trabajadores de la
T.E. Enseñanza
NUM. 132 ● ABRIL 1992

LA ENSEÑANZA EN MADRID

PLAN DE CONVERGENCIA

LA PARALISIS DEL MEC

EDUCACION INFANTIL

Tu mejor currículum.

Saber, saber hacer y valorar. O lo que es lo mismo: conceptos, procedimientos y actitudes. Los nuevos contenidos de la Reforma educativa desarrollados, punto por punto en los Proyectos de Santillana-Primaria. Unos proyectos que de una forma original, innovadora y llena de recursos, forman la base para construir un excelente currículum.

Con experiencia y calidad. Con adecuación a la realidad del aula. Esto es lo que ofrece Santillana: la mejor base para construir el currículum.

Santillana
PRIMARIA

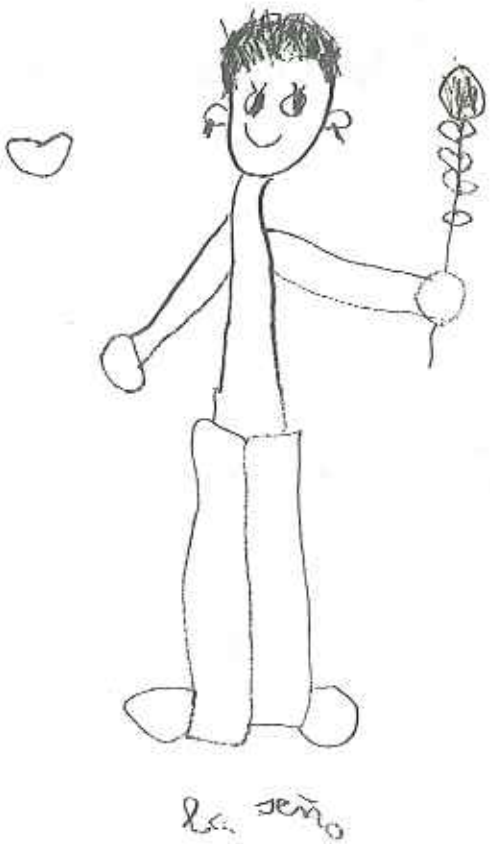
Querida seño:

Como mañana es tu cumple yo quería decirte que te quiero mucho y que lo paso muy bien contigo, y como no sé aún escribir, mi papá me dijo que yo se lo contara y él lo ponía.

Me gusta que te sientes con nosotros en el rincón de descanso para que te contemos lo que hicimos ayer, aunque a veces Silvia me quite el sitio a tu lado.

En clase me encanta el rincoón de la casita, sobre todo para disfrazarme, ¡ah! también el taller de los inventos, aunque mi mamá dice que no sabe para qué sirve.

¿Sabes por qué nunca quiero ir al rincón de las palabras? Pues porque Luisita se viene detrás de mí para ponerme el cartón que dice "ratón" y reirse de mis dientes. No me gusta que se ría de mis dientes y me enfado, y entonces tú nos regañas y dices que los dos somos revoltosos. Y es ella, no yo. A mí me pone triste que me regañes y por eso no quiero ir.



Cuando bajamos al patio y jugamos en la arena con los cubos y las palas me lo paso muy bien, sobre todo si tú no estás mirando, y te engañamos, y entramos al servicio a por un cubo de agua para hacer barro y figuritas. A mi prima Mari, que va a otro cole, le da envidia que juguemos con la arena. En su cole, como hay también mayores no cabe la arena, y dice que allí para llegar a hacer pis tiene que subirse a un banquito.

Me aburro mucho en la siesta, pero me porto bien para que tú nos cuentes luego un cuento bonito. Mi mamá se rió mucho cuando le conté el de "Periquillo Cañamón" y le dije que yo había hecho de Periquillo y que me agarraba a la oreja de Pedro que hacía de mula para gritar "¡Al que se acerque a la mula, lo mato. Arre mula!" ¿Te acuerdas que colorada se quedó la oreja de Pedro?.

Te voy a decir un secreto. Luisita cambió el otro día las pegatinas a varios cepillos de dientes y ahora están hechos un lío y no sé cuál es el mío de verdad.

¿A que no sabes que en casa mi abuela también he plantado pipas de girasol y zanahorias como en el huerto del cole? ¡Ah! dice mi papá que gracias por cambiarme de ropa y lavarme cuando los de la clase de los saltamontes me mojaron con la regadera.

¿Cuánto falta ya para que vayamos a la granja esa que nos dijiste a cuidar las vacas y las ovejas?

Un beso muy grande; me voy a la cama ya para llegar mañana y felicitarte el primero.

Rubén

Staff

● *Dirección*
José Benito Nieto

● *Diseño y Maquetación*
Carlos López

● *Secretaria de Administración*
Pepa Blanco

● *Consejo de Redacción*
Javier Doz, Fernando Lezcano, Pamela O'Malley, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Iñigo Etxenike, Antonio García, Eusebio Salán, Marisol Pardo, Manuel Riesco.

● *Consejo de Administración*
Ignacio Garau Leffler
Miguel Angel Reneses

● *Corresponsales*
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: José Luis Pérez
País Valanciá: Mª Jesús Pérez
País Vasco: Ricardo Arana
Galicia: Emilio Zunzunegui
Canarias: Miguel Angel Ceballos

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

● *Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.*
C/ Fernández de la Hoz, 12
Teléfono: 410 35 83

● *Imprime:* Gráficas Caro. 777 09 12

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

Indice

TEMA DEL MES

Editorial: 3
Una perspectiva necesaria para un sindicalismo de lo cotidiano 5
¿Tres años en la escuela?. No, gracias 7
Un verdadero desafío 8
Análisis de los resultados de la encuesta en territorio MEC 10
La Educación Infantil en Castilla-León 12
La Educación Infantil en la Región de Murcia 13
Los requisitos mínimos y la privada 14
Requisitos mínimos (B.O.E.) 16
Módulo III 17
Guarderías Laborales 18
Granja-Escuela y Educación Infantil 19

NOTICIAS SINDICALES

Plan de Convergencia 1
Servicios Mínimos 2
Pública: La parálisis del MEC 3
Laborales: Orientar para prevenir 5
Privada: Evaluar las negociaciones 6
Pedagogía: Acuerdo con los MRPs. 7
Mural Sindical: Educación Infantil 8
Galicia: Debilidades y grandezas del proyecto conservador 10
Euskadi: La Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Vasca 13
Andalucía: La Educación Infantil en Andalucía 13
Canarias: Un conjunto de desatinos 14
Catalunya: Entre la ley y la falta de presupuestos 15
Madrid: Igual que un rolo par un descosido 16

SECCIONES FIJAS

La enseñanza en la Comunidad Autónoma de Madrid 22
Mujer: El símbolo dividido 27
Libros 30
Servicios 32

El Tema del mes ha sido coordinado por Blanca Gómez Manzaneque.

LA EDUCACION INFANTIL: UNA PERSPECTIVA NECESARIA PARA UN SINDICALISMO DE LO COTIDIANO

LA ATENCION a la infancia en una sociedad como la nuestra es, sin duda, una necesidad social y cultural ampliamente compartida; un problema educativo, personal, familiar y cotidiano. Por otra parte la atención a la infancia es, hoy en día, un puesto laboral confuso, inestable y preocupante. En resumen, la atención a la infancia es, por todas sus partes, un problema no resuelto. este documento (1) propone algunas reflexiones y datos para contribuir al necesario debate que oriente la acción sindical. Subraya por otra parte, el carácter complejo del cuidado de los niños pequeños, que sólo en parte es un problema educativo, y su relación estrecha con muchas de las medidas de progreso social.

La premisa de partida es que la educación de los niños menores de seis años es una necesidad y un derecho inalienable. Las investigaciones fisiológicas, psicológicas y pedagógicas han demostrado fehacientemente la gran importancia y la trascendencia incomparable del desarrollo y de la educación en los primeros años de vida y así lo recoge la declaración internacional de los Derechos de la Infancia (firmada por el gobierno del Estado en 1.990). En consecuencia, una política progresista, de clase y solidaria ha de exigir el establecimiento de servicios educativos y de calidad para todos los niños en los seis primeros años de vida.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la atención a los niños es un problema mucho más amplio y que desvela aspectos de la vida laboral y colectiva de muchos de nosotros, trabajadores de cualquier ámbito, olvidados en el discurso público. Los problemas para atender a los pequeños están ligados a la configuración general de los modelos de vida y de la organización social toda, bajo los imperativos del mundo económico. Poder respetar, atender y vivir relajada y adecuadamente las necesidades de convivencia general y las familiares o de pareja y la atención a los hijos, en particular, se han convertido en un problema cotidiano porque la planificación económica y los dictados del capital han devenido criterios únicos y avasalladores. Horarios, calendarios y urbanismo parecen tener sólo un patrón: la productividad. Este confundir medios con fines (producir para vivir mejor, no significa vivir para producir más) provoca tensiones crecientes en todos los ciudadanos. La cuestión es que el cuidado de los niños pequeños tiende a permanecer como un problema secundario, invisible y opaco, quizás porque las personas que lo interpretan sean de segunda fila en el modelo hegemónico.

En efecto, el cuidado de los hijos es un problema que muchos aún contemplan como responsabilidad casi exclusiva de las mujeres y, de todos es sabido, mujeres y niños no son actores privilegiados en una sociedad androcéntrica, que valora y planifica sólo la ospera de la actividad pública y lo público bajo el epígrafe de lo cuantificable y productivo.

Por ello, los servicios de atención a la infancia han sido y son considerados como necesarios y condición indisponsable para facilitar la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. En la medida que esta concepción ha ido modificándose, aunque de manera muy reducida y muy insuficiente, hacia un modelo de mayor reponsabilización por parte de los varones, y en la medida en que esta tendencia aumente y se consolide (y ésta debería ser una línea importante de trabajo de la acción sindical), la necesidad de los servicios de atención a la infancia devendrá un problema cotidiano y más compartido por la mayoría de las personas trabajadoras.

Estos son los criterios que consideramos necesarios para la partida. La otra cara del problema aparece cuando analizamos cuál ha sido y es el desarrollo real de la oferta y de las situaciones laborales que confluyen en ella. Por una parte, tenemos el preescolar (el futuro segundo ciclo, 3–6) cuya situación es conocida por todos. Si hablamos del primer ciclo, nos encontraremos, primero, con la falta de datos más exasperante (2); Segundo, con que en España sufrimos una de las situaciones más pobres del entorno europeo tanto en el que respecta a los servicios públicos (0,5% aproximadamente frente al 47% de Dinamarca o el 10% de Bélgica, Francia, Italia o

Portugal) como a la oferta total sobre población (pública + privada= 5% aprox.); tercero, el caos laboral e infraestructural en el que medra el sector privado, dada la inexistencia hasta el momento de cualquier regulación.

La promulgación de la L.O.G.S.E. permitiría esperar una mejora visible, puesto que la ley es avanzada en lo referente a esta etapa, integra la totalidad de la etapa en el sistema educativo y obliga a las administraciones a garantizar la cobertura de toda demanda y a coordinar sus servicios y ofertas y a facilitar la cooperación entre los equipos de los dos modelos de centros que, incoherentemente, se van a general para una sola etapa. Parecía pués que su desarrollo había de ser el intrumento esencial para el establecimiento de una suficiente, adecuada y urgente política de escolarización infantil, tal y como ha venido exigiendo reiteradamente este sindicato. Por el contrario las últimas actuaciones de las administraciones educativas son muestras de infravaloración y olvido del problema. Véanse si no el decreto 1.004/91 de mínimos de centros, insuficiente y con unas ratios alumnos/unidad muy elevadas; el anuncio de anulación del fondo de 1.125 millones de ptas. destinadas a las guarderías laborales; inexistencia de iniciativa alguna o plan conocido para la creación de centros públicos de educación infantil de primer ciclo y de apoyo a los ayuntamientos e iniciativas colectivas no lucrativas; el retraso hasta el máximo previsto de 10 años de plazo para la adecuación de los centros existentes y de la incorporación de los alumnos de tres años a la totalidad de los centros públicos; el mínimo desarrollo de la política de formación para la etapa, del número de asesores de educación infantil en los CEP y de iniciativas para la coordinación entre el primer y segundo ciclo de la etapa.

Frente a esta situación y a esta política, ¿cuáles deberían ser nuestras acciones y nuestras prioridades?: dos parecen los campos de actuación prioritarios.

— Primero, incorporar como plataforma propia del sindicato la necesidad de comtemplar todas las medidas que permitan asegurar una adecuada atención a la infancia, como derecho y necesidad de ésta y como derecho y necesidad de los progenitores; el desarrollo de los servicios públicos en toda la etapa (hasta el 50% demanda la I.S.P.) que garanticen servicios de calidad y asequibles para los trabajadores lo que no es mucho más que cumplir con lo exigido en la propia L.O.G.S.E. Pero por otra parte evitar la conversión de los centros educativos en guarderías a pleno tiempo de acuerdo con las exigencias laborales: la infancia no puede soportar la institucionalización de su vida. Por el contario, hay que exigir la ampliación urgente de las ayudas y permisos para los padres y madres con niños pequeños, la creación de otros servicios como ludotecas monitorizadas, instituciones multiprofesionales, servicios flexibles y polivalentes adecuándolos a las distintas realidades (entre ellas y especialmente en el mundo rural),... Este es, por otra parte, un campo abierto a la confluencia social y ligado a un amplio campo de medidas de actuación pública y de salario social para la humanización y mejora de las condiciones de vida de los trabajadores todos.

— Segundo, perfilar la plataforma de actuación sindical–laboral en el sector, tratando de: asegurar (sobre todo en el primer ciclo) el máximo de los puestos de trabajo consolidables y contemplado como un sector en reconversión que exigirá de inversiones públicas, una amplia y flexible política de formación y retitulación de los actuales trabajadores, ...; estudiar los medios que aseguren la coordinación efectiva entre los dos ciclos de la etapa; finalmente, defender el modelo de red homogénea o unificada, de carácter público, asegurando la especificidad de los centros infantiles que contempla todos los momentos de la jornada y una visión no propedéutica ni clasificadora y con una pedagogía flexible, lúdica, participativa, comunicadora y promotora, asegurando a su vez mecanismos de participación y gestión democrática hasta ahora ausentes. ■

Fidel García Berlanga

(1) Este artículo es un resumen introductorio al trabajo de elaboración de una plataforma conjunta, y con implicaciones confederales, que viene elaborando en la Federació d'Ensenyament del País Valencià la Comissió d'Educación Infantil.

(2) Hay que aclarar que el Gobierno español no dispone de ningún estudio ni censo general sobre la educación infantil. Estos datos pertenecen al estudio realizado por la Red Europea de Atención a la Infancia.

CURSILLOS DE FRANCES

Alliance Française de PARIS

Verano 92: 14 días

Meses de julio, agosto y septiembre

Mañanas: Excursiones y visitas.
Tardes: Dos horas de clase (opcional).
- Curillistas y acompañantes sin límite de edad.
- Certificado de asistencia. Seguro médico.
- Selectos hoteles xxx y restaurantes.
- Excursiones a Versalles, Loira, Bélgica...
- Excursión incluida a **EURO DISNEY.**

Precio: Desde **54.950** ptas, todo incluido: viajes, visitas y estancia a media pensión (posibilidad de pensión completa opcional).
Salidas de todas las regiones (autocar-avión).

Organiza e informa: V. Interlenguas (CV-m115-A).
Alicante-Valencia: (96) 5141551 - 1381619
Andalucía: (95) 4378363 y (952) 291636
Aragón-Cataluña: (976) 291004 y (977) 620000
Madrid: (91) 5709293 - 3570305 - 4732374
Oviedo-Rioja: (985) 297884 y (941) 238570
Canarias: (928) 242883 y (922) 274003

Conozca la AGENCIA DEL PROFESORADO
Somos el nº 1 de España en París

¿SU DESTINO ES EUROPA?

Nosotros le llevamos a:
Italia: 11 a 14 días; desde 75.950 ptas
París-P. Bajos: · ; · 82.950 ·
Suiza-Austria: · ; · 85.950 ·
Berlín-Praga: · ; · 94.950 ·
Países Nórdicos: 15 días;consúltenos.
- Viajes en autocar o avión.
- Selectos hoteles y restaurantes.

Relación Precio/Calidad sin competencia.

Somos V.Interlenguas. Tel. (96) 520330-5141552

¿TRES AÑOS EN LA ESCUELA?, NO, GRACIAS.

O de cómo un tema sencillo puede plantearse tan mal.

ACTUALMENTE se ha generado una polémica entre el profesorado de Educación Preescolar, provocada por la escolarización de los niños y niñas de tres años en los centros de EGB, que como se indica en el título, ha sido mal planteada desde un principio.

Si analizamos las causas por las que se ha llegado a este conflicto vemos que son de varios tipos:

1. Las primeras escolarizaciones de niños y niñas de tres años, salvo casos puntuales, se han hecho no con el criterio de implantar la Reforma Educativa, sino como solución a las supresiones de aulas , debido al descenso de la natalidad.

Por esta causa la respuesta del profesorado ha sido variada, desde los que quieren los niños y niñas en el centro sin importarles las condiciones, a los que exigen éstas como condición previa a dicha escolarización.

2. La formación o información que se ha facilitado al profesorado ha sido, en general, poca y sin los recursos funcionales y materiales necesarios.

Esta formación, en general, ha consistido en un curso puntual de 20 horas, realizado en los primeros días de septiembre, y/o unas jornadas en las mismas fechas. La Administración también ha facilitado un ejemplar por centro del libro "Educar a los tres años". Como continuación de esta formación se han creado seminarios en algunos centros que voluntariamente han decidido continuar. Estos seminarios han contado únicamente con el apoyo de los CEPs.

No se contempló de forma adecuada por parte de la Administración las necesidades de adaptación de la jornada y calendario de septiembre para este profesorado que difícilmente pudo integrarse de forma adecuada en su centro. Tampoco se respetaron las indicaciones que desde los cursos de formación se dieron, sobre las necesidades de los niños y niñas de un periodo de adaptación, lo que provocó conflictos entre los equipos directivos, el profesorado y los equipos de inspección.

3. La falta de formación e información ha dado lugar a que surjan prejuicios y miedo ante una situación nueva y que no sabemos muy bien cómo afrontar. La solución que se apunta desde un sector de este profesorado pasa por la creación de un puesto de trabajo en los centros, ocupado no por un/a maestro/a sino por un/a "auxiliar", que se encargaría de realizar aquellas tareas que el equipo considera que no son "educativas", es decir, todo lo relacionado con el control o no control de esfínteres en estas edades.

¿Por qué no se consideran tareas educativas estos aspectos?. Básicamente porque se parte de un concepto de educación distinto. Hasta ahora los contenidos de las aulas en preescolar eran prioritariamente instructivos, de preparación para la EGB. La etapa no tenía una fundamentación teórica en sí misma sino en necesidades futuras.

Esta es una realidad que no se puede obviar, y de la que no se puede culpar al profesorado ya que respondía a unas exigencias sociales distintas. Estas aulas, que en su momento cumplieron un papel importante e innovador, hoy han quedado desfasadas, las exigencias sociales son más de calidad que no de cantidad.

Las Ciencias de la Educación han avanzado por caminos que nos indican que hay otras formas más adecuadas de realizar este trabajo, y, aunque como todo cambio, éste también genere tensiones, no podemos caer en la trampa de frustrar desde el inicio la etapa más innovadora de la Reforma por querer solucionar un problema de resistencia a dicho cambio de un sector del profesorado.

La creación de la figura del auxiliar no solucionaría el problema. En las aulas que funcionan, el profesorado admite que el problema no es real, los casos de falta de control de esfínteres tan traídos y llevados, son casos puntuales y, en general, no superiores a los que pueden producirse en las aulas de cuatro años.¿Qué haríamos con estos profesionales cuando se comprobara que no son necesarios?

Además, ese no es el problema, en esta edad el niño está configurando su personalidad y necesita desarrollar sus capacidades de autoestima y equilibrio personal, necesita que las personas con las que se relaciona cubran todas sus necesidades y no puede diferenciar lo afectivo de lo educativo, por lo tanto ¿sería educativo que cuando surge este problema, la persona que se ocupa de él habitualmente y con la que ha establecido vínculos afectivos, lo saque de la clase y lo ponga al cuidado de otra, ajena al aula, ya que en la LOGSE se explicita que los profesionales de esta etapa han de ser maestros/as?

Asumir estos contenidos como propios de la etapa supone un cambio profundo de actitudes que no se está facilitando desde la Administración. El profesorado de Educación Infantil es prácticamente el único que continúa teniendo venticinco horas semanales de docencia directa, no hay profesorado de apoyo a la etapa, no se le facilitan medios ni recursos para formación, una vez más se le pide el voluntarismo, el hacer la Reforma sólo poniendo de su parte y esto es lo que genera actitudes de autodefensa que hacen que el problema se haya desenfocado y se sitúe donde no está.

Es cierto que el profesorado de preescolar nunca ha asumido estos contenidos educativos como propios, y si no quieren asumirlos están en su derecho, pero la solución entonces pasa, no por cambiar unos contenidos que todos los especialistas en Educación Infantil reconocen como propios de la misma y que han de ser asumidos por la escuela, sino por buscar soluciones administrativas para que este profesorado pueda cambiar de etapa sin perjuicios profesionales.

Ante este reto deberíamos plantear soluciones que permitan, cuando el proceso de implantación de la etapa termine, que todo el profesorado pueda decir:

¿TRES AÑOS EN LA ESCUELA? SI GRACIAS.

Sara Alvarez
Asesora E.I. CEP de Alcorcón.

UN VERDADERO DESAFIO

Primer año de implantación del segundo ciclo de la educación infantil en territorio M.E.C.

DURANTE el primer trimestre del curso 1.991/92, el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. realizó un exhaustivo seguimiento del grado y calidad de la implantación de la Reforma en el periodo 3-6 años en la Educación Infantil Pública, así como del estado general en el que se encuentra la enseñanza infantil dependiente del Ministerio de Educación.

Se han chequeado casi todos los centros que escolarizan niños de estas edades, ya fueran centros que implantaban ya la Reforma como aquellos que se podían encontrar más lejos de esa situación óptima –para cuyo cumplimiento el M.E.C. se ha dado a sí mismo cuatro cursos (incluído éste)–.

El resultado general se puede resumir en que la Reforma en territorio M.E.C. "anda sola", no se impulsa.

1.– Han sido insignificantes los presupuestos específicos para adaptar infraestructuras.

2.– No ha existido un Plan de Formación del profesorado coherente, mas bien, se ha improvisado.

3.– Falta un necesario aumento de plantillas.

4.– Se crean aulas de 3 años sin planificar, saltándose la mayor parte de las veces, las ratios en base a la demanda.

Y, tristemente, debemos reseñar las graves diferencias en el desarrollo de esta "tímida" Reforma dentro del mismo territorio que gestiona directamente el Ministerio. Desde zonas privilegiadas en cuanto a grado de implantación (como Murcia y Melilla con un 100% de Centros de niños de 3 a 6 años que ya tienen implantada la Reforma, según fuentes del mismo Ministerio aunque ya veremos que "no es oro todo lo que reluce"), a zonas o comunidades completas absolutamente deprimidas (Castilla-León a duras penas llega al nivel de tener un 10% de los Centros que se puedan catalogar como que cumplen los requisitos de la Reforma en la Educación Infantil, con tristísimas realidades en montones de unitarias; un verdadero desafío.

Formulemos un deseo: que se realicen pronto las transferencias educativas a todas las comunidades, a ver si de esa forma la discriminación deja paso a la sensatez y a la solidaridad.

Tenemos que agradecer desde estas líneas la colaboración de los propios centros facilitándonos la información requerida por escrito, o la que directamente nos han hecho llegar al acudir al sindicato para plantear sus problemas. Y no queremos dejar de reseñar, también, el "apoyo" a la información sindical (esta vez requerida por toda una Junta de Personal) que efectuó el Director Provincial de Cáceres con una curiosa carta remitida a los Centros de Preescolar donde vuelve a las formas de los tenebrosos años 40 (pués piensa que la educación es un secreto de Estado), demostrando a la vez su miedo a que los representantes sindicales sepan más que él mismo de Educación Infantil. No hay más que leer su carta para descubrir que sabe bien poco. ■

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION PROVINCIAL
Avdª Miguel Primo de Rivera , nº 2
10 001 C A C E R E S

Cáceres, a 11 de noviembre 1.991.

SR.DIRECTOR DEL COLEGIO
PUBLICO DE

Teniendo noticias de la recepción en ese Centro de un escrito enviado por la Junta de Personal Docente de Centros Públicos no Universitarios, firmado por su Presidente Actual D.Pedro Barco Corbacho y pidiendo la cumplimentación de un cuestionario acerca de la implantación del 2º ciclo de Educación Infantil en la provincia, y dado que en el mismo se hacen descalificaciones sobre el proceso de planificación de este nivel llevado a cabo por esta Dirección Provincial, resulta de gran interés para la administración educativa conocer de forma directa los resultados de este proceso.

Por ello, se le solicita informe en el que manifieste cuanto crea conveniente sobre el proceso de escolarización de los niños de 3 años y, en especial, sobre los aspectos que deban ser mejorados en ese Centro.

Así mismo, le recuerdo que los Centros sólo deben proporcionar datos estadísticos a través de la Administración Educativa.

EL DIRECTOR PROVINCIAL,

Fdo.José Luis Vega Parras.

ESCOLARIZACION

CENTROS QUE ESCOLARIZAN ALUMNOS DE 3-6 AÑOS EN EL CURSO 1991-92 Y PROPORCION DE ELLOS QUE CUMPLE LOS REQUISITOS DE LA REFORMA EN EL TERRITORIO MEC (SEGUN FUENTES MINISTERIALES)

Territorio	Centros 3-6	Nº alumnos 3 años	Implantan	Reforma E.I.
TOTAL MEC	**2.576**	**29.708**	**507**	**19,6%**
ARAGON				**45,8%**
Zaragoza	216	2.895	34	15,7%
Huesca	56	588	24	42,8%
Teruel	43	409	34	79,0%
ASTURIAS	**83**	**1.538**	**45**	**54,8%**
BALEARES	**43**	**600**	**13**	**30,2%**
CANTABRIA	**134**	**1.270**	**34**	**25,3%**
CASTILLA LA MANCHA				**17,4%**
Albacete	81	816	13	16,0%
Ciudad Real	78	876	14	17,9%
Cuenca	114	1.009	7	6,1%
Guadalajara	77	675	12	15,5%
Toledo	60	1.002	19	31,6%
MADRID	**197**	**3.977**	**29**	**14,7%**
CASTILLA - LEON				**9,8%**
Avila	77	470	13	16,8%
Burgos	126	1.227	18	14,2%
Palencia	57	602	6	10,5%
Salamanca	96	1.162	14	14,5%
Segovia	108	935	10	9,2%
Soria	67	591	4	5,9%
Valladolid	74	1.349	7	9,4%
Zamora	122	635	6	4,9%
León	223	1.223	8	3,5%
EXTREMADURA				**13,7%**
Badajoz	123	2.156	14	11,3%
Cáceres	186	2.042	30	16,1%
MURCIA	**86**	**908**	**86**	**100,0%**
LA RIOJA	**42**	**409**	**8**	**18,6%**
MELILLA	**3**	**120**	**3**	**100,0%**
CEUTA	**4**	**116**	**2**	**50,0%**

ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA EN TERRITORIO M.E.C.

INFRAESTRUCTURAS

EDIFICACIONES — No se ha elaborado un **plan de inversiones** suficientes.

Podemos diferenciar dos bloques: las unitaria, sin barreras arquitectónica, en general, pero con grandes deficiencias por su vejez y falta de arreglos; y el resto donde de hecho, podemos asegurar que TODOS los centros tienen barreras arquitectónicas (aularios con largas escaleras); a estos edificios, como decimos aularios normalmente, les faltan **espacios complementarios,** tipo zona de usos múltiples, áreas de descanso, o comedores adaptados.

AULAS — La luminosidad suele ser suficiente, pero el sistema eléctrico es, a menudo, accesible para los niños y no tiene protección, luego es peligroso.

El **suelo cálido** es prácticamente inexistente, teniendo las aulas normalmente terrazo, losa, etc. Es más patente en las zonas rurales.

Calefacción: reseñamos que en las zonas rurales tienen a menudo, aún, el peligroso gas butano o la leña (Zamora, Cuenca, Soria...).

El tamaño, salvo excepciones (Baleares), es correcto, pero aún así, no suelo permitir un espacio para el descanso.

La **pileta de agua dentro del aula,** salvo en algunos Centros de Reforma y en municipios privilegiados (Leganés en Madrid, Murcia...), no existe, por lo que al margen de su necesidad para el trabajo diario, si se necesita lavar o limpiar a alguien hay que salir obligatoriamente del aula dejando al resto de los niños y niñas solos.

SERVICIOS — Suelen ser accesibles, pero no están en las aulas.

Duchas o bañeras: no existen salvo excepciones de construcciones de ultimísima hora, ¿qué se hace si un niño se mancha ampliamente?

Es llamativo que las piezas higiénicas no suelen estar adaptadas al tamaño de los niños, y que en diversos sitios nos indican que son insuficientes para el número de chavales escolarizados.

PATIO — Uso exclusivo de preescolar: no lo tienen nunca si comparten centro con E.G.B., pero es resaltable la falta de areneros o juegos específicos, por lo menos (Albacete, Guadalajara, Soria...).

No cuentan, tampoco en general, con **zona cubierta** (Toledo, Soria, Zamora...).

Hay alguno **sin vallar** en zona rural (Zamora).

PLANTILLAS

APOYO — Sólo se da en Centros de Reforma o de más de 6 unidades autónomas de preescolar (para sustituir las horas del equipo directivo). Si se dan las dos circunstancias, no se acumulan dos profesores de apoyo. No existe apoyo específico para el aula de 3 años. Si las aulas de Educación Infantil pertenencen a un centro de E.G.B., y éste cuenta con plantilla de apoyo, ésta es muy raro que apoye regularmente a preescolar. Sin embargo se dan casos en que es utilizado para cubrir las sustituciones por ausencias de miembros del resto del claustro de E.G.B. Hay que señalar que aunque en el caso general los centros no han recibido instrucciones (a pesar de la petición de CC.OO.), en el caso del apoyo al programa de Reforma de la Educación Infantil, éstas sí existen.

FORMACION — Escasa. Han accedido a ella el profesorado de Centros de Reforma, y poco más, ya que un cursillo de 3 días como el recibido en Albacete, por ejemplo, no puede catalogarse como formación, al margen de los territorios que no han recibido nada: Soria, gran parte de La Rioja...

PLANTILLA AUXILIAR — (Nos referimos a personal de apoyo para el horario de comedor y posterior descanso, o cualquier otro horario al margen del directamente docente): no existe.

RATIOS

Partiendo de que para CC.OO. las mismas ratios que marca la L.O.G.S.E. son altas para impartir una enseñanza de calidad, y que sólo serían aceptables si se contase con suficiente profesorado de apoyo, tenemos que señalar que las nuevas creaciones de unidades tienen orden de cumplir los requisitos de número exigidos en dicha Ley, aunque hay que airear las excepciones –por su cuantía–, para su corrección: en Baleares, en zonas de Castilla-La Mancha, en Madrid, en León y Segovia, en Cáceres, en La Rioja y en Murcia. Casi nos sentimos tentados a decir que las ratios sólo se cumplen allí donde la baja demografía lo permite.

No se disminuye la ratio por integración de alumnos de diseño, en la general.

Es alarmante el número de alumnos por aula en las periferias urbanas: Fuenlabrada, Alcorcón...

DOTACIONES

Material didáctico:

– Llega con retraso (más de tres años).

– No se repone por la Administración cuando se estropea.

– En las Islas Baleares sólo se ha mandado a Centros de Reforma, y... en lengua castellana.

Mobiliario:

Las aulas suelen estar bien dotadas y con piezas de tamaño y utilidad adecuados.

El mobiliario de descanso no existe (en este aspecto nosotros no creemos que sea absolutamente necesario, pero sí un espacio para ello que sea versátil.

AULA DE TRES AÑOS

Resaltar que, no sólo la oferta es insuficiente, sino que la que se da no es de la calidad requerida, dado que sólo una media de un 19,6% puede considerarse que cumplen los requisitos de la Reforma (ver cuadro escolarización).

Cuándo preguntábamos si ese aula de tres años había sido reclamada por la propia comunidad escolar, era una cantidad muy baja la que nos contestaba que sí. Nuestra conclusión es que esto demuestra la poca credibilidad del M.E.C. ante padres-profesores, que saben de facto que la escolarización no se va a hacer en las condiciones de calidad necesarias.

Se nos han denunciado casos de oferta de escolarización de tres años, sin condiciones y sin aceptación del profesorado a causa de la demagogia electoral de algunos programas municipales (por ejemplo en Esporles –Mallorca–, que sin local y sin previo aviso al claustro se pretendía abrir un P.3, e incluso meter niños de 2 años).

La oferta, pués, ha sido designada fundamentalmente por el propio ministerio a partir de los informes que les remitían sus Direcciones Provinciales (informes que en muchos casos no deben ser muy fiables dado lo que leemos en la carta del D.P. de Cáceres, o lo que deducimos de la situación "óptima" que dice el ministerio que existe en Murcia). Desde estas páginas creemos que la planificación de la implantación del P.3 es necesario que se haga por parte del ministerio, pero contando con los informes y el apoyo de la comunidad escolar; en cualquier caso para planificar hay que basarse en una inversión, y no esperar –como nos denuncian desde Cantabria– a que se produzcan supresiones de unidades para poder rellenarlas.

Hemos recogido en muy raras ocasiones la explicitación de la oposición del claustro a tener escolarizados niños/as de 3 años (algún caso en La Rioja, en Madrid...), pero sí se denota un amplio malestar por la falta de profesorado de APOYO, y una duda razonable: si con la formación y la experiencia que se posee hasta ese momento, se podría superar con éxito la escolarización de 3 años; duda que se podría haber subsanado con un plan más serio de formación específica.

COMEDOR Y TRANSPORTE — Es un aspecto del que queda excluido el alumnado de 3 años –a veces también el de 4 y 5– si exceptuamos las unitarias, justificándolo por la ausencia de personal especializado para estos horarios y un espacio también adaptado (desde luego es bastante triste intentar meter niños y niñas de estas dimensiones y con su poca autonomía en los comedores que conocemos).

JORNADA — Excentuando en Zamora, los centros no han recibido ninguna instrucción para adaptar el horario y la jornada para estas edades, sobre todo en las primeras fechas de escolarización.

Desde aquí insistimos en que pretender el mismo tipo de horario y jornada para cualquier edad de Educación Infantil y Primaria es un absurdo, al no respetarse ni los ritmos vitales, ni de descanso que son necesarios en las diferentes edades.

FORMACION — Ya lo hemos tocado antes. Ha existido muy poca, y de poca calidad. Nuestra reclamación de que no se abriera ningún aula de 3 años sin que el profesorado que se iba a hacer cargo de ella recibiera formación específica sólo se ha cumplido en un 30% de las ocasiones.

Por último señalar que en esta encuesta se animaba a los centros a indicarnos sus observaciones, favorables o desfavorables. Hubo pocas, , y casi todas ellas ceñidas a la falta de interés que demostraba la Administración en cuanto a las deficiencias en instalaciones, y a requerimiento generalizado de profesorado de apoyo.

A CC.OO. no le ha extrañado el resultado de la encuesta, sino que ha venido a ratificar las reivindicaciones que hacíamos para este sector que merece un trato deferente, no sólo porque es el nivel básico, sino porque hasta la L.O.G.S.E. no estaba catalogado como periodo educativo, por lo que había sido el más abandonado. ■

OPOSICIONES
MAESTROS PRIMARIA
PROFESORES SECUNDARIA

PREPARACIÓN A DISTANCIA

- **ENSEÑANZA SECUNDARIA:**
  - Psicología y Pedagogía
  - Tecnología
  - Tecnología de Servicios a la Comunidad
  - Geografía e Historia
  - Lengua y Literatura española
  - Ciencias Naturales
  - Física y Química
  - Matemáticas
  - Tecnología Sanitaria
  - Tecnología de Informática de Gestión
- **ENSEÑANZA PRIMARIA:**
  - Disponemos de todas las especialidades

LA PREPARACIÓN INCLUYE:
- Temario oficial desarrollado
- Bibliografía especializada
- Planteamiento Didáctico
- Texto de la Convocatoria oficial
- Servicio de Tutorías

MÁS INFORMACIÓN GRATUITA Y SIN COMPROMISO EN
Centro de Estudios a Distancia
Alberto Aguilera, 15. 28015 Madrid
Tels. 2482124 - 2480458 - 247 47 61

Nombre y Apellidos .....
Domicilio .....
Tfno. ..... C.P. .....
Población .....
Provincia .....
Deseo información gratuita sobre el curso/s: .....
RC

LA EDUCACION INFANTIL EN CASTILLA-LEON

LA ESCOLARIZACION de los niños/as de 3-6 años en la Comunidad de Castilla-León es sin duda la que arroja mayores deficiencias cuantitativas y cualitativas en todo el Estado. En el estudio a través de encuestas que desde CC.OO. hemos realizado, sólamente el 9,8% de los centros de Educación Infantil reunen los mínimos que la propia normativa de la Reforma establece. Un breve catálogo de problemas de magnitud significativa contiene: carencia de espacios educativos complementarios; inadaptación de las aulas y servicios higiénicos (sin suelo caliente, sin pileta, carencia total de bañera, etc.); más de 2/3 de los patios no están cubiertos y normalmente compartidos con E.G.B.; gran escasez de profesores de apoyo; falta de formación específica en un 50% del profesorado; ratios que superan las marcadas por el M.E.C. en medios urbanos y escandalosa mezcla de edades en la mayoría de la unitarias y centros incompletos de las zonas rurales, con los nefastos efectos pedagógicos que son de esperar.

No deja de ser una triste gracia que los sindicatos tengamos que recurrir al trabajo de pasar encuestas por los centros para obtener meros datos objetivos sobre realidades que la Administración oculta. En el caso que nos ocupa, los únicos datos que en direcciones provinciales hemos recibido son aquellos que favorecen el típico discurso triunfalista que en nada contribuye a clarificar los problemas. Por otra parte nueve provincias son muchas y se hecha en falta una centralización informática de carácter oficial y de ámbito regional. La Junta de Castilla-León tiene en este tema una clara responsabilidad, incluso en las actuales circunstancias en que las competencias en materia de educación no han sido transferidas. Responsabilidad que se extiende al terreno político por la inhibición de este Gobierno autonómico en la reclamación de una escolaridad total y en mejores condiciones de los alumnos/as de tres años.

Según datos del curso 89/90, en C-L unos 500 niños/as de 5 años no habían tenido ninguna escolarización; es decir: llegaron por primera vez a la escuela al inicio de la E.G.B. Si antes este déficit de la educación preescolar había de multiplicarse por 2, con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E., hay que multiplicarlo por 3. Desde puntos de partida como este, la implantación de la escolarización a partir de los tres años se ha hecho con lo que habla y poco más. La propia Administración reconoce un número muy reducido de centros de implantación de la Reforma (que reunen las condiciones del decreto de mínimos) aunque la escolarización de los 3 años se extienda de hecho en condiciones inadecuadas.

Naturalmente, la economía, como en la mayor parte de los problemas educativos, es un factor determinante en la adecuada puesta en marcha de la Educación Infantil y la política de restricciones presupuestarias, que necesariamente conlleva a una utilización de similares recursos para atender mayores necesidades, impacta más en territorios que parten de una situación más deprimida en términos relativos.

Al hablar de territorio deprimido en referencia a Castilla-León no se hace desde una trasnochada visión populista y mitificadora que identifica la región con un medio rural a redimir. El problema de la ruralidad castellano-leonesa hay que acotarlo en sus justos términos cuantitativos: la mayor parte de la población es urbana y por tanto los problemas escolares de esta mayoría son similares a los de otras ciudades. Es un 33,1% de la población la que vive en municipios de menos de 2.000 habitantes y hay que tener en cuenta que la fracción poblacional afectada por escuelas unitarias e imcompletas (aunque éstas sean numerosas) es aún menor. También es cierto que la distribución de la población es bastante heterogénea en las distintas provincias, abriéndose el abanico desde un 60,3% que vive en pueblos menores de los 2.000 habitantes en Zamora hasta el 18,2% de Valladolid.

La cuestión rural en referencia a la organización educativa, pues, afecta a una minoría que requiere soluciones diferenciadas sin que el hecho de ser minoría justifique el olvido y la marginación en la planificación. Existen aún unas 800 unitarias que representan casi un 40% del número total de centros de Primaria y aunque sólo acogen a una mínima parte del alumnado plantean una situación muy específica de organización escolar. ¿Cuál es el problema de un profesor/a de escuela unitaria que tiene niños de 6 a 11 años?. Pues que en la visita de Inspección se lo dice: *-Tiene que coger a los de 3, 4 y 5 años, aunque no sea obligatorio, porque en caso contrario la escuela se suprime por falta de alumnos-*. Y por ese procedimiento, repetido hasta la saciedad, la Administración "supera" por la vía del chantaje el objetivo político de escolarizar a los de 3, 4 y 5 años aunque sea en franca contradicción con un servicio de calidad. Justificación de más de una Dirección Provincial:*-El compromiso de la Reforma para la Educación Infantil y el cumplimiento de los mínimos es a largo plazo y los imperativos "macroeconómicos" del país no permiten otra cosa...-*.

Para la Federación de Enseñanza de CC.OO. de C-L la implantación de la Educación Infantil es un reto con proyección de futuro que debemos abordar con toda la comunidad escolar afectada. En este curso no hemos hecho más que detectar las deficiencias de bulto y hacer denuncias ante los medios de comunicación. En adelante es preciso un programa de acción que de forma esquemática se secuencia ría en las siguientes iniciativas e ideas:

— Recabar de la Junta de C-L una información exhaustiva y ordenada de la situación real.

— Difundir entre padres, ayuntamientos y profesores los requisitos mínimos de la etapa en términos claros y concisos. El objetivo de su cumplimiento es ya un triunfo.

— Denunciar sistemáticamente los incumplimientos ante los directamente afectados. Provincia a provincia, comarca a comarca y centro a centro. Se trata de quebrar la imagen propagandística de la Administración educativa y comprometer a la comunidad educativa en la defensa de una verdadera reforma.

En definitiva, es por la vía de estas reivindicaciones concretas por donde en nuestra Región puede esperarse una reacción amplia contra un previsible fraude a las espectativas de la Reforma educativa.

Julio Mateos Montero
Sec. General de la F.E.-CC.OO de Castilla-León

LA EDUCACION INFANTIL EN LA REGION DE MURCIA

REFLEXIONAR, hoy, sobre la Educación Infantil Pública nos obliga a tener en cuenta los dos ciclos en los que la L.O.G.S.E subdividió la etapa 0–6 años y las dos gestiones administrativas que ello lleva consigo: la administración local o autonómica por una parte (0-3 años) y el M.E.C. por otra (3–6 años).

PRIMER CICLO

La Región de Murcia, a pesar de ser una de las zonas pioneras en la lucha por los cambios educativos y administrativos en la Educación Infantil, desde que recibe las competencias sobre las antiguas guarderías laborales ha conseguido convertir el sector público en un desastre abocado al no crecimiento y a una crisis financiera con difícil salida.

Mientras que los centros dependientes de la propia Comunidad Autónoma (antigüo I.N.A.S.) "se mantienen", los centros dependientes de los ayuntamientos han entrado en una crisis profunda a causa de los altos costes, que suponen una lacra que las Corporaciones locales no pueden asumir y que las paraliza para crear nuevos centros.

La experiencia nos ha demostrado que por parte del PSOE jamás ha habido voluntad política para crear una red pública homogénea que responda a las necesidades que los ciudadanos plantean en el campo de la Educación Infantil, y que se puede constatar en la dejadez que las Federaciones de Municipios han hecho al asumir el ciclo más caro de toda la etapa sin ninguna contrapartida por parte de la Administración Central, salvo las vaguedades que la L.O.G.S.E. plantea en cuanto a posibles convenios, que no se han desarrollado y con los recortes presupuestarios actuales no tienen visos de hacerse realidad.

SEGUNDO CICLO

Los 3–6 años han pasado a depender del M.E.C., al abandonar las EE.II. públicas este ciclo que si asumían en años anteriores.

La implantación de la Reforma en este segundo ciclo tiene dos niveles que no se corresponden: la teoría y la realidad.

Los criterios teóricos que el M.E.C. impartió para su implantación, se basan en:

— Adecuación de los espacios y equipamiento a las exigencias curriculares.

— Participación del profesorado en actividades de formación.

— Participación del centro en el Programa Experimental.

— Existencia de unidades de tres, cuatro y cinco años.

— Coordinación con las iniciativas de otras administraciones de modo que la oferta pública de puestos, no sólo del segundo ciclo de la Educación Infantil, sino del conjunto de la etapa, responda a una planificación conjunta.

Hasta aquí, con matices, bien, pero una cosa es predicar y otra dar trigo, y el no haber desarrollado en profundidad los criterios anteriores nos ha llevado a que la realidad sea bien distinta.

¿Cuáles son los puntos flacos de estos criterios en nuestra región?.

La adecuación de los espacios se ha reducido a introducir los niños y niñas de tres años en centros que, como máximo, se les han cambiado los wateres o se les han puesto piletas de agua. En otros, ni eso.

Las ratios sólo se cumplen en aquellos centros que su demanda no supera los 25, en los demás se matriculan según las necesidades con la autorización del Director Provincial y el superar las ratios no supone desdobles o nuevas creaciones.

En el caso de los tres años en centros donde "se implanta la Reforma", ésta se reduce a rellenar las vacantes del antigüo preescolar hasta la ratio de 25 por aula, dando lugar a "mezclas de edades" justificadas en la superación del aula al ciclo, pero que olvidan todos los demás criterios.

La coordinación de las iniciativas con otras administraciones, siendo sinceros, no es buena ni mala, simplemente no existe y cada una hace la guerra por su lado.

La formación del profesorado sería la única excepción en cuanto al cumplimiento de los criterios antes expuestos.

En resumen, la Región de Murcia ha dejado de ser uno de los espejos donde mirarse y en cuanto a la Educación Infantil NO ES ORO TODO LO QUE RELUCE, aunque nos lo intenten vender como tal.

Dos trabas importantes debemos superar si queremos que la implantación de la Reforma en la Educación Infantil se lleve a cabo con un mínimo de garantía:

1.– La lucha contra los recortes presupuestarios en Educación.

2.– La actitud de gran parte de la sociedad, que ante la carencia de plazas públicas que cubra sus necesidades, opta por "escolarizar" de cualquier manera a los más pequeños. ■

José Vicente Valera

LOS REQUISITOS MINIMOS Y LA PRIVADA

La aplicación de la L.O.G.S.E. está creando gran preocupación en los trabajadores del sector privado y especialmente en los de educación infantil. La L.O.G.S.E. y los decretos que la desarrollan establecen unos requisitos en cuanto a las instalaciones del centro y a las titulaciones del profesorado que imparta este nivel, requisitos que supondrían mejorar la calidad de la educación poiendo en peligro la continuidad de muchos centros que no reunen las condiciones adecuadas.

A la hora de hacer valoraciones sobre las consecuencias que para el sector va a suponer la aplicación de la L.O.G.S.E. y del Decreto de requisitos mínimos es necesario clarificar perfectamente los objetivos que cada organización tiene, antes de hacer afirmaciones gratuitas y catastrofistas del sector. Hay que diferenciar los objetivos sindicales, que nuestra organización tiene perfectamente definidos, y que se concretarían en mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones laborales de los trabajadores en el marco de considerar a esta etapa como servicio público educativo con responsabilidades de las administraciones educativas; de los objetivos patronales que a nuestro juicio están fundamentalmente orientados en el mantenimiento de las empresas y en la obtención de beneficios sin descartar incluso los ideológicos.

EL MANTENIMIENTO DEL EMPLEO

El mantenimiento del empleo debe ser el primer objetivo de cualquier organización seria. La Federación de Enseñanza de CC.OO. está trabajando por este objetivo en términos que consideramos equilibrados, huyendo de situaciones catastrofistas y buscando soluciones que se acerquen a la resolución de los problemas que se planteen.

Algunos centros, por no reunir las condiciones mínimas de espacios, seguridad, higiene, etc., se verán obligados a cerrar; pero los niños (aún teniendo en cuenta el descenso de la natalidad) no van a desaparecer; allí donde haya niños se necesitarán centros educativos. Así pues, los puestos de trabajo que se pierdan por un lado, deben crearse por otro; el problema es negociarlo, controlarlo y evitar que se aproveche la situación para desprenderse de los profesionales actuales.

Esta problemática tendríamos que analizarla con las Administraciones educativas, con las Comunidades Autónomas, con los ayuntamientos y con las patronales a fin de prevenir el alcance de la crisis, como un primer paso para buscar las soluciones adecuadas.

Según el artículo 7.2. de la L.O.G.S.E. "***Las Administraciones Públicas garantizarán*** la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite", y en el artículo 11 dice "Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones por las que podrán establecer ***convenios*** con las corporaciones locales, otras administraciones públicas y ***entidades privadas, sin fines de lucro***". Segun estos artículos es de prever que se mantendrán globalmente los puestos de trabajo. Nuestro sindicato, CC.OO., reivindica que para estos puestos de trabajo tendrán preferencia los trabajadores que se hubiesen visto afectados por la crisis. La comisión de seguimiento de la L.O.G.S.E., de la cual forma parte CC.OO., debe velar porque la ley se cumpla sin traumas para la sociedad y en cuanto al tema que estamos tratando, tendría mucho que decir.

La formación permanente del profesorado ha de ser otro de los objetivos de negociación. La L.O.G.S.E. exige que la educación infantil "será impartida por maestros con la especialización correspondiente..." y "otros profesionales con la debida cualificación...". La negociación ha de ir encaminada a facilitar los medios necesarios par que aquellos trabajadores que actualmente no cumplieran estos requisitos, puedan obtener el título exigido. Estas negociaciones ten-

CUADRO COMPARATIVO ENTRE EL CONVENIO DE EDUCACION INFANTIL Y EL CONVENIO GENERAL AÑO-91

	CONVENIO GENERAL		CONVENIO EDUC. INFANTIL	
	Salario	**Trienio**	**Salario**	**Trienio**
Director	183.170	5.499	119.029	3.245
Maestro	153.364	4.016	117.502	3.305
Educador	105.558	3.494	70.157	2.453
Personal Admist. y Servicios	80.844	3.427	60.091	1.840

JORNADA

Docentes	26 horas lectivas 6 horas complem.	**Maestro** **Educador**	32 horas 38 horas

drían que plasmarse en un "Acuerdo de recolocación" que, tomando como base los actuales acuerdos firmados para centros concertados, recogiesen compromisos de recolocación y formación por parte de las patronales y de las Administraciones educativas.

MEJORA DE LAS CONDICIONES LABORALES

Las buenas intenciones de la L.O.G.S.E para mejorar la calidad de enseñanza ponen de manifiesto las deficiencias actuales del sistema educativo. En la educación infantil, la precariedad y el poco reconocimiento social para la labor docente es una inquietud muy sentida. Las condiciones laborales de los trabajadores de la educación infantil son muy inferiores a las de sus compañeros de la enseñanza concertada (ver cuadro).

El objetivo de nuestro sindicato será equiparar a los trabajadores de esta etapa con los de la educación primaria. La mejor forma de conseguirlo será buscando un nuevo marco negociador, un marco en el que tengan cabida todos los trabajadores de la enseñanza, que no discrimine a nadie, que permita la negociación a sectores con características especiales en un convenio marco de mínimos. Un primer paso sería la de incorporar al Convenio General a todos los centros de educación infantil.

Globalmente, como Federación de Enseñanza, queremos manifestar que nuestro esfuerzo va encaminado no sólo a mantener los actuales puestos de trabajo sino a incrementarlos, desde la perspectiva de que el incremento de plantillas debe de traer consigo una mejora en las condiciones laborales y en la calidad de la enseñanza. Si un puesto de trabajo no reúne las condiciones mínimas adecuadas, incluidas las laborales, será necesario sustituirlo por otro que sí las reúna: el trabajador y la sociedad nos lo agradecerán.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

La calidad de la enseñanza en esta etapa infantil ha brillado por su ausencia: tanto la pura concepción de "guardería" como aparcamiento de niños, como la cualificación que se ha exigido a los profesionales, pasando por el desinterés de la Administración educativa a hacerse cargo de esta etapa, han contribuido a la infravaloración y desprestigio de este nivel en el que, excepcionalmente, gracias al interés y esfuerzo de los trabajadores, se conseguía su tratamiento como etapa educativa en muchos casos.

Desde este punto de vista, no podemos por menos que recoger con satisfacción y apostar por el estricto cumplimiento de aquellas medidas tendentes a su mejora, tales como la existencia de locales con unas dimensiones mínimas, la exigencia de las más elementales normas de higiene, la necesidad de espacios para juegos, etc.

El mantenimiento del empleo debe ser el primer objetivo de cualquier organización seria

Si a esto unimos la reducción del número de niños por unidad y la exigencia de titulación adecuada a los trabajadores, es indudable que la calidad va a mejorar.

Nuestras preocupaciones se centrarían fundamentalmente en que la formación inicial que exige la L.O.G.S.E. no alcanzan el nivel que nuestra Federación reclama y en las dudas de que todos los actuales trabajadores puedan acceder con garantías suficientes a la formación necesaria.

LA EDUCACION INFANTIL COMO SERVICIO PUBLICO

En la L.O.G.S.E. se reconoce la etapa infantil como educativa pero, en los planes del M.E.C., no está la escolarización del ciclo 0-3 años, no asume, pues, la oferta de plazas públicas que debieran ofertar las Administraciones.

Para la F.E.-CC.OO. la escuela infantil ha de ser un servicio público y gratuito. Las Administraciones deben crear suficientes plazas públicas y utilizar racionalmente las ya existentes.

La situación actual nos muestra una amplia variedad de centros de educación infantil: guarderías puramente asistenciales, centros infantiles puramente privados, escuelas infantiles laborales subvencionadas, etc., que ponen en evidencia la necesidad de que la Administración cumpla con su deber de ofrecer este servicio público de primordial importancia para el futuro desarrollo de la sociedad.

La L.O.G.S.E. reconoce que podrá haber convenios con entidades privadas para impartir la educación infantil. Esto no debe suponer, en ningún caso, que la Administración olvide sus obligaciones y debe controlar los fondos y la calidad de la enseñanza.

La Fedración de Enseñanza de CC.OO., como consecuencia de los objetivos que hemos reflejado, valora como necesaria la aplacación de la L.O.G.S.E en la etapa infantil, sin dulcificar el Decreto de mínimos y sin eludir por parte de las Administraciones educativas sus responsabilidades para mejorar la calidad de la enseñanza. Pensamos también que las organizaciones patronales deben hacer esfuerzos en este sentido y que además deben preocuparse por la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores del sector y no centrarse exclusivamente en querer mantener las empresas a cualquier precio.

La sociedad, que creemos está tomando conciencia de la importancia que esta etapa supone en el desarrollo futuro de la educación, será quien en definitiva valore si la aplicación de la L.O.G.S.E. significa avanzar hacia una sociedad más justa, donde el reparto del saber comience a ser más equitativo y con mayores garantías democráticas desde los primeros años de la vida. ■

Reyes de Torre y Antonio García

REQUISITOS MINIMOS

B.O.E. 152, 26 junio 1.991
Real Decreto 1004/1.991 de 14 de junio

Transcribimos el apartado relativo a Centros de Educación Infantil del Real Decreto que establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitaria.

TITULO II

De los Centros de Educación Infantil

Art. 9º. En los Centros de Educación Infantil se podrá impartir el primer ciclo de este nivel educativo, el segundo y ambos.

Art. 10. Para impartir el primer ciclo de educación infantil, salvo lo dispuesto en la disposición adicional cuarta del presente Real Decreto, los Centros deberán contar con un mínimo de tres unidades y reunir los siguientes requisitos referidos a instalaciones y condiciones materiales:

a) Ubicación en locales de uso exclusivamente y con acceso independiente desde el exterior.

b) Una sala por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, 30 metros cuadrados. Las salas destinadas a niños menores de dos años dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño.

c) Un espacio adecuado para la preparación de alimentos, cuando haya niños menores de un año con capacidad para los equipamientos que determine la normativa vigente.

d) Una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados que, en su caso, podrá ser usada de comedor.

e) Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del Centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados.

f) Un aseo por sala, destinada a niños de dos a tres años, que deberá ser visible y accesible desde la misma y que contará con dos lavabos y dos inodoros.

g) Un aseo para el personal, separado de las unidades y de los servicios de los niños, que contará con un lavabo, un inodoro, y una ducha.

Art. 11. Para impartir el segundo ciclo de educación infantil, los Centros deberán contar con un mínimo de tres unidades, sin perjuicio de lo dispuesto en la disposición adicional cuarta del presente Real Decreto, y reunir además de las condiciones señaladas en las letras a), d) y g) del artículo anterior, las siguientes:

a) Un aula por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar, y que tendrá, como mínimo, 30 metros cuadrados.

b) Un patio de juegos de uso exclusivo del Centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 150 metros cuadrados.

En el caso de que el Centro cuente con un número de unidades superior a seis, la superficie del patio de juegos se incrementará en 50 metros cuadrados por unidad.

c) Un aseo por aula, que contará con un lavado y un inodoro.

Art. 12. 1. Los Centros de Educación Infantil en los que se impartan los dos ciclos de este nivel educativo deberán contar con un mínimo de seis unidades, tres para cada uno de los dos ciclos de la educación infantil, sin perjuicio de lo dispuesto en la disposición adicional cuarta del presente Real Decreto, y reunir los requisitos que en cuanto a instalaciones y condiciones materiales se señalan en los artículos 10 y 11 de este Real Decreto, teniendo en cuenta que la sala de usos múltiples y el patio de juegos pueden ser comunes para ambos ciclos, si bien las dimensiones del patio de juegos deberán ser las establecidas en el artículo 11.b) anterior, teniendo en cuenta que el incremento al que se refiere dicho artículo se aplicará, exclusivamente, en el caso de que las unidades que excedan de seis correspondan al segundo ciclo.

2. Los Centros contemplados en este artículo dispondrán de:

Un despacho de Dirección.

Una Secretaría.

Una sala de Profesores de tamaño adecuado al número de puestos escolares autorizados.

Art. 13. 1. Los Centros de Educación Infantil tendrán como máximo, el siguiente número de alumnos por unidad escolar.

a) Unidades para niños menores de un año: 1/8.

b) Unidades para niños de uno a dos años 1/13.

c) Unidades para niños de dos a tres años 1/20.

d) Unidades para niños de tres a seis años 1/25.

2. El número de puestos escolares de los Centros de Educación Infantil se fijará en las correspondientes órdenes por las que se autorice su apertura y funcionamiento, teniendo en cuenta el número máximo de alumnos por unidad escolar que se establece en el apartado anterior y las instalaciones y condiciones materiales establecidas en este Real Decreto.

3. Las Administraciones educativas competentes determinarán el número máximo de alumnos para las unidades que integren a niños con necesidades educativas especiales.

Art. 14. La Educación Infantil será impartida por Maestros con la especialidad correspondiente. En el primer ciclo, los Centros dispondrán, asimismo, de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esa edad.

Art. 15. 1. Los Centros de Educación Infantil en los que se imparta, exclusivamente, el primer ciclo deberán contar con personal cualificado en número igual al de unidades en funcionamiento, más uno.

Por cada seis unidades o fracción deberá haber, al menos, un Maestro especialista en Educación Infantil o Profesor de Educación General Básica especialista en Preescolar.

2. El personal cualificado a que se refiere el apartado anterior estará formado por maestros especialistas en Educación Infantil o Profesores de Educación General Básica especialistas en Preescolar, y por Técnicos Superiores en Educación Infantil o Técnicos especialistas en Jardín de Infancia.

3. Los niños serán atendidos en todo momento por el personal cualificado a que se refiere este artículo.

Art. 16. Los Centros de Educación Infantil en los que se imparta exclusivamente, el segundo ciclo, deberán contar, como mínimo, con un Maestro especialista en Educación Infantil o un Profesor de Educación General Básica especialista en Preescolar, por cada unidad.

Art. 17. Los Centros en los que se impartan los ciclos primero y segundo deberán contar con el personal cualificado mencionado en los artículos 15 y 16 del presente Real Decreto.

Art. 18. Los Centros de Educación Infantil autorizados para integrar a niños con necesidades educativas especiales contarán, en su caso, con los recursos humanos y materiales de apoyo que determine la Administración educativa competente. ■

MODULO III

El módulo de educación infantil impartido de forma experimental por el M.E.C., es el que define el perfil profesional que la L.O.G.S.E. exige para "otros profesionales" dedicada a la educación infantil 0-3 años, que no sean maestros.

Según el B.O.E. 20 de diciembre de 1.988 este módulo capacitaría a los profesionales que estando en la actualidad trabajando en escuelas infantiles, carecen de la formación inicial para desempeñar las tareas de educador.

Actualmente este módulo no reune las condiones de oferta para la formación de estos trabajadores por no estar adaptado el horario y por no contar con plazas suficientes para este colectivo.

CC.OO. piensa que el M.E.C. tiene la obligación de ofrecer a este colectivo la posibilidad de formación teniendo en cuenta que estos trabajadores llevan muchos años realizando tareas de educador en escuelas infantiles, encontrándose en la actualidad sin el título exigido por la L.O.G.S.E.

Hacemos también una llamada de atención a las organización patronales para que hagan posible el acceso a estos cursos mediante acuerdo en convenio colectivo de reducciones especiales de jornada o permisos.

EN DICIEMBRE de 1.988 se publica en el B.O.E. el módulo profesional de educado infantil. Este módulo tiene como objetivo el formar un técnico que sepa desempeñar distintas modalidades de atención a la infancia en sus distintos ámbitos. Asimismo capacitará a los profesionales que actualmente estén trabajando en escuelas infantiles sin la formación necesaria.

Su ferfil profesional es el de una persona que debe contribuir al desarrollo del niño en sus aspectos físicos, sociales, afectivos e intelectuales. Teniendo en cuanta todos estos aspectos, trabajará en equipo con profesionales del campo educativo, sanitario o social.

Las características personales del educador infantil responden a la necesidad de que se encuentre totalmente integrado y conectado con su trabajo: desde mostrar una actitud positiva hacia las actividades de higiene y alimentación infantil, hasta tener un claro un equilibrio emocional, pasando por una capacidad de relación y comunicación, responsabilidad, aficiones o intereses por el mundo infantil, etc. Cualidades que si en otras profesiones no son requeridas, en este ámbito son totalmente necesarias dadas las características del trabajo a desarrollar.

Entre sus múltiples tareas encontramos un gran número que vienen explicitas (a continuación enumeraremos algunas), pero que no queda expresada la gran carga afectiva que ponen estos profesionales en su labor al margen de lo estrictamente profesional. Asi, el educador infantil debe realizar una intervención de ayuda al niño en su proceso integral de desarrollo: alimentación, higiene, juego, descanso, etc; debe favorecer situaciones de aprendizaje y relación; ha de aplicar diversos métodos y recursos didácticos de expresión oral, corporal, plástica y musical; tiene que trabajar en equipo con otros profesionales para elaborar un proyecto común; ha de atender a las necesidades especiales de niños con problemas; etc., etc.

Vemos que, afortunadamente, la figura del educador infantil no es la de un mero asistente que se encarga de entretener a los niños mientras sus padres trabajan sino que su labor es educadora en el más amplio sentido de la palabra.

Las exigencias para obtener la titulación se determinan en un desarrollo horario del curso que cuenta con 1.300 horas como mínimo, de las cuales 900 son en centros educativos y 400 en centros de trabajo. La teoría y la práctica se complementan: en los centros educativos, el futuro educador infantil deberá estudiar materias relacionadas con la psicología, la didáctica, la anatomía y fisiología, lenguaje, etc. enfocadas al niño en esta etapa, y la formación en centros de trabajo le permitirá al futuro profesional entrar en contacto directo con la realidad de la educación infantil. Deberá llevar a cabo prácticas en el ámbito de la alimentación, higiene, juego, expresión corporal, plástica y musical, atención sanitaria de urgencia (si se presentara el caso) y animación infantil. Podrá comprobar "in situ" las dificultades que se presentan para llevar a cabo las actividades en relación con la distribución de los tiempos, las dificultades y beneficios del trabajo en equipo y la necesidad de mantener una formación permanente que le permita adquirir y asimilar las nuevas técnicas y avances en el conocimiento y trato con los niños. ■

...la figura del educador infantil no es la de un mero asistente que se encarga de entretener a los niños mientras sus padres trabajan sino que su labor es educadora en el más amplio sentido de la palabra.

Paula Muñoz

GUARDERIAS LABORALES

Pasado, presente y futuro

José Manuel Baraibar y Sol Martín Francés
Representantes de la Coordinadora Provincial de Escuelas Infantiles de Madrid

HACE POCO MAS de un mes, la noticia de que el Ministerio de Asuntos Sociales retiraba la partida presupuestaria correspondiente a la subvención de las guarderías laborales para 1.992, provocaba la respuesta indignada de todos/as los/as afectados/as por esta medida tan inesperada como drástica. Los medios de comunicación recogieron las declaraciones de los/as implicados/as en el conflicto creado, así como las movilizaciones que en todo el país promovió la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles.

La confusión que término genera (no sólo en la opinión pública, también entre profesionales de la enseñanza) merece una aclaración del qué, cuándo, quién y cómo de las guarderías laborales.

Llevan este adjetivo las guarderías que reciben una subvención del Ministerio de Asuntos Sociales (M.A.S.), a través de las administraciones sociales y educativas de sus respectivas comunidades autónomas.

En su origen, estos centros estaban subvencionados por el Ministerio de Trabajo (de ahí lo de "laborales). Hacia 1.970 la gran cantidad de instituciones o simplemente actuaciones dirigidas a educar, cuidar o "guardar" niños y niñas menores de 6 años no estaban reconocidas, reguladas (ni prohibidas) por la administración pública, en 1.974, el Ministerio de Trabajo, con un criterio netamente social y no educativo, abre un registro de guarderías laborales, a quienes subvenciona parcialmente año tras años.

A partir de entonces, la variedad de planteamientos ideológicos, organizativos y pedagógicos de las escuelas y también las diferentes políticas de las comunidades autónomas con respecto a la educación infantil, diversifica hasta el absurdo el reconocimiento jurídico de las EE.II. laborales. Algunas son absorbidas por los gobiernos autónomos (aunque mantienen su calificación de laboral), otras por ayuntamientos o patronatos y otras, la mayor parte, continúan manteniendo la titularidad privada (son asociaciones sin ánimo de lucro, bien religiosas o bien integradas por cooperativas de padres/madres y trabajadores/as).

Desde 1.991, el M.A.S. se hace cargo de la partida destinada a la subvención y de su distribución entre las comunidades autónomas según el número de centros de cada una.

En todo el estado hay unas 700 EE.II. laborales que atienden a 50.000 niños/as y dan trabajo a 9.000 profesionales. ■

LA COORDINADORA ESTATAL DE ESCUELAS INFANTILES

DESDE los primeros setenta, los intentos de coordinación de las EE.II. se suceden con mayor o menor fortuna. A partir de 1.978 cristalizan en la creación de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, quien define un modelo de centro en el que prima el carácter pedagógico sobre lo puramente asistencial, diferenciándose desde entonces el concepto "escuela infantil" del de "guardería" en gran parte del sector.

A través de sucesivos congresos y jornadas, las escuelas que representa la Coordinadora Estatal, entre ellas en un número considerable las laborales, definen su vocación de centros públicos y se desarrollan a partir de un proyecto educativo de 0-6 años exigiéndose un alto nivel de calidad pedagógica basado tanto en su proyecto de centro, la formación de los/as profesionales, las ratios, la adecuación de su infraestructura y la gestión democrática.

Todo ésto ha avanzado paralelamente al interés y lucha porque esta etapa sea reconocida como educativa sin olvidar lo que, por la edad de los/as niñas/as que atiende y por la condición de la mayoría de las familias, es un servicio social.

Por todo ello, defendemos una escuela de dimensiones humanizadas, no masificada, donde las necesidades de seguridad, autonomía y afecto de los/as niños/as más pequeños se satisfacen más naturalmente. Una escuela que entiende que todo el tiempo y su distribución están pensados para contribuir globalmente al desarrollo integral del niño/a. Una escuela que parte de la realidad social del niño/a implicando a las familias en la educación de sus hijos/as, que prima el trabajo en equipo corresponsabilizando a sus miembros en la gestión de la escuela, en el mantenimiento de su línea educativa y que no se basa en la jerarquización. En fin, una escuela que da respuesta a los derechos inalienables de los/as niños/as, a la vida y a la salud en su sentido más amplio, a la educación y al respeto de la identidad individual, étnica, religiosa, lingüística y cultural.

Este es el modelo de escuela por el que la Coordinadora Estatal ha luchado y que ha actuado como servicio sustitutorio de los deberes del Estado hasta la fecha.

La reforma educativa, plasmada en la L.O.G.S.E., aporta la grata novedad del reconocimiento por primera vez en España del 0-6 como etapa educativa.

Ahora bien, el M.E.C., siguiendo un criterio económico y no pedagógico, la rompe en dos ciclos, dejando fuera de la financiación del Ministerio el primero, 0-3.

La Coordinadora Estatal de EE.II. sigue reivindicando el carácter educativo y global de toda la etapa, conforme a un modelo de centro que ha inspirado al M.E.C. el "descubrimiento" de la educación infantil. En tanto que la administración educativa no asegure la financiación de la etapa completa 0-6, las subvenciones del M.A.S. se hacen imprescindibles para la supervivencia de casi todas las EE.II. laborales. Sin embargo, la postura del M.A.S. de financiarnos únicamente la etapa 0-3, aboca a nuestros centros a encargarse del ciclo más caro creando una situación insostenible (subida de cuotas, quizá bajada de sueldos,...) que significa el cierre de muchos de ellos.

El mantenimiento de esta medida haría que el heróico pasado y el complicado presente de las EE.II. laborales, se convierta en un futuro imposible o, cuanto menos, incierto. ■

T.E. Noticias Sindicales

PLAN DE CONVERGENCIA

EN EL PASADO NUMERO y desde esta misma tribuna reflexionábamos sobre las consecuencias de uno de los temas de mayor actualidad política, esto es sobre el pacto autonómico. Hoy vale la pena aprovechar y seguir con esa línea de reflexión sobre cuestiones de actualidad. En este caso se trata del "Plan de Convergencia" que está estudiando el Gobierno y que presentará públicamente durante el debate sobre el Estado de la Nación, previsto para el próximo 24 de marzo. No podemos hablar con rigor de su contenido, pues lo desconocemos todavía, pero si podemos comentar los rasgos de los que se han hecho eco los medios de comunicación y apuntar algunas de sus repercusiones, si finalmente se abre paso tras el debate parlamentario.

Una de las cuestiones en las que más se ha incidido sobre el "Plan de Convergencia" es la reducción del déficit público, para adecuarlo a los parámetros fijados en la cumbre de Maastricht, 3% del P.I.B. en 1.996.

Aunque parecen apuntarse divisiones en el seno del Gobierno, respecto al porcentaje último a fijar en este tema, y sea cual sea finalmente la decisión adoptada, lo cierto es que el Gobierno se propone conseguir ese objetivo en base a una drástica reducción de la inversión pública hasta el año 1.996.

Considero que no es aventurado afirmar que esta política tendrá consecuencias negativas para nuestra sociedad en general y para el sistema educativo en particular.

Para el conjunto de la sociedad, en la medida en que cabe proveer recortes en infraestructuras, sanidad, etc., lo que añadido a otra de las componentes del proceso de integración europea, cual es la adecuación de nuestras estructuras productivas, lease reconversión industrial, hace pensar en una caída general de los niveles de calidad de vida y de prestación de servicios.

Para nuestro sistema educativo, porque a la tendencia observada ya en los presupuestos del 91 y 92, de un gasto educativo abiertamente insuficiente, habrá que añadir la parte que a educación le corresponda de la contención del gasto general que prevea el Gobierno en el mencionado "plan". ¿Qué puede suponer eso en términos concretos?: lo que venimos sospechando y denunciando, que el conjunto de reformas, L.R.U., L.O.G.S.E., y particularmente ésta última, fracasen en su puesta en práctica.

LLama la atención la contradicción entre el discurso oficial y la práctica política, consistente en argumentar el valor estatégico de la educación precisamente para afrontar el reto europeo en condiciones de competir y que luego a la hora de los hechos, se renuncie a poner los medios que de una manera real permitan que nuestro sistema supere su retraso histórico y se sitúe al nivel que tienen los países de nuestro entorno.

HEMOS ARGUMENTADO reiteradamente nuestra posición crítica a este respecto, hemos recordado que una ley de financiación era clave para evitar que la enseñanza pagase los cambios de orientación política. Ahora debemos decir con toda claridad que entre las prioridades del Gobierno no está la educación, que la F.E.-CC.OO. no se hará responsable de esta política y que la combatiremos por todos los medios, ya que de prosperar, quien saldrá perdiendo será nuestro sistema educativo y por extensión nuestra sociedad.

Fernando Lezcano
Secretaro General de la FE-CC.OO.

SERVICIOS MINIMOS

Declaración de CC.OO. y U.G.T. sobre el ejercicio de la huelga en los servicios esenciales.

A LO LARGO DE LA HISTORIA, la huelga ha sido un instrumento esencial de los trabajadores para avanzar en sus derechos y hacer posible el progreso social.

El derecho de huelga es consustancial a la sociedad democrática y sin él no existe verdadera libertad sindical. Así lo reconocen tanto las modernas constituciones como la O.I.T. y está reflejado en convenciones internacionales.

Partiendo de esa convicción, CC.OO. y U.G.T., como sindicatos que integran la defensa de los intereses concretos de los trabajadores con sus intereses generales en la sociedad, tienen la vocación de armonizar el ejercicio de este derecho con la prestación de servicios esenciales para la comunidad.

Hay que resaltar cómo, con frecuencia, se producen o exacerban los conflictos como consecuencia de la falta de cumplimiento por parte empresarial del deber de negociar. Por ello, la exigencia de éste debería constituir una prioridad a la hora de disminuir o evitar la conflictividad en el futuro.

La práctica de fijación unilateral de servicios mínimos ha generado, en muchas ocasiones, conflictos innecesarios con repercusiones negativas tanto para los usuarios del servicio en cuestión como para los trabajadores en conflicto. Los abusos en la fijación del nivel de servicios mínimos ha contribuido a su descrédito y, en determinados casos, a su rechazo por quienes deben cumplirlos. U.G.T. y CC.OO. defendemos principios equilibrados, potenciando iniciativas de autorregulación junto con procedimientos equitativos para la fijación de servicios, basados en la negociación y, en su caso, el arbitraje, de tal forma que se compatibilicen el derecho de huelga con los derechos esenciales de los usuarios.

Se trata de sustituir la arbitrariedad por el acuerdo.

Este compromiso debiera ceñirse a los problemas derivados del ejercicio de la huelga en los servicios esenciales de la comunidad, porque es sobre todo en la fijación de los servicios mínimos donde se han producido disfunciones, en algunos casos, graves. Sin embargo, estas disfunciones no se han dado en el ejercicio de la huelga en el resto de los sectores. En resumen, el ámbito debe circunscribirse a los sevicios esenciales, sin replantear hoy toda la regulación de la huelga, abriendo innecesariamente cuestiones polémicas y rompiendo consensos logrados.

En este sentido, debemos evitar la confusión interesada que se está pretendiendo fomentar sobre una supuesta falta de regulación de la huelga en nuestro país. Por el contrario, tenemos una de las normativas más prolijas y duras de Europa. La ley italiana de 1.990 (que con frecuencia se cita), entre otras cosas, prohibe los despidos por huelga, algo mucho más favorable a los trabajadores que la situación existente en España.

Consideramos, además, que no es positivo alentar ideas sobre los efectos demiúrgicos que pueda tener cualquier nueva regulación de la huelga. Ninguna norma ni código de autorregulación ha logrado acabar con las huelgas de quienes se niegan a respetar las normas. Ello sólo puede ser fruto de un consenso social y de un fortalecimiento de sindicatos responsables. La mayor y fundamental garantía de un ejercicio responsable de la huelga radica en una potenciación sindical.

Cualquier intento de nueva regulación del derecho de huelga sin tener en cuenta a los trabajadores como depositarios del mismo y el papel de los sindicatos representativos como armonizadores de intereses, y donde la autoridad gubernativa se siga reservando la facultad unilateral de fijar derechos mínimos, carecería de eficacia social. Si, además, se aborda con vocación restrictiva, generaría todavía mayores tensiones laborales en vez de limitarlas y, si se pretendiera un recorte del derecho fundamental de huelga, ello tendría gravísimas consecuencias sociales.

Por eso, rechazamos que se pretenda realizar una reforma de precipitación y menos fomentando un clima social que es producto de alguna huelga abusiva que los sindicatos no sólo no hemos promovido sino que hemos contribuido a solucionar. De la misma forma nos opondremos a cualquier modificación que regule el derecho de huelga, todavía más restritivamente.

En todo caso, U.G.T. y CC.OO. pretendemos avanzar en la elaboración de una propuesta sindical que racionalice el derecho de huelga en los servicios esenciales de la comunidad. Para ello, resulta capital aumentar el protagonismo de los sindicatos representativos acorde con la cultura sindical más reponsable, introducir elementos de autorregulación en el desarrollo de la huelga y sentar las bases para una nueva regulación pactada y equitativa. En tal sentido adelantamos los siguientes criterios:

a) La exigencia de mantener las prestaciones básicas en todo servicio esencial para la comunidad, mediante la adopción de un mecanismo para la fijación de servicios mínimos junto al derecho fundamental de huelga que garantice también los derechos de los usuarios.

b) La necesidad de dar la máxima publicidad a la convocatoria, en orden a dotar de una información exhaustiva y precisa a los usuarios del servicio, tanto de los motivos de la huelga como de la posición de las partes y de los servicios mínimos que se van a realizar. Para ello, las organizaciones sindicales convocantes se comprometen a realizar un preaviso social de la huelga, con el amparo institucional necesario, y con la suficiente antelación respecto del inicio de la misma.

c) La garantía en el cumplimiento de los servicios mínimos, para lo que sería fundamental su fijación negociada y, en caso de falta de acuerdo, el sometimiento a un procedimiento de equidad para lo que proponemos un sistema de solución arbitral.

Sobre la base de estos compromisos, CC.OO. y U.G.T. con la colaboración de expertos de prestigio en la materia, tenemos la voluntad de desarrollar una propuesta que venga a resolver, de una vez por todas, la problemática de los servicios mínimos que aseguren los servicios esenciales de la comunidad. ■

LA PARALISIS DEL M.E.C.

EL TRIMESTRE que acaba muestra la parálisis que padece el Ministerio de Educación; el agotamiento, financiero en primer lugar, pero también de creatividad, del impulso reformista.

El M.E.C. necesitó de la movilización y de la amenaza para poner en marcha un proceso negociador, que nada más arrancar vuelve a necesitar de la presión sindical para salir adelante.

Y quizás sea éste uno de los problemas sindicales al que habremos de dedicar más tiempo y esfuerzo en los próximos años: cómo mantener una presión permanente sobre la mesa de negociaciones que evite que las administraciones educativas "se distraigan" en cuanto puedan; se atasquen y vuelvan a funcionar de forma unilateral.

OLVIDARSE DE LOS SINDICATOS

La inercia administrativa les lleva a olvidarse de los sindicatos, a evitarlos cuanto pueden: ¿por qué perder tanto tiempo discutiendo un mal decreto o una orden ministerial con los sindicatos cuando se puede actuar directamente, sin intermediarios críticos? Y este marginar a los sindicatos lo padecen principalmente los sindicatos que pretenden no sólo llorar, no sólo quejarse, sino conseguir que las negociaciones sirvan realmente para mejorar las condiciones laborales del profesorado.

EL ATASCO

CC.OO. lo llevaba denunciando repetidamente y volvió a anunciarselo al M.E.C. en dos cartas enviadas en el mes de enero para hacer público nuestro malestar por el funcionamiento de los procesos negociadores. En la carta que hacía referencia a los niveles no universitarios de la enseñanza pública se señalaban tres problemas:

–Primero que a pesar del diálogo fluido con algunos altos cargos del Ministerio la negociación se encasquillaba en los temas que dependían del Subsecretario, Enrique Guerrero.

Algunos de estos temas están en el origen de la conflictividad que se vivió la última semana de febrero en Rioja, Asturias, Madrid o Valladolid: el nulo funcionamiento de las vías de participación provinciales, las deficientes relaciones entre las Juntas de Personal y las Direcciones Provinciales. Los directores Provinciales son elegidos más por la estructura territorial del P.S.O.E. en la provincia que por el equipo directivo del M.E.C. y funcionan más como caciques locales que como miembros de un proyecto educativo. Así es más complicado trasladar el clima de diálogo que vamos imponiendo en el Ministerio. Y para muestra valga el comunicado de prensa, de tufillo fascistoide, de Francisco Rosa Jordi, Director Provincial de Rioja: "El costo aproximado de los 20 liberados-as que las distintas organizaciones sindicales mantienen en La Rioja con fondos públicos es de 47.343.221 ptas.

Estas retribuciones no se ven mermadas por seguimientos de huelgas, paros, concentraciones, puesto que las deducciones sólo afectan a los docentes que secundan las convocatorias y no están liberados.

Los posibles beneficios, sin embargo, afectan a todos, incluso a los liberados." Sin comentarios.

LAS RECLAMACIONES

Y si las relaciones provinciales se deterioran no menos pudrimiento padece la resolución de las reclamacio-

● OFERTA DE EMPLEO PUBLICO DEL M.E.C.

CC.OO. DENUNCIA la Oferta de Empleo Público efectuada por el M.E.C. para el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, porque vulnera lo dispuesto en el art. 18 de la Ley 30/84:

"La oferta de empleo deberá contener necesariamente todas las plazas dotadas presupuestariamente y que se hallen vacantes".

CC.OO. impugna la oferta de 200 plazas cuando el número real de vacantes es 918.Para nosotros, la oferta de plazas de Profesores Técnicos de Formación Profesional resulta escandalosamente raquítica para cubrir las necesidades más elementales del sistema educativo, e impide el acceso a la Función Pública como funcionarios de carrera de más de un millar de interinos. ■

● ACCESO

EL MINISTERIO DE EDUCACION, las Consejerías de Educación de las Comunidades con trasferencias y los sindicatos mayoritarios, CC.OO. y A.N.P.E., acuerdan mantener el actual sistema de acceso mientras no haya pronunciamiento del Tribunal Supremo.

CC.OO. valora que ésta es una buena noticia para el sindicalismo coherente y para el profesorado interino.

Para el sindicalismo porque se consigue que las Administraciones Educativas respeten los Acuerdos firmados.

Para el colectivo de interinos/as porque, tras la sentencia del Tribunal Superior de Valencia, cualquier modificación sólo podría ser limitadora y reductora de la experiencia docente (que se ha recortado de 6 a 3 puntos en la sentencia del T.S. de Andalucía, y de 6 a 1,4 en la de Valencia).

A la luz de dichas sentencias, las propuestas, apenas esbozadas de concurso de méritos o acceso directo, resultan inviables jurídicamente.

Al judicializar el conflicto, los sindicatos detractores del sistema están dificultando cualquier salida razonable. Si por te-

nes individuales contra los actos administrativos del M.E.C. en los diversos procesos de oposiciones y concursos. El silencio administrativo prolonga la reclamación dos o tres años sin que el M.E.C. sea capaz de encontrar una vía rápida y eficaz.

EL DESARROLLO DE LOS ACUERDOS

El segundo problema que señalábamos al M.E.C. era la queja por el desarrollo de los acuerdos, por los incumplimientos del M.E.C. que afectan directamente a la credibilidad de la vía negociadora como medio para resolver los conflictos. Como la mayor parte de estos incumplimientos fueron ya comentados en el número de enero (nº 129, página 3 y 4 de Noticias Sindicales) nos limitaremos a constatar cuatro nuevos aspectos:

a) la paralización del proceso de funcionarización, sin causa justificada.

b) la edición y publicidad de un plan experimental de evaluación de centros sin información a los sindicatos cuando era una de las medidas previstas en el acuerdo retributivo.

c) la no discusión de temas como educación infantil o módulos de F.P.

d) el insuficiente e incompleto desarrollo del acuerdo de responsabilidad civil que se ha vuelto a poner de actualidad por la sentencia a la directora de un instituto de Vallecas Madrid.

NEGOCIACIONES

Por último, la carta al M.E.C. criticaba también la dinámica de las negociaciones. CC.OO. opina que los procedimientos practicados han generado confusión y malestar. La falta de calendarios concretos conocidos con suficiente antelación, la inconclusión de muchas de las negociaciones, la falta de datos e información que sustente las negociaciones, convierten éstas a los ojos del profesorado en una confusa sucesión de conversaciones.

Particularmente negativa es la descoordinación entre direcciones generales que ha bloqueado algunos acuerdos. A estas alturas sigue sin saberse de quién depende que se pongan en marcha dos planes de formación para que los interinos puedan acudir a las oposiciones en especialidades con oferta de plazas. O siguen sin ponerse en marcha mecanismos de habilitación en E.G.B. O se modifican por problemas de gestión los criterios hablados sobre Departamentos de Orientación, etc.

CC.OO. concluía el repaso a la negociación exigiendo un viraje que garantizase su eficacia.

Y un mes después las movilizaciones del profesorado venían a reforzar esta exigencia obligando al M.E.C. a fijar un calendario de negociaciones.

MOVILIZACIONES

Las movilizaciones se realizaron en Madrid y Asturias convocadas por las juntas de personal para todo el profesorado (Madrid) o solo el de E.G.B. (Asturias) y, convocadas por CC.OO. para el profesorado interino o funcionario en prácticas (Territorio M.E.C., Andalucía, Canarias y Galicia). En Valladolid y Rioja donde también las juntas de personal habían preavisado la huelga se alcazaron acuerdos que permitieron su desconvocatoria.

Así el 4 y 6 de marzo se celebraron sesiones de negociación que han permitido fijar este calendario de negociaciones:

MESA 1ª (marzo):
*Equipos sicopedagógicos.
*Centros de recursos.
*Asesores CEPs.
*Responsabilidad Civil.

(Son los temas sobre los que se estuvo trabajando el trimestre anterior y pueden concluir pronto).

MESA 2ª (marzo)
*Educación Infantil.
*Implantación Enseñanza Primaria.
*Red de Centros Enseñanza Primaria.

mor a los recuros las administraciones educativas hubieran optado por suspender las oposiciones del 92, se habría desplazado el conflicto y la inseguridad jurídica hacia los Pactos de Estabilidad de Interinos, entre otras causas, por la presión de los colectivos sin experiencia docente. ■

● JUBILACION ANTICIPADA

GRATIFICACIONES por jubilación anticipada: un paso atrás inaceptable.

La propuesta final de actualización de los módulos de gratificación a favor de los funcionarios docentes que se acojan a la jubilación anticipada ha significado un importante retroceso con respecto, en primer lugar, a los porcentajes pactados con CC.OO. para 1.991 y, en segundo lugar, con las mismas propuestas iniciales del Ministerio de Educación.

El Ministerio no ha aceptado la propuesta de CC.OO. de que la actualización tuviese carácter retroactivo y compensase los incrementos retributivos pactados con los sexenios, optando por una subida del 5,7 que será aprobada en el Consejo de Ministros del día 6 de mayo. En el mismo Consejo se autorizará una prórroga en el plazo de presentación de solicitudes hasta el 31 de mayo.

CC.OO. explica el paso atrás del Ministerio ante el temor de que proliferen los recursos del profesorado jubilado en 1.991 alegando agravios comparativos.

Lamentamos que no haya habido unidad sindical para defender los porcentajes pactados en 1.991 (que para el profesorado de EGB con 30 años de servicio suponían jubilarse cobrando más que en activo).

Se demuestra, una vez más, que la alternativa a un acuerdo conseguido por CC.OO. no es otro mejor. Quienes pensaban que los porcentajes eran insuficientes no tenían otra alternativa más que su propia fantasía y se han hecho responsables con sus ataques al acuerdo de haber dado coartadas al M.E.C. para que no lo mantenga.

CC.OO. entiende que los nuevos módulos son un paso atrás inaceptable. ■

*Reglamento Orgánico Centros Primaria.
*Comedores.
*Jornada.

MESA 3ª (marzo)
*Plan de F.P.

MESA 4ª (abril)
*Red de Centros de Secundaria.
*Reglamento Orgánico Secundaria.
*Temas pendientes primer trimestre (optativas, afines, cambio de especialidad).
*Orden marco traslados Secundaria.

MESA 5ª (abril)
*Adscripción 12-14.

MESA 6ª (mayo)
*Arreglo escolar 92-93.
*Salud Laboral.

Paralelamente se han celebrado discusiones sobre cuatro temas: acceso, oferta de empleo público, ámbitos de negociación y habilitación, cuya reseña transcribimos en apartado diferenciado. CC.OO. se propone dar objetivos en esta nueva apertura de negociación: primero conseguir que el profesorado participe activamente en el seguimiento de las negociaciones a través de los cauces informativos que consigamos articular.

En segundo lugar aprovechar el amplio catálogo de temas para tratar de regularizar y sistematizar las condiciones laborales del profesorado. La perspectiva final de negociación debe ser, en consonancia con los acuerdos unitarios alcanzados con F.E.T.E.-U.G.T., establecer con nitidez el conjunto de las condiciones laborales en las que debe desempeñar la función docente.

Este marco, acuerdo o convenio debería estar concluido a finales de año y su principal objetivo debe ser crear certidumbres y establecer un sistema de garantías sobre el futuro laboral del profesorado ante la implantación de la Reforma Educativa. ■

ORIENTAR PARA PREVENIR

Equipos de Atención Temprana

La orientación psicopedagógica en la educación infantil está ligada a la propia naturaleza de este nivel educativo. Una de las principales tareas en esta etapa es, precisamente, prevenir y compensar las diferencias madurativas, así como las desigualdades sociales.

En la actualidad cuando se habla de orientación educativa nos referimos, generalmente, a la orientación vocacional o a la orientación en los problemas del aprendizaje, pero se hace cada vez más necesario hablar, también, de orientar para prevenir.

Existen desde hace pocos años, algunos Equipos de Atención Temprana, cuyo campo de acción son las escuelas infantiles. Estos equipos tienen una demarcación territorial diferente (mucho más amplia) al resto de los equipos de sector: Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (S.O.E.V.), Multiprofesionales. Y sus funciones, aunque globalmente coinciden, particularmente se diferencian por las características de esta etapa educativa y de estos centros; entre sus funciones específicas se encuentran:

-Asesoramiento en la búsqueda de experiencias que favorezcan y potencien el desarrollo del niño.

-Prevención de problemas en el desarrollo y futuras dificultades en el aprendizaje.

-Prevención de los problemas sociales que repercuten en la evolución (orientación a educadores y familias, coordinación con otras instituciones de atención a la infancia....)

Diferentes experiencias y situaciones administrativas:

Existen experiencias muy distintas en el territorio M.E.C. En muchas provincias se atienden escuelas infantiles de comunidades autónomas o ayuntamientos y la educación infantil, 3-6 años del M.E.C.

En concreto, en la provincia de Madrid estos equipos atienden las escuelas infantiles de la Comunidad Autónoma (C.A.M.) y de los ayuntamientos, pero no la educación infantil 3-6 años. Uno de los grandes problemas con los que se encuentran son los diferentes convenios que existen para su formación (M.E.C. C.A.M., ayuntamientos). Así por ejemplo, en un mismo equipo pueden coincidir personal laboral del M.E.C., funcionarios de la C.A.M. y del ayuntamiento de la localidad correspondiente, lo que conlleva diferencias salariales y de condiciones de trabajo.

Estos convenios no tienen seguimientos funcionales y el M.E.C. delega su responsabilidad a las otras administraciones, a pesar de que el mayor número de trabajadores son personal laboral de este Ministerio, que a veces se encuentran presionados a realizar funciones de dudosa competencia.

Necesidad de estos equipos

Si hasta ahora, el compromiso de la administración educativa por la orientación escolar en la educación Primaria y Secundaria es muy escaso, en la educación infantil es prácticamente nulo. En el proyecto del M.E.C., por el que se va a regular la estructura y funciones de los Equipos Interdisciplinares de Sector se hace una mención muy superficial a los Equipos de Atención Temprana. Concretamente el documento dice que "... podrán existir equipos especializados, con demarcación distinta, para la atención educativa temprana...", cuando la realidad es que la educación infantil tiende a generalizarse.

Por ello se hace necesario y cada vez más, impulsar estos equipos, racionalizando su demarcación y haciéndola coincidir lo más posible y en un proyecto común al Equipo Interdisciplinar de sector; de lo contrario uno de los grandes retos de esta etapa educativa infantil, prevenir y compensar, puede quedar comprometido. ■

Agustín Alcocer
Sec. Personal Laboral del M.E.C.

EVALUAR LAS NEGOCIACIONES

Antes de iniciar las vacaciones de Semana Santa las organizaciones sindicales y los trabajadores en general debemos evaluar los avances en las negociaciones tanto con el M.E.C.como con las patronales en los diferentes convenios.

Tras un trimestre caracterizado primero por el anuncio de movilizaciones contra el M.E.C. para negociar la homologación y la aplicación de la L.O.G.S.E. en la privada y posteriormente contra las patronales por la constitución de la MESA NEGOCIADORA, que fructificaron doblegando la actitud ministerial de no querer hablar de los aspectos retributivos -Acuerdo de junio del 91 en la pública- y de las patronales CECE y E. y G., aceptando por fin una representatividad del 50% cada una; hemos pasado a un amplio periodo de negociaciones que es necesario analizar.

Con el M.E.C. en reuniones semanales hemos abordado temas tan transcendentes como: retribuciones, mantenimiento del empleo, titulaciones, plantillas y formación del profesorado. La amplitud e importancia de los temas, que deben ser justamente reconocidos por todos los trabajadores, han hecho que a la hora de escribir estas líneas no se haya entrado en el fondo de las cuestiones limitándonos en la mayoría de los casos a la exposición y planteamiento de los problemas por cada una de las partes, destacando el esfuerzo de los sindicatos que han presentado al M.E.C. una propuesta unitaria de mantenimiento del empleo. No obstante podemos adelantar que las próximas sesiones han de ser determinantes y de sus avances dependerá nuestra estrategia ante el M.E.C. en el último trimestre del presente curso.

...si no hubiera habido avances significativos propondríamos al resto de los sindicatos nuevas movilizaciones

Con las organizaciones patronales hemos conseguido constituir todas las "mesas negociadoras" de los diferentes convenios del sector, encontrándonos en estos momentos en las primeras fases de la negociación pero con la urgencia de avanzar en los temas fundamentales de siempre: ámbitos, jornada, salarios, vacaciones, mejoras sociales, etc.

La F.E.-CC.OO. a primeros de abril evaluará la marcha de las negociaciones en todos sus ámbitos y si no hubiera habido avances significativos propondríamos al resto de los sindicatos nuevas movilizaciones.

La aparición de un elemento de tensión en un sector de la educación infantil –problemas con las subvenciones a las "escuelas infantiles laborales"– nos ha de llevar a tomar conciencia de la problemática global de esta etapa educativa, de sus problemas de mantenimiento del empleo y de sus pésimas condiciones de trabajo y nos ha de servir como aliciente para una mayor participación sindical de este colectivo en la perspectiva de posibles movilizaciones en todo el sector. ■

ACUERDO CON LOS M.R.P.s

ENTRE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES DE LA ENSEÑANZA Y LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA DEL ESTADO ESPAÑOL

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha firmado un acuerdo de colaboración con la Confederación Estatal de M.R.P.s, que tienen la escuela pública como modelo socio-educativo. El acuerdo se basa en la autonomía e independecnia mutua de las organizaciones firmantes.

REUNIDAS EN MADRID, el 13 de marzo de 1.992, la "Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica", y las organizaciones sindicales de la enseñanza (CC.OO., C.G.T., S.T.E.s Y F.E.T.E.-U.G.T.) establecen el presente acuerdo de colaboración que tendrá las siguientes

BASES

1. El objetivo de conseguir una Escuela Pública como modelo socio-educativo, es la primera base de este acuerdo, que se fundamenta en la autonomía de las diversas organizaciones y en su independencia mutua.

2.La relación entre el modelo educativo que proponemos y el perfil del profesional de la enseñanza, nos lleva a la necesidad de explicitar que los sindicatos de enseñanza y los movimientos de renovación pedagógica reflexionan sobre una misma realidad, en la perspectiva de la Escuela Pública, como modelo educativo alternativo.

3. Las organizaciones firmantes reconocen mutuamente el papel que desempeñan en el Sistema Educativo: los sindicatos como representantes de los enseñantes, los M.R.P.s como ámbitos plurales de reflexión y acción desde la escuela y sobre el sistema educativo.

Por todo ello, formulamos los siguientes...

ACUERDOS

1. Las organizaciones firmantes entendemos que es en los diferentes ámbitos territoriales (nacionalidades, regiones y países) en los que hay que potenciar estos acuerdos y los planes de trabajo conjunto. Por todo ello nos comprometemos, respetando los ámbitos de autonomía de cada territorio, a impulsar relaciones en la línea de este protocolo.
2. Las organizaciones firmantes se comprometen a informarse mutuamente del conjunto de propuestas, iniciativas y opiniones de cada organización, así como a establecer las invitaciones a las jornadas, congresos y otras actividades, siempre que su temática lo considere oportuno.
3. Se formará una comisión con representantes de las organizaciones firmantes que se reunirá dos veces al año con el fin de desarrollar estos acuerdos así como para tratar los diferentes temas de interés común.
4. De acuerdo con el plan de trabajo aprobado en la comisión, se podrán crear otras para trabajar temas concretos.
5. Las organizaciones sindicales podrán consultar a la Confederación de M.R.P. o a las Federaciones nacionales o regionales, su opinión sobre determinados aspectos objeto de negociación con la Administración.
6. Se podrán hacer comunicados conjuntos de estas organizaciones previo acuerdo por consenso de todas ellas.
7. Este acuerdo podrá ser revisado o ampliado, por acuerdo de las organizaciones, con un mes de antelación a la fecha de reunión de la Comisión.
8. Una de las organizaciones actuará como secretaría de la comisión, de forma rotativa.

Madrid, a 13 de Marzo de 1.992.

Confederación de MRPs y Sindicatos de Enseñanza Firmantes
CC.OO., CGT, STEs, FETE-UGT

T.E. Mural Sindical

educación infantil

Pública—Comunidades Autónomas y Ayuntamientos—Privada

POR LA CALIDAD DE LA E

1. Cumplimiento de los Requisitos mínim
2. Plan de Formación de los Educadores
   - Capacitación por Módulos III de los trabajadores sin titulación requerida.
   - Plan de choque en los CEPs.
3. Concesión de la "tarde blanca" a los centros que van realizando sus adaptaciones curriculares.
4. Extensión de los Equipos Sectoriales de Atención Temprana.

POR LA DEFENSA DEL EMPLEO

1. Recolocación de los trabajadoras y trabajadores procedentes de Centros Privados en crisis.
2. Planificación presupuestada de la creación de unidades públicas.
3. Profesorado de apoyo para el ciclo 3–6.
4. Incorporación a la Red Pública de las actuales Escuelas Laborales y de las Cooperativas que lo soliciten.

POR LA MEJORA EN LAS CONDICIONES LABORALES

1. Equiparación salarial y de las condiciones de trabajo del sector de Escuelas Infantiles Privadas.
2. Adaptación de la jornada escolar.
3. Disminución de las ratios.

DEBILIDADES Y GRANDEZAS DEL PROYECTO CONSERVADOR

Aunque a muchos profesionales del sector les pueda costar creérselo, la reforma educativa se ha puesto en marcha en los territorios galaicos. La Educación Infantil se ha visto afectada por tal situación y también por el "buen hacer" del gobierno autónomo, de corte conservador para el que lo desconozca, que con sus actuaciones está dando lugar a una nueva configuración del período comprendido entre el nacimiento y los seis años de edad.

A efectos de una mejor comprensión, analizaremos el período en dos etapas, 0-3 y 3-6, de forma separada.

POR DEBAJO DE LOS TRES

Es de esperar que la aplicación de la reforma pueda propiciar una regulación real y efectiva de esta etapa, con un necesario mayor control administrativo de los centros y de las condiciones de escolarización. La oferta de plazas en Galicia en el sector público es escasísima, encomendada a la red de Centros de Educación Infantil dependiente de la Conselleria de Traballo. Estos están enclavados en las ciudades y atienden a niños y niñas de hasta 6 años.

Centros de educación infantil dependientes de los ayuntamientos no existen, por lo que el grueso del pelotón infantil acude a centros privados. Teniendo en cuenta que la apertura de dichos locales no estaba sujeta a los requisitos estipulados por las autoridades educativas, la calidad del servicio resulta más que dudosa. Falta de espacio, locales inadecuados, relaciones laborales oscuras, inexistencia de titulaciones y de datos fiables sobre la situación general, son las pinceladas, por lo demas semejantes a las de todo el Estado, que conforman el sector, complementadas con unas enormes dificultades par sindicalizarlo.

La aprobación de la L.O.G.S.E. ha sembrado una notable inquietud, sobre todo palpable en las patronales (F.E.D.E.I. y A.G.A.D.E.I.), que han iniciado medidas de presión ante la Conselleria de Educación con el objetivo de conseguir flexibilidad y financiación para adecuarse a los nuevos tiempos. En este proceso incluso se han puesto en contacto con la Federación de Enseñanza de CC.OO. y con F.E.T.E.-U.G.T. para recabar apoyos. No obstante, no se detecta un acercamiento de los trabajadores a los sindicatos, quedando nuestro trabajo muy dificultado y centrado casi exclusivamente en la obtención de datos a través de una encuesta similar a la elaborada por nuestros compañeros de Valencia.

La Administración autónomica no tiene previsto, en estos momentos, presupuestar partidas para la etapa 0-3, por lo que cabe esperar un futuro bastante incierto para estos centros que, por otro lado, cubren una función social cada vez más demandada. Por supuesto, la Conselleria de Educación tampoco se ha manifestado por la creación de escuelas que cubran toda la educación infantil; la apuesta pasa sólamente por la ampliación de lo ya existente en preescolar de 4 y 5 años.

DE LOS TRES HASTA LA PRIMARIA

Es en este tramo donde se están desarrollando las principales intervenciones administrativas. Es preciso señalar que la escolarización de 4 y 5 años en Galicia se sitúa en unos porcentajes superiores al 75%, recayendo en la red pública la mayor parte del alumnado. Este hecho se debe a la enorme dispersión de la población y a las malas comunicaciones, quedando la oferta de centros privados rele-

gada a las ciudades y grandes villas.

Hemos de hacer una referencia destacada a la incorporación de alumnos de 3 años reflejada en la L.O.G.S.E. Dicho proceso se ha realizado sin voluntad política, a regañadientes y por la presión de una opinión pública que no quería aguardar un año más a que tal iniciativa se materializase. Los resultados, consecuentemente, no pueden ser positivos, más allá de lo que supone la ampliación del servicio. Existe malestar en el profesorado por la cutre oferta de formación: no se ha podido reciclar ni siquiera el 50% de los maestros y maestras encargados de dichas unidades. El empeño administrativo en la divulgación de los nuevos currículos se ha ceñido a su publicación en el Diario Oficial de Galicia. Las aulas específicas de 3 años se surten de los restos de material de los mayores. Las obras de acondicionamiento de espacios han sido mínimas, sin un plan coordinado con los ayuntamientos. No hay profesorado de apoyo. Sólamente podemos situar en el haber de este proceso la reapertura de alguna que otra escuela unitaria o la ralentización de la supresión de unidades de preescolar.

Por lo que respecta a la privada, corren otros vientos. En este curso escolar se ha ampliado la subvención a unidades de 5 años, duplicando el presupuesto que un año antes se había asignado a las unidades de 4. Esta decidida actuación de la Consellería ha tranquilizado sobremanera al sector, disipando las hipotéticas preocupaciones que la L.O.G.S.E. pudiera suponer. El número de alumnos en estos colegios se ha incrementado, con la consiguiente ampliación de unidades en un buen número de escuelas, encuadradas casi todas ellas en las dos grandes patronales del sector privado concertado (C.E.C.E. y E.G.). Es necesario apuntar aquí que el número de alumnos por aula sigue siendo elevado y que los requisitos par los espacios escolares no son siempre respetados.

Situar la educación infantil en el lugar que la L.O.G.S.E. le asigna, con entidad propia y centrada en el desarrollo integral del niño en todas sus facetas, no es labor de un día ni de una sóla organización

LO QUE NOS QUEDA POR HACER, SI NOS DEJAN

En este apartado habría que situar los ejes de actuación sindical para el futuro. Desde luego, la cosa no está nada tácil. Situar la educación infantil en el lugar que la L.O.G.S.E. le asigna, con entidad propia y centrada en el desarrollo integral del niño en todas sus facetas, no es labor de un día ni de una sóla organización. Tenemos que tener en cuenta el déficit escolar gallego, acusado en infraestructura de centros, en medios materiales, en formación de profesorado... La mayor dificultad, no obstante, estriba en la nula voluntad negociadora de la Administración autonómica, en la arrogancia de sus actuaciones y en la falta de comprensión del papel que han de jugar los sindicatos en una sociedad participativa y democrática. Y la enseñanza no es el único sector que padece tal torpeza gubernamental. Como ejemplo tenemos la huelga general de Galicia del 2 de abril, provocada, entre otros motivos, por la ineficacia de esta administración.

Descendiendo un poco más al terreno de lo concreto, nuestro trabajo sindical pasa por exigir un mayor compromiso con la reforma educativa, presupuestos amplios para formación del profesorado y mejora de centros. En privada, más control sobre los centros subvencionados y un cuidado especial con la crisis que se cierne sobre las "guarderías" que difícilmente podrán dar el salto para convertirse en escuelas infantiles. ■

Xosé G. Barral Sánchez

LA CREDIBILIDAD DE LA REFORMA

EN EL MES DE ABRIL del año 1.991 se desconocía si la Consellería de Educación iba a dar luz verde a la entrada de niños de 3 años. En el mes de mayo la Dirección General de Educación Básica emitió una circular en la que regulaba su escolarización, eso sí, sin que ello supusiese incremento de profesorado, creación de unidades o utilización de transporte y comedor por parte del nuevo alumnado. Pese a la circular, la demanda fue considerable; no sabemos qué porcentaje ni qué número de niños ha sido escolarizado.

Paralelamente la enseñanza pública vivía un conflicto duro, con reivindicaciones salariales, de formación y de mejora de la calidad, entre ellas y de forma prioritaria la negociación de la incorporación de estos pequeños. En el proceso negociador no hubo ninguna propuesta de la Administración acerca del asunto. Continuaron las movilizaciones en el comienzo de este curso, con un ¿acuerdo? final con A.N.P.E. en el que no se contempla ningún compromiso sobre Educación Infantil.

El curso escolar comenzó sin mobiliario ni material didáctico en las aulas específicas o en las mixtas. A finales del mes de marzo, superado el ecuador del curso escolar, la situación apenas ha variado. El 75% de las unidades sigue en el mismo estado de abandono.

La dignificación de estas aulas, muchas de ellas en escuelas unitarias, con poca capacidad de presión, con alumnos que aún no pueden organizarse para exigir sus derechos, con poca proyección social de su trabajo y de escasa rentabilidad política, es tarea imperiosa. En este empeño, más que en la futura secundaria, más que en los módulos profesionales, más que en los discursos huecos de nuestras autoridades, está la credibilidad de la reforma educativa. ■

Xosé G. Barral Sánchez

LA EDUCACION INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA

DESCRIPCION GENERAL DE LA SITUACION DE LA EDUCACION INFANTIL ATENDIENDO A ASPECTOS CUANTITATIVOS.

Las diferencias existentes entre los dos ciclos, 0-3 años y 3-6 son considerables en todos los sentidos.

Así, respecto al segundo ciclo se puede afirmar que la demanda existente está prácticamente cubierta al 100%. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco asume la oferta y la canaliza a través de la Red Pública o bien subvencionando vía conciertos la iniciativa privada y las ikastolas.

El número total de aulas en funcionamiento se sitúa en torno a las 2.800. En relación al primer ciclo, 0-3 años, la situación es radicalmente distinta. Si bien no existen datos precisos a nivel de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.) si se ha realizado un estudio amplio y detallado según el cual "la situación en este sector, en lo referente a su oferta, puede calificarse de anárquica. Ofrecen servicios de guardería infantil estamentos públicos como ayuntamientos y diputaciones, obras sociales de las entidades de ahorro y numerosos particulares."

El nivel de incidencia de estos estamentos es diferente en cada territorio histórico, destacando en Alava la participación municipal que comparte aproximadamente al 50% la iniciativa con el sector privado.

En Guipuzcoa la participación conjunta del Ayuntamiento y la Diputación supone aproximadamente la tercera parte de la oferta, correspondiendo el resto a la iniciativa privada. En Vizcaya es importante la iniciativa de las entidades de ahorro que representa el 28% mientras que la oferta pública no llega al 8%. El resto corresponde a otras iniciativas: cooperativas 14%, religiosa 4% y particular 46%.

Se puede concluir que, exceptuando Alava, existe un notable abandono en cuanto a la oferta de servicios para la primera infancia por parte de los Poderes Institucionales.

CONSECUENCIAS DE LA AUSENCIA DE PLANIFICACION

El importante descenso del indice de natalidad y la ausencia de una concienciación por parte de las instituciones sobre su responsabilidad de dar respuetas de forma planificada a la creación de servicios para la primera infancia, superando la concepción meramente asistencial, está generando inicialivas que responden a intereses particulares, devalúan en la práctica el sentido de la educación infantil.

Así, se puede decir que en la C.A.V. se ha generalizado la escolarización de alumnos de 3 años, sin que haya supuesto en absoluto, ninguna medida complementaria de adecuaciones de los centros y aulas que los acogen, manteniendo la ratio de 30 alumnos/aula, sin una dotación de recursos humanos específicos y sin una formación acorde del profesorado afectado.

La feroz y desleal competencia entre las tres redes educativas en la lucha por su supervivencia, está generando de forma totalmente interesada (vía de garantizar matriculaciones) e improvisada, la apertura de aulas de dos años por los propios centros de Preescolar y E.G.B.. Esta situación está muy extendida en Guipuzcoa así como en algunas zonas de Vizcaya.

A esta dinámica iniciada por las ikastolas (cooperativas) y los colegios privados se ha visto forzada a entrar también la red pública a través de asociaciones de padres, subvenciones de ayuntamientos..., sorteando y superando en cualquier caso las trabas impuestas por la Administración.

La problemática señalada respecto a las aulas de 3 años se agudiza en este caso con contrataciones irregulares, así como ausencia total de espacios propios y diferenciados en la mayoría de los casos. Práctica que se está generalizando sin contemplar en absoluto el Real Decreto 1.004/1.991 de 14 de junio por el que se estabecen los requisitos mínimos de los centros.

POR EL ATAJO

El departamento de educación del Gobierno Vasco pretende implantar de forma generalizada el segundo ciclo de educación infantil sin tener elaborados aún los diseños curriculares propios.

Probablemente el hecho de que en los tres últimos años hayamos tenido en Vitoria tres gobiernos diferentes, que cada uno de ellos haya venido precedido y sucedido por un periodo más o menos largo de semiparalización y/o cambio de directrices políticas en el Departamento de Educación puede explicar, pero no justificar, el considerable retraso de nuestra C.A.V. en relación a la puesta en marcha de la L.O.G.S.E.

Parece que el Departamento quiere subsanar este desfase y las consecuencias del mismo por un "atajo" implantando de forma generalizada el próximo curso 92/93 simultáneamente el segundo ciclo de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria. ■

LA EDUCACION INFANTIL EN ANDALUCIA

MEDIADO ya el primer curso de implantación de la L.O.G.S.E., en el segundo ciclo de la Educación Infantil, procede hacer un análisis de cómo está la situación en Andalucía.

La división de la etapa en dos ciclos (0-3 y 3-6), que debería plantearse básicamente desde una perspectiva académica, presenta en nuestra Comunidad una problemática de índole administrativa. El ciclo 0-3 (0-4 todavía) sigue gestionado por el Instituto Andaluz de Servicios Sociales (I.A.S.S.), sin que se haya producido en este sector cambio alguno después de la publicación del Decreto de requisitos mínimos, ni en lo referente a infraestructuras de los centros, ni en titulaciones. Aunque, bien es cierto, que la Ley prevee diez años para su adecuación, nos asaltan una serie de interrogantes que ponen en duda la eficacia del sistema: ¿Para cuándo se va a empezar con un plan de estudios de homologación de un personal, muy numerosos, que carece de la titulación exigida?, ¿Cuándo se iniciarán las inversiones en los centros para adecuar instalaciones, material didáctico, etc...?, ¿Para cuándo las transferencias de dichas escuelas a la Consejería de Educación?. Por ahora, no hay respuesta para estas preguntas ni parece que vaya a haberlas a corto plazo.

EL SECTOR PUBLICO

En el sector público se inició la escolarización de niños de 3 años en el curso 90-91 (600 alumnos aproximadamente). Del inicio de ésta tan sólo tuvieron noticias los propios afectados, quedando al margen los sindicatos, padres y profesores. En febrero de 1.991 la Consejería de Educación publicó una Orden por la que se regulaba la escolarización de los niños y niñas de tres años en unas condiciones totalmente inaceptables. Esto provoca que CC.OO. inicie una campaña de movilizaciones en las ocho provincias (asambleas, cartas de protesta, firmas de padres, ...), llegándose a elaborar una plataforma unitaria con los demás sindicatos. Fruto de estas movilizaciones es el Acuerdo firmado el 23 de abril, después de un mes de negociaciones.

En la Orden por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil, se dice que se pretende mantener "un prudente equilibrio entre la necesidad de extender dicho Ciclo al conjunto del sistema y la conveniencia de subordinar tal extensión al cumplimiento de unos determinados supuestos que son inseparables de la nueva configuración de esta etapa". Sin embargo, en Andalucía, de no haber sido por la presión de CC.OO., a la que se unen más tarde todos los sindicatos, esta escolarización se habría hecho sin ninguna garantía. Si bien, la falta de inversiones por parte de la Administración ha impedido una mayor extensión de la Etapa, creándose muy pocas unidades -la mayoría de ellas ubicadas donde se han producido supresiones o una baja escolarización de niños y niñas de 4 y 5 años-. Para el próximo curso no se espera ningún aumento.

En el Acuerdo se estableció la figura de un cuidador monitor de Educación Infantil por cada tres unidades de 3 años o por cada cuatro siempre que una de ellas fuese de 3 años. Estas circunstancias se han dado en 63 casos, por lo que en la actualidad están trabajando 63 monitores. Con respecto a la titulación de este personal de apoyo, CC.OO. propuso la de un profesor especialista, criterio que no fue compartido por el profesorado, los otros sindicatos y la Administración. Por lo que se aceptó que esta figura tuviera al menos la titulación de especialista en Jardín de Infancia de 2º grado de F.P.

El Acuerdo se ha cumplido salvo en lo referente a la dotación del módulo de material didáctico. Hecho que ha sido denunciado en la Mesa de Seguimiento y que se está subsanando en estos días.

EL SECTOR PRIVADO

En el sector privado, las últimas elecciones sindicales han supuesto una mayor implantación de CC.OO., si bien es aún escasa por la reticencia de la mayoría a celebrarlas (prácticamente nos igualamos a U.G.T.). En la privada no subvencionada no se ha iniciado la autorización del ciclo 3-6 años. Los centros siguen en la misma situación, con ratios muy elevadas, sin adecuación de espacios o infraestructuras, personal sin titulación... En las municipales, o subvencionadas -llamadas laborales-, la situación se ha agravado en estos últimos días con el anuncio de retirada de las subvenciones por parte del Ministerio de Asuntos Sociales. Aunque se solucione parcialmente con subvenciones a las unidades de 1, 2 y 3 años, muchas de ellas tendrán que cerrar al suprimir las unidades de 3, 4 y 5 años. Esto traería consigo la inexistencia de centros infantiles completos de 0-6 años.

A finales del curso pasado, CC.OO. firmó con U.G.T. y con la Coordinadora de Centros Infantiles una plataforma conjunta para negociar con la Consejería de Educación. Las negociaciones comenzaron en noviembre. En la primera reunión se aceptó tratar tres puntos de la plataforma:

—Procedimiento para la autorización de los centros.

—Ley de financiación.

—Cursos de reciclaje y adaptación pedagógica.

Al día de hoy, sólo se ha tratado el primer punto. En Andalucía los centros que reciben subvenciones son alrededor de 150 (87 están en la Coordinadora). El cierre de estas escuelas pude afectar a unos 1.000 trabajadores. ■

UN CONJUNTO DE DESATINOS

LA RECIENTE PUBLICACION en el Boletín Oficial de la Comuidad de la Orden por la que se experimenta en Canarias la escolarización de niños y niñas de tres años en nuestros centros escolares, pone en marcha la implantación del nuevo sistema educativo en el archipiélago.

La orden es un conjunto de desatinos cometidos por parte de la administración educativa. Desde su publicación se exigía a los claustros que elaborasen, en una semana, el proyecto curricular (posteriormente a través de la presión se amplió el margen de tiempo), a su vez en esa semana los futuros alumnos debían ser diagnosticados (¿por teléfono?) y definirse el consejo escolar sobre la bondad del proyecto para posteriormente solicitar a la administración la experimentación del nivel.

La orden dejaba claro que no sería aumentada la plantilla de profesores y que los centros tendrían que reorganizar los niveles de preescolar. Asimismo la orden establecía, sin criterios explícitos, zonas preferentes para su desarrollo, de las cuales se excluían algunas de las consideradas como deprimidas o infradotadas y por lo tanto no se realizaba el esfuerzo beligerante frente a las desigualdades sociales. Islas enteras como Fuerteventura, quedaban al margen de la implantación.

Los desatinos expuestos fueron ampliamente contestados. La Plataforma Canaria para la mejora de la calidad de la enseñanza (A.P.A.S., alumnos, sindicatos) denunció a través de comunicados y ruedas de prensa, la inadmisible propuesta de la administración. El rechazo a la orden provocó que su derogación fuese uno de los puntos de la plataforma reivindicativa bajo la cual se convocó la huelga general de la enseñanza del pasado 29 de enero. Posteriormente tras la intervención del presidente de la comunidad autónoma, Jerónimo Saavedra, la administración aceptó la propuesta de los sindicatos convocantes para que la educación infantil, su regulación para el próximo año fuese negociada en una mesa técnica creada al efecto.

Esta mesa técnica ha realizado ya una sesión de trabajo y en ella se ha abordado el calendario de trabajo hasta el mes de junio. En ella la administración informó que para el próximo mes estarán en funcionamiento 16 aulas de educación infantil de tres años y que en el mes de julio se realizará un curso de actualización científico-didáctica para esta etapa.

A la vista está que la administración pública canaria tiene escasos recursos y voluntad para desarrollar dignamente la escolarización de nuestros más pequeños escolares.

CC.OO. va a plantear en la mesa técnica y así lo vamos a exponer en numerosos actos en los CEPs un módulo específico para las aulas de tres años, un desarrollo curricular que permita a los docentes la creación de proyectos curriculares adaptados a los nuevos diseños, un profesor de apoyo cada tres aulas de tres años y una orden específica que desarrolle el decreto de mínimos de 14 de junio/91. Hemos exigido a la administración las cantidades que va a aportar para la modificación y creación de nuevas aulas y su adaptación para la integración de alumnos con necesidades especiales. De la misma forma reivindicamos una política de personal expansiva y una formación permanente que asegure la calidad de los procesos de enseñanza.

Hay que modificar profundamente el panorama de la educación infantil en Canarias. Este sector está insuficientemente controlado y con unas cotas tercermundistas en su oferta.

En la provincia de Las Palmas de Gran Canaria se cuenta únicamente con seis guarderías municipales, dos de ellas acogen a niños de 6 meses a 3 años y las cuatro restantes de 2 a 3 años.

Se completa el panorama en esta provincia con 80 centros privados de los que sólo 17 están con mínimas condiciones (chalets, zonas abiertas). El resto de la oferta se produce en pisos y garajes. La falta de titulación y el hacinamiento es la tónica general.

En la provincia de Tenerife existen 11 centros dependientes de la Consejería de trabajo, con buenas dotaciones de material. El personal laboral está compuesto en su mayor parte de maestras/os en comisión de servicio y puericultoras. Las ratios son muy elevadas (38).

Asimismo en esta provincia hay guarderías concertadas con entidades privadas (cajas de ahorro), con absoluta falta de control acerca de las titulaciones y prácticas educativas. Noventa centros privados, de los cuales sólo veinte están en el umbral de lo digno, completan la oferta.

La credibilidad de la reforma educativa va a depender a corto plazo de los pasos que la Consejería de Educación realice para esta etapa educativa y es en buen rigor necesario, hacer un seguimiento del desarrollo de la misma. ■

Jaime Puente

...la orden establecía, sin criterios explícitos, zonas preferentes para su desarrollo, de las cuales se excluían algunas de las consideradas como deprimidas o infradotadas. Islas enteras como Fuerteventura, quedaban al margen de la implantación.

La educación infantil en Catalunya

ENTRE LA LEY Y LA FALTA DE PRESUPUESTOS

La política de la Generalitat de Catalunya respecto a la escuela infantil se caracteriza por su total dependencia de la actuación del Ministerio de Educación y Ciencia, no tomando ningún tipo de iniciativa en este sector. Ante las propuestas de creación de nuevas plazas públicas y de establecimiento de conciertos con los ayuntamientos para el mantenimiento de las escuelas existentes, la respuesta de la Generalitat es siempre la misma: hasta que de Madrid no llegue una partida presupuestaria específica para escuelas infantiles no se efectuará ninguna inversión en el sector.

Predominio aplastante del sector privado

Actualmente en Catalunya existen unos 2.000 centros de educación infantil, de los que alrededor de 200 dependen de las administraciones locales y 42 de la Generalitat, siendo el resto centros de titularidad privada.

En el sector privado cabe distinguir dos grandes bloques, por un lado el de las escuelas con fines lucrativos, por otro el de las cooperativas sin afán de lucro. Los locales pertenecientes al primer bloque no reúnen las condiciones mínimas exigidas por la L.O.G.S.E. y en el plazo de diez años de aplicación del Real Decreto de servicios mínimos muchos se verán obligados al cierre; en este tipo de centros es también donde se registra una mayor masificación en las aulas y donde los trabajadores y trabajadoras soportan peores condiciones laborales. En cuanto a las cooperativas sin afán de lucro, entendemos que deben tender a su integración en el sector público, siguiendo el modelo de las escuelas del C.E.P.E.P.C. (Col.lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana), que ya se han integrado plenamente en la red pública de centros.

Estancamiento del sector público

Por su parte, el sector público continua en un grave estancamiento, y la aprobación de la L.O.G.S.E. sólo ha servido para que afloren todas las contradicciones que existen, tanto en los centros dependientes de la Generalitat como en los municipales.

La Generalitat de momento no tiene una política que defina hacia dónde va la educación infantil. Las 42 escuelas gestionadas directamente por el Departamento de Enseñanza son totalmente insuficientes para cubrir la demanda social existente. El sector dependiente de las administraciones locales tampoco contempla planes de expansión, ya que los ayuntamientos no se plantean la creación de nuevas escuelas ni la ampliación de las existentes si por parte de la Administración central no llegan partidas para la etapa. Hoy por hoy los ayuntamientos cubren el 90% de los presupuestos de las escuelas.

Discriminación laboral

La situación actual de las educadoras y educadores de las escuelas infantiles refleja una clara discriminación respecto al profesorado de educación primaria: en horario laboral, horas no lectivas, vacaciones y retribuciones económicas existe un verdadero abismo entre los trabajadores del ciclo 0-3 años y la plantilla de primaria de los centros públicos.

La discriminación existente, junto a la pasividad de las administraciones en hacer cumplir las disposiciones sobre educación infantil de la L.O.G.S.E., está creando en el sector una conciencia de marginación y frustración entre los trabajadores y trabajadoras del sector. La negociación actual de los convenios en el sector de escuelas infantiles, tanto las dependientes de la Generalitat como las municipales, tendría que servir para dignificar el sector y dar el paso definitivo hacia el reconocimiento docente de la etapa y hacia la resolución de la homologación económica con el profesorado de E.G.B. y la adecuación de horas lectivas y complementarias.

Plataforma para la defensa de la educación infantil

La pasividad de las administraciones para hacer efectivas las disposiones de la L.O.G.S.E en materia de educación infantil ha llevado a la constitución de la plataforma para la defensa de la educación infantil, que integra a los diversos sindicatos, patronatos municipales, asociaciones de vecinos, movimientos de renovación pedagógica y organizaciones de la comunidad educativa catalana. La plataforma demanda a las administraciones actuaciones urgentes en cuatro apartados que se consideran básicos para acometer la reforma en la etapa de la educación infantil:

1º Dotación presupuestaria específica para implantar la red pública del ciclo 0-3 años.

2º Ampliación y planificación de la oferta para llegar a la misma ratio de plazas públicas que en la actual E.G.B. Planificación de la oferta de educación infantil como parte del mapa escolar de cada pueblo y ciudad.

3º La misma titulación para todo el profesorado de la etapa 0-6 años al mismo nivel que la enseñanza primaria.

4º Definición de la ratio niños/educador/a que permitan establecer una relación personal cualitativa, de manera que se mejoren las establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Esperemos que la campaña iniciada pueda vencer las resistencias de las administraciones a asumir sus responsabilidades y sirva para situar las reivindicaciones de la educación infantil como una de las prioridades de la reforma. ■

Angel Cantallops–Virgili Burrel

IGUAL QUE UN ROTO PARA UN DESCOSIDO

LO BUENO, Y LO MALO, de las escuelas infantiles es nuestra versatilidad, nuestra capacidad de adaptación y esa disposición innata a capear temporales en espera de tiempos mejores o de que alguien nos quiera, de que alguien, alguna vez, se crea de verdad el 0-6 como etapa educativa.

No son tan lejanos los tiempos en que las "guarderías" pululabamos en comisiones de transferencia esperando ministerio que nos quisiera.

Y más cercano aún que el ministerio que nos había querido nos pusiera en sus convenios la claúsula "especial guarderías", (claúsula 5ª del Ministerio de Cultura) que implicaba, naturalmente, condiciones desventajosas sociales, laborales y por supuesto económicas.

Otro colectivo se angustiaba en el I.N.A.S. berreando, porque aquello no era ya defender su carácter educativo y sin necesidad de otra consideración.

...Y entonces llegó la C.A.M. y una vez acordados los estatutos de autonomía nos "acogió" en sus brazos. Es indudable que se volcó "sus" escuelas, entre otras razones porque es la única transferencia educativa que recibieron.

Su gestión en ellas sería objeto de otro artículo, porque el caminar ha estado lleno de luces y sombras. Conflictos como el "A IGUAL TRABAJO IGUAL SALARIO", la concepción de escuela asistencial o educativa, la "racanería" de los presupuestos, etc. todavía colean y van resolviéndose con distinta suerte.

Pero... una cosa es heredar y otra crear nueva hacienda. De las herencias, ya digo que podremos hablar en otro artículo; la creación es lo que en este se trata.

La comunidad madrileña y me imagino que en todas, la creación de "escuelas-guarderías" se hace evidente, las razones obvias: acceso de la mujer al trabajo, otra concepción de la familia, una preocupación por la educación del niño en edades más tempranas, etc. obligan a plantearse la creación de nuevas escuelas... y desde el principio se hace mal.

Estas escuelas se crean en cooperativa con el único fin de abaratar el producto y la educación no tiene, ni debe ser barata, porque, ya es discusión vieja, se supone que la educación es una inversión y cuanto antes se haga mejor... pero claro no se defiende lo mismo en la oposición que en el gobierno.

Estas escuelas en cooperativa han funcionado durante varios años y han funcionado bien, obligatorio es decirlo si bien este funcionamiento más bien se debe al empeño de los trabajadores que a las facilidades de la Administración. Estas escuelas recibían una pequeña subvención de la C.A.M., una subvención en "especie", del ayuntamiento, referida totalmente al mantenimiento y el resto dependía de las cuotas de los padres. Esto implicaba un dificultoso funcionamiento porque si el "garbanzo" de cada día depende de la puntualidad de pago del padre fácil es entender que esa relación fluida, cordial y respetuosa que pretende cualquier educador que se precie se hace más o menos imposible.

Por otro lado el funcionamiento en cooperativa exige la existencia de un consejo rector. Aparte de las dificultades que esto crea entre el propio personal (trabajador cooperativista, trabajador no cooperativista, etc.), la intervención económica, decisoria, etc. de elementos tan dispares crea roces fáciles de imaginar. Las pretensiones, lógicas, de los padres, no coinciden a menudo, no ya con las de los educadores sino con las de los propios niños (horas de permanencia en el centro, contenidos del plan de centro, etc.).

Pero aún así estas escuelas "tiraron", con sueldos de miseria para sus profesionales. A esta situación económica parece que nos hemos acostumbrado los profesionales de la enseñanza y más los de esta educación de tercera que es la educación infantil. Y POR FIN SE CREA LA TRIPARTITA.

Este acuerdo de alguna forma parece ir a paliar la precariedad del sector. Consiste ni más ni menos en que el sostenimiento económico de estos centros va a ser a tres partes:

-Un tercio para la C.A.M.

-Un tercio para el ayuntamiento.

-Un tercio de las cuotas de los padres.

Este acuerdo en principio hay que valorarlo como positivo: supone una mayor dotación económica, suprime esa dependencia casi absoluta del ingreso del padre y abre espectativas de igualdad entre los trabajadores, pero... habrá que esperar un poco más para ver si las espectativas se corresponden con la realidad.

Ahora mismo los trabajadores de estas escuelas ven como el tercio del ayuntamiento (al que hay que reconocer voluntad) se les diluye en gasóleos, reparaciones, o sea, en el mantenimiento.

El tercio de la C.A.M. les crea innumerables quebraderos de cabeza porque el gasto y la justificación es farragosa. La C.A.M. ofrece sus dineros pero no sólo los controla de forma férrea (como es su indudable obligación) sino que se permite distribuirlo en partidas tan cerradas que de forma sistemática falta dinero para material didáctico, mientras que la partida de batidoras y similares vuelve casi intacta a las arcas del Estado.

La aportación de los padres continúa de esta forma siendo imprescindible y la dependencia de ellos agobiante.

Valoramos que la participación de los organismos públicos en las escuelas siempre es positiva, pero siempre nos queda la sensación de parche.

¿Cuándo el M.E.C.? si hemos avanzado y aparecemos en "los papeles" como etapa educativa ¿cuándo va a ser gratuita?.

No entendemos que un centro público, que trabaja una etapa ya reconocida como fundamental, puede costar al padre, que convencido de la importancia de la etapa decide escolarizar a su hijo, cantidades que alcanzan las 25.000 ptas. mensuales.

No entendemos que el padre que tiene dos hijos tenga un descuento irrisorio y que el que tiene tres no goza de ventajas especiales; porque además de ser injusto para los padres, para los niños y para los trabajadores, resta toda la fluidez que las relaciones de la escuela y su entorno deben tener.

Así pues, bien por la C.A.M. y los ayuntamientos partícipes en la experiencia, pero queremos más, mucho más porque si no las escuelas infantiles seguirán siendo centros de tercera. ■

Carmen Blanco

GRANJA ESCUELA Y EDUCACION INFANTIL

NUESTRA ESCUELA lleva funcionando siete cursos. Tenemos niños desde los tres meses hasta los cuatro años de edad. Durante estos años hemos hecho muchas salidas con los niños de dos años y medio en adelante por el barrio, al Retiro, al Zoo y a Granjas Escuela, dependiendo de la programación.

A finales de la primavera pasada hicimos la programación en torno al Centro de Interes "LA GRANJA". El equipo pedagógico consideramos que lo mejor era llevar a los niños a una verdadera granja educativa donde, de una forma directa, pudieran ejercer la experimentación.

En los cursos anteriores hicimos salidas de dos días a diferentes Granjas-Escuela cada año, pero la experiencia nos inclinó a decidirnos este curso por salidas de tres días, puesto que pensamos que sería mucho más relajado para todos, ya que dos días entre el viaje de ida, conocer la granja, y al día siguiente el viaje de vuelta eran demasiadas novedades juntas, muy difíciles de asimilar y demasiado cansancio para tan poco tiempo. Por otro lado teníamos el miedo lógico de pasar dos noches fuera de casa con niños tan pequeños, nos animó a ello el saber que otras Escuelas Infantiles los llevaban tres días y no tenían problemas, nosotras queríamos llevar a los niños próximos a los tres años y que fueran el mayor número posible, ello implicaba una labor organizativa mayor y, sobre todo, una concienciación de los padres y de todo el equipo.

LOS OBJETIVOS:

Los objetivos que nos planteamos conseguir en estas salidas son los siguientes:

— Conseguir que el niño viva creativamente las experiencias que ese medio le ofrece: respirando, oliendo, tocando, observando, etc.

— El campo tiene muchos elementos, es un medio más relajado y a la vez más estimulante que el que le rodea habitualmente. En la granja el niño encuentra un medio nuevo y diferente en el que descubre muchos aspectos hasta entonces desconocidos para él.

— Otro de los objetivos es que aprendan a respetar la naturaleza, a respetar a las personas que trabajan en el campo y con los animales, a valorar los productos que nos da la tierra en general y los que sirven para alimentarnos en particular.

— Que tengan contacto con los animales: pierden miedos, entienden lo necesarios que son y que necesitan los cuidados del hombre.

— Que aprendan a respetar a los animales, a quererlos y a cuidarlos.

— Favorecer la autonomía personal, a la hora del aseo, las comidas, el sueño, etc, en un ambiente distinto al de su casa y al de la escuela.

— Estimular la creatividad y el espíritu de aventura.

— Enriquecer vocabulario.

— Que el niño disfrute de la vida en el campo y sea una experiencia positiva para él.

LA BUSQUEDA Y SELECCION DE UNA GRANJA-ESCUELA ADECUADA PARA LOS NIÑOS DE ESTAS EDADES

En cuanto empieza el curso en septiembre, ya hay que empezar a hacer gestiones para reservar turno, pues las que están próximas a Madrid están muy solicitadas.

Los inconvenientes y las condiciones necesarias:

Tiene que ser una granja que esté no muy lejos de Madrid, para que el viaje de ida y vuelta no se haga muy pesado.

Tiene que estar libre un turno de primavera, pues es el mejor tiempo para ir con niños pequeños (ni frío, ni demasiado calor).

Pensamos que lo mejor, si puede ser, es ir: miércoles, jueves y viernes, para luego descansar el fin de semana.

La instalaciones:

Primero es conveniente que el coordinador u otra persona del equipo vaya a conocer la granja: al equipo de profesionales, las instalaciones, la distribución de los dormitorios, las camas que hay en cada uno de ellos, los servicios (si son suficientes y adecuados), los comedores, establos, talleres, zona de tiempo libre, los alrededores, posibles peligros, etc.

El equipo de monitores de la granja:

Creemos que es muy importante intercambiar impresiones con el equipo de la granja sobre: la edad de los niños que van a ir, la experiencia que tienen con niños de estas edades, las actividades que van a desarrollar con ellos, los objetivos que se pretenden conseguir, la organización de los grupos, la distribución del tiempo, horarios de las actividades, de comidas, la distribución de funciones, la previsión de imprevistos (como por ejemplo un día de lluvia, o un niño que se pone enfermo).

Nos costó trabajo encontrar una granja adecuada, con todas las condiciones que queríamos y económicamente asequible. De todas formas, pedimos subvención para esta actividad al Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid al que pertenece nuestra escuela.

Durante todos estos años hemos pasado por la granja La Jara, La Tura, La Limpia y este año hemos elegido la Granja Molingordo en Riaza (Segovia), de todas ellas tenemos muy buenos recuerdos.

La labor con los padres:

Una vez elegida la Granja-Escuela, y reservado el turno, hay que pasar a la mentalización de los padres de los niños.

A lo largo del curso, se hacen reuniones con los padres por grupos y se les va poniendo en antecedentes de que pretendemos ir a una granja hacia el final de la primavera. Se les explica qué es una Granja-Escuela, los objetivos de la estancia, etc. Los padres de los niños que ya han ido otros cursos cuentan su experiencia y animan a los demás a dejar sus miedos.

Luego, ya cerca de la fecha elegida, se hace una reunión con todos los padres interesados, donde también asiste algún miembro del equipo de la Granja y miembros del equipo de Platero. Se expone la programación completa de la estancia en la granja, se enseña un video de la granja o fotografías y se habla de cuestiones organizativas, como, por ejemplo, el equipo que tienen que llevar los niños. Los padres hacen todas las preguntas que se les ocurren y se cuentan experiencias y anécdotas de otros años. Luego cada padre decide si deja que su hijo vaya o no, una vez informado.

El equipaje:

Procuramos que sea ligero pero suficiente para los tres días: normalmente proponemos una lista de ropa orientativa para los padres, una muda por día, además de la puesta, zapatillas de repuesto, gorra, toalla, etc.

Como van niños bastante pequeños, procuramos que la estancia no sea angustiosa para ellos por lo que creemos que deben llevar sus objetos necesarios para dormir, aunque son los menos y sólo se los damos en caso de que veamos verdadera necesidad, porque lo más normal es que ni se acuerden.

El reparto de los grupos y los imprevistos:

Como se habían matriculado 52 niños, decidimos hacer cuatro grupos de trece niños cada uno, por lo cual debíamos ir 4 educadoras. Siempre hay que contar con una cierta flexibilidad a la hora de organizar todo, pues a última hora por ejemplo no pudo venir una educadora por motivos personales, con lo cual tuvimos que contar con la colaboración de otra educadora del equipo que estaba dispuesta a sustituirla y enseguida se puso al corriente de sus funciones, por lo que apenas se distorsionó el plan previsto. Cinco de los niños matriculados se pusieron enfermos y no pudieron venir, por lo que algunos grupos se redujeron en uno o dos niños.

El viaje:

Nos despedimos de los padres y el resto del equipo y de los niños que se quedaban en la escuela con alguna lágrima que otra, pero pocas. El viaje hasta Riaza se nos hizo un poco pesado, algunos niños se marearon, ¿Cuándo llegamos? no paraban de preguntar... ¡Por fin la granja Molingordo! ¡hemos llegado! ¡hemos llegado!

La llegada:

El autocar pasa por un camino hasta la puerta, nos bajamos, saludamos a los monitores que salen a recibirnos, también viene a recibirnos "Mirco" un perro bonachón que se deja acariciar por todos. Cogemos las mochilas y las subimos a los dormitorios, nos repartimos por grupos los dormitorios y asignamos una cama para cada niño, a algunos los ponemos de dos en dos.

Recorrido por la granja:

Cada grupo hace un corro con su educadora y monitor correspondiente: nos presentamos y nos ponemos un nombre de grupo para los tres días, en esta

ocasión fueron: "los Vacaladillas", "los pitufos", "los lagartijas" y "los pegasos". Se habla un poco de los límites, por dónde no se puede ir, las ortigas que no se deben tocar, etc. Luego pasamos a hacer un recorrido por la granja, nos enseñan la casa, los establos, los talleres, las praderas de los alrededores, etc. lo imprescindible para poder situarnos. Se empiezan las actividades.

Las actividades:

Dentro de la gama de actividades que presenta la granja-escuela hemos elegido: el trabajo en establo, montar a caballo, taller de arcilla, taller de transformación de alimentos (hacer pan), salida a coger flores, hojas, observación de pequeños insectos "senda". Se hace un mural con todo ello, utilizando nuestra creatividad. Por último desarrollamos el espíritu de aventura con una marcha por los alrededores; atravesando un río por un puente de madera, bajando por una tirolina, subiendo montañas, etc.

El trabajo en los establos:

En la granja hay dos cerdos, a los que hemos dado de comer y hemos lavado con una manguera, dos yeguas a las que hemos acariciado, montado y dado de comer pan con la mano, se llaman Olga y Tusa; dos conejos, la vaca Margarita, a la que hemos ordeñado; un semero; ovejas a las que hemos sacado a pastar. Hemos dado de comer a todos los animales, viendo la diferencia entre todos los tipos de forrajes. Hemos limpiado dos establos. También el gallinero con gallinas, palomas y pavos, y un estanque con patos.

Los niños participan bastante bien en todas las actividades; algunos, sobre todo los más pequeños, se asustan, al principio, de determinados animales; no les obligamos a que se acerquen, se trata de que vayan tomando confianza poco a poco, al final lo logramos. La mayoría de ellos se atreven incluso a ordeñar a la vaca con ayuda del monitor. Todos están encantados con los animales y quieren volver.

El taller de tranformación de alimentos, hacer pan:

Cada actividad suele durar de hora a

hora y media, comienza con una breve introducción y explicación de los materiales para motivar a los niños a la participación. La sal, la harina, la levadura... luego hacemos la masa, damos forma al pan y lo ponemos en el horno. Algunos niños al principio no quieren mancharse, hay que motivarlos hasta conseguir su desinhibición. Al final todos terminamos totalmente blancos, cara, brazos, ropa...

Mientras se cuece el pan vamos a lavarnos un poco.

La noche:

Hemos terminado agotados de la jornada pero el nerviosismo de la primera noche no nos deja dormir al principio, pasado un rato, todo es silencio; la segunda noche caemos en la cama como troncos.

El regreso:

Después de comer el viernes recogemos los equipajes, nos despedimos de todo el equipo de la granja-escuela y montamos en el autocar. Además del equipaje llevamos el pan que hemos hecho, las obras de arcilla, los murales y nuestras ropas y caras un poco más sucias como recuerdo.

Nos dormimos en el viaje de regreso, ya nadie se marea, esta estancia nos ha hecho un poco más mayores, cuando llegamos nos emocionamos un poco al ver a los padres y estamos deseando que vean el pan, la arcilla, las fotografías y contarles cosas.

La labor de las educadoras que acompañan a cada grupo:

Se trabaja mucho estos tres días debido a la edad de los niños, casi no tienes tiempo para ti, tienes que estar pendiente del aseo de los niños, ayudarles a vestirse, desnudarse, ayudarlos en las comidas, acompañarles en las actividades, y vigilar su sueño, pero merece la pena este esfuerzo: vemos a los niños sentirse más libres, disfrutando de todo los que les rodea, sintiéndose responsables de sí mismos y de sus pertenencias, desarrollando su imaginación. Descubres en algunos de ellos facetas que no conocías; los que ya han ido otros años, vuelven estusiasmados, y los otros con la ilusión y la incertidumbre de la primera vez. Los más pequeños se portan de forma sorprendente, aunque, por supuesto, hay que estar más pendiente de ellos, y ayudarles para que sientan seguridad y sea una esporiencia positiva.

Continuación del trabajo en la escuela:

Una vez en la escuela, se procura integrar y globalizar todas las ideas poniéndolas en común. Nos sentamos en el corro a hablar un poco de lo que hemos visto, lo que hemos tocado, oído, lo que más nos ha gustado; recordando en general las vivencias que se han tenido y poniéndolas en orden. Luego pasamos a elaborar modelos que representan estos resultados: hacemos un mural, representaciones en plastilina, también hacemos una pequeña dramatización de la vida en la granja y decoramos nuestra clase con los trabajos que traemos de allí o los que hacemos aquí. Durante algún tiempo tendremos presentes esas vivencias, que entrarán a formar parte de nuestro vagaje cultural.

Pasados unos días, reveladas las fotografías que hemos hecho allí, comentamos con los padres las experiencias que hemos tenido, algunas anécdotas referentes a sus hijos,... Colocamos las fotografías en el album de la escuela, donde guardamos nuestros mejores recuerdos. ■

Pilar Dominguez

LA ENSEÑANZA EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID

Gran parte de este artículo estará centrado en el estudio, análisis y propuestas que, sobre la Educación en la Comunidad Autónoma de Madrid, hacemos en una de nuestras ponencias para el próximo congreso del Sindicato de Madrid.

SITUACION ACTUAL DE LA ESCOLARIZACION EN LA CAM DESEQUILIBRIOS E INSUFICIENCIAS.

En cualquier análisis de la escolarización madrileña sobresalen dos aspectos de interés: el descenso de matriculación por disminución de la natalidad y la alta participación del sector privado.

El descenso de natalidad es más acusado en Madrid-capital y la enseñanza privada se ubica en las zonas de clases altas de Madrid-región y en Madrid-ciudad.

Una vez que conocemos lo específico y significativo proponemos sobre la reducción de alumnos que se nos de a conocer el mapa escolar y la nueva red de centros para incidir y participar en la correcta aplicación de la LOGSE para esta nueva situación, en vez de aplicar la torpe política de supresiones de unidades como hace el MEC.

Sobre la alta incidencia del sector privado en Madrid; consideramos prioritario garantizar una oferta pública atractiva y de calidad; que resuelva los problemas educativos que tienen algunas zonas.

Con este objetivo proponemos, además de una serie de medidas para mejorar el servicio educativo, la racionalización y planificación de toda la oferta escolar de la zona, siendo el consejo escolar del distrito el órgano encargado de realizarlo.

SITUACION ACTUAL ESCOLAR POR NIVELES: Alternativas

● EDUCACION INFANTIL

La oferta es actualmente escasa, se reparte por centros de diversa titularidad (CAM, Ayuntamientos, MEC y Privados).

La CAM se debe dotar de una red de EE.II. organizada en base al distrito educativo que satisfaga toda la demanda.

La titularidad de estas escuelas debe ser pública. Con caracter extraordinario y dependiendo de necesidades de escolarización se procederá a convenios con escuelas privadas cumpliendo las condiciones mínimas de calidad; y resolver los problemas laborales de estos centros posibilitando su incorporación al sector público.

La red pública de EE.II. deben tener normas comunes y condiciones laborales equiparadas, precediendo a convenios interadministracciones que garanticen lo anterior.

● LA EDUCACION PRIMARIA

Este nivel de escolarización plena está fuertemente afectado por el descenso de la natalidad en la Comunidad. Este fenómeno lo está abordando la Dirección Provincial con una indiscriminada supresión de unidades.

Unido a lo anterior se está produciendo una crisis y cierre de Centros Privados concertados, consecuencia de la LODE y que continuará con la aplicación de la LOGSE.

La envergadura de la crisis en esta etapa nos conduce a definirla como reconversión escolar para lo que pedimos y proponemos un tratamiento extraordinario con una serie de medidas concretas: entre ellas la aplicación inmediata de la LOGSE.

- Educación Secundaria.
- Formación Profesional
- Educación de Adultos.
- Mejorar la Calidad de la Educación en la CAM.

COMPETENCIAS EDUCATIVAS PLENAS PARA LA CAM

En consecuencia con el modelo de Estado que defiende CC.OO., El Sindicato Regional de Madrid apuesta por las transferencias educativas plenas para la CAM.

– En la Comunidad de Madrid la totalidad de las fuerzas políticas con representación en la Asamblea y en particular I.U. y PSOE, con acuerdo de legislatura, demandan las transferencias en Educación.

– Es cierto que simultanear los procesos de transferencias y Reforma puede crear inconvenientes que aumenten la complejidad de éstos; pero nosotros pensamos que la combinación de ambas posibilita un desarrollo progresista de las reformas para la CAM, teniendo en cuenta la correlación de fuerzas políticas y sociales existentes en nuestra región.

Por tanto nos pronunciamos por un proceso de transferencias global y simultáneo con la aplicación de la Reforma en el que debe garantizarse la homogeneidad y coordinación entre CC.AA. en la aplicación de la Reforma; así como los necesarios apoyos y seguimiento desde el MEC.

Por otra parte toda asunción de competencias lleva consigo una autonomía financiera; pero en el caso concreto de la Reforma de la LOGSE debe garantizarse una financiación adicional que haga frente a los gastos que la misma genera.

ADMINISTRACION EDUCATIVA PARA LA CAM

● DESCENTRALIZACION: El Distrito Educativo.

– El sindicato de CC.OO. de Madrid ha venido denunciando sistemáticamente la incompetencia e ineficacia de la Dirección Provincial; en respuesta, esta Dirección ha desconcentrado funciones creando cinco Subdirecciones Territoriales. Esta iniciativa no está aportando una gestión más eficaz.

– Creemos que la futura administración educativa autónoma debe basarse en el "Distrito Educativo" donde se estructuraría el conjunto de Recursos Humanos, fi-

sicos y materiales que se aplican en el Servicio Educativo.

– No obstante la Administración educativa de la CAM debería combinar dos niveles: Servicios de Administración central y Servicios de Administración en cada distrito educativo.

● LA PARTICIPACION EN LA EDUCACION DE LA CAM.

– Proponemos un consejo escolar de CAM y un consejo escolar de distrito. El carácter de estos consejos debe ser el de asumir responsabilidades y tomar decisiones en los aspectos de política Educativa en su demarcación, además de las funciones de consulta, propuestas e informes.

– Para que los consejos sean eficaces deben contar con suficiente personal de apoyo administrativo y técnico.

– La composición de los consejos podría ser similar a la actual del consejo Escolar del Estado, incorporando representación de los entes municipales en los de Distrito.

– Con los datos que disponemos de la población educativa y su distribución en la CAM, unido a los desequilibrios actuales proponemos la estructuración de 23 distritos educativos; 9 en la capital y 14 en el resto de la región.

EDUCACION SECUNDARIA

– La oferta educativa actual es insuficiente. La actual política de construcciones está llevando abuso en dobles turnos, saturación de los centros y ratios super elevados.

– Esta insuficiencia de plazas actuales se agravará con el incremento de la demanda por ampliación de la edad obligatoria hasta los 16 años.

– En este nivel es necesario reforzar al sector público, inferior a la media estatal en nuestra comunidad.

La improvisada aplicación de la reforma está creando problemas tanto en la oferta de calidad como para el alumnado afectado.

La CAM deberá realizar una política de construcciones que satisfaga la demanda en cada distrito y previo a esto tenemos que conocer del MEC el diseño de la red de centros para despejar la incertidumbre de la comunidad escolar.

FORMACION PROFESIONAL

– Tenemos una oferta de plazas insuficiente; con una participación al 50% con el sector privado, con centros saturados a pesar de la descompensación con el BUP donde casi el 75% de alumnos opta por este último.

– La CAM debe dotarse de un organismo específico para la F.P. con participación de los agentes sociales.

– Al mismo tiempo la CAM debe contar con una formación profesional reglada preventiva que acabe con las deficiencias de la formación ocupacional.

EDUCACION DE ADULTOS

Las cifras de analfabetismo en la CAM es de 8.000 analfabetos totales y de 1.000.000 de analfabetos funcionales, las cifras hablan por si solas.

Es preciso configurar una oferta de calidad adoptada a las características de este tipo de alumnado (flexibilidad horaria, contenidos, metodología, etc....) y que facilite su disfrute (proximidad a los lugares de residencia, etc....).

Con carácter previo debe elaborarse un estudio de las necesidades educativas por distritos y de las ofertas actuales que coexisten.

– Siguiendo el criterio organizativo de distrito, cada uno de ellos deberá contar con un centro E.P.A. con recursos suficientes y oferta de calidad para la atención a la alfabetización y la obtención del graduado de E.S.O.

MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN LA CAM

– A nivel federal ya se han elaborado y propuesto un conjunto de medidas de calidad. No obstante complementa mas éstos para el ámbito de la CAM.

1. Aplicación de medidas de calidad legalmente vigentes.

   Hemos reclamado insistentemente la aplicación del decreto de mínimos; pues la negativa experiencia desde la aprobación de la LOGSE lo justifica plenamente.

   La deficiencia de recursos económicos para educación en los presupuestos del 92, contradicen los compromisos del MEC, paralizan o aplazan medidas de calidad ya decididos.

   Por otra parte desarrollos LOGSE referidos a política de personal han sido desafortunados.

   Estos factores inciden negativamente en nuestra Comunidad.

   Desde el sindicato creemos que una aplicación rigurosa de la LOGSE unida al proceso de transferencias educativas a la CAM permitiría enfrentarnos a ambas en buenas condiciones.

   Reclamamos del gobierno regional que contribuya a que sea así y garantizarlo.
2. La Formación Permanente de los Trabajadores de la Enseñanza.

   La formación permanente debe ser considerada como un aspecto mas de la política educativa de la CAM.

   Hay necesidades formativas importantes y urgentes que vienen motivadas por la aplicación de LOGSE por un lado y por el descenso demográfico y crisis de los centros privados por otro.

   Reclamamos con caracter urgente un plan de formación que permita satisfacer todas las necesidades de personal especializado y facilitar la adecuación de los trabajadores a las nuevas funciones.

LA MARGINACION EN LA CAM COMO COMPENSAR LAS DESIGUALDADES

Los conflictos que surjen de forma periódica en colegios de zona con importantes bolsas de marginación de nuestra Comunidad no son más que la

punta del iceberg de un problema permanente que golpea con especial dureza en nuestra región. No hablamos sólo de zonas con presencia gitana o inmigrante con escasos medios materiales, madres sin una situación de pareja estable o mujeres perseguidas (casa refugio), tutelaje por otros familiares, prostitución, malos tratos, alcoholismo, drogas...

Pretender resolver desde la escuela un problema social de tanta crudeza no sería mas que un sueño. No obstante el sistema educativo debe ser beligerante buscando soluciones que compensen estas tremendas desigualdades. Guiados por esa búsqueda de soluciones pensamos que se deben abordar los siguientes aspectos:

a) Detectar aquellos centros con problemas de marginación.
b) Evaluar las necesidades de este alumnado desde la doble perspectiva de la provención y la compensación.
c) Dotar a estos centros de los recursos humanos y materiales necesarios.

Hay que aclarar en primer lugar que desechamos la vía de colegios específicos para estos grupos.

LA INTEGRACION

Definiéndonos por la integración universalizada en todos los centros financiados con fondos públicos, exigimos que la misma se haga en óptimas condiciones.

Después de 6 años de experimentación consideramos que los múltiples problemas sufridos aconsejan las siguientes medidas:

a) Planificar la escolarización a nivel de distrito. Detección del alumnado de estas características y proceder a una distribución regional del mismo.
b) Coordinar tanto los diferentes servicios como los centros implicados.
c) Dotaciones específicas de personal auxiliar: comedores, transporte y administración.
d) Equipos docentes formados adecuadamente.

LA ORIENTACION ESCOLAR

Propugnamos un departamento de orientación en los centros de los diferentes niveles educativos: educación infantil, primaria, secundaria, y educación de adultos. Las características de los mismos se deben adaptar al nivel y al tipo de centro (integración, específico de población marginal, etc.)

LOS SERVICIOS DE APOYO A LA INVESTIGACION

a) Los Equipos Multiprofesionales de Distrito.
b) Personal de Administración y Servicios.

Creemos que el papel que deben desempeñar los trabajadores/as no docentes debe cobrar una mayor importancia desde la perspectiva educativa, se debe facilitar su mayor implicación en la enseñanza. Por lo tanto, la dotación de los centros como la formación de los trabajadores/as tenderán a este objetivo y se adecuarán a las características del nivel y al tipo de centro.

COMEDORES Y TRANSPORTE ESCOLAR

La complejidad de la legislación vigente en materia de comedores esta generando un sin número de conflictos en los centros. Creemos que se debe terminar con esta situación promulgando una nueva ley que desde nuestro punto de vista debería tener en cuenta.

a) Los comedores escolares como una necesidad social.
b) Su definición como instalaciones y servicios complementarios.
c) De los puntos anteriores se deduce que su gestión, funcionamiento , organización e inspección serán competencias del Ayuntamiento y del Consejo Escolar del centro, asignándose a cada institución funciones específicas.
d) Los cuidadores deberán ser responsabilidad del Ayuntamiento y deberán poseer una doble preparación: alimentación infantil y actividades para el tiempo libre.

Angel Chica, Jaime Cedrún y Manuel Riesco

RADIOGRAFIA SINDICAL

UNIVERSIDAD

DELEGADOS	CC.OO.		UGT		CSIF		OTROS		NO AFIL.	
	90	87	90	87	90	87	90	87	90	87
P.D.I.	33	28	24	16	51	47	0	0	10	4
P.A.S Funcionario	20	17	18	13	17	18	4	4	11	7
PAS Laboral	29	25	24	19	9	3	4	2	7	10
TOTAL	**82**	**70**	**66**	**48**	**77**	**68**	**8**	**6**	**28**	**21**

RADIOGRAFIA SINDICAL

ENSEÑANZA PUBLICA (EGB – EE.MM.)

VOTOS	CENSO	VOTOS	CC.OO.	UGT	CSIF	ANPE	STEs	USO	F.P.
1990	37.578	16.596	5.695	1.836	1.997	3.686	1.718	360	722
1987	31.205	19.591	3.959	1.768	4.858	3.948	3.211	562	731
Diferncia	**+6.373**	**-2.995**	**+1.736**	**+68**	**-2.861**	**-262**	**-1.493**	**-202**	**-9**

DELEGADOS	CC.OO.	UGT	CSIF	ANPE	STEs
1990	29	9	10	18	9
1987	17	7	20	17	14
Diferencia	**+12**	**+2**	**-10**	**+1**	**-5**

ENSEÑANZA PRIVADA

	CC.OO.	UGT	USO	FSIE	UCSTE	CSI	NO AFIL.	TOTAL	CC.OO. 1990	CC.OO. 1986	△
DELEGADOS	**244**	**291**	**142**	**276**	**32**	**11**	**39**	**1.035**	**244**	**150***	**+94**
Por Convenios;											
General (CECE)	183	226	139	276	22	5	39	890	183	130	+53
ACADE	21	12						33	21	4	+17
Educ. Especial	20	30			10			60	20	10	+10
Esc. Infantiles	7	11				1		19	7	6	+1
Autoescuelas	2	4	3					9	2	0	+2
Univ. Privadas	11	8				5		24	11	0	+11

Según Centros, Delegados de CC.OO.

De 6 a 30 trabajadores	116
De 30 a 50	63
Más de 50	109

** De ellos, 140 se obtuvieron dentro de la candidatura UTEP*

LABORALES MEC

DELEGADOS	CC.OO.	UGT	CGT	CSIF	Cond. Electores	TOTAL
1990	11	6	4	3	3	27

En las elecciones sindicales del año 86, este colectivo estaba repartido entre dos convenios. De ahí que no consten los resultados de ese año

ESCOLARIZACION

PREESCOLAR

		MADRID Número	MADRID Porcent.	ESTADO Número	ESTADO Porcent.
UNIDADES	Pública	2.245	48,2%	26.271	66,8%
	Privada	2.404	51,8%	13.040	33,2%
PUESTOS ESCOLARES	Pública	76.501	48,8%	870.104	65,4%
	Privada	80.120	51,2%	461.327	34,6%
ALUMNOS	Pública	59.480	45,9%	662.799	62,9%
	Privada	70.175	54,1%	391.442	37,1%

E.G.B.

MADRID Número	MADRID Porcent.	ESTADO Número	ESTADO Porcent.
13.003	58,3%	131.186	70,7%
9.280	41,7%	54.395	29,3%
454.656	88,5%	1.646.006	69,4%
321.960	41,5%	2.049.320	30,6%
380.938	55,0%	3.542.055	65,6%
312.139	45,0%	1.856.040	34,4%

BUP y COU

		MADRID Número	MADRID Porcent.	ESTADO Número	ESTADO Porcent.
PUESTOS ESCOLARES	Pública	121.041	51,0%	852.919	65,3%
	Privada	116.372	49,0%	452.644	44,7%
ALUMNOS	Pública	135.422	57,0%	948.992	70,0%
	Privada	102.285	43,0%	406.286	30,0%
ALUMNOS/ CENTRO	Pública	1.010		698	
	Privada	321		285	
ALUMNOS / PROFESOR	Pública	17,6		16,7	
	Privada	17,3		16,6	

F. P.

MADRID Número	MADRID Porcent.	ESTADO Número	ESTADO Porcent.
69.762	52,6%	728.745	61,3%
62.867	47,4%	459.424	38,7%
51.095	55,6%	489.877	64,5%
40.766	44,4%	269.919	35,5%
730		453	
263		235	
13,2		13,1	
19,4		18,0	

EDUCACION ESPECIAL

		MADRID Número	MADRID Porcent.	ESTADO Número	ESTADO Porcent.
UNIDADES	Pública	425	49,0%	2.596	51,3%
	Privada	446	51,0%	2.327	48,7%
PUESTOS ESCOLARES	Pública	3.977	46,6%	27.284	52,4%
	Privada	4.550	53,4%	24.750	47,6%
ALUMNOS	Pública	3.693	46,6	19.911	48,0%
	Privada	4.346	54,4%	21.320	52,0%

UNIVERSIDAD

	U. Alcalá	U. Autónoma	U. Carlos III	U. Complut.	U.Politécn.	UNED	Total
Alumnado	13.954	29.496	2.019	122.774	46.159	37.221	251.623
PDI (Docente)	875	1.763	153	5.230	2.950	780	11.751
Ratio	16	17	13	23	16	112	21,41
PAS Funcionario	218	302	55	1.014	571	399	2.559
PAS Laboral	201	439	90	1.672	821	200	3.423
Titulaciones	11	15	5	29	19	11	90

EL SIMBOLO DIVIDIDO

Como indicábamos en el nº 131 de T.E. pag. 9, dedicado a la "Mujer", publicamos el artículo de Laura Pennacchi, que colaboró, dentro del colectivo de mujeres del P.C.I., en la confección del proyecto de ley "Le donne ambiamo i tempi" (Las mujeres cambian los tiempos).

UNA FRASE –lapidaria por su sencillez– contenida en los materiales explicativos que acompañan la propuesta legislativa titulada: Las mujeres cambian los tiempos, frase referida a las dificultades a las que han de hacer frente las mujeres para conciliar tantos y tan diversos tiempos como cruzan sus vidas, reza así: "El esfuerzo que supone elegir se debe al hecho de que la racionalidad y el dominio de la mente no son suficientes, pues pronto se tropieza con el propio cuerpo, con las emociones y con los sentimientos".

Convendría subrayar, por tanto, el peso que muchos elementos (simbólicos, culturales, éticos, normativos) tienen a la hora de orientar la conducta del individuo. Son elementos que configuran las situaciones en las que hay que elegir y las determinan también como ponderación de valores, como comparación entre éstos y como estimación de las consecuencias de las conductas (mediante una dinámica en la que la elección de los medios no siempre se corresponde con la estructura de las obligaciones) en referencia ya sea a la realización del fin deseado, ya a las implicaciones en comparación con otros valores.

Para comprender, pues, la acción humana en sus complejas articulaciones es necesaria la reconstrucción de la lógica social del sentido que regula la relación entre sujeto y mundo, identificando como coordinadas simbólicas de la acción aquellas que habitualmente son planteadas o puestas como consecuencias suyas. El análisis de los integrantes simbólicos adecuados para mediar la relación sujeto-mundo, y para hacer al mismo tiempo inteligibles y reconocibles los términos fundamentales (subjetivos y objetivos) de la relación, es fundamental para considerar las relaciones que se establecen entre la esfera racional y la esfera imaginativo-simbólica. La hipótesis que estoy formulando sitúa la intersubjetividad y la intercomunicabilidad como fundamento de la identidad. Quiérese decir con ello que lo que genera una racionalidad específi-

Es esencial, sin embargo, recordar hasta qué punto históricamente sólo se ha permitido la expresión de la subjetividad femenina como algo separado y, por tanto, demediado.

ca de la comunicación es la complejidad de esta estructura del sentido o significación intersubjetiva, y que tal racionalidad es distinta de la racionalidad de los sujetos intencionalmente orientados a maximinar la relación medios-fines. La estructura lógica del sentido o significación lleva consigo, por tanto, además del sentido del sujeto (buscado, intencionado, o no) también aquello recibido o generado por quienes entran en relación con él.

Una de las más importantes fuentes nutrientes de la configuración de códigos simbólicos y culturales (así como, consiguientemente, de la cohesión social y de la legitimación normativa) es la que conforman los lugares de expresión de la subjetividad femenina. Pero sobre estas cuestiones la reflexión de las mujeres y feministas ha producido ya cosas importantes, de modo que aquí me limitaré a enviar al lector a ellas. Es esencial, sin embargo, recordar hasta qué punto históricamente sólo se ha permitido la expresión de la subjetividad femenina como algo separado y, por tanto, demediado. En efecto, la contribución expresivo-instrumental de las mujeres, su pensamiento, su lenguaje y su acción se ha hecho posible a partir de la escisión entre lo público y lo privado, entre la vida en las "poli" y la vida en el *oikos*, distinción ésta que viene ya de muy lejos, en realidad de los mismos orígenes de nuestra cultura. No hay más que recordar las palabras de Aristóteles en defensa de la distribución funcional de las tareas y ocupaciones entre varones y mujeres, distribución que confía a éstas la administración de lo doméstico. Si no se diera tal distribución, se pregunta Aristóteles, *"¿quién atendería a la administración de la casa?" Es absurdo tratar de ejemplificar con el caso de los animales para mostrar que las mujeres pueden tener las mismas ocupaciones que los hombres, pues los animales no tienen casa que administrar"*.

Así pues, el carácter específico de lo femenino toma su sentido a partir de la exclusión de las mujeres de las polis o, lo que es lo mismo, de su adscripción a una esfera no política, a la esfera en que impera la necesidad y las actividades cuyo fin es la vida física. Esto ha producido y sigue produciendo una especie de dualismo simbólico, expresivo, cultural y moral: de un lado la receptividad, la aceptabilidad, el amor, la sensibilidad para la dádiva, la capacidad para la entrega; del otro, la aptitud para la exroversión argumentativa, la dialéctica de la autoidentidad, la fuerza del intelecto, el sometimiento racional de las pasiones individuales.

Este dualismo tiene consecuencias incalculables sobre la configuración de los códigos culturales y de las formas simbólicas mediante los cuales una sociedad da razón de sí misma: sanciona lo que es importante y lo que no lo es, lo que es público y lo que es privado, lo que es tiempo "visible" y lo que es tiempo "invisible", "oculto" o "descuidado". Impresiona comprobar hasta qué punto reproduce este dualismo casi exactamente la dicotomía entre racional y no-racional. Pero, dejando aparte el hecho de que cada vez es rechazado con más fuerza por las mujeres que tienen que soportar su peso, este dualismo es gravemente falaz, no permite un más amplio despliegue del patrimonio cultural y moral que las mujeres han generado y que siguen alimentando en sus espacios y en sus tiempos "ocultos". Se trata de un patrimonio de parte, parcial, que expresa una parcialidad, pero que de hecho rige para la sociedad entera. Vale la pena, por tanto, alzarlo plenamente y de forma abierta hasta la significación política.

... el carácter específico de lo femenino toma su sentido a partir de la exclusión de las mujeres de las polis

●

...una de las características de la solidaridad es que se refuerza cuando se ejerce y se atrofia cuando no se ejerce.

Por lo demás, entre las transformaciones observables en las sociedades modernas hay que contar también con una progresiva valorización de las redes afectivas, la cual, aunque impulsada por las mujeres, no acaba en ellas sino que es igualmente asumida por los otros sujetos cada vez con mayor frecuencia. Por eso existe la tendencia a la difusión de un tipo de actuación pública fundada en valores privados, íntimos, a los que ahora se pretende dar voz y fuerza, para que sean visibles. Se ha dicho de ellos que se trata de un "ir de lo privado a lo público".

Pero puesto que estas formas de actuación tienen como punto de partida la reivindicación del sentido de lo particular y de la individualidad, brota con ellas otro gran problema, a saber: que se abran camino puntos de vista muy distintos, valores y culturas muy diversos, que exigen el reconocimiento del propio sentido, de la propia significación. Como consecuencia de ello la noción de dualismo tiene que ser reemplazada por la de coexistencia y/o conflicto entre culturas diversas. Al producirse este reemplazamiento el contraste no se da ya entre corazón y razón, entre mente y cuerpo, pues éstos se hallan siempre juntos, de modo que sólo el carácter deformante de nuestra formación occidental nos impulsa todavía a verlos separados. El contraste, en cambio, puede darse, y de hecho se da, entre sistemas de ac-

ción, culturales y éticos, profundamente diferenciados.

Quisiera subrayar a este respecto que no estamos asistiendo en absoluto a una caída de la anomía, a una pérdida de sentido, al ascenso de la incapacidad para elaborar y practicar valores; frases, todas ellas, aireadas por ciertos críticos de la modernidad que, al ser incapaces de renovar sus claves para la lectura del mundo, hoy obsoletas, tienen a recurrir predominantemente a las categorías del miedo y de la desesperación. Al contrario: asistimos más bien a una producción de valores superabundante, pletórica, a menudo en conflicto entre ellos y a veces en conflicto también con las normas (porque sólo se acepta como criterio discriminante la propia autorreferencialidad subjetiva). Esto vuelve más compleja y difícil, pero también más fascinante, la búsqueda de formulaciones sintéticas de lo diverso, la aspiración a síntesis que siempre será por necesidades parciales y provisionales.

Me atrevo a sacar de esto unas pocas y precarias conclusiones:

— Es preciso volver a introducir en el ámbito de la racionalidad muchas cosas que fueron expulsadas del mismo de forma arbitraria y expeditiva, lo cual implica una redefinición radical del concepto de racionalidad, no sólo la mera extensión o ampliación del concepto clásico, o la complementación del mismo (en una especie de "paralelismo independiente") mediante otros mecanismos del pensamiento y de la acción. Se necesita una redefinición tal que deje espacio a "lo simbólico" (a mecanismos del pensamiento y de la acción guiados por los impulsos, por la emotividad, por necesidades, incluso ancestrales, de identificación y de certeza) y que, por otra parte, permita sacar el ámbito de los comportamientos afectivos de aquel limbo intermedio en que habitualmente se sitúa a éstos cuando se les considera intermedios por ser intencionales (es decir, por que no obedecen a la ciega casualidad del instinto) pero no racionales (en la medida en que se juzga que no responden a la configuración medios-fines).

Es preciso volver a introducir en el ámbito de la racionalidad muchas cosas que fueron expulsadas del mismo de forma arbitraria y expeditiva

— Es completamente ilusoria una autofundamentación de la "vida civil", así como de las características y virtudes por desplegar en ella, que pretenda basarse en la exclusión de una parte sustancial de las actividades y de las relaciones humanas (femeninas).

— Ninguna organización (ni siquiera las empresas: vale la pena advertirlo) funciona sobre bases exclusivamente económicas, sino que todas ellas han de utilizar recursos que los economistas llamarían extraeconómicos.

— La movilización creciente de este tipo de recursos genera también fenómenos en el plano de la cultura y de la ética que son conflictivos y respecto de los cuales es menester redefinir de una forma radical la noción de solidaridad. Además, la potenciación de este tipo de recursos genera continuamente otros recursos, de manera que incluso la estimación de los costes económicos que esta movilización comporta debería tener lugar en un contexto dinámico que altera totalmente la condición coeteris paribus.

— La solidaridad no es un expediente o un recurso que se halle necesariamente abocado al agotamiento rápido; al contrario, una de las características de la solidaridad es que se refuerza cuando se ejerce y se atrofia cuando no se ejerce.

— Los recursos solidarios y, más en general, los recursos de tipo valorativo y simbólico no son sólo propios de las "áreas en que no rige el mercado"; también el mercado necesita para funcionar recursos integradores del tipo de los valores. Por otra parte tampoco se nos muestran como claros y distintos los límites de separación entre "áreas mercantiles" y "áreas en las que no rige el mercado". De ahí se sigue que las interpretaciones y propuestas que se basan en tal dicotomía y, por consiguiente, en algún tipo de oposición entre el principio de economicidad y el principio de solidaridad, tendrán que cargar con ambigüedades, riesgos y distorsiones. Cosa que no ocurre precisamente con el proyecto legislativo de las mujeres sobre los "tiempos".

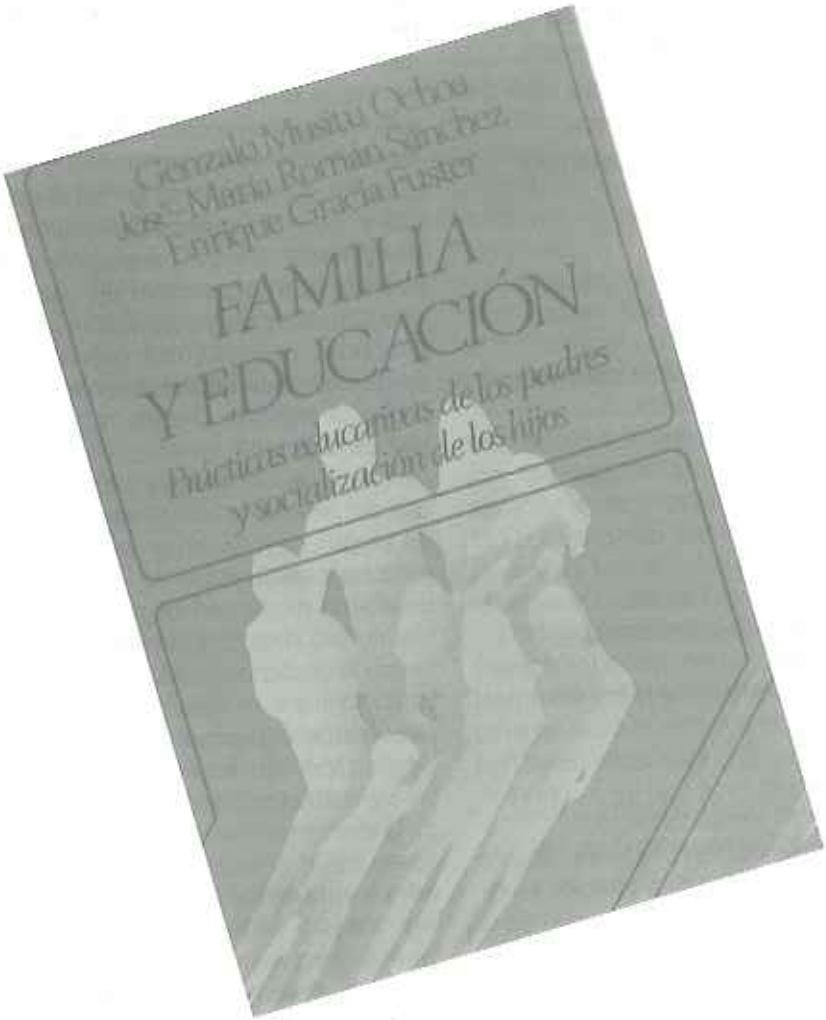
— Cuando lo que se persigue es una propuesta de remodelación social de amplio alcance y gran ambición es sano no silenciar los componentes ético-económicos de obligado cumplimiento y que se concretarán en el sistema de derechos y deberes que brote de la transformación económica, pues estos componentes establecen un vínculo entre los actores del cambio de naturaleza más duradera que el cambio mismo. Los componentes ético-económicos del proyecto están siempre presentes, pero necesitan ser afirmados y potenciados en mayor medida precisamente en las fases caracterizadas por grandes transformaciones, como ésta que estamos viviendo. ■

Traducción del italiano de PFB.
Laura Pennacchi

*Agradecemos a la revista **"Mientras tanto"** el autorizarnos la publicación de este artículo, que apareció en el nº 42 de la misma.*

FAMILIA Y EDUCACION

▼ Gonzalo Musitu Ochoa y otras
▼ Editorial LABOR



Con el subtítulo "Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos", los autores, psicólogos sociales y de la educación así como profesores de universidad dedicados a analizar y estudiar el núcleo familiar, nos presentan una obra cuyo origen está en la investigación realizada con 1.800 niños de ocho a quince años, de ambos sexos y diferentes entornos sociales. Con sus resultados se ha sintetizado una revisión de los conocimientos disponibles.

La investigación en este área resulta difícil y laboriosa porque los tópicos son personales y privados y en ocasiones se los considera sagrados. Pese a ello, conocer el funcionamiento y estructura familiar es un fin saludable y positivo en sí mismo, máxime si ofrece información útil para hacer más eficaz la política social y el entrenamiento educacional de los padres. Se ha podido comprobar que las prácticas educativas de los padres no son sólo la primera influencia que el niño recibe, sino posiblemente la más significativa.

Es probable que el futuro de la sociedad pueda predecirse, en gran medida, examinando la manera en que los niños son educados y tratados por sus padres.

EL ARTE DEL RENACIMIENTO

▼ Peter y Linda Murray
▼ Ediciones DESTINO
▼ Barcelona, 1991.

La historia del arte, los movimientos artísticos modernos, los principales pintores y escultores, la ópera, la fotografía, el teatro, la moda... están recogidos en la colección "El Mundo del Arte", un clásico en este tipo de ediciones, de gran divulgación.

Cada volumen es una síntesis clara y rigurosa elaborada por especialistas de reconocido prestigio, en este caso, por el matrimonio Murray. La profusión de ilustraciones, muchas a todo color, y el precio accesible hacen de esta colección un instrumento de formación artística realmente interesante.

GUIA DE AVES

▼ Einhard Bezzel
▼ Editorial PIRAMIDE
▼ 386 páginas

Obra revisada, ampliada y adaptada por ornitólogos españoles, consigue que ninguna especie esté ausente. Cada ave se explica detalladamente, proporcionándonos datos sobre su reconocimiento, distribución, reproducción y alimentación, complementados con un dibujo del ave a color, en el que se destacan sus rasgos característicos. Incluye, también, información de la especie, con fotografía, así como su distribución por Europa.

A destacar la información que aparece sobre especies y hábitats amenazados.

LA NIÑA GATA

Autora: Doris Lerche
La Joven Colección
Editorial: LOGUEZ
Edad: a partir de 7 años.

Los padres de Anne están encantados con ella: siempre educada, dispuesta a ayudar en casa y, sobre todo, a obedecer. De pronto, una mañana, Anne no baja a desayunar. Cuando su madre levanta la colcha para despertarla, una enorme gata le muestra sus feroces fauces.

Una deliciosa historia sobre los límites de la educación rígida y severa.

EL TELEVISOR MAGICO

Autor Braulio Llumero
Ilustrador Emilio Urberuaga
Catamarán nº 21
Ediciones S.M.
Edad: a partir de 9 años

Hay dos clases de televisión: la normal y la "televisaria". En la normal tienes que ver lo que te ponen, en la "televisaria" puedes ver lo que querías que pusieran. Además, no hay que encenderla y es muy fácil aprender a usarla. A Luismi le enseñó a manejarla su abuelo Panapla, y ahora está viendo una película fantástica.

EL MANUSCRITO GODO

Autor José Luis Velasco
Ilustrador José M. Alvarez
Editorial Austral Juvenil nº 146 – ESPASA-CALPE
Edad: a partir de 12 años

En torno a la construcción de un gigantesco monumento se organiza una conjura que pretende impedir que se lleve a cabo. Witiz, un muchacho godo, logrará que se haga realidad el proyecto.

Una narración atrayente, donde la aventura va descubriendo la fuerza que pueden tener el valor, la dignidad y la inteligencia.

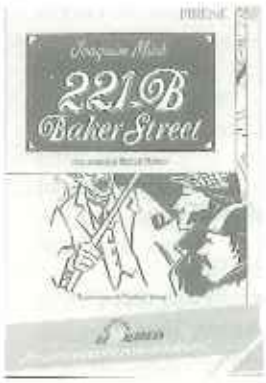
221-B BAKER STREET
LA NIÑA QUE ESCRIBIO UN SUEÑO

Autor José Luis Olaizola
Ilustradora Carmen Sáez
A Todo Máquina nº 21
Editorial SUSAETA
Edad: a partir de 10 años

La niña que escribió un sueño se llama Manuela y vive con su madre en las afueras de la ciudad. Son pobres, pero poseen grandes riquezas: buenos amigos, ilusión por la vida, corazón para soñar lo imposible y llevarlo a cabo.

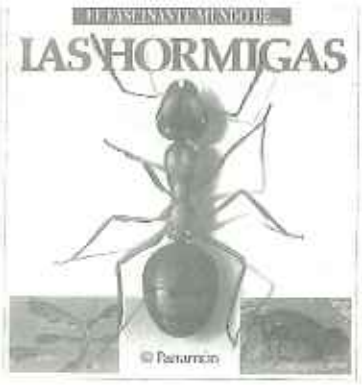
Autor Joaquim Miró
La Maladeta nº 17
Editorial PIRENE
Edad: a partir de 10 años

Sherlock Holmes acoge en su casa a un sobrino de 12 años. El chico estaría encantado de poder trabajar con él y el doctor Watson en uno de sus casos. Pero no parece que su tío tenga el más mínimo interés en dejarle colaborar. Sin embargo, en él deberá confiar para superar una vez más al malvado profesor Moriarty.



LAS HORMIGAS

Autora Mª Angels Julivert
Ilustradora Mariel Socías
El Fascinante Mundo de...
Editorial PARRAMON
Edad: a partir de 9 años



Este volumen nos ofrece una visión totalmente nueva e insólita de estos insectos sociales. A través de las ilustraciones de excepcional calidad, conoceremos con absoluto realismo cómo es la vida en comunidad de las hormigas en el interior del hormiguero.

INTERCAMBIOS

Hemos recibido numerosas peticiones de intercambios, tanto del exterior, como del territorio nacional. Dado que las posibilidades de inserción en la revista son limitadas por problemas de espacio, publicamos algunas de ellas para conocimiento general de los lectores de la misma.

Como sabeis, las personas interesadas en estas formas de intercambio, deberán cumplimentar las fichas publicadas en los números de febrero y marzo de este año, y enviarlas a la Federación de Enseñanza de CC.OO., desde donde daremos difusión de las mismas, poniendo en contacto a los interesados y remitiéndolas a las organizaciones del extranjero para conocimiento de sus afiliados o asociados.

Deseamos que os resulten interesantes los intercambios que publicamos. Para cualquier sugerencia o aclaración podéis poneros en contacto con la Federación de Enseñanza.

CASAS

INTERCAMBIOS

CESAREO RUIZ,
Pº de los Jesuitas, 20, 1º,
28011 Madrid, Tfno.
91.4641444.
OFRECE **(o)** Piso de tres dormitorio, comedor, cocina, baño, terraza y patio. Amueblado, electrodomésticos.
En Zarzalejo, Sierra de Guadarrama. Verano.
DEMANDA **(d)** Piso de tres dormitorios o dos grandes, equipado en el Litoral Norte de España, Cataluña o Pirineos.

BILL RICHARDSON,
The Paddock, Ashtown 50,
Dublin 7, Tfno. 386002, Irlanda.
(o) Casa de dos plantas, 4 dormitorios,
cocina con electrodomésticos, jardín, teléfono, a 3 km. de Dublín.
(d) Piso en primera o segunda planta, o casa de dos o tres dormitorios en ciudad universitaria del norte de España. Verano.

CARLOS OBLARE,
C/Almona, 1, 1º B, 29013
Málaga, Tfno. 952 302233.
(o) Piso de 3 habitaciones, amueblado en Málaga.
(d) Vivienda semejante a la ofertada en Asturias, Cantabria, Euskadi. Verano.

CARMEN ANECHINA,
Victor de la Serna, 17, 28016
Madrid, Tfno. 91 5197416.
(o) Apartamento urbanización con piscina, cinco camas. Piedralaves (Avila). Verano.

FREDERIC GAILLARD,
33 rue du Murot, 01100
Oyonnax, Tfno. 1674734721.
Francia.
(o) Estudio, tercera planta, 22 m., cocina, baño, armarios, nuevo en Oyonnax (Bretaña). Invierno o Verano.
(d) Estudio o apartamento, habitación amueblada con cocina, baño y frigorífico, en España.

MARTINL COCHARD,
16 rue du Pas, Saint-Maurice,
92 Suresnes,Francia.
(o) Vivienda unifamiliar con pequeño jardin, para 6 personas, próxima a París, bien comunicada. Verano.
(d) Vivienda en España para 4-6 personas.

JOSEP ALAPONT,
Rdo. Agustín Sancho, 18 Pta.
24, 46110 Godella (Valencia),
Tfno. 96.3645698.
(o) Piso de 3 habitaciones, baño, aseo, salón, cocina, terraza, cerca de Valencia. Verano.
(d) Casa de campo o playa, o en pequeñas poblaciones cerca de la costa en Menorca. Verano. También en alquiler.

AMPARO LOPEZ,
Viella, 22, 28040 Madrid, Tfno.
91 4509257.
(o) Piso en la sierra de Madrid, amueblado, electrodomésticos, agua caliente, terrazas, en urbanización con piscina, para 8 personas. Verano..
(d) Piso para 4 personas en Sevilla.

ROSA MARIN,
c/ Muñoz de la Peña, 7, 30065
Murcia, Tfno. 968.299640.
(o) Piso para 6 personas a pie de playa, Mar Menor, cocina, salón, baño, terrazas. Lugar tranquilo. La Manga (Murcia). Verano.
(d) Vivienda para 4 personas en campo o ciudad, que no esté aislada, en Santander o La Coruña.

DANIELLE FUCHS,
44 rue Principale, 68610
Lautenbach, Haut-Rhin, Tfno.
3389763266, Francia.
(o) Casa con jardín en el centro del pueblo, para 6 personas, al pie de los Vosgos, cerca de las fronteras alemana y suiza.
(d) Casa o piso en cualquier ciudad pequeña o pueblo, para 4 personas. En Navarra o norte de Aragón.

JEAN MAZENOD,
B.P. 1320, Ouagadougou,
Burkina Faso, Tfno.
19226311251, Afrique de l'Ouest.
(o) Villa con tres habitaciones, jardín, pequeña piscina, cocina y c. estar, lugar tranquilo en Ougadougou. Verano.
(d) Vivienda con dos o tres habitaciones en pueblo o ciudad pequeña, preferentemente en España.

FREDERIQUE PIEL,
21, rue La Fontaine du But,
75018 París, Tfno. 42558169,
Francia.
(o) Apartamento de una habitación, electrodomésticos,

confortable, cerca metro Monmartre, París. Verano.
(d) Vivienda junto al mar, para ir con dos niños en Costa del Sol.
McKAY, JUNE GORDON,
8 Knowchead terrace G 41, 5 RF Glasgow, Polloksield, Tfno. 414240052, Escocia.
(o) Piso céntrico, moderno, jardín, comunicado por autobús, tren y metro.También intercambiaría coche. Verano.
(d) Vivienda similar en Santiago, Santander o Barcelona en verano.

GORDON STUART,
29 Ava St., Kircaldy Fife KY 11 PL, Escocia.
(o) Casa cerca del mar, 30 mn. de Glasgow, atracciones turísticas, electrodomésticos, jardín, garaje. Verano.
(d) Desea intercambiar con algún lugar de España, sin especificar.

ANGEL R. PUENTE,
c/ Los Cedros, 15, Vistasierra, 28710 El Molar (Madrid), Tfno. 91.8433259.
(o) Casa unifamiliar a 40 Km. de Madrid, para 4 personas en zona de campo. Invierno, primavera, verano.
(d) No especifica. Espera ofertas.

CELINE HUBERT,
4 rue des Vosgues, 72100 Le Mans (Sarthe), Tfno. 334384/381, Francia.
(o) Apartamento en zona urbana, una habitación, para dos personas, c. estar, cocina y baño en Le Mans. Verano, invierno.
(d) Apartamento de características similares a la oferta, en una bonita región de España.

FRANCOISE MAITRE,
19 Av. Jeanne d'Arc, 49100 Angers, Tfno. 3341887335, Francia.
(o) Pequeño estudio en Moribel, sede Juegos Olímpicos de Invierno. Esquí, piscina, parque natural. Primavera.
(d) Pequeño piso o casa en Sevilla.

ALQUILERES

ANDREU BOSCH,
c/ Pau Barragaig, 10, 08870 Sitges (Barcelona), Tfno. 93 8947456.
(o) Pequeño piso de 2 habitaciones, cocina, baño, cerca de la playa, céntrico. Alquiler en verano.
ISABEL PUERTA,
c/ Tacona, 67, 28030 Madrid, Tfno. 91 7739758.
(d) Apartamento con piscina en la sierra de Madrid, alquiler en Verano.

CARLOS ORTIGOSA,
Avda Tolosa, 77, 5º, 20009 San Sebastián, (Guipuzcoa), Tfno. 943 210999.
(o) Vivienda de 4 habitaciones, cocina equipada, electrodomésticos, 2 baños, cerca playa Ondarreta, San Sebastián. Verano.
(d) Vivienda 2-3 habitaciones, sala, cocina equipada, electrodomésticos, baños, en Costa Brava, costa norte o Pirineos. Alquiler.

ANTONIO RODRIGUEZ,
c/ Emilio Carrere, 8, 28015 Madrid, Tfno. 91 4460229.
(d) Casa de campo que diste poco del mar en Galicia, Cataluña, Andalucía. Alquiler. Verano.

JOSE MANUEL MARCO,
c/ Los Vientos, 1, 4º, 30012 Murcia, Tfno. 968 257417.
(d) Vivienda con electrodomésticos, baño, cocina, para dos-tres personas en Galicia, Asturias, Cantabria. Alquiler en verano.

F. LUIS MORENO,
c/ Callao, 53, 28940 Fuenlabrada (Madrid), Tfno. 91 6972283.
(d) Apartamento una habitación en Costa del Sol o Levante. Alquiler en verano.

CONCEPCION SANZ,
c/ Sangenjo, 8, 28034 Madrid, Tfno. 91 7383774.
(d) Vivienda una o dos habitaciones en España o Portugal. Alquiler en verano.

EXPERIENCIAS

NTERCAMBIO DE CORRESPONDENCIA, EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS

IROSA MARIN,
c/ Muñoz de la Peña, 7, 4º a, 30005 Murcia.
Intercambios **(i)**
Correspondencia, encuentros.
Características **(c)**
Con familias de padres o madres separados, con hijos entre 7 y 11 años de cualquier zona del Estado.

AMPARO LOPEZ,
c/ Vicilla, 22, 28040 Madrid.
(i) Correspondencia, experiencias, encuentros.
(c) Entre alumnos de C.O.U. durante el curso.

PILAR VELAMAZAN,
c/ Don Jaime I, 39, 2º dcha., 50003 Zaragoza.
(i) Correspondencia, experiencias, encuentros.
(c) Con alumnos de 7º de E.G.B. de 12 a 13 años.

BRYANT, ANDRES,
82, rue du Catelet, Caumont, 02300 Chauny.
(i) Encuentros. **(c)** Alumnos de 12 a 16 años. Intercambio con cualquier parte de España, durante una semana.

FONMARTY, CHRISTLL,
71, rue de Marly, 33700 Merignac, Tfno. 16 56474006.
(i) Encuentros. **(c)** Alumnos de 13-14 años, de Castilla-León o La Rioja, durante una semana.

TISSOT, MARIE EDITH,
Vauberay, 42600 Montbrison, Tfno. 16 77585856.
(i) Encuentros. **(c)** Alumnos de 14-15 años, de un colegio con actividad de cine y radio, intercambio con alumnos de Cataluña, Castilla, Madrid, Asturias, Santander, durante una semana.
MAZENOD, JEAN,
B.P. 1328 Ouagadougou, Burkina Faso, (Afrique de l'Ouest), Tfno. 19.226.311251
(i) Correspondencia, encuentros. **(c)** Con niños de 15 años, estudiantes de inglés y español.

MAITRE, FRANÇOISE,
2 rue Adrien Recouvrer, 49035 Angers cedex, Francia.
(i) Encuentros. **(c)** Profesora de español, desea intercambio

DESCUENTOS A GRUPOS AFILIADOS DE CC.OO.-ENSEÑANZA

RETAMA

CAMPAMENTOS DE VERANO

ACTIVIDADES
Técnicas agropecuarias, talleres, educación ambiental, excursiones, fiestas, bicicleta de montaña, piragüismo, trekking, orientación a la naturaleza...

SERVICIOS INCLUIDOS
Transporte ida y vuelta desde Madrid, alojamiento en pensión completa, material necesario para el desarrollo de las actividades, coche de apoyo, monitores especialistas y seguro.

FECHA TOPE
15 días antes del comienzo de cada actividad.

Desde los 9 años, en lugares seleccionados por sus posibilidades, para que los niños y jóvenes puedan participar de múltiples actividades en contacto con la naturaleza, o bien itinerante, con recorridos minuciosamente programados.

GRANJA ESCUELA

Cantabria
Edad: de 9 a 14 años
Plazas: grupos de 50
Fechas: 1-14/14-27 de julio 31 13/13-26 de agosto
Precio: 45.000 ptas. (I.V.A. incluido)

ITINERANTE MULTIAVENTURA

Reserva del Saja
Edad: a partir de 14 años
Plazas: grupos de 30
Fechas: 1-14/14-27 de julio 31-13/13-26 de agosto
Precio: 55.000 Ptas. (I.V.A. incluido).

LA ISLA DE LOS ROBINSONES

Campamento Náutico. Isla de Zuaza (Alava)
Edad: a partir de 14 años
Plazas: grupos de 50 y 100
Fechas: 1-15 de agosto 16-30 de agosto
Precio: 55.000 ptas. (I.V.A. incluido)

ESCUELA DE NATURALEZA

Sierra de Guadarrama
Edad: de 9 a 14 años de 6 a 10 años
Plazas: grupos de 70
Fechas: 1-14/14-27 de julio 1-14 agosto
Precio: 35.000 ptas. (I.V.A. incluido)

VIAJES AVENTURA

TRAVESIA EN SIERRA NEVADA
Las Alpujarras y Sierra Nevada Plazas: grupos de 30 Precio: 32.000 ptas. (I.V.A. incluido)

BICI DE MONTAÑA EN CANTABRIA
Valle de Oloa, Reserva del Saja...
Plazas: grupos de 30 Precio: 39.000 ptas. (I.V.A. incluido)

BICI DE MONTAÑA EN SANTA CRUZ DEL VALLE (AVILA)
Sierra de Gredos Plazas: grupos de 30 Duración: 4 días Precio: 25.000 ptas. (I.V.A. incluido)

MARRUECOS SEMANA SANTA-NAVIDADES
Grupos de 40 plazas: autobús confortable Precio: 42.000 ptas (I.V.A. incluido) Grupos de 14 plazas: furgoneta Precio: 55.000 ptas. (I.V.A. incluido)

MARRUECOS-VERANO
Fechas: julio, agosto y septiembre

TODO MARRUECOS
Grupos de 40 plazas: autobús confortable

EL GRAN SUR
Grupos de 14 plazas: furgoneta

TURQUIA AVENTURA-VERANO
Fecha: agosto Plazas: grupos de 30

VIAJES ESCOLARES

Disponemos de múltiples posibilidades, tanto en viajes de fin de curso, como en viajes culturales, todas ellas cargadas de imaginación y diversión. También organizamos viajes a la medida de cada grupo.

- PARQUES NATURALES DE ANDALUCIA Y EXPO-92
- TODA LA PENINSULA
- ISLAS
- MARRUECOS
- PORTUGAL
- ITALIA
- GRECIA
- CENTRO EUROPA
- PAISES DEL ESTE

INSCRIPCIONES EN:
RETAMA Animación
c/ La Palma, 21, 28004 Madrid,
Tfnos: 5945122 - 5945062

ADEMAS, CONTAMOS CONTIGO PARA...

CURSOS DE INICIACION Y PERFECCIONAMIENTO
- ESQUI
- BICICLETA DE MONTAÑA
- PIRAGÜISMO
- ESCALADA
- BUCEO
- TURISMO ECUESTRE
- ESPELEOLOGIA
- ORIENTACION EN LA NATURALEZA
- SENDERISMO

PROGRAMAS ESCOLARES
- EDUCACION AMBIENTAL
- TALLERES DE MANUALIDADES Y EXPRESION ARTISTICA
- FIESTAS (CARNAVALES, FIN DE CURSO...)
- GRANJAS ESCUELAS
- CURSOS DE VERANO EN CANTABRIA INGLES, INFORMATICA BASICA, NUEVAS TECNOLOGIAS (de 8 a 14 años)

¡BRAVO DEPOARTISTAS!

Ganadores 22º Premio Nocilla de Dibujo.

	Educ. especial	Pre-escolar	Benjamín	Alevín	Infantil	Cadete
1º	Javier Rodríguez Apace.San Juan de Dios Toledo	Fátima Iglesias Pintor Col.Vilas-Alborada S. Comp. (La Coruña)	Mireia Perez Ferris C. P. Caseres Caseres (Tarragona)	Eugeni Aguilar Almodóvar C. P. Les Vessanes Denia (Alicante)	Ana B. Rodríguez C. San Vicente de Paúl V. del Agua (Zamora)	Félix M. Campo C. El Pilar Maris Zaragoza
2º	Carmen González Martín Colegio Teófilo Perea Tequeste (Tenerife) • • • Silvia Aguado Otón Col. Primitiva López Cartagena (Murcia)	Elisabeth Rodríguez C. Público Aranzuelo H. de Valdearados (Burgos) • • • Sonia Reguera Ferreira C. P.Pontesampaio Pontesampaio (Pont.)	Carlos Rebollada C. P. Haití Madrid • • • Alicia López Jiménez C. La Noguera Balaguer (Lérida)	Eduardo Mir Bel C. Recarte Ornat Zaragoza • • • Eva García Salvador C. Fco. Arbeloa Azagra (Navarra)	Mónica Núñez Zaragaza C. El Carmelo Zaragoza • • • Amaia Bilbao Col. Trinitarias Algorta (Vizcaya)	José L. Rodríguez C. San Vicente de Paúl V. del Agua (Zamora) • • • Ana Abio Colén C. P. Joaquín Costa Candasnos (Huesca)
3º	Almudena Romero Pablos Col. Público Haití Madrid • • • Miren Libia Dueñas Ayuso Col. San Pío X Haro (La Rioja) • • • Juan Martín Martín C. "N. Rdrez. Aniceto" Salamanca	Carlos Sánchez Sánchez C. Baldiri i Reixac Barcelona • • • Josep Mª Radua López C. P. Puigdelfí Puigdelfí (Tarragona) • • • Patricia Nieto Lepe C. P. "Suárez Somonte" Llerena (Badajoz)	María Radua López C. P. Puigdelfí Puigdelfí (Tarragona) • • • Verónica Homs Sitjà C. Les Alsines Porqueres (Gerona) • • • David Rosell López C. P. Haití Madrid	Jesús A. Tranche Carbajo C. San Vicente de Paúl Benavente (Zamora) • • • Esther Bazo C. Sta. Teresa de Jesús Salamanca • • • Hugo Gómez Briones C. P. Aguanaz Entrambasaguas (Cant.)	Mª Inmaculada Arjona C. P. "San Fernando" Lorca (Murcia) • • • Javier Aldama López C. Virgen Niña Vitoria (Álava) • • • José A. García Bolaños C. Salesiano San Ignacio Cádiz	Juan Tutó Faja C. Bell-lloc del Pla Barcelona • • • Mª José Quijano Ruiz C. San Fco. de Asís Casas de Ves (Albacete) • • • Silvia Maximiliano C. P. Río Tajo Guadalajara

Miembros del Jurado. D. Jesús Díaz (Colegio Público Carmen Conde de Alarcón de Madrid), D. Rafael Díaz (Colegio Ramón Simonet de Málaga), Dña. Mª Amalia Fernández (Colegio Público Sal Lence de La Coruña), Dña. Adela Fumagalli (Colegio Recarte y Ornat de Zaragoza), Dña. Magdalena Martínez (Colegio Varia de Logroño), Dña. Fátima Pulido (Colegio Santísima Trinidad de Palma de Mallorca), Dña. Mercedes Ríos (Centro de Estudios Marni de Valencia), Dña. Manuela Rodríguez (Colegio Santísima Trinidad de Salamanca), Dña. Emilia Sánchez (Colegio Público Baldiri i Reixac de Barcelona), Dña. Ana Mª Vélez (Colegio Público San Pablo La Erta de Oviedo).

Éstos son los ganadores del 22º Premio Nocilla de Dibujo. 36 jóvenes firmas seleccionadas de entre más de 213.435 participantes, pertenecientes a 1.581 colegios de toda España.

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

22º Premio Nocilla de Dibujo.

MM/LB

Retuma
animación

Con*suma*
tranquilidad,
ocio y
aventura...