviembre de 1988, mencionado anteriormente, podrán continuar prestando servicios durante el curso 1989/90.

2.º A los efectos previstos en el apartado anterior, el MEC ofertará durante el curso 1989/90 un número de puestos de trabajo igual en número y similar en características y duración al de los integrantes de la lista a que se refiere el apartado anterior.

3.º El Ministerio de Educación y Ciencia se compromete a realizar nombramientos anuales a aquellos interinos comprendidos en el acuerdo que comiencen a prestar servicios antes del 30 de septiembre en EGB y del 30 de octubre en EE.MM. (ambos inclusive). Asimismo, se compromete a realizar nombramientos hasta el 31 de agosto en EGB, hasta el 30 de septiembre en EE.MM. a aquellos interinos que comiencen a prestar servicios antes del 16 de enero.

En cualquier caso, garantiza que todo interino que haya prestado servicios durante un período de, al menos, seis meses, percibirá las retribuciones correspondientes a los meses de verano.

Tal como se recoge en el acuerdo de noviembre 88, si para alcanzar los seis meses les faltase un período inferior a 15 días, se podrá prorrogar la prestación de sus servicios durante el mismo período, al objeto de completarlo.

PROPUESTAS

Los sindicatos ANPE, CC.OO., FETE-UGT y UCSTE solicitan una reunión de la Comisión de Seguimiento en la que se negocien las propuestas que los sindicatos hacen sobre calendario escolar y jornada.

Propuesta sobre calendario escolar

Manteniendo el mismo número real de días lectivos actuales, se proponen períodos de descanso en las siguientes fechas:

— Hacia primeros de noviembre, coincidiendo con la fiesta del 1 de noviembre.

— Navidad.

— Febrero, coincidiendo con carnavales.

— Semana Santa.

— Verano (dos meses).

Esta distribución se haría anualmente y de forma flexible atendiendo, entre otros elementos, a la situación de la Semana Santa. Por otro lado, las CC.AA., dentro del marco general que se propone, tendrían plena competencia para fijar los períodos lectivos, de acuerdo con sus fiestas y costumbres particulares.

Propuesta sobre jornada

Derogación de la OM de 31 de julio de 1987, elaborando otra que recoja los siguientes aspectos:

— Reducción de horario lectivo (sin reducción de retribuciones) para:

• Profesores/as mayores de 55 años.

• Profesores/as con actividad sindical.

• Profesores/as con invalidez profesional.

• Para realizar actividades de perfeccionamiento obligatorias.

• Profesores/as tutores.

— Reducción de horario lectivo (con reducción de retribuciones), de una forma voluntaria, para:

• Profesores/as que tienen a su cargo familiares con necesidades especiales (entre otras causas, las que se contemplan en la Ley 3/1989, de 3 de mayo).

• Profesores/as que realizan estudios.

— Revisión del horario lectivo del profesorado de EGB y EE.MM.

— Regulación de las asignaturas afines: los horarios se asignarán a los departamentos y no a los profesores. Cada departamento, según los horarios que tenga, tendrá el número de profesores necesarios para cubrirlos.

— Cómputo flexible del horario de permanencia en los centros.

— No obligatoriedad del servicio de comedor y transporte.

Además, los sindicatos proponen que cuando una comunidad escolar solicite la jornada continuada, el MEC la acepte, siempre que en aquella zona o centro se garanticen actividades alternativas en la sesión de la tarde.

CC.OO. ANTE LAS ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO

1.—La CS de CC.OO. considera que las elecciones al Parlamento Europeo del próximo día 15 de junio son un hecho importante: esto es así porque los trabajadores tienen una oportunidad no despreciable para influir con su voto en la constitución, en el ámbito de la CEE, de una mayoría parlamentaria favorable a sus intereses.

2.—Las elecciones al Parlamento Europeo (única institución comunitaria que se elige por sufragio de los ciudadanos) se realizan en un momento decisivo. Se trata de impulsar, ahora o quizá nunca, uno de los dos modelos posibles de Comunidad Europea: o una Europa concebida como un gran ámbito de libre cambio, con graves desequilibrios y profundas desigualdades entre clases sociales, Estados y regiones, o una Europa integrada, cohesionada, solidaria y cimentada en los valores de la igualdad, el progreso, la justicia social y la paz, una Europa en favor del desarme y del progresivo y equilibrado desmantelamiento de los bloques militares.

3.—La situación económica y social de la CEE es preocupante: dieciséis millones de parados, el 50 por 100 de los cuales está en demanda de empleo desde hace más de un año y un 30 por 100 desde hace más de dos; extensión del empleo precario y de la desprofesionalización; reducción de las rentas salariales y aumento de la desprotección social. Al tiempo, desde muchos gobiernos e instituciones europeas se impulsan políticas de reestructuración salvaje de la economía, se favorece la especulación más escandalosa y se orienta el crecimiento económico no sólo por caminos de injusticia, sino de incertidumbre. Esta situación se vive desde el campo sindical como una ofensiva constante contra los derechos de los trabajadores y contra los sindicatos.

Estas son las consecuencias más evidentes de la hegemonía de las políticas liberales y conservadoras: el mercado, sin correcciones, es la manifestación de las necesidades exclusivas de los detentadores de la riqueza y es la negociación de las necesidades de los trabajadores y de los marginados.

4.—En nuestro país la actitud del Go-



bierno es asimilable a la de los gobiernos de derechas del ámbito comunitario. Las constantes sociales están por debajo de la media europea: estamos a la cabeza en tasa de desempleo y a la cola en gastos sociales; a la cabeza en precariedad del empleo y a la cola en cobertura al desempleo; a la cabeza en siniestrabilidad laboral y a la cola en gasto sanitario público y en prevención, etcétera. La tendencia es seguir profundizando en la desigualdad social, el paro estructural y la marginación como condicionantes básicos de crecimiento, que se augura no sólo injusto, sino de dudoso futuro y sin que se vea en el horizonte de la acción del Gobierno pretensión a acortar nuestras diferencias con Europa en estos aspectos sociales.

5.—CC.OO., que valora como un hecho trascendental estas elecciones al Parlamento Europeo, cree que todos los trabajadores y trabajadoras deben participar, siendo conscientes de que son las políticas económicas las que marcan las diferencias entre las ofertas electorales de las distintas opciones, y que no es indiferente ir hacia una Europa del mercado y del libre cambio o ir hacia una Europa de los trabajadores, orientada hacia la democracia económica y social, para lo cual es preciso quebrar las políticas conservadoras y contrarias a los

trabajadores. En esta dirección, CC.OO. defiende la creación de un espacio social europeo, la implantación de la jornada de 35 horas, la libre circulación de trabajadores y, en definitiva, la equiparación de los trabajadores españoles con el resto de Europa.

6.—Por ello, llamamos a nuestros afiliados y simpatizantes, y a todos los trabajadores, que participen votando masivamente, que conozcan y valoren los distintos programas electorales y que orienten su voto hacia las opciones políticas que les merezcan crédito como instrumento de defensa de sus intereses: aquellas que crean capaces no sólo de propugnar en un programa, sino de desarrollar, en la práctica, políticas acordes con las reivindicaciones sindicales que de forma unitaria y masiva han reclamado muy recientemente millones de trabajadores y trabajadoras agrupados tras los sindicatos de clase en nuestro país.

En consecuencia, la CS de CC.OO. considera que sería contrario a los intereses de los trabajadores votar a quienes practican una política económica y social profundamente negativa, como la que practica el Gobierno del PSOE y la que preconiza la derecha política española, frente a la que hemos realizado movilizaciones tan contundentes como la del 14 de diciembre.

PRIVADA

ACUERDO SOBRE CENTROS EN CRISIS

La profunda reconversión a que está sometido el sector de la enseñanza privada debe tener un marco de solución en el recientemente firmado Acuerdos sobre Centros en Crisis. Reconversión que la FE-CC.OO. considera absolutamente necesaria desde el punto de vista social, pero que no debería hacerse a costa de unos trabajadores que han sido utilizados como una solución barata para paliar las necesidades urgentes del sistema. Por ello, reconvertir debe significar eliminar puestos escolares indignos, para crear empleos alternativos y paliar las deficiencias del sistema público en la filosofía que ya planteábamos en nuestra alternativa.

En este sentido deber ser interpretado este acuerdo, entendiéndose que habrá que seguir luchando por su desarrollo en torno a las propuestas que defendemos.

Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia, los sindicatos y las organizaciones patronales del sector de la enseñanza privada, sobre el ámbito, los procedimientos y las medidas aplicables en favor del profesorado de centros afectados por la no renovación de los conciertos educativos.

En Madrid, a veinticuatro de mayo de mil novecientos ochenta y nueve, los abajo firmantes, en representación del Ministerio de Educación y Ciencia, organizaciones patronales y sindicatos del sector de la enseñanza privada, adoptan el siguiente acuerdo sobre el ámbito, los procedimientos y las medidas aplicables en favor del profesorado de centros concertados afectados por la no renovación de los conciertos educativos.

• Primero.—FINALIDAD Y OBJETO DEL ACUERDO.

El Ministerio de Educación y Ciencia, las organizaciones patronales y los sindicatos, en colaboración con otras Administraciones públicas, se comprometen a adoptar cuantas medidas sean necesarias para la recolocación de todos los profesores comprendidos en el ámbito de aplicación de este acuerdo, sin perjuicio de las restantes medidas alternativas previstas, así como a propiciar la financiación necesaria para ello.

• Segundo.—AMBITO TERRITORIAL.

1. El presente acuerdo será de aplicación en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

• Tercero.—AMBITO TEMPORAL.

1. La entrada en vigor será a partir de la fecha de su firma, extendiéndose su duración hasta la terminación del curso escolar 92/93.

2. La aplicación de las medidas en favor de los profesores afectados se iniciará a partir de la finalización del concierto y de la resolución de sus contratos, por regulación de empleo derivada de la no renovación —total o parcial— del concierto, debiendo garantizarse, en todo caso, la realización de las pruebas de recuperación de septiembre, en los centros respectivos.

• Cuarto.—AMBITO FUNCIONAL: Censo definitivo de centros y unidades afectadas por la no renovación.

1. A medida que las sucesivas fases previstas en las OO.MM. sobre conciertos vayan siendo ultimadas y que los correspondientes expedientes de regulación de empleo solicitados por los centros afectados por la no renovación de los conciertos educativos vayan siendo resueltos por la autoridad laboral competente, se estará en disposición de ir confeccionando el censo definitivo de centros con sus respectivas unidades afectadas.

2. El registro en el censo requerirá, por tanto, las dos condiciones ya apuntadas:

a) Que habiendo solicitado la renovación del concierto para los cursos 89/90 y los tres siguientes, se haya producido la no renovación total o parcial de dicha solicitud. (A efectos de recuento de las unidades afectadas, en ningún caso se tomará como referente una cifra de unidades superior a las realmente concertadas durante el curso 88/89.)

b) Que habiendo solicitado —a partir de la no renovación del concierto— el oportuno expediente de regulación de empleo por el número de unidades realmente afectadas, la autoridad labo-

ral competente lo haya resuelto en el sentido estimatorio.

3. En el supuesto de centros con prórroga anual del concierto, su incorporación al censo tendrá lugar cuando dicha prórroga sea revocada y se cumpla, asimismo, la anterior condición 2.b. Igualmente sucederá así en el supuesto de centros con reducción de unidades como consecuencia de decisión administrativa.

En ningún caso podrán ser registrados en el censo aquellos centros que, como consecuencia de aplicación del régimen sancionador o por no haber notificado formalmente la inexistencia de alumnos, se les retire el concierto.

• Quinto.—AMBITO PERSONAL: Lista definitiva de profesores afectados.

1. A partir del censo se irá confeccionando la lista definitiva de profesores afectados, que requerirá, además, las dos condiciones siguientes:

a) Estar incluido en nómina —con contrato laboral indefinido o situación análoga— desde enero 89 y con un horario no inferior a las 16 horas semanales (lectivas y complementarias).

b) En el plazo y forma que se determine, solicitar su incorporación a la lista.

2. La exclusión de la lista se producirá por alguna de las siguientes causas:

a) Ofrecimiento de un puesto de trabajo estable en cualquier parte del territorio definido en el apartado 2.º. En el supuesto que dicho ofrecimiento fuera rechazado, tendrá lugar igualmente la exclusión de la lista.

b) Acogerse al régimen de indemnización.

c) Acogerse voluntariamente a la jubilación.

d) Causar baja en el seguro de desempleo por haber sido contratado con carácter fijo.

• Sexto.—MEDIDAS.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia se compromete, entre otras, a las siguientes medidas:

a) Poner a disposición de la oferta de recolocación las vacantes para profesores de apoyo existentes en la actualidad.

b) Los profesores incluidos en la lista y que reúnan las condiciones exigidas, ocuparán los nuevos puestos dotados en los centros concertados que, a través del oportuno convenio con el



Ministerio de Educación y Ciencia, pongan en funcionamiento: proyectos de integración o departamentos psicopedagógicos.

c) En el marco de la oferta creciente de puestos docentes por el Ministerio para satisfacer necesidades educativas, a los profesores incluidos en la lista y que opten por la vía de accesos a puestos de trabajo en el sector público de la enseñanza, se les asignará una puntuación específica en los supuestos que se indican.

c1) Baremos para la selección por el Ministerio de Educación y Ciencia del profesorado interino.

c2) Baremos para la selección de personal especializado a contratar laboralmente en centros públicos de educación especial.

c3) En los convenios que suscriba el Ministerio de Educación y Ciencia con otras Administraciones públicas, se establecerá también dicha puntuación específica, cuando la realización de dichos convenios requiera la selección de personal docente.

Asimismo, se desarrollará programa de formación orientados a la promoción profesional de dichos profesores.

d) Para atender a los profesores incluidos en la lista que opten por el sistema de indemnización por despido, y a fin de paliar los efectos económicos de las mismas sobre los titulares de los centros afectados en la parte no financiada por el Fondo de Garantía Salarial, el Ministerio de Educación y Ciencia asumirá dicha carga en correspondencia con el compromiso expresado en las medidas reseñadas en 2a) y 2b) de este sexto apartado.

e) Las cuantías legalmente establecidas en las indemnizaciones anteriormente citadas serán suplementadas por el Ministerio de Educación, por los importes que se indican a continuación, para aquellos profesores que hayan optado por esta medida y que de forma expresa renuncien a las restantes medidas.

— Profesores con menos de 50 años de edad: 2 millones de pesetas.

— Profesores a partir de los 50 años: 2,5 millones de pesetas.

f) Se posibilitará la jubilación anticipada a los profesores mayores de 60 años, al amparo de

la vigente OM del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de abril de 1986.

2. Las organizaciones patronales se comprometen a poner a disposición de la Comisión de Seguimiento las plazas vacantes, con objeto de recolocar a los profesores afectados en los puestos de trabajo que se produzcan por:

a) Las generadas por la ampliación de unidades concertadas, según la OM de 14-A-89.

b) Las que se vayan produciendo, a partir de la firma del presente acuerdo, por motivo de bajas voluntarias, jubilaciones, liberaciones sindicales, etcétera.

3. Los sindicatos se comprometen a lo siguiente:

a) Poner en conocimiento de los afectados los términos del acuerdo.

b) Facilitar la tramitación de los expedientes de regulación de empleo, coadyuvando a que se firmen con acuerdo.

4. Las medidas enunciadas en este apartado sexto serán desarrolladas, en su caso, por la Comisión de Seguimiento y Gestión en los anexos que procedan.

• Séptimo.—COMISION DE SEGUIMIENTO Y GESTION.

1. Con objeto de desarrollar, implementar y aplicar el contenido del presente acuerdo, se constituye a partir de la firma del mismo una Comisión de Seguimiento y Gestión, integrada por el Ministerio de Educación y Ciencia, los sindicatos y las organizaciones patronales firmantes del acuerdo.

2. La comisión tendrá, entre otras, las siguientes funciones:

a) Organizar su propio funcionamiento.

b) Interpretar el contenido del acuerdo.

c) Confección y seguimiento del censo de centros y unidades afectadas.

d) Confección, seguimiento y gestión de la lista de profesores afectados, estableciendo criterios de ordenación de la misma.

e) Establecer los procedimientos a seguir en materia de medidas de recolocación.

f) Promoción y prospección de nuevas medidas de recolocación existentes en otros Ministerios o Administraciones públicas.

g) Facilitar información continuada a los titulares de los centros y profesores afectados.

• DISPOSICIONES ADICIONALES:

Primera.—La realización de las pruebas de recuperación de septiembre (ver apartado 3.º, 2) requerirá extender el período de actividad y, en consecuencia, la financiación, hasta el día 9-9-89.

Segunda.—Cuando la no renovación del concierto no afecte a la totalidad de unidades del centro, deberán aplicarse los oportunos criterios de selección para determinar —de entre el total de profesores de la nómina— los afectados por la regulación de empleo. A tal efecto, los representantes sindicales y patronales pactarán el establecimiento de tales criterios, que se incorporarán como addenda al presente acuerdo.

Tercera.—En la situación definida por el apartado 5.º, 1, a) se comprenderán los siguientes supuestos:

a) Profesores cooperativistas o autónomos para los que se contemplarán únicamente medidas de recolocación.

b) Profesores de preescolar que desde la implantación del pago delegado hayan estado incluidos en nómina del nivel concertado de EGB en el mismo centro, al menos, un curso escolar.

c) Profesorado en excedencia forzosa, según los supuestos previstos en el convenio colectivo vigente, sin que esta analogía se haga extensible a su sustituto temporal.

d) Para la incorporación en la lista del personal complementario de educación especial, se procederá a elaborar un procedimiento específico, que se adjuntará como addenda al presente acuerdo.

Cuarta.—Los profesores de apoyo recolocados por aplicación del anterior acuerdo de 8-7-86 mantendrán el derecho reconocido en el acuerdo de 21 de octubre del mismo año.

Quinta.—Una vez ultimada la lista definitiva, la Comisión de Seguimiento y Gestión considerará, y en su caso resolverá, aquellas situaciones residuales producidas durante la vigencia del anterior acuerdo, así como las medidas que resulten aplicables.

Sexta.—Los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social posibilitarán la inmediata presentación y resolución de los expedientes de regulación de empleo a los afectados.

Séptima.—El Ministerio de Educación y Ciencia garantiza el abono de los incrementos salariales correspondientes al año 1989, una vez firmado el convenio del sector por el período de tiempo correspondiente, en los términos previstos en el artículo 49.6 de la LODE.

Octava.—Las organizaciones patronales y los sindicatos propiciarán medidas que posibiliten una solución al personal no docente de los centros afectados por la no renovación total del concierto.

• DISPOSICION FINAL:

Las medidas económicas contempladas en el presente acuerdo se aplicarán en función de las disposiciones presupuestarias.

EXPOSICION COLECTIVA DE CENTROS ESCOLARES EN MOSTOLES

HISTORIA DE UN TRABAJO

EL LIBRO-OBJETO

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros.

Jorge Luis Borges



EL día 24 de abril se inauguraba en el Centro Cultural «Villa de Móstoles» la Exposición del LIBRO-OBJETO: el libro, presentado en múltiples formas, fruto de la imaginación, el trabajo y la ilusión de alumnos y profesores, era el protagonista del día.

Discursos, parabienes y felicitaciones; autoridades invitadas y público en general contemplaban unas maravillosas creaciones plásticas y literarias y que, además, eran nuestras: las habíamos visto gestarse, crecer y concretarse en nuestras propias clases.

Esto que antecede podría ser el «vivieron felices y comieron perdices» de nuestros cuentos; pero, antes del final feliz, como en los cuentos mismos, en la vida real habían surgido un montón de pruebas que los protagonistas de nuestra historia tuvieron que superar.

El final ya lo conocéis. Ahora os invitamos a conocer la historia desde el principio, y ya que parte de la exposición era un itinerario en torno al quintuple mundo sensorial, apliquemos nuestros cinco sentidos en este recorrido narrativo.

I Estación. Vista: La palabra es azul

Todo comienza cuando en 15 escuelas públicas de Móstoles: «Jorge Guillén», «Benito Pérez Galdós», «Andrés Torrejón», «Ramón y Cajal», «Príncipe de Asturias», «Fausto Frailé», «Pablo Picasso», «N.ª Sra. de la Asun-

ción», «Rosalía de Castro», «Las Cumbres», «Miguel Hernández», «Pérez Villamil», «Juan de Ocaña», «Blas de Otero» y «Cervantes», 73 profesores y 2.695 alumnos, coordinados por Encarna Bernard (RAC del CEP), deciden unirse en un proyecto común; se trataba de investigar en torno a la creación literaria, al soporte y a los materiales en los que podía presentarse un libro. Lo llamaríamos: Libros-Objeto.

Dentro del proyecto general, tres escuelas presentaban una iniciativa concreta: «El viaje a través de los senti-

dos». Todos los profesores participantes en la exposición tendrían apoyo en cuanto a formación y ayudas en el aspecto plástico y material, teniendo posibilidad de asistir a talleres y grupos dentro del horario laboral, en la hora de exclusiva. Los profesores que participaban en el «Viaje a través de los sentidos» contarían también para la parte plástica con el asesoramiento y el trabajo de monitores, que, en determinadas horas de clase, trabajarían con los alumnos en la realización del montaje de los sentidos.



Para todo esto contábamos con el entusiasmo de chicos y mayores y con subvenciones de la Comunidad de Madrid, del CEP y con el apoyo de la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento PSOE de Móstoles.

II Estación. El oído: Del susurro al alarido

Ya estamos trabajando: clases pequeñas, excesivos niños, entre 35 y 40; acoplar horarios en el c. superior, elaborar los textos, corregirlos y presentarlos de forma estética...

Y como si el trabajo y las dificultades propias de la clase no fueran suficientes, fuera comienzan los problemas; el grupo que va a realizar el «Viaje a través de los sentidos» se entera de algo sorprendente: las monitoras del Patronato de Cultura que colaboran con nosotros son amenazadas, en la mejor línea patronal, por el director técnico de Cultura Tomás Valdés, y se les prohíbe que continúen su colaboración con las escuelas: una bonita forma de entender el programa «Cultura y Escuela».

III Estación. El tacto: Sinestias y versos

Las monitoras del Ayuntamiento no vuelven a aparecer; la recién iniciada «Colaboración Patronato de Cultura» parece desvanecerse entre humos de crisis y dimisiones: dimisión del director de Cultura, dimisión y «readmisión» del concejal, problemas laborales de los trabajadores del patronato que el referido concejal regenta...

Tocamos fondo, pero, como en los cuentos, aparece el donante: el CEP consigue otros monitores, que retoman la tarea. El viaje continúa.

IV Estación. El olfato: La lechera ataca de nuevo

Solucionados los problemas, la ilusión vuelve a hinchar las velas de nuestra navicilla: por los colegios empiezan a tomar forma libros-castillo, libros abanicos, toboganes, tiouvivos, piscinas del tacto, libros sonoros, de luces y sombras, libros de olores... Aquello superaba a la imaginación de la lechera, porque no eran ya fantasías en el aire, sino realizaciones concretas, llenas de color y de vida; porque los maestros y maestras, las alumnas y los alumnos, estaban demostrando, una vez más,



que cuando se les deja trabajar, se les estimula y se les valora, son capaces de llegar con el cántaro al mercado.

V Estación. El gusto: Postre lametón

Estamos en los días anteriores a la apertura de la exposición; frenética actividad ultimando los detalles finales. A las monitoras del Ayuntamiento les dejan colaborar ahora en el montaje definitivo, en esos días demostraron todo el entusiasmo y el buen gusto de que son capaces.

Y llegó el día de la inauguración; allí estábamos todos, algunos sólo para salir en la foto: como el concejal de Educación Andrés Martín, ausente de todo el proceso y que, con un pésimo sentido de la oportunidad, con sus palabras desde la mesa-presidencia, parece que quiso desacreditar la exposición como un montaje relumbrón, olvidándose que la exposición, con toda su belleza y colorido, no era sólo lo que allí aparecía, sino que tras ella estaba «el trabajo diario y la labor callada» de muchos maestros durante varios meses.

Los allí presentes, por nuestra parte, pensábamos, y seguimos pensando, que la propuesta que presentábamos tiene cabida dentro de la alternativa que propugnó una escuela activa, creadora y gratificante. Una escuela que sea estímulo constante para que los miembros de la comunidad escolar, alumnos, maestros y padres, hagan aporte de iniciativas e intereses, en la común tarea de avanzar en la senda del conocimiento y la habilidad.

Porque cultura y belleza deben estar al alcance de todos y una tarea de la escuela pública ha de ser la de democratizar la cultura elitista, enseñando a nuestros alumnos a valorar los aspectos estéticos y culturales que han sido privativos de una determinada clase social.

En esta línea seguiremos. Para el próximo curso, 23 claustros y 325 profesores de Móstoles hemos presentado nuevos proyectos y solicitado las correspondientes subvenciones para llevarlos a término. La historia continúa. ■

Luisa Martín



**PROYECTO DE INTERCAMBIO
CON PERSONAS DE CHECOSLOVAQUIA**

Un grupo de checoslovacos tiene interés en hacer intercambios con gente de nuestro país para conocer un poco su arte, sus gentes, su cultura, etcétera, en condiciones que te voy a explicar por si tuvieras interés.

— El intercambio se realizaría entre gente que vive en Praga y gente que vive en Madrid (se escoge esta ciudad porque es el centro y desde ella se puede conocer otras cercanas interesantes para los checos: Segovia, Toledo, Salamanca, etcétera).

— El intercambio consiste en que se garantizará por cada una de las partes el alojamiento a la otra: aquí a los checos y ellos en Praga a nosotros. Hay dos modalidades posibles: que se les garantice todo el alojamiento (cama-comida) o sólo cama (y desayuno) y en este caso darles dólares por coronas checas al cambio de 1 dólar = 25 coronas (el cambio oficial es 1 dólar = 10 coronas). También se podría hacer un intercambio oficial entre organizaciones, pero exigiría más papeles. De todas formas, la forma se determinará una vez que haya un grupo.

— Los viajes se realizarán a gusto de cada uno. Ellos vendrán en coches, para así tener más facilidad de movimiento desde Madrid hasta lugares cercanos de interés.

— La estancia sería de unos veinte días. A parte del conocimiento de lo más interesante de la ciudad (Praga), ellos garantizarían excursiones a ciudades como Darlovy Barj, Kutna

Hora, etcétera, y un programa (flexible dependiendo de los intereses que tengan las personas que vayan) de actividades: visitas a ciertos lugares con guía incluido, etcétera.

— Los que vendrían a España son personas entre veinticinco y treinta y cinco años, que hablan español con soltura o al menos hablan algo, por lo que la comunicación no sería difícil. Ellos no necesitan guía aquí (aunque allí sí lo garantizan) ni es necesario estar con ellos continuamente.

— El intercambio se realizaría a partir de este verano. A ellos les parece buena época para venir el mes de septiembre. Los españoles podríamos ir allí antes o después o al año que viene. El conocimiento de los checos que vendrían me permite afirmar con absoluta seguridad que si ellos vienen antes no va a implicar el olvido del compromiso.

— El grupo sería de unas ocho o diez personas y cada uno estaría en una casa, o dos en una, etcétera. Allí podrían ir dos a una o uno a cada una, etcétera.

Si tienes interés en este tipo de intercambio, puedes llamarme al teléfono que te pongo abajo y te explicaré con más detalle el asunto.

Un saludo. ■

Alejandro Alvarez
Tels.: (985) 25 71 99, Ext. 25
(hasta 7 tarde)
(985) 22 37 57 (domicilio)

ALQUILO APARTAMENTO

A pie de playa salvaje, en El Palmar (junto a Conil de la Frontera, Cádiz). Meses de junio, julio y septiembre. Lavadora automática y jardín amplio. **Contacto al teléfono (956) 28 45 08.**

JOVEN FRANCESA

Veintidós años. Se encargaría de sus hijos por uno o varios meses a partir del mes de septiembre.

Dirigirse a Clopeau, J. P.
17 rue Alphonse Provost.
95330 Domont (Francia).

**PROFESOR GRIEGO
OFRECE INTERCAMBIO
DE CASA**

El compañero Frosi Tsami, profesor de química, secundaria, en Grecia, nos comunica su deseo de intercambiar su vivienda durante los períodos vacacionales con algún enseñante español.

La casa ofrecida se encuentra a 62 km. de Atenas y a 2 km. de Porto Germeno. Se encuentra rodeada de pinos en una zona muy tranquila y tiene tres dormitorios, cuarto de baño, salón y comedor. De ser necesario, también podría contarse con un estudio en una buena zona de Atenas.

Los interesados deben dirigirse en inglés, griego o italiano a **Frosi Tsami, Gr. Lambraki 24. Agrinion 30100, Grecia.**

INSTITUTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION
(UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)



**VII MUESTRA NACIONAL
DE EXPERIENCIAS
EN EL AULA**

Profesores de E.G.B.

CON EL PATROCINIO DE LA
DIPUTACION GENERAL
DE ARAGON





Manual Orientativo para el Funcionamiento de las APAS

La FAPA «Francisco Giner de los Ríos» ha editado un material informativo y orientativo para el funcionamiento de las APAS.

«Desde las APAS y para avanzar y desarrollar éstas, abordamos el inicio de elaboración de un material que desde la teoría y la práctica sirva de ayuda al trabajo diario de los padres y madres que, en las APAS y desde ellas, intervienen activamente en los niveles de participación, Consejos Escolares, Ayuntamientos...»

Para que esta participación sea más eficaz, surge la idea del **Manual Orientativo para el Funcionamiento de las APAS**, concebido como abierto a diferentes aportaciones dentro de una concepción de defensa y desarrollo de la escuela pública, como instrumento fundamental en la formación de ciudadanos capaces de realizar transformaciones sociales que garanticen un futuro más democrático y libre.

La formación de las APAS es una tarea difícil pero necesaria y debe contener un mensaje positivo y lleno de posibilidades: es posible colectiva y organizadamente, utilizando los recursos, conseguir, por pe-

queños que sean, avances a tener muy en cuenta.

Finalmente, se transcribe un índice, a modo indicativo, de los cuatro tomos que lo componen.

Índice del Manual Orientativo para el Funcionamiento de las APAS:

Tomo I: Legislación.

- I.1. Normativa.
- I.2. Formularios, modelos, organigramas, etcétera.
- I.3. Comentarios.

Tomo II: El movimiento asociativo de madres y padres de alumnos.

- II.1. Historia y perspectiva.
- II.2. El APA.
- II.3. La FAPA «Francisco Giner de los Ríos».
- II.4. Las Federaciones.
- II.5. La CEAPA.

Tomo III: La escuela.

III.1. La escuela (reseña histórica. Funcionamiento. Organigrama).

III.1.1. Recursos humanos, técnicos, científicos y económicos.

III.1.2. La escuela que queremos.

III.2. La pedagogía: historia, pedagogos, métodos.

III.3. El sistema educativo.

III.3.1. Reforma educativa.

III.4. La comunidad educativa (claustro, dirección, asociaciones).

III.4.1. Instituciones, organismos, agentes sociales.

III.5. El APA.

III.6. Consejos escolares del centro.

III.7. Opinión.

III.8. Agenda.

Tomo IV: Monográficos.

Ejemplos de algunos temas a tratar: drogas, nutrición, coeducación...

Información: FAPA. Puerta del Sol, 4. Madrid. Tel.: 531 01 31.



T. E.

“TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA”

Suscríbete

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:

Fernández de la Hoz, 12 - 2.ª planta - Madrid 28010

Nombre
 Apellidos
 Dirección N.º
 Población DP
 Deseo suscribirme a la revista «T. E.» por el período de un año a partir de

La suscripción y forma de pago las indico a continuación:
 Suscripción anual: 2.250 pts.

- Forma de pago:
- Giro postal (indiquen fecha envío).
 - Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1053 6000378757 (Caja de Ahorros de Madrid).
 - Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO
 Caja de Ahorros

Domicilio de la Agencia

Población DP

Provincia

Titular de la cuenta

N.º de la cuenta

Sírvase atender hasta nuevo aviso a mi cuenta los recibos que a mi nombre le sean presentados por los titulares de la cuenta n.º 1053/6000378757 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha Atentamente
 (Firma)

la re **FORMA**
SOLA *na*

¡CUANTO?