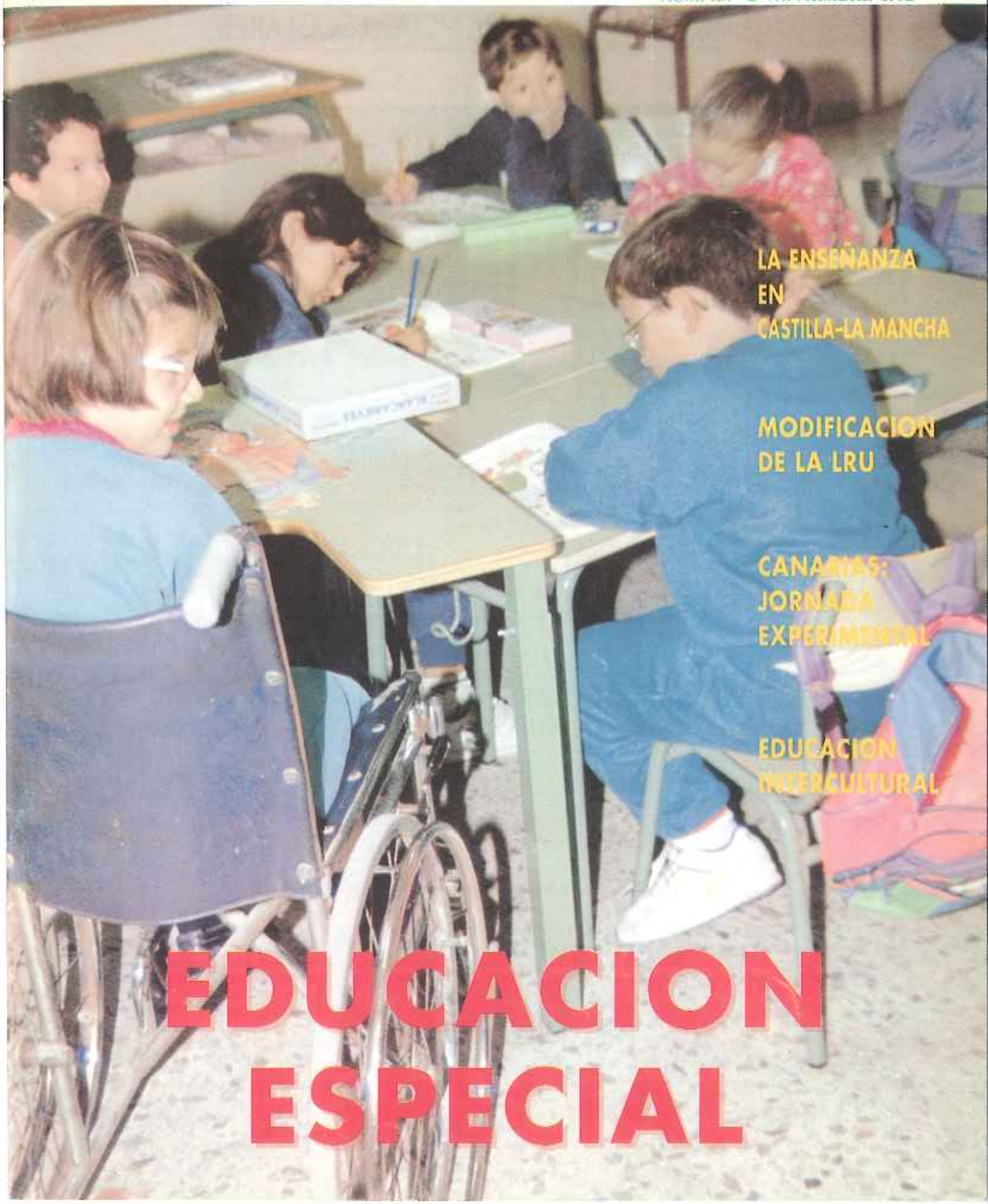
trabajadores de la
T.E. Enseñanza
NUM. 137 • NOVIEMBRE 1992



LA ENSEÑANZA EN CASTILLA-LA MANCHA

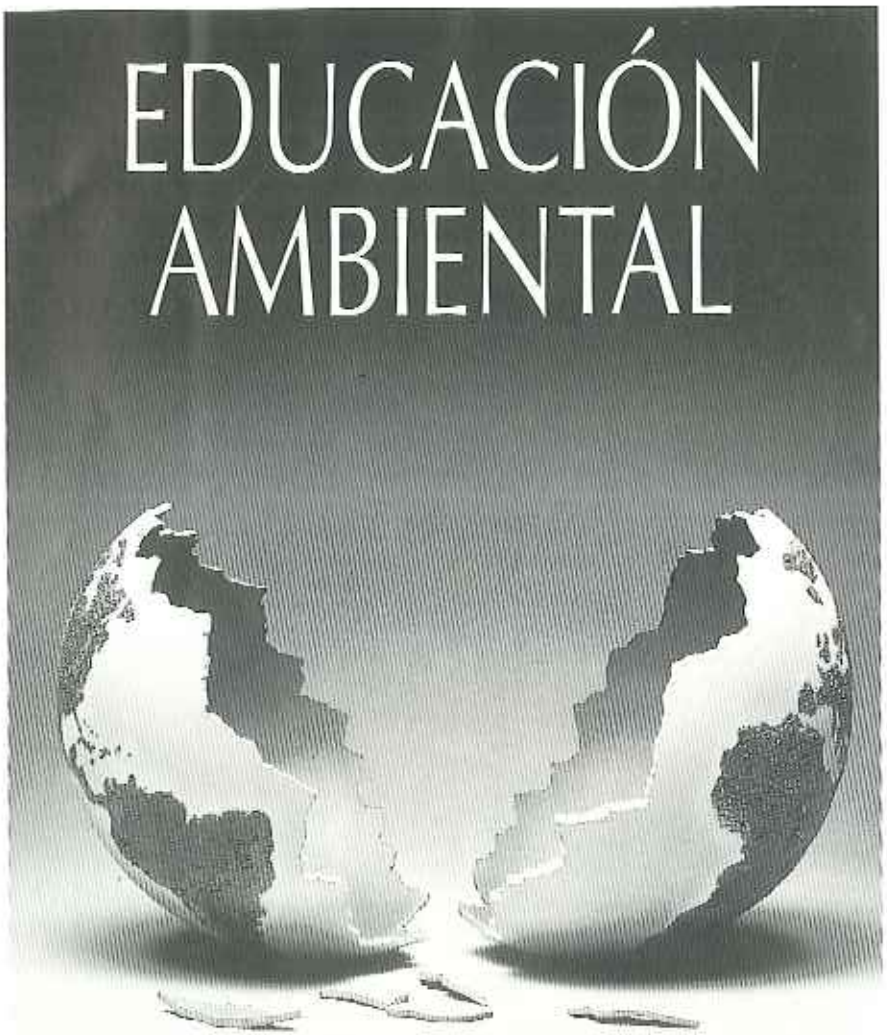
MODIFICACION DE LA LRU

CANARIAS: JORNADA EXPERIMENTAL

EDUCACION INTERCULTURAL

EDUCACION ESPECIAL

XV
CONCURSO DE EXPERIENCIAS ESCOLARES



Experiencias encaminadas a integrar en el aula programas y actividades de Educación Ambiental. Plazo de admisión de trabajos hasta el 30 de abril de 1993. Extensión máxima: 25 folios mecanografiados a doble espacio. Los originales se remitirán por duplicado a Editorial Santillana, Elfo, 32. 28027 Madrid.

PREMIO SANTILLANA

INTEGRACION, FINAL DEL TRAYECTO

LA EDUCACION ESPECIAL es aquella que se dirige al colectivo de personas con algún tipo de discapacidad.

En España existen tres leyes que afectan directamente a este grupo de personas:

- La "LISMI" (1.982) "Ley de Integración social del minusválido".
- Un Real Decreto (1.985), que sienta las bases legales para la integración de las personas sujetas a Educación Especial en la escuela ordinaria.
- La LOGSE (1.989), que incorpora la Educación Especial dentro del sistema educativo.

Si nos centramos en el aspecto educativo, las personas con necesidades educativas especiales han estado apartadas del sistema educativo español hasta 1.985, fecha en la que se pone en marcha, con base legal, el proyecto de integración de este colectivo en la escuela ordinaria.

El carácter de marginalidad y el completo abandono han sido la realidad educativa y social que han vivido las personas con discapacidades.

Las asociaciones de familias junto a los sufridos trabajadores han sido, básicamente, los que han mantenido los servicios educativos y de atención prestados a este colectivo. Han tenido que realizarlo, también, con escasos recursos económicos, técnicos y humanos, en los colegios, residencia o talleres.

Las necesidades, cada vez mayores, no se han cubierto adecuadamente en nuestro país.

Los ayuntamientos, comunidades autónomas y el Estado se han limitado, casi hasta hoy, a conceder escasas ayudas a los centros de iniciativa privada antes citados.

Mirando al entorno más cercano y por vergüenza ajena, en los últimos años el Estado y las CC.AA. están creando centros públicos para poder atender las necesidades.

Educación, asistencia y atención es lo que reclama y reivindica este sector al Gobierno PSOE y su Administración, al que le falta sensibilidad y compromiso político -se manifiesta en los presupuestos destinados a este fin para cumplir una demanda social pedida desde hace tiempo.

España está a la cola de Europa en gasto social y prestación de servicios para el colectivo del que hablamos. La infraestructura de centros, recursos técnicos y humanos es muy insuficiente para cubrir las necesidades mínimas que en los países de nuestra área se satisfacen.

Hay que señalar en el mismo sentido que aquí son muchas y descoordinadas las administraciones que gestionan el mismo tema.

La falta de voluntad política del Gobierno actual permite que unas leyes que favorecen a las personas discapacitadas se incumplan, por ejemplo:

-Reserva del 3% de puestos de trabajo en las empresas públicas, no la cumple ni una. Eliminación de barreras arquitectónicas, adaptación de viviendas, calles, parques, transportes, etc., por las administraciones públicas. Se comprueba que no se ha hecho. Todo está en la LISMI (1.982).

Desde 1.985, se desarrolla el programa de integración en la escuela ordinaria, todavía no conocemos los resultados de esa valoración por parte del MEC.

LA LOGSE ha cubierto lagunas importantes, como desarrollar la F.P, aunque es insuficiente la normativa sobre atención temprana. Lo fundamental y positivo de incorporar la Educación Especial en el sistema educativo va a ser una realidad anunciada frustrada con el ajuste y reducción presupuestario que el Gobierno ha realizado.

No obstante lo anterior, la Federación de Enseñanza de CC.OO. y los trabajadores del sector apoyamos y abogamos de forma decidida por la integración educativa, laboral y social.

La sociedad española comienza a valorar que esta idea es positiva para el conjunto social.

Para terminar, diríamos que como trabajadores de la educación, debemos ser conscientes del desarrollo de este colectivo y, por ello, ejercitar nuestra solidaridad para llegar al final del trayecto: La Integración. ■

Staff

● *Dirección*
José Benito Nieto

● *Diseño y Maquetación*
Carlos López

● *Secretaria de Administración*
Pepa Blanco

● *Consejo de Redacción*
Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Eusebio Salán, Marisol Pardo, Manuel Riesco, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● *Consejo de Administración*
Antoni de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenike,

● *Corresponsales*
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: José Luis Pérez
País Valanciá: Mª Jesús Pérez
País Vasco: Ricardo Arana
Galicia: Manuel Vázquez Leborán
Canarias: Florencio Luengo

● *Colaboradores*
Javier Doz, Mariano Fernández Enguita, Andrés Mellado, Pamela O'Malley, Honorio Cardoso, Antonio Guerrero, Antonio Baylos, Paco Luján, Desiderio Fernández, Jaime Ruiz, Salvador Bangueses, Carmen Perona.

● *Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.*
C/ Fernández de la Hoz, 12
Teléfono: 310 35 83

● *Publicidad:* H.G. Agentes.
Pza. Conde Valle Suchill,7
Tlf. 447.43.19

● *Imprime:* Gráficas Caro. 777 09 12

Depósito Legal: M. 4406-1992
ISSN 1131 9615

Solicitado control O.J.D.

Indice

TEMA DEL MES: EDUCACION ESPECIAL

Editorial: Integración, final del trayecto. 3
Tema del Mes. 5
La integración hoy. *Gemma Abeleda.* 6
La integración en la Escuela Infantil. *Carlos Rubio* 8
La integración laboral. *A. Alococor y A. Torres* 10
Integración social. *Carmen Pequeño* 13
La reforma educativa y la Educación Especial. *Miren G. Celada* 16
Condiciones laborales. *Antonio Torres* 18
La ONCE. 36

NOTICIAS SINDICALES

Confederación: Presupuestos. 19
Pública: Para profundizar una posición. *Honorio Cardoso* 20
Universidad: El MEC ha rectificado en parte. 22
Privada: Objetivos-93. 24
Laborales MEC: Ya están los recortes en educación. 25
Mural sindical. 26
Canarias: Jornada experimental. 28
Galicia: A vueltas con el acceso. 30
País Valencia: A privatizar las escuelas infantiles. 31
Euskadi: Proyectos de ley en el Parlamento. 32
Catalunya: Rechazado el mapa escolar. 33
Andalucía: Ni alma ni duende en tú canción. 34

SECCIONES FIJAS

La enseñanza en Castilla-La Mancha. 38
Internacional: Educación Intercultural. 44
Jurídica: Descuentos en huelga. 47
Servicios: Intercambio de casas. 48
Libros. 49

TEMA DEL MES

EL tema que propone nuestra revista T.E. –La Educación Especial– está desarrollado por siete profesionales con amplia experiencia. Cada uno analiza un aspecto relevante del tema pero en todos ellos hay una idea y objetivo común: la integración como punto final.

Gemma Abeledo, asesora del CEP de Alcorcón, con su artículo "Integración hoy", crea opinión reflexionando sobre el programa de Integración Escolar desde 1.985 hasta hoy. Con síntesis y claridad de ideas la autora nos presenta este aspecto uniendo lo que fue programado, la práctica y el nivel conseguido y, por último, una valoración crítica y alternativas mirando al futuro.

Carlos Rubio trata en su artículo "La integración en la Escuela Infantil", la necesidad de la atención temprana. La importancia de la integración de niños con necesidades educativas especiales en la etapa infantil y, por último, los recursos y su utilización para conseguir el objetivo en la etapa de 0 a 6 años.

Agustín Alcocer y Antonio Torres con "Integración Laboral", realizan el balance de ocupación e inserción laboral de la población con minusválias en los diez años desde la LISMI hasta hoy. Sitúan con acierto el tema para explicarnos después, cómo puede acceder al trabajo esta población. Analizan, con datos oficiales, el cumplimiento de esta Ley en lo relacionado con el trabajo y situación actual de este grupo de personas.

Carmen Pequeño, desarrolla el tema "La integración social". Parte de la LISMI para valorar, críticamente, lo poco conseguido hasta hoy. Señala varios factores para avanzar más y mejor en el objetivo de insertarse en la sociedad las personas con minusvalías. Ante las necesidades de estas personas plantea alternativas claras que permiten resolver los problemas.

"La Reforma Educativa y la Educación Especial" es un artículo realizado por Miren García Celada, en el que profundiza sobre el tema de la Reforma. Plantea interrogantes y contradiciones sobre el desarrollo real de la Educación Especial en la LOGSE. Propone también alternativas en todas las etapas educativas para concretar y mejorar la verdadera reforma.

Antonio Torres en el artículo sobre Condiciones Laborales", realiza un estudio comparativo de condiciones laborales básicas (salario, jornada y vacaciones), de los diferentes convenios que existen a nivel estatal. Los diferentes cuadros y condiciones lo explican todo, la forma de mejorar esta situación la tenemos al final.

"Otra Educación Especial: la ONCE" es el tema tratado por trabajadores de la ONCE, afiliados a CC.OO.; describen la estructura educativa, cómo se distribuyen los servicios educativos así como la población que atiende la organización ONCE. Aunque tratan el tema de forma breve lo consideramos de gran interés.

Por ultimo, en el mural, "Hacia la integración", se recogen las propuestas básicas de la Federación de Enseñanza de CC.OO. ■

LA INTEGRACION HOY

Desde que el 16 de marzo de 1.985 se publicara en el BOE el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial y se sentaran las bases legales para la integración de los niños con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales en la escuela ordinaria, hasta nuestros días, el panorama de la Educación Especial y el Programa de Integración han cambiado considerablemente.

A LO LARGO de estos siete años se han ido haciendo realidad los principios recogidos en aquel Real Decreto sobre la "normalización de los servicios", la "integración escolar", la "sectorización de la atención educativa a los alumnos con discapacidades" y la "individualización de la enseñanza". Pero aunque se haya avanzado mucho, nos queda todavía un largo camino por recorrer.

NORMALIZACION DE LOS SERVICIOS

Respecto a la normalización de los servicios y a la integración escolar, queda por ver si es necesario ampliar el número de centros de integración de Primaria, tanto en zonas urbanas, como rurales. Sería necesario también, realizar una distribución del número de profesores de apoyo de cada centro teniendo en cuenta el número de alumnos con necesidades educativas especiales que estén en él escolarizados (aunque éste sea un criterio variable), y no, como viene haciéndose hasta ahora, únicamente en función del número de unidades del mismo, ya que está comprobado que la actual dotación es en algunos casos del todo insuficiente. En segundo lugar, está por desarrollarse aún este principio en los centros específicos de Educación Especial (aunque a primera vista pueda parecer paradójico) y, de ahí, el reciente documento a debate publicado por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. En último lugar, queda la tarea ardua y difícil, sobre todo por novedosa, de la Integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

SECTORIZACION

La sectorización de los servicios y la atención educativa a los alumnos con discapacidades se ha llevado a cabo casi en su totalidad. Fruto de la misma, nos encontramos con que bastantes centros escolares de concentración rural o los centros escolares rurales agru-

pados participan en el Programa de Integración, y en las zonas urbanas se hallan distribuidos sectorizadamente sectorizadamente los diferentes colegios de integración. Esto mismo ocurre con los centros específicos de Educación Especial (igualmente necesarios), los cuales se encuentran ubicados en localidades que cuentan con un determinado número de habitantes. Pero aunque ello sea así, sobre todo los primeros, deberán extenderse todavía más.

INDIVIDUALIZACION

Finalmente, respecto al principio de individualización, a lo largo de estos últimos años se han ido dictando diferentes soluciones, empezando por los ya desterrados PDI (Programas de Desarrollo Individual), pasando por los diferentes tipos de adaptaciones curriculares ("de acceso", "significativas", "no significativas", etc) y terminando con los recientemente creados "Programas de Diversificación Curricular", pensados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por otro lado, no debemos olvidar que la Tutoría constituye también otra medida para el tratamiento individualizado de la enseñanza. Pero lo más duro y difícil de las anteriores medidas de atención a la diversidad, es su elaboración y puesta en práctica, ya que suponen una labor de equipo que no siempre se produce en la realidad.

HEMOS APRENDIDO

En estos siete años de experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, muchas cosas se han aprendido y bastantes conclusiones se han extraído. Algunas de ellas podrán sernos de utilidad a la hora de iniciar la Integración en la Etapa Secundaria:

- A integrar se aprende integrando.
- La integración es, por tanto, una tarea de equipo sin la cual es difícil que pueda llevarse a cabo con éxito.
- Los déficits o discapacidades no hay que negarlos u ocultarlos, hay que aceptarlos.
- La integración puede acentuar los contrastes y las diferencias, pudiendo seguir originando discriminación, para lo cual, los educadores debemos ser los primeros en aceptar y minimizar esas diferencias.
- El profesor no es la única fuente de aprendizaje. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), todavía más, los compañeros constituyen un recurso pedagógico-didáctico de riqueza y dimensiones incalculables.

Desde otro punto de vista, también se ha podido concluir que:

- No todos los niños con discapacidades son susceptibles de ser integrados en un medio escolar ordinario, debiendo ello responder a las posibilidades adaptativas del alumno y, no estrictamente, a la gravedad de sus déficits.
- Las dificultades organizativas y metodológicas que la integración de un alumno con n.e.e. pueden plantear, son progresivamente mayores a medida que se va ascendiendo en el nivel educativo y va siendo mayor la diferencia entre las capacidades de los alumnos sin n.e.e. y lo que sí las tienen.
- No existe una fórmula o tratamiento educativo idóneo de aplicación a todos los alumnos con n.e.e. y, por lo tanto, deberá estudiarse cada caso en particular y adoptarse las medidas más adecuadas atendiendo a las peculiares características de cada alumno.
- No siempre la integración a tiempo total es la solución más idónea, debiendo existir en la normativa una flexibilidad para diseñar distintos modelos de integración según lo requiera el caso.
- Por muchos recursos (materiales, humanos, etc.) que se pongan al servicio de la Integración, si no existe una disposición favorable o de aceptación de la misma, no podrá realizarse exitosamente.

INTEGRACION EN SECUNDARIA

El 92-93 será el tercer año de implantación de este programa, con carácter experimental en unos casos y obligatorio en otros, en la Etapa de Secundaria. Llegados a este punto, ya no se parte de cero, pues atrás quedan siete años de experimentación en la EGB, y además, se cuenta ahora con mayores ventajas y apoyos:

- La integración de alumnos con n.e.e. en la ESO (periodo 12-16) abarca las mismas edades de los alumnos con n.e.e. significativas que hasta hoy se integraban en el Ciclo Superior de la EGB. Por tanto, no es algo totalmente nuevo.
- Los alumnos con n.e.e. que llegarán a la ESO, habrán estado escolarizados hasta ese momento en centros de Primaria y, por tanto, dispondrán de un repertorio de aprendizajes y conductas netamente normalizados.
- Los Programas de Diversificación Curricular permitirán la integración a tiempo parcial en actividades del aula ordinaria, tales como: E. Física, E. Artística, etc., incorporándose a los grupos de "diversificación" para las materias como: Lengua, Matemáticas, Talleres, etc., hecho éste que no ocurrió, ni ocurre en la EGB, en donde exceptuando una hora al día, esta regulado que los alumnos con n.e.e. permanezcan en las aulas ordinarias de adscripción.
- El personal especializado con el que van a contar los centros de Secundaria (psicólogo o pedagogo, profesor del área linguística, profesor del área científica o tecnológica, profesores técnicos de F.P., profesores de Pedagogía Terapéutica, logopeda,...), tratándose del mismo periodo 12-16, ha sido un sueño irrealizable para la mayoría de los profesores del Ciclo Superior de la EGB.

A todos los profesores de Enseñanza Secundaria que participen el 92-93 en el Programa de Integración les diría que ésta no es una tarea fácil, pero la mayor dificultad para llevar a cabo la misma son las trabas ideológicas o actitudinales que nosotros, profesores, lo queramos poner. ■

Gemma Abeledo
Asesora CEP de Alcorcón

LA INTEGRACION EN LA ESCUELA INFANTIL

LA ATENCION TEMPRANA

Desde los años sesenta se iniciaron programas para potenciar el desarrollo de niños que,por diferentes problemas,tenían barreras en su evolución.

Diferentes teorías nos aportan que el ser humano se construye a través de la interrelación de factores constitucionales y sociales y, así, se crea un tipo de estructura que determina la relación del niño con su entorno y la configuración de su cerebro.

Es importante que el niño tenga estímulos externos lo más ricos posible y un ambiente socioafectivo adecuado.Si estos estímulos no llegan al individuo, su evolución se verá ralentizada y distorsionada, favoreciendo una persona con problemas de adaptación social.

La atención temprana, por tanto, es un elemento preventivo y terapeútico para la infancia.

● Las razones más importantes para una intervención temprana son:

a) Los primeros contactos con la vida tienen una influencia sobre el desarrollo del niño.

b) Los periodos más importantes del desarrollo de muchas capacidades se sitúan en los tres primeros años de vida.

c) Los sistemas del organismo estan interrelacionados, por lo que la lesión o no maduración de un área puede afectar a otras áreas y dar origen a otras deficiencias.

d) Cualquier anomalía de las capacidades que no se compensen en una edad temprana, puede generar una regresión en su posterior evolución.

e) Está demostrado que la intervención temprana en individuos prematuros, con problemas orgánicos y socioeconómicamente desfavorecidos, es eficaz.

● A lo largo de las últimas décadas han existido diferentes modelos de atención temprana.

Estos programas han sido dirigidos a compensar los problemas de desarrollo ocasionados por causas orgánicas, afectivas y socioculturales.

LA EDUCACION ESCOLAR INFANTIL

A partir de los años sesenta aparecieron proyectos de educación infantil con diferentes bases ideológicas y teóricas.Se iniciaron muchos programas con una base curricular para apoyar el desarrollo cognitivo de muchos niños y así mejorar, enriquecer y acelerar a partir de la experiencia preescolar.

En épocas recientes se ha intentado dar una respuesta a la educación de niños pequeños(0-4 años).

● En España se ha producido un proceso en la concepción educativa de estos proyectos.

a) La Concepción asistencial de atención al niño(Guarderías).

Sus principales funciones eran:

- El cuidado de las necesidades físicas.
- La transmisión de conocimientos.
- Surgieron como respuesta a las demandas sociales.
- Incorporación de la mujer al trabajo.
- La obsesión por una escolarización lo antes posibles para adelantar la E.G.B.
- No tenían en cuenta la integración de niños con necesidades educativas especiales.

b) La concepción educativa de atención al niño: La escuela Infantil.

Los fines de la Escuela Infantil son diferentes a la guardería y se basa en principios educativos de:

- Respeto al ritmo de desarrollo del niño. Debe favorecer el desarrollo de sus capacidades presentándole actividades para su desarrollo.
- Partir de los intereses y necesidades del niño.El adulto debe ser un

interlocutor válido, favoreciendo un auténtica relación personal.
- La actividad como elemento para el desarrollo personal e intelectual.
- Vinculación al medio.La escuela debe estar ligada a su entorno y conocer su cultura.
- La socialización.El niño,a través de la relación con sus compañeros, adquirirá capacidades de interacción social y desarrollo intelectual.

Estos principios favorecen la integración de niños con necesidades educativas especiales.

En España la etapa 0-6 años ha adquirido un carácter educativo a partir del Real Decreto de 6 de Septiembre de 1.991 en el que se establece el curriculo de Educación infantil.

LA INTEGRACION EN LA ESCUELA INFANTIL

La integración en España es reciente a nivel Estatal que fue incorporando las experiencias pioneras de Cooperativas, Ayuntamientos y otras entidades.

● Partimos del hecho de que la Escuela Infantil tiene una concepción integradora del ser humano y una metodología que lo favorece.

Hemos dejado claro que la riqueza de estímulos favorece el desarrolo global del individuo y cuanto antes se presente mayores serán sus repercusiones.

La educación en edades tempranas favorece esta riqueza de situaciones y estimulos, que son ordenados en el proceso de aprendizaje y realizados por medio de actividades que los motiven.

● Uno de los factores en la integración de niños con n.e.e. es la socialización. Si se inicia pronto evitará posteriormente problemas de conducta y le enseñará estrategias de interación social.

La comunicación, aunque no sea verbal,existe en el niño desde muy pequeño; por tanto son capaces de establecer relaciones con los demás.

Otro aspecto que favorece esta integración en el campo escolar es la metodología activa como forma de educar al niño.

Las actividades deben realizarse con gran flexibilidad y dar margen para que cada uno actúe según sus capacidades.

● La escolarización temprana del niño con necesidades educativas especiales favorece:

a) La maduración del niño sin problemas.La estructura de su personalidad se realizará de forma más realista, más sensible a las diferencias,conocerá nuevos lenguajes(gestos,mímica, etc) y asentará las bases para un adulto diferente.

b) La maduración del niño con necesidades educativas especiales:
- Se favorece de un ambiente de estímulos ricos y variados, sin obsesión por rendir cuenta de sus capacidades.
- El aprendizaje imitativo de las autonomías básicas (comida,controll de esfínteres , limpieza, vestido, etc.).
- La imitación de sus compañeros es un punto de referencia estable para crear su propia personalidad.
- Se prepara para una escolarización en centros ordinarios y una mayor relación con su entorno(barrio,familia, parque etc.).

c) La concienciación de todos los padres al evidenciar que sus hijos pueden convivir con niños con diferentes problemas.

d) En los años de más angustia se ayuda a los padres de niños afectados a aceptar la realidad con que se encuentran.

e) Es un punto de partida para la concienciación social del tema.El niño con necesidades educativas especiales desde temprano tiene que estar con los demás y desarrolarse según sus posibilidades.

La integración se asentará en los centros en la medida en que la comunidad escolar participe.

Los educadores y padres en el centro y las instituciones locales deben hacer un trabajo coordinado para favorecer la integración y crear una conciencia social.

RECURSOS DE LA ESCUELA

En el año 1.985 se crearon los Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana (E.A.T.) que en Madrid son gestionados por la Comunidad Autónoma de Madrid con Profesionales del M.E.C., la C.A.M. y de los Ayuntamientos.

Podemos resumir sus funciones en :

a) La Orientación y apoyo al funcionamiento pedagógico, de los Centros.

c) Atención a los niños con necesidades educativas especiales realizando la valoración diagnóstica, el programa de trabajo y el seguimiento.

La composición de los Equipos de Atención Temprana es: un Asistente Social, un Logopeda, un Pedagogo o un Psicólogo; algunos equipos tienen un profesor de apoyo y un pediatra.

El trabajo en equipo de educadores, padres y Equipo es indispensable.

No obstante existen problemas que es necesario resolver para asentar la integración en todos los proyectos de educación infantil:

a) Necesidad de un mayor número de Escuelas Infantiles, sobre todo en zonas con mayores problemas socioculturales, que permita la escolarización de un mayor número de niños con necesidades educativas especiales.

b) Ampliar los E.A.T.y una zona de atención más racional.

c) Favorecer la formación especifica del profesorado.

d) Potenciar los programas de conciencia social que han desaparecido últimamente.

e) Una mayor coordinación de las diferentes Administaciones que tienen competencias en la educación infantil y en los E.A.T.

f) Revisión de los proyectos de educación infantil que no tengan condiciones para la integración. ■

Carlos Rubio Pérez

LA INTEGRACION LABORAL

Pasados 10 años de la promulgación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) es un buen momento para realizar un balance sobre los logros alcanzados por la aplicación de esta Ley. De entre los diferentes aspectos que trata nos centraremos en la integración laboral, referida a su aspecto más concreto, es decir, a la creación de puestos de trabajo, la cual ha sido escasa.

TODAS las personas implicadas coinciden en considerar que en la integración laboral de las personas con minusvalías apenas se están dando los primeros pasos, estando aún más lejos cuando se trata de personas con retraso mental.

El acceso de esta población al mundo del trabajo es lento y objeto de pocos estudios por parte de profesionales e investigadores. Este proceso implica un desarrollo educativo que presupone una integración escolar previa desde donde fomentar una formación adaptada a las necesidades de los alumnos. Nuestro Sistema Educativo puso en marcha hace 8 años el Programa de Integración Escolar, a nuestro juicio, sin una perspectiva de futuro, pues hoy nos encontramos sin una red de formación profesional adaptada que pueda facilitar la incorporación al mundo laboral.

A la hora de plantear el problema de la integración laboral de los minusválidos, nos encontramos con una situación cada vez mayor de desempleo, en un momento donde se percibe la actividad laboral como un bien escaso; lo que puede llevar al simple razonamiento de si no hay trabajo para los "normales", cómo lo va haber para los "minusválidos", perdiendo, por tanto, fuerza la defensa de los derechos laborales de estas personas. No podemos caer en este argumento y una mirada a la realidad nos permite ver que el porcentaje de desempleo de estas personas es mayor que en el resto de la población (que ya es excesivo), por lo que no es justo que las personas deficientes tenga que soportar un nivel de paro superior al que estructuralmente afecta al conjunto de la población.

ALGUNOS DATOS

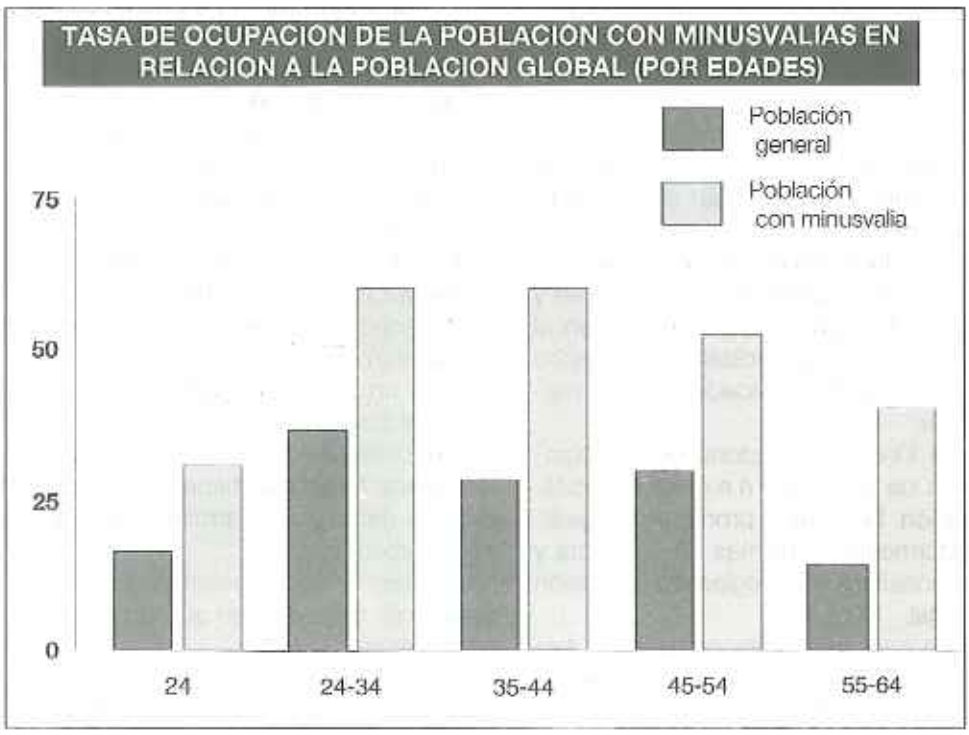
El artículo 37 de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) dice que: *"será finalidad primordial de la política de empleo de trabajadores minusválidos su integración en el sistema ordinario o en su defecto su incorporación al sistema productivo mediante la fórmula de trabajo protegido,...".*

La situación es otra muy distinta y según una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (publicada en el libro: "Las personas con minusvalía en España. Necesidades y demandas"), el nivel de ocupación de las personas con minusvalías en edad activa es, aproximadamente, la mitad que el de la población española general en edad de trabajar.

Otras conclusiones de este estudio son:

– Que el nivel de ocupación más elevado se alcanza en torno a los 30 años de edad, y a partir de ahí se produce un descenso considerable.

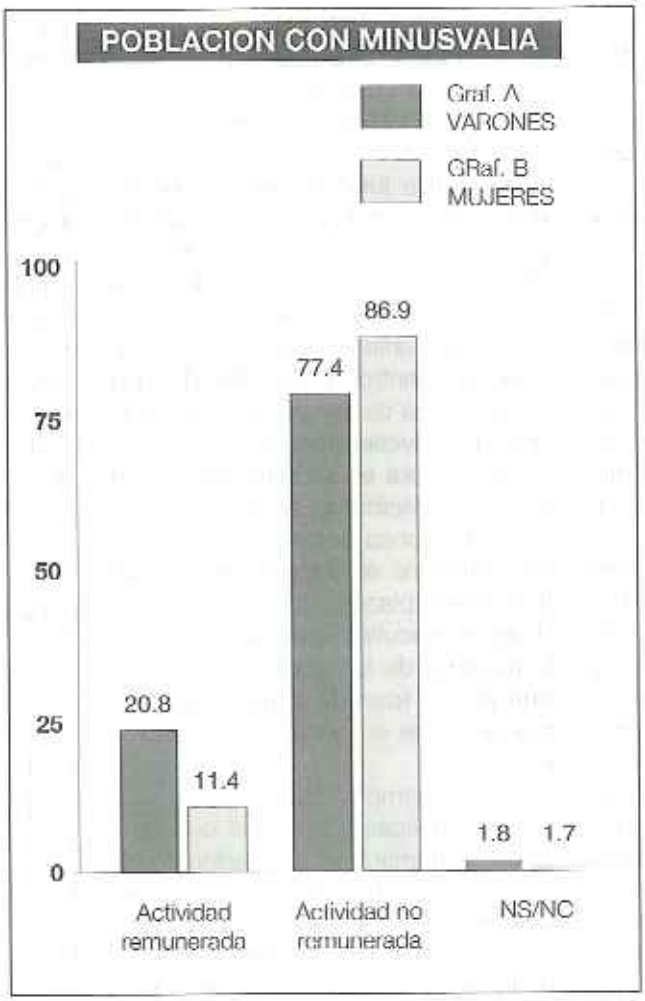
– Que el porcentaje de personas minusválidas que realizan una actividad remunerada es del 20,8% en varones y 11,4% en mujeres, siendo el porcentaje de actividad no remunerada del 77,4% en varones y del 86,9% en mujeres.



– Que en cuanto a la modalidad de inserción laboral un 20% desarrollan su actividad en un Centro Especial de Empleo, siendo principalmente las personas con retraso mental las que más uso hacen de estos centros.

– Que la mayor tasa de ocupación se da en las personas afectadas por deficiencias sensoriales y la menor entre quienes presentan retraso mental.

– Por último decir que de las personas que trabajan en el empleo no protegido (fuera de los Centros Especiales de Empleo), el 59,2% es en empresas privadas o públicas, y sólo el 3,7% de estas personas trabajan en la Administración, habiendo en esta última situación grandes diferencias de participación porcentual, según el tipo de deficiencias. Así por ejemplo: la tasa es mayor en personas con minusvalías físicas, bajo entre los sensoriales y no hay casos entre personas con retraso mental.



LAS DIFERENTES MODALIDADES DE INSERCION LABORAL

Actualmente se contempla, aunque de forma muy genérica, varias fórmulas de ocupación laboral, que se hace necesario dar mayor concreción y evitar un abuso de las situaciones menos integradoras.

En este sentido podemos hablar de:

● Centros Ocupacionales

Cuya finalidad según la LISMI es asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social.

El real decreto ley que desarrolla estos centros es ambiguo ya que no define con mucha precisión la actividad de estos centros, ni qué sujetos deben participar en él. Por ejemplo se dice que en estos centros no se pueden llevar a cabo operaciones regulares de mercado, pero deja la ambigüedad de si en los mismos se puede o no facturar o si se pueden realizar operaciones no regulares, pero productivas. . Nos encontramos con una serie de centros ocupacionales que van desde los que son principalmente asistenciales hasta aquellos donde se realizan actividades productivas, propias de un Centro Especial de Empleo (C.E.E.).

Es necesario, por tanto, una regulación más concreta de los mismos, pues esta situación supone un abuso de este tipo de centros en detrimento de situaciones más normalizadoras e integradoras (como los C.E.E)

Hay que entender estos centros como un paso intermedio para la integración en un Centro Especial de Empleo, y, por tanto, tienen que responder, exclusivamente, a las personas con acusado deficit y que como consecuencia de él, no pueden realizar una actividad laboral en los C.E.E.

Entre las características generales es necesario:

– Que sean favorecedores de una preparación para la participación, así como para el trabajo.

– Que tengan una orientación industrial. No obstante la atmósfera de trabajo, métodos e instalaciones deben ajustarse a las necesidades de estas personas.

– Que estén separados físicamente de un centro de educación especial.

Estos centros deben contar con instalaciones adecuadas y servicios complementarios para la integración social (ocio y tiempo libre). No olvidemos que la actividad laboral, por muy importante que sea no es el único medio de integración de las personas minusválidas.

● Centros Especiales de Empleo

Pueden jugar un papel importante en la integración laboral. El Real Decreto que los desarrolla es más concreto, regulando la situación laboral de las trabajadoras y trabajadores minusválidos. Define a dichos centros como centros laborales y determina las contraprestaciones que deben recibir las personas deficientes que trabajan en ellos, teniendo la consideración de trabajadores por cuenta ajena y por consiguiente tienen que estar dados de alta en la Seguridad Social y percibir el salario mínimo interprofesional (de cuyo importe un 50% se hace cargo el INEM). Además han de desarrollar programas de ajuste personal y social.

El problema de estos centros es la

escasa creación y puesta en funcionamiento de los mismos, pues el INEM (probablemente con un criterio restrictivo, de "ajuste") concede pocas autorizaciones y ayudas para la creación de los mismos.

No obstante son considerados como un primer paso positivo hacia la integración, siendo necesario que la Administración impulse la creación de estos centros, con un claro objetivo hacia la normalización. En este sentido hay que tender a que las trabajadoras y trabajadores minusválidos se incorporen a los convenios de rama, que hasta ahora son inexistentes en estos centros.

Es importante, por tanto, un mayor compromiso de la Administración, para evitar, por un lado, una posible situación de "economía sumergida" y por otro sostener, financiar y controlar el funcionamiento de los mismos, para que sean un verdadero paso hacia la integración laboral. Somos conscientes de que el tema es difícil, pero hay que poner todos los medios necesario para su consecución. Una fórmula intermedia sería la creación de cooperativas que establezcan prestación de servicios a otras empresas.

la integración laboral de las personas con deficiencias es todavía un reto, siendo importante que la defensa de sus derechos como trabajadores y trabajadoras se lleve a cabo desde las organizaciones sindicales, dejando de lado cierto paternalilsmo en el que se ha caido desde algunas asociaciones.

LA INTEGRACION EN EL EMPLEO ORDINARIO: EL INCUMPLIMIENTO DEL DENOMINADO "CUPO".

El objetivo fundamental es que todas y cada una de las personas, independientemente de las necesidades que presenten, puedan acceder a un puesto de trabajo. Cualquiera de las situaciones anteriores (centros ocupacionales, Centros Especiales de Empleo) no deja de ser una fórmula marginal de actividad laboral.

Hasta ahora el único medio que se tiene para facilitar la actividad laboral de las personas deficientes en el empleo ordinario es a través del "cupo" (reserva de plazas), que es un procedimiento discutido, pero adoptado en la mayoría de los paises europeos, aunque su tasa de aplicación varíe mucho y sea en general muy reducida.

Así por ejemplo: en España la empresas públicas y privadas que empleen un número de trabajadores que excedan de 50 deben contratar un número de trabajadores y trabajadoras con minusvalías no inferior al 2% de la plantilla. Ahora bien, esto no se suele cumplir, y ni siquiera la empresa pública se aplica a sí misma la normativa, no existiendo realmente ningún tipo de sanción previsto por el incumplimiento de la ley, como no sea la pèrdida de los incentivos a que se hace acreedor quien contrata a una persona minusválida.

En general en otros paises europeos la reserva de plazas es superior, existiendo un mayor compromiso por parte de la Administración. En Alemania, por ejemplo, las empresas públicas tienen un mayor cupo que las privadas (10% frente a 6%) y la proporción varia según los diferentes sectores de actividad: ferrocarriles: 6%, correos: 8%,...). En Bélgica las empresas de más de 20 trabajadores tienen obligación de contratar cierta proporción de personas deficientes, pero su cuantía se fija en cada caso a través de negociaciones entre representantes de la empresa y trabajadores/as.

No obstante en muy pocos países se exige la aplicación de este cupo con un mínimo rigor y la sanción prevista, más que un castigo es una alternativa honrosa que constituye un impuesto más destinado, en este caso, a la financiación de centros de empleo especial.

Hay que decir, por tanto, que la integración laboral de las personas con deficiencias es todavía un reto, siendo importante que la defensa de sus derechos como trabajadores y trabajadoras se lleve a cabo desde las organizaciones sindicales, dejando de lado cierto paternalilsmo en el que se ha caído desde algunas asociaciones. ■

HIARES

DIAPOSITIVAS
VIDEO

EDUCACION INFANTIL
PIMARIA
SECUNDARIA
BACHILLERATO
UNIVERSIDAD

Solicite el envío gratuito
de nuestro CATALOGO

CEREZOS, 14 (Edificio HIARES)
APARTADO 25
Tels.: 652 32 66 - 652 35 98
Fax: 653 97 11
28700 San Sebastián de los Reyes
(Madrid)

INTEGRACION SOCIAL

Desde el año 1.982, en que se publica la Ley de Integración Social del Minusválido, se han ido dando pasos hacia una mayor integración de personas con minusvalías.

Es evidente que para que se produzca la integración social de los minusválidos, es fundamental que exista un cambio de conceptos en la conciencia social que permita una mayor sensibilización hacia estos problemas.

LA INTEGRACION SOCIAL de los deficientes tanto físicos como sensoriales o psíquicos, sólo será posible cuando la sociedad les permita desarrollar las mismas actividades, dentro de sus posibilidades, que el resto de las personas que carecen de algún tipo de handicap.

Un deficiente no estará integrado mientras exista algún lugar público que le dificulte el acceso o no le permita desarrollar una determinada actividad para la que existen medios que le permitirían realizarla.

La Ley de Integración Social del Minusválido es un paso importante hacia este objetivo ya que contempla desde exigencias de adaptación de los diferentes servicios públicos (ministerios, universidades, museos, etc...) a las necesidades de estas personas.

La integración educativa, aún con todas las carencias que tiene, ha permitido a los niños con dificultades de desarrollo, pero que pueden alcanzar una independencia no desdeñable, educarse junto a los otros niños sin este tipo de problemas, evitando los "guetos" en los que hasta antes de la integración se les confinaba.

Y persiguiendo entre otros este objetivo, la idea de integración educativa es buena no sólo para el deficiente, al que le permite desarrollarse en unas condiciones más "normales", y comprobar que no sólo él tiene limitaciones y dificultades; también para el resto de los niños, ya que les permite tomar conciencia de las dificultades con las que se enfrenta su compañero y adquirir un sentimiento de solidaridad hacia esta problemática. De la misma forma es buena para el resto de la Comunidad Educativa (maestros, padres, etc....) que también tomarán conciencia de estas dificultades, y llegarán a la comprensión de las necesidades de estas personas.

A diez años de la publicación de la Ley de Integración social de los minusválidos se siguen construyendo nuevas edificaciones, incluso con fondos públicos, que carecen de las adaptaciones mínimas.

NECESIDADES MAS IMPORTANTES SEGUN LAS DISTINTAS DEFICIENCIAS

● Necesidades de las personas invidentes

La dificultad fundamental está en las señales ópticas convencionales que se utilizan en la vida urbana (semáforos, transportes, vivienda, etc...) al no existir señales acústicas alternativas, pasan desapercibidas para estas personas, así como los obstáculos que puedan encontrarse en su camino.

Alternativas:

La solución es evidente, utilizar señales acústicas alternativas que les permitan salvar este obstáculo. De la misma forma, prever esta situación en organismos públicos (ministerios, centros de enseñanza, etc...), de modo que les permita moverse sin demasiadas dificultades. Así como evitar los obstáculos innecesarios.

● Necesidades de las personas sordas

El problema de la comunicación es el más importante, existe en España una escasez de intérpretes en lenguaje de signos, que supone una dificultad para la participación (reuniones, asambleas de trabajo, etc...)

Alternativas:

No se está proponiendo como asignatura obligada el lenguaje de signos, pero entendemos que debería existir un intérprete de este idioma al menos en lugares públicos tales como centros de enseñanza superior, determinados ministerios y delegaciones de éstos (Hacienda, Cultura, Educación,...) y algunos organismos oficiales de uso cotidiano para los ciudadanos (INEM, Comisarías, etc...)

Necesidades de las personas con deficiencias físicas:

El mayor problema con el que se encuentran las personas que tienen una deficiencia física son las llamadas

"barreras arquitectónicas" (escaleras, escalones, subida a vehículos públicos, y demás obstáculos que dificulten la marcha; así como la adaptación de aseos y otros servicios públicos.

Alternativas:

No es tan difícil ni costosa la eliminación de determinadas barreras arquitectónicas que permitan que estas personas se puedan mover libremente y sin la ayuda de otros por determinados edificios públicos que pueden necesitar transitar como cualquier otro ciudadano (universidades, museos, delegaciones de algunos ministerios, como Hacienda o Enseñanza entre otros, ayuntamientos, polideportivos municipales, etc...)

BARRERAS ARQUITECTONICAS

La Ley de Integración Social de los Minusválidos de 7 de abril de 1.982 (hace ya diez años), contempla una serie de medidas a este respecto que es importante recordar:

Art. 54.1.- "La construcción, ampliación y reforma de edificios de propiedad pública o privada, destinados a un uso que implique la concurrencia de público, así como la planificación y urbanización de las vías públicas, parques y jardines de iguales características, se efectuará de forma tal que resulten accesibles y utilizables a los minusválidos."

Art. 55.1.- "Las instalaciones, edificios, calles, parques y jardines existentes y cuya vida útil sea aún considerable, serán adaptados gradualmente, de acuerdo con el orden de prioridades que reglamentariamente se determine, a las reglas y condiciones previstas en las normas arquitectónicas y urbanísticas básicas a que se refiere el artículo anterior."

Art. 56.- "Los ayuntamientos deberán prever planes municipales de actuación, al objeto de adaptar las vías públicas, parques y jardines, a las normas aprobadas con carácter general,..."

Art. 57.- "En los proyectos de viviendas de protección oficial y viviendas sociales, se programará un mínimo del 3% con las características constructivas suficientes para facilitar el acceso de los minusválidos, así como el desenvolvimiento normal de sus actividades motrices y su integración en el núcleo en que habitan."

Art. 58.1.- "Sin perjuicio de lo dispuesto en artículos anteriores, las normas técnicas básicas sobre edificación incluirán previsiones relativas a las condiciones mínimas que deberán reunir los edificios de cualquier tipo para permitir la accesibilidad de los minusválidos."

Art. 59.- "Al objeto de facilitar la movilidad de los minusválidos, en el plazo de un año se adoptarán medidas técnicas en orden a la adaptación progresiva de los transportes públicos colectivos."

Como vemos la legislación al respecto es lo suficientemente clara y concisa y su interpretación no admite comentarios, una simple mirada a nuestro alrededor nos permite comprobar que a diez años de la publicación de esta Ley, se ha considerado suficiente adaptar rampas en algunos edificios, semáforos con sonido en algunos puntos de máxima concentración de personas invidentes. De la misma forma que seguimos comprobando cómo se construyen nuevas edificaciones, incluso con fondos públicos, que carecen de las adaptaciones mínimas. Se da el caso de locales o recintos (Expo 92) que presumen de carecer de barreras arquitectónicas, cosa que debería ser obvia después de conocer la legislación existente en España.

EL OCIO Y TIEMPO LIBRE

La calidad de vida tiene mucho que ver con las actividades de ocio y tiempo libre que una persona realiza.

Después de ver las necesidades que una persona con algún tipo de minusvalía tiene, tenemos que conocer que el abanico de posibilidades queda muy reducido con respecto a las personas "normales". Si a esto le añadimos un desarrollo social diferente, ya que sus handicaps y la sobreprotección familiar (frecuente en estos casos) le han impedido una relación social fluida, tenemos que concluir que su capacidad de vida es inferior a las de las personas que no padecen ninguna de estas deficiencias.

Debe ser un objetivo fundamental de la sociedad conseguir una mayor calidad de vida para estas personas, y ello pasaría por posibilitar su integración al mayor número posible de actividades de ocio y tiempo libre.

Actualmente se están dando importantes pasos en el terreno del deporte, lo que no sólo amplía las posibilidades de ocio y tiempo libre de estas personas, sino que, además, les permite adquirir seguridad en sí mismos, acercándoles al resto de la sociedad y abriéndoles otras puertas por la aproximación importante a la "normalidad" que ello supone.

También ha supuesto una mayor sensibilización hacia estos problemas por parte de toda la sociedad, que ha empezado a entender que también estas personas son capaces de vivir una "vida normal" y de tener las mismas necesidades que el resto de las personas. El tratamiento de las noticias de las últimas paralimpiadas en los medios de comunicación (dentro de la sección de deportes y no de "noticias entrañables") da una idea de los cambios que se van produciendo.

No obstante, no podemos quedar satisfechos con éstos ya que, todavía, quedan muchos pasos por dar para alcanzar una completa integración social de estas personas, para ser considerados como ciudadanos de primera, a lo que tienen derecho.

No podemos olvidar las dificultades con que se encuentra una persona discapacitada para desarrollar actividades cotidianas tales como: hacer compras (los nuevos centros comerciales son muy bonitos pero olvidan a estas personas), pasear por las calles, utilizar transportes públicos, asistir a bares, discotecas, teatros, cines, restaurantes, bibliotecas, museos, etc... (además de las dificultades de acceso y movilidad están las de relación social y comunicación).

Es tarea de toda la sociedad buscar alternativas a estos problemas, empezando por resolverlos en todos los organismos y edificios públicos destinados a atender las necesidades de ocio y tiempo libre de la sociedad y buscando fórmulas de subvención para entidades privadas que estén dispuestas a poner en práctica estas alternativas. Tendiendo a eliminar los "guetos" que suponen las alternativas que, con buenas intenciones y tratando de paliar estos problemas, organizan diferentes asociaciones sensibilizadas con este tema y que llevan a las personas con minusvalías a relacionarse sólo entre ellos creándose "islas" que se alejan de la realidad.

Debe ser un objetivo fundamental conseguir una mayor calidad de vida para estas personas y ello pasaría por posibilitar su integración al mayor número posible de actividades de ocio y tiempo libre.

LA VIVIENDA

Un problema añadido a los ya mencionados para las personas con deficiencias, es el de la adaptación de la vivienda, que es muy variada dependiendo de las necesidades de cada discapacidad.

Los avances de las nuevas tecnologías están permitiendo que estas personas puedan realizar en su casa las mismas actividades que otras personas sin minusvalías; pero ello supone una adaptación de los mecanismos ordinarios, por poner algún ejemplo, la instalación de un modem acoplado a un ordenador, permite a una persona sorda comunicarse sustituyéndolo por el teléfono. En un futuro no muy lejano el videoteléfono será una alternativa a este problema.

La vivienda de un minusválido físico no puede ser como las convencionales, precisa una serie de condiciones y adaptaciones, mayores si además utiliza una silla de ruedas. Y esto pasa por tener en cuenta desde las dimensiones de las habitaciones (la movilidad en silla de ruedas exige mayor espacio), pasando por el ancho de las puertas (las medidas de una puerta estandar no permite el paso de una silla de ruedas) y la modificación del cuarto de baño y de la cocina. Además de mobiliario específico.

Todo esto supone importantes avances en la calidad de vida de estas personas, pero también un gasto adicional en ocasiones grande, que no permite que sea posible en todos los casos, aún siendo necesario, por ello, es preciso que la sociedad busque fórmulas de subvención y apoyos, así como una suficiente información para que las personas que lo necesiten cuenten con ello.

DESINSTITUCIONALIZACION

Hemos estado tratando hasta aquí el problema de aquellas personas cuya discapacidad no les impide desarrollar, de forma independiente y autónoma una vida plena (siempre y cuando se pongan los medios a su alcance).

Otro problema muy diferente es el que plantean aquellas personas que por la gravedad de sus deficiencias (motóricos profundos y deficientes mentales severos y profundos) dependen de segundas personas.

Una preocupación permanente de las familias con hijos deficientes psíquicos, es la situación sobre el futuro sombrío de éstos. La pregunta que más a menudo se hacen y sin respuesta a mano: "¿qué será de él cuando nosotros faltemos?".

Las respuestas, hasta ahora, son escasas: internados, residencias (muchas privadas y fuera de los cascos urbanos), cuando no hospitales psiquiátricos.

Es necesario un mayor compromiso por parte de la Administración para ofrecer respuestas lo más integradoras y normalizadoras posible. En este sentido y por iniciativa de algunas asociaciones, hay experiencias de viviendas o pisos asistidos integrados en comunidades de vecinos, que suponen una alternativa a las situaciones existentes actualmente, y que es importante potenciar y subvencionar como una buena fórmula hacia una vida normalizada de estas personas. ■

Carmen Pequeño

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA EDUCACION ESPECIAL

La puesta en marcha de la LOGSE plantea una nueva orientación de la educación especial que exige una seria reflexión y conlleva una serie de interrogantes que hasta ahora, al menos, no son fáciles de contestar.

EL PLANTEAMIENTO de principios por el cual la educación especial es considerada dentro del propio sistema educativo ordinario, si bien como orientación filosófica es plenamente aceptable (e incluso deseable y esperado por aquellos que trabajamos en este sector), ha llevado a que nos encontremos sin marco normativo que dirija esta situación de cambio. El documento editado por el MEC "La Reforma Educativa y los Centros de Educación Especial" se limita, en general, a hacer un planteamiento en ocasiones excesivamente amplio sin llegar a concretar cómo será posible llevarlo a la práctica y más ante unos años que desde el propio 93 se configuran como una seria época de crisis con grandes recortes presupuestarios.

Pero es desde esta base desde la que parece que se va a empezar a andar y por tanto, partiendo desde este encuadre queremos hacer nuestra reflexión.

INTEGRACION

Claramente se aboga por la integración, planteamiento que en ningún momento rechazamos ni negamos pero que creemos que exige un análisis más profundo del que hasta ahora se ha realizado y en el que deben primar los criterios educativos por encima de los económicos. A este respecto, en el mencionado documento se afirma que el tipo de escolarización para cada alumno concreto *"depende, ciertamente, de las características y de la intensidad de las necesidades educativas del alumno, pero depende también de los recursos que tengan los centros y de la respuesta educativa que pueden ofrecer"* (pág. 24). Más adelante se insiste en que las decisiones que se adopten sobre este tema han de ser reversibles y los criterios han de ser flexibles de forma que se permita el cambio del tipo de escolarización en cualquier dirección posible (del centro de integración al específico de educación especial y viceversa).

Ciertamente supone un enfoque acertado, no se debe negar en ningún momento el valor educativo que ambas modalidades conllevan, ni se pueden adoptar criterios rígidos para optar por alguna de ellas pues siempre será necesario tener en cuenta no sólo las características del alumno sino también aquellas que le rodean directa e indirectamente (condiciones familiares, condiciones del posible centro educativo, etc.). Hasta aquí estamos de acuerdo pero lo que realmente parece una contradicción es que al tratar más concretamente la escolarización de los alumnos con necesidades educativas debidas a deficiencias sensoriales (curioso que en el documento tan sólo se hable de los problemas de audición y en ningún momento se mencionen los problemas de visión. ¿La ONCE hará o regulará su propio tipo de educación?), a deficiencias psíquicas, motoras o de comunicación el nivel de concreción varía. Es decir, si bien para los alumnos con déficits auditivos el criterio métrico (nivel de pérdida) no es el baremo principal a tener en cuenta cuando se debe decidir el tipo de escolarización sin embargo en el caso de déficit mental se adopta el criterio psicométrico como el principal (serán alumnos de centros específicos aquellos *"con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a (...) retraso mental severo o profundo..."* (pág. 35).

EL COEFICIENTE INTELECTUAL

Cuando en la actualidad se intenta dar menor importancia al Cociente Intelectual (CI)primando la valoración de las capacidades y necesidades de cada alumno ¿no es una contradicción que siga el CI siendo el valor fundamental?. Esto es algo que la gran mayoría de trabajadores de este sector tenemos claro, el nivel intelectual de los alumnos es simplemente un dato más pero no siempre el más importante y mucho menos el único a tener en cuenta para abordar el trabajo educativo con estos alumnos. Pensábamos que por fin, dada la filosofía que conllevaba el planteamiento de la integración y el enfoque psicopedagógico subyacente, la primacía de los números era algo superado pero bajo esa piel de cordero todo parece seguir igual.

Pese a ello sigamos adelante y analicemos las propuestas concretas que en el documento se hacen y que van a ser las que rijan la "educación especial".

LA EDUCACION TEMPRANA

Un gran avance supone la importancia que concede a la educación temprana. Si bien, hoy por hoy, es de valorar la etapa de educación infantil para todos los niños es algo que se hace imprescindible en el caso de que haya algun tipo de déficit o minusvalía. Tal y como se afirma en el documento *"la ausencia de educación temprana puede provocar efectos que posteriormente resulten irreversibles"*. Pero si ésto es así se hace necesario que se concreten las medidas oportunas encaminada a garantizar la educación infantil gratuita, sea en

régimen de integración o en centros específicos, según los casos, para niños con necesidades educativas especiales. Con este fin se hace necesario un exhaustivo análisis de las necesidades (número de unidades de integración y de educación especial infantil, centros de estimulación temprana, información pública a las familias, etc.) así como la planificación en cuanto a creación de plazas y dotación económica oportuna que garantice la gratuidad de esta etapa educativa, al menos en estos casos. Además sería necesario establecer una serie de medidas intersectoriales y, por tanto interministeriales (MEC, Sanidad, por ejemplo) para que realmente existiera una información y asesoramiento a las familias lo más precoz posible.

...el nivel intelectual de los alumnos es simplemente un dato más pero no siempre el más importante y mucho menos el único a tener en cuenta para abordar el trabajo educativo con estos alumnos.

LA ETAPA BASICA

En cuanto a la escolaridad en la etapa básica (6-16 años) se abre una puerta a una posible solución de la crisis que se está planteando en los centros de educación especial: el aprovechamiento de los mismos para la atención ambulatoria y como centros de recursos para la zona. Pero a este respecto nos surje una duda: ¿si no se preven medidas para llevar esto a cabo no será inviable?. Hay que tener en cuenta que, al menos en las capitales de provincia, los centros existentes fueron construidos en una época en la que no se tenía en cuenta el criterio de sectorialidad y por diversas motivaciones (que entonces parecían más o menos acertadas) están situados, en la mayoría de los casos, en las afueras de los núcleos urbanos lo que obligaría a que existiera un transporte especial (o ayudas para los desplazamientos) si los alumnos deben ir a los mismos para una atención específica. Ciertamente, como apuntábamos, si se solventa este tema sería una buena solución para los centros en crisis (por desaparición de unidades) de forma, además, que haya un aprovechamiento de los trabajadores especializados en estos campos así como la conservación de puestos de trabajo. Pero también sería necesario realizar un estudio a nivel de necesidades personales, materiales y económicas de forma que se garantice que el hecho de que los centros específicos deban responder a esta nueva demanda no suponga, en ningún caso, una sobrecarga de funciones y/o de trabajo para el personal de los mismos ni un menoscabo de la atención de los alumnos por sus propios centros.

LA FORMACION PROFESIONAL ESPECIAL

Sigue siendo la gran incógnita de la reforma. Leyendo el documento del MEC ciertamente parece que nos encontramos en otro mundo. Se aborda desde una perspectiva del panorama laboral actual, utópica, sin ningún tipo de referencia a la realidad cotidiana.

Si realmente, como aquí se afirma y todos desearíamos, se pretende una integración laboral de los minusválidos (y no olvidemos a los deficientes mentales y autistas que también forman parte de este colectivo), es necesario no sólo una Formación Profesional (no creemos que sea su carencia o inadecuación lo que hace que estas personas no encuentren un puesto de trabajo en una sociedad donde hay más de dos millones de parados) sino proveer de puestos laborales (en integración, centros especiales de empleo o centros ocupacionales). Esa es la necesidad más urgente y la que la reforma de esta etapa en la educación especial parece olvidar. ¿Dónde pueden ir los adultos minusválidos una vez que han teminado su escolaridad?. ¿Y los más gravemente afectados?. Por mucho que en teoría se esfuerce el sistema educativo la imposibilidad de acceder al mundo laboral por parte de este colectivo tiene distintas raíces y no se puede separar de los problemas del paro general.

PROFESORADO

Por último, hemos de señalar cierta inquietud que crean algunas referencias que de forma inespecífica se hacen sobre la titulación necesaria para desempeñar la labor docente en esta modalidad educativa. Es un tanto ambigua y no queda claro cuál va a ser, especialmente en el área de tecnología (tanto en la etapa básica como en la Formación Profesional). Será necesario ver cómo se desarrolla (si es que se hace) esta normativa dado que hasta ahora la educación especial tenía unos requisitos diferentes a los de la enseñanza ordinaria.

Hemos intentado plasmar algunas de nuestras inquietudes, dudas y reflexiones ante esta "reforma" que ya se inicia, muchas cosas se habrán quedado por decir y quizás otras no sean tan difíciles de llevarse a cabo como nos parece. Pero, como conclusión, sí queremos señalar que mucho nos tememos que, aquellas cosas positivas que la reforma tiene o plantea para nuestro sector, si no existe un esfuerzo presupuestario que lo respalde, tan sólo va a servir para que la crisis en el sector aumente y ésto vaya, además, en perjuicio de la atención educativa que el sistema educativo debe garantizar para este colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales más gravemente afectados. ■

Miren Garcia Celada

CONDICIONES LABORALES

En este artículo hacemos un breve estudio comparativo de los diferentes convenios que existen en el sector dedicado a las principales categorías profesionales.

Estos convenios son: en la red pública, el convenio de laborales del MEC y en la privada los convenios provinciales de Barcelona, que son tres, el convenio provincial de educación especial de Madrid y el convenio estatal de educación especial.

LABORALES MEC

Comenzando por la red pública y, al margen del profesor de EGB en educación especial, que se regula como cualquier profesor de EGB en la pública, comentaremos brevemente el convenio de laborales del MEC, del que diremos que es uno de los diez más bajos firmado por la Administración y más bajo, con mucho, que los convenios del mismo sector de las Comunidades Autónomas donde existen transferencias educativas. (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. LABORALES MEC

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
Profesor de EGB en EE en la red pública	202.349 x12 +118.225 x2	30 h/s.	Según calendario escolar
Laborales del MEC:			
• psicologo/pedagogo	191.297 x14	37,30 h/s.	1 mes+6 días
• logopeda	153.291 x14	"	"
• fisioterapeuta	"	40 h/s	"
• trabajador social	"	37,30 h/s	"
• maestro de taller	127.463 x14	30 h/s	"
• educador	153.219 x14	40 h/s	"
• cuidador	114.569 x14	40 h/s	"
• auxiliar administrativo	97.942 x14	37,30 h/s	"
• PAS (P.Limpieza)	86.538 x14	37,30 h/s	"

BARCELONA

Pasando ahora a los convenios de privada veremos en primer lugar los diferentes convenios provinciales de Barcelona, están separados en función del tipo de centros de que se traten (educativo, de promoción laboral o residencias de profundos) lo que indudablemente repercute en la negociación, haciendo ésta más fácil y fluída, proporcionando una serie de ventajas que son evidentes respecto a los demás convenios de privada del sector (incluso respecto al de laborales del MEC); por otro lado no conviene olvidar que en esta situación "de privilegio" en que se encuentran los trabajadores del sector en Barcelona no solo influye ésta subdivisión en los convenios sino también el hecho de la existencia de transferencias educativas en dicha comunidad.

Así en el convenio de centros educativos que recoge tanto a los centros educativos concertados como a los no concertado, se ha logrado en ambos una "vieja aspiración" de todos los convenios de educación especial de privada como es la equiparación en salario, jornada y vacaciones del personal complementario titulado con el personal docente; además de otras

(Pasa a pág. 35)

Cuadro 2. CENTROS CONCERTADOS (Barcelona)

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	186.730 x14	30 h/s.	V. 2m + N. y SS
• profesor EGB en EE	164.866 x14	"	"
• fisioterapeuta	"	"	"
• logopeda	"	"	"
• trabajador social	"	"	"
• educador	123.500 x14	"	"
• cuidador	"	"	"
• auxiliar administrativo	108.243 x14	34 h/s	V. 50 d + N. y SS.
• PAS (P.Limpieza)	"	"	"

V. Verano N. Navidad SS. Semana Santa

Cuadro 3 CENTROS NO CONCERTADOS (Barcelona)

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	186.730 x14	30 h/s.	V. 2m + N. y SS
• profesor EGB en EE	152.638 x14	"	"
• fisioterapeuta	"	"	"
• logopeda	"	"	"
• trabajador social	"	"	"
• educador	115.835 x14	"	"
• cuidador	"	"	"
• auxiliar administrativo	108.243 x14	34 h/s	V. 50 d + N. y SS.
• PAS (P.Limpieza)	"	"	"

V. Verano N. Navidad SS. Semana Santa

PRESUPUESTOS

LOS DIAS 13 y 14 de octubre se reunió el Consejo Confederal de CC.OO., máximo órgano entre congresos, aprobando una resolución sobre las recientes medidas presupuestarias del Gobierno, que por su importancia en el momento actual, no dudamos en reproducir en nuestra revista.

Las medidas económicas plasmadas en el Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 1.993, que suponen un recorte importante en su Capítulo I, van a tener como consecuencia una importante pérdida de poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores que dependen del mismo, así como la suspensión "sine die" de la Cláusula de Revisión Salarial, que fue conseguida tras la Huelga General del 14-D y plasmada en los acuerdos confederales del 1.990.

Tales medidas, sin precedentes en la historia reciente de nuestro país, retrotraen la situación del derecho a la negociación colectiva de los empleados públicos a momentos anteriores al 14-D y pone en entredicho la credibilidad de un gobierno que incumple compromisos y retira su firma de pactos alcanzados con los sindicatos.

Pero el alcance de los recortes en el Capítulo I va más allá de los problemas estrictamente salariales de los trabajadores del sector público:

1º Es una medida ejemplificadora, según palabras del propio gobierno, que tendrá una repercusión directa en las negociaciones de todo el sector público productivo y del conjunto de las Administraciones Públicas, que afectará, por lo tanto, a más de dos millones de trabajadores/as.

2º Viene a dar al traste con el Acuerdo de Modernización de las Administraciones Públicas y cuestiona directamente la tan necesaria mejora de la calidad de los servicios públicos, que tan justamente demanda la sociedad.

3º Congela la Oferta de Empleo Público, suprimiendo las expectativas de promoción en las Administraciones Públicas, además de frustrar las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo a muchos miles de personas y de provocar la destrucción de veinte mil puestos de trabajo -sólo en la Administración del Estado- durante 1.992 y 1.993.

4º Limita la capacidad de autogobierno de Comunidades Autónomas y Corporaciones Locales, al imponerles los topes de negociación salarial y provocar el incumplimiento de acuerdos firmados con anterioridad en estos sectores, que rompían los topes de previsión de IPC.

5º Para justificar tal medida el gobierno está profundizando en un discurso de desprestigio del conjunto del sector público que abunda en la política de privatizaciones que viene practicando.

Por todo ello, el Consejo Confederal de CC.OO.:

- Considera necesaria una nueva convocatoria de la Mesa General de Negociación de la Administración del Estado y sus Organismos Autónomos, con el fin de avanzar en el desarrollo de acuerdos anteriores.
- Expresa su rechazo a las medidas descritas y reflejadas en el Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado.
- Hace un llamamiento al conjunto de empleados públicos para que secunden las movilizaciones que convoquen las Federaciones de empleados públicos de UGT y el Area Pública de CC.OO.; así como al conjunto de los trabajadores/as a dar su máximo apoyo a las mismas. ■

Gestión Democrática

PARA PROFUNDIZAR UNA POSICION

La gestión democrática de los centros ha sido una de las notas características del modelo de escuela pública renovada, reivindicada por los sectores sociales progresistas como instrumento de transformación. . En el seno de la Federación de Enseñanza de CC.OO. ha merecido desde siempre una permanente y activa atención: los materiales de los distintos congresos, la alternativa a la reforma, etc... constituyen referencias incuestionables de esta preocupación.

HOY, al hilo de la anunciada negociación de los Reglamentos orgánicos de centros, la cuestión va a estar en la agenda más inmediata. Y, como se señala en los documentos del VI Congreso, al hablar precisamente de gestión democrática, *"no es pertinente y sería meramente un escapismo de la realidad, el reproducir un discurso que las transformaciones sociales, políticas y culturales acaecidas en los últimos 15 años han dejado obsoleto como cuerpo teórico de programas sindicales factibles (aunque no se reniegue del componente utópico de nuestras antiguas alternativas)"*. En suma, enfrentarnos hoy al debate sobre la gestión democrática nos exige renovar y profundizar los elementos de nuestra alternativa: hacerla más compleja para poder enfrentarnos a la compleja realidad de los centros educativos actuales.

ANALISIS DE LA SITUACION ACTUAL

Conocer el procedimiento de nombramiento de directores en el sistema educativo constituye un ineludible punto de partida: en Galicia, 1 de cada 3 directores de centro de enseñanzas medias, en el curso 90/91, había sido nombrado por la Administración; en el territorio gestionado por el MEC, el proceso electoral desarrollado en el mismo período arroja el siguiente balance: 489 directores de centros de EGB fueron elegidos por el Consejo Escolar, en 1.456 hubo ausencia de candidatos; en EE.MM., no hubo candidato en 146 centros, los consejos escolares de centro eligieron a 201. Cataluña y País Valenciano presentan un panorama ligeramente más alentador, sin duda como reflejo de una sociedad civil más articulada y más activa y corresponsabilizada en la resolución de sus problemas.

Un segundo componente lo constituye el irreversible proceso de la Reforma. Si por tal entendemos la estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo del país, parece haberle llegado la hora a los temas organizativos mantenidos hasta el momento en la marginalidad del proyecto. A nadie le puede caber duda que la Administración va a jugar fuerte en este terreno, complementario y decisivo, en orden a garantizar la rentabilidad política de la reforma.

Finalmente, no podemos olvidar la ofensiva que postula la preeminencia del servicio privado sobre el servicio público, de donde suelen derivarse dos corolarios: privatización de la estructura de la propiedad y, en su defecto, aplicación de métodos de gestión empresarial como mejor garantía de eficacia.

Las tres variables (débil implantación del modelo democrático, voluntad política de la Administración, discurso privatizador dominante) configuran un espacio que exije respuestas inteligentes capaces de vincular al conjunto de la comunidad educativa en torno a propuestas de gestión democrática de los centros.

EL MODELO DE PARTICIPACION DEMOCRATICA

Desde siempre hemos defendido que la articulación organizativa de la escuela no es un problema meramente técnico (aunque también), sino fundamentalmente político y pedagógico. Y es desde esta perspectiva desde la que hemos reclamado un funcionamiento democrático de los centros.

Las notas con las que se caracteriza este modelo son:

- Elegibilidad de los cargos
- Gestión colegiada
- Control social
- Funcionamiento consensuado y resolución negociada de los conflictos.

En base a ello, y con el fin de mejorar el funcionamiento y eficacia del modelo, hemos propuesto una serie de medidas (mecanismos de control sobre los representantes, reconocimiento de competencias evaluadoras para los órganos de representación democrática, etc...) y denunciado insuficiencias que afectan y distorsionan el cotidiano desarrollo del modelo (obstáculos administrativos, inhibición del profesorado, interferencias de los padres, la escasez y deterioro de los recursos como fuente de conflictividad, etc...)

Y todo esto, como señalaba anteriormente, en coherencia con un planteamiento pedagógico nuclear: la consideración del centro educativo como unidad de cambio y mejora escolar.

LA FUNCION DIRECTIVA

Y si hemos señalado que el conjunto institucional –es decir, el centro como núcleo de relaciones y no el profesor aislado– constituye la plataforma para la innovación, debemos entender que la plataforma escolar como cualquier otra que persiga la innovación requiere, entre otros requisitos, un sustrato cultural, unos agentes innovadores y unos equipos de apoyo al cambio. La combinación de estos tres elementos podría darnos el gradiente que reflejaría el nivel real de participación democrática de cada centro educativo.

Así pues parece necesario, de entrada, superar el planteamiento reduccionista que convierte a la figura del director en la clave de bóveda del "problema de la función directiva en los centros educativos". Pero también, por añadidura, hay que renunciar al planteamiento que lo transforma en una figura marginal para el modelo de gestión democrática. Y como parece inevitable que la Administración va a hacer de esta figura uno de los componentes fuertes de su propuesta; y como, fácilmente puede contrastarse, nuestra tradición carece de un análisis profundo sobre dicha figura... resulta ineludible una reflexión que nos permita abordar el momento que se avecina.

Y creo que debemos comenzar revisando alguno de los aspectos que hasta ahora, aparentemente, habíamos defendido. De la misma manera que no puede ser profesor o profesora cualquiera, deberíamos compartir que, dado el actual nivel de complejidad, la dirección de los centros no está al alcance del conjunto del profesorado. A priori, parecen necesarios un par de requisitos:

– Poseer experiencia docente
– Conocer el centro.

Tal y como están hoy las cosas considerar que solamente quienes tengan una determinada antigüedad en el centro y en la profesión pudieran ser candidatos no tendría que escandalizar a nadie. Mucho más importante me parece preguntarse "¿basta con esto?".

De la misma manera que no puede ser profesor o profesora cualquiera, deberíamos compartir que, dado el actual nivel de complejidad, la dirección de los centros no está al alcance del conjunto del profesorado.

Creo que, claramente, no.

Decía A. Huxley que "la experiencia no son las cosas que le suceden a uno, sino cómo las ha afrontado". Es decir, en coherencia con el planteamiento de gestión democrática, los aspirantes a ejercer la dirección de un centro no sólo deben ser conocedores del medio y experimentados docentes, sino que además deben presentar garantías (y experiencia) de funcionamiento democrático, competencia en la tarea de aglutinar voluntades (o lo que es lo mismo, liderazgo pese a que nos rechine el término), y capacitación para la negociación con los diferentes sectores de la comunidad escolar. Hoy por hoy responden a este perfil, aunque sea en sus registros mínimos, las profesoras y los profesores que puedan acreditar su pertenencia a un consejo escolar por un periodo mínimo de tres o cuatro cursos.

ACCESO Y PROFESIONALIZACION

Concretados estos requisitos podemos plantearnos otras dos cuestiones: ¿cómo se accede al desempeño de la dirección? y ¿qué se entiende por profesionalizar la dirección?. Desde la defensa del modelo de gestión democrática sólo cabe una respuesta a la primera cuestión: mediante votación del Consejo escolar del centro. Y no cabe cesión alguna frente a los lobos corporativistas que bajo pieles asamblearias reclaman que tal elección debe ser competencia exclusiva de los claustros. Harina de otro costal debe ser el pretender introducir elementos correctores tras analizar la experiencia ocurrida en estos últimos años. En este sentido considero que debe hacerse frente al sentimiento -justificado o no, pero realmente existente- de un segmento importante del profesorado que manifiesta que como colectivo se les ha escamoteado influir en una situación decisiva para la vida y funcionamiento del centro. Creo que la fórmula que permitiría despejar esos fantasmas, sin rebajar las potencialidades democratizadoras del control social, sería reclamar que, en caso de existir varios candidatos, el consejo escolar recabase un informe orientativo y no vinculante al claustro.

Finalmente, el espinoso asunto de la profesionalización. Los datos señalan que, salvo en España y Portugal, la dirección de los centros educativos europeos suele estar encomendada a gestores profesionales. Las conclusiones pueden ser muchas, pero una es de cajón: salvo en España y Portugal, no parece que en los centros educativos europeos se funcione en base al modelo de gestión democrática a la hora de elegir directores; y si se armó la que se armó por salvar la Ñ en el teclado de los ordenadores, justificado estará que nosotros defendamos esta peculiaridad educativa frente a los bárbaros del Norte. Sobre todo si señalamos en el discurso y en la práctica que con ello no estamos defendiendo la desprofesionalización. O, lo que es lo mismo, que exigimos apoyo institucional mediante la aportación de formación y recursos a cuantos van a desempeñar esa función; que incidimos en flexibilizar, diversificar y universalizar (en la medida en que las disponibilidades de recursos para la formación lo permitan) el acceso a los módulos formativos; que desechamos definitivamente el discurso ramplón sobre el desprestigio que supone ejercer cargos directivos y respaldamos contun-

dentemente que el ejercicio del cargo directivo debe estar acompañado de algún elemento incentivador que podría adoptar fórmulas salariales o, alternativamente, bonificaciones en orden a la movilidad, según los interesados quisieran disponer en el momento de su toma de posesión del cargo.

¿QUÉ HACEMOS CON EL ADMINISTRADOR?

O mejor, ¿cómo vamos a abordar la regulación de esta figura introducida en el art. 58,4 de la LOGSE y que, a buen seguro, la Administración contemplará en los Reglamentos orgánicos?. Considero que debemos defender dos aspectos en la caracterización de quienes vayan a desempeñar esta función:

• **En primer lugar**, que estamos hablando de docentes, al igual que en el resto de los cargos unipersonales: no me provoca remilgo alguno admitir que deban introducirse en el ámbito educativo técnicas de gestión habituales en el conjunto de la Administración, pero o aceptamos que tales técnicas estarán orientadas y condicionadas por la prevalencia de los planteamientos pedagógicos o el conflicto estará servido. Y, lo que es peor, la Reforma amenazada.

• **En segundo lugar**, la creación de esta figura rompe con el criterio de elegibilidad que debe caracterizar el acceso a funciones directivas en el modelo democrático, pero hay que defender la connotación de temporalidad que caracteriza el desempeño de los cargos directivos en ese modelo de funcionamiento y el poder de revocación que debe mantenerse en el Consejo escolar como fórmula de resolución, en última instancia, de situaciones sostenidas de conflicto.

Lo que estará en juego en el debate sobre los Reglamentos orgánicos es la viabilidad del modelo de gestión democrática: en la medida en que ésta quede reforzada o debilitada equivalentemente lo será la escuela pública. ■

Honorio Cardoso García

Modificación de la L.R.U.

EL M.E.C. HA RECTIFICADO EN PARTE

La tan traída y llevada modificación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) ha entrado por fin en trámite parlamentario. Han pasado dos años desde que en 1.990 el Ministerio reconociera oficialmente las insuficiencias de una ley que en su momento supuso una enorme frustración para las fuerzas progresistas que durante décadas habían preparado el terreno para un auténtico salto adelante en la Universidad.

Si bien contenía algunas novedades (Consejos Sociales, Departamentos, Convenios, Gerentes,...), obviaba temas tan importantes como la financiación, y resultaba tremendamente conservadora en otros como el profesorado (tratamiento del profesorado contratado, estructura y selección del profesorado numerario,...), como consecuencia de una visión muy restrictiva de la autonomía universitaria. En este aspecto la LRU era incluso más tímida que la non nata LAU (Ley de Autonomía Universitaria) pactada entre el gobierno de UCD y la oposición socialista y comunista. El anuncio de revisión abría, pues, la esperanza de enmendar algunos de los errores de 1.983.

Esta perspectiva llevó a nuestro sindicato a un intenso proceso de debate y formalización de nuestras alternativas, que culminó en el VI Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., celebrado en los primeros días de abril de 1.992.

Por su parte el MEC, tras un larguísimo silencio, difundió durante el mismo mes de abril sucesivos textos de propuestas y rectificaciones, todos ellos limitados al capítulo de profesorado. Dichos proyectos iniciales no sólo no respondían a las expectativas creadas, sino que en algunos aspectos suponían auténticos retrocesos, hasta el punto de ser calificados por CC.OO: como de "contrareforma universitaria". CC.OO. presentó su enérgica oposición a los mismos, defendiendo sus propias alternativas globales. Finalmente, el MEC ha rectificado en parte.

Lamentablemente, la rectificación ha sido sólo parcial, de forma que subsisten discrepancias en aspectos fundamentales, que nos impiden subscribir el nuevo texto. A destacar que siguen ignorándose los aspectos de financiación, y de adaptación a la legislación sindical. Igualmente, se renuncia a abordar temas tan fundamentales como la simplificación de los cuerpos docentes, la adaptación del profesorado contratado a las necesidades de cada Universidad, y la reforma en profundidad de los mecanismos de selección y promoción del profesorado. Frente a ello, CC.OO. sigue defendiendo las conclusiones de su VI Congreso como alternativa global a la LRU, y en particular a los aspectos antes mencionados.

Por otra parte, CC.OO. presionará para que durante el trámite parlamentario, aunque no sea ya posible introducir las aludidas alternativas globales, se subsanen por lo menos las lagunas más preocupantes, se eviten ciertas medidas correctoras que consideramos contraproducentes, y se rectifiquen algunos puntos esenciales, a través de enmiendas parciales cuyos ejes principales se recogen en el despiece. Estas enmiendas han sido presentadas al

MEC, a los grupos parlamentarios, a las organizaciones sindicales y a la comunidad universitaria, habiendo recibido importantes muestras de interés y de apoyo.

El seguimiento del Proyecto de Ley durante su trámite parlamentario, la negociación de su desarrollo reglamentario y la incidencia en la consiguiente adaptación de los Estatutos de cada Universidad constituyen uno de los ejes fundamentales de la acción sindical a desarrollar en la Universidad durante este curso. Nos jugamos mucho en ello, pues no es previsible una nueva modificación legislativa a corto ni a medio plazo. Nos cabe la satisfacción de que CC.OO. está dando, más que ninguna otra instancia, cumplida respuesta a este reto.

ENMIENDAS DE CC.OO. AL PROYECTO DE LEY

Derechos sindicales

Consideramos inaplazable que se implementen en la Universidad los derechos sindicales recogidos en la legislación posterior a la LRU (LOR, LOLS). En particular, la implantación de instancias de negociación sindical (en los ámbitos estatal, autonómico y de universidad), y la presencia de representantes sindicales en el Consejo de Universidad y en las comisiones de selección.

Estructura, selección, evaluación y promoción del profesorado numerario

Como ya hemos dicho, entendemos que se ha perdido una magnífica ocasión para abordar la simplificación de los cuerpos docentes, reduciéndolos a dos, según se disponga o no de la titulación de doctor. En cualquier caso, consideramos imprescindible precisar la plena capacidad docente de los profesores titulares de Escuela Universitaria, y su posibilidad de promoción por concurso de méritos cuando estén en posesión del título de doctor. Igualmente consideramos imprescindible regularizar la situación de los maestros de taller, mediante su integración en distintos cuerpos según su titulación.

También hemos hecho notar que no se ha abordado en profundidad la revisión de los mecanismos de selección. CC.OO. sigue proponiendo un cambio radical, mediante la consideración de dos fases claramente diferenciadas: la de capacitación académica, y la de adecuación a la plaza. Frente a ello, se propone una simple recomposición en los tribunales que no sólo consideramos ineficaz sino también contraproducente y lesiva para la autonomía universitaria. Por ello, como mal menor, defendemos el mantenimiento de la situación actual, a la espera de una reforma en profundidad.

Finalmente, consideramos inaceptable que se pretenda no sólo mantener sino "legalizar" el actual mecanismo de evaluación de la investigación individual mediante una comisión nacional al efecto, mecanismo ampliamente contestado por distintos sectores, y en particular por todas la organizaciones sindicales.

Profesorado contratado

Seguimos considerando excesivamente rígida la nueva estructura, dada la heterogeneidad de situaciones existentes entre las distintas universidades. Entendemos que la organización del profesorado contratado debería ser uno de los aspectos más abiertos a la regulación por parte de las propias universidades.

Por otra parte, resulta incomprensible que se siga negando el contrato laboral para el profesorado contratado, manteniendo la contratación administrativa para el colectivo.

Por último, proponemos simplificar las catergorías de ayudantes y reforzar su carácter de profesorado en formación en dedicación exclusiva.

Edad de jubilación y régimen de incompatibilidades

Mención aparte merecen las modificaciones propuestas en relación a la edad de jubilación de los profesores numerarios, y al régimen de incompatibilidades. Entendemos precipitada la introducción de estos temas que, por otra parte, no constituyen propiamente una modificación ni actualización de la LRU. En efecto, no aparecían en la exposición inicial de motivaciones y objetivos, ni figuraban en los textos previos del proyecto de Ley, hasta el punto de no haber sido negociados en la Mesa de Universidades.

CC.OO. se muestra dispuesta a negociar estos aspectos puesto que la situación actual no resulta satisfactoria. Con todo, entendemos que cualquier modificación debería ir precedida de un detallado análisis de las circunstancias que deben concurrir, de los efectos derivados, de los mecanismos de implantación, etc. y, en particular, debería ir acompañada de las correspondientes medidas sobre cómputo de plantillas, profesores eméritos y demas aspectos complementarios.

En conclusión, proponemos posponer cualquier modificación sobre estos temas hasta un estudio más pormenorizado. ■

REUNIONES CON GRUPOS PARLAMENTARIOS

Las enmiendas propuestas por la Federación de Enseñanza de CC.OO. al Proyecto de Ley de Modificación de la LRU han sido presentadas a los Grupos Parlamentarios Socialista, Popular, Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya, Convergencia i Unió y Centro Democrático y Social.

El Proyecto de Ley ha tenido tres prórrogas para la presentación de enmiendas por los grupos, acabándose el último y definitivo plazo reglamentario el día 28 de octubre para su presentación en la Comisión del Congreso.

La receptividad a nuestras propuestas ha tenido una diferente acogida, pero, en general, nuestra iniciativa ha sido considerada positiva, ya que ha motivado la reflexión en los grupos y ha ofrecido una visión distinta de la que tenían como punto de partida. Nuestra opinión en algunos casos resulta complementaria de las posturas de los grupos parlamentarios.

Las incorporaciones que los grupos parlamentarios hagan en nuestras enmiendas y, por tanto, la repercusión de nuestros contactos podremos valorarlas en profundidad en el siguiente T.E.

OBJETIVOS – 93

1 NEGOCIACION COLECTIVA

- Finalización justa de todos los convenios pendientes –General, Educación Especial, Autoescuelas– cumpliendo los acuerdos firmados, mejorando las condiciones de trabajo y recogiendo la negociación de las retribuciones del año 93.
- Negociación del resto de convenios o revisiones salariales sobre el criterio de acercamiento al Convenio General en condiciones de trabajo.

2 MANTENIMIENTO DEL EMPLEO

ACUERDO DE CENTROS EN CRISIS

- **Denunciamos:**
  - A las patronales que no cumplen el compromiso de recolocar en vacantes, punto 6.2 a y b del acuerdo MEC.
  - Al MEC que, con la Orden Ministerial de acceso a interinidades, impide la recolocación en la pública, punto 6.1 c del acuerdo MEC.
- **CC.OO. exige:**
  - La negociación de un nuevo acuerdo de ámbito MEC.
  - El cumplimiento estricto de todos los acuerdos firmados en comunidades autónomas.

3 HOMOLOGACION

CUMPLIMIENTO EN ENERO DEL AÑO 93 DEL ACUERDO DE ANALOGIA

		Salarios Pública (1)	95%	Salarios Privada 92 (2)	Diferencia Analogia 93 (3)
E.G.B.		2.724.618	2.588.387	2.324.285	264.102
FP I	Titular	3.185.606	3.026.326	2.542.688	483.638
	Agregado	2.890.626	2.746.095	2.292.486	453.609
FP II	Titular	3.185.606	3.026.326	2.571.168	455.158
	Agregado	2.890.626	2.746.095	2.357.051	389.044
BUP		3.185.606	3.026.326	2.632.525	393.801

(1) Salarios de la pública incluido el sexenio 0 y sin tener en cuenta, ni revisiones salariales del año 92, ni subida de los funcionarios del año 93.
(2) Salarios de la privada año 92 según cantidades fijadas en los P.G.E., incluidas las cantidades del acuerdo de revisión pendientes de firmar en convenio.
(3) Cantidades que se deberían recoger en los P.G.E.-93 para cumplir en Enero el Acuerdo de Analogía

NEGOCIACION DEL RESTO DE LOS SEXENIOS

Sexenio	Mensual	Anual	95%	Aplicación en Pública
1	7.000	84.000	79.800	Octubre 92
2	9.000	108.000	102.600	Octubre 93
3	12.000	144.000	136.800	Octubre 94
4	17.000	204.000	193.800	Octubre 95
5	5.000	60.000	57.000	Octubre 95

● ESTRATEGIA

MEDIDAS JURIDICAS

La F.E.CC.OO. presentará conflicto colectivo cuando haya incumplimiento de acuerdos (Convenio General y Educación Especial, Centros en Crisis, Analogía Retributiva).

MEDIDAS SINDICALES

La F.E.CC.OO. hará llamamientos al resto de organizaciones del sector a realizar movilizaciones unitarias.

Si la respuesta no fuese positiva la F.E.CC.OO. realizará las movilizaciones precisas en solitario, contando siempre con la opinión de los trabajadores, la globalidad de los objetivos y en el marco federal y confederal de nuestro sindicato.

YA ESTAN LOS RECORTES EN EDUCACION

EL REAL DECRETO de 21 de Julio de Medidas Presupuestarias Urgentes está teniendo aplicación en el Personal Laboral del M.E.C.; así la Dirección General de Personal y Servicios de este Ministerio ha enviado unas normas de restricción de recursos humanos a todas las Direcciones Provinciales, que se concretan en:

- Que no habrá convocatorias de plazas vacantes a turno de nuevo ingreso, ni tampoco se cubrirán por contratos eventuales.
- Que no se van hacer contratos de sustitución para cubrir los puestos de los nuevos permanentes sindicales.
- Y que las bajas por enfermedad común o accidente no laboral sólo se cubrirán a media jornada y a partir del decimosexto día. Las consecuencias de estas medidas suponen un grave perjuicio a la calidad de un servicio público, como es la educación, y más aún, en un momento de desarrollo de la LOGSE.

...un informe de la OCDE anuncia que España es el penúltimo país de la CE en cuanto al porcentaje del PIB que dedica a gasto social, siendo por el contrario, donde más han subido los impuestos en los últimos diez años

Es evidente que el personal de administración y servicios es necesario, también, para una verdadera reforma educativa, y así lo reconoce el Ministerio en el Acuerdo que se firmó en Mayo de 1991:

".....mejoras técnicas, organizativas o productivas en la prestación de los servicios, todos ellos encaminados a reconocer y valorar la importancia de este colectivo en las tareas de soporte y apoyo para el buen funcionamiento de los centros y servicios educativos, más aún en la perspectiva de la reforma educativa"

Este hecho es una clara expresión de un proceso de restricción presupuestaria, que junto a la supresión de algunas plantillas de apoyo, afectará la calidad de la enseñanza.

Y esto a pesar de que un informe de la OCDE anuncia que España es el penúltimo país de la CE en cuanto al porcentaje del PIB que dedica a gasto social, siendo por el contrario, donde más han subido los impuestos en los últimos diez años. Y a pesar, también, de que una resolución de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) señala que la Educación debe ser una prioridad nacional y que en caso de que se proceda a recortes, como consecuencia de una crisis económica, éstos no pueden afectar a la Enseñanza.

Ya desde nuestra Organización hemos anunciado y denunciado repetidas veces que el patrón de tela que se había cortado para hacer el traje de la Reforma era pequeño, que sin una convergencia real con Europa en Educación, difícilmente se podría emprender con éxito la tan necesaria reforma educativa. Pero el recorte presupuestario ahí está: 27.000 millones menos de lo previsto para 1992. Entonces al final de este proceso ¿qué?, pues simplemente que como se siga con tanto corte y recorte nos vamos a quedar sin tela. ■

Agustín Alcocer
Secr. Pública-Laborales

OPOSICIONES
Para ingresar en los Cuerpos de:
• Maestros de Enseñanza Primaria
• Profesores de Enseñanza Secundaria
La preparación más eficaz y económica para conseguir la plaza
(Más de 4.000 alumnos han conseguido plaza en los 2 últimos años)
Curso a distancia, totalmente adaptado a las pruebas, (temarios desarrollados, planteamientos didácticos de los temas, ejercicios prácticos, tutoría, etc.)
Escribe o llama por teléfono y te enviaremos, GRATUITAMENTE, amplia información incluyendo temarios y pruebas.
enseñanza personalizada cen
CENTRO DE ESTUDIOS A DISTANCIA
GOYA, 34 (1-F) 28001 MADRID
DIMOTEO DOMINGO, 39 - 28017 MADRID
APDO. CORREOS 35.177 - 28080 MADRID
AUTORIZADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
TELÉFONO: (91) 407 84 63 (VARIAS LÍNEAS)

T.E. Mural Sindical CC.OO.

Hacia la ...

INTEGRACION

CC.OO. valora positivamente la integración de la Educación Especial en el sistema ordinario.

Pero para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales...

Defendemos:

PARA LOS CENTROS DE INTEGRACION

❑ Ampliación del número de centros de integración en todos los niveles educativos.

❑ Extensión de los Equipos Interdisciplinares de sector y generalización de los departamentos de orientación en los centros de primaria y secundaria.

❑ Formación específica a los equipos docentes.

❑ Dotación suficiente de personal de apoyo.

PARA LOS CENTROS ESPECIFICOS

Con el fin de atender a los niños y niñas que presentan necesidades que no pueden tener respuesta en la escuela ordinaria:

❑ Adaptar y dotar de recursos materiales y humanos suficientes a estos centros.

❑ Foramción profesional adaptada.

❑ Promover programas de coordinación con el resto de centros del sector.

ATENCION DE LAS PERSONAS ADULTAS DEFICIENTES

❑ Centros ocupacionales como centros de formación permanente.
❑ Potenciar los centros especiales de empleo y la integración en el marco laboral ordinario.

PARA LA MEJORA DE LAS CONDICIONES LABORALES

❑ Formación y reclasificación del personal auxiliar técnico (cuidador).
❑ Pago delegado de todo el personal complementario y PAS.
❑ Equiparación del personal complementario con los docentes.

JORNADA EXPERIMENTAL

Durante el mes de septiembre las organizaciones sindicales FETE UGT y CC.OO. así como la Confederación de Apas "Siete Islas" han sido protagonistas destacados en los medios de comunicación. Los comienzos de curso suelen ser, desgraciadamente, reiterativos en la exposición de las demandas insatisfechas de los profesores, padres y alumnos; mas ese protagonismo le ha venido fundamentalmente dado por lo que no dudo en caracterizar como un acuerdo de máxima transcendencia para la Escuela Pública Canaria. Me refiero al acuerdo suscrito sobre Jornada Experimental.

¿QUÉ SE ACUERDA?

El contenido que debe tener una nueva reglamentación de la Jornada Experimental, donde se fijan los mecanismos de los que se dota a una comunidad educativa para adoptar el tipo de jornada -con carácter experimental y acotada en el tiempo- que considere más oportuno para la educación de los alumnos/as. Al mismo tiempo se intenta amortiguar el impacto social que supondría este modelo de jornada garantizando que los centros en su proyecto oferten actividades por la tarde ya sea de oferta propia, mancomunada con otros centros, u ofertada en el medio social inmediato.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. se comprometió públicamente en mayo de 1.992 a presentar una alternativa que posibilitase el logro de un acuerdo a cuatro partes (Administración, padres, alumnos, sindicatos) sobre jornada continua en Canarias que superase el estrecho y conflictivo margen que la anterior Orden del 10-8-90 suponía para los trabajadores/as de los centros de Primaria EGB.

Consecuentemente a lo largo del final del curso pasado y principios del presente hemos realizado un esfuerzo negociador que ha dado como consecuencia el acuerdo firmado el día 29 que aparece en el BOC del 30 de septiembre.

CAUSAS

Desde nuestra perspectiva cuatro son los factores que han propiciado la firma de la nueva Orden:

1º La claridad de la propuesta realizada conjuntamente por UGT y CC.OO. a todas las organizaciones de los distintos sectores el día 18 de septiembre.

2º El consenso acerca de los daños en la convivencia de los centros que provocó la Orden del 10 de agosto del 90 y que ha servido para deteriorar la imagen de la Escuela Pública Canaria.

3º La aspiración por parte de la mayoría de las organizaciones representativas de los distintos sectores para superar este obstáculo mediante la elaboración de una nueva normativa que garantizase a través del aval democrático y responsable de su configuración, procesos claros y transparentes que impliquen a toda la comunidad educativa.

4º La firme actitud de las organizaciones firmantes para mejorar la convivencia en los centros y fuera de ellos con un compromiso social explícito para la mejora de la calidad educativa.

VENTAJAS

Una reflexión sobre el contenido del acuerdo nos lleva a una valoración positiva del mismo:

- Fija claramente su alcance. Trata de regular la posible adopción, por los centros que así lo deseen, de una jornada experimental.
- Permite a la comunidad educativa avanzar en la concreción de proyectos, incluso de forma mancomunada entre varios centros.
- Separa la jornada del alumno de la del profesor por cuanto ésta tiene un marco específico de negociación.
- Garantiza la autonomía de las partes para debatir el proyecto educativo.
- Permite que los proyectos aprobados tengan una vigencia de dos años, si así se desea, acomodándose a los ciclos educativos que establece la LOGSE.
- Mantiene la línea presupuestaria para actividades extraescolares.
- Invita a la Administración a establecer convenios con otras instituciones para fomentar actividades culturales y deportivas.
- Compromete a la Adminsitración a abrir una negociación sobre reducción y flexibilización del horario lectivo en el marco de la aplicación de la LOGSE.

¿ES EL MEJOR DE LOS ACUERDOS?

Sin duda el mejor de los posibles, fija un mecanismo claro para el cambio del jornada, removiendo los obstáculos que para muchos centros eran insalvables y en las disposiciones transitorias permite soluciones a los distintos centros que hoy presentan conflicto.

Es sin duda el mejor de los firmados en todo el Estado, tanto por su contenido como por el proceso de elaboración, consensuado entre las organizaciones firmantes y la administración, que en nada afecta a la autonomía reivindicativa futura de los distintos firmantes.

Una vez más, como ya se demostró con la ley de homologación, la Federación de Enseñanza de CC.OO. junto con los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza canaria nos situamos por delante en el horario reivindicativo lamentando, de nuevo, la ausencia de un sindicato que no sabe gestionar su mayoría. ■

Jaime Prieto Prieto

EL ACUERDO

FASES	ACUERDO
1. ELABORACION DE LA ORDEN	● Compromiso de la Administración para respetar los criterios elaborados por los sectores.
2. INICIO DEL DEBATE	● Mayoría absoluta del Consejo Escolar en primera convocatoria y simple en segunda.
3. PROYECTO EDUCATIVO	● Lo elabora una comisión del claustro con aportaciones de alumnos/as, padres y madres. ● El proyecto incluirá: – Actividades complementarias necesarias. – Actividades garantizadas por la propia comunidad educativa o por concierto con entidades privadas o administraciones locales, acompañando certificaciones. – Relación de actividades cuya fuente de financiación se solicita a la Administración. – La Administración asume el compromiso de dotar partidas para actividades. – Mínimo de tres tardes. Posibilidad de hacerse mancomunadamente entre varios centros.
4. INFORMACION	● El proyecto es presentado a la comunidad educativa por el Consejo Escolar; si no hay unanimidad en él cualquiera de sus miembros tendrá derecho a defender su posición ante la asamblea.
5. DEBATE	● Se garantiza la autonomía de los sectores para el debate interno del proyecto.
6. VOTACION	● Según normativa de la LODE. ● No se admite voto delegado.
7. APROBACION	● Mayoría absoluta del 25% del censo de padres y madres.
8. DURACION EVALUACION	● Hasta 2 años Evaluación interna y externa. A los dos años la comunidad educativa aprobará o revocará el modelo de Jornada.
9. ADICIONALES Y ANEXOS	● Compromiso de la Administración en mantener líneas presupuestarias para actividades extra-escolares. ● Convenios de la Administración con ayuntamientos para actividades. ● Compromiso para el estudio de la reducción del horario lectivo y su flexibilización tanto en EGB como en EE.MM.

A VUELTAS CON EL ACCESO

Paralelamente a los avatares jurídicos, la polémica sobre el acceso a la función pública docente sigue estando plagada de contradicciones y ambigüedades sorprendentes y que a nuestro entender, en nada están favoreciendo una solución de los problemas de los colectivos afectados.

EN CC.OO. cuando afrontamos las negociaciones del acceso, estábamos guiados por el objetivo de disminuir el gran número de interinos, incrementar y darle estabilidad a la plantilla, a fin de evitar un lastre más en el proceso de Reforma de la LOGSE. Seguimos pensando, hoy igual que antes, en la justicia de tales planteamientos, en la legalidad y legitimidad de tales procedimientos, con independencia de las distorsiones producidas en la celebración de las pruebas, de las que seguiremos reclamando su corrección.

LA PARALIZACION DE LAS OPOSICIONES DEL 92

Si fue grande la confusión creada con las oposiciones del 91, el desconcierto es mayor respecto a las valoraciones hechas sobre la paralización de las del 92.

Quienes, antes de la sentencia de Galicia, reclamaron la paralización de las mismas desde una posición de defensa de interinos y contratados, no se pararon a pensar en las consecuencias negativas de esta paralización, de las que señalaremos a título indicativo algunas:

- Incremento del número de contratos de interinos y sustitutos, que difícilmente se mantendrán una vez celebradas las oposiciones, con la consiguiente precarización.
- Previsible retraso en la celebración de la tercera convocatoria del sistema transitorio de acceso, que hará acudir a un mayor número de opositores de otras comunidades, que ya tuvieran agotadas las tres convocatorias.

Modificación de las listas de interinidades y sustituciones

En la Mesa Sectorial reunida el 16 de julio, la Consellería de Educación, presentó una propuesta de modificación de las listas para la cobertura de interinidades y sustituciones, a raíz de la suspensión de las oposiciones. El acuerdo es el siguiente:

a) Serán contratados los profesores/as interinos con compromiso de estabilidad firmado en el año 91, y que tendrá vigencia durante el periodo transitorio de las tres convocatorias de acceso.

b) A continuación los profesores/as contratados anteriormente.

c) En tercer lugar, los opositores del año 91 que superaron la fase eliminatoria y no obtuvieron plaza, ordenados por la nota global obtenida en la oposición (nota más méritos).

d) SEguirán a continuación las personas incluidas en las anteriores listas baremadas que aún no fueran llamadas para cubrir vacantes o sustituciones.

POSICION DE LA FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Ante esta propuesta esta Federación hizo la siguiente valoración:

Desde el primer baremo negociado en el 83, firmado exclusivamente por CC.OO. y UGT y la Consellería de Educación, habíamos manifestado nuestra disposición a revisar los acuerdos y estudiar propuestas de modificación, lo cual se hizo en el año 87 y, posteriormente, en la revisión efectuada en el año 91.

Todos los mecanismos de baremación suscitan controversia. Esto es así, y así ocurre no sólo en Galicia. El mismo día en que se reunía la Mesa Sectorial, se celebraba otra reunión de la Mesa General de Funcionarios de Galicia, con capacidad normativa sobre la Mesa de Educación, que aprobaba una propuesta de Decreto, para sustituciones e interinidades, estableciendo como criterio único para el primer tramo de las listas la puntuación obtenida en las oposiciones. Igualmente, contemplaba otro tramo baremado en el que pesa preferentemente la nota obtenida en la oposición. Este Decreto contempla asimismo que las listas se reelaborarán totalmente tras cada oferta de empleo y tengan carácter rotatorio.

En esta Mesa, fue presentada una propuesta de la CIG que consistía en conformar las listas exclusivamente con el tramo de los aprobados en las oposiciones, eliminando el tramo baremado. Propuesta que fue rechazada por los demás sindicatos.

CC.OO. tuvo en cuenta estos elementos de coherencia con los criterios estabecidos en la Mesa General a la hora de valorar esta propuesta de Educación para el profesorado. Es claramente demagógico descalificar unos criterios que se defienden firmemente en un sector y se califican como perversos en otro, lo que debilita las posiciones sindicales frente a la Administración.

De cualquier forma CC.OO. había demandado que cualquier modificación debería preservar la prelación de todos aquellos que ya fueran contratados anteriormente, cualquiera que fuera el tiempo trabajado.

Por este motivo, y valorando positivamente esta propuesta de la Consellería de Educación, esta Federación decidió finalmente firmar el acuerdo de la Mesa Sectorial del día 20 de julio. ■

Emilio Crespo

A PRIVATIZAR LAS ESCUELAS INFANTILES

El pasado 23 de julio la pintoresca coalición conservadora-huertana (Partido Popular-Unión Valenciana) que gobierna en la ciudad de Valencia, propuso en el Pleno que se celebraba ese día en el Ayuntamiento de Valencia, a través de la concejala de Educación, dos mociones tendentes a privatizar el raquítico servicio público que prestaban en el ámbito de la Educación Infantil, centrado en la etapa 0-3 años, las cinco escuelas infantiles (EE.II.) municipales con que cuenta la ciudad.

LA HISTORIA es que en la ciudad de Valencia existen cinco escuelas infantiles de titularidad municipal, son cinco escuelas construidas exprofeso por el anterior gobierno municipal (PSOE) a finales de la anterior legislatura para iniciar, así, lo que debería ser una red municipal de escuelas infantiles que, se supone, iría incrementándose poco a poco mientras los presupuestos municipales lo permitieson.

Las cinco escuelas en cuestión son edificios de nueva planta, modernos y dotados de toda clase de material (sillas, mesas, cocinas, menaje, material didáctico, etc...), cuya factura asciende a varios cientos de millones de pesetas, obviamente, fue pagada con el dinero de los contribuyentes. Lo que no hizo el PSOE fue proveer las plazas de personal para estas escuelas, dejando, no sabemos porqué, esta tarea para el gobierno municipal entrante, quien, tras realizar una curiosa selección de personal, contrató a éste temporalmente por un curso. Nada más lejos de las intenciones de los nuevos/viejos inquilinos del consistorio valenciano que funcionarizar a las trabajadoras y trabajadores de las escuelas infantiles. Y así pasó el curso 91/92 y llegamos a las mociones del 23 de julio.

Y LLEGO LA CONCEJALA

Por lo visto, la concejala de Educación, propietaria a su vez de una academia de enseñanza privada, debió alucinar con los salarios que cobraban los trabajadores de las escuelas infantiles al compararlos con los que ella paga a sus trabajadores y la buena mujer echó cuentas. El profesorado de las EE.II. municipales se regía, lógicamente, por el convenio del Ayuntamiento de Valencia y sus salarios superaban las 200.000 pesetas, mientras que en el convenio de EE.II. estatal, ya sabemos lo que hay: 120 papeles y gracias. Evidentemente, ella no podía permitir esto. Debía demostrar que, aunque folclórica y anticatalanista, ella gestionaba mejor el dinero público que los socialistas que le habían metido ese "marrón".

Así que, ni corta ni perezosa y tras mucho meditar, se le ocurre la idea de probar a privatizar tres de las cinco escuelas. ¿Y en qué consistirá esa privatización?. Muy sencillo, se arrendarán las escuelas por (como mínimo) 600.000 pesetas anuales cada una. Por arte de magia se le hará entrega a la iniciativa privada de unos edificios, sus instalaciones y toda su dotación de material que ha costado cientos de millones de pesetas al erario público ¡Por 1.800.000 pesetas!.

ELCHEQUE ESCOLAR

Pero la historia de la privatización no acaba en este esperpento. En un intento de ganarse a los padres de alumnos y hacerles tragar la píldora de la privatización, paralelamente se presenta otra moción sobre la creación del cheque escolar.

La ínclita concejala, basándose en un artículo del economista ultraliberal Milton Friedmann, publicado en un periódico de Paraguay (sic) -según citó ella misma en el mencionado pleno-, pretende implantar un cheque escolar para los niños de Valencia en edad de asistir a un centro de Educación Infantil (0-3 años se entiende) que los soliciten.

Este cheque constará de un talonario con diez talones de 12.000 pesetas cada uno (120.000 pesetas por plaza escolar) que tras una selección, basándose en el baremo que se propone, se le entregará a la familia solicitante. Y ahora viene lo realmente alucinante: la dotación de fondos para la inplantación del cheque escolar provendrá del producto del arrendamiento de las tres escuelas infantiles que se pretende privatizar. Es decir, que cuenta con 1.800.000 pesetas para poner en marcha el cheque escolar. Con esta cantidad tiene para subvencionar a 15 plazas escolares. Sin comentarios. ■

José Vicente Hernández Latorre

PROYECTOS DE LEY EN EL PARLAMENTO

El Acuerdo Político para el Pacto Escolar que citábamos en el último T.E., ha tenido las primeras consecuencias: la aprobación para su remisión al Parlamento Vasco de los Proyectos de Ley de la Escuela Pública Vasca y de Cuerpos Docentes Propios.

EN 1.989 CC.OO. ya definió en Conferencia las necesidades que un texto de carácter legal, como las leyes citadas, debía abordar. En parte se han conseguido, aunque no todas las alternativas que los textos aportan son coincidentes con nuestras propuestas.

La comarcalización del sistema educativo, las denominadas "circunscripciones escolares", se desarrolla insuficientemente.

La propuesta de un objetivo común en el terreno de la euskaldunización, aunque de forma incompleta contrastará con la pobreza de medios que se anuncia. Destacan además la existencia de dos únicos perfiles lingüísticos: de competencia plena o elemental.

El acceso a la función pública del profesorado de ikastolas queda con los máximos legales posibles a la espera de que se pueda plasmar en realizaciones. Sin embargo no se ha obrado igual con el profesor interino. Hay que destacar que ha desaparecido la mención que hace la LOGSE a que se realice una "valoración ponderada y global" en el conjunto del concurso-oposición del interino. Habrá que exigir su aparición.

LA AUTONOMIA DE LOS CENTROS

En el terreno de la Autonomía se establece para todos los centros un "Organo Máximo de Representación", similar al planteamiento que hacíamos desde CC.OO. pidiendo un "Organo Básico Común".

Esta fórmula permitiría que desde la autonomía de cada centro (antiguo centro público o ikastola que confluye) se estableciese una estructura común, pero flexible y adaptada a las necesidades de cada uno. Ello permitiría que funcionen los órganos colegiados (Consejo Escolar,...) con contraste de opiniones e intereses, pero no supeditados a los criterios de un sólo grupo o estamento.

La existencia de un Fondo de Compensación para los centros públicos en situaciones más desfavorecidas es un aspecto importante. Pero contrarrestado por la ausencia de las cautelas que ya el Consejo Escolar de Euskadi proponía en cuanto a las donaciones y legados. La redacción del Proyecto actual permitiría una diferenciación económica entre centros públicos a todas luces excesiva.

SELECCION DEL PERSONAL

Pero hay que llamar la atención sobre el apartado de "Competencias en la gestión de personal" (art. 64) resuelto de forma absolutamente negativa a nuestro juicio.

El articulado de la Ley de la Escuela Pública Vasca ha ido más allá del capacitar a los centros para intervenir en el perfil profesional y lingüístico de las plazas. Instaura la posibilidad para que los centros "tomen parte en la selección de su personal". La ilegalidad de esta medida, que no se corresponde con la estructuración que de la Función Pública Docente hace la Ley de Cuerpos Propios, es notoria. Sin embargo, y aunque no llegue a plasmarse nunca, debemos seguir pidiendo su supresión. Un centro público debe tener autonomía para demandar profesorado con tal o cual perfil, pero no para, entre los que lo cumplen, discriminar quién es el que ocupe la plaza.

Aunque los Proyectos optan por una defensa fuerte de la autonomía, este concepto se quiebra cuando nos encontramos con el procedimiento de elección del director o directora. Aquí se dan todas las oportunidades a la Administración, contra la opinión de CC.OO. que apuesta claramente por una dirección de centros profesionalizada (primero elegir y luego formar), pero no por la profesionalización de la dirección. Según los textos presentados en el Parlamento Vasco el centro podría elegir director de entre aquellas personas que con al menos un año de permanencia en el centro y tres de docencia, hubiesen "superado los cursos de preparación específica". Se plantea restringir la capacidad del centro en la elección del director o directora. Para la Administración queda la convocatoria de los citados "cursos". La LODE aparecía aquí brillantemente eludida. Democracia y autonomía salen malparadas.

LA CARRERA DOCENTE

Quedan muchas novedades por explicar: la creación de la figura del "administrador" independientemente del secretario del centro; la posibilidad legal de la vicedirección; el papel dado al Proyecto Educativo de Centro; todo un capítulo dedicado al "fomento de la participación";... pero queremos dedicar unas pocas líneas más a manifestar uno de los más importantes desacuerdos. En concreto, el concepto de "carrera docente". Para el Gobierno sólo se debe interpretar ésto como posibilidad exclusivamente de "acceder a otros puestos". Por el contrario CC.OO. propone un proceso de promoción propio de los docentes que reconozca el "hacerlo cada vez mejor" en el propio aula y que valore la actualización científica o didáctica del profesional.

En otro orden de cosas, ¿se respetarán aspectos de movilidad y elementos de homogeneidad común entre los funcionarios docentes de todas las CC.AA.?, ¿servirá el procedimiento que fijan estos proyectos de ley en el acceso a la inspección o los servicios de apoyo para que se produzcan la necesaria capacitación y la deseable renovación?. Dudas que una Ley de Cuerpos Propios (novedad en el Estado) provoca en cualquier lector objetivo. ■

R. Arana

CC.OO. reclama la renegociación del Mapa Escolar con los ayuntamientos y la comunidad educativa

RECHAZADO EL MAPA ESCOLAR

El pasado día 14 de octubre se celebró el plenario del Consejo Escolar de Catalunya (C.E.C.) para debatir y dictaminar la propuesta de Mapa Escolar de Catalunya presentada por el Departamento de Enseñanza en junio. En el plenario, el conjunto de la comunidad eductiva hizo constar en el dictamen emitido un conjunto de insuficiencias en el proyecto presentado, que constituyen una dura crítica a la metodología empleada para su elaboración y una impugnación global del proyecto.

UN MAPA ESCOLAR CON MUCHAS OMISIONES

Entre las carencias denunciadas en el dictamen del CEC deben destacarse las siguientes:

– Falta de planificación de las necesidades de personal docente y de administración y servicios.

– Ausencia de planificación de los servicios de apoyo educativo, especialmente los de atención a la diversidad y orientación psico-pedagógica.

– Falta de planificación de los servicios complementarios para la enseñanza obligatoria como los comedores escolares.

– Omisión de toda referencia a la educación especial.

– Nula planificación del primer ciclo de educación infantil (0-3 años).

– Ausencia de cualquier planificación de la enseñanzas especiales de música, danza y arte dramático.

– Ninguna planificación de la formación profesional, a pesar de ser uno de los objetivos básicos del Mapa según se declara en la presentación.

– Ignorancia de los programas de garantía social.

– Ausencia de referencias a la educación de las personas adultas.

– Ninguna evaluación de los recursos necesarios para la implantación del nuevo sistema educativo y su concreción en la red de centros.

SUBSIDIARIEDAD DE LA RED PUBLICA

CC.OO. ha impulsado y comparte el dictamen emitido, ya que pone de relieve el conjunto de las insuficiencias de la propuesta del Departamento de Enseñanza. Además, consideramos que el actual proyecto puede suponer un paso atrás en el camino hacia una enseñanza catalana de calidad, fundamentada en el pluralismo y en el saber científico, ya que el Mapa del Departamento deja a la escuela pública en un papel subsidiario respecto a la red privada confesional y no introduce los mecanismos necesarios para garantizar que la escuela privada ofrezca un servicio educativo público (supresión de los mecanismos de selección económica o ideológica, garantía de pluralismo,...) La propuesta del Departamento deja a muchas familias catalanas sin la posibilidad efectiva de optar por una ecuela pública de calidad y, caso de llevarse a cabo, sin duda provocará importantes conflictos locales en zonas rurales y del área metropolitana de Barcelona por ausencia de oferta pública, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, la actual propuesta de Mapa Escolar no considera adecuadamente la realidad de Catalunya: se basa en el censo de 1.986, cuando en el de 1.991 se ponen de manifiesto cambios importantes; no tiene presente los cambios que se están produciendo en numerosas poblaciones del primer y segundo cinturón de Barcelona; ignora deliberadamente la tendencia al incremento registrada en la matrícula en la red pública durante los últimos años; no contempla la obsolescencia de numerosas construcciones escolares, especialmente en el sector privado,...

RENEGOCIAR EL MAPA ESCOLAR

Por todas las razones apuntadas, CC.OO. ha propuesto que, a partir de las críticas formuladas en el dictamen del CEC, se vuelva a negociar el Mapa Escolar con los ayuntamientos y la comunidad educativa para introducir las medidas de calidad señaladas, ampliando los plazos para la presentación de enmiendas de los consejos escolares municipales y territoriales y promoviendo un auténtico debate social que permita a la comunidad educativa concretar en la red de centros una planificación ajustada al conjunto de las necesidades educativas de la población catalana. ■

Joan Carles Gallego
Virgili Burrel

Una Ley de la Música para Andalucía

NI ALMA NI DUENDE EN TU CANCION

La Consejería de Educación presentó a los sindicatos el primer borrador de la Ley de la Música a finales del pasado junio y convocó la mesa sectorial un mes después. Desde hacía meses circulaban borradores por los conservatorios. Antes de entregar oficialmente ningún documento a los representantes de los trabajadores, la Consejería ya había consultado a "personas representativas".

ESTE procedimiento es ya el habitual. Se lanza un borrador de lo que sea en los medios "adecuados": directores, personalidades y fantasmas varios. Los enterados lo difunden en su círculo próximo, el profesorado se va enterando parcialmente y más o menos alarmado acude a nuestro sindicato, que sólo le puede decir que llevamos desde hace meses pidiendo que se trate en la mesa sectorial el tema en cuestión, sean las enseñanzas artísticas o sea la Formación Profesional (lo cual es rigurosamente cierto). El procedimiento, pues, favorece la participación a la vieja usanza: primero, sectores y personajes; segundo, los sindicatos.

PARTITURA MINIMALISTA

El borrador de Ley tiene cuatro notas, dos de ellas fuera de tono. Lo demás es copia de la LOGSE.

La enseñanza de la música se ordenará de acuerdo con las modalidades siguientes:

a) La Enseñanza Musical Básica, que se corresponde con los niveles educativos obligatorios (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria).

b) Enseñanza para la formación musical, orientada a la realización y formación personal.

c) Enseñanza Profesional de la Música, orientada al ejercicio profesional.

Las escuelas oficiales de música son la gran novedad y una de las disonancias. Impartirán la enseñanza para la formación musical, que, en ningún caso, podrá conducir a títulos con validez académica o profesional o irá dirigida a cualquier persona con independencia de su edad o titulación académica. Los conocimientos iniciales y las prioridades para la admisión de alumnos se determinarán reglamentariamente. Al término de los estudios correspondientes, se expedirá un certificado acreditativo.

Impartirán la formación musical en estas escuelas profesores especialistas de alguno de los cuerpos establecidos en la LOGSE o que reúnan los requisitos de titulación recogidos en esa Ley. Su adscripción se determinará en función de las plantillas de los correspondientes centros y de las necesidades de los planes formativos que impartan.

La otra disonancia (más bien un "gallo") es el Consejo Andaluz para la Enseñanza de la Música que será un órgano de participación, asesoramiento y coordinación de la Administración educativa para los temas relacionados con la música. Para lograr todo esto, pásmense, estará compuesto por los siguientes miembros: 2 representantes de la Consejería de Educación; 1 de la de Cultura; 3 de la Universidad; los directores de los Conservatorios Superiores; 3 directores de Conservatorios Profesionales; 3 directores de Escuelas Oficiales de Música; 5 personalidades de reconocido prestigio; 2 representantes de las corporaciones locales. La presidencia corresponderá al Consejero de Educación.

Los actuales Conservatorios Elementales quedan transformados en Escuelas Oficiales de Música e impartirán, en todo caso, el grado elemental.

TAMBORES DE RECONVERSION

Las Escuelas de Música, tal y como se contemplan en el borrador de Ley, provocan muchas dudas y muchos temores. De alabar las buenas intenciones, porque se aprovechan los recursos se pasa a los recelos, porque al oído malvado le llegan los sones de una reconversión de los actuales conservatorios elementales. Las inquietudes del profesorado son razonables porque las preguntas surgen rápidamente y no hay aún respuestas desde la Administración. De las respuestas dependerá la opinión final de CC.OO.

¿Cómo se ordenarán las enseñanzas regladas y no regladas en un mismo centro?; ¿qué régimen interno tendrán?; ¿cómo se elegirán los cargos?; ¿cómo y quiénes establecen los criterios pedagógicos de la escuela?; ¿se aumentará la actual oferta de especialidades de los conservatorios elementales?; ¿se garantizan las actuales plantillas?; ¿se negociarán, en el futuro las plantillas?.

LA LETRA Y LA MUSICA DE CC.OO.

Hemos propuesto una negociación global de todo los relacionado con las Enseñanzas Artísticas y Musicales, tanto de lo derivado de la aplicación de la LOGSE como de la que pudiera surgir de la Ley de la Música, así como de los temas pendientes en este momento: red de centros, plantillas, centros integrados, adscripciones a las enseñanzas de régimen general, jornada, ratio y tiempos, departamentos de orientación, oferta de empleo, formación permanente, acceso al doctorado,...

a) *Sobre la Ley de la Música:*

Ley de Financiación; ratio; formación del profesorado; red de centros.

b) *Sobre el profesorado colaborador:*

Dedicada preferente a la formación del profesorado más que a la docencia directa con los alumnos de los conservatorios. La Administración atenderá las demandas de los centros.

c) *Sobre la participación en la enseñanza de la música:* no al Consejo Andaluz para la Enseñanza de la Música, porque su composición es antidemocrática e impide, por ello, la participación de padres, alumnos, y profesores. Los consejos escolares en sus diversos ámbitos, de centro, municipal, provincial y autonómico, son los órganos de participación de toda la comunidad educativa, cuyos representantes son elegidos entre los diversos sectores.

Interprétese esta canción según el estilo de nuestra gente: con duende y alma de blues. ■

Juan Jorganes

(Viene de pag. 18)

ventajas como: 60 horas para formación, posibilidad de excedencia forzosa ..., etc.(Ver Cuadros 2, 3, 4 y 5)).

MADRID

Pasando al convenio provincial de Madrid tras la negociación de este año en la que se ha abordado la nivelación salarial ha supuesto una subida salarial importante, sobre todo para las categorias más bajas, además de una serie de ventajas sociales tales como son 15 horas para la formación, posibilidad de excedencia forzosa... (Ver Cuadro 6).

Y EL ESTATAL

Y por último llega el convenio de Educación Especial Estatal, un convenio realmente de mínimos cuya valoración no puede calificarse nada más que con el adjetivo de fatal, no cae otra valoración; éste convenio a parte de las diferencias en las condiciones básicas de salario, jornada y vacaciones presenta otros muchos tipos de inconvenientes y desventajas que solo pueden entenderse tras una lectura detenida del convenio con la que se pone de manifiesto que en este convenio "todo está atado y bien atado" ya que la patronal ANCEE con la complicidad del sindicato firmante UGT en los últimos cuatro años se ha confeccionado un convenio a su medida con trabajadores "a la carta".

Las condiciones laborales en este convenio para el año 91, ya que el del año 92 aún no se ha firmado, (entre parentesis va la última oferta patronal para éste año. (Ver Cuadro 7).

Ante este panorama de convenios en la privada se hace más necesario que nunca la propuesta de CC.OO. de un CONVENIO MARCO para los trabajadores de la privada sque supere el convenio de educación especial estatal, la dificultad del mismo será "encontrar" una patronal representantiva que quiera negociarlo ya que los actuales negociadores por ANCEE solo se representan a sí mismos. ■

Antonio Torres

Cuadro 4. CENTROS de PROMOCION LABORAL (Barcelona)

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	165.497 x14	40 h/s.	V. 30d + 15 lab.
• trabajador social	157.563 x14	"	"
• maestro de taller	142.956 x14	"	"
• monitor ocupacional	"	"	"
• auxiliar	101.493 x14	"	"

V. Verano N. Navidad SS. Semana Santa

Cuadro 5. CENTROS de PROFUNDOS (Barcelona)

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	176.904 x14	38,5 h/s.	V. 34 d + 19 nat.
• fisioterapeuta	133.526 x14	"	"
• logopeda	"	"	"
• trabajador social	"	"	"
• cuidador	102.654 x14	"	"
• PAS (P.I limpieza)	96.228 x14	"	"

V. Verano

Cuadro 6. CONVENIO PROVINCIAL DE MADRID

	SALARIO	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	161.474 x15	38 h/s.	V. 1m + 11 lab.
• profesor EGB en EE	164.866 x14	30 h/s	V. 2m + N. y SS.
• tiulado G.M.	149.680 x14	38 h/s	V.1 m + 11 lab.
• fisioterapeuta	130.000 x15	"	"
• logopeda	"	"	"
• trabajador social	"	"	"
• maestro de taller	124.990 x15	"	"
• educador	"	"	"
• cuidador	98.000 x15	"	"
• auxiliar administrativo	87.724 x15	"	"
• PAS (P.I limpieza)	83.000 x15	"	"

V. Verano N. Navidad SS. Semana Santa

Cuadro 7. CONVENIO ESTATAL de E.E.

	SALARIO 91 (92)	JORNADA	VACACCIONES
• psicologo/pedagogo	145.568 x14 (8,5%)	37 h/s.	V. 30 d + 17 nat.
• profesor EGB en EE	153.357 x14 (8,25%)	37 h/s	V. 2m + N. y SS.
• tiulado G.M.	139.237 x14 (8,25%)	37 h/s	V.30 d + 17 nat.
• fisioterapeuta	107.215 x14 (8,5%)	"	"
• logopeda	"	"	"
• trabajador social	"	"	"
• maestro de taller	100.585 x14 (8,5%)	39 h/s	"
• educador	"	"	"
• cuidador	77.560 x14 (8%)	"	"
• auxiliar administrativo	68.503 x14 (7%)	"	"
• PAS (P.Limpieza)	61.554 x14 (7%)	"	"

V. Verano N. Navidad SS. Semana Santa

Otra Educación Especial

LA ONCE

Nos proponemos con este artículo describir de forma esquemática, los servicios educativos que la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) presta a un amplio colectivo de personas en España.

TIPO DE SERVICIO

Actualmente la ONCE atiende la educación de los ciegos y deficientes visuales bajo dos modalidades:

● Enseñanza específica

Lo que conlleva la impartición de disciplinas en centros propios en las diversas etapas educativas, centros que se pueden localizar en los siguientes lugares: Madrid, Pontevedra, Alicante, Sevilla y Barcelona.

Estos centros atienden a escolares en régimen residencial: internos, mediopensionistas y externos; y en ellos se los imparten a partir de los seis años y hasta los dieciocho, en la mayoría de los casos, la Enseñanza Primaria, Formación Profesional y también, en Madrid, el BUP, en F.P., se suele prolongar bastante más la asistencia de los alumnos a los centros, aunque no pueden residir en éstos los mayores de edad.

Hasta el pasado mes de julio había también un pequeño centro en Valencia que escolarizaba a alumnos de la zona con problemas asociados. Los actuales responsables de la ONCE decidieron cerrarlo unilateralmente, a pesar de la ostensible disconformidad de los padres afectados.

La dotación de medios que tienen estos centros, es obvio que es costosa; arroja una ratio casi de persona por alumno, contando con profesores, instructores, cuidadores y personal de infraestructura; sin embargo, faltan especialistas para atender los casos que más necesidad tienen de atención educativa, y se carece de una línea concreta y decidida que se ajuste a la filosofía que la Entidad dice mantener en esta materia, de integración, normalización y sectorización, pero que no acaba de consolidar en los hechos, como lo demuestra el que se mantenga como oferta de enseñanza específica el BUP y la FP.

Se atienden en enseñanza integrada todas las etapas de la educación, incluyendo la atención temprana, tratamiento educativo que se da de 0 a 3 años, y que es fundamental para los niños con ceguera o deficiencia visual grave

● Apoyo a la enseñanza en régimen integrado

Se trata de apoyar en materia específica de ciegos y deficientes visuales a aquellos alumnos que se escolarizan en centros normales.

Aporta la ONCE a este servicio: medios materiales específicos de todo tipo, becas, profesores itinerantes de apoyo a los centros normales con alumnos integrados. También se implican en este servicio, a modo de centros de recursos, los colegios específicos ONCE, aplicando a esta modalidad sus recursos didácticos, material necesario y personal especializado, si bien en el momento actual, salvo excepciones, todavía no asumen estos centros la implicación que la enseñanza integrada demanda. Se atienden en enseñanza integrada todas las etapas de la educación, incluyendo la atención temprana, tratamiento educativo que se da de 0 a 3 años, y que es fundamental para los niños con ceguera o deficiencia visual grave; se llega hasta la enseñanza superior, aportándole al estudiante los libros en Braille o las reproducciones sonoras que requiera, becas y ayudas económicas para diversos gastos de estudio y para compra de material especializado.

DISTRIBUCION DEL SERVICIO

La estructura educativa se haya prácticamente distribuida por todo el territorio estatal, aprovechando los centros administrativos de la Entidad, como son las Delegaciones Territoriales, Direcciones Administrativas e incluso algunas agencias. Por otra parte, cada colegio o centro de recursos de la ONCE tiene una zona de influencia asignada a la que debe atender poniendo a su disposición medios de toda clase y coordinando los aspectos técnicos-educativos. Existe también un servicio centralizado, no muy potenciado, de medios materiales didácticos que se van produciendo en los colegios y en otros centros; así como una

serie de estructuras de carácter técnico, que han ido variando de contenido y nombre en los últimos tiempos.

POBLACION ATENDIDA

Se pueden beneficiar de los servicios educativos de la ONCE todos los afiliados a la Entidad que se enmarquen dentro de los límites de escolaridad que se fijan para las diferentes etapas. En principio, todo afiliado que lo precise tiene derecho a ser apoyado en enseñanza integrada; y si tiene menos de 18 años, puede ser escolarizado en un colegio específico de la ONCE. Así mismo, pueden ser objeto de atención educativa aquellos menores de 18 años, que presentando graves dificultades visuales, debidamente comprobadas, tengan problemas en su proceso educativo, pudiendo ser incluso escolarizados en un centro financiado por la Entidad.

Se puede estimar que actualmente se atienden a unos 4.000 individuos menores de 18 años, de los cuales unos 600 están escolarizados en centros específicos de la ONCE y los restantes cursan enseñanzas en centros ordinarios. Llama la atención que del total de la población de menores de 18 años, cerca del 50% presente trastornos asociados a la ceguera, ya sean de carácter conductual, de aprendizaje u otros. Hasta el momento la ONCE no ha dado con la solución que permita aportar un servicio correcto desde el punto de vista educativo a este importante colectivo más necesitado, ni parece que esté en vías de hacerlo.

DE LA TEORIA A LA PRACTICA

Finalmente, es preciso consignar que, a pesar de la ONCE tiene un proyecto educativo correcto, una estructura bien planificada y una filosofía en teoría bien ajustada a las necesidades de futuro, en la práctica no parece entender su propio programa, o bien no es capaz de desarrollarlo e, incluso, lo coloca en segundo plano de sus intereses para pasar a centrarse en otros aspectos ajenos a su función social. Ejemplo de esto puede ser el cierre del colegio de Valencia, antes señalado y, también, la situación en la que se encuentra el colegio Antonio Vicente Mosquete de Madrid, invadido en sus instalaciones por ONDA CERO, privando a los alumnos y a los trabajadores de servicios tales como el salón de actos, gran parte del aparcamiento y, sobre todo, ocasionando molestias y peligros incalculables a menores que se mezclan o, al menos, se pueden mezclar con los espectadores de una empresa de comunicación que nada tiene que ver con un centro educativo. ■

NIKKOKYO

(Sindicato de Enseñanza Secundaria de Japón)

UNA delegación ha permanecido en Madrid entre los días 14 y 16 de octubre con el fin de conocer el sistema educativo español, las condiciones de trabajo de los enseñantes y el funcionamiento de los centros educativos.

En el curso de su visita celebraron una reunión con una representación de la C.E. y visitaron diferentes centros de enseñanza.

Esta visita se inscribe en la política que la F.E.CC.OO. mantiene con los sindicatos progresistas de diferentes países del mundo. ■

LA ENSEÑANZA EN CASTILLA-LA MANCHA

Hablar de la enseñanza en una región de 79.230 km2 con una densidad de 20 habitantes por km2 y con aproximadamente 913 núcleos de población no resulta fácil, máxime cuando la agrupación de esa población es absolutamente dispar (en la provincia de Guadalajara de 289 municipios sólo 6 tienen más de 2.000 habitantes, mientras que 260 tienen menos de 200. En Cuenca de sus 234 pueblos hay 17 con más de 2.000 habitantes y 100 con menos de 500), con grandes zonas despobladas. La Administración educativa está dividida en cinco provincias con sus respectivas Direcciones Provinciales carentes de una coordinación suficiente para garantizar unas mismas coordenadas de funcionamiento -ni siquiera el calendario es el mismo-, criterios similares de inversión, distribución de medios y apoyos...

A ELLO y para colmo, si no de desgracias, sí al menos de problemas, nos encontramos con una Universidad "multicampus" que agrupa a cuatro campus separados entre sí por un montón de kilómetros ("distancias manchegas") con la dificultad de coordinación que ello genera y con los problemas típicos de una Universidad en crecimiento (actualmente agrupa a unos 20.000 alumnos y según los parámetros al uso debería en los próximos años, cuando menos, duplicar esa cantidad).

Sólo quedaría, para enmarcar a grandes trazos la enseñanza en nuestra región, echar un vistazo a la enseñanza privada, de carácter total y absolutamente religioso y agrupada en los contados núcleos grandes de población, donde al ser los lugares en los que mayor problema de plazas escolares existe fuerzan un aumento de las ratios que hace inviable la aplicación de la LOGSE.

TRANSFERENCIAS

Suponemos que, de hecho, la situación no es excesivamente diferente de otras autonomías del Estado, pero, desde luego, estamos convencidos de que la mejor manera posible de afrontar con garantías una reforma de la enseñanza en esta situación pasa por la asunción de competencias en materia de educación por parte del gobierno regional, siempre que este gobierno actúe como tal gobierno de comunidad autónoma y anteponga, como corresponde los intereses de sus ciudadanos a los intereses partidistas e incluso personales y de carrera política de quienes ocupan esa responsabilidad.

Desde la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Castilla-La Mancha venimos llamando la atención del Gobierno sobre la importancia de las transferencias educativas, ya que, sin duda, van a configurar la primera "empresa" de la región con alrededor de 25.000 trabajadores/as y un total aproximado de 2.000 centros de trabajo. En las distintas reuniones mantenidas con la Administración regional sólo hemos podido observar una espera relajada y confiada, como quien espera el maná diario, y una falta de precisión tan absoluta que sólo la fe ciega en alguien superior (gobierno central) y, sobre todo, el deseo de no importunarlo, pueden ofrecer alguna explicación. Desde nuestra Federación se ha propuesto la creación inmediata de la Mesa Sectorial de Enseñanza de Castilla-La Mancha, así como la creación del Consejo Escolar Regional de cara a que ambos organismos, cada uno en su ámbito, puedan participar en el diseño y evaluación de las transferencias. Desde luego, la idea del gobierno regional y el partido que lo sustenta ha quedado bien patente al rechazar en el Parlamento una propuesta de I.U. en este sentido, proposición no de ley que fue acordada en la reunión que la Federación mantuvo con los distintos grupos políticos con representación parlamentaria.

...estamos convencidos de que la mejor manera posible de afrontar con garantías una reforma de la enseñanza en esta situación pasa por la asunción de competencias en materia de educación por parte del gobierno regional...

Hacemos tanto hincapié en el tema de competencias regionales porque consideramos que en el proceso que se abre tiene cabida un acercamiento real a los déficits históricos que la enseñanza padece en la región, como única manera para lograr superarlos, así como un acercamiento a la escuela rural que lleve a una política educativa de auténtica compensación estructural y no al parcheo, más o menos digno, según los casos y sobre todo según el voluntarismo de los profesionales, a que se la viene sometiendo.

Castilla-La Mancha, que tiene el desgraciado honor de ser una de las regiones de Europa que más necesita de la ayuda europea, tiene, además, otros honores como ese 60% de Escuela Rural, que necesita de la imaginación de los docentes y del dinero de la Administración para que el proceso educativo que en ella se desarrolla no sea la rúbrica a una condena anunciada, dinero

que no llegaba en cantidad suficiente en los "buenos tiempos" y muchos menos ahora.

PUBLICA NO UNIVERSITARIA

Estamos asistiendo en nuestra región a una implantación de la LOGSE que hubiese supuesto un auténtico problema al bueno de Parménides: Es y no es. La verdad es que, a qué engañarnos, sobre todo, no es. Y como toda afirmación general de este cariz ha de ser argumentada, podemos pasar revista, de modo esquemático, a unas cuantas situaciones que se dan con carácter general, aunque en alguna de las cinco provincias sea más llamativa:

● Educación Infantil

La Administración dice que se ha logrado su implantación en alrededor de un 40%. El porcentaje no sería malo si no encubriese una realidad clara y concreta: la Educación Infantil sólo se ha implantado de hecho en zonas rurales, aprovechando espacios vacíos que deja el descenso de la natalidad y, por tanto, en aquellos lugares en los que no ha sido necesario hacer nuevas construcciones. Además, pone de manifiesto un diverso grado de cumplimiento de las condiciones que las aulas de educación infantil deben tener y que van desde las que se han acabado por todo lo alto (las menos), hasta las que no cumplen la mayoría de los requisitos (las más). En los grandes núcleos de población la escolarización de alumnos y alumnas de tres años es casi anecdótica y, además, aprovechando centros con baja ratio por distintas razones: barrios marginales, centros con "mala fama", centros de élite, centros alejados del núcleo urbano, etc. Es un problema que, dado el índice de inversiones actual, tiene difícil solución en los pueblos grandes de la región.

● Educación de Adultos

Es la gran olvidada de la reforma y la eternamente postergada. El MEC no se decide a abordarla de modo total, con recursos suficientes, plantilla propia, currículum adecuado y formación específica de los profesionales. La situación se aborda de manera inadecuada desde los convenios con ayuntamientos que en muchos casos ofrecen una enseñanza sin el rigor suficiente, sin continuidad y hasta en ocasiones devuelven el dinero del convenio por no ser capaces de llevarla adelante. Es necesario abordar el tema desde una perspectiva totalmente diferente, desbloqueando las plantillas, congeladas desde hace tiempo, e intentando una solución a fondo, que bien podría darse en el propio proceso de transferencias.

...tiene el desgraciado honor de ser una de las regiones de Europa que más necesita de la ayuda europea, tiene, además, otros honores como ese 60% de Escuela Rural, que necesita de la imaginación de los docentes y del dinero de la Administración para que el proceso educativo que en ella se desarrolla no sea la rúbrica a una condena anunciada...

● Ratios

Sólo se cumplen las ratios de la LOGSE en las zonas más despobladas. En los grandes núcleos llega incluso a sobrepasar los 35 alumnos por aula, dándose la paradoja de que en determinados pueblos, habiendo plazas escolares suficientes para cumplir lo demandado por la LOGSE, no se cumple por una ineficaz distribución de la población estudiantil y por las presiones de la enseñanza privada que ha hecho que al aumentar su ratio haya de permitirse también este aumento en los centros públicos del entorno.

En secundaria la ratio llega a 40 alumnos por aula e incluso sobrepasa ese número en ocasiones, algo que se había ido progresivamente erradicado gracias a las presiones sindicales.

● Plantillas

Hemos asistido en el inicio del curso 92/93 a un recorte, tanto formal como real de las plantillas. Formal en el sentido de que hay centros que han visto cómo su catálogo quedaba incompleto, no se han cubierto las plazas de especialistas de Primaria en todos los centros y han quedado sin cubrir plazas que han sido amortizadas en el Concurso de Traslados de EGB. Por otro lado, se han recortado los profesores de apoyo a centros de Primaria. A título de ejemplo y como aviso para navegantes, la Dirección Provincial de Toledo el viernes, día 9 de octubre, anunció públicamente que había cubierto el cupo de sustituciones, por lo que no procedería a sustitución alguna a lo largo del curso. Simplemente increíble.

En Secundaria el recorte ha sido realmente vergonzoso, eliminando desdobles para idiomas y laboratorios, eliminando repasos y profundizaciones y obligando al profesorado a una extendidísima impartición de "afinos", además, en horarios sobrecargados; son demasiados los docentes que, en virtud del recorte de plantillas, han visto cómo su horario semanal lectivo superaba las dieciocho horas. En el muestreo de inicio de curso realizado en provincias como Ciudad Real o Albacete estas situaciones han aumentado ostensiblemente respecto del curso anterior llegando a afectar hasta a un 40% de la plantilla de Secundaria.

● Otras Carencias

Podríamos seguir hablando de otros aspectos como la inexistencia de la Red de Centros, que está condicionando negativamente la participación en los concursos de todo el profesorado y que mantiene en vilo -con indecisión, inquietud y zozobra, que traduce el diccionario- a toda la comunidad educativa; el desmadre del inicio de curso, donde al final se ha hecho imposible el seguimiento adecuado de las contrataciones; el descontrol de las Comisiones de Servi-

cio, que nadie sabe por qué llegan, cómo se otorgan, pero la realidad es que establecen agravios comparativos y situaciones de privilegio; etc. Todo ello hace que las afirmaciones del Sr. Ministro de Educación para el gran público al inicio de curso sean absolutamente falsas, al menos para nuestra región. O quizá Castilla-La Mancha no está en el país al que D. Alfredo se refería.

De todas maneras no queremos pasar por alto, para acabar de dibujar este panorama más bien sombrío de la enseñanza en Castilla-la Mancha, dos aspectos que nos parecen fundamentales:

1. Formación Permanente: Constituye ya un mal endémico la aprobación de los Planes Provinciales de Perfeccionamiento sin el concurso de los sindicatos y sin la aprobación de las Juntas de Personal. Ultimamente hasta se viene obviando el requisito formal de que las Juntas se pronuncien sobre esos Planes. Entendemos que una Reforma que quiera tener visos de realidad y no quedarse en papel mojado debe contar con la preparación adecuada de los profesionales que han de llevarla a cabo. A la Administración esto no parece preocuparle -imaginamos que por la gran capacidad que suponen a los docentes-. Ni siquiera aquellos que están experimentando de modo anticipado la Reforma han recibido la formación adecuada para ello. Lo grave de todo esto es que gran parte del profesorado ve esfumarse su ilusión por una Reforma con la que está de acuerdo y que cree necesaria. La propia Administración con su cicatería y sus incumplimientos está echando abajo algo que, llevado de otro modo, supondría una mejora de la enseñanza y una mejora de condiciones laborales de los docentes.

2. F.P.: En Castilla-La Mancha es absolutamente preocupante -por primordial- cuál vaya a ser el diseño de la Formación Profesional. Existen poquísimos focos industriales, por lo que si se sigue la tendencia de que la F.P. responda a las necesidades del mercado de trabajo posiblemente la mayoría de la región se quedase sin ningún Módulo Profesional -a no ser que coloquemos módulos agrarios a diestro y siniestro-. En ese sentido no debemos olvidar el papel dinamizador que la propia enseñanza debe tener en las zonas donde se imparte, al tiempo que debe garantizarse el acceso a las especialidades que se deseen a toda la población, independientemente del lugar de nacimiento. Es algo que aún no han sabido concretarnos las distintas administraciones provinciales, que se escudan en las decisiones del MEC para aceptar recortes drásticos en lo que las Comisiones Provinciales de Formación Profesional consideraban necesario para las distintas provincias.

PRIVADA

En general la Enseñanza privada en Castilla-La Mancha puede definirse por una serie de variables que, en su conjunto, dan una clara idea de la situación que se vive en estos momentos. La mayor parte de trabajadores de este sector están acogidos al Convenio General y el resto oscila entre el vacío más absoluto (y por tanto la más absoluta indefensión) y alguno de los múltiples convenios que dividen ostensiblemente el sector. Además debemos tener en cuenta los pactos entre trabajador y patrón, dejando aparte la existencia del convenio (en academias y autoescuelas, sobre todo), el carácter religioso y falsamente elitista de la mayoría de los centros grandes (la mayor parte de ellos concertado y con algún tramo no concertado a la vez), la ubicación de los centros (sólo en los núcleos más poblados), la gran diversidad de centros pequeños para enseñanzas especializadas (academias que son muchas veces negocios familiares y que rara vez alcanzan un número de trabajadores para poder tener representación sindical), el "olvido" en el que secularmente se mantiene a los centros de Educación Especial, la escasa conciencia sindical de los trabajadores (la afiliación a sindicatos de clase no es significativa), etc.

A todo ello habría que sumarle:

– La negativa actitud de la patronal que, en la mayoría de los centros, hace caso omiso de la ley de Libertad Sindical y del derecho a la información de trabajadores y trabajadoras (es un hecho que entorpecen nuestra labor sindical con las más variadas argucias, incluso aludiendo tareas "extras e inexcusables" de todos los trabajadores precisamente a la hora en la que vamos a los centros).

– La nula acción sindical reivindicativa de otros sindicatos mayoritarios en el sector en nuestra región (lo que tiende a generar un cierto grado de conformismo en los trabajadores).

– La pasividad, interesada o no, de los responsables de la Administración que apenas controlan el dinero público que se invierte en forma de conciertos o subvenciones en el sector.

– La vinculación más allá de lo laboral de los trabajadores a la empresa, generada por el contacto directo y cotidiano en centros en su mayoría pequeños y por la afinidad ideológica exigida en las contrataciones.

Todo ello puede ofrecernos una panorámica de lo que es la enseñanza privada en estos momentos en Castilla-La Mancha.

No es menos cierto que parte de la responsabilidad de esta situación puede achacarse a la poca atención sindical que, hasta ahora, hemos dedicado a este sector, por lo que lo consideramos un objetivo de atención preferente desde nuestro último congreso.

No es menos cierto que parte de la responsabilidad de esta situación puede achacarse a la poca atención sindical que, hasta ahora, hemos dedicado a este sector, por lo que lo consideramos un objetivo de atención preferente desde nuestro último congreso.

LABORALES DEL MEC

El sector de Laborales del MEC, en Castilla-La Mancha esta compuesto por 1.480 trabajadores fijos, 220 fijos discontinuos y

unos 80 contratados eventuales e interinos, en distintas categorías. No contaremos los aspectos comunes al resto de las comunidades autónomas. Posiblemente uno de los rasgos diferenciadores sea el tratamiento que los Sindicatos Provinciales y la Federación Regional de Enseñanza de CC.OO. hemos hecho del personal de comedores escolares y escuelas-hogar, desde que iniciamos el proceso judicial en Albacete en el año 87 hasta finalizarlo en febrero del 92, en él obtuvimos la cuarta sentencia favorable a nuestras tesis en la asimilación del personal a los niveles de convenio, quedando la categoría de cocinero/a como oficiales de primera de cocina en el nivel 4 y la de ayudante de cocina como oficiales de segunda en el nivel 5.

Cuando el Ministerio intentó aplicar la primera sentencia firme obtenida, en la que se les reconocía la condición de trabajadores fijos del MEC, con toda su antigüedad, siéndoles aplicable el Convenio de Personal Laboral del MEC y con derecho a las diferencias retributivas pretendía asimilarlas a los niveles 5 y 7.

Nuestro fundamento para demandar y conseguir que estos trabajadores pasaran a los niveles 4 y 5 se basó en una cuestión casi de matiz, que procedía del Convenio de unificación de los antiguos convenios del Instituto de Educación Especial y Laborales del MEC. En esta fusión se asimilaron los cocineros procedentes del convenio de Educación Especial al nivel 5 y los del convenio MEC al nivel 4; igualmente los ayudantes de cocina de Educación Especial se asimilaron al nivel 7, mientras que los procedentes del Ministerio fueron asimilados al nivel 5.

A partir de aquí, entendíamos que si estos trabajadores tenían el reconocimiento de la condición de fijos del MEC desde el primer momento en que empezaron a prestar servicios en cualquier centro del Ministerio, en el supuesto de haber sido contratados por el propio Ministerio en su momento, como debía haber sido, no teniendo nada que ver con el extinguido Instituto de Educación Especial, llegada la fusión de ambos convenios, era evidente que los trabajadores en cuestión hubieran sido asimilados a los niveles 4 las cocineras y al 5 las ayudantes. Y así lo entendieron y lo sentenciaron los tribunales.

E igualmente compartieron nuestro punto de vista sobre la falta de titulación del personal -argumento con el que se oponía la Administración-, en el sentido de que si para contratarlas inicialmente no se les exigió una determinada titulación, porque no era un requisito en aquel momento, ahora no se los puede exigir, cuando llevan años desempeñando sus tareas satisfactoriamente, y menos, cuando no son personal de nuevo ingreso, ni de ascenso, supuestos en los que la titulación es un requisito según convenio.

Aún habiendo ganado, ésta ha sido una larga y dura batalla para las trabajadoras en las que el pago de los servicios ha sido muy irregular y problemático y a quince de octubre del 92, no los han aplicado las sentencias a efectos de abono de atrasos desde el 87.

No obstante, el mayor obstáculo desde nuestra óptica sindical, no ha sido ni los dos largos pleitos que hemos mantenido, ni la actitud de la Administración, sino el comportamiento de FETE-UGT a nivel provincial, que se marcó como objetivo el que CC.OO. perdiera esta sentencia, sembrando desconfianza y miedos entre las trabajadoras hacia nosotros, con campañas sistemáticas de difamación, calumnias, presionando trabajadora a trabajadora para que firmaran los contratos con los niveles que ofertaba el Ministerio, sin reparar en que si CC.OO. perdía el juicio, quien realmente perdían eran las trabajadoras y al final así lo han entendido ellas mismas.

UNIVERSIDAD

Dos características son determinantes a la hora de hablar de la Universidad de Castilla-La Mancha: dispersión y juventud (ya no tanta).

● Dispersión

Un campus que abarca las provincias de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo, supone una serie de problemas de difícil solución, sobre todo si los condicionamientos políticos prevalecen sobre los académicos, como es raro que no ocurra.

Las enormes distancias que separan las distintas capitales (entre las que hay que incluir a Almadén) provocan cuestiones entre las que cabe destacar la duplicidad o ausencia de estudios en las diversas provincias, el desmembramiento de los departamentos, el continuo trasiego de gente e información con las consiguientes pérdidas de tiempo, dinero y fiabilidad.

● Juventud

La Universidad de Castilla-La Mancha, se crea en 1.985, siendo, pues, de las más recientes. Ello conlleva una serie de ventajas e inconvenientes.

Entre las primeras, señalaremos:

– Unos planes de estudio, en general modernos y adaptados a la nueva situación dentro de la C.E.

– Un profesorado en gran parte joven, actualizado y con gran interés en continuar su formación.

Como inconvenientes principales tenemos:

– Los desajustes en las plantillas, tanto de Personal de Administración y Servicios (PAS) como de Personal Docente e Investigador (PDI), que suelen estar precariamente dotadas y de forma improvisada muchas veces.

– Profesorado joven, lo cual implica, en este estamento universitario, una menor experiencia docente e investigadora, que se traduce en un porcentaje de doctores inferior al de la media nacional y sin, lo que es más grave, la posibilidad de avanzar en su formación dentro de la propia Universidad de Castilla-La Mancha, ya que los programas de doctorado o no existen o sólo están empezando a desarrollarse.

– Una infraestructura insuficiente y mal dotada. Edificios provisionales, pequeños para las misiones a las que están destinados, viejos en muchos casos, carentes de las mínimas medidas de seguridad e higiene, etc., salpican de continuo los distintos campus.

– Falta de rodaje de los distintos órganos de gobierno de la Universidad, lo que provoca una actuación personalista por parte de los miembros dirigentes de aquella, sin la conveniente comunicación con los trabajadores y sus legítimos representantes.

– Escaso desarrollo de actividades sociales de la Universidad, como son los fondos de acción social y el control médico de los trabajadores. ■

RADIOGRAFIA SINDICAL

UNIVERSIDAD

PDI	Año 90	Año 87	Total
CC.OO.	8	7	15
U.G.T.	7	4	11
CSIF	–	–	–
TOTAL	15	11	26

PAS-Funcionario	Año 90	Año 87	Total
CC.OO.	4	2	6
U.G.T.	2	1	3
CSIF	1	–	1
TOTAL	7	3	10

PAS-Laboral	Año 90	Año 87	Total
CC.OO.	6	1	7
U.G.T.	6	1	7
CSIF	–	–	–
TOTAL	12	2	14

LABORALES MEC

	CC.OO.		UGT		CSIF		TOTAL	
	90	86	90	86	90	86	90	86
Albacete	11	6	2	3	–	–	13	9
Ciudad Real	4	2	8	7	1	–	13	9
Cuenca	6	1	2	3	1	–	9	4
Guadalajara	6	5	3	3	–	–	9	8
Toledo	5	3	8	6	–	–	13	9
TOTAL	32	17	23	22	2	–	57	39

PUBLICA

	CC.OO.		UGT		STEs		ANPE		CSIF		USO		TOTAL	
	90	87	90	87	90	87	90	87	90	87	90	87	90	87
Albacete	9	7	4	4	5	7	6	3	1	4	–	–	25	25
Ciudad Real	7	4	4	5	4	2	10	11	2	3	–	–	27	25
Cuenca	4	4	3	3	2	–	10	14	2	–	–	–	21	21
Guadalajara	8	6	4	3	–	–	7	8	2	3	–	1	21	21
Toledo	9	4	4	4	2	–	9	9	1	3	2	5	27	25
TOTAL	37	25	19	19	13	9	42	45	8	13	2	6	121	117

PRIVADA

	CC.OO.	UGT	USTE	CSIF	FSIE	USO	NAF	Otros	TOTAL
Albacete	7	14	1	–	–	–	–	2	24
Ciudad Real	1	4	–	1	6	9	2	1	24
Cuenca	–	1	–	1	5	–	–	–	7
Guadalajara	2	3	–	–	14	–	3	–	22
Toledo	2	8	–	–	14	3	2	–	29
TOTAL	12	30	1	2	39	12	7	3	106

Todos los datos son referidos al Año 90

ESCOLARIZACION

PUBLICA

	Centros		Profesores		Alumnos	
	EGB	EEMM	EGB	EEMM	EGB	EEMM
Albacete	1.811	29	2.293	1.270	43.768	18.249
Ciudad Real	256	53	2.815	1.395	43.981	19.549
Cuenca	172	18	1.459	521	19.985	10.247
Guadalajara	242	14	1.023	517	14.714	10.168
Toledo	241	33	2.913	1.441	53.496	19.230
TOTALES	**2.722**	**147**	**10.503**	**5.144**	**175.944**	**77.443**

PRIVADA

	Centros		Profesores		Alumnos	
	EGB	EEMM	EGB	EEMM	EGB	EEMM
Albacete	383	8	383	81	11.293	1.330
Ciudad Real	40	11	469	167	11.757	3.219
Cuenca	7	3	88	23	1.883	426
Guadalajara	21	12	380	168	8.132	2.653
Toledo	55	16	706	242	15.108	3.821
TOTALES	**506**	**50**	**2.026**	**681**	**48.173**	**11.449**

UNIVERSIDAD

ALUMNOS		PERSONAL		CENTROS	
Albacete	6.243	Pas-Laboral	234	Facultades	6
Ciudad Real	4.997	Pas-Funcionario	264	C.U. Superiores	6
Cuenca	2.077	PDI	741	E.U. Técnicas	7
Toledo	5.261	Docen. Contrat.	375	E.U. No Técnicas	16
Totales	**18.569**	**Totales**	**1.614**	**Totales**	**35**

(*) Recientemente se ha ampliado las titulaciones y está pendiente su desarrollo hasta el año 97.

Encuentro en el Mediterráneo

EDUCACION INTERCULTURAL

Los movimientos migratorios han cobrado actualidad en esta última década como consecuencia del proceso de construcción de la Comunidad Europea, de los desequilibrios no resueltos (desigual distribución de la riqueza) entre Norte y Sur y la nueva situación socieconómica en Europa Central y del Este.

LA Federación de Enseñanza de CC.OO. se hace eco de las muestras de solidaridad y situaciones xenófobas que rodean la escuela y toma la decisión de organizar un Encuentro en el Mediterráneo (Granada 25, 26 y 27 de septiembre de 1.992) entre sindicatos de enseñanza del norte y centro de Europa y del litoral mediterráneo. Países de acogida y origen de migraciones que ven afectados sus sistemas escolares. Propusimos a la FIPESO (Federación Internacional de Profesores de Enseñanza Secundaria Oficial) un seminario que dinamizara y profundizara en los trabajos que se habían realizado en este ámbito educativo. Marrakech, abril 1.986 "La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes en Europa", y Dinamarca, julio 1.986, "¿Cómo puede la Enseñanza Secundaria responder a las demandas de una sociedad multicultural?".

Somos conscientes del papel aglutinador que la escuela juega en la configuración de una sociedad intercultural y de las dificultades que el proceso conlleva. Intentamos aportar soluciones a una situación multicultural compleja donde los enseñantes nos enfrentamos a realidades nuevas en los centros escolares para las que no hemos sido preparados, que encaramos sin elementos de análisis, con voluntarismo y aislados en un entorno social, la mayoría de las veces, adverso y agresivo hacia nuestros planteamientos dinamizadores.

La elaboración de documentos de los sindicatos participantes que recogen la situación particular de cada país, las incidencias que influyen en los diferentes sistemas educativos y la voluntad de las organizaciones intergubernamentales de apoyar iniciativas que busquen soluciones coherentes con la realidad europea nos ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de proponer a la FIPESO la formación de un grupo estable que recoja la documentación existente, la haga llegar a las partes implicadas y coordine todas las iniciativas de trabajo intercultural que surjan desde los sindicatos.

Un tema, en definitiva, que es de absoluta actualidad y que sitúa a la Europa de Maastricht en un auténtico reto social.

Los quince puntos de la Resolución Final del Seminario, así como el Manifiesto de Granada, muestran el rechazo inequívoco a todas las formas de exclusión y marginalidad cultural o económica, y apuestan por sociedades plurales, solidarias y tolerantes. ■

MANIFIESTO DE GRANADA

En la mayoría de los países de Europa y del Mediterráneo las muestras de intolerancia, el resurgir de propuestas y de actos de carácter racista representan una amenaza directa para la democracia, para los derechos del hombre y especialmente para los derechos de las minorías. Se cuestionan los fundamentos básicos comunes de nuestras culturas y de nuestros valores.

Los participantes en el Seminario de Granada hacen un llamamiento solemne a los profesores de Europa y del Mediterráneo para que individual y colectivamente se opongan decididamente a estas tendencias.

Los profesores desempeñan un papel privilegiado a través de la educación de la juventud para contribuir a la formación del espíritu crítico, para difundir el espíritu de tolerancia, de diálogo, de solidaridad y de cooperación y para hacer prevalecer la comprensión y el respeto recíproco.

RESOLUCION FINAL

1. El carácter multicultural de las sociedades europeas y de la región mediterránea es una realidad. Varios factores van a reforzarlo: el desarrollo de la construcción europea y la libre circulación de los trabajadores; la persistencia del desequilibrio entre el Norte y el Sur que contribuirá a mantener los flujos migratorios del Sur hacia el Norte; las convulsiones políticas, económicas y sociales en Europa central y del este que suscitan desde ahora una migración importante del Este hacia el Oeste.

2. Los problemas, por tanto, así planteados a la sociedad en su conjunto y a los sistemas educativos en particular preocupan a la FIPESO y a sus organizaciones miembros desde hace muchos años. El Congreso de 1.981 en Zagreb, el Seminario de Marraquech y el Congreso de Elsinor en 1.986 han conducido a reflexiones y a tomas de posición que, en lo esencial, siguen siendo válidas.

3. Organizaciones intergubernamentales como el Consejo de Europa, la OCDE o la Comunidad Europea han financiado diversos programas para que sean tomadas en consideración las necesidades específicas de los diversos grupos de emigrantes.

Es lamentable que, en la mayoría de los casos, estos trabajos no hayan sido difundidos mas que de manera restringida y que su utilización por el profesorado no haya estado enmarcada ni por una formación específica, ni por la dotación de los recursos necesarios.

4. Los participantes en el Seminario de Granada reafirman su convicción de que estos problemas sólo tendrán solución duradera dentro de una política de desarrollo económico y social, de justicia social y de confrontación con las considerables desigualdades que existen en el seno de cada país y entre países.

5. Nuevos factores han aparecido actualmente. Algunos de ellos contribuyen a acrecentar las dificultades.

En muchos países, las comunidades de inmigrantes atraviesan una verdadera transformación: emergen nuevas formas culturales que no se pueden considerar ni las del país de origen ni las del país de acogida; las posibilidades de promoción social para ciertos grupos tienden a aumentar gracias a la formación y a la cualificación profesional mientras que otros grupos, por el contrario, son condenados a la marginalidad; las diferencias entre los grupos de inmigrantes y la población se difuminan mientras que las desigualdades entre los grupos sociales favorecidos y desfavorecidos se incrementan. En otros países la evolución es menos clara, especialmente porque la inmigración es más reciente. Y aún en otros, el flujo de refugiados, debido a los acontecimientos de Europa central y del este, plantea problemas completamente nuevos.

Los principios del interculturalismo son lo bastante generales como para ser válidos en todos los casos. Pero su puesta en práctica deberá tener en cuenta la diversidad de las situaciones nacionales.

6. La construcción europea, uno de cuyos efectos ha sido la desaparición de las fronteras interiores, está a punto de conducir, paradójicamente, al cierre de las fronteras exteriores, especialmente con los países del Sur. Esta evolución contradice el espíritu de apertura que es la base del desarrollo intercultural y de la voluntad de promover una educación que favorezca la comprensión internacional, el espíritu de cooperación y la solidaridad.

Los participantes en el Seminario declaran que la construcción europea debe contribuir a favorecer la apertura a otros países y especialmente a los del Mediterráneo. Y consideran que el movimiento sindical debe intervenir en este sentido en cada país.

7. En el contexto de la crisis económica y social que caracteriza, con diversa intensidad, a los países europeos y mediterráneos, las dificultades de la vida cotidiana y los fenómenos de marginalización son una de las causas del resurgir de la xenofobia y el racismo.

Al adoptar la Resolución de Granada, los participantes quieren expresar solemnemente su rechazo a esta tendencia y su resuelto compromiso, como ciudadanos y como profesores, con la lucha por la justicia, la igualdad y contra todas las formas de marginación y de racismo.

8. La educación que busca el desarrollo de todas las capacidades del individuo, no puede alcanzar sus objetivos en un entorno hostil.

La educación tiene, por tanto, necesidad imperiosa de la paz.

En este marco, y de acuerdo con las Resoluciones de las Naciones Unidas, los derechos nacionales del pueblo palestino, incluidas la educación y la cultura en un Estado palestino, deben hacerse realidad.

En el mismo sentido, piden la aplicación de las Resoluciones de la ONU relativas a Chipre y el comienzo inmediato de negociaciones que legitime la aspiración de cada una de las comunidades de la isla a su identidad y a los derechos humanos.

Piden a las autoridades de Serbia el respeto a la identidad y el derecho a una educación adaptada a la comunidad albanesa de Kosovo.

Se dirigen a todas las partes implicadas para detener los combates en Bosnia Herzegovina.

9. La educación necesita la paz y, como contrapartida juega un papel muy importante para la comprensión mutua tanto en el seno de cada país como en el plano internacional a través de la solidaridad y la cooperación.

Los participantes expresan su voluntad de influir sobre las autoridades pertinentes, tanto en el plano nacional como internacional, para que se desarrollen políticas educativas que favorezcan este objetivo.

10. La escuela no puede resolver por sí misma las dificultades de integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida, menos aún, más en general, los conflictos que nacen de los movimientos migratorios en Europa y en el Mediterráneo. En gran parte, estas dificultades tienen de hecho su origen en las malas condiciones de vida, la ausencia de medidas sociales, las carencias del entorno cultural, el paro y la marginalización social que los acompañan. Estos problemas son terreno abonado para la intolerancia, la xenofobia y el racismo.

11. La recesión económica que hoy viven muchos países incita a los gobiernos a limitar los gastos públicos, y especialmente los gastos sociales y educativos. Esta tendencia puede suponer nuevas dificultades para desarrollar una educación intercultural. Los participantes reafirman que es la responsabilidad de los gobiernos conceder a la educación una parte suficiente de los recursos nacionales y de procurar que la educación no sea afectada por las políticas restrictivas.

Sólo en estas condiciones los profesores estarán en condiciones de desarrollar una educación intercultural y, más en general, una educación basada en la apertura a los otros y en la comprensión mutua. Esta educación contribuirá a reforzar las corrientes de opinión favorables a la paz en el mundo y a la solución pacífica de los conflictos.

Centrada en la adquisición de los conocimientos, en el desarrollo de las aptitudes para la comunicación y en las actitudes de apertura a los otros, la educación intercultural ganará en eficacia con la introducción de experiencias y de situaciones de vida real en las aulas, con la participación activa de los padres, madres y los demás miembros de la comunidad educativa, con el planteamiento crítico de los problemas del mundo mediante la utilización pedagógica de los nuevos medios audiovisuales.

La puesta en práctica de estas medidas pedagógicas presupone una adaptación de los contenidos y de los métodos de la formación inicial del profesorado. La teoría y la práctica del planteamiento intercultural deben ser claramente identificados como temas de formación para todo el profesorado.

12. El profesorado deberá tener a su disposición métodos y material pedagógico que favorezca el espíritu de colaboración y de solidaridad frente al individualismo y la competitividad. Es necesario también que la escuela en su conjunto integre estos valores, lo que pone en tela de juicio ciertas tendencias actuales a restringir las prácticas democráticas o a utilizar la evaluación para suscitar la competencia entre los individuos y entre las distintas escuelas.

Un pedagogía basada en actitudes de investigación y el trabajo de equipo deberá permitir evidenciar más claramente los prejuicios, estereotipos y presentaciones tendenciosas en los programas de enseñanza.

13. La acción general de las organizaciones nacionales e internacionales de profesores para la calidad de la educación a todos los niveles deben necesariamente promover los acercamientos interculturales en la educación de todos los jóvenes, desarrollar el espíritu de tolerancia, el conocimiento y reconocimiento de los valores y de las culturas de todos los componentes de las comunidades nacionales, la conciencia de la unidad de la Humanidad, del valor universal de los Derechos del Hombre y del carácter global de los problemas del mundo moderno.

14. Tanto para las organizaciones nacionales como para la FIPESO, esta concepción debe traducirse en la formulación de reivindicaciones precisas ante las autoridades nacionales y las organizaciones intergubernamentales internacionales. Tanto en el plano internacional como en el nacional, es necesario conseguir programas suficientemente financiados, que desarrollen investigaciones teóricas y aplicadas sobre la pedagogía intercultural y la educación internacional, para difundir sus resultados con una forma utilizable en las aulas y para evaluar los contenidos de la enseñanza, los manuales escolares y otros materiales en los que prevalezca una concepción equilibrada, para desarrollar la producción de documentos y de materiales.

Las organizaciones presentarán los documentos del Seminario de Granada y sus conclusiones a las autoridades nacionales.

15. Los participantes piden a la FIPESO que ponga en marcha un programa específico de educación intercultural y, más en general, de educación, comprensión internacional, paz, solidaridad y cooperación. Este programa deberá contar con una financiación específica y un seguimiento por parte del Comité Ejecutivo. Deberá especialmente conducir a la constitución de una red internacional de personas y de organizaciones específicamente interesadas en estas cuestiones bajo la dirección de la FIPESO.

El cometido de esta red sería seguir, tras el Seminario de Granada con la actividad de FIPESO en el campo de la educación intercultural e internacional, así como de recopilar y difundir la información sobre el tema y suscitar intercambios de experiencias. La FIPESO estudiará la posibilidad de producir documentos y otros materiales pedagógicos a partir de la experiencia acumulada por sus miembros y de organizar las sesiones internacionales de sensibilización sobre estas cuestiones. ■

Granada, 27 de septiembre de 1.992

DESCUENTOS EN HUELGA

El artículo 28.2 del Texto Constitucional reconoce a los trabajadores el derecho de huelga para la defensa de sus intereses.

El artículo 7 de la Constitución Española reconoce a los sindicatos el carácter de organismos básicos del sistema político y les atribuye la defensa y promoción de los intereses socioeconómicos de los trabajadores.

En ese marco constitucional y desde una perspectiva democrática, un elemento a destacar es la estrecha conexión existente entre libertad sindical y huelga. En la actualidad, como ya señalaba el T.C., son perfectamente posibles las huelgas organizadas, dirigidas y controladas por los sindicatos, jugando siempre a su favor la presunción "iuris tantum" de legalidad.

DESCUENTOS SALARIALES POR LA PARTICIPACION EN UNA HUELGA

Como ha señalado la doctrina "durante los días de huelga legal, no se produce propiamente una falta de asistencia al trabajo en el sentido de una infracción laboral (sentencia del Tribunal Central de Trabajo (T.C.T.) de 4 de noviembre de 1.982). Lo que realmente se produce, es la suspensión del contrato de trabajo, no pudiendo verse afectado el trabajador por sanción alguna -ni de naturaleza económica- por el hecho de participar en la huelga legal".

La única pérdida que puede sufrir el trabajador es la correspondiente al salario que hubiera devengado durante el tiempo de duración de la huelga.

De acuerdo con la doctrina del T.C.T. (sentencias, entre otras de 9 de julio de 1.984, 28 de julio de 1.986, 8 de marzo de 1.988 y 18 de mayo de 1.988) y con carácter general el descuento salarial debe realizarse tomando como módulo el día de trabajo, salvo que en convenio colectivo se establezca un salario hora.

Los descuentos por huelga no pueden afectar negativamente a los siguientes conceptos:

● **Paga de vacaciones**: "La huelga legal no restringe el derecho íntegro a las vacaciones y a su retribución" (sentencia T.C.T. de 15 de marzo de 1.988).

● **Pluses de asistencia y puntualidad:** según el T.C.T. no procede privar a los huelguistas de dichos pluses en su totalidad sino tan sólo en proporción al periodo de duración de la huelga.

● **Prima de asiduidad:** la participación en la huelga no puede impedir el percibo de dicha prima, sino en su caso, la pérdida de la parte proporcional al periodo de duración de la huelga.

● **Retribuciones de las 14 fiestas nacionales y locales:** tan sólo cuando el día festivo coincida con la semana durante la cual se realizó la huelga, podría verse afectado en su retribución, debiendo aplicarse en todo caso criterios de proporcionalidad en la relación de los descuentos.

● **Sobre el cómputo del absentismo**: el T.C.T. excluye los periodos de huelga del cómputo del absentismo (sentencias de 25 de mayo de 1.987 y 2 de noviembre de 1.987). Esto tiene una indudable transcendencia en aquellos sectores donde determinados conceptos salariales se calculan o perciben en función del nivel de asistencia.

RESPECTO A LOS FUNCIONARIOS

La Disposición Adicional 12 de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública (L.M.R.F.P.) dice: *"Los funcionarios que ejerciten el derecho de huelga no devengarán ni percibirán las retribuciones correspondientes al tiempo que hayan permanecido en esa situación, sin que la deducción de haberes que se efectúe tenga, en ningún caso, carácter de sanción disciplinaria ni afecte al régimen respectivo de sus prestaciones sociales"*. Esta disposición ha sido declarada constitucional por la sentencia del T.C. 99/1.987, de 11 de junio (en recurso de inconstitucionalidad; B.O.E. de 26 de junio), al considerarse que la regulación del descuento de las percepciones a los funcionarios que ejercen el derecho de huelga no está sujeta a la reserva de Ley Orgánica del artículo 81.1 en relación con el artículo 28.2 de la Constitución. La consecuencia de que, como norma relativa a la retribución del funcionario, se requiera una disposición legal que legitime este nuevo supuesto de deducción de haberes, explica también que en rigor no se trata de una norma de desarrollo del derecho de huelga, ya que no supone un impedimento para su ejercicio, que permanece siempre garantizado, independientemente de que pueden deducirse o no los haberes correspondientes al periodo de duración de huelga.

Para la situación anterior a esta legitimación legal del descuento de haberes funcionariales, la sentencia del T.C. 90/1.984 de 5 de octubre (BOE de 31 de octubre), había determinado que el contenido esencial del derecho fundamental de huelga no podrá "predicarse que forma parte o esté integrada por la necesidad imperiosa de una total negativa de toda percepción económica". Aunque la huelga pueda conllevar de forma natural la pérdida de la retribución correspondiente al periodo de su duración, ello no supone en manera alguna que exista un derecho constitucional del sujeto pasivo a deducir o impagar tal retribución, haciendo descender a ese aspecto precitado artículo de la Constitución, ya que, "en uno u otro caso -con deducción o sin ella-, lo verdaderamente transcendente es la garantía del ejercicio del derecho, y éste queda siempre garantizado". ■

Carmen Perona

INTERCAMBIO DE CASAS

COMO en cursos anteriores nos ponemos en contacto, a través de estas páginas, con todas aquellas personas interesadas en el intercambio de viviendas en período vacacional. Esta práctica, que viene siendo bastante habitual en el extranjero, ha tenido muy buena acogida por parte de nuestros afiliados.

Su interés radica, principalmente, en la posibilidad de conocer otros países o regiones, dentro del propio territorio nacional o en el extranjero, de una forma cómoda y económica, permitiendo de esta manera el desplazamiento de familias a otros lugares con la garantía de disfrutar de comodidades similares a las de su propio domicilio.

Además de lo que facilita el poder disponer de una casa sin desembolso económico, nos parece una práctica interesante y ligada a una mentalidad abierta, el hecho de ceder nuestra vivienda a una familia desconocida, que, al mismo tiempo, nos cede la suya, con las garantías que supone de cuidado de las mismas por ambas partes.

Durante este curso queremos ampliar esta oferta tanto a los compañeros de otras federaciones de CC.OO., como a otras personas no afiliadas a nuestro sindicato. En el caso de afiliados, tanto de la Federación de Enseñanza, como de otra cualquiera, el servicio sigue siendo gratuito, debiendo enviar, junto con la ficha de intercambio, fotocopia del carnet de CC.OO.. En el caso de no afiliados, deberán abonar la cantidad de 4.000 ptas. en la cuenta corriente cuyos datos se indican en la ficha, y enviarnos el resguardo de ingreso junto con la misma.

Desde hace dos años venimos elaborando un banco de datos con todas las ofertas y demandas que recibimos y que son enviadas periódicamente a todas aquellas personas interesadas en las mismas.

Estas ofertas y demandas se envían también a los sindicatos extranjeros con el fin de que den difusión de ellas entre sus afiliados.

El éxito de este servicio estriba, básicamente, en la cantidad de ofertas de que dispongamos porque ello da mayores posibilidades de elección de lugares donde pasar las vacaciones.

Los interesados en el intercambio deberán cumplimentar la ficha que adjuntamos que también le facilitarán en sus respectivos sindicatos provinciales, y mandarla a la Federación de Enseñanza, desde donde daremos difusión de su petición al resto de los interesados. Una vez difundidas las ofertas, serán los interesados quienes se pongan en contacto para acordar las fechas de intercambio y demás datos de interés.

Esperamos que este servicio siga teniendo tan buena acogida como en años anteriores y se vea ampliado con nuevas ofertas.

FICHA PARA INTERCAMBIO Y ALQUILER DE CASAS EN VACACIONES

Nombre y Apellidos
Dirección
C.P. **Municipio** **Provincia**
Tel. **País**

OFREZCO

☐ INTERCAMBIO ☐ ALQUILER
☐ Piso ☐ V. Unifamiliar ☐ Nª de Habitaciones
☐ Campo ☐ Playa ☐ Ciudad

Lugar:
Municipio
Provincia País
Periodo de Intercambio
Otros datos de la vivienda

DEMANDO

☐ INTERCAMBIO ☐ ALQUILER
☐ Piso ☐ V. Unifamiliar ☐ Nª de Habitaciones
☐ Campo ☐ Playa ☐ Ciudad

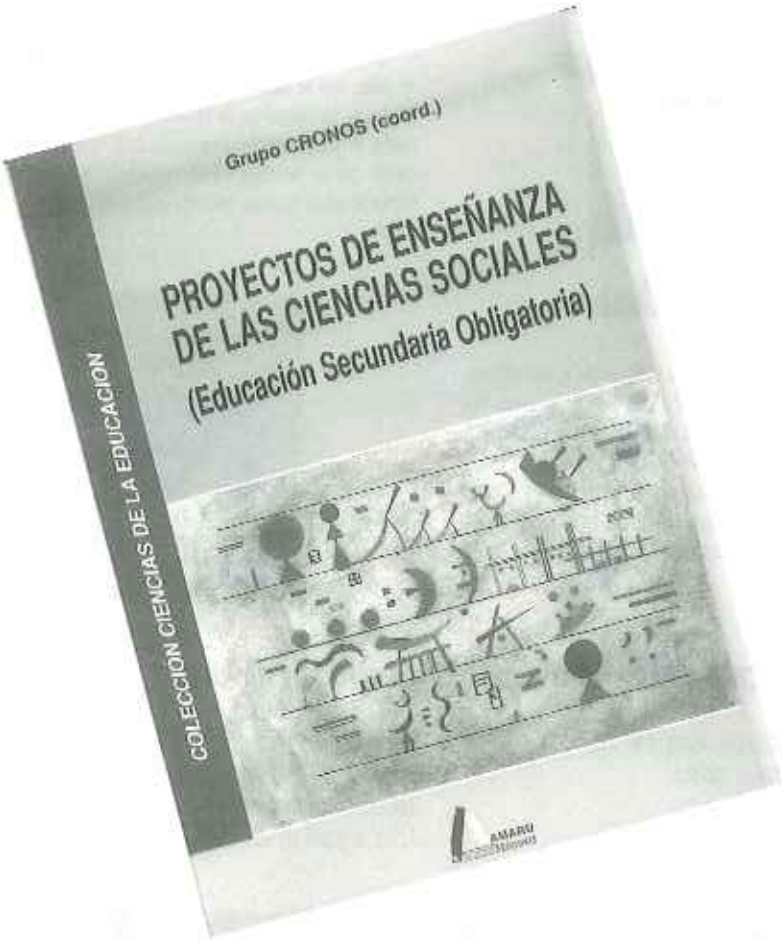
Lugar:
Municipio
Provincia País
Periodo de Intercambio
Otros datos de la vivienda

- **Afiliados a CC.OO.**, Gratis. (adjunta fotocopia del carnet del Sindicato).
- **No afiliados**, 4.000 ptas. (Transferencia a la c.c. 2088/9050/0013922445).

Envia esta ficha a **ENSEÑANZA**
C/Fernández de la Hoz, 12.
28010 Madrid.

PROYECTOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

▼ *Grupo Cronos*
▼ *Edita: Amarú*
▼ *Salamanca 1.991*



Los profesores que forman el grupo Cronos explican sus ideas sobre diversos aspectos relacionados con el concepto de "desarrollo curricular" en el área de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria).

Los diferentes Diseños Curriculares Base y Decretos de Enseñanzas Mínimas, analizados exhaustivamente, ofrecen los elementos obligatorios del currículum: organización de áreas de conocimiento; objetivos de etapa y áreas; bloques y tipos de contenidos de enseñanza y criterios de evaluación.

Entre estos elementos prescriptivos y lo que haya de hacerse en las aulas existe un amplio campo para la toma de decisiones del profesorado, llamado a elaborar proyectos de trabajo adecuados a los contextos escolares específicos: Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones, en que se concreta sucesivamente el currículum, van a precisar un esfuerzo de reflexión e imaginación por parte de los profesores, que pasan a ser en el nuevo marco educativo los agentes principales de desarrollo curricular.

Este libro será una ayuda para el trabajo de elaboración de Proyectos en este área. Se presentan algunas propuestas, que se pretenden innovadoras, sobre estrategias para la elaboración de Proyectos Curriculares y aluden a criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, ofreciendo respuestas a interrogantes sobre el "qué", el "cuándo" y el "cómo" enseñar y aprender los conceptos y métodos de las ciencias y saberes sobre la Sociedad en la enseñanza secundaria.

LA PALABRA DE LAS MUJERES

▼ *E.P.A. Los Pinos de San Agustín*
▼ *Edición Popular*
▼ *Madrid 1991*

La palabra, escrita o hablada, de las mujeres es la que en estas páginas hace vida y rescata del olvido la memoria colectiva de mujeres y hombres, que con su trabajo han ido tejiendo esa realidad social dura y difícil en el campo, en la emigración a Madrid y en la formación de un barrio (Palomeras), su transformación y la de sus gentes hasta hoy.

Las mujeres narran y transmiten su historia a quienes, en los libros al uso, la condenan al silencio porque no la consideran significativa.

Su palabra muestra y revela que ellas no sólo son un pedazo de la historia. Ellas mismas son historia.

DESPIDOS Y SANCIONES

▼ *M. González, E. Lillo, J. López y A.M. Aguado*
▼ *Edita: CS de CC.OO.*
▼ *Madrid 1992*

El despido es el momento límite de la colisión de intereses del trabajador con la voluntad del empresario. La potestad sancionadora del empresario se ejercita muchas veces, de modo que el trabajador lo de soportarla en la práctica como si fuera un derecho sin límites.

Sin embargo, en caso de colisión de derechos del trabajador con la empresa, ha quedado claramente establecido por el Tribunal Constitucional que la empresa debe ceder ante el mayor rango de los derechos fundamentales protegidos en los artículos 14 al 29 de la Constitución.

Este texto, documentado y actual, es imprescindible para los profesionales del derecho y los expertos en relaciones laborales, y de absoluto interés para sindicalistas y trabajadores.

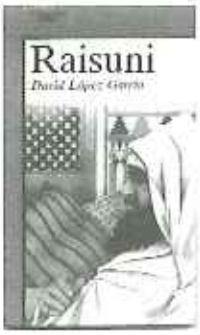
RAISUNI

Autora: David López García
Colección Juvenil nº 431
Editorial: ALFAGUARA
Edad: a partir de 10 años.

En el Marruecos de principios de siglo, los rifeños se levantaron en armas contra los españoles.

Entre los caudillos locales más combativos estaba El Raisuni, temido y respetado por los suyos e incluso por los que le perseguían, para quienes llegó a convertirse en una especie de leyenda.

Pedro, el protagonista, que se interna en territorio enemigo en busca de su padre, llega, al cabo de no pocas dificultades y penalidades, a conocer al mismísimo Raisuni.



MAXI QUIERE IRSE

Autora: Irina Korschunow
Ilustraciones: Manfred Limmroth
Editorial Noguer
Edad: a partir de 7 años

Maxi vive en la ciudad. Mamá suele llevarle a Villa del Lago. Allí, en las dehesas que rodean el pueblo, los caballos pacen en libertad. Maxi les acaricia y les da zanahorias.

Mamá rompe la promesa de llevarle al día siguiente, ya que una amiga telefonea anunciando su llegada.

Maxi se indigna, piensa que su madre ya no le quiere, prepara su mochila y se pone en marcha para hacerse cuidador de caballos en Villa del Lago

EL EQUIVOCO

Autor: Erich Fried
Ilustraciones: Rainer Hofmann
La Joven Colección
Editorial: Laguez
Edad: a partir de 7 años

Este cuento narra los miedos y desconfianzas de un grupo de pollos, que se crían con su madre en una granja, en el campo. Los pollos desconfían de las intenciones de la granjera. Su madre, la gallina, intenta convencerles de la bondad de ésta. Y cuando, por fin, los pollos admiten su error, la noche cae apacíblemente sobre la granja, mientras la "buena" granjera afila el cuchillo.

LOS DESCUBRIMIENTOS DE MICHI

Autora: Bárbara Williams
Ilustraciones: Emily A. McCully
Colección: Austral Juvenil nº 147
Editorial: Espasa-Calpe
Edad: a partir de 10 años

Michi espera pasar un verano muy emocionante con su madre y su hermano, excavando las ruinas de un poblado indio. Pero estar todo el tiempo con el pedante de Frederick, que no le gusta jugar ni bañarse en el río, es muy aburrido. Michi decide vivir su vida y descubre tres cosas que cambiarán totalmente la situación: unos extraños animales, que le harán interesarse por la Naturaleza, un secreto de Frederick, que explicará su extraña conducta, y, sobre todo, un doloroso suceso le lleva a descubrir que tiene un hermano maravilloso.

MANUEL MACHADO PARA NIÑOS

Edición preparada por Manuel G. Viñó
Ilustraciones: Pablo Isidoro
Colección: Alba y Mayo
Ediciones de la Torre
Edad: a partir de 10 años

Manuel Machado es el gran cantor del alma andaluza, la gracia y colorido de gran parte de su obra ha hecho que ésta quedara incorporada espontáneamente al folclore popular. Junto con su hermano escribió diversas obras de teatro.

García Viñó, también sevillano, nos acerca a su obra reivindicando los grandes valores poéticos de ésta. Con sus ilustraciones Pablo Isidoro aporta una visión personal de la poesía de M. Machado.

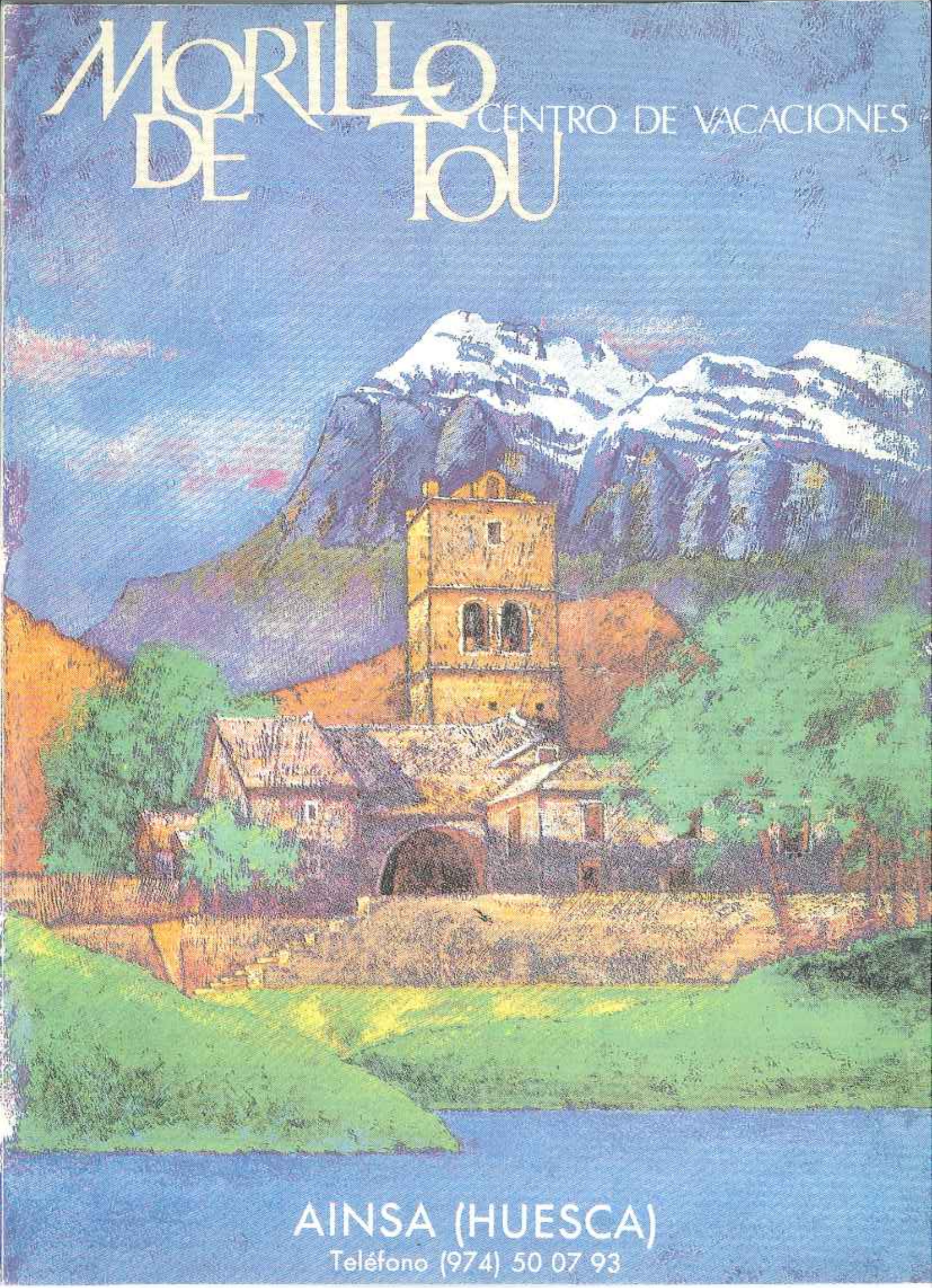
CANCION DE NAVIDAD

Autor: Charles Dickens
Ilustrado por Michael Foreman
Editorial: Vicens-Vives
Edad: a partir de 10 años

Esta obra ha sido, desde siempre, el libro navideño más estimado por toda clase de lectores.

Narra la historia del incorregible Ebenezer Scrooge, un viejo codicioso que, un buen día, sueña con los horrores que ha de padecer si persiste en su detestable egoísmo.

Las ilustraciones a todo color y los dibujos en blanco y negro de M. Foreman han sabido recrear toda una época e infundir vida a los personajes del libro.


MORILLO DE TOU
CENTRO DE VACACIONES
AINSA (HUESCA)
Teléfono (974) 50 07 93

Informe sobre el estado y situación del sistema educativo

Curso 1990-91

Ministerio de Educación y Ciencia
Consejo Escolar del Estado

La presente publicación recoge el quinto de los informes que, redactados anualmente por el Consejo Escolar del Estado, vienen ofreciendo los datos más significativos del sistema educativo español.

Especial consideración ha merecido el desarrollo de la LOGSE, destacando: la participación en la comunidad educativa, la compensación de las desigualdades en la educación y la educación de las personas adultas.