

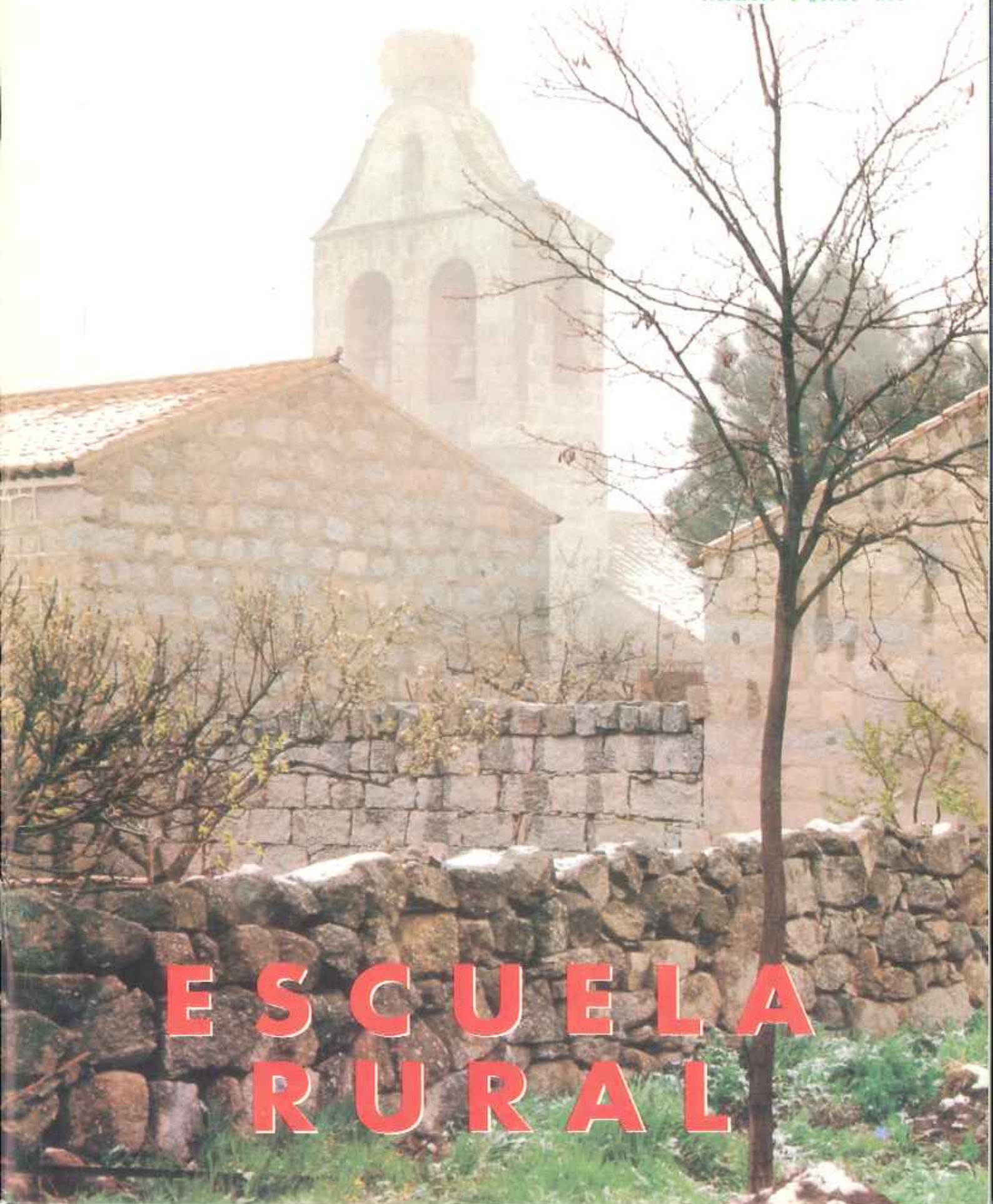
# T.E.

trabajadores de la

# Enseñanza



NUM. 144 • JUNIO 1993



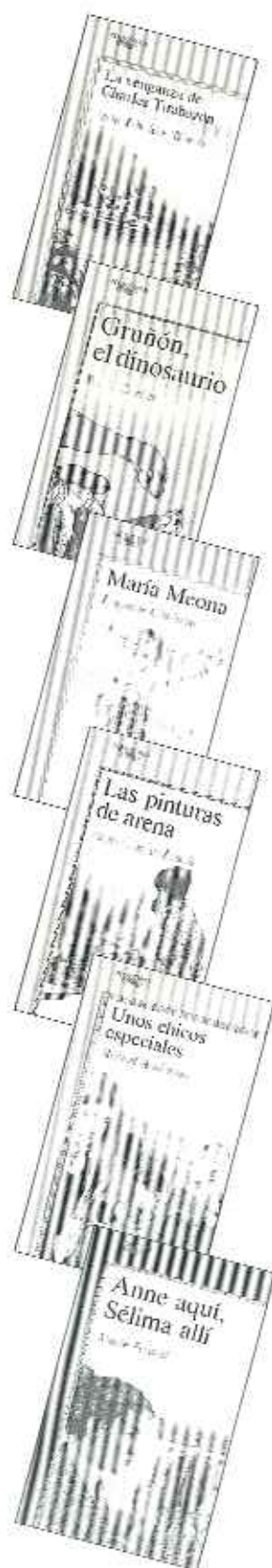
# ESCUELA RURAL

# LIBRO

# LIBRO

## NOVEDADES

## NARRATIVA



### LA VENGANZA DE CHARLES TIRABUZÓN

JOÃO UBALDO RIBEIRO

Los agentes secretos Mino, Bellota, Toño, su hermana Neneca y la pequeña Quica abandonan su cuartel general, instalado en la copa de un árbol, para emprender una aventura fantástica que les llevará al fondo del mar.

*A partir de 10 años / Pandilla. Aventura*



### GRUÑÓN, EL DINOSAURIO

W. J. CORBETT

Pedro y su hermana Clara están dispuestos a cambiar al traperero su bolsa de ropa por un pez de colores, pero ven algo "un poco más grande" atado a la trasera del carro, algo muy especial con lo que se encapricha también la insoponible Sandra.

*A partir de 8 años / Aventuras. Humor*

### MARÍA MEONA

DAGMAR CHIDOLUE

María vive con su padre viudo y, a veces, se hace pis en la cama. Nadie se entera, gracias a la comprensiva intervención de la abuela, pero ocurren cosas que hacen que la situación se complique.

*A partir de 10 años / Problemas familiares*



### LAS PINTURAS DE ARENA

VÍCTOR ÁNGEL LLUCH

Nelm vive con su tío, que vende sus pinturas de arena en el mercado. El pueblo al que pertenecen fue obligado a abandonar sus tierras y, donde residen ahora, Nelm es hostigado y maltratado por dos chicos de su edad que pretenden forzarle a abandonar el lugar.

*A partir de 10 años / Vida real. Xenofobia*



### UNOS CHICOS ESPECIALES

RACHEL ANDERSON

Bertram lleva en su microbús a un grupo de chicos que padecen distintos tipos de minusvalías. La autora describe con cariño y delicadeza la historia de cada uno de ellos: cómo viven, qué sienten, qué problemas tienen que afrontar estos chicos que frecuentemente reciben un trato injusto de una sociedad que se considera normal.

*A partir de 12 años / Vida real. Problemas familiares, de integración, de educación...*

### ANNE AQUÍ, SÉLIMA ALLÍ

MARIE FÉRAUD

Sélma, nacida en Marsella de padres argelinos, decide, al comenzar el Liceo llamarse Anne para no sentirse discriminada. La hospitalización de su primo, herido en una manifestación antirracista, le obligará a abrir los ojos a la realidad que intentaba eludir y marchará a Argelia en busca de sus raíces.

*A partir de 14 años / Vida real. Integración. Emigrantes*



GRUPO

 **Santillana**

ALFAGUARA  


# ESCUELA RURAL

**E**N ESTOS DIAS ha sido convocada, por fin, la Mesa de negociación denominada Apoyo en el Área Rural. Es una negociación largamente esperada por el profesorado. No solo por los males que ancestralmente aquejan al sistema escolar que se mueve alejado de los centros de poder urbanos, sino porque las pocas mejoras "teóricas" que se vayan introduciendo tienen que ir acompañadas de otras mejoras laborales para el profesorado que imparte sus clases en este medio.

En esta revista desarrollamos las ideas que subyacen detrás de nuestras peticiones en la Mesa Sectorial, damos un repaso a la situación de la escuela rural, pero sobre todo nos ha interesado confrontarla con las nuevas exigencias de la Reforma Educativa:

**Muchos compañeros y compañeras de CC.OO. han trabajado y reformado la escuela rural día a día en todos estos años, y no están dispuestos a ver pasar la película de la LOGSE por sus pequeños centros sin que suponga más que cambios organizativos.**

¿Cómo garantizar que los nuevos parámetros educativos de comprensividad y a la vez especialización, de continuidad en los ciclos, de desarrollo de proyectos curriculares son aplicados desde las áreas rurales, y se garantiza al profesorado los elementos mínimos para su desarrollo?

¿Se necesita o no una formación del profesorado rural específica para afrontar la peculiaridad de este desafío de la enseñanza?

¿Qué Red de Centros puede permitir y también garantizar la Reforma, sin que se sitúe una nueva discriminación entre la educación en zonas privilegiadas urbanas y aisladas zonas rurales? ¿Qué infraestructuras hay que crear para que esta nueva Red no signifique que los alumnos tienen que utilizar mucho tiempo para transportarse?

¿Puede comenzarse esta nueva fase sin negociar con seriedad las demandas laborales de un profesorado que debe optar entre el peligro del aislamiento o la itinerancia con el vehículo propio?

Muchos compañeros y compañeras de CC.OO. han trabajado y reformado la escuela rural día a día en todos

estos años, y no están dispuestos a ver pasar la película de la LOGSE por sus pequeños centros sin que suponga más que cambios organizativos.

Nos atrevemos a decir que este ámbito es el verdadero yunque donde comprobar la forja de unas ideas de Reforma Educativa. La enseñanza en el medio rural es sin duda deficitaria porque es por definición compensatoria. Por tanto corre más peligro que cualquiera de verse afectada por los recortes en los presupuestos.

Desde CC.OO. lo tenemos presente. ■

● **Dirección**

José Benito Nieto

● **Diseño y Maquetación**

Carlos López

● **Secretaría de Administración**

Pepa Blanco

● **Consejo de Redacción**

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Marisol Pardo, Manuel Riesco, Luis Accvedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● **Consejo de Administración**

Antonio de la Cuesta Martín  
Iñigo Etxenike.

● **Corresponsales**

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer  
Andalucía: José Luis Pérez  
País Valencià: M<sup>a</sup> 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.**

Pz. Cristino Martos, 4  
28015 - MADRID  
Teléfono: 547 29 53

● **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

Control O.J.D.



Impreso en papel reciclado

## TEMA DEL MES: ESCUELA RURAL

Editorial: Escuela Rural.....	3
Tema del Mes.....	5
Problemas de ayer y de hoy. <i>Julio Mateos</i> .....	6
Problemas de siempre. <i>Angel M<sup>a</sup> Alvarez</i> .....	13
La Reforma en el medio rural. <i>Julio Mateos</i> .....	17
La formación permanente. <i>Raimundo Cuesta</i> .....	36
Escuelas campesinas. <i>Tomás Díaz</i> .....	39
Desde la experiencia.....	41

## NOTICIAS SINDICALES

Escolarización. <i>Fernando Lezcano</i> .....	19
Pública: Balance sindical de las negociaciones con el MEC.....	20
Universidad: Las evaluaciones docentes.....	23
Privada: El convenio marco, la salida sindical.....	24
Canarias: Reconstruir la LOGSE.....	25
Mural Sindical.....	26
Cataluña: Un modelo educativo.....	28
País Valencià: Curso 93/94: Formación del profesorado.....	30
Andalucía: Esopo jugando a las nueces.....	31
Euskadi: El Gobierno Vasco puede suspender a final de curso.....	33
Galicia: Un año perdido en el desarrollo de la LOGSE.....	34

## SECCIONES FIJAS

Melilla, tan lejos.....	44
Libros.....	49

El tema del mes ha sido coordinado por:

**Julio Mateos Montero, de la Ejecutiva Federal de Castilla-León.**

# TEMA DEL MES

**L**A ESCUELA RURAL es una parte del Sistema Educativo socialmente condicionada por la estructura demográfica, la cual es suficientemente heterogénea en el territorio español como para determinar un amplio abanico en la incidencia del problema según las diferentes Comunidades Autónomas y provincias.

Aunque la problemática afecta globalmente a una proporción pequeña de alumnos y alumnas (en el total de la enseñanza obligatoria), sí afecta a una considerable proporción de profesores y es, por otra parte, una asignatura pendiente que nunca ha sido solucionada satisfactoriamente por las distintas Administraciones.

En este número de T.E., se ofrece una amplia panorámica del tema que incluye alternativas y valoraciones distintas, incluso divergentes, aunque todas ellas representan desde la perspectiva de sus autores, una opción progresista. De esta forma queremos reflejar la complejidad que tiene proponer soluciones a los problemas de la escuela rural incluso desde el mismo lado de teóricas fronteras ideológicas.

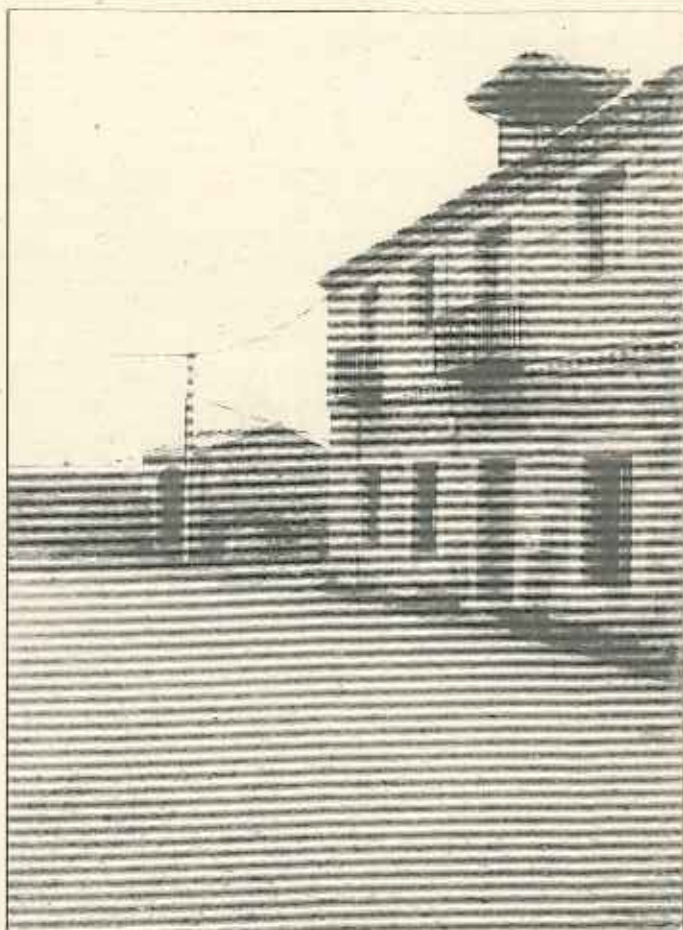
El primer artículo, "*Problemas de ayer y de hoy*", de más extensión, hace un breve repaso histórico que como "*crónica de una marginación*" ayuda a situar el tema en la actualidad. El análisis de esta que seguidamente se hace, tiene rasgos descriptivos por el comentario de los datos que se aportan. También valorativos ya que se opina sobre diversos enfoques en la visión de la escuela rural. Se apuntan, al final, las alternativas que el autor considera ajustadas pero con un carácter general que posteriormente se van concretando en otros artículos.

El artículo de Angel M. Alvarez, "*Problemas de siempre*" se centra ya en la pervivencia de ciertos problemas con un repertorio de soluciones para el presente y el futuro. Soluciones formuladas con cierta densidad y sin desarrollo de detalle, no sólo por las limitaciones del espacio sino por la intención orientativa (no cerrada) de lo que se propone.

Sigue el artículo, "*La reforma en el medio rural*" sobre el reto que la Reforma (la LOGSE) plantea en las zonas rurales con un radical tono de denuncia contra los incumplimientos de la Administración. En este trabajo se continúa y desarrolla el discurso introductorio del primer artículo, del mismo autor. Concluye con una clara alternativa referida a un modelo de "*mapa escolar*" para la Enseñanza Secundaria en el medio rural.

Raimundo Cuesta ha escrito sobre Formación del Profesorado en referencia a los trabajadores que ejercen en las pequeñas entidades de población. Se trata de una cuestión que preocupa especialmente a los profesores afectados y de la que el autor tiene un cualificado conocimiento que se resume en el artículo: "*La formación permanente*".

En la entrevista, "*Desde la experiencia*", Isabel Montero



y Luis Blanco, nos dan a conocer su experiencia, sus opiniones, sus inquietudes y proyectos desde un compromiso ya veterano con la escuela rural y más allá de ésta, con las gentes que viven y trabajan en los pueblos de una zona, la Sierra de Béjar. Una zona que podemos considerar como realidad representativa de este "*Tema del Mes*".

Por último, Tomás Díaz, también ligado a los movimientos que han acompañado la experiencia de los compañeros anteriores (Isabel y Luis) y, desde lo que podríamos llamar la misma plataforma ideológica, ha escrito sobre un modelo de desarrollo rural que estaría en íntima conexión con la función educativa. El contenido de este último artículo, "*Escuelas campesinas*", sin pertenecer estrictamente al bloque de asuntos que se tratan en los otros, plantea una necesidad de visión conjunta entre institución educativa y su entorno socio-económico.

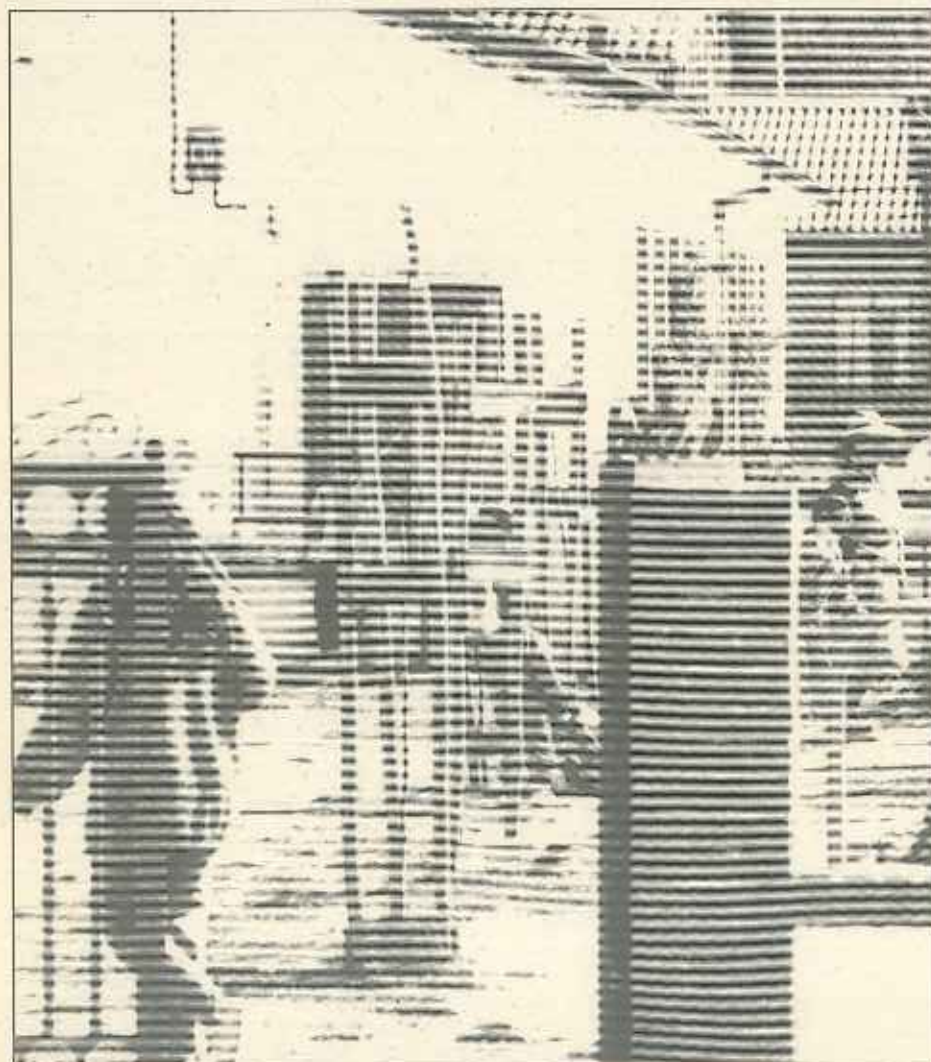
El Mural Sindical completa el conjunto de los trabajos a modo de recapitulación y síntesis. En él se expone, mediante unas ideas-guía, una plataforma reivindicativa que engloba las reformas organizativas del mapa escolar en el medio rural para todo el Sistema Educativo no universitario. ■

# Problemas de ayer y de hoy

*"La escuela habitación destinada a clase estaba en un bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvorienta, encubrieron con planchas los vecinos, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella misera y lóbrega instancia..."*

*El maestro (rural) es un hombre descontento de su condición, aburrido de su estado social, desconsolado de su porvenir, sin la cultura precisa para dar una enseñanza, y muchas veces mezclado en las luchas de los pueblos.*

(Padre A. Manjón. Testimonio de principios de siglo)



## LA ESCUELA RURAL EN SUS ORIGENES

La educación institucionalizada no es un hecho del que se preocupen realmente los poderes públicos en España hasta principios de este siglo, pues, aunque la Ley de Claudio Moyano (1.857) y disposiciones posteriores señalan una serie de metas y medidas para el fomento de la escolarización, cincuenta años más tarde aún no se habían puesto en práctica. Así, la Ley Moyano estipula la existencia de 4 escuelas por 1.000 habitantes y aún en 1.908 el índice medio alcanzado era de 1,4; índice mucho menor en el subdesarrollado mundo agrario. En aquella España eminentemente rural (un 50,8% de los españoles vivían en poblaciones de menos de 5.000 habitantes), la escasa oferta escolar se da preferentemente en las ciudades donde concurren las iniciativas privadas. Algunas comarcas de acentuada pobreza (en Galicia, por ejemplo) han sufrido hasta mediados de este siglo un enorme déficit de escuelas públicas, confirmando una regla social: al subdesarrollo de las áreas rurales le corresponden ciclos largos para los procesos de cambio en todos los órdenes, lo cual, con el tiempo agudiza las diferencias.

Por otra parte, en los pueblos donde al empezar el siglo había una escuela, esta era atendida por maestros y maestras mayoritariamente sin titulación, que cobraban en especies o un mísero sueldo que los ayuntamientos libraban cuando podían o el cacique quería, sin el mínimo material pedagógico, con alumnos que mayoritariamente abandonaban el estudio en los periodos de mayor trabajo en el campo. En definitiva, la situación que refleja el Padre Manjón con las palabras que citáramos en el encabezamiento.

## PRECEDENTES MAS CERCANOS

Durante el primer tercio de siglo la escuela rural no sufre ningún cambio

que merezca mencionarse en esta breve reseña histórica (1).

Con el riesgo de caer en una simplificación sólo haremos alusión a dos momentos posteriores y más cercanos: la II República y la reforma de 1.970.

El esfuerzo progresista que se hizo del 31 al 36, con exclusión del período cedista, en construcción de escuelas (la guerra impidió concluir el plan republicano para construir 27.151 escuelas), en dotación material (aún pueden encontrarse en armarios de escuelas rurales empolvados libros procedentes de las Misiones Pedagógicas), en la formación de maestros a través de las teorías pedagógicas más avanzadas de la época, en la extensión y cualificación de la Inspección, etc., fue, sin duda, el más serio esfuerzo en lo que va de siglo.

## EL FRANQUISMO

Durante el franquismo se perpetúa la tradicional marginación de las escuelas unitarias y mixtas. Las malas condiciones sólo son aliviadas por el creciente flujo migratorio de los pueblos que reduce la matriculación en aulas. Ya tenemos de esta época una memoria vivida y, por tanto, es bien conocida la instrumentación ideológica que, desde la Ley de Educación Primaria del 45 hasta los años 70, se hace del sistema educativo. Pero conviene resaltar que la propia estructura social más cerrada del medio rural, así como la mayor inercia de una cultura conservadora y el control que, en aquellas condiciones políticas, ejercían recíprocamente la escuela y un entorno muy cercano, hicieron absolutamente imposible la entrada de un mínimo soplo de libertad. En la escuela rural, más que en cualquier otro contexto educativo, estaba cerrado el paso a cualquier cambio. En ambas Castillas, en Galicia, en Cantabria,... la práctica totalidad de los maestros y maestras ejercían o habían ejercido durante muchos años en zonas rura-

### **La aspiración fundamental es huir del destino en la escuela del pueblo. Cuando los medios de transporte lo permitieron, un alto porcentaje de maestros fueron a residir a las ciudades, ...**

les, en las cuales, durante el franquismo, se acrisoló una hermética cultura escolar de lo más inmovilista. Añadamos el hecho de que, en estas regiones, el origen de los mismos maestros era mayoritariamente rural. Sin excluir otras variables sociológicas, por ese camino se podrían rastrear orígenes de indudables diferencias territoriales respecto al pensamiento de los maestros; diferencias que, con las debidas precauciones, se reflejan en el actual mapa sindical.

Estas reflexiones nos dan pie para romper con un tópico que durante los años 70 se acuñó en ámbitos progresistas y que concibieron la escuela rural con una gran dosis de utopía y sublimación. El tópico viene a concebir el modo de producción campesino y la cultura rural como un espacio social donde la dominación y la dependencia habrían de generar con alguna "ayudita" de los maestros concienciados...-una fuerza liberadora de signo radical e independiente. Con idealizaciones de este tipo se sostuvo -y aún sostiene- un movimiento por la escuela rural que agrupó a maestros, maestras y algunos curas después de

la Ley General de Educación. Eran las postrimerías de la dictadura y estos maestros -que normalmente pertenecían a MRPs, algunos entusiastamente comprometidos con una dilatada experiencia en escuelas rurales-, mantenían, a nuestro entender, una posición con dos debilidades básicas. Una, concebir la escuela como principal agente del cambio social; una escuela en la que habría de ejercer desde una vocación militante; con cierto menosprecio por la aproximación racional a la profesionalización y, sustituyendo, las más de las veces, con elementos ideológicos la teoría y la práctica de una adecuada docencia para las escuelas unitarias y mixtas. El segundo punto flaco de aquella alternativa era ver en el mundo rural virtudes y potencialidades emancipadoras que nunca tuvo. Se generó una apología de las raíces culturales que ocupaba el centro de su modelo didáctico: conocimiento del entorno como principio y fin de los contenidos de aprendizaje.

## LA LEY VILLAR PALASÍ

En el contexto de la reforma de Villar Palasí nos encontramos, pues, con una hegemonía conservadora en el profesorado rural, producto de las épocas más oscuras del franquismo. La aspiración fundamental es huir del destino en la escuela del pueblo. Cuando los medios de transporte lo permitieron, un alto porcentaje de maestros fueron a residir a las ciudades, aunque tuviesen que recorrer ochenta o más kilómetros diarios. Por otro lado, los maestros comprometidos con el movimiento por la escuela rural, una minoría que malamente podía coordinar su actividad desde las Escuelas de Verano, rechazan la reforma tecnocrática de planificación centralizada y economicista desde las esencias ideológicas antes descritas.

La política de concentraciones escolares fue la gran innovación de los años 70. Sus abusos iniciales (macro-

concentraciones descontextualizadas, puesta en marcha sin concertación previa con los pueblos implicados, malos servicios de transporte y comedor, etc...) dieron razones suficientes a los que se oponían a ellas desde un radicalismo populista. A otros, los colegios comarcales les sirvieron como meros lugares de paso que, sin "gas-tar puntos", los acercaban al modelo escolar urbano. Con esta bipolarización del profesorado que ejerce en los pueblos y con la errónea filosofía de una reforma educativa inspirada en el modelo cientifista que no cuenta con los agentes implicados, no es de extrañar que lo ocurrido en los últimos 20 años se limitara a lo que a continuación exponemos.

En los últimos 20 años con vigencia de la Ley Villar, la escuela rural ha venido siendo objeto pasivo de los cambios socio-políticos y de sucesivas re-conversiones dirigidas a la supresión de unidades por falta de matrícula. La transición y posterior consolidación de la democracia han sido fenómenos muy ajenos a la vida escolar no universitaria y, sobre todo, al subsistema de la EGB rural. Los nuevos contenidos penetran a través de los libros de texto de una forma muy académica y su dimensión actitudinal tropieza con la indiferencia y la rutina. Los cambios más profundos que, sin duda, han registrado las últimas generaciones de escolares (incluyendo los que en los pueblos, cada vez más han ido accediendo a la enseñanza secundaria), se deben, fundamentalmente, al impacto de la TV y otros medios. En cuanto a las transformaciones estructurales, hay que reconocer la mejora general por el apoyo de programas de educación compensatoria, centros de recursos, equipos multiprofesionales, CEPs, bibliotecas, laboratorios y otros medios en comarcales, etc. Pero también hay que decir que todo ello ha sido sobradamente amortizado por el ahorro derivado de la supresión de unidades.

La comarcalización se había iniciado tímidamente en la década de los 60,

se potencia entre el 69 y 73, y se mantiene después como única forma de impartir especialidades en el ciclo superior de EGB. La fuerte depresión demográfica, sobre todo de los últimos diez años, ha ido descongestionando los centros de acogida y, desde luego, acelerando el proceso de supresión de unidades. Por citar algunos datos, diremos que en el 72-73 los alumnos transportados de los niveles de Preescolar, EGB y EE eran un 5,4% del total escolarizado en centros públicos. Ese mismo índice es del 13,1% en el curso 87-88. Hoy existen, en el territorio MEC, 1.448 itinerarios de transporte escolar (no todos de áreas rurales), frente a los 934 que existían en el 72-73.

### EL PANORAMA ACTUAL

Hoy entendemos por escuela rural aquella que es unitaria o incompleta, pues aunque los conceptos no sean, en rigor, isomórficos, aparecen prácticamente superponibles en el mapa de

nuestro sistema educativo cuando contemplamos las entidades de población más pequeñas. La escuela incompleta, en su máxima dimensión, comprendería todos los centros de 1 a 7 unidades. Aunque este tipo de centros represente un porcentaje muy grande sobre el total de centros (el 51,49% en el territorio MEC; el 47,32% en Canarias; etc.) afecta en realidad a un número reducido de alumnos: un 8,8% en el territorio MEC, por ejemplo, de Preescolar y EGB. Naturalmente en el arco de 1-7 unidades hay una variedad de situaciones no comparables. Los problemas más característicos, que siguen preocupando para homologar la calidad del servicio educativo, se presentan en las escuelas unitarias y/o con dos unidades, que, además son la mayoría de los centros incompletos (65,7% en el territorio MEC).

Conviene recordar aquí que la escuela rural siempre ha sido y seguirá siendo una consecuencia de la estructura demográfica y, en ese sentido, no nos parece riguroso culpabili-

**Cuadro 1. CENTROS INCOMPLETOS DE EDUCACION PRIMARIA E INFANTIL EN LAS COMUNIDADES AUTONOMAS, DISTRIBUIDOS POR NUMERO DE UNIDADES.**

CC.AA.	1 U	2 UU.	3 UU.	4 UU.	5 UU.	6 UU.	7 UU.	Total
Aragón	183	91	62	35	25	19	20	438
Asturias	172	34	14	4	5	9	10	248
Baleares	12	12	7	17	7	1	3	59
Cantabria	90	39	9	7	1	5	4	155
Castilla y León	642	300	126	59	55	43	40	1.265
Cast.-La Mancha	162	109	71	51	46	27	24	490
Extremadura	46	51	52	51	40	26	21	287
La Rioja	27	21	5	9	6	5	1	74
Madrid	16	12	16	19	6	12	7	88
Murcia	57	35	11	12	9	4	9	137
<b>Total M.E.C.</b>	<b>1.407</b>	<b>707</b>	<b>373</b>	<b>264</b>	<b>200</b>	<b>151</b>	<b>139</b>	<b>3.241</b>
Andalucía	-	-	-	-	-	-	-	-
Canarias	157	97	43	23	12	7	15	354
Cataluña	177	-	-	-	-	-	-	-
C. Valenciana	111	63	53	29	21	61	17	355
Galicia	819	151	33	30	9	23	26	1.091
Navarra	-	-	-	-	-	-	-	-
País Vasco	-	-	-	-	-	-	-	-



# Innovación



## Es mejor

Comunicación. Taller de la Historia. Solución de Problemas. Página verde.

Son los nombres de programas innovadores de Santillana para el Segundo ciclo de Primaria. Son ejemplos de innovación.

Porque hay más: el sistema de Proyectos, el tratamiento de los Temas transversales, las nuevas Guías y Recursos.

Porque Santillana le ofrece las grandes innovaciones de la Reforma.

Y sin olvidar lo suyo, lo de siempre: el orden, la claridad.

Porque Santillana le ofrece lo mejor. Santillana, ahora. Es mejor.

**Santillana**  
PRIMARIA

Tu mejor curriculum

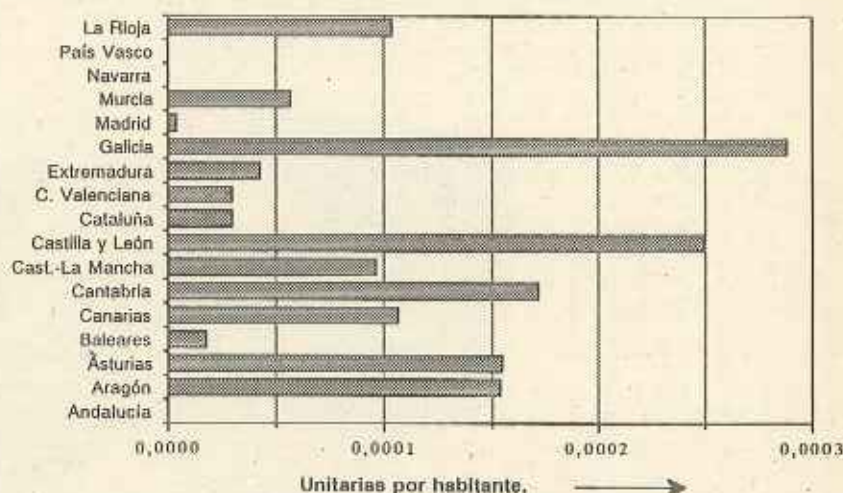
zar al sistema educativo de los males del campo o pretender que ese sistema, por bueno que fuera, puede evitar el despoblamiento u otras ruinas.

El gran cambio que en la estructura demográfica se ha producido (desde aquella España cuya mayor parte de la población vivía en los pueblos) ha reducido cuantitativamente el problema de la escuela rural a niveles relativamente bajos. Así, en poblaciones menores de 500 habitantes, los menores de 14 años sólo son 92.336, representando un 1,15% de la población total del país de esas mismas edades. Los mismos cálculos (2) para pueblos con menos de 1.000 habitantes (que también estarán atendidos por escuelas incompletas) suben el porcentaje anterior al 2,79%. Conviene tomar nota de que cuando consideramos la población total -con independencia de la edad-, el porcentaje de españoles que viven en pueblos de menos de 1.000 habitantes, pasa a ser del 4,4%, expresando así un claro envejecimiento de la población rural en un grado superior al de otros hábitats. De todas formas ¿cómo casan estas dimensiones tan reducidas con el dato antes citado, del 8,8%, referido al territorio MEC, de alumnos escolarizados en centros incompletos?. La explicación, sin duda, está en la irregular distribución de las zonas rurales de gran dispersión municipal en el conjunto de la geografía española. Tomando el caso de una provincia típicamente "rural" como Salamanca, solamente 20 de sus casi 400 municipios tienen más de 1.000 habitantes y en ese gran número de pueblos con menos de 1.000 habitantes vive hasta el 36,28% de la población provincial. Dato, claramente diferenciado del 4,4% nacional.

El cuadro 1 pone de manifiesto la heterogénea distribución territorial de las escuelas incompletas, el predominio del modelo unitario y, numéricamente, refleja el actual panorama de la escuela rural en el conjunto del Estado. Castilla y León, Galicia, Castilla-La Mancha, Aragón, son por ese or-

**Cuadro 2.**

**Índice de ruralidad en las CC.AA.**



den las CC.AA. con mayor número de escuelas incompletas.

Considerando exclusivamente la escuela unitaria como variable, el orden de la secuencia no es el mismo: a la cabeza se sitúa Galicia continuando una constante histórica y le siguen Castilla y León, Aragón, Cataluña,...

Mayor aproximación al tema la podemos obtener con datos relativos. En el cuadro 2 hemos comparado la

población de cada CC.AA. con sus escuelas unitarias para obtener un índice de ruralidad que descoloca la imagen que generalmente nos hemos hecho a través de los datos absolutos. En este gráfico vemos cómo manteniéndose Galicia y Castilla y León en los primeros lugares, destacan también Cantabria, La Rioja, Canarias, como comunidades donde la escuela rural tiene una gran importancia.

¿Cómo afecta la enseñanza en unidades mixtas (de escuelas incompletas) a los diferentes niveles educativos?. Con los datos que disponemos del territorio MEC (cuadro 3) nos hacemos una idea que puede generalizarse a todo el país con bastante fiabilidad.

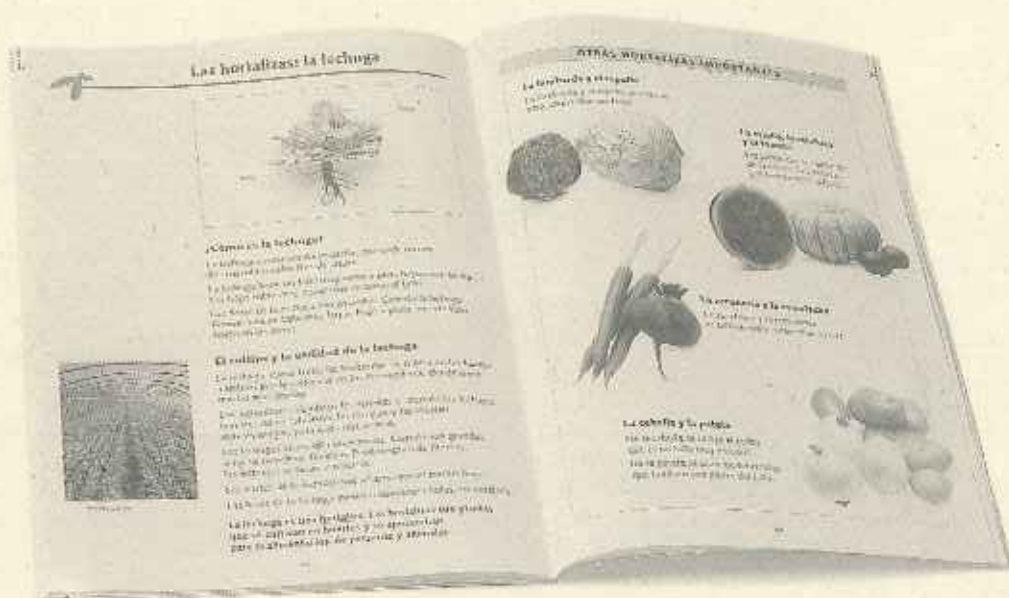
En 8.196 unidades mixtas correspondientes a 3.241 centros incompletos del territorio MEC, reciben educación 117.820 niños y niñas. Lógicamente hay que atribuir el salto descendente a partir de 6º curso a la mayor afluencia del ciclo superior a los centros comarcales. Por el otro extremo destaca la aún escasa escolarización de niños de 3 años (los datos corresponden al presente curso), aunque podemos afirmar que se trata de una deficiencia del mismo nivel que la detectada en núcleos urbanos. No es de prever problemas para una oferta suficiente de puestos escolares en la edu-

**Cuadro 3.**

**ALUMNOS EN ESCUELAS INCOMPLETAS DEL TERRITORIO MEC DISTRIBUIDOS SEGUN NIVELES EDUCATIVOS**

NIVEL	ALUMNOS
3 años	8.544
4 años	18.871
5 años	16.281
1º EGB	11.426
2º EGB	12.443
3º EGB	10.656
4º EGB	11.643
5º EGB	10.372
6º EGB	6.262
7º EGB	6.197
8º EGB	5.125
<b>Total</b>	<b>117.820</b>

# Con el estilo Santillana



## Es mejor

Con el estilo Santillana: el orden en la organización de los temas, la claridad de la información, actividades numerosas y variadas, la progresión paso a paso.

El estilo Santillana. El que sostiene y da fuerza a las grandes innovaciones del Segundo ciclo de Primaria: desde el sistema de Proyectos al Programa de textos. Desde la Página verde al Taller de la Historia.

El estilo Santillana. Mejorado. Con más orden, más claridad, más riqueza de actividades, mejor progresión. Porque Santillana le ofrece lo mejor. Santillana, ahora. Es mejor.

**Santillana**  
PRIMARIA

Tu mejor currículum



cación Preescolar de los pueblos, éstos se darán con referencia a la calidad de la misma. Los profesores saben que si bien puede hacerse un programa de enseñanza para pocos alumnos en entre 6 y 11 años en una escuela mixta, las dificultades se incrementan de forma muy especial al mezclar estos niveles con los niños de educación infantil y, sobre todo, con tres años.

### A MODO DE CONCLUSION

La escuela rural es un subsistema que a lo largo del tiempo ha ido cambiando con el empuje del desarrollo general del país y fenómenos sociales de carácter irreversible como la emigración a los núcleos urbanos, el crecimiento del consumo, el impacto de la TV y otros mass-media, la mejora de las vías de comunicación, etc. No obstante pueden persistir percepciones de esta escuela similares a las de hace muchos años desde el contraste y las diferencias con el medio urbano o semiurbano que ha tenido un desarrollo más acentuado.

Hoy se trata de discernir entre lo que son pervivencias de una marginación histórica y el mero arrastre de unos tópicos sin fundamento en la actualidad.

El despoblamiento del campo y la consecuente dispersión de escasos contingentes de alumnado en muchos y pequeños municipios, forzosamente requiere de especiales medidas en la organización escolar por zonas. No sólo por el mejor aprovechamiento de recursos humanos y materiales, sino por evitar el aislamiento de los niños. Hasta hoy la única medida fue la concentración en Colegios Comarcales. En el presente año, el MEC baraja un proyecto de generalización de los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) y hay que decir que, independientemente de cómo llegue a concretarse, la idea que subyace en los CRAs fue una reivindicación alternativa a las concentraciones comarcales y aún hoy mantiene un amplio predicamento en el pensamiento renovador. En nuestra opinión, ambas políticas han de complementarse de forma equilibrada, pero con un criterio general —al que siempre podrían interponerse razonables excepciones— y que no es compartido por la Administración (3). Dicho criterio puede resumirse de la siguiente forma:

a) Mantener las actuales concentraciones pero reconvertidas en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (para la etapa 12-16). Con dotación

adecuada en infraestructura, profesorado y PAS.

b) El CRA sería el modelo para la Educación Infantil y Primaria.

Se entiende que el proceso de reestructuración habría de hacerse de forma simultánea, ya que los alumnos menores de 12 años serían desconcentrados volviendo a nutrir las escuelas mixtas que se organizarían en CRAs. La organización escolar resultante de tal propuesta es, a nuestro juicio, la más coherente con los retos futuros y la LOGSE. No es cuestión de ponerla en práctica de un año para otro, pero sí debe contemplarse como una meta a cubrir en un horizonte temporal perfectamente definido. ■

*Julio Mateos Montero*

(1) Un trabajo en el que puede encontrarse una mayor información: Carmen Fernández. "Política Educativa y Escuela Rural". Cuadernos de Pedagogía, suplemento nº 2. Mayo de 1.976.

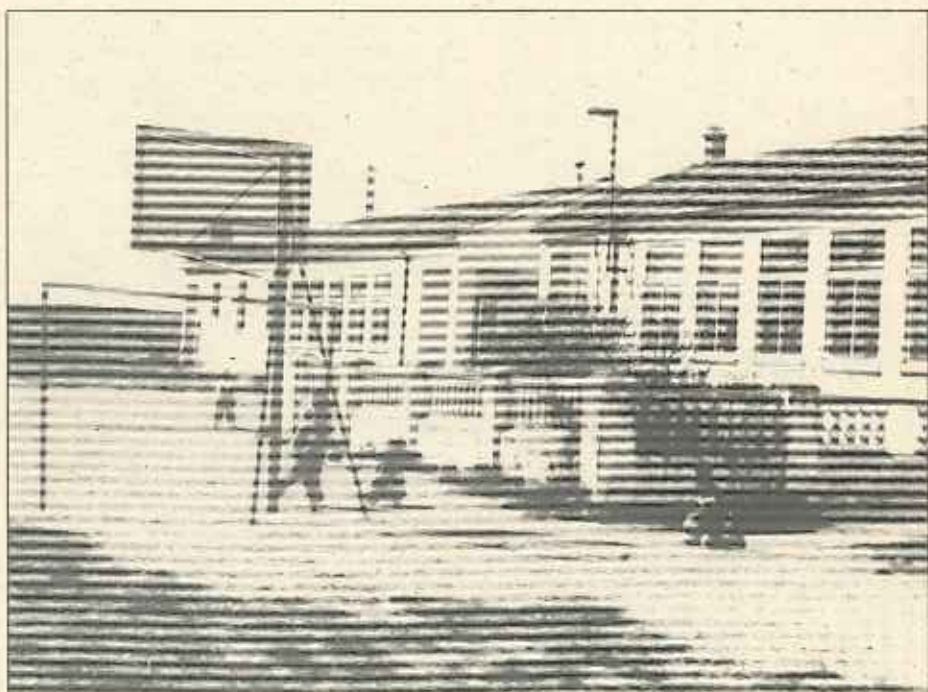
(2) Los índices se han elaborado a partir del padrón municipal de 1.986. Anuario de El País de 1.990.

(3) Ver artículo sobre la Reforma en este mismo número de T.E.

# Problemas de siempre

*Difícil lo tienen las escuelas rurales (pequeñas) de este país, aún a pesar de las innovaciones que introduce la LOGSE en materia educativa.*

*El Sistema Educativo Formal (SEF) es, por esencia, conservador y, a niveles de formación básica, nunca plantea revoluciones o grandes cambios que afecten al conjunto de la sociedad. La escuela reproduce valores, intensifica diferenciaciones y provoca fracasos. Es la representación oficial, en un pequeño teatro, de la obra maestra de la diferenciación humana: la sociedad actual.*



Angel María Álvarez C.  
Salamanca

LA INCORPORACION de España al Club de los países más potentes de Europa y la confirmación del Acta Unica posibilitando el libre tránsito de personas, mercancías, capitales y servicios nos sitúa en un brete como país pequeño entre los grandes. Al menos así se puede valorar a la hora de examinar la funcionalidad de los sectores más débiles del Sistema Educativo, en concreto, la Escuela Rural.

Para analizar mínimamente la debilidad de dicho sector, presentaremos dos problemas comunes al resto del sector educativo, que, de no tenerlos en cuenta, podrían ser peligrosos para el ámbito educativo que nos ocupa.

## A. PROBLEMAS COMUNES AL RESTO DEL SISTEMA

**A.1.** El que Ramón Flecha, con feliz claridad, (1) denomina como **función de asignación**. Sería difícil no pensar que la escuela legitima la desigualdad. En la anterior Ley General de Educación (LGE) se asignaba tempranamente al adolescente, a partir de los 14/16 años, un futuro profesional radicalmente opuesto para aquellos que accedían al BUP y para aquellos otros que eran derivados hacia la FP. Por lo tanto, ni la escuela era única ni tan siquiera unificaba.

Hoy, con la nueva Ley (LOGSE), habiéndose transformado el mercado de trabajo hacia una complejidad creciente, se tiende a potenciar la diversidad a través de los Proyectos Curriculares de Centro teniendo en cuenta

el contexto social en el que se cría el niño y se ubica el centro, el proceso de aprendizaje de cada alumno/a, la coherencia de una secuencia de contenidos, los métodos de trabajo, etc.

Así pues, formulados unos objetivos mínimos que todos los usuarios han de conseguir al finalizar su escolarización obligatoria, el resto depende del Proyecto Curricular que en cada centro se formule. Por ello, la desigualdad ya no se siente como un error del sistema, sino como un objetivo en su forma de adaptación y diversidad. Y el responsable no será ya el Sistema Educativo (SE) sino los Consejos Escolares y los Claustros de Profesores.

Si todos los centros estuvieran estructuralmente bien conformados y suficientemente dotados, el problema sería menor. Ni lo uno ni lo otro se cumple. Y habrá centros que se verán

obligados a programar actividades en talleres precarios, mientras que otros serán "buques insignia" que prepararán para triunfar en todos los niveles altos del SEF. De esta manera, a cada uno se le asignará predominantemente una tarea.

¿Podríamos pensar que la escuela rural, en localidades pequeñas y dispersas, está preparada para superar tal presión?. Tal vez no sea así, por otros problemas que enumeraremos más adelante.

**A.2.** Pero si la función de asignación es clara, el mismo autor piensa que la **función de selección** no está menos oculta con el alargamiento de la escolarización obligatoria. El nivel académico exigido crece, lo cual provoca que:

- Se recalifica negativamente a los sectores de población que terminaron su escolarización en modelos anteriores.
- Los escolares que fracasan tendrán mayores dificultades para alcanzar niveles mínimos cada vez más altos.
- Los sectores más débiles del SEF tengan mayores dificultades para alcanzar dignamente tales mínimos sin saber, ni siquiera, si son válidos para asimilar los contenidos culturales básicos de tipo funcional que exige la sociedad actual.

Podríamos asegurar que la escuela rural afronta tales dificultades con mayor precariedad, por estar incluida dentro del SEF y por padecer, entre otros, un elenco de problemas específicos que, a continuación, tratamos de enumerar.

### B. PROBLEMAS ESPECIFICOS DE LA ESCUELA RURAL

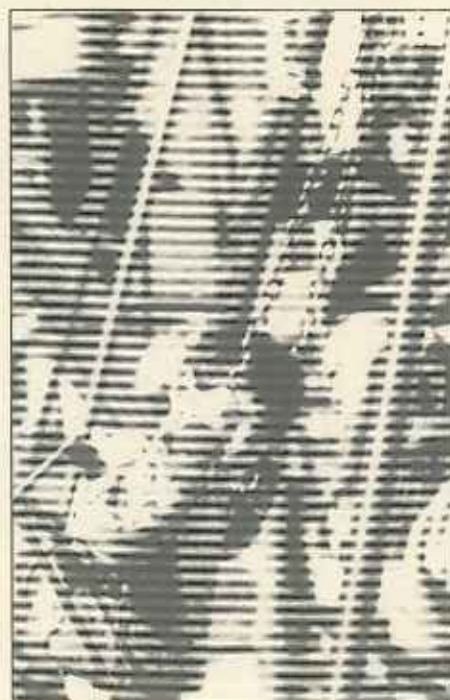
Sin posibilidad de enunciarlos al completo, podríamos convenir que:

a) La **estabilidad del profesorado** en las escuelas rurales es menor que en el resto de los centros. Más del 50% se mueve año tras año mediante concursos de traslados, supresiones de pequeñas escuelas o unida-

des y mediante destinos cubiertos por interinidades o sustituciones.

b) El **aislamiento** de muchos maestros de primaria es evidente en zonas de población dispersa. No menor aislamiento sufren muchos alumnos.

c) En las Escuelas Universitarias de primaria se evidencian una **escasa preparación pedagógica y sociológica** para intervenir adecuadamente en el área rural.



d) No existen **materiales curriculares** adecuados de intervención.

e) Es difícil acotar las **espectativas de los padres** sobre el futuro académico y profesional de sus hijos. Así mismo, el **nivel cultural de las familias** es, en muchos casos, bajo.

f) No existe siempre una coordinación entre los proyectos curriculares de las escuelas rurales y los correspondientes a los centros receptores de esos niños.

g) En algunos momentos y bajo determinadas circunstancias, una relativa **endogamia** entre profesionales de la educación que han creído conveniente evitar modelos urbanos o de mercado potenciando el modelo rural como alternativa casi única. Patrocina-

da, en algunos casos por buenos profesionales "excesivamente" comprometidos, y en otros por personas vinculadas a la Iglesia o a movimientos de liberación extrapolados de países con características plenamente diferenciadas de la sociedad española y democrática, han pretendido ver en el campo rural español el embrión de unos valores positivos y únicos que el modelo capitalista y liberal ha devorado. Esta percepción ha podido retrasar una renovación que, a simple vista, es inevitable.

### C. ALGUNAS PROPUESTAS DE SOLUCION

1. La descapitalización comparada de servicios en las zonas rurales (y sobre todo en aquellas no industrializadas), parece evidente. Pero la atomización y la descoordinación entre ellos es algo que agrava la situación y la escuela rural la padece. Desde los años ochenta, iniciativas públicas o de organizaciones no gubernamentales editan guías de recursos en el medio rural (2), con el fin de que los agentes que interactúan se conozcan. En ocasiones se va más allá, tratando de institucionalizar mediante legislación reciente, iniciativas de cooperación (Consejos de Salud, Consejos Sociales, Consejos Escolares, Mancomunidades, Proyectos de Base Territorial, Juntas Locales o Comarcales para la Educación de Personas Adultas, etc.).

En este contexto, poder pensar que el Proyecto de Centro de determinadas zonas rurales debería estar abierto a la iniciativa y colaboración de otros agentes sociales no incluidos en el SEF, posibilitaría la llegada de unos recursos que harían disminuir las funciones de asignación y selección expuestas anteriormente.

La apertura de la escuela rural a nuevos recursos y modelos y la financiación de ésta sin criterios de rentabilidad con el fin de posibilitar Proyectos de Centro no discriminatorios y actuaciones directas de agentes

acomplementarios al SEF, son necesarios por criterios de calidad.

2. Tratar de compartir recursos humanos y técnicos en los Centros Rurales Agrupados (CRA), sin obligar a la itinerancia a los niños escolarizados en Primaria, es una respuesta positiva. A pesar de ello, el modelo sigue planteando algunos problemas que conviene resolver desde el principio.

- Conviene que se regule legislativamente la figura de los Centros Rurales Agrupados de manera universal (y no sólo aquellos que, experimentalmente, ponen a prueba la iniciativa), aunque de forma y manera diferente a como se regulan los centros ordinarios, ya que ambos se perfilan con características bien diferentes (no es equivalente un centro ordinario de 18 unidades que un CRA de similares dimensiones).

- La asignación concreta de plazas (pero, ... ¿dónde está mi destino?), la determinación y funcionalidad de los cargos unipersonales y órganos colegiados, las repercusiones de la supresión de una unidad (la cual puede provocar una reacción en cadena viéndose afectado el maestro o la maestra que ha llegado en último lugar aunque su plaza no haya sido suprimida), la reconversión de una plaza normal en itinerante y el trastorno que acarrea obligando a la persona afectada a disponer de un medio de transporte sin previo aviso, los procedimientos para sufragar gastos de seguro y desplazamiento y un largo etc., pueden retrotraer a muchos profesionales a concurrir con recelo a tales centros o provocar periodos de permanencia mínimos que impidan la continuidad del proyecto educativo.

- El incremento de plantilla, necesario para actuar eficientemente, no es el mismo que en los centros ordinarios. Gran parte de los especialistas con destino en los CRA se encuentran con una jornada laboral tan densa que les impide disponer de horas de programación frecuentes (¿por qué no una hora diaria?) al estar trabajando simultáneamente con grupos dispares

y de distintas localidades. De la misma manera, puede resultar poco motivador, por no utilizar otro calificativo, el tener que repetir los mismos contenidos de un área a lo largo de toda la jornada (un especialista de inglés puede verse impartiendo contenidos de lo mismo durante toda la semana sin poder variar de actividad).

Las buenas iniciativas conviene ampararlas mediante el desarrollo de una normativa legal adecuada y una financiación sin reservas, sobre todo cuando responden al interés de evitar deficiencias en los servicios públicos y a equiparar derechos constitucionales.

---

**Las buenas iniciativas  
conviene ampararlas  
mediante el desarrollo de  
una normativa legal  
adecuada y una  
financiación sin  
reservas...**

3. Las situaciones anteriormente descritas obligan a tratar de proponer respuestas que favorezcan la calidad del servicio educativo en medios adversos. Posiblemente una de ellas consista en abogar por la jornada única para aquel personal docente que actúe en zonas rurales de difícil desempeño y que diseñen programas determinados de formación, pretendan elaborar Proyectos de Centro adecuados a las obligaciones propuestas por el Sistema Educativo y a las circunstancias del entorno y puedan promover la actuación directa de otros agentes sociales que interactúan en esa demarcación geográfica.

4. Muchos de los niños de 12 a 13 años del área rural estarán escolariza-

dos, no tardando mucho, en localidades ajenas a su lugar de residencia. Tendrán, pues, que disponer de servicios de transporte y comedor, así como de un tiempo libre relativamente prolongado entre jornada de mañana y tarde.

Teniendo en cuenta todas las propuestas anteriores, sería conveniente añadir que los servicios complementarios que en este caso aparecen habría que dignificarlos.

- Habría que oponerse a las contrataciones que firma el MEC con empresas privadas para atender a los comedores escolares, así como a la solución de que sean los propios profesores quienes vigilen del buen orden y consumo de alimentos. Tal vez, el modelo más adecuado se configure mediante la convocatoria de oferta pública de empleo para el personal de cocina y cuidadores quienes deberían incorporarse al diseño del Proyecto de Centro por estar su actividad plenamente integrada en la jornada educativa.

- Del mismo modo, la oferta pública debería hacerse extensiva a cuidadores y animadores que pudieran programar actividades lúdicas y educativas en esos periodos de tiempo en los que el niño, antes y después de comer, se dispersa y mantiene comportamientos que sorprenden, no siempre de manera positiva. Quizás, algunos talleres complementarios a la acción educativa, plenamente integrados en el Proyecto de Centro, sean válidos para estimular la creatividad y la expresión como valores positivos de un proceso de socialización que no siempre es posible en el aula debido a la rigidez que impone la representación de determinados papeles.

La escuela pública rural merece, por parte de la Administración educativa, mayores inversiones y mejores intenciones. ■

(1) Flecha, Ramón. "La nueva desigualdad cultural". Ed. El Rouro, Barcelona. 1.990

(2) Cáritas Española. "Guía de recursos comunitarios en el medio rural". Ed. Popular. Madrid. 1.987

Centre Educatiu Projecte  
Barcelona

Centro E.E. San Juan de Dios  
LAS PALMAS - Gran Canaria

Colegio A.T.A.M.  
POZUELO DE ALARCON - Madrid

Col. Belén  
EL FERROL - La Coruña

Col. Cristo Crucificado  
FORTUNA - Murcia

Col. Estudio  
VIGO - Pontevedra

Col. Miravalles  
HUARTE - Navarra

Col. del Pasen  
CAUDETE - Albacete

Col. Público Alfonso I  
PUIGCERDA - Girona

Col. Pub. Almazaf  
ALMUSSAFES - Valencia

Col. Pub. Antonio Machado  
JODAR - Jaén

Col. Pub. Caminillo  
LOJA - Granada

Col. Pub. Coutada - Beade  
COUTADA - BEADE - Pontevedra

Col. Pub. Duque de Arion  
CASASOLA DE ARION - Valladolid

Col. Pub. Esparis - Vicoso  
BRION - La Coruña

Col. Pub. Garcilaso de la Vega  
MADRIDEJOS - Toledo

Col. Pub. Gonzalo de Berceo  
Loyraño

Col. Pub. Hermanos Amorós  
Fernández  
LAS MESAS - Cuenca

Col. Pub. José Barcena  
TALAVERA DE LA REINA - Toledo

Col. Pub. Lex Flavia Malacitana  
Málaga

Col. Pub. Luis Bello  
Madrid

Col. Pub. Montserrat  
SARRIA DE TER - Girona

Col. Pub. Palo Blanco  
PALO BLANCO - Tenerife

Col. Pub. Pintor Rosales  
Madrid

Col. Pub. Punta de N'Amer  
SANT LLORENÇ - Baleares

Col. Pub. Rosalía de Castro  
VIGO - Pontevedra

Col. Pub. de Salardebois  
SALARDEBOIS - Orense

# Los 50 Ganadores del Concurso Collage 93

Un año más, Chocolates Nestlé ha contribuido con el 15º Concurso Collage 1993 al desarrollo de la educación de todos los niños españoles, fomentando su espíritu y sentido artístico. Con un tema tan divertido y sugerente como es "El Carnaval", se presentaron a esta edición 1.088 Centros Escolares con un total de casi 11.000 trabajos.

Después de una difícil selección, debido a la alta calidad de los trabajos y la gran imaginación demostrada por los participantes, el Jurado Calificador ha elegido 50 collages, premiando con 200.000 ptas. a los respectivos Centros Escolares.

Chocolates Nestlé agradece a todos su participación y felicita a los Centros premiados.



Col. Pub. San Vicente  
Huesca

Col. Pub. Sotomayor y Terrazas  
JEREZ DE LOS CABALLEROS  
Badajoz

Col. Pub. de Torija  
TORIJA - Guadalajara

Col. Pub. Vicente Mortes  
PATERNA - Valencia

Col. Pub. Virgen de la Esperanza  
Córdoba

Col. Pub. Príncipe del Remedio  
L'ALGUENYA - Alicante

Col. Pub. de Vite  
SANTIAGO DE COMPOSTELA  
La Coruña

Colegio Puente III  
ASTILLERO - Cantabria

Colegio San Cernin  
Pamplona

Colegio San José  
SALAS DE LOS INFANTES - Burgos

Col. Santiago Apóstol  
Pontevedra

Col. San Tomé  
CAMBADOS - Pontevedra

Col. San Vicente de Paúl  
LAREDO - Cantabria

Col. Torrevelo  
MOURU - Cantabria

Col. Vilas Alborada  
SANTIAGO DE COMPOSTELA  
La Coruña

Col. Ilegi E.G.B. Bisbe Mall  
TORTOSA - Tarragona

Col. Ilegi L'Angel  
AMPOSTIA - Tarragona

Col. Ilegi Paideia  
Barcelona

Col. Ilegi Public Dr. Ferrer  
ARTES - Barcelona

Escola Eiximenis  
Girona

Escola Nou Camí  
CARDONA - Barcelona

Escola Unitaria de Banuncias  
BANUNCIAS - León

Residencia Joan XXIII  
CERDANYOLA - Barcelona

CHOCOLATES  
Nestlé



# La reforma en el medio rural

Si los principios que inspiraron la Reforma y las prescripciones de la LOGSE que se refieren al medio rural, llegaran a hacerse realidad, veríamos cómo se superaba buena parte de la tradicional marginación del servicio educativo en los pueblos más pequeños de nuestro país. Por el contrario, su incumplimiento puede incrementar las diferencias. Tal es la idea que vamos a desarrollar desde una posición radicalmente crítica por la pérdida de esta oportunidad histórica, pues, a estas alturas, no nos cabe la menor duda en cuanto a tales incumplimientos.

## Julio Mateos Montero

EN EFECTO, podríamos tomar lo que se dice en un párrafo del Libro Blanco (1.990) junto con algunos artículos de la LOGSE como la mejor de las plataformas para un desarrollo progresista de la educación en zonas rurales:

- Acercar la oferta educativa en los niveles de Educación Infantil y Primaria a todos los núcleos de población que cuenten, al menos, con cinco alumnos, y asegurar, en el caso de la Educación Secundaria, una oferta accesible a todos los jóvenes que garantice, en este tramo, una educación suficientemente completa: optatividad, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales.

- Evitar el transporte a los niños de edades tempranas, extendiendo programas del tipo "preescolar en casa".

- Dotar a todas las zonas de un número suficiente de maestros especialistas que se desplacen de forma periódica a los centros, y de Centros de Recursos de apoyo al profesorado de las zonas rurales.

- Diseñar una red de transporte, residencias y comedores escolares ne-

cesarios para garantizar a todos los jóvenes el acceso a la Educación Secundaria..

(Libro Blanco, pág. 300)

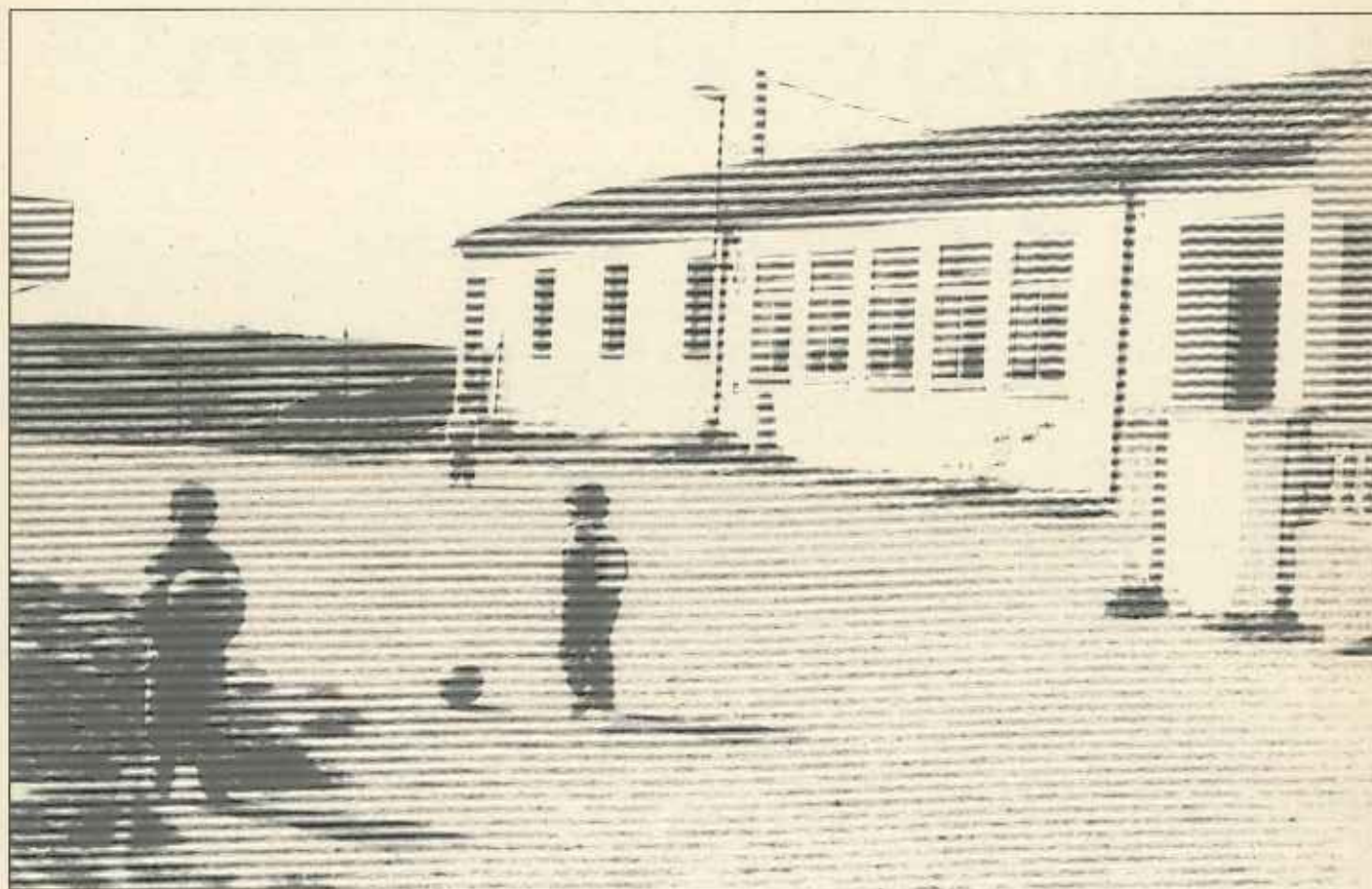
- Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello. (Art. 63.1. de la LOGSE).

- En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la LODE.

- Excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado. (Art. 65.1. de la LOGSE).

- La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares. (Art. 66.2. de la LOGSE).

El párrafo del Libro Blanco se refiere a los criterios adicionales aplicados en el cálculo de recursos humanos y materiales en función de una supuesta red de Secundaria. El problema es que ya se redactó con una falsedad inicial y de gran calado: no es cierto que los cálculos se hicieran utilizando ni esos criterios ni el análisis pormenorizado de las necesidades territoriales, sobre todo en zonas rurales. Así, por ejemplo, tenemos fundadas sospechas de que el Libro Blanco hizo la estimación de necesidades del profesorado mediante la simple aplicación de una relación polinómica con los posibles grupos de la futura Secundaria y para calcular estos últimos se contempló la situación demográfica de la población escolar y la actual red de centros de EE.MM., sin incremento ninguno de centros de nueva creación. Dicho de otra manera: no había ni nunca hubo red nueva de centros de Secundaria que se ajustara a los criterios de los textos que hemos



transcrito más arriba. El secretismo que durante tanto tiempo ha rodeado el mapa escolar de la Reforma, a nuestro juicio, no ocultaba más que un fantasma, el vacío en la previsión y el incumplimiento de los principios legislados.

Con el transcurso del tiempo la política educativa ha sido condicionada más y más por las restricciones de la política económica del ministro Solchaga y, en esa lógica se ha confirmado (ya no se oculta) la sospecha de incumplimiento. Globalmente, el plan del MEC y las demás Administraciones educativas contempla las medidas estructurales para la implantación de la Reforma desde la siguiente base limitadora: aprovechamiento mediante reconversiones de los actuales recursos infraestructurales de centros, servicios de comedor y transporte, así como de recursos humanos (plantillas presupuestadas) sin ninguna otra expectativa de incrementos significativos. Es la lógica implacable de una

economía de la educación bajo la cual sucumbe cualquier otro criterio reformista.

En núcleos urbanos o semiurbanos, sin embargo, el decrecimiento de la población escolar permitirá ir incorporando a centros de Secundaria (independientemente de su titularidad pública o privada) a los alumnos/as a partir de los 12 años. En estas áreas urbanas la oferta de instalaciones es mayor y los problemas se plantearán en otra cuestiones: competencia entre la red pública y privada, reivindicar igualdad de horarios lectivos para todos los profesores que formen el claustro al margen del cuerpo al que pertenezcan, las dimensiones de los centros para una cierta homogeneidad de condiciones y la distribución racional en el espacio urbano, adecuación de instalaciones a las necesidades de los módulos profesionales, etc.

Poró en la mayoría de las áreas rurales de gran dispersión municipal, los

alumnos del Primer Ciclo de la ESO (12-14) permanecerán en sus actuales centros de EGB, con las mismas plantillas de profesores. Para resumir expondremos las consecuencias que esta concepción conllevará en un horizonte indefinido:

- Se quiebra, en la práctica, la unidad/continuidad y coherencia del currículo en la etapa. La mera adscripción administrativa a un centro de Secundaria del profesorado que imparta 1º y 2º de ESO, no garantiza ninguna programación conjunta. Sin una estrecha convivencia profesional en el mismo centro no es posible difuminar los desajustes pedagógicos que tradicionalmente confrontaban el trabajo de maestros y profesores de Instituto.

- Se bloquea el acceso real de una parte del profesorado a los centros de Secundaria con el lógico riesgo de que éste se considere más discriminado y perciba el ejercicio profesional

*(continúa en pág. 35)*

## Escolarización

**R**ECIENTEMENTE, el Consejo Federal de la Federación de Enseñanza de CC.OO. acordó promover una campaña de estímulo a la matriculación en los centros públicos.

Esta decisión partía de dos consideraciones fundamentales: la polémica social, que ha introducido la ola neoliberal promovida desde el Gobierno, en torno al cuestionamiento de la eficacia de los servicios públicos contraponiéndolos al buen funcionamiento de lo privado, y las iniciativas concretas adoptadas por ciertas Administraciones Educativas que han privatizado determinados servicios que daba la enseñanza pública o ha desviado injustificadamente fondos públicos a centros privados.

Estas tendencias privatizadoras, muy fuertes ya en todos los ámbitos de nuestra sociedad, se vieron reforzadas con el adelanto de las elecciones generales y la aparición de los primeros borradores de programa electoral presentados por algunas formaciones políticas, donde se profundiza con formulaciones concretas esa tendencia.

Una vez diseñada esta campaña, que ha contado con el respaldo Confederal y se ha promovido conjuntamente con la CEAPA, se ha abierto en el interior de la organización una fuerte polémica con los compañeros y compañeras de la enseñanza privada.

Nuestros afiliados, militantes y cuadros del sector privado cuestionaban a la voz el perjuicio que una campaña de estas características podía suponer para su acción sindical en los centros de trabajo y el desprestigio que para los centros y profesionales del sector suponía el que se ensalzase las cualidades de la enseñanza pública (entrando incluso a cuestionar dichas cualidades).

El último Consejo de la Federación, donde se abordó específicamente esta polémica, siguió considerando correcta la valoración que fundaba tal iniciativa y la campaña misma, pero sería injusto atribuir las quejas de nuestros compañeros a una falta de visión o a un brote de corporativismo, porque el problema es real.

Es real que la Confederación de CC.OO. y la Federación de Enseñanza son firmes defensores del sector público y máximo en un momento de agresión como el actual, y posiblemente el futuro, como es real que los avances en la enseñanza pública no son del todo satisfactorios y que una campaña de estímulo a la matriculación, en sí misma, no es suficiente para dignificarla existiendo otros medios, como real es también que en la ofensiva ideológica que mantienen históricamente la patronal y

algunos sindicatos, se ha difundido que CC.OO. quiere "hundir" la enseñanza privada, habiendo calado este mensaje entre los mismos trabajadores y trabajadoras del sector.

De todo lo dicho se desprende que debemos plantearnos con seriedad cómo defendemos más adecuadamente los servicios públicos en general y el educativo en particular, pero ello no puede ocultar la contradicción existente en una organización que defiende lo público, pero que también asume las reivindicaciones de los trabajadores y trabajadoras del sector privado.

**L**A CLAVE para el futuro reside en cómo resolvamos esta contradicción. A mi modo de ver no hay una opción unidireccional. No podemos replantear nuestros principios, salvo que estuviésemos dispuestos a desnaturalizar nuestro proyecto social, como no podemos plantearnos el abandono de las reivindicaciones de los trabajadores de la enseñanza privada.

Por el contrario, las soluciones deberán pasar por hacer compatibles los dos elementos, partiendo de algunos criterios:

- CC.OO. defiende por igual los intereses de los trabajadores, pertenezcan al sector que pertenezcan.
- Los intereses de los trabajadores no deben confundirse con los de las patronales, por mucho que en ocasiones éstos parezcan coincidentes.
- CC.OO. defiende un sistema público de enseñanza de calidad, donde puedan integrarse libre y voluntariamente los centros privados actualmente concertados, con todas las garantías para los trabajadores de los centros que tomen esta opción.
- Nuestra intervención en los centros privados no debe medirse en base al debate ideológico que interesadamente sostiene la patronal, sino en base al rigor y compromiso con que defendamos las justas reivindicaciones de los trabajadores.
- Mientras luchamos por nuestras propuestas de principio deberemos ser cuidadosos y sensibles con los intereses del conjunto de los trabajadores para no hacer irresolubles las contradicciones existentes y para no enquistarnos en falsos debates ideológicos.

Desarrollando estas premisas podremos profundizar nuestra acción sindical y avanzar al mismo tiempo entre los trabajadores de la enseñanza pública y privada. ■

**Fernando Lezcano**  
Secretario General

# Balance sindical de las negociaciones con el M.E.C.

---

*Siguiendo con el trabajo unitario desarrollado durante este curso por las Organizaciones Sindicales de la Enseñanza Pública, se ha realizado un balance de las negociaciones mantenidas durante este año. Es de lamentar la actitud de FETE-UGT que prefirió sacar su propio documento.*

---

**L**OS SINDICATOS de la Mesa Sectorial de Educación: ANPE, CONF.STEs, CSI-CSIF y F.E. de CC.OO. analizábamos ya a principios de este curso que iba a ser un año duro para la negociación colectiva, por una parte por el anuncio que el gobierno hacía de restricciones presupuestarias y por otra porque esto venía unido a un momento crítico en el desarrollo de la LOGSE. Por ello reclamábamos una dinámica de negociación con garantías, que permitiera abordar los problemas que preocupaban al profesorado y que exigía la Reforma.

Los hechos han venido a darnos la razón; ni siquiera los esfuerzos unitarios por parte de las organizaciones sindicales han conseguido mover ciertas actitudes ministeriales.

El proceso de negociación en la Mesa Sectorial del M.E.C. durante el presente curso ha estado caracterizado y condicionado por:

## RECORTES PRESUPUESTARIOS

1. Los recortes presupuestarios, rechazados por nuestra parte insistentemente y más en un momento de im-

plantación de la LOGSE, han condicionado la actitud negociadora del M.E.C. en temas que dependían en gran medida de una correcta financiación, relegando los aspectos más positivos de la LOGSE que son los que pueden permitir una mejora cualitativa de la enseñanza y una motivación del profesorado.

- El llamado por las Administraciones "Arreglo Escolar de Primaria y Secundaria", que en realidad es un proceso de supresiones de unidades escolares y puestos de trabajo docen-

tes, llegó a la Mesa Sectorial tarde y no pasó de ser un puro trámite informativo. La Mesa terminó con desacuerdo, siendo remitido a instancias provinciales que a duras penas han podido supervisar su aplicación; llegándose en alguno de los casos a no haber negociación real.

- La Adscripción del profesorado de Enseñanza Primaria al Primer Ciclo de la E.S.O. podría terminar, también, con desacuerdo, pues el MEC tiene gran interés en cerrar las medidas técnicas sin que se haya negociado la Red de Centros (poco se puede negociar si no hay un soporte presupuestario para la infraestructura necesaria) y la mejora de las condiciones laborales y salariales del profesorado.

- Las nuevas necesidades en la Formación Profesional o en la Educación de Personas Adultas, lejos de ser estudiadas en su globalidad en la Mesa Sectorial Sindicatos/MEC, van encontrando pseudosoluciones unilaterales por parte del Ministerio, soluciones baratas e injustificables como es la oferta de horas extra -que tiene la absoluta oposición de los Sindicatos- o el recorte de la educación presencial con la excusa de fomentar la educación a distancia.

---

**...ni siquiera los esfuerzos unitarios por parte de las organizaciones sindicales han conseguido mover ciertas actitudes ministeriales.**

## FALTA DE VOLUNTAD POLITICA

2. Una falta de voluntad política para dar salida a reivindicaciones unitarias efectuadas por los Sindicatos en representación del profesorado que se ha puesto de manifiesto durante este curso:

- Las largas negociaciones sobre los Reglamentos Orgánicos de Centros no culminaron con acuerdo, al no recoger el Ministerio varias peticiones unánimes de las organizaciones sindicales. Queda pendiente, por otra parte, la negociación de la Orden de Principio de Curso, en la que el profesorado podrá percibir la voluntad del Ministerio de mejorar o no sus condiciones de trabajo con ocasión del desarrollo de la Reforma.

- Se rechazaron una y otra vez las peticiones sindicales durante la negociación de Comedores Escolares, con el resultado de conflicto abierto que se vive hoy en día, y cuya renegociación seguimos exigiendo.

- No se ha avanzado en la clarificación de la situación socio-laboral del profesorado, en general, y del de F.P. en concreto ante la Reforma.

- Y como punto culminante se ha rechazado insistentemente la negociación del futuro laboral del profesorado interino. Este aspecto ha sido, quizá, el más sangrante de todos cuantos denunciábamos en este documento por ser un colectivo numeroso y con empleo precario. Hay que llamar la atención sobre la falta de voluntad negociadora del MEC, dado que es un tema que al menos en otras CC.AA. con competencias se ha negociado.

- No se ha negociado el Sistema de Acceso Definitivo a la Función Pública Docente, que pasa, tras el informe del Consejo Escolar del Estado, a ser tramitado de forma unilateral por el Ministerio. Tenemos que señalar que las Organizaciones Sindicales no quisimos empezar la negociación de este Real Decreto si no se negociaba primero el futuro laboral del profesorado interino, dado que la selección de este personal ya en el territorio gestio-

**Se rechazaron una y otra vez las peticiones sindicales durante la negociación de Comedores Escolares, con el resultado de conflicto abierto que se vive hoy en día, y cuya renegociación seguimos exigiendo.**

nado por el MEC —y con visos de ser impuesto en más territorios— se había depender del resultado anual del Concurso Oposición. Esta fórmula situaba la lucha contra la rotación en el empleo en primera línea de atención para los sindicatos del sector.

## INCERTIDUMBRE

3. La incertidumbre creada por la suspensión de las negociaciones en el tema de Concursos de Traslados de Primaria y de Secundaria. La convocatoria de las Elecciones Generales, si bien impide la tramitación de la Ley que posibilita la nueva fórmula de Concursos, no debe justificar el que no se pongan en marcha aspectos negociados durante este período, y que han sido reclamados unánimemente por el profesorado.

Dentro de este apartado de "incertidumbre" puede casar también el dudoso futuro de la negociación sobre la Escuela en el Área Rural, respecto a la

cual las organizaciones sindicales exigimos los presupuestos necesarios para garantizar los requisitos mínimos en dotaciones de profesorado especialista, en infraestructura y en medios de apoyo, así como la solución a uno de los problemas más graves que tiene: la itinerancia.

## RECLAMAMOS

Con el ánimo de que nuestras peticiones encuentren una acogida a corto plazo por parte del Ministerio, los Sindicatos firmantes reclamamos:

a) Convocatoria urgente de una Mesa Sectorial sobre el futuro laboral del profesorado interino a fin de conseguir una solución antes de final de curso.

b) Desarrollo de los Reglamentos Orgánicos de Centro por medio de la llamada Orden de Principio de Curso en la que se deben reglamentar aspectos organizativos de los Centros y las condiciones socio-laborales en que desempeña su trabajo el profesorado.

c) Paralizar la anticipación de la Adscripción al primer ciclo de la ESO hasta que se hayan negociado todos los aspectos de su planificación y de las condiciones laborales del profesorado que hemos propuesto las organizaciones sindicales.

d) Respuesta a la petición que todos los sindicatos hicimos de información en la Mesa Sectorial sobre el proceso de selección de la Condición de Catedrático.

e) Emplazamiento para septiembre de una Mesa de Negociación donde se revisen los temas que atañen a los próximos concursos de traslados antes de su convocatoria.

Madrid, 7 de mayo de 1993.

A.N.P.E. • CSI-CSIF • C.STES  
F.E.CC.OO. • FETE-UGT

# EDUCACIÓN PRIMARIA

- **UN OBJETIVO COMPARTIDO:**  
MEJORAR LA CALIDAD DE ENSEÑANZA.

## 2º. CICLO

- **SU INSTRUMENTO:**  
LA REFORMA EDUCATIVA.

- **LA RESPUESTA:**



El Proyecto Edelvives de segundo ciclo de Educación Primaria se compone de:

- **Materiales para el alumno**
  - Libro por curso para las áreas de Matemáticas, Lengua y Literatura Castellana, Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua extranjera y Religión.
- **Material complementario**
  - Matemáticas: 3 cuadernos de trabajo por curso.
  - Lengua y Literatura Castellana: 3 cuadernos de trabajo por curso, lectura 3º (Los amigos) y lectura 4º (Cuéntanos un cuento).
  - Conocimiento del medio natural, social y cultural: 2 cuadernos de trabajo por curso.
  - Educación Física, Educación Plástica, Dramatización: 2 cuadernos de trabajo por curso.

- Educación Musical: 1 cuaderno de trabajo por curso y casetes.
- Lengua extranjera: 2 cuadernos de trabajo por curso y casetes.
- Religión y Valores: 1 cuaderno de trabajo por curso.
- Cuadernos auxiliares (Matemáticas, Escritura, Ortografía, etc.).
- Literatura Infantil (Colección Ala Delta).
- \* **Materiales para el profesor**
  - Guía metodológica (incluye solucionario).
  - Libro de Recursos de ciclo.



# EDELVIVES

## CC.OO. gana un recurso a la Universidad de Murcia por el que se reconoce su carácter retroactivo

# Las evaluaciones docentes

*La Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Murcia ha estimado la demanda presentada por 14 profesores, a través de los Servicios Jurídicos de CC.OO., en la que se reclamaba el pago de las evaluaciones docentes positivas y correspondientes a servicios prestados hasta el 31/12/88 con carácter retroactivo al 1/4/89.*

**E**STOS PROFESORES habían tomado posesión en 1988 y se sometieron, en 1991, a la evaluación global de su docencia. Tras obtener evaluación positiva, la Universidad de Murcia procedió a abonarles las cantidades correspondientes a los tramos conocidos con efectos económicos de 1 de Enero de 1991. CC.OO. ha defendido siempre que la transitoria tercera del R.D. de Retribuciones ("los servicios prestados hasta el 31/12/88 surtirán efectos económicos a partir del 1/4/89"), debía ser aplicada, con independencia de las fechas de toma de posesión o de evaluación, a todos los profesores que tuvieran 5 ó más años de servicios prestados el 31/12/88.

### NEGATIVA DEL RECTORADO

Tras realizar diversos contactos con el rectorado para que se efectuara el abono de los tramos docentes con ese criterio, éste nos comunicó su negativa.

Entre las razones de esa negativa tiene bastante peso la postura de la SEUI de no abonar a las Universidades ninguna cantidad que se derive de interpretaciones del R.D. que no sean obligadas por mandato judicial.

A partir de ese momento, desde la Sección Sindical iniciamos un proceso orientado a llevar el tema a los tribunales.

El primer paso fué anunciar al profesorado la decisión de organizar desde CC.OO. la presentación de los correspondientes recursos y citar a los interesados a una reunión donde se informó del costo del proceso. El paso siguiente fué la interposición de un recurso de alzada que, tras ser desestimado por la Universidad dió origen a la interposición del Contencioso-Administrativo origen de la sentencia. En nuestro caso, la demanda la contraímos en el primer grupo de profesores afectados, que eran aquellos que habían tomado posesión en 1988 y llevaban cinco o más años el 31/12/88.

Hay que hacer constar que, en la Universidad de Murcia, aquellos profesores que tomaron posesión en 1987 fueron evaluados en 1989 con efectos económicos de 1/4/89. No obstante, en muchas Universidades, estos profesores fueron evaluados en 1990 y con efectos económicos de 1/1/90, por tanto, en estos casos, cabe la reclamación de la correspondiente diferencia entre 1/4/89 y 1/1/90.

Por otra parte, las cantidades a percibir pueden ser considerables, de-

pendiendo del momento en que se obtuvo la plaza y de la antigüedad acumulada a 31/12/88. Por poner un ejemplo, a un profesor que empezase la carrera docente en el curso 82/83 y hubiese tomado posesión en 1990, le correspondería el abono de 15 mensualidades de complemento docente.

Tras publicarse la sentencia, el rectorado va a proceder de oficio a su aplicación a los profesores que tomaron posesión en 1989 y en años sucesivos.

La trascendencia de esta sentencia, la primera que se produce en el Estado, es que afecta a todos los antiguos PNN's que, estando contratados antes del 31/12/83, accedan a plaza de Profesor Titular de Universidad o de Escuela Universitaria a partir del 1/1/87. Por otra parte, se rectifica parcialmente la postura restrictiva del MEG al no querer reconocer el derecho de los PNN's a obtener los complementos por docencia, aunque sea a posteriori y sólo para los que se encuentren en la situación mencionada. ■

### Nota:

*Para comenzar el proceso en vuestras universidades, debéis contactar primero con la Sección Sindical de cada Universidad, rellenando el Boletín que se ha remitido a todas, para organizar todo el proceso que se va a seguir.*

*Están afectados todos los profesores que cumplan los siguientes requisitos:*

*a) Tener cinco o más años de antigüedad (a tiempo completo) el 31/12/88.*

*b) Haber percibido las cuantías económicas correspondientes a los tramos completos a 31/12/88 con efectos posteriores a 1/4/89.*

# El convenio marco: La salida sindical

Terminamos el curso una vez más sin tener cerrada la negociación colectiva. Este año incluso podemos afirmar que nos despedimos con una situación de incertidumbre y de desconcierto como no habíamos vivido nunca. La negativa de GECE a firmar el IX Convenio y la posterior sentencia han contribuido a ello.

**A** LO LARGO del curso hemos encontrado solución para el convenio de centros infantiles –revisión salarial–, para el convenio de educación especial –revisión salarial también– y hemos llegado a acuerdo en el convenio de universidades privadas. El convenio de ACADE lo mantenemos en su último año de vigencia y nos falta encontrar solución satisfactoria para el convenio de autoescuelas, convenio general y revisión salarial del año 93.

La falta de un convenio de eficacia general que afecte a todos los trabajadores del sector, que simplifique la negociación y que normalice de una vez por todas la negociación colectiva es nuestro gran problema.

En este sentido e independiente de las acciones jurídicas que nos veamos obligados a realizar, nuestros esfuerzos están centrados en encontrar salidas sindicales y negociadas a los actuales conflictos.

Es necesario encontrar una salida inmediata para los trabajadores del convenio general. Esta salida tendría que ajustarse a lo esencial del actual IX Convenio y garantizar para todos las subidas salariales pactadas para el año 92, y además llegar a un acuerdo con las dos patronales sobre las retribuciones del 93.

## EL ACUERDO MARCO, LA SALIDA SINDICAL PARA EL 94

Teniendo en cuenta que en diciembre de este año terminan su vigencia cuatro convenios-General, ACADE, E. Especial y E. Infantil- es el momento adecuado de abordar en serio la negociación de la enseñanza privada, hacer un esfuerzo todas las partes y llegar a ese Acuerdo-Marco tan necesario para el sector.

---

**El cuerpo básico del Acuerdo deberá recoger los aspectos más avanzados del Convenio General en contratación, mejoras sociales, derechos sindicales, formación, permisos, etc.**

## ALGUNAS BASES PARA ESTE ACUERDO

Los ámbitos de negociación han de garantizar que el Acuerdo Marco sea de Mínimos y por tanto se pueda negociar en ámbitos territoriales inferiores.

En su ámbito funcional deberá abarcar los actuales convenios citados anteriormente.

El cuerpo básico del Acuerdo deberá recoger los aspectos más avanzados del Convenio General en contratación, mejoras sociales, derechos sindicales, formación, permisos, etc.

En los aspectos fundamentales: jornada, vacaciones y salarios, se tendrá en cuenta fijar unos mínimos sin perjudicar a ningún trabajador y garantizando en todo caso las mejoras como derechos "ad personam".

Abrir un apartado específico para "centros concertados" debido a las características especiales de financiación y de dotaciones de profesorado de apoyo. En este apartado los salarios se condicionarían al cumplimiento del acuerdo de Analogía, la jornada a que los alumnos tengan la misma jornada que en la pública y los profesores también, y en vacaciones a equiparación con la pública.

En el transcurso de la negociación se analizarán situaciones específicas de Educación Especial, Educación Infantil u otras.

Desde la Federación estamos trabajando ya en este proyecto, hemos hecho entrega de un documento de bases a las organizaciones sindicales y patronales. Difundirlo entre los trabajadores es tarea de todos. ■



## Jornadas para actualizar el discurso teórico-práctico pedagógico

# Reconstruir la LOGSE

Como hicimos notar con nuestras enmiendas en el VI Congreso, esta Federación se siente preocupada por actualizar, a la luz de la experiencia, -en muchos casos inmersa en la utopía y la intuición-, el discurso de qué tipo de escuela defendemos, cuál es el modelo teórico y práctico que puede servir de referencia en estos momentos de propuestas renovadoras.

**N**OS OBLIGA a ello la propia coyuntura reformista para clarificar de esta manera qué LOGSE estamos defendiendo y cuál se aleja de los postulados progresistas que deben guiar nuestra acción. Pero además estamos obligados a hacerlo porque el debate dialéctico tanto en el campo pedagógico como en el sociopolítico ha definido experiencias y conclusiones que nos permiten actualizar el discurso educativo de la transición: gestión democrática de los centros, innovación...

El movimiento sindical, en alza, debe afrontar sin más demora el reto que significa profundizar en los aspectos más cualitativos del sistema educativo. En paralelo a los problemas más domésticos que cada día debemos resolver urge actualizar qué tipo de profesor, currículum y centro defendemos.

Nuestras Jornadas tratan de configurar un mapa conceptual sobre los elementos básicos que sustentan el discurso de La LOGSE: reformas comprensivas, profesor reflexivo, currículum abierto, autonomía de los centros, políticas concretas de puesta en práctica.

• La LOGSE basa su mensaje en

la **comprensividad**, recoge la aportación de las Reformas Europeas que los asumieron y trata de contextualizarlo. Nos interesa conocer qué tipo de reformas se llevaron a cabo, cuáles han sido sus logros:

¿Se ha concretado la comprensividad en igualdad práctica?

¿Se ha compensado a los desiguales durante el proceso educativo?

¿A qué tipo de comprensividad debe referirse una opción progresista?

• **El centro de toda Reforma es el sujeto que ha de coordinar y ejecutar su puesta en práctica:**

¿Qué tipo de profesor plantea La Logse?

¿Cuándo habla de profesor reflexivo, ¿a qué se refiere?

¿Estamos por un profesor que gestiona propuestas externas o por un profesor crítico que las elabora?

¿Trabaja el profesor en las condiciones adecuadas para responder al modelo que se propone?

• **Se habla en la Logse de currículum abierto:**

¿Cierra el currículum el decreto de mínimos?

¿Y los criterios de evaluación?

¿Qué condiciones pedagógicas y organizativas exige un currículum abierto?

¿Cuál es el papel del alumno en el proceso que se diseña?

• **La Logse plantea autonomía de los centros:**

¿A qué autonomía se refiere?

¿Es posible construir una autonomía comunitaria que supere otras propuestas más tecnocráticas y gestoras?

• **Por último:** ¿qué políticas se están desarrollando para poner en práctica La LOGSE?

¿Qué experiencias se han llevado a cabo en nuestra comunidad y en qué condiciones?

Estos son los contenidos que pretendemos abordar a través de seminarios y mesas redondas, y lo hacemos porque queremos reconocer el discurso ideológico que subyace en la LOGSE.

Desde el análisis intentamos elaborar nuestro propio discurso:

Reconstruir la LOGSE.

Queda para otra ocasión -serán las segundas Jornadas, de otoño- como reconstruir la LOGSE. En la práctica, cuáles son las estrategias más adecuadas para reconstruir nuestro modelo de profesor reflexivo, currículum y centro.

Vamos a intentarlo. Les invitamos.

Florencio Luengo  
Secretaria Regional de  
Política Educativa de Canarias

# **T.E.**

# **Mural Sindical**

## **Escuela Rural:**

**también una reforma en profundidad**

**La Escuela Rural demanda una reestructuración integral  
que contemple dos líneas de actuación simultáneas:**

- 1. Escolarización de todos los alumnos/as a partir de los 12 años en centros de Secundaria próximos a su residencia (no más de media hora de transporte).***

## Mediante

servicios de transporte y comedor (zonas de ESO).

- Desconcentración de alumnos/as menores de 12 años que volverían a sus pueblos de origen.
- Transformación de los actuales centros de E. Medias en centros de secundaria completa (12-18).
- Distritos educativos que, junto a otros servicios, den una oferta completa de Bachillerato.

## 2. Escolarización de los alumnos/as de Primaria e Infantil en sus pueblos organizados en el modelo de CRAS.

*Modelo que debe responder a los siguientes:*

## Criterios

- Catálogo de puestos itinerantes a cubrir con carácter voluntario en concurso especial.
- Consideración de la itinerancia como trabajo de difícil desempeño, con los incentivos y protección de seguros adecuados.
- Organización de tiempos y espacios flexibles de forma que los alumnos/as del CRA puedan convivir y realizar actividades conjuntas en el centro-base que deben disponer de los recursos adecuados.
- La organización flexible permitirá unos tiempos libres al profesorado que se dedicará en el centro-base a: formación permanente, elaboración y seguimiento de Proyecto Curricular del CRA, programación de actividades, preparación de material didáctico, etc ...

## El 85% del alumnado pide educación afectiva y sexual

# CC.OO. propone un modelo coeducativo de orientación para los centros

*Durante el mes de mayo, la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Catalunya ha realizado sus III Jornadas de debate sobre coeducación bajo el título "Què quieres ser, a quié quieres querer", en las que se ha tratado de la orientación y la acción tutorial coeducativa y de la educación sentimental, afectiva y sexual en los centros de enseñanza.*

**A** CONTINUACION destacamos algunas conclusiones de las jornadas, que ponen de manifiesto tanto la necesidad de seguir trabajando por la coeducación como los nuevos campos que se abren a la práctica educativa conforme avanza su experiencia.

### COEDUCACION SOLO EN LA LEY

A pesar de ser la coeducación uno de los principios recogidos en la LOGSE, la práctica coeducativa todavía no dispone del necesario desarrollo curricular que permita su aplicación en los centros. En particular, debe destacarse que en Catalunya el Departamento de Enseñanza no ha dado directrices que contemplen la coeducación en los currículos académicos. En estos momentos, Enseñanza sólo está estudiando un programa sobre educación

sexual, pero dentro de otro más amplio sobre educación para la salud, y todo hace pensar que no dispondremos de ningún tipo de programación para el curso próximo.

A la vista de la parálisis de la administración catalana, la coeducación continúa siendo una práctica que llega a los centros educativos en función de la actuación voluntarista de las y los docentes, que introducen en las programaciones diversas metodologías y desarrollos curriculares. En estos momentos no podemos dar una cifra precisa de los centros catalanes que llevan a cabo programas de coeducación, pero su número es muy bajo. Con todo, debe llamarse la atención sobre el hecho de que la ausencia de contenidos coeducativos y de educación afectiva y sexual en los colegios e institutos es uno de los déficits graves del sistema, ya que las encuestas realizadas por las

ponentes en las jornadas entre el alumnado de primaria y secundaria ponen de manifiesto que el 85% de los chicos y chicas piden educación afectiva y sexual en la enseñanza y que ésta es la primera de las opciones escogidas cuando se plantean temas a tratar en las clases de tutoría o ética.

A partir de las conclusiones de las jornadas, CC.OO. ha insistido ante el Departamento de Enseñanza en la introducción de la coeducación en toda la enseñanza obligatoria, a partir de un modelo coeducativo de orientación a los centros que formaría parte del currículum e incluiría las temáticas siguientes:

- Ruptura de los estereotipos sexistas desde los primeros cursos para evitar la reproducción de los roles tradicionales asignados por la sociedad a hombres y mujeres en el sistema educativo.

- Potenciación de una orientación profesional no sexista.
- Redefinición en los currículos del papel del mundo doméstico: valoración del trabajo doméstico en los libros de texto y las explicaciones; educación de los niños y niñas en la autosuficiencia en las tareas del hogar.
- Educación para el ocio y el tiempo libre.
- Introducción de medidas de acción positiva para corregir el hecho de que en la actual escuela mixta niños y niñas continúan siendo tratados de forma diferente (por regla general, los niños reciben más atención).

## ACCION TUTORIAL Y ORIENTACION PROFESIONAL

Especial importancia debe otorgarse al nuevo papel que la LOGSE atribuye a la acción tutorial y a la orientación profesional, para superar la actual falta de acción coeducativa en los centros. Por lo que se refiere a la acción tutorial, uno de sus objetivos fundamentales debería ser promover una educación integral, atendiendo todos los aspectos que hoy por hoy se dejan de tratar en los currículos: educación en la expresión de los sentimientos, las desigualdades en el aula, corrección de los estereotipos sexistas,... La incorporación afectiva de estos contenidos en la acción tutorial precisaría de un compromiso claro por parte del profesorado y, sobre todo, un importante esfuerzo de formación coeducativa para las y los docentes.

En cuanto a la orientación profesional, en las jornadas se ha criticado la pervivencia en el Plan de orientación profesional vigente del Departamento de Enseñanza de profesiones que reciben un tratamiento estereotipado, asignando a las alumnas trabajos caracterizados como "femeninos" (enfermeras, maestras, secretarias,...), en detrimento de las carreras de ciencias, que parecen reservadas a los hombres. En el terreno de las pro-

**...debe destacarse también una cierta prevención del profesorado para impartir habitualmente educación sexual, sobre todo cuando se detecta oposición por parte de algún sector de los padres y madres.**

puestas, CC.OO. ha pedido tres actuaciones a Enseñanza:

- Elaboración de un catálogo de salidas profesionales para combatir las profesiones feminizadas. Promoción específica entre las alumnas de los estudios de ciencias y técnicos.
- Explicación en las sesiones de orientación profesional de los conflictos y discriminaciones sexistas que se viven en el mundo laboral (discriminación salarial, categorías femeninas,...).
- Explicación de la legislación específica de protección a los derechos de las mujeres en el mundo laboral, de muy reciente implantación en España.

## INSUFICIENCIAS EN LA EDUCACION AFECTIVA Y SEXUAL

En cuanto a la educación sexual, aparte de constatar los déficits ya mencionados y su escasa introducción en el sistema educativo, en las jornadas se ha puesto de relieve el carácter reduccionista de la temática que se ofrece al alumnado: así, con frecuencia la educación sexual se limita a facilitar información de tipo fisiológico (órganos sexuales femeninos y masculinos), y sobre métodos de contracepción. A pesar de valorar

positivamente que esta temática se aborde, se echa en falta una educación afectiva y sexual desde la libertad de opciones, sin afirmar el modelo sexual imperante (heterossexual) y sin centrar el asunto en la reproducción. En este capítulo, debe destacarse también una cierta prevención del profesorado para impartir habitualmente educación sexual, sobre todo cuando se detecta oposición por parte de algún sector de los padres y madres.

La educación afectiva y sentimental se configura como uno de los vacíos evidentes del actual sistema educativo. En el transcurso de las jornadas se han analizado algunas experiencias con propuestas de trabajo para extender a los centros educativos nuevas temáticas: tratamiento de los estereotipos sentimentales (los niños no lloran, las chicas no gritan,...), roles sentimentales de pasividad y actividad, identidad masculina y femenina, las fantasías y los miedos,... En particular, se ha expuesto un taller sobre "Relaciones afectivas y sexuales", introduciendo recursos pedagógicos para su desarrollo: escenificaciones, análisis de los roles que otorgan los medios de comunicación, dinámica de grupos,...

En una última reflexión general sobre la coeducación, se ha constatado la dificultad de trabajar coeducando en la actual escuela mixta por las reticencias que entre el alumnado masculino se manifiestan cuando se introducen medidas de acción positiva hacia el colectivo discriminado de las alumnas. En este sentido, para ayudar a las chicas a convivir en un plano de igualdad con un colectivo masculino más afirmado y consolidado se ha propuesto el estudio de nuevas formas organizativas de los centros educativos que contemplan la creación de espacios autónomos para las alumnas, con horas para tratar sus emociones, preocupaciones e intereses específicos. ■

Virgili Burrel i Ferrer

# Curso 93-94: Formación del profesorado



## LICENCIAS POR ESTUDIO

Se ha producido una reducción de licencias cuatrimestrales respecto a la oferta del año pasado (el curso pasado no se cubrieron todas las licencias cuatrimestrales convocadas, en algunas modalidades pasaron a ser anuales).

Hemos criticado que no se haya incrementado el número de licencias para dar respuesta a las demandas del profesorado y a las necesidades del sistema educativo. Es insuficiente el incremento del 0,97% del Programa de Formación Permanente en los Presupuestos del 93 respecto de los del 92, muy por debajo de la subida de la inflación.

Consideramos positivo que la convocatoria mantenga la valoración de los servicios como interinos igual que los desarrollados como funcionarios de carrera, recogiendo la propuesta

que en su momento presentó la F.E.-CC.OO.-P.V.

## PROYECTO DE FORMACION EN CENTROS

Contempla tres modalidades: Prórroga de Proyectos de Formación en Centros, del curso 92-93, y Proyectos propios de centro (de Formación en centros) a iniciar el curso 93-94 y Proyectos ofrecidos por los CEPs.

En CC.OO. valoramos como importantes los avances en la regulación de la flexibilidad horaria para la participación en proyectos de formación colectivos enmarcados en el desarrollo de los acuerdos del nuevo sistema retributivo y formación del profesorado: "La Dirección Territorial correspondiente autorizará un horario especial del centro, con el informe positivo previo del claustro y del Consejo Escolar

de cada centro participante. El plan anual del centro recogerá las medidas adaptadas para posibilitar esta flexibilización, que no supondrá en ningún caso reducción del horario lectivo del alumno."

La modificación introducida en la convocatoria del 93/94 a propuesta de CC.OO.: La Dirección Territorial **autorizará** en vez de **podrá autorizar** un horario especial de centro significa la autonomía real de los claustros y de los Consejos Escolares para modificar su horario en función de los proyectos de formación del centro.

En la reunión de la Comisión de Participación, Seguimiento y Evaluación de la Formación del Profesorado obtuvimos el compromiso de la Consellería de conceder, a todos los centros que soliciten proyectos propios de Formación en Centro para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular, la flexibilidad horaria que soliciten, aunque no se les pueda conceder ayuda económica por haberse agotado lo presupuestado.

## PROGRAMAS DE FORMACION PERMANENTE

La Orden que lo regula es la otra cara de la moneda. En ella, aparecen aspectos regresivos, respecto de la convocatoria del 92/93, que hemos enmendado desde CC.OO. sin obtener respuesta favorable de la Consellería.

En esta Orden también se modifica la cantidad asignada respecto de la

## Esopo jugando a las nueces

Orden del año pasado, pero en esta ocasión no para incrementarla, sino por reducirla. De los 80 millones asignados el curso pasado para ayudas para desplazamiento a los participantes que residan a una distancia superior a 20Km. del lugar de realización del curso, pasamos a los 35 de este año.

Esta disminución significa, ya que la oferta de cursos es superior este curso, que las ayudas por desplazamiento no se consideran como indemnización de servicio sino como becas, con lo que se percibirá mucho menos dinero por este concepto. Estas restricciones se inscriben dentro de los presupuestos restrictivos del 93 que fueron motivo de convocatoria de huelga entre los empleados públicos y que todavía están siendo denunciados por CC.OO. con objeto de conseguir trasvases presupuestarios que los modifiquen y mejoren antes de que acabe el año. El incremento global para Formación en los Presupuestos del 93, respecto de los del 92, es del 0,7%, por debajo de la inflación. Insuficientes para cubrir las necesidades del Sistema Educativo y las demandas de Formación Permanente del profesorado.

Hemos de evaluar como positiva la inclusión, a propuesta de CC.OO. y otros sindicatos, de las personas interinas y del personal laboral dentro de la oferta de Formación Permanente.

En cuanto al desarrollo del Nuevo Sistema Retributivo, la Conselleria sigue sin presentar a las organizaciones sindicales el Decreto que regule el cobro de sexenios y la Orden que regule las actividades para su acreditación, a pesar de haber planteado repetidamente desde CC.OO. que esta Orden ha de recoger los acuerdos a que llegamos con la anterior Directora General de Ordenación Académica e Innovación Educativa en la Comisión de Participación, Seguimiento y Evaluación de la Formación del Profesorado el curso pasado. ■

Luis G. Trapiello y Andrés Herraiz

*Vio un ateniense a Esopo jugando a las nueces con una turba de chiquillos, detúvose y se mofó de él como un loco.*

*Apercibido Esopo, él, más apto para burlarse de los demás que para servir de risa, colocó un arco con la cuerda floja en medio del camino.*

*- Dime tú, hombre sabio -dijo- ¿qué significa ésto?*

*Congregose el pueblo; aquél se atormenta largo rato sin comprender la razón de la pregunta: al fin se da por vencido.*

*Entonces el filósofo triunfante, dice:*

*- Pronto romperías el arco si lo tuvieras siempre en tensión; pero si tienes flojo, te podrá servir cuando lo necesites. Así, debes distraer de cuando en cuando a tu espíritu, a fin de que luego lo encuentres más ágil para pensar.*

**E**SOPO resumió con un sencillo ejemplo, lo que ahora se define como cultura del ocio y dejó clara la necesidad de compatibilizar trabajo con diversión. Entre las actividades de ocio que ocupan gran parte del tiempo figura el deporte. El deporte como actividad lúdica y no excesivamente competitiva: las grandes competiciones deportivas son sólo el punto y final, la muestra más espectacular del amplio mundo del deporte.

### EL DEPORTE ES CULTURA

El deporte, la educación física, como principio, tiene carta de naturaleza en todos los países desarrollados del mundo, sobre todo en los países occidentales y en los países de la Europa comunitaria. Nadie discute, ni

los más acérrimos intelectuales, sus beneficios y su necesidad en la formación integral de la persona. El deporte es cultura, y la parte intelectual de la persona debe ir acompañada de la parte física, para lograr el equilibrio, para mejorar la calidad de vida y la salud de la persona.

Esta actitud ante el deporte no nacerá en el espíritu de los andaluces, jóvenes y mayores, con sólo declaración de intenciones, con grandilocuentes promesas de mejoras... ni con la aparición, esporádica, de figuras andaluzas del deporte, temporales espejos donde desean mirarse miles de niños.

Esta actitud ante el deporte será fruto, y queda ahí un largo camino por recorrer en Andalucía, de una cuidadosa atención al deporte escolar, auténtica cantera de deportistas por la que han de pasar, necesariamente, **todos los andaluces.**

*La cultura del ocio puede convertirse, peligrosamente, en la cultura de la ociosidad: el tiempo libre debe ser provechosamente utilizado. El deporte brinda una oportunidad sin precedentes...*



## TAREA DE LA ADMINISTRACION

El fomento del deporte escolar para lograr el hábito y la práctica deportiva desde temprana edad es tarea de la Administración: recursos materiales, instalaciones adecuadas y profesorado especializado deben constituir la base para el fomento deportivo. Además, el tiempo libre de los andaluces debe ocuparse en escuelas deportivas y competiciones gratuitas a niveles locales, comarcales y provinciales.

La Consejería de Educación tiene un reto difícil: el profesorado especialista de Educación Física en los centros de Primaria y Secundaria sigue siendo claramente insuficiente para afrontar una auténtica educación de base para todos los niños andaluces; insuficientes porque la práctica deportiva es una actividad eminentemente extraescolar que requiere una atención continua en horas no lectivas y que debe ser desarrollada por monitores deportivos.

## ENCUESTA

Para conocer algunas de las necesidades que los propios alumnos planteaban nos decidimos a pasar una encuesta en todos los centros de una

localidad de Sevilla. Los alumnos encuestados, 525, pertenecen a los cursos sexto, séptimo y octavo. Las cuestiones que planteábamos versaban sobre:

- Actividad desarrollada después de la jornada escolar.
- Deporte preferido.
- Lugar de juego.
- Número y estado de las pistas de juego.
- Escuelas deportivas.
- Material.

Los alumnos encuestados manifestaron que dedicaban gran parte de su tiempo libre a practicar deporte (48,9%). Esto es indicativo de que la necesidad es grande: más de seiscientos mil niños entre 8 y 14 años muestran su disposición para la práctica deportiva; y más de seiscientos mil esperan ser rescatados de su afición a la televisión (46,8%) para practicar un deporte.

Entre los deportes preferidos por los alumnos figuran el fútbol (25,3%) y el baloncesto (30,09%). Son deportes que requieren espacios abiertos, pistas adecuadas y lugares amplios. Curiosamente, el 50,4% de los alumnos nos confiesan que practican su deporte en la calle. Las pistas deportivas son pocas (72%) y, lo que es peor, las pocas instalaciones existentes llevan años sin ser rea-

condicionadas, mostrando un pésimo estado de conservación (80,5%).

Las escuelas deportivas son escasas y, aunque abiertas a la participación libre, no son capaces de absorber más del 10% del alumnado de 6º, 7º y 8º. Eso implica que, desde el punto de salida, hemos excluido al 90% de los alumnos de la práctica sistemática y reglada del deporte.

El material usado, tanto en la educación física lectiva como en las escuelas deportivas, es pobre y, en ocasiones inadecuado. Los centros de EGB no disponen de partidas específicas para material deportivo y dado que la Educación Física ha sido hasta hace poco la hermana pobre entre las asignaturas de Primaria, los presupuestos anuales de los centros contemplaban pocas veces la compra de material deportivo. Los propios alumnos dicen que el material es insuficiente e inadecuado (46,8%9).

La cultura del ocio puede convertirse, peligrosamente, en la cultura de la ociosidad: el tiempo libre debe ser provechosamente utilizado. El deporte brinda una oportunidad sin precedentes, la escuela aporta el material humano y los medios materiales. La conjunción perfecta de todos los elementos es competencia de la Consejería de Educación. ■



# El Gobierno Vasco puede suspender a final de curso

*El Departamento de Educación había comenzado con buen pie este curso.*

*Confirmaba el Acuerdo sobre Centros en crisis en la enseñanza privada y posibilitaba un Acuerdo sobre equiparación salarial y por lo tanto desbloqueaba el Convenio de este sector.*

**E**L GOBIERNO conseguía también la aprobación del Parlamento Vasco a las leyes de la Escuela Pública Vasca y de Cuerpos Docentes Propios y se actualizan los salarios en la enseñanza pública, y es justo en ese momento, a mitad de curso, cuando comienza a dormirse en los laureles (al menos el Consejero de Educación y su equipo).

La otra parte del Gobierno seguía trabajando, comenzando una estrategia de retrasos y bloqueos a las actuaciones del Departamento.

Había conseguido ya una misteriosa paralización a la Oferta de Empleo del Personal Auxiliar de Educación Especial (un año ha tardado finalmente en aparecer en Boletín).

Pero no era necesario que el Departamento de Presidencia trabajase mucho.

## PREBENDAS

Gran parte de los gestores del Departamento de Educación estaban dedicando su tiempo más a procurar situaciones de ventaja a compañeros de UGT que a resolver los problemas que estaban encima de sus mesas.

De esta manera no se avanzaba en la

funcionización del personal laboral de Educación Especial ni en su convenio.

El Decreto de Perfiles Lingüísticos tardaba un mes desde su aprobación por el Gobierno en aparecer en Boletín.

Se iban poniendo las bases para entorpecer la Adscripción del Profesorado definitivo de EGB (lo que en el Estado se había hecho tres años antes) y la publicación de las nuevas Relaciones de Puestos de Trabajo.

El Acceso a Cátedras representaba

---

***Si bien la fuerza de la solidaridad del Sindicato ha podido mover algo en el terreno del personal laboral de Educación Especial, se ha anunciado ya que el Concurso de Traslados de EGB no se celebrará este año (¡y van cuatro años!)***

uno de los más brillantes ejemplos de la "celoridad" en sus actuaciones.

En el terreno de la política educativa y respecto a la confluencia de las ikastolas, realizaban unas cuantas atrocidades que enturbiaban la fecha clave del 25.

La guinda final consistía en evitar a toda costa un acuerdo sindical en la Oferta Pública de Empleo, pese a que sus coordenadas estaban pactadas en el Acuerdo Regulador en vigor, coordenadas que no respetaron.

## LA OFICINA SINIESTRA

Los objetivos de la Oficina Siniestra en que se había convertido la otra parte del Gobierno se iban cumpliendo gracias más a estos gestores del Departamento de Educación que a los propios esfuerzos del Departamento de Presidencia.

El resultado final es lamentable.

Si bien la fuerza de la solidaridad del Sindicato ha podido mover algo en el terreno del personal laboral de Educación Especial, se ha anunciado ya que el Concurso de Traslados de EGB no se celebrará este año (¡y van cuatro años!), la Orden que regula la Oferta de Empleo tan necesaria es tan chapucera que ha conseguido multitud de recursos y han logrado bloquear casi totalmente la Comisión Paritaria del Acuerdo Regulador de Condiciones de Trabajo de la Enseñanza Pública.

***¡Menudo verano nos espera!***

## Un año perdido en el desarrollo de la LOGSE

**La sentencia pendiente sobre las oposiciones, la contratación de interinos, el desarrollo de la LOGSE, así como tratar de recuperar la unidad sindical han marcado la acción sindical de esta Federación en el curso que está acabando.**

### NUEVO ACUERDO DE LISTAS DE INTERINOS Y CONTRATADOS

Comenzamos el curso con la aplicación del acuerdo sobre contrataciones y colocación de los colectivos de profesores de enseñanzas Medias y EGB. La negociación de este acuerdo situó a nuestra comunidad autónoma en mejor situación que en otras comunidades.

Conseguimos introducir el principio de preferencia, en base a los servicios prestados en la enseñanza pública, para la contratación de profesorado. Arrancar este acuerdo de la Consellería no fue fácil, ya que nos encontrábamos con una referencia en territorio MEC, donde la contratación se realizaba por nota de oposición, posición contestada enérgicamente por nuestra Federación.

Esto se consiguió pese a la incoherencia, de alguna coalición sindical que por la mañana defendía en la Mesa General de funcionarios la contratación a través de nota de oposición para los colectivos no docentes y por la tarde defendían el paro como único mérito para las listas de docentes, debilitaba la posición sindical en la Mesa.

Como es conocido en esta Comunidad Autónoma la judicialización del proceso de oposiciones está teniendo una mayor repercusión que en la mayoría del resto del Estado. Los efectos negativos de la ejecución de la sentencia de la oposición del 91 y la no celebración de oposiciones le han dado una mayor virtualidad al acuerdo alcanzado para contrataciones. Este acuerdo ha posibilitado que la ejecución de

las sentencias preservara los puestos de trabajo de todos mientras se espera la solución definitiva del Supremo.

### PUESTA EN MARCHA DE UNA RED DE FORMACION CONTINUADA

El nacimiento de una nueva estructura de Formación del Profesorado, similar a la de otras comunidades autónomas comenzaba a dar sus primeros pasos, con el funcionamiento de siete CEPs en Galicia. Con sus deficiencias se está a demostrar más operativa que la anterior configuración de la estructura de formación del profesorado. En la negociación de la puesta en funcionamiento de estos Centros demandábamos de la Consellería formación específica para los nuevos asesores y asesoras, dotación de material y presupuestos adecuados, distribución y composición en función de su área de influencia. El descompromiso con estas demandas por parte de la Consellería son en parte la causa de las deficiencias detectadas.

### SECUELAS DE UN MAL ACUERDO

Tanto en lo que está a ser la formación del Profesorado, como la incorporación de los nuevos tramos educativos están condicionados negativamente por el Acuerdo de febrero del 92 firmado por la Consellería y ANPE. En este curso no hemos sido capaces de cambiar los aspectos más negativos aunque hemos dado pasos en este camino, como

es la recomposición de la unidad sindical con sus problemas.

### RELACIONES SINDICALES

Uno de los objetivos que nos marcábamos en este curso era recomponer la unidad sindical, tocada desde la ruptura de la plataforma sindical unitaria configurada sobre los objetivos de la homologación, calidad de enseñanza y formación del profesorado del curso anterior. Para devolver la confianza en el valor de la unidad sindical partimos de unas buenas relaciones con los compañeros de la UGT y del STEG, que han posibilitado la ampliación del marco unitario.

Esta recomposición de la unidad sindical se tiene manifestado durante este curso con distinta amplitud, en unos casos hemos conseguido propuestas unitarias de todas las organizaciones sindicales representadas en la Mesa, como en la Jornada Continuada ya analizada en otros artículos de esta revista, así como también en el Acuerdo de contrataciones y en la propuesta de calendario de negociación del desarrollo de la LOGSE.

### EL DESARROLLO DE LA LOGSE

Cuando comenzaba el curso precipitábamos un calendario de negociación del desarrollo de la LOGSE que posteriormente se materializó en una propuesta unitaria de cinco organizaciones sindicales (ANPE, CC.OO., CESIF, UGT y STEG) que en el mes de diciembre fue asumido por la Consellería de Educación.

Este calendario de negociación incluye entre otros los siguientes puntos: criterios de la red de centros, catálogo de puestos de primaria y secundaria, adscripción del profesorado a los nuevos tramos educativos y condiciones de trabajo. A punto de finalizar el curso la Consellería amparándose en el retraso del calendario y en la inestabilidad política está a dar largas a este compromiso. ■

**Victor R. Gesto**

(viene de pág. 18)

en los pueblos más desvalorizado socialmente de lo que ya está.

- Se enmascara una importante vía para el incremento de empleo público ya que las necesidades de profesorado en un modelo descentralizado de centros de Secundaria es mucho mayor que la que requiere el plan ministerial.

Todo ello viene a confirmar la afirmación que hacíamos al principio sobre la pérdida de una oportunidad histórica en la Reforma y que, de no llevarse a cabo como fue concebida "en el papel", podría acentuar la dicotomía escuela urbana/escuela rural.

### PARA ELABORAR UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

A continuación exponemos unos criterios y un procedimiento para poder elaborar una propuesta de zonificación de Enseñanza Secundaria en el medio rural. Tal propuesta no es producto de ideas improvisadas ni utópicas sino que se ha contrastado con la realidad en un extenso estudio referido a la provincia de Salamanca (1) (ejemplo típico de territorio inscrito en esta problemática). Por fundarse en un trabajo de campo del que se derivan, sin embargo, unas conclusiones de amplia generalidad, lo que sigue puede orientar y ser válido para la mayor parte de las provincias con similares características.

La organización del territorio provincial se haría desde la división en grandes distritos educativos (2), cada uno de los cuales englobaría zonas de Enseñanza Secundaria (completa: con Bachillerato) y, a su vez, estas pueden englobar varias zonas de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los criterios a adoptar con una perspectiva en la que priman los argumentos de tipo sociológico y pedagógico sobre otras consideraciones económicas o administrativas, serían:

1. Ninguna zona con cierta entidad como comarca deberá carecer de al

menos un centro de Enseñanza Secundaria completo.

2. Es conveniente que el tamaño de los centros sea, al menos, de dos grupos por nivel, aunque en algunos casos puedan contemplarse para la ESO centros de un solo grupo por nivel. Admitiendo la necesidad de medidas compensatorias para las áreas más desfavorecidas, la existencia de un grupo en un nivel (corte en la pirámide de población correspondiente a una edad) se debe justificar con una matrícula de 20 alumnos/as.

3. Los desplazamientos desde el domicilio del alumno a los centros de Secundaria Obligatoria no deben ser superiores a la media hora.

4. Especial relevancia merece darse a la zona de influencia de los actuales centros comarcales de EGB. Allí ya se ha consolidado una experiencia en cuanto al transporte y un modelo de organización escolar que va más allá de los estrechos límites del pueblo, lo cual puede favorecer la implantación de una Enseñanza Secundaria que forzosamente implica cierto grado de concentración.

5. En cada uno de los distritos se deben impartir todas las modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Artes) para que la oferta completa sea medianamente accesible en el ámbito rural.

6. En las zonas donde sólo sea posible establecer dos modalidades de Bachillerato se optará por las tres primeras arriba citadas. En ningún caso se impartirán una sola por lo que significa de limitación para la elección del alumno.

7. En todos los centros que imparten la ESO se creará algún módulo de Formación Profesional de grado medio. En los que también exista Bachillerato se crearán módulos de grado superior.

8. Otras variables a tener en cuenta son el tamaño de las entidades de población, el número de alumnos, las características físicas de la zona, el estado de las comunicaciones, las distancias, etc.

A partir de estos criterios —que no vienen más que a desarrollar la política educativa de los textos de la Reforma—, en cada provincia se puede elaborar una zonificación teniendo en cuenta los datos de la población escolar en cada municipio.

En general, la aplicación de estos criterios dará lugar a una red de centros de Secundaria, en los medios rurales de gran dispersión municipal, bastante extensa, con dominancia de modelos de tipo medio-pequeño. Una alternativa, en definitiva, muy distante de la que, sin ningún género de dudas, van a propugnar las Administraciones educativas.

En el caso práctico que utilizamos para nuestro estudio, las previsiones del Ministerio contemplan 9 centros de Secundaria en la provincia (uno más de los que actualmente existen incluyendo los que tienen hoy titularidad municipal y que serán, en breve, centros públicos dependientes del MEC). Sin embargo, la rigurosa aplicación de los criterios señalados sobre la realidad rural de Salamanca, nuestra propuesta arroja un total de 27 centros de Secundaria (completa y ESO). Según nuestros cálculos, en este caso, solamente para cubrir las necesidades del profesorado habría que multiplicar por 1.32 (aproximadamente) la actual inversión económica (un 32,2%), lo cual no entra, ni de lejos en la voluntad política de la actual administración. Sin embargo, esas son las exigencias que plantea una reforma profunda y progresista en el medio rural que, naturalmente, requiere de mayor inversión para compensar su marginación tradicional. ■

(1) "Propuesta para la Zonificación de la Enseñanza Secundaria en Salamanca". Estudio inédito cuyos derechos de autor y original pertenecen a la Junta de Castilla y León y su autoría es de un equipo en el que trabajó el que suscribo este artículo.

(2) La idea del distrito ya ha sido desarrollada en varias publicaciones. Ver T.E., nº 23 de 1.989 (Extraordinario dedicado a la Reforma).

# La formación permanente

*La formación permanente del profesorado constituye una parte sustancial de cualquier política educativa dirigida a mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares. Y, por ende, el perfeccionamiento de los profesores que ejercen en la escuela rural (escuelas unitarias y centros incompletos) es un componente fundamental en orden al enriquecimiento de la oferta educativa que la Administración pública puede y debe hacer a las comunidades no urbanas.*

■ **Raimundo Cuesta Fernández**

## LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA DOCENCIA EN LA ESCUELA RURAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Históricamente la escuela rural ha sido objeto de una larga desatención por las administraciones educativas. En ella se han producido los más dañinos ejemplos de desprofesionalización del magisterio español. La Ley Moyano (1.857) contemplaba la posibilidad de que en las escuelas rurales ejercieran gentes (como párrocos o secretarios de ayuntamiento) sin una cualificación especial. Aunque este ya no es el caso de hoy día, no obstante, las actuales condiciones de acceso a tales destinos y la falta de consideración social de la función docente en tales áreas, siguen produciendo un efecto desprofesionalizador extremadamente grave. Existen dos actitudes muy extendidas, contrarias en su espíritu pero, en el fondo, convergentes en sus resultados negativos: la **actitud de huida**, esto es, la concepción del ejercicio docente en el mundo rural como un episodio gravoso en la vida profesional que se procura eludir cuanto antes; y la **actitud de apostolado**, esto es, la sublimación de las

dificultades e inconvenientes propios de la escuela rural mediante la secreción de una ideología de la misión sacerdotal de la docencia. Ambas constituyen formas de profesionalización débil, ya que en los dos casos los aspectos teórico-prácticos y técnicos específicos, requeridos para la docencia en el ámbito rural, se escamotean y sustituyen por ideologías de "ascenso social" o de "redención social".

**Ni el sistema de formación inicial, ni la mayoría de las actuales modalidades de formación permanente, ni las condiciones sociolaborales y los recursos materiales en que se ejerce la profesión en el área rural, favorecen la introducción de innovaciones sustanciales en este tipo de escuelas**

Ni el sistema de formación inicial, ni la mayoría de las actuales modalidades de formación permanente, ni las condiciones sociolaborales y los recursos materiales en que se ejerce la profesión en el área rural, favorecen la introducción de innovaciones sustanciales en este tipo de escuelas. Diversas razones de orden estructural han generado que la distancia espacial se duplique en "distancia psicológica". No es una casualidad que, como demuestra el estudio de la F.E.C.C.O.O. sobre el profesorado en 1.991, los profesores del área rural participen más que ningún otro colectivo de EGB en los programas de formación ofrecidos por la universidad, aspecto éste que sugiere el interés por la búsqueda de horizontes profesionales muy alejados del lugar donde se ejerce la profesión. Admitiendo la legitimidad y el derecho del profesorado rural (más joven que la media y con un mayor interés inicial por su propia formación) a frecuentar las modalidades de formación que le parezcan más adecuadas para su carrera profesional, este tipo de iniciativas resultan a todas luces insuficientes, ya que se requiere un sistema de formación permanente que profesionalice a los docentes en sus puestos de trabajo y, consecuentemente, que revierta en la práctica docente.

Si convenimos en la necesidad perentoria de un sistema de formación que tenga consecuencias positivas sobre la escuela rural, no debemos olvidar que nuestras propuestas de formación del profesorado del área rural no son por sí solas instrumento suficiente. Es preciso que se vean acompañadas de una política diferente de ordenación del territorio que corrija las desigualdades que imprime la lógica

del desarrollo capitalista, dotando a las áreas rurales deprimidas de una red de servicios sanitarios, educativos, culturales, etc. Siendo las escuelas células básicas del tejido cultural del mundo rural, la planificación de su funcionamiento debe hacerse de acuerdo con criterios de rentabilidad social. A tal fin, es absolutamente imprescindible que las escuelas unitarias dejen de funcionar como islas y se integren como recursos educativos y culturales dentro de ámbitos más amplios favoreciendo la interrelación y colaboración comarcales. En tal sentido, la generalización de los Colegios Rurales Agrupados es una buena idea susceptible de ser desarrollada de forma positiva. Porque comprender la escuela rural como un entramado de relaciones reticulares es una condición básica para reponer la formación permanente del profesorado de la escuela rural.

No es posible idear una política de formación para los profesores de la escuela rural si no se parte de las peculiaridades espaciales, socioculturales y pedagógicas. De ello se infiere la conveniencia de proponer una formación específica para los profesores que ejercen en el área rural. En ella se debería perseguir un tipo de formación que redunde directamente en la mejora de la oferta educativa de los centros y que profesionalice a los profesores durante su estancia en el medio rural, proporcionándoles una formación específica relacionada directamente con el puesto de trabajo que se desempeña.

### PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA PLANIFICACION DE PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES DE LA ESCUELA RURAL

La formulación de programas especiales de formación del profesorado de zonas rurales puede integrarse en el contexto de los planes provinciales de formación del profesorado. Ello no quiere decir que los profesores del

ámbito rural queden al margen de las ofertas de formación comunes a todos los docentes, pero los programas especiales para zonas rurales aparcián como una de las líneas preferentes de formación (y de inversión de recursos materiales y humanos) promovida por las administraciones educativas.

Los programas de formación de los profesores de la escuela rural deberían estar guiados por un conjunto de metas y principios, ajustados al modelo de formación permanente que se considere más adecuado. En nuestra opinión, algunos de esos principios podrían ser los siguientes:

- **Primar la formación colectiva frente al consumo individual de formación.**

Ello quiere decir que la oferta institucional de formación se ha de dirigir preferentemente a la formación conjunta de profesores que ejerzan su trabajo en áreas cercanas y en tipos de centro de parecidas características. A tal fin, en la medida que se generalicen, los Colegios Rurales Agrupados o fórmulas semejantes, se convertirían en las entidades hacia donde dirigir preeminentemente las actividades de perfeccionamiento.

- **Favorecer un esquema formativo descentralizado y autogestionado dentro del contexto socio pedagógico donde se ejerce la docencia.**

Lo que significa privilegiar un modelo de formación centrado en la escuela, en las necesidades teórico-prácticas derivadas del ejercicio profesional. De donde se sigue que los contenidos, las carencias que deben subsanarse, los métodos y espacios concretos, etc. quedan determinados por las características de las zonas (sus propias tradiciones y recursos pedagógicos) y de los profesores que ejercen en las mismas.

- **Crear y formar una red de recursos humanos y materiales en cada una de las zonas.**

Lo que implica un programa de actuación coordinado de todas las instancias que realizan funciones de docencia, asesoramiento o control de las escuelas. La delimitación de zonas y distritos significa una asignación racional de medios materiales (de los propios centros, de los CEPs, centros de recursos, etc.) y humanos (asesores de CEP, equipos psicopedagógicos y de programas educativos, Inspección, etc.) a cada zona.

- **Integrar la formación en la vida ordinaria de los centros y las zonas.**

Lo que supone incorporar al horario de los profesores un conjunto de actividades obligatorias de formación, promoviendo formas, en su caso, de flexibilización horaria que permitan la formación compartida con otros profesores y profesoras de la zona a la que se adscribe cada centro.

### LOS PROYECTOS CURRICULARES DE ZONA COMO EJE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION PERMANENTE EN LAS ESCUELAS RURALES

Dentro de los planes provinciales de formación, proponemos un esquema elemental de formación para los centros rurales incompletos, que podría ser ampliado y enriquecido en cada ámbito territorial. En él se contemplan varios tipos y niveles de formación interrelacionados que pretenden traducir en propuestas concretas los principios previamente enunciados.

- **Formación de los profesores en torno a la realización de proyectos curriculares de zona.**

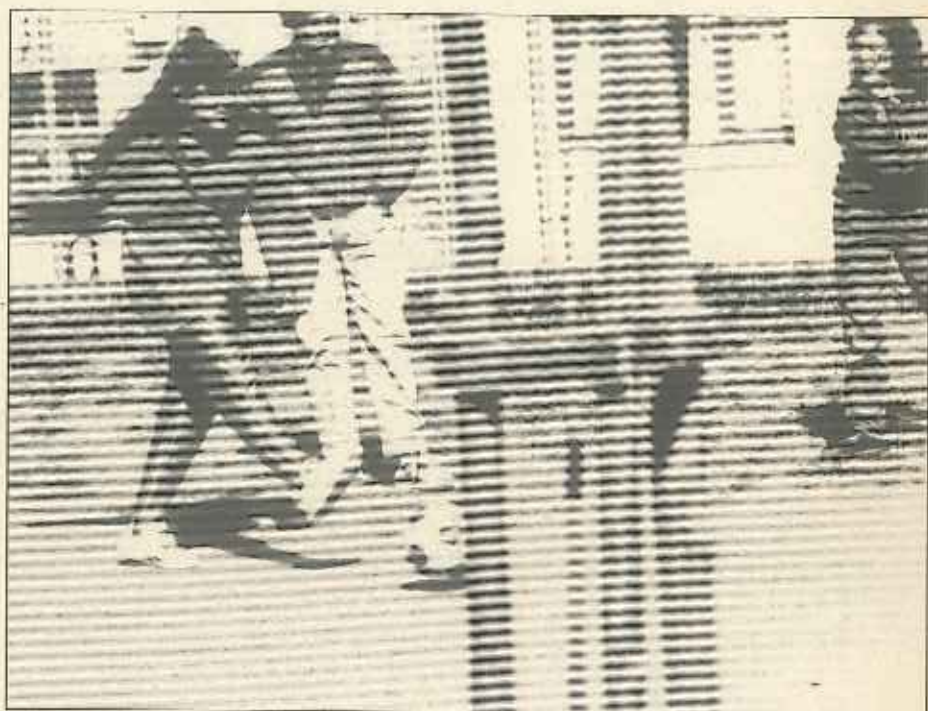
Esta debería ser la línea prioritaria de actuación y el núcleo en que se articulen el conjunto de las actuaciones de los equipos de apoyo y asesoramiento. Constituiría el centro de la política de formación continuada del profesorado en ejercicio de las zonas rurales. Debería tener un carácter obligatorio dentro del horario escolar.

Se trataría de que todos los profesores de una zona (Colegios Rurales Agrupados u otras formas de integración de "unitarias") participaran en un proceso de formación continuado, en estrecha relación con su práctica docente. El contenido de la formación habría de versar sobre las dimensiones especiales que adquiere el desarrollo del currículum en los centros rurales: desde las formas organizativas dentro del aula hasta la planificación de actividades pedagógicas fuera de las escuelas.

En tal sentido, la formación en torno al proyecto curricular de zona, supone una forma de reflexión y práctica colectivas del conjunto de los profesionales de una zona, que utilizan sus conocimientos y experiencias para desarrollar un proceso de autoformación encaminado a la introducción de innovaciones pedagógicas en las aulas. A lo largo del mismo, recibirán la ayuda y asesoramiento de diversas instancias de la administración educativa (CEPs, centros de recursos, equipos psicopedagógicos, inspección, ponentes externos). Las reuniones de una periodicidad quincenal, se inscribirían, pues, dentro del trabajo ordinario de los profesores. Con carácter complementario, además de la ayuda externa ya comentada, parte de sus componentes (aquellos que realicen tareas de coordinación) recibirían una formación complementaria fuera del contexto de la zona (jornadas y cursos para la formación de responsables de proyectos de zona).

Es razonable pensar que el trabajo quincenal podría hacerse durante dos horas, introduciendo la jornada continuada en el día de la reunión. La gestión del programa y su desarrollo estaría básicamente en manos de los propios profesores y profesoras, que tendrían la responsabilidad de determinar los contenidos, los métodos de trabajo y el tipo de ayuda externa.

• **Formación de la red de asesores y personal encargado de intervenir en los centros incompletos de las áreas rurales.**



Se trataría de la combinación de encuentros periódicos entre asesores de los CEPs, miembros de equipos psicopedagógicos, componentes de los distintos programas educativos y del SITE. El conjunto de tales efectivos, responsables de la intervención en centros rurales, tendría su propio programa de formación y planificación a través de un Seminario Provincial de Formadores y Asesores de la Escuela Rural. Su actuación en las zonas habría de basarse en formas de trabajo en equipo, coordinando desde las mismas zonas (desde los centros de recursos y CEP más próximos) la actuación conjunta de ayuda y asesoramiento. Cada proyecto curricular de zona estaría adscrito al CEP más cercano y tendría un responsable externo encargado de hacer su seguimiento.

• **Grupos de trabajo para la elaboración de material curricular.**

En cada CEP de la provincia se promovería la creación de grupos de profesores y asesores encargados de elaborar materiales didácticos adaptados a las características de la escuela rural y susceptibles de ser utilizados en los proyectos curriculares de zona.

• **Jornadas de formación e intercambio entre coordinadores de proyectos curriculares de zona.**

Anualmente el trabajo de formación en las zonas sería revisado en jornadas de trabajo realizadas en el conjunto del ámbito provincial o en conjuntos territoriales más reducidos (por ejemplo, en el área de influencia de cada CEP). En ellas participarían los coordinadores de cada proyecto de zona y los miembros del Seminario Provincial de Formadores y Asesores de la Escuela Rural.

Estas propuestas de formación, que no excluyen otras, han de entenderse como un elenco de acciones relacionadas entre sí dentro de un programa específico de formación para el ámbito local. Permiten una gradualidad de compromisos entre los profesores participantes y requieren, como es obvio, cambios importantes en las tradiciones formativas del área rural y en las actitudes y hábitos de la administración educativa. Supondrían, sin duda, un progreso en el proceso de formación y profesionalización de los docentes del medio rural. ■

## Un modelo de educación para el desarrollo rural

# Escuelas campesinas

*Las Escuelas Campesinas, nacidas hace años de la búsqueda de nuevos métodos de trabajo educativo en el mundo rural que respondieran a necesidades reales, han debido enfrentar las consecuencias de los cambios de la estructura productiva del campo, y en el peor de los casos de su progresivo empobrecimiento.*

■ **Tomás Díaz**  
*Universidad de Valladolid*

LA EMIGRACION a las ciudades y el consiguiente despoblamiento de los pueblos, que supusieron los principales factores ligados a tales cambios, no son desde hace tiempo una alternativa para la gente del campo: el paro y la carestía de la vida en las zonas urbanas obligan a buscar otras salidas. A ello se unen, incluso, tanto el regreso de antiguos emigrantes como las nuevas tendencias de la cultura urbana que animan a modos de vida más integrados en espacios naturales. El desarrollo del campo encuentra en este contexto una nueva dimensión y la metodología

de trabajo de las Escuelas Campesinas, basadas fundamentalmente en el voluntariado social apoyado por subvenciones y ayudas de instituciones públicas, significa una vía de investigación y fomento de esas nuevas posibilidades.

Exponemos en este artículo los aspectos esenciales de este modelo.

### FASES DEL PROYECTO EDUCATIVO

El primer paso de toda actuación debe ser **descubrir las necesidades** y centros de interés de los afectados, conociendo a fondo sus posibilidades y sus fuentes de recursos: estudio de aguas, de mineralogía, de pastizales y

recursos forestales; tendencias demográficas; encuestas para conocer la realidad;... Se trata de realizar, por lo tanto y en primer lugar, una investigación activa, entendida como contenido y como método de trabajo, donde los propios sujetos investigados son agentes activos de investigación.

La segunda fase consiste en **formar para la comercialización** de los propios productos, fomentando una dinámica cooperativa que reconquiste el mercado interno, de manera que se posibilite aumentar el capital y fortalecer el aparato productivo, integrando la colaboración intercooperativa.

El paso siguiente debe abordar la **mejora de la producción** cualitativa y cuantitativamente, para lo cual son necesarias mejoras técnicas tales como el análisis de los suelos con la finalidad de abonado y adaptación a cultivos más adecuados, el ensayo de mejoras de las semillas,...Y como no hay desarrollo sólo con la producción y comercialización, otra fase del proyecto debe prever las **instalación de pequeñas industrias** que continúen el proceso de desarrollo en la Comarca y no tener que realizarlo fuera.

Llegado a este punto la quinta fase debe plantear la **mejora de las es-**

*...el paro y la carestía de la vida en las zonas urbanas obligan a buscar otras salidas. A ello se unen, incluso, tanto el regreso de antiguos emigrantes como las nuevas tendencias de la cultura urbana que animan a modos de vida más integrados en espacios naturales.*

**estructuras** que faciliten la producción, fomentando iniciativas tales como realización de prosas para mejorar el regadío, concentración parcelaria adecuada, mejora de los canales de riego, facilitación para polígonos ganaderos.

El **desarrollo de los servicios** debe incluirse como la última fase a considerar en el proyecto educativo: la vía de trabajo que se propone es la realización de Mancomunidades de municipios que gestionen servicios comunes: sanidad; centro de salud comarcal; turismo rural; espacios de acampada, vivienda rural; ordenación del territorio; recogida de basuras...

### MÉTODO DE TRABAJO

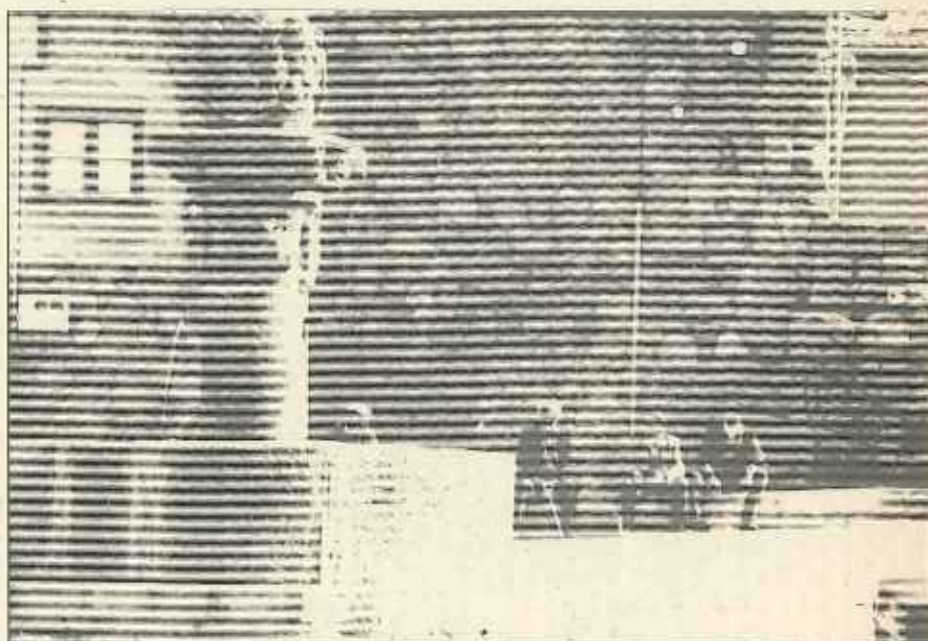
La metodología de una educación para el desarrollo rural debe asegurar la **participación** (esencia del desarrollo de la comunidad) de sus tres principales factores: pueblo, técnicos y Administración.

Un primer elemento de esta metodología es la investigación participativa de los afectados, de manera que las aportaciones científicas de los investigadores sea fecundada por la experiencia de los habitantes.

Por otro lado, la participación de los tres factores de desarrollo comunitario debe permitir poner en marcha las potencialidades de la comunidad, participando en un **proyecto conjunto**, respetando la identidad comunitaria, los valores tradicionales y poniendo en juego la iniciativa de valores nuevos.

En este sentido, la participación de los técnicos debe estar basada en la **interdisciplinariedad** a nivel de formación, tratando las distintas disciplinas de modo globalizado: expresión y dominio de la palabra con la formulación de lo que se quiere; capacidad de apropiación de técnicas nuevas; y contabilidad y lenguaje matemático enmarcando las actividades productivas y comerciales.

La Administración pública, por su



parte, debe intervenir con un carácter **interdepartamental**, y desde la bases sociales, el proyecto debe estar abierto a la participación de todas las entidades interesadas en el desarrollo de la Comarca, permitiendo una **pluriparticipación** en la que las organizaciones no gubernamentales deben jugar un papel importante, al surgir del propio medio social y estar ligadas a la propia población.

### LOS EDUCADORES

Este Proyecto educativo necesita educadores capaces de investigar recursos ociosos y susceptibles de movilización: al llegar a un espacio concreto deben tomar conciencia de lo que les rodea, delimitando el campo de su investigación y precisando objetivos y métodos. Esta capacitación es más urgente en un modelo de "desarrollo endógeno".

Deben ser capaces, también, de articular un proyecto que sea aceptado por la población: recogiendo sus necesidades y valores, formulando objetivos claramente evaluables y que estén al alcance de los destinatarios, y señalando las etapas de realización de los objetivos.

Saber trabajar en un marco de desarrollo integrado debe ser otra de las aptitudes de los educadores facilitando: la interdisciplinariedad o globalización de la acción, la coordinación de todos los departamentos de la Administración y la participación múltiple de todas las fuerzas sociales para realizar programas conjuntos.

Dado que las iniciativas locales son puntos claves en la economía social y solución de muchos otros problemas, los agentes educadores necesitarán, además, colaborar en ellas como plataformas de desarrollo.

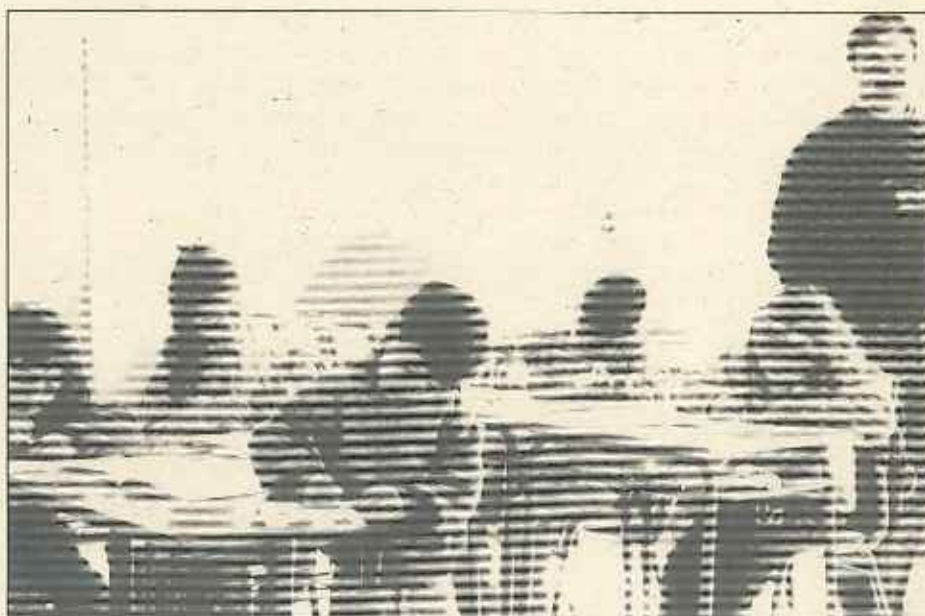
La promoción de la vida asociativa tendrá que ser otra de sus metas: sabiendo descubrir los gérmenes de asociacionismo que existen, aglutinando beneficiarios de los servicios en torno a la solución de los problemas que les aquejan, y siendo sensibles a las nuevas formas asociativas para resolver los problemas nuevos.

Por todo ello, deberán saber colaborar con otros educadores en un equipo interdisciplinar, y formar a otros nuevos que vayan creciendo en el campo de trabajo, ya que no se tratará sólo de hacer tareas, sino de sembrar entre los destinatarios del trabajo educativo la responsabilidad de su propio desarrollo. ■



# Desde la experiencia

Isabel Montero y Luis Blanco vienen ejerciendo en diversas escuelas de la Sierra de Bejar (CRA de Lagunilla, Colmenar, El Cerro, CRA de Puerto de Bejar,...) desde hace veinte años. Luis ha vivido su intensa y dilatada experiencia en el mundo rural desde distintas situaciones de compromiso: primero como cura, luego como alcalde y maestro. En el 78 se casaron. Pertenecen al MCEP desde el 76 (entonces ACIES: Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar) y han militado en Consejo Educativo y UCSTE. Después Luis, en CNT, y ahora, Isabel, en CC.OO. Actualmente participan en Educar para la Paz.



## ■ ¿Cómo veis la situación de la Escuela Rural en este momento?

□ Tendríamos que situar la escuela dentro del contexto más global del medio rural que sufre un proceso galopante no sólo de desculturización o colonización por hábitos urbanos desde hace años, sino de desaparición —con lo que supone— de un modo de vida relacionado con la tierra y más globalmente con la Naturaleza. Hay un sentido de huida, de final por parte de la gente joven como consecuencia de la pérdida de servicios y "medios de vida" en los pueblos. En la gente mayor de impotencia y fatalidad.

Hace unos años se vislumbraba cierta esperanza en el sector joven y en algunos "funcionarios" que trabajamos en el medio rural por recuperar nuestras sueños de identidad, nuestra cultura, buscar alternativas económicas y de todo tipo a este medio. Se "pensaba" en la escuela como foco cultural y dinamizador.

Hoy los pueblos son cada vez más asilos de ancianos y "recreos temporales" para los hijos de las familias del pueblo que se fueron, gentes de la ciudad que buscan el fin de semana escapar del infierno de la ciudad, que se sigue proponiendo como paradigma de bienestar.

La escuela, en este contexto, como transmisora de los valores del sistema, aparte de su función selectiva, capacitadora/asimiladora, tiene el mismo futuro negro que el campo, si bien nosotros queremos seguir manteniendo la antorcha y pensamos tiene un papel dinamizador socio-cultural del medio rural.

## ■ ¿Podéis relatar vuestra experiencia en el medio rural?

□ Los dos hemos desarrollado nuestra actividad social, cultural, política y educativa como maestros en este medio.

Siempre hemos mantenido contacto con movimientos culturales, pedagó-

gicos, sindicales, digamos "populares" o izquierdistas, si se puede seguir pronunciando este término. Es decir, que hemos tratado de mantener contacto vital y profesional con compañeras y compañeros que aspiraban a transformar (no sólo reformar) la escuela y la sociedad.

En este sentido fue muy interesante nuestra experiencia que llamamos de "Tiempo Libre" con compañeros/as y niños/as de escuelas rurales de la provincia, sin medios materiales, pero con mucha ilusión e imaginación. Con madres y padres, asociaciones culturales, ayuntamientos, sindicatos, MRPs. Más adelante participamos en la Coordinadora Provincial que luchó y paralizó el Plan de Concentraciones de la UCD. Fue una experiencia muy rica e inolvidable. Con la Coordinadora Regional de Castilla y León y después Estatal de Escuela Rural hemos conocido compañeros y compañeras y experiencias de Aragón, Andalucía,

Cataluña, Galicia, La Rioja, Cantabria y Euskadi muy interesantes. La LOGSE y demás se ha realizado mucho antes, y sin medios ni bombos y platillos desde escuelitas de todos los rincones.

Hemos participado en Escuelas de Verano, en Jornadas sin fin...

Ahora, con la Plataforma Estatal por una escuela de Calidad en el medio rural, a un nivel más local, comarcal y provincial y nos hemos movido en harina con asociaciones como la de Agricultura de Montaña o Escuelas Campesinas en la comarca de Las Arribas (¡como no recordar la lucha antinuclear con ellos!).

Nuestra lucha por la Escuela Rural y más exactamente por el medio rural, la hemos compartido con compañeros/as y colectivos que tienen que ver con esta realidad y con compañeras y compañeros del MCEP.

### ■ ¿Qué valoraciones podéis hacer de esa experiencia y otras que hayáis conocido?

□ Como experiencia vital es lo que nos ha ayudado y mantenido a seguir. Lo que ahora se dice "cargar las pilas". Es la experiencia de muchas personas de las que hemos aprendido y recibido casi todo y a las que les hemos dado nuestro "granito de arena". Dentro de todo ese colectivo creemos haber colaborado en la dignificación del medio rural al que —si nos dejan y lo dejan— aún le queda camino que recorrer.

Estamos contentos de nuestro trabajo y nuestra opción vital y profesional.

### ■ ¿Cómo está hoy en día el nivel de coordinación entre movimientos de profesores especialmente preocupados por la escuela en áreas rurales?

□ A nivel general, bastante pobre. La mayoría de los compañeros y compañeras viven en la ciudad y no tenemos tiempo de vernos, hablar, tomar un vino o un café sin prisas, de pensar, experimentar, buscar alternativas juntos. Los CEPs, con sus cursos, cursillos,... han embarcado a un sector en la carrera de los puntos y "certificados de asistencia" para... ¿para qué?

Ahora mismo no hay un movimiento aglutinador fuerte.

Los sindicatos, MRP's trabajan más intensamente, con sus afiliados/as o socios/as y no existe un trabajo coordinado amplio.

A nivel provincial está la Plataforma, que citábamos antes, en la que, a nuestro juicio, están poniendo más carne en el asador las APAs y colectivos de zona en los que procuramos estar los maestros.

En algunas zonas se reúne algún grupo —pequeño— de maestros/as de E.R. con la preocupación de la que hablamos.

### ■ En el diseño de un currículum diferenciado para la escuela unitaria, ¿qué elementos básicos creéis que deben tenerse en cuenta?

□ Hablar de un diseño curricular adaptado a la escuela unitaria, sería hablar de un diseño curricular adaptado al CRA, puesto que parece que hoy el modelo se va a generalizar.

Este diseño debe contemplar la dispersión de aulas y las características y carencias de esas aulas, de manera que garantice la mejor atención a todas, en igualdad de condiciones.

Por parte de la Administración supone una infraestructura adecuada y una dotación suficiente, que permita las actividades de relación, intercambio, teniendo en cuenta que uno de los principales problemas de muchos de esos pueblos es el aislamiento, la falta de estímulos.

A la hora de diseñar el proyecto, debe tenerse en cuenta que en el mismo aula, coinciden siempre varios niveles y edades, por lo que es necesario buscar la organización de espacios y tiempos y la metodología adecuada.

### ■ ¿Qué perspectivas veis para los CRAs en el futuro?

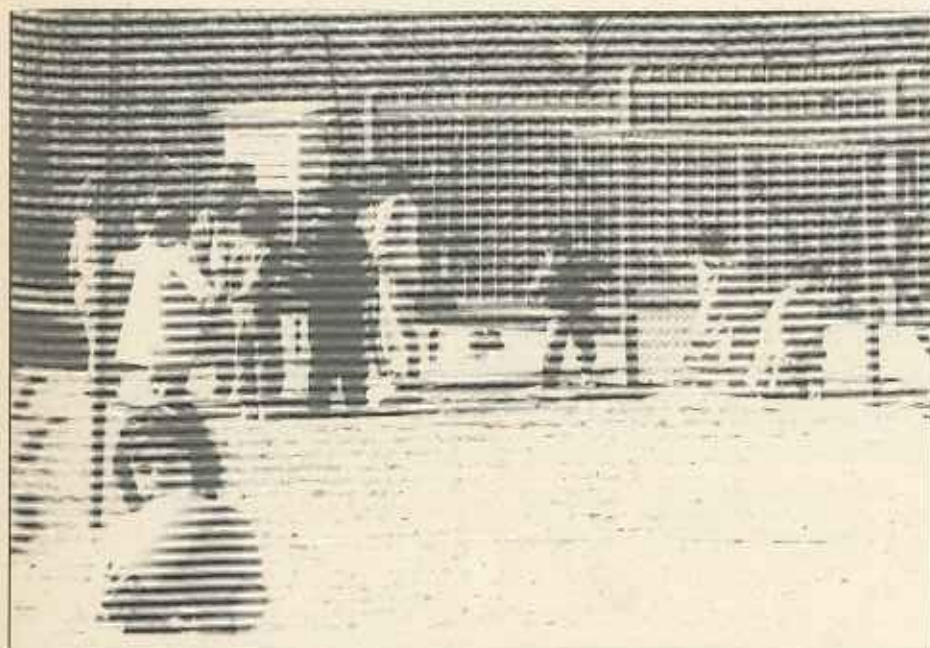
□ Los CRAs comenzaron a gestarse en un momento en el que los enseñantes en general, estaban verdaderamente empeñados en una enseñanza de calidad. Fue la época de auge de los MRP's, Escuelas de Verano, movimientos en defensa de la escuela rural...

Y tras un largo proceso de luchas, de reivindicaciones surgieron los primeros CRAs en las siguientes condiciones: equipo de profesores dispuestos a llevar a cabo un proyecto; elaboración del proyecto; acuerdo de todos los sectores implicados; acuerdo de todos los pueblos.

Condición indispensable para que un CRA —y cualquier centro— se pusiera en marcha era el equipo pedagógico y la elaboración de un proyecto adecuado a cada realidad y con la participación de toda la comunidad educativa.

A la Administración se le pedía que proporcionara los medios estructurales, materiales y humanos para llevar a cabo el proyecto educativo entendido no sólo como actividad escolar sino más amplio, tiempo libre/ocio, actividades socioculturales, festivas, escuelas de madres y padres, educación de adultos —no entendida como entretenimiento—, etc...

**Los futuros CRAs, serán algo descafeinado y más una solución burocrático-administrativa que pedagógico-educativa.**



□ El concurso de traslados debía contemplar el concurso en equipo y por zona concreta, no como el anterior y el actual. Y otras opciones que posibilitaran un tipo de trabajo digno y agradable en el medio rural.

Como siempre, la Administración, coge el rabano por las hojas y tira por el camino del medio, como decimos en los pueblos y decreta la organización provincial... en CRAs.

Ni haya habido discusión, ni debate, ni información del "mapa escolar", ni menos participación de los implicados en la elaboración y diseño del proyecto, ni posibilidad de formar equipos, etc...

Los futuros CRAs, serán algo descafeinado y más una solución burocrático-administrativa que pedagógico-educativa.

■ **¿Adónde deben ir y de qué tipo deben ser los apoyos de una política educativa compensatoria para los pequeños pueblos?**

□ En principio a cada zona educativa concreta, entendida la zona no como algo elaborado desde la Dirección Provincial, sino desde la realidad y la participación de las/os implicadas/os.

Los apoyos deben ser reales y concretos, no teóricos y abstractos. Es decir, desde la Administración (Educativa, Autonómica, Asuntos Sociales,

Diputaciones,...) se están destinando recursos descoordinadamente y a veces contradictorios y hasta enfrentados. Recursos que unas veces suponen un despilfarro, o no son los adecuados, o son inútiles. Todos los recursos -materiales y humanos- deben dar respuesta a las necesidades sentidas por la gente que tiene que tener capacidad para "administrarlos".

Ocurre que los programas "compensatorios" parten de fuera y son controlados/coordinados desde fuera sin que la comunidad educativa pueda decir algo, cambiar su orientación, distribución, etc...

Quizá con los mismos recursos empleados hasta ahora -o menos- pero mejor utilizados, los resultados podrían ser más positivos.

En este caso, como en tantos otros, se trata de "justicia"/derechos y no "caridad". Es decir: la sensación que se tiene es que nos viene algo regalado por benevolencia de nuestras autoridades, con las que hay que estar agradecidos, cuando se trata de que somos ciudadanos con derecho a unos medios que debemos administrar nosotros mismos.

■ **¿Qué incentivos o motivaciones debe tener el profesorado que hoy ejerce en una escuela unitaria?**

□ El principal incentivo que debe encontrar un maestro/a de una escuela rural es disponer de las condiciones adecuadas para ofrecer una educación de calidad, que pueda ilusionarse con su trabajo, y creer en él.

La experiencia demuestra que otro tipo de incentivos: suxónios, carrera docente, desigualdad creciente de los sueldos, prebendas y "puestos", no están llevando el sistema educativo a ningún puesto interesante.

El tipo de incentivo necesario va por otro camino: posibilidad de creación de equipos, que se ilusionen con un proyecto y lo lleven a caballo; dotación suficiente de profesorado; dotaciones materiales... En fin, todo aquello que puede hacer que un maestro/a pueda disfrutar con su trabajo.

■ **¿Qué vínculos y compromisos deberían establecerse con otras administraciones públicas o comunidad educativa?**

□ Ya hemos aludido antes a que debe haber una coordinación vertical -de abajo a arriba- y no al revés, entre administrados y administraciones. Y horizontal entre las diferentes administraciones o instituciones que tienen acciones o programas en el medio rural.

No se puede andar ni a salto de mata, o la ocurrencia última de los "equipos de gobierno" de cada Administración o institución.

Ocurre que cada uno defiende su "parcelita" como si de finca privada o de coto se tratase y jojo con el que me toque la lindel, como se dice en los pueblos.

Aquí, como en Fuenteovejuna, todos deben ir a una.

■ **¿Podemos hablar hoy de diferencias muy apreciables entre los niños y niñas de los pueblos y los de zonas urbanas?**

□ No más de las que pueda haber entre un niño/a de un barrio y otro del centro... y mucha menos que entre un niño/a de un suburbio o barrio marginal con otro/a de un barrio residencial.

Los niños son iguales. Las condiciones y necesidades son distintas y a ellas hay que atender. ■

# Melilla, tan lejos

*Es la sensación que sienten los melillenses al verse desatendidos por la política de oídos sordos que practican las autoridades de Madrid a las demandas de estos setenta mil ciudadanos españoles del Norte de Africa.*

**S**ENSACION de lejanía producida por el nulo interés de los distintos gobiernos centrales en solucionar los problemas de comunicaciones que esta ciudad tiene; tan lejos por esa política de oídos sordos ante demandas de inversiones importantes que hicieran despegar económicamente a la ciudad y acabar con la situación de abandono en que Melilla se encuentra sumida, colocándose a la cabeza de las provincias españolas en índice de desempleo.

Indefinida políticamente, Melilla se encuentra fuera del Estado de las Autonomías, incumpléndose lo que la Constitución marca en su disposición transitoria quinta y que señala la posibilidad de esta ciudad de constituirse en Comunidad Autónoma.

Después del Pacto Autonómico al que llegaron el P.S.O.E. y el P.P. a nivel nacional surge un grave interrogante: ¿en qué situación queda Melilla con relación a las distintas competencias que en un futuro asumirán las distintas comunidades no históricas?

Esta situación crea una sensación permanente de inestabilidad que hace

---

***Esta situación crea una sensación permanente de inestabilidad que hace que la iniciativa privada sea escasa, incidiendo de forma negativa en el futuro económico de la ciudad.***

que la iniciativa privada sea escasa, incidiendo de forma negativa en el futuro económico de la ciudad.

## LA REFORMA, UNA FALACIA

La puesta en marcha de la LOGSE creó unas expectativas optimistas ante el profesorado melillense.

Al cabo de dos años desde su implantación, la realidad es otra. Después del sondeo llevado a cabo por nuestro sindicato centro a centro en estos dos últimos cursos, se constata que el número de alumnos por aula es superior a lo que la LOGSE marca, las horas semanales de las especialidades de Educación Física y Música en el Primer Ciclo de Primaria, al igual que en el resto de los ciclos, no son las que esta Ley establece.

Falta de profesorado de apoyo e insuficiente el dedicado a sustituciones por enfermedad. Aulas sobrecargadas que en algunos centros llega a cuarenta alumnos, que convierte a Melilla junto a Ceuta en las ciudades españolas con la ratio profesor/alumno más alta de España (28,14

alumnos/aula), a lo que hay que añadir el desdoblamiento en algunos centros por falta de espacio y de previsión en la construcción de nuevos centros escolares por parte de la Dirección Provincial de Melilla.

## UN TRABAJO DURO

Es importante señalar el trabajo que día a día realizan los profesores melillenses de los centros de difícil desempeño de la ciudad. Centros considerados como tales gracias a las gestiones realizadas por nuestra Federación.

Estos centros ubicados en barrios marginales con un índice de paro alarmante, así como de analfabetismo y con un ambiente social degradado por estos factores, acogen a alumnos que en infinidad de casos han de ayudar a sus padres fuera del horario escolar dedicando parte de su tiempo de ocio o estudio al trabajo. Alumnos que presentan enormes dificultades en el aprendizaje y a los que hay que añadir el que muchos de ellos hablan el castellano exclusivamente en la escuela ya que en el seno familiar y en el barrio hablan el Shelja (lengua que se habla en el Rif, zona del Norte de África en la que está situada Melilla).

Estas circunstancias, unidas a que la Administración educativa en Melilla no practica una discriminación positiva

---

***Alumnos que presentan enormes dificultades en el aprendizaje y a los que hay que añadir el que muchos de ellos hablan el castellano exclusivamente en la escuela ya que en el seno familiar y en el barrio hablan el Shelja***

hacia estos alumnos, hace de los centros de difícil desempeño un trabajo duro y en ocasiones sin que el profesorado obtenga reconocimiento por parte de la administración educativa.

## TRES CULTURAS

Llama la atención en esta ciudad la convivencia de varias culturas diferentes que se desarrolla día a día en una ciudad de 12 Km: españoles de origen peninsular, españoles de origen marroquí y hebreos, aunque es preciso hacer mención de la colonia, bas-

tanto minoritaria, de población de origen hindú.

Estas cuatro etnias conviven en los centros de enseñanza de la ciudad, tanto en los de EGB como en los de EE.MM.

Sin embargo existen centros en la ciudad en los que la mayoría de sus alumnos son de origen hebreo, es el Colegio Público Hispano-Israelita, gestionado por el M.E.C. y otro de estudiantes musulmanes, cuyo profesorado y gestión dependen del gobierno marroquí. Estos alumnos al acabar sus estudios primarios pasan a los centros de enseñanzas medias de la ciudad dependientes del M.E.C.

Estos dos centros tienen como diferenciador, en el primer caso el impartir clases de religión hebrea y la enseñanza del hebreo y en el segundo la enseñanza del árabe y la religión musulmana, aspectos que no se contemplan en el resto de los centros tanto públicos como privados.

Apuntar que mayoritariamente los alumnos musulmanes asisten a los centros públicos de EGB gestionados por el M.E.C. y los alumnos de religión hebrea asisten mayoritariamente al colegio Hispano-Israelita, incorporándose posteriormente al resto de los centros.

Este aspecto histórico diferenciador de la enseñanza en Melilla ha constituido y sigue siendo un ejemplo a seguir, máximo cuando en la época que nos toca vivir las diferencias raciales producen tensiones a veces de cierta gravedad.

## EDUCACION INFANTIL

Si en el resto del territorio español el índice de natalidad desciende año tras año, Melilla constituye una de las pocas provincias españolas donde este índice aumenta progresivamente (7.460 alumnos de EGB e Infantil en el curso 91-92 y 7.683 en el curso 92/93). Como consecuencia de ello existe una gran demanda en este nivel, lo que viene a incidir en el incum-

---

***Si en el resto del territorio español el índice de natalidad desciende año tras año, Melilla constituye una de las pocas provincias españolas donde este índice aumenta progresivamente***

## La enseñanza en...

plimiento de lo que la LOGSE marca respecto al número de alumnos por aula. La falta de material didáctico, de espacios adaptados a este tipo de educación y una deficiente infraestructura de los centros son las características más relevantes después de dos años desde su puesta en marcha. La situación es bastante más preocupante en la enseñanza privada donde existen aulas hasta con 40 alumnos.

En los centros con mayoría de alumnos musulmanes la situación se agrava, ya que a éstos llegan un elevado número de niños con graves deficiencias en la comprensión lingüística debido a que a muchos de ellos, como antes malizábamos, sólo practican el castellano en el seno de la institución escolar.

### EDUCACION PRIMARIA

Al igual que en Infantil, la población de primaria aumenta año tras año como caso excepcional en comparación con el resto de provincias españolas. Si tenemos en cuenta que, como indicábamos antes, la política de construcciones escolares en la ciudad no ha estado al nivel de las necesidades detectadas, nos encontramos con clases con ratios muy elevadas.

Entre el profesorado de estos centros se palpa una situación de provisionalidad en lo que respecta a sus puestos de trabajo, al no clarificarse

**Los centros religiosos son aún totalmente elitistas en cuanto a la admisión de alumnos, siendo los centros melillenses con ratio tan elevadas que llegan a alcanzar la de más de 40 alumnos por aula.**

cómo van a quedar las plantillas de los centros, qué profesorado va a impartir el ciclo 12-14 y qué centros acogerán el Primer Ciclo de la ESO.

Por otro lado el profesorado de los centros de jornada partida reivindica una continuada que la Administración se niega a conceder, a pesar de las peticiones hechas por la comunidad escolar de estos centros.

A estos problemas hay que añadir dos que inciden de manera muy negativa en la calidad de la enseñanza. Por un lado falta de profesorado de apoyo, ya que estos profesores utilizan la mayor parte de su tiempo a cu-

brir ausencias del profesorado por enfermedad y otras ausencias justificadas. Por otro la carencia de un profesorado especializado para apoyar a los alumnos bilingües que ingresan en primaria con un nivel de vocabulario mínimo y que presentan graves problemas de comprensión.

### PRIVADA

Existen cinco centros de los que sólo dos de ellos imparten BUP y Primaria/EGB, precisamente los de titularidad religiosa, los otros tres sólo imparten Enseñanza Primaria/EGB y están constituidos en cooperativas. Los conciertos son renovados sin ninguna dificultad, aunque algunos de ellos no presentan ni infraestructura ni condiciones de espacio y medios adecuados para impartir una enseñanza de calidad.

Los centros religiosos son aún totalmente elitistas en cuanto a la admisión de alumnos, siendo los centros melillenses con ratio tan elevadas que llegan a alcanzar la de más de 40 alumnos por aula.

### UNIVERSIDAD

Melilla pertenece al distrito universitario de Granada. Esta Universidad cuenta con tres centros adscritos: la Escuela Universitaria de Enfermería, la Escuela Universitaria de Empresariales y la de Relaciones Laborales, y un centro propio, la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB que imparte las especialidades de Educación Física, Preescolar, Filología: Inglés, francés; Ciencias Naturales y Matemáticas y Humanas.

La oferta de estudios universitarios se ha ido ampliando en estos últimos años, pues sólo se contaba con la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.

El centro asociado a la UNED con 613 alumnos cubre una importante demanda de estudios universitarios en Melilla, centro que ha ido ampliando la

**...la carencia de un profesorado especializado para apoyar a los alumnos bilingües que ingresan en primaria con un nivel de vocabulario mínimo y que presentan graves problemas de comprensión.**

oferta de carreras desde su puesta en marcha hace veinte años.

Las 120 tutorías están cubiertas en gran parte por profesorado de los centros de Enseñanzas Medias de la ciudad.

## ENSEÑANZAS MEDIAS

Existen en la ciudad dos institutos de Bachillerato, uno de Formación Profesional, una Escuela de Artes Aplicadas, una Escuela de Idiomas y un Conservatorio Elemental de Música.

No existe nada destacable en este nivel de enseñanza que sea diferenciador del resto del territorio nacional, a no ser, como en todos los niveles, el alto número de alumnos por aula y que en ninguno de estos centros se han puesto en marcha experimentos sobre la Reforma.

Sí merece capítulo especial la Formación Profesional que presenta las siguientes "peculiaridades":

- La Mesa para la Implantación de la Reforma en F.P. se reúne una vez cada seis meses, la última tuvo lugar el pasado 13 de enero y las pocas modificaciones que se aplican, se hacen sin contar con los agentes sociales.

- El Instituto de F.P. impartía hace cuatro años diez especialidades y en la actualidad el número de ellas ha ido reduciéndose considerablemente.

- Poca participación del profesorado, debido a la falta de información a éstos sobre la reforma en la F.P.

- En los últimos cuatro años con la indiferencia de la Dirección Provincial, se está viendo reducida la oferta formativa, sin acompañarse del recambio que implica la aplicación de la LOGSE.

Como anécdota apuntar que sólo se ha ofertado una nueva especialidad (construcción) sin publicidad alguna y que funciona con sólo ocho alumnos, eso en una ciudad en la que se necesita personal especializado en esta rama por el auge que en estos momentos pasa la construcción en Melilla. Lamentable a todas luces.

## ADULTOS

La Educación Permanente de Adultos cuenta en nuestra ciudad con tres centros dispersos por varios barrios, que acogen a una cantidad importante de alumnos, impartándose los niveles de Alfabetización, Pregraduado y Graduado.

Los alumnos de Alfabetización son en gran parte mujeres musulmanas, siendo un número importante del total de los alumnos.

Se ha visto con asombro cómo este año ha disminuido la plantilla de profesores de estos centros, a pesar de que los alumnos siguen aumentando, esto da idea del grado de desinterés que muestra la Administración Educativa en Melilla por un tema tan importante como es la Educación de Adultos.

Además de la oferta del M.E.C. de centros de adultos, en Melilla se lleva a cabo desde el año 91, por un convenio M.E.C.-Ayuntamiento el plan P.E.P.A., que acoge sólo a mujeres. Y con anterioridad se realizó el Plan "Piloto" con vistas a la integración de la población musulmana.

En Melilla la necesidad educativa de personas adultas es y sigue siendo importante y es necesario un esfuerzo por parte de la Administración Educativa para dar salida a estas personas, la mayoría analfabetas.

## EDUCACION COMPENSATORIA

El Programa de Educación Compensatoria en Melilla va dirigido a alumnos con dificultades de integración y se centra sólo en algunos centros públicos (seis colegios), con apoyo en el aula, coordinado con los tutores y grupos reducidos de integración, así como talleres de orientación laboral en el ciclo superior de algunos centros.

El Programa de Educación Compensatoria falla por ser insuficiente totalmente el número de profesores destinados en compensatoria, lo que hace que su trabajo, a pesar de los grandes esfuerzos que realizan, resulte ineficaz. ■

## CURSILLOS DE FRANCES

ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS

14 días: Julio-Agosto 1993

\*Profesores acompañantes.

\*Mañanas: Excursiones y visitas.

\*Tardes: Clase todos los días.

\*Certificado de asistencia.

\*Céntricos hoteles \*\*\* y residencias.

\*Visita a Euro Disney incluida.

14 días: desde 57.950 ptas.

Incluye viajes, visitas y media pensión.

Pensión completa desde 65.150 ptas.

Informes: (96) 514 15 52

Andalucía: (95) 229 16 36 / 490 26 78

Canarias: (922) 2740 03 / 28 54 86

Castilla: (987) 25 00 04 / (983) 30 56 22

Levante: (96) 514 15 51 / 520 33 01

Madrid: (91) 570 82 93 / 573 64 00

323 46 60 / 357 03 05

Murcia: (968) 24 89 56 / 25 58 94

Zona Norte: (985) 29 79 84 / (941) 23 85 70

(986) 29 28 12 / (974) 40 06 10

Somos la agencia del profesorado

Organ. y dirección: V. Interlinguas. GAT. CV 115-A

**Se ha visto con asombro cómo este año ha disminuido la plantilla de profesores de estos centros, a pesar de que los alumnos siguen aumentando, esto da idea del grado de desinterés que muestra la Administración Educativa en Melilla por un tema tan importante como es la Educación de Adultos.**

## RADIOGRAFIA SINDICAL

### PRIVADA

Delegados	1.990
CC.OO.	0
UGT	1
USO	0

### PUBLICA

Delegados	1.987	1.990
CC.OO.	3	4
UGT	3	2
STEC	5	5
ANPE	-	4

### LABORALES MEC

Delegados	1.986	1.990
CC.OO.	-	1
UGT	5	4

## ESCOLARIZACION

### SECUNDARIA

		BUP	F.P.
Profesores	Pública	139	78
	Privada	18	-
Alumnos	Pública	2.262	813
	Privada	238	-
<b>RATIOS</b>			
Alumno/ Profesor	Pública	16,27	10,42
	Privada	23,80	-

### UNIVERSIDAD

	Alumnos	Profesores
Escuelas	555	40
UNED	613	-

### ADULTOS

Alumnos: 846

### INFANTIL y EGB

	Estatal	Privada	Total
Profesores	399	58	457
Alumnos	7.683	1.949	9.632
<b>RATIOS</b>			
Alumnos/Profesor	19,25	33,60	21,07



## LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

- ▼ Basil Bernstein
- ▼ Ediciones Morata
- ▼ Madrid, 1993



Este libro representa parte del continuo esfuerzo que viene desarrollando Basil Bernstein por comprender y formular las reglas, prácticas, agencias y agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos, tanto de las instituciones escolares como de las familias.

Los niños y niñas hacen algo más que aprender lo que se espera formalmente de ellos, y el profesorado no se limita tan sólo a enseñar aquello que, desde un punto de vista formal, se le solicita. Algunos niños no aprenden lo estipulado y hay profesores que no enseñan, o no son capaces de enseñar, lo que implícitamente se les encomienda. Los sistemas de transmisión y adquisición revelan y legitiman las funciones de aprobación y desaprobación de las relaciones de poder que establecen y sobre las que descansan. Bernstein, uno de los más prestigiosos pedagogos de la segunda mitad de este siglo, destaca los efectos selectivos de la transmisión, su coste social y los fundamentos para el cambio.

El autor nos ofrece los medios para comprender tanto las formas que utiliza cada sociedad para educar a las generaciones más jóvenes como las posibles alternativas.

Los diversos capítulos de este libro representan un intento de comprender las limitaciones externas o internas de las formas de comunicación pedagógica, sus realizaciones prácticas de transmisión y adquisición y sus condiciones de cambio, de modo que la distribución del poder y los principios de control que presupone esa comunicación puedan representarse, describirse e investigarse.

## EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

- ▼ Joaquín Romaguera i Ramió
- ▼ Ediciones de la Torre
- ▼ Madrid, 1991



Este libro sobre didáctica del cine plantea una metodología nueva basada en la interdisciplinariedad del medio. Sin poner en cuestión otras maneras de aprender cine en la escuela (qué es el film, cómo se realiza, cuál es su gramática, especificidad de su lenguaje, etc.), pero sin olvidarse del todo de los manuales tradicionales, el autor "reordena" los fundamentos básicos, las peculiaridades genéricas y las materializaciones estilísticas en un corpus didáctico que se asienta en bloques: la gramática y el lenguaje, los géneros y subgéneros, los movimientos y las escuelas.

## EL PROYECTO CURRICULAR DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACION INFANTIL

- ▼ M. Lovelace y otros
- ▼ Escuela Española
- ▼ Madrid, 1993



Editorial Escuela Española

Proporciona este libro una serie de elementos de reflexión que permiten al profesorado del ciclo elaborar con eficacia su propio Proyecto Curricular (P.C.). Es un documento de carácter práctico, que parte de un análisis de los aspectos técnicos de la actual propuesta educativa y que trata en profundidad sus bases psicopedagógicas, las características generales del P.C. del 2º ciclo de E.I., las condiciones que deben tener las escuelas, la distribución de los espacios y los tiempos, las unidades didácticas, las actitudes del profesorado...

## ANNE AQUÍ, SÉLIMA ALLÍ

Marie Perout  
 Editorial Alfaguara  
 Edad: a partir de 14 años

Sélima, nacida en Marsella de padres argelinos, cuenta en primera persona una serie de hechos que cambiaron su vida. Al comenzar el Liceo decidió llamarse Anne, en vez de Sélima, para no sentirse marginada. Los alentados racistas que se producen en su entorno la obligan a abrir los ojos a una realidad que intenta eludir, decide marchar a Argelia en busca de sus raíces.

Un interesante análisis de la problemática y la realidad de los inmigrantes.



## LA CIENCIA DIVERTIDA

Tom Tit  
 Editorial Olañeta  
 Palma, 1992  
 Edad: a partir de 12 años



La simple aplicación de las leyes de la física a un conjunto de objetos cotidianos da lugar a fenómenos curiosos que anteño asombraron. Estos sencillos e instructivos experimentos, al alcance de cualquiera, son como una caja de sorpresas de diversión y poesía inagotables.

## CUANDO CALLA EL RUISEÑOR

Isolde Heyne  
 Editorial Anaya  
 Edad: a partir de 12 años



Una sociedad del futuro que padece las tristes consecuencias de la aniquitación de la Naturaleza, originada ésta por la desidia de los actuales habitantes del planeta, o sea, nosotros. Una enfermedad que se desarrolla, el V 27-7 -nuestro SIDA-, que se desconoce su origen y transmisión. Ambos elementos centrarán la actividad de la protagonista: Rena Jansen.

## UN MISTERIO DE CHOCOLATE

Didier Herlem  
 Didascalía  
 Edad: a partir de 10 años

Tom sueña con las vacaciones de Santa Eulalia: el mar, el sol, la playa, los amigos, los baños, los castillos de arena y salir a coger mariscos.

Pero cuando su castillo de arena se derrumba, se encuentra en una gruta, mezclado en una historia irrecreable, que huele realmente a misterio... ¡de chocolate!



## ACUERDATE DE LOS DINOSAURIOS, ANA MARIA

G. Janer Manila  
 Editorial Edebé  
 Edad: a partir de 8 años

Damián es un vagabundo que, gracias a su habilidad como mago, se gana la simpatía de los niños. Así conoce a Ana María, una niña con la que entabla una especial amistad. Juntos descubrirán el mundo de la fantasía, pero también experimentarán el dolor de la incomprensión.



## CONVIVENCIA La constitución del niño

Editorial Everest (Tío Alberto)  
 Edad: a partir de 10 años



Imitando el esquema de una constitución, Tío Alberto desarrolla toda una hotaría de normas de convivencia y consejos prácticos para los niños de la CEMU (Ciudad Escuela de los Muchachos) y para cualquier niño que conviva con otros o, incluso, con su familia. Desde un respeto absoluto a la autogestión infantil, estas normas escritas en versos (propios o de canchales paetas) orientan al niño -mucho ordenar- en la conducta a seguir consigo mismo y con los demás compañeros. Los dibujos, del propio autor, hacen que éste sea un libro redondo.

# LIBRO A LIBRO

NOVEDADES

DOCUMENTALES

## BIBLIOTECA VISUAL ALTEA



### Biblioteca Visual Altea

Cuatro libros documentales que abren un buen camino para llegar a ser un experto en estos apasionantes temas. Cuatro fuentes de información para ver imágenes sugestivas, para conocer a fondo

estos temas monográficos, para descubrir aspectos insólitos de los trenes, los volcanes, los tiburones y la Grecia antigua.

¡Los libros de los expertos!

## DICCIONARIOS VISUALES ALTEA



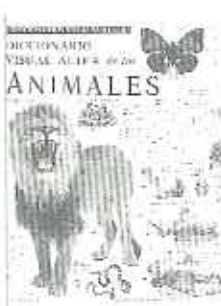
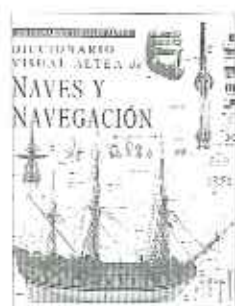
### Diccionarios Visuales Altea

Un concepto absolutamente innovador del libro de información. Constituyen el manual definitivo para descubrir e identificar todas las piezas de los objetos del mundo que nos rodea.

Desde el más pequeño engranaje de una máquina hasta la más minúscula célula de los seres vivos, los componentes más intrincados de las cosas aparecen claros, identificados por su nombre en las imágenes a todo color.

- *Plantas.*
- *Autóviles.*

## OTROS TÍTULOS RECIENTES DE ESTA SERIE



GRUPO  
**Santillana**

 **Altea**



Federación  
de Enseñanza

**CC.OO.**

**TU SINDICATO**