

CC.OO.

T.E.

NUM. 164 ● JUNIO 1995

trabajadores de la enseñanza
treballadors de l'ensenyament
traballadores do ensino
irakaskuntzako langileak



La Integración

Escuela



**REFERENDUM,
RECHAZO A LA
LEY PERTIERRA**

AKAL-ESO: Un trabajo bien hecho

¿7 horas enseñando? ¡NO! ¡7 horas disfrutando!

Porque AKAL trabaja desde hace años pensando en los profesores: Nuestros libros han ido por delante de todas las reformas.

Ahora también.

AKAL ofrece a todos los profesores de ESO una ayuda inapreciable: "AKAL-ESO" textos escritos única y exclusivamente para este Plan, no adaptaciones de textos anteriores. TEXTOS para que el profesor se sienta seguro y apoyado en su trabajo que hacen que el alumno participe activa y voluntariamente...

¿Solo ante el peligro?

Ahora ya NO. Porque los innovadores textos que AKAL ha elaborado para ESO han sido ESTUDIADOS por el Equipo Docente de Akal para adaptarse perfectamente a la reforma. Vd. necesita algo sólido en que apoyarse, fácil de manejar y que motive a los alumnos: aquí lo tiene. AKAL-ESO, para que Vd. vaya sobre seguro. Infórmese y lo comprobará.

Trabaje VD. MEJOR

AKAL le ofrece un LIBRO DEL PROFESOR que constituye la más segura guía para apoyarle en sus clases y para elaborar el currículum con numerosas ideas y sugerencias. Y el libro del alumno, con TODOS LOS CONTENIDOS, sin rebajarlos... y pensados también para aquellos alumnos a los que no les gusta estudiar. Pero además Vd. cuenta con la Biblioteca de Aula: Cientos de libros de historia, lectura, ciencias, matemáticas, tecnología... para ayudarle a Vd.

AKAL-ESO MATERIALES DISPONIBLES CURSO 95-96

	Lengua	Música	Ciencias			Historia		Tecnología	Ética	Mundo Clásico
			F	Q	C	Geogr.	Hist.			
Primer Ciclo	1.º	D	D	D			D			
					D	D				
Segundo Ciclo	2.º	D	D	D	D					
3.º	D	D	D	D		D				D
4.º	D		D	D			D		D	

D = Disponible

que le informará detalladamente de todo lo que usted necesite conocer acerca de AKAL-ESO. Si lo prefiere envíe el cupón adjunto y recibirá información escrita inmediatamente.

Recorte y rellene todos los datos de este cupón y remítalo a: Ediciones AKAL. Los Berrocales del Jarama. Apartado 400. 28850, Torrejón de Ardoz. (Madrid). Tel.: (91) 656 56 11 y 565 51 57. Para mayor rapidez puede utilizar el fax n.º (91) 656 49 11

SOLICITUD DE MUESTRAS Y/O PRESENTACION

(Les rogamos cumplimenten todos los datos en letras MAYUSCULAS)

D.

CENTRO

DEPARTAMENTO

SEMINARIO

TFNO CENTRO EXT. TFNO. PART.

¿ESTA SU CENTRO EN REFORMA?
SI NO

¿CONOCE LOS MATERIALES DE AKAL?
SI NO

SU CENTRO ES
PUBLICO PRIVADO

¿HAN RECIBIDO A NUESTROS DELEGADOS DURANTE LOS ULTIMOS 12 MESES?
SI NO

DOMICILIO

POBLACION C.P.

PROVINCIA

HORARIO DE ATENCION

sumario

● Dirección

José Benito Nieto

● Consejo de Redacción

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Marisol Pardo, Milagros Escalera, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● Consejo de Administración

Antonio de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenike.

● Corresponsales

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: Isidoro García
País Valencià: M^a Jesús Pérez
País Vasco: Ricardo Arana
Galicia: Xosé Barral
Canarias: Florencio Luengo

● Colaboradores

Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Banguescs, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, Agustín Alcocer, Blanca Gómez, Jerónimo Rodríguez.

● Diseño

Carlos López

● Maquetación

Pepa Blanco

● Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4
28015 Madrid
Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20

● 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.



Distribución gratuita



Impreso en papel reciclado

Breves. 4

Cartas a TE: ¡Lo que hay que oír! 6

Editorial: Mejorar la integración. 8

Tema del mes: Integración

Un real decreto necesario pero con retraso. *Agustín Alcocer. 9*

Entrevista a Alvaro Marchesi. **11**

Las adaptaciones del curriculum. *Daniel González. 14*

Una experiencia concreta. **18**

¿Qué hacer después de la EGB? **36**

Normalización del alumno sordo. *A. Gutiérrez. 38*

La integración en Primaria. **40**

Noticias Sindicales

Otras medidas eficaces. **19**

Confederación: Fortalecer el sindicalismo europeo. 20

Pública: Seguir sindicalizando. 21

Ley Pertierra. **22**

Privada: Elecciones Sindicales. 24

Universidad: Acuerdo MAP/Sindicatos. 26

Formación. 27

Laborales: La oferta de empleo público. 28

Navarra: Adelantar por la izquierda. 29

Cataluña. 30

Canarias. 31

Galicia: Con el conselleiro todos tranquilos. 32

País Valencià. 33

Andalucía. 34

Y más

Internacional: La formación docente en Europa. 42

Mujer: La feminización en la enseñanza. 44

Opinión: La objeción fiscal. 46

¿Más empleo o más explotación. **48**

Jurídica: Jubilación. Permisos. Traslados. 50

*El Tema del Mes ha sido coordinado por Milagros Escalera Rojo,
Secretaria de Información de la FE de CC.OO. de Madrid.*





El trabajo semanal debe reducirse a un máximo de 32 horas

A mediados de mayo se ha reunido la Confederación Europea de Sindicatos (CES) en plenario, asistiendo una delegación de CC.OO., encabezada por Antonio Gutiérrez. El tema de debate ha sido las alternativas al problema del desempleo.

La conclusión, evidente, es ir al reparto del trabajo; para ello hay que caminar hacia la semana laboral de 32 horas (cuatro jornadas de ocho horas). Este objetivo, junto con el mantenimiento de iguales condiciones para los trabajadores y trabajadoras a tiempo parcial como los de jornada completa, es el elemento esencial de la lucha que pretende poner en marcha la CES y sus sindicatos afiliados, entre otros, CC.OO. y UGT.

Otro objetivo esencial será cómo asegurar los niveles de protección de los trabajadores, sin que se vean erosionados por la creación de empleo a cualquier precio. ■

Andrés Ollero, responsable de educación del PP, ha descubierto la pólvora. Su partido se propone dar becas, via cheque escolar o desgravaciones fiscales para que los ricos puedan ir gratis a sus colegios de lujo. Lo afirmó durante su intervención en el congreso de la patronal de estos centros -ACADE- en su convención anual de mayo. El Partido Popular lo tiene claro: no necesitará centros privados concertados, "concertará" con las familias, subvencionará a las empresas. El pagano va

Al PP le sobra el servicio público educativo

● Universidad

Tenemos derecho a matrícula gratuita en la universidad

Para el Tribunal Económico Administrativo Regional de Madrid, la Ley de Protección Escolar del 19 de Julio de 1944 y el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (193/1967 de 2 de Febrero) no han sido derogados por ninguna ley posterior.

¿Qué importancia tiene esta decisión?, pues que las universidades madrileñas deberán devolver el dinero de las matrículas universitarias cobradas ilegalmente a los docentes o a sus hijos o hijas. En las resoluciones judiciales se afirma que sigue existiendo cobertura legal para ejercitar este derecho y que las universidades, en ningún caso tienen capacidad para derogar esta legislación.

CC.OO. se felicita por las resoluciones adoptadas por dicho tribunal y espera que éstas se vean ratificadas por el Tribunal Superior de Justicia de Madrid, una vez estudio las alegaciones de las Universidades Politécnica y Complutense. □

a ser el profesorado de estos centros. Y con los centros públicos, ¿qué hacer?: pues ir restringiendo la red y alquilando los edificios. La red de centros infantiles municipales de Valencia, que Rita Barberá -alcaldesa del PP-, es un ejemplo a seguir.

"El PP -en palabras de Ollero- no defiende la igualdad para que todos los ciudadanos sean iguales, sino para evitar las desigualdades...". Y es una desigualdad que las élites se paguen sus centros de élite. □

CC.OO. presenta la campaña en favor de los materiales didácticos no sexistas

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha presentado la campaña sobre materiales didácticos no sexistas. El lema de la misma es "Mamá lee el periódico y papá friega los platos, ¿y por qué no?"; tiene como objetivo presionar a las administraciones educativas para que controlen el contenido de los materiales educativos, evitando contenidos sexistas.

CC.OO. hace especial hincapié en la defensa de la coeducación y anima al conjunto del profesorado a la selección de materiales educativos cuyos contenidos plasmen de forma real la igualdad de sexos. También ha editado un folleto y un cartel donde se recogen las pautas a seguir en el análisis de dichos materiales. Este folleto, que llegará a todos los centros docentes, se puede solicitar a los sindicatos provinciales. ■

● Internacional

Seminario de formación de sindicalistas marroquíes

Una treintena de sindicalistas marroquíes del Sindicato Nacional de Enseñantes (SNE-CDT) han recibido un curso de formación sindical en Casablanca durante la última semana de abril.

El curso ha sido impartido por sindicalistas de la Federación de Enseñanza de CC.OO., enmarcándose esta actividad en el desarrollo del Convenio de Cooperación firmado por ambas organizaciones y que ha tenido su continuidad con la celebración de un segundo curso en Agadir a mediados de Mayo y otro más en Tetuán a finales del mismo mes.

Este proyecto potencia el desarrollo organizativo y formativo del SNE-CDT. Mediante una subvención conseguida por la Fundación Paz y Solidaridad del País Valencià, el SNE marroquí ha podido adquirir un ordenador y una impresora.

CC.OO. ha colaborado en la financiación del alojamiento y manutención de los sindicalistas asistentes a los tres seminarios. Igualmente ha coordinado los cursos impartidos por compañeros y compañeras del País Valencià, Cataluña y Andalucía.

CC.OO. ha apostado por la cooperación al desarrollo con los países del Sur como uno de los aspectos centrales de nuestra acción sindical internacional, dedicando para ello el 0,7% de sus presupuestos.

La presencia de CC.OO. en la manifestación del 1º de Mayo nos permitió transmitir un mensaje solidario a los trabajadores y trabajadoras del país vecino. ■

¿Que las ratios no influyen en el rendimiento escolar?

El neoliberalismo no acaba. El objetivo de reducir el gasto social está marcado a fuego en las mentes de los conservadores. Ahora, el pretexto es hablar del rendimiento académico para concluir que el número de alumnos y alumnas por clase no influye en el rendimiento escolar de los mismos. Para Don Foster, portavoz para la educación del Partido Demócrata Liberal "las clases pequeñas son deseables porque todos pensamos que son deseables".

Estas ideas han llevado a que alrededor de 20.000 alumnos y alumnas de primaria estén escolarizados en ratios de más de 40 alumnos/aula, y la cifra puede ir subiendo.

Los padres y madres parece que no opinan de la misma forma y se están organizando con los sindicatos de docentes para plantear medidas de fuerza.

Todo esto ocurre en la Inglaterra de Mister Major. □

● Todos somos necesarios

Cuando te llegue el momento de jubilarte, tu sitio sigue siendo CC.OO. Todos somos necesarios, llevemos mucho tiempo afiliados y afiliadas o no, pues los jubilados y pensionistas en el futuro jugaremos un papel cada vez más importante. Se calcula que el año 2020 seremos más de 11 millones de personas.

CC.OO. tiene una Federación de Jubilados y Pensionistas, que es la que negocia la revalorización de las pensiones y otra serie de servicios sociales. Y, además, pertenece a la Federación Europea de Jubilados y Personas Mayores para hacer oír en la Unión Europea, también, la voz de las necesidades que se tienen cuando se ha terminado la vida laboral activa. □



Conservatorios

¡Lo que hay que oír!

Imaginemos el caso; un alumno de inglés realiza una prueba ante un tribunal par acceder a un determinado nivel en la escuela de idiomas, y... ¿Quién forma el tribunal? pues un profesor de Alemán, otro de Italiano y otro de Francés, por supuesto. ¿Increíble?. Pues esto es exactamente lo que va a suceder en los Conservatorios de Música de nuestra provincia y de toda España en el mes de Junio si alguien no lo remedia.

La LOGSE establece que para comenzar el Grado Medio de cualquier especialidad instrumental es preciso superar una prueba en la que se valorarán entre otros los conocimientos técnicos del instrumento y las aplicaciones artísticas del intérprete. Establece también que para ello se formarán tribunales de los que en ningún caso formarán parte los profesores que han impartido clases al aspirante durante el curso académico en el que se realiza la prueba. Todo quedaría ahí si en los Conservatorios hubiese más de un profesor para todas las especialidades instrumentales, pero en la mayoría de los casos no es así y, según instrucciones del MEC si esto ocurre y no hay más de un profesor por especialidad instrumental en cada centro, el tribunal estará formado por un miembro del departamento de lenguaje musical y otros dos de especialidades afines al instrumento que se juzga. Un ejemplo: para la prueba de guitarra se constituiría un tribunal formado por un profesor del departamento de lenguaje musical, un violinista y un violonchelista. Absurdo totalmente. Los profesores de viento no encuentran ninguna afinidad entre el clarinete, el oboe, la flauta y el fagot, y los de cuerda no se explican qué tiene que ver una guitarra con un violín.

Las pruebas que se realizarán el mes de Junio en todos los Conservatorios serán totalmente injustas para los aspirantes si no forma parte de los tribunales un especialista. Igualmente injustas serían para los miembros del tribunal que de hecho ya manifiestan su incapacidad para emitir juicios sobre especialidades instrumentales de las que conocen poco más que el nombre. Además, los profesores temen que aquellos alumnos a los que creen con aptitudes y conocimientos suficientes sean suspendidos sin ningún criterio, o al contrario, que aprueben aquellos que creen no lo merecen. Frente a esta situación los sectores conformistas esperan que el profesor, de alguna manera informe al tribunal de quienes a su juicio deben o no superar la prueba y que les "ayude" a deliberar sobre la validez o adecuación de las obras que se presenten y sobre su ejecución. No olvidemos que a esta prueba puede presentarse cualquier aspirante aunque no posea el diploma de Grado Elemental, por lo que la intervención del profesor especialista en algunos casos y no en otros, además de ser una ilegalidad supondría un agravio para aquellos alumnos que no provengan del centro en el que se realiza la prueba.

Entre todo este follón los alumnos piensan si lo único que necesitan preparar tres obras y algunos conocimientos de lenguaje musical para superar la prueba ¿para qué voy a realizar el Grado Elemental? y con esta filosofía abandonan los estudios de cuarto curso LOGSE para preparar las famosas tres obras exigidas ante el asombro de los profesores que realmente no entienden para qué vale tanto proyecto curricular y tanta programación y en definitiva para que están los Conservatorios Elementales de Música si los cuatro años del Grado Elemental se reducen a preparar la prueba de acceso.

Tomen conciencia todos los sectores (sobre todo padres y alumnos) de la barbaridad que se va a cometer y roguemos al Señor Ministro por la educación musical en España y por todos los aspirantes que este año servirán como conejillos de Indias en unas pruebas de acceso a Grado Medio que no tienen ni pies ni cabeza. ■

NOTA DE PRFNSA

CC.OO. desmiente las rimbombantes afirmaciones del Ministro de Educación y Ciencia sobre Formación Profesional

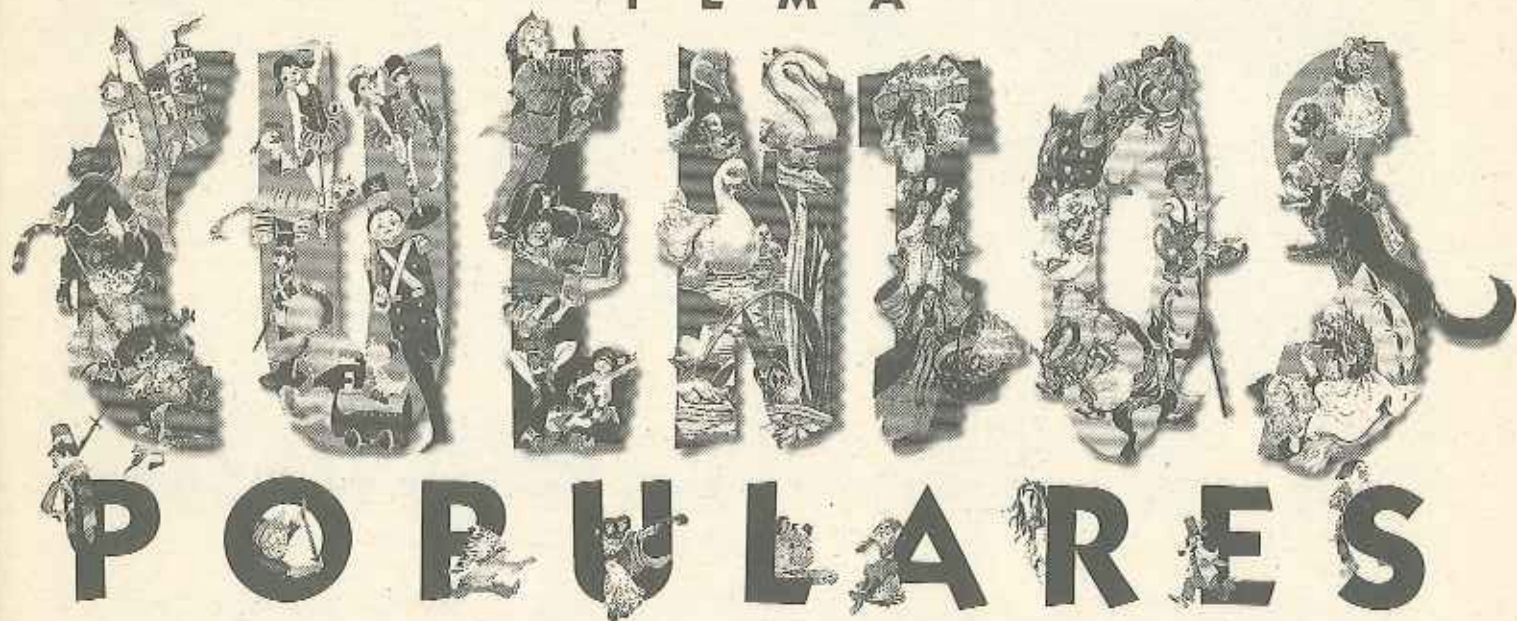
Ante la presentación en el Congreso de los Diputados del "mapa de la oferta de Formación Profesional" por parte del ministro Gustavo Suárez Villaescusa, la Federación de Enseñanza de CC.OO., manifiesta su asombro por una rimbombancia que en absoluto se ajusta a la realidad, ya que, si bien es cierto que es la primera vez que se manifiesta la necesidad de planificar teniendo en cuenta las necesidades del sistema productivo en cada entorno socioeconómico y cada realidad geográfica, no es menos cierto que tal planificación se quedó en mero alarde de intenciones. Las Comisiones Provinciales de F.P., encargadas de este trabajo estaban formadas por representantes de todos los estamentos implicados, pero dirigidas por cada Director Provincial del MEC. Que, ejerciendo funciones de censor, o bien no convocaba reuniones de las Comisiones, o bien matizaba los trabajos de éstas antes de hacerlas llegar a la Dirección General de F.P., o bien aceptaba dócilmente los recortes que la propia Dirección General imponía. Y todo ello con el único criterio de aparentar una reforma dejando todo como estaba, por el único motivo de no haber previsto una financiación que hiciera posible su verdadera puesta en práctica. Así, la oferta final del MEC se limita a reproducir la misma oferta comunitativa existente en la actualidad, habiéndose recortado en más de la tercera parte las propuestas que CC.OO. y otros agentes sociales habían formulado desde las Comisiones Provinciales.

En cuanto a la afirmación de que este trabajo ha sido elaborado en estrecha comunicación con los sindicatos y empresarios, sólo podríamos compartirlo si el término comunicación es empleado según una de las acepciones del Mario Moliner: "figura retórica que consiste en una pregunta dirigida por el que habla a sus oyentes, dando por supuesto su asentimiento". □

Las cartas enviadas a T.E. no excederán de veinte líneas mecanografiadas. Nos reservamos el poder resumir los textos. Vendrán firmadas y con la dirección del autor.

LOS 50 GANADORES DEL CONCURSO COLLAGE 95

T E M A



En el 17º Concurso Collage Chocolates Nestlé, los niños han ilustrado con su imaginación sus cuentos populares preferidos. Los seres de ficción que pueblan el mundo de fantasía de los más pequeños han sido los grandes protagonistas: princesas, brujas, lobos, hadas...

El concurso ha tenido un gran éxito de participación: se presentaron 8.700 trabajos entre los que el Jurado Calificador seleccionó a los 50 collages ganadores. Los Centros Escolares premiados recibirán 200.000 pesetas.

Chocolates Nestlé quiere agradecer a todos su participación y felicitar a los Centros premiados.

Centro Asperes
CULLEREDO - La Coruña

Centro Ed. Infantil Vagalume
VILLAGARCÍA DE AROSA - Pontevedra

Centro Estudios Mami
Valencia

Centro Docente María
MÁJENA DEL ALJARAFE - Sevilla

Centro mixto enseñanza Daroca
DAROCA - Zaragoza

Centro rural agrupado Quicena
QUICENA - Huesca

Centro rural agrupado La Litera
ALCAMPÉLL - Huesca

Colegio Alcázar y Serrano
CAUDETE - Albacete

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

Colegio Carmen August
Girona

Colegio Coulada - Beade
BEADE - VIGO - Pontevedra

Colegio El Camino
VILLAMAYOR DE ARMUÑA
Salamanca

Colegio El Perú
Barcelona

Colegio Espíritu Santo
SANTA FAZ - Alicante

Colegio Hermanos Quiroga
POIRRIÑO - Pontevedra

Colegio Laviana Sobrescobio
POLA DE LAVIANA - Asturias

Colegio Luis Vives
PALMA DE MALLORCA
Balears

Colegio Los Naranjos
FUENLABRADA - Madrid

Colegio Los Torraos
CEUTI - Murcia

Colegio Luis Bello
Madrid

Colegio Mater Dei
Girona

Colegio Ntra. Sra. de Araceli
LUCENA - Córdoba

Colegio Ntra. Sra. Del Rosario
SAMA DE LANGREO - Asturias

Colegio Ntra. Sra. de Ronte
OSORNO - Palencia

Colegio Miravalles
HUARTE - Navarra

Colegio Pablo Montesino
Sevilla

Colegio Paideia
Barcelona

C.P. Castrelo
CAMBADOS - Pontevedra

C.P. Esparis Viceso
BRION - La Coruña

C.P. Francesc Roca i Alcaide
BURRIANA - Castellón

C.P. Fray Albino
Córdoba

C.P. Juventudes
Alicante

C.P. La Alegria
MONZÓN - Huesca

C.P. La Portalada
Altafulla - Tarragona

C.P. La Vallina
Luanco - Asturias

C.P. San Vicente
Huesca

C.P. Sobreira
Vigo - Pontevedra

C.P. Splai
Barcelona

C.P. Urdilde
URDILDE - ROIS
La Coruña

Colegio Recarte y Ornat
Zaragoza

Colegio San Francisco Solano
Sevilla

Colegio Santa Teresa
Dueñas - Palencia

Colegio San Tomé
CAMBADOS - Pontevedra

Colegio Tecla Sala
HOSPITALET DE LLOBREGAT
Barcelona

Colegio Valle Inclán
O GROVE - Pontevedra

Colegio Virgen de la Peña
SEPULVEDA - Segovia

Escola Mare de Deu del Pontaró
MARTORELL - Barcelona

Escola Nou Camí
CARDONA - Barcelona

Escuela Unitaria Banuncias
BANUNCIAS - León

The English Montessori School
ARAVACA - Madrid



Mejorar la integración

La LOGSE incorpora, dentro de sus principios básicos, la atención a la diversidad y a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Cuando se debatió esta Ley, el proyecto de integración llevaba caminando un tiempo que, aunque reducido, permitió a los profesionales de la enseñanza detectar disfunciones importantes, de todos y todas conocidas. Hoy nos encontramos con un nuevo Real Decreto que viene a sustituir al anterior (1985). Nace con un espíritu claro de revisar, actualizar y paliar aquellos desajustes que se han planteado en la fase experimental y de extensión del proyecto de integración.

La nueva configuración del sistema educativo, con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la nueva reordenación de la F.P., hacía imprescindible una nueva regulación que diera respuesta de forma objetiva a aquellas demandas y reivindicaciones que los profesionales de la enseñanza veníamos reclamando.

Demandas que van desde la falta de coordinación de las distintas administraciones implicadas en el tema; pasan por los sucesivos recortes presupuestarios, con la consiguiente falta de recursos, no sólo materiales, sino también humanos; continúan con los problemas surgidos de la tarea diaria en

el aula (ratios excesivas, falta de apoyos, dificultades organizativas y metodológicas, etc.); y terminan con la falta de continuidad del proceso integrador al concluir los niños y niñas su escolarización obligatoria, poniéndose en cuestión el esfuerzo de tantos años de familias y profesionales.

No hemos de despreciar el esfuerzo realizado por la Comunidad Escolar en su conjunto; sin ella no hubiera sido posible el desarrollo del proyecto de integración, pero debemos demandar las condiciones óptimas, tanto educativas y profesionales, como sociales y laborales, para llevar a cabo esta tarea, asumida y apoyada desde CC.OO.

No cabe duda que la educación de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales en el conjunto del sistema educativo constituye, dentro de la atención a la diversidad, un elemento fundamental para definir una reforma educativa como progresista, para caminar hacia una sociedad más solidaria, más respetuosa con las diferencias.

El nuevo Real Decreto deseamos que no sea sólo un catálogo de buenas intenciones. Desde CC.OO seguiremos reclamando que la integración sea una realidad plena, con todo lo que ello implica. ■

La nueva ordenación de la Educación Especial

Un real decreto necesario pero con retraso

Han pasado 10 años desde que se publicó el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, mediante el cual se articuló la integración escolar dentro de programas experimentales, algo novedoso en nuestro país. Este decreto definió la educación especial dentro del sistema educativo y partiendo de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) se definieron tres principios fundamentales: la "normalización de los servicios", la "sectorialización de la atención educativa", que señala la necesidad de que la atención educativa se realice en el seno de la propia comunidad, y la "individualización de la enseñanza".

▼ Agustín Alcocer

o cabo duda de que a partir de aquí se han producido cambios importantes en la educación especial. Las primeras experiencias que se desarrollaron en los centros de

Primaria, a pesar de las dificultades con las que se encontraron, pusieron de manifiesto que la integración escolar de niños y niñas con "deficiencias" era posible. El primer informe sobre la evaluación de la integración escolar (1988), señala que, según el profesorado, los

niños y niñas que iniciaron el Programa de Integración mejoraron tanto en el desarrollo social como en el educativo.

Pero hay una falta de perspectiva en el Programa de Integración, no prevé las salidas de los alumnos y alumnas al terminar la EGB, dificultándose una verdadera oferta educativa que pueda servir para una posterior integración laboral.

El nuevo Real Decreto

Esta falta de perspectiva del Programa de Integración y los cambios producidos como consecuencia de la Reforma Educativa hacían necesario desde hace tiempo una nueva regulación de la educación especial, o al menos complemen-

tar la legislación actual. Aunque con retraso, en breve se publicará un nuevo Real Decreto denominado de "Ordenación de la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales", que pretende dar respuesta a estos problemas; a él me quiero referir.

Entre los aspectos fundamentales de esta nueva ordenación de la educación especial cabe señalar:

En primer lugar, el uso del término de "necesidades educativas especiales" en lugar del de deficiencia o minusvalía. Esto significa un cambio conceptual fundamental, porque no sitúa el problema en el niño, sino en el conjunto de ayudas pedagógicas que hay que poner en marcha para dar respuesta a las necesidades que, de alguna manera, muchos niños y niñas presentan a lo largo de su escolaridad. Diferenciándose entre las necesidades que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquéllas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización.

El concepto de necesidades educativas especiales puede concebirse como un continuo, situando al alumnado a lo largo de ese continuo. En este sentido es acordado contemplar las condiciones personales de sobredotación, también como necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, la extensión de la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a todos los centros de primaria, incluidos los centros privados sostenidos con fondos públicos.



En tercer lugar se recoge la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la Enseñanza Secundaria, así como en los ciclos formativos de la FP a través de los Programas de Garantía Social.

Asimismo, el Real Decreto contempla la escolarización en centros de educación especial, en los mismos podrá llevarse a cabo una educación básica obligatoria y una formación profesional complementaria que facilite la transición a la vida adulta del alumnado escolarizado en estos centros. Se recoge un elemento que puede ser muy positivo, si se desarrolla adecuadamente, como es la vinculación y colaboración de estos centros con el conjunto de centros y servicios educativos del sector.

Es fundamental el desarrollo posterior

No cabe duda que este Decreto recoge algunos aspectos o necesidades que el profesorado ya ha venido demandando. Pero el problema se sitúa, como otras veces, en la capacidad de desarrollo de su contenido, en la concreción de sus intenciones. Los recursos y la financiación suficiente son factores básicos para el éxito del programa.

En el terreno del desarrollo de su contenido se hace necesario:

• *La intervención temprana*

Asegurando una oferta suficiente de plazas gratuitas a todos los niños y niñas de educación infantil que presenten necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.). Pero también es necesario garantizar programas de estimulación precoz en las edades más tempranas, programas que actualmente se desarrollan normalmente por entidades privadas. La colaboración con la Administración Sanitaria y el aprovechamiento de recursos que pudieran existir en los centros de educación especial son fundamentales para asegurar esta respuesta educativa.

• *Evitar concentraciones*

Evitar, como ha venido siendo habitual, concentraciones elevadas de niños

con necesidades educativas especiales en un mismo centro, estableciendo, si es necesario, el número máximo de alumnos y alumnas con n.e.e. que deben escolarizarse en un centro educativo de primaria o secundaria. Lógicamente en los centros que integran alumnos y alumnas sordos, esta ratio tiene que ser diferente, por la necesidad de recursos específicos y porque la presencia de varias personas sordas contribuye a la comunicación y el uso de la lengua de signos entre ellas.

• *Recursos*

Facilitar los recursos personales suficientes: profesorado de apoyo, audición y lenguaje y otros especialistas, así como auxiliares técnicos educativos. Es fundamental dotar a los centros que escolarizan a alumnas y alumnos sordos de personas que dominen el uso del lenguaje de signos, aspecto este, por cierto, bastante abandonado por las Administraciones Educativas.

• *Avanzar en un modelo de orientación más cercano a las necesidades de los centros*

Completando los departamentos de los centros de Secundaria y aumentando el número de profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. En este último caso, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito de su gestión, ha procedido a ajustar las demarcaciones geográficas de estos equipos para hacerlas coincidir, en buena lógica, con el resto de apoyos externos a la escuela (principalmente CPRs), en cambio no ha procedido a ajustar y completar los recursos personales: orientadores (psicólogos y psicólogas, pedagogos y pedagogas), logopedas y trabajadores sociales.

• *Una vinculación directa del desarrollo de los Programas de Garantía Social con el mundo laboral*

Si esto es algo que recoge la LOGSE como fundamental en la ordenación de la FP, toma aún más relevancia en el caso de personas con necesidades educativas especiales. No tiene sentido

establecer mecanismos para la integración educativa de estas personas con necesidades especiales, si al mismo tiempo no se las prepara para la integración en el mundo laboral, a través de los centros especiales de empleo y, aún más importante, a través de la integración en el empleo ordinario. La integración educativa debe proseguir con la integración social y laboral.

• *Una ordenación de los centros de educación especial*

Que suponga una adaptación de su organización y funcionamiento a las características de estos centros, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles profesionales (profesorado, fisioterapeutas, auxiliares técnicos educativos, etc.) que deben formar parte todos ellos del equipo educativo.

La escolarización de niños y niñas con graves deficiencias en los centros especiales no debe suponer una opción segregadora, sino una opción más dentro del conjunto de recursos educativos que deben facilitar en última instancia la integración social y laboral de estas personas.

• *Una formación permanente del profesorado*

Directamente vinculada a los centros, con el fin de facilitar la realización de adaptaciones curriculares.

Una financiación suficiente

Como en otros temas para el desarrollo de la LOGSE, la aplicación de este Real Decreto también necesita de la financiación suficiente para que sea posible la concreción de sus intenciones. La situación de estancamiento de la inversión educativa, en general, y la congelación del capítulo de inversiones en la educación especial así como la reducción de gastos de funcionamiento, difícilmente van a favorecer una aplicación adecuada de esta nueva ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, salvo que para el año 96 la Administración nos sorprenda con un cambio en la política de financiación educativa. ■



Entrevista a

Alvaro
MARCHESI

Secretario de Estado de Educación

Alvaro Marchesi, Secretario de Estado de Educación, fue uno de los padres del "Proyecto de integración" allá por el año 85, siendo entonces Subdirector General de Educación Especial. Consideramos oportuno conocer su valoración sobre el desarrollo de dicho proyecto, así como las novedades y perspectivas que recoge el "Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos y alumnas con Necesidades Especiales" aprobado el 28 de abril y que viene a sustituir al anterior.

■ **Hasta el momento, y después de 10 años de vida del Proyecto de Integración, ¿Qué valoración se hace desde la Administración del desarrollo del mismo, tanto en su fase experimental como de extensión?**

□ La valoración que el Ministerio de Edu-

cación y Ciencia hace del Proyecto de Integración es muy positiva, ya que se han alcanzado los dos grandes objetivos que con él se perseguían: ofrecer en cada caso la escolarización más adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) e ir produciendo un avan-

ce en el conjunto del sistema educativo que permita dar una respuesta más ajustada y de mayor calidad, no sólo a los alumnos con n.e.e., sino, en general, a la diversidad del alumnado.

■ **¿Qué problemas y disfunciones, en cuanto a su aplicación real, se han detectado?**

□ Los problemas que se han detectado son los propios de un proceso de innovación pedagógica, como ha sido y es, todavía, el proyecto de integración. En primer lugar, el tiempo que exige el cambio de actitudes no sólo del profesorado sino del conjunto de la sociedad para entender y participar en una transformación social de la envergadura de la que estamos hablando. Ha habido también problemas con los recursos materiales y personales que el proyecto exige, aunque hay que destacar que este proyecto es uno de los que más recursos ha recibido, al ser una prioridad para el Ministerio. En cualquier caso, creo que las dificultades han sido claramente compensadas por los beneficios que el proyecto está suponiendo para el conjunto del sistema educativo.

■ **¿Cómo asumen los profesionales de la enseñanza la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos?**

□ Habría que distinguir, al menos, dos momentos distintos en relación con esta pregunta. Los profesores que asumieron esta tarea en los primeros años tenían una actitud especialmente favorable, ya que los centros se presentaban voluntariamente al programa. Pero lo más positivo es que el profesorado que posteriormente se ha ido incorporando, a pesar de haberlo sin haber expresado una voluntad explícita al respecto, ha mostrado igualmente un excelente nivel de competencia profesional. La tónica general es que, una vez que el centro se enfrenta a la escolarización de los alumnos, pone en funcionamiento todos sus recursos. Por otra parte, se ha comprobado en todos los estudios que se han llevado a cabo, tanto en nuestro país como fuera de él, sobre procesos de integración, que las actitudes cambian más rápidamente en la medida en que se está en contacto directo con el problema y se comprueba la competencia para resolverlo. En este sentido, y siempre que se cuenta con los recursos adecuados, las actitudes de los profesores que participan



en el programa suelen ser más favorables que las de aquellos que no tienen experiencia directa.

■ ¿Qué soluciones globales se han dado hasta el momento por parte de la Administración a la salida de los niños y niñas de integración en los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos?

□ Los alumnos y alumnas, al acabar la Educación General Básica o en su caso la Educación Secundaria Obligatoria, tienen dos vías de continuidad en la escolarización, dependiendo del tipo de discapacidad que presenten. Si la discapacidad es de tipo sensorial o motriz, los alumnos pueden continuar en régimen de integración el Bachillerato o la Formación Profesional. En cambio, si la necesidad educativa especial se debe a una discapacidad intelectual, lo adecuado es asegurar su inserción en el mundo del trabajo a través de la Formación Profesional especial. Para ello, el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto en marcha Programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales, a través de los cuales éstos pueden obtener la formación adecuada para desempeñar los puestos de trabajo que el mercado laboral ofrezca, fundamentalmente en la modalidad de empleo protegido.

■ La Administración se planteó y se plantea una serie de condiciones para que la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales funcione, en cuanto a: ratios, número de profesores y profesorado de apoyo, cursos de perfeccionamiento, materiales especiales y el apoyo de los equipos Psicopedagógicos, etc. pero la realidad en muchas ocasiones es que estas condiciones no se cumplen y un ejemplo de ello es la demanda de los profesionales de la reducción de las ratios. ¿Qué piensa la Administración de todo esto?

□ Las ratios se han respetado tal y como se señalaron en el Real Decreto del año 85. Lo que ha sucedido es que se ha producido un fenómeno de concentración de niños y niñas con problemas de aprendizaje en los Centros de integración. En ocasiones, y bajo el planteamiento erróneo de que, ya que los centros de integración tenían recursos suplementarios, todos los niños con problemas deberían escolarizarse en éstos; se ha enviado a este tipo de Colegios no sólo alumnos con ne-

cesidades educativas especiales sino también alumnos con otras dificultades de aprendizaje, lo que ha llevado a que algunos de estos Centros se enfrentaran con demasiados problemas simultáneamente. Esto es un error y es por ello por lo que el nuevo Real Decreto así como el Proyecto de Ley que se está discutiendo en el Parlamento sobre "La Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes", establecen que debe existir un equilibrio en la escolarización de estos alumnos entre todos los Centros sostenidos con fondos públicos, tanto públicos como concertados, como respuesta solidaria del conjunto del sistema educativo.

■ En fechas recientes se ha aprobado un Real Decreto de la ordenación de la educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales que sustituirá al anterior. La LOGSE da una nueva dimensión a la integración recogiendo los principios básicos del proyecto, esta nueva ley será el marco normativo desde ahora y nace con voluntad de superar las disfunciones que se venían manifestando.

¿Por qué el retraso de un Decreto tan necesario?

□ El retraso del Decreto se ha debido al tiempo que se ha empleado en su tramitación ante las distintas instancias: Consejo Escolar del Estado, y Consejo de Estado. En cualquier caso, el retraso que el Decreto haya podido sufrir no ha influido verdaderamente en la marcha de los Centros de integración, ya que aquellos cambios que se consideraban necesarios se han ido preparando y, en algunos casos, introduciendo, al no exigir tanto una modificación normativa como cambios en el funcionamiento cotidiano del Centro.

■ ¿Qué novedades destacaría como fundamentales encaminadas a paliar los desajustes producidos hasta ahora?

□ Por lo que respecta a la Educación Infantil y Primaria, los aspectos fundamentales se refieren a la insistencia en la importancia de la atención temprana y la coordinación de la escolarización con el fin de evitar, como señalaba más arriba, la concentración de alumnos con necesidades educativas especiales y con problemas de aprendizaje en general en unos pocos Centros que encontrarían por ello muchas más dificultades de las deseables.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria, habría que destacar el compro-

miso de los Departamentos de Orientación para todos los Centros de integración, la insistencia del Decreto en ofrecer a estos alumnos en la etapa de Secundaria la respuesta educativa más ajustada que no siempre, sobre todo cuando se trata de discapacidades asociadas a déficits intelectuales, pasa por la permanencia en el grupo ordinario a lo largo de toda la jornada escolar, y el compromiso de establecer una planificación dentro de la Red de Centros de Secundaria que garantice la escolarización de todos aquellos alumnos que realicen la Primaria en régimen de integración.

Otra de las grandes novedades, quizá la más importante, se refiere a la oferta de Formación Profesional especial. En este sentido, y como comentaba anteriormente, además de los alumnos que sigan su escolarización en Bachillerato o Formación Profesional tanto de grado medio como de grado superior en régimen de integración, aquellos otros cuya discapacidad intelectual desaconseja esta vía podrán incorporarse al mundo del trabajo a través de los Programas de Garantía Social, bien programas ordinarios; bien programas organizados específicamente para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Como otra oferta, no tanto de Formación Profesional propiamente cuanto de incorporación a la vida adulta, existirán unos programas de transición a la vida adulta que están pensados fundamentalmente, aunque no exclusivamente, para alumnos escolarizados en Centros de Educación Especial.

Por otra parte, el Decreto aborda con detalle precisamente la organización y las enseñanzas de los Centros de Educación Especial, que era una de las asignaturas pendientes después del documento de consulta que el Ministerio de Educación planteó hace dos años a los equipos directivos de estos Centros.

El Real Decreto aborda, por último, la respuesta educativa a los alumnos con sobredotación intelectual, estableciendo las adaptaciones curriculares y la flexibilidad en la duración de sus estudios como las dos vías más adecuadas para ajustar la escolarización de este tipo de alumnos y alumnas.

■ ¿En qué se avanza en la nueva normativa en cuanto al apoyo que demandan los tutores que tienen alumnos y alumnas de integración en sus aulas?



□ El artículo 5º del Real Decreto recoge las medidas necesarias para asegurar la calidad de la enseñanza en el proyecto de integración. En este sentido se habla de la cualificación y formación del profesorado, del apoyo a la elaboración de los proyectos curriculares y de la promoción docente, de la dotación de medios personales y materiales, así como de la necesidad de favorecer la innovación e investigación educativa en este campo. Todos estos elementos son, sin duda, factores que ayudarán al conjunto del sistema educativo y, por tanto, a los centros o al profesorado que en ellos trabajan.

Además de ello, se regula el apoyo que el profesorado recibirá por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el caso de la Educación Infantil y Primaria, o de los Departamentos de Orientación, en los centros de Secundaria, que sin duda resulta también uno de los elementos fundamentales para facilitar la tarea de los docentes.

Asimismo se reitera el compromiso de dotar a los centros con profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica o de Educación Especial, y de Audición y Lenguaje, que formarán parte de las correspondientes plantillas de los centros docentes y de los Equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Igualmente se dotará del personal laboral necesario para completar los apoyos que este tipo de alumnos necesita.

■ **En el Decreto se amplía el período de escolarización: F.P., Bachillerato e incluso Universidad. Esta novedad compartida por los profesionales de la enseñanza plantea sin embargo una serie de cuestiones a tener en cuenta: la dificultad manifestada a través de la experiencia de la integración social de niños y niñas con deficiencias graves y moderadas a partir de Primaria.**

Al ampliar el período de escolarización ¿no podemos estar integrando para desintegrar en el futuro?, al existir dificultades de integración laboral a pesar de los programas de Garantía social. ¿Cómo se van a llevar a cabo todas estas cuestiones?

□ El Programa de integración nació no exclusivamente como un proyecto escolar sino como un proyecto de carácter social. No tendría sentido integrar en la escolarización a futuros ciudadanos y ciudadanas si posteriormente la sociedad no hubiera avanzado simultáneamente para incorpo-

rarlos a la vida laboral y a la vida adulta. Por tanto no sólo no hay que dudar de la necesidad de asegurar la integración en las etapas postobligatorias de la enseñanza, sino que sin esta segunda fase del proyecto de integración no podríamos decir que se han alcanzado los objetivos que en el 85 nos planteamos.

Como he señalado anteriormente, la vía de progreso en el sistema educativo de los alumnos con discapacidades asociadas a déficit sensoriales o motores sería la de la integración en el Bachillerato, la Formación Profesional o la Universidad. Sin embargo, la vía para los alumnos con discapacidades intelectuales sería la de la incorporación al mundo del trabajo, a través de la Formación Profesional especial, mayoritariamente mediante programas de Garantía Social. El diseño de estos programas se está haciendo teniendo en cuenta en todo momento el mercado laboral, es decir, el empleo protegido y la oferta pública de empleo, como los dos grandes ámbitos en los cuales los alumnos podrían desarrollar la parte de formación en centros de trabajo que la formación profesional especial exigirá y, posteriormente, incorporarse, a través de esta vía, al mundo laboral.

Dado que ésta es una prioridad del Ministerio en este momento, estamos estableciendo convenios con todas aquellas Federaciones y Asociaciones que desarrollan su trabajo en este ámbito, con el fin de asegurar estos puestos de empleo protegido absolutamente imprescindibles para el futuro de los alumnos de integración. Asimismo se están llevando a cabo convenios con las Administraciones tanto autonómicas como locales, que constituyen el tercer elemento que es preciso coordinar en esta actuación.

■ **Estamos ante un recorte presupuestario en todos los campos; en el año 95 ¿considera que las dotaciones y recursos van a ser suficientes para acometer con éxito este programa?**

□ Las dotaciones y recursos para el programa de integración han sido siempre una prioridad para el Ministerio de Educación y se han respetado desde que en el año 1985 empezamos con este proyecto. Esta seguirá siendo la política del Ministerio y, en este sentido, los recursos que se han comprometido y que son necesarios para llevar a cabo la escolarización de estos alumnos y alumnas estarán en los centros.

■ **No quisiéramos terminar esta entrevista sin referirnos a los centros de Educación Especial. Hasta ahora se percibe una idea poco clara sobre el futuro papel de estos centros. Los profesionales se quejan de una falta de orientación por parte de la Administración en temas tan complejos y necesarios como la elaboración de los proyectos curriculares. ¿Qué papel van a jugar estos centros en un contexto global de integración de las necesidades educativas especiales?**

□ Sinceramente creo que la desorientación de los profesionales de los centros de educación especial está justificada ya que hemos tardado excesivamente en dar una respuesta adecuada a las modificaciones que este tipo de centros han experimentado. Sin embargo, en este momento se está en una situación diferente, ya que el Real Decreto establece claramente el marco en el que deberá desenvolverse tanto la organización como las enseñanzas de los centros de educación especial. Por otra parte, se ha elaborado un documento técnico que se ha difundido entre los directores de estos colegios en el que se presenta la propuesta de currículum que se considera más adecuada para el tipo de alumnado que en este momento escolariza los centros de educación especial. Por último, en breve se hará pública la norma que regulará el reglamento orgánico de estos colegios así como la restante información sobre su organización y funcionamiento.

De lo que se trata, tal y como el Real Decreto señala, es de que los centros de educación especial cuenten con los medios necesarios y el proyecto educativo y curricular adecuado para dar la respuesta a su alumnado, que en este momento presenta, en general, unas necesidades educativas más severas. Por otra parte, es fundamental que se establezcan relaciones estrechas con los centros de integración y que se lleve a cabo una colaboración fructífera entre ambos, ya que existe un continuo entre el tipo de problemas y la respuesta educativa que se ofrece en los centros de integración y los centros de educación especial. La gran experiencia y la variedad de recursos con los que cuentan los centros de educación especial deben utilizarse no sólo para sus alumnos, sino también como recursos para los centros de integración. Esta es la vía de futuro en la que el Ministerio de Educación y Ciencia ya está trabajando. ■



Algunas sugerencias respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje

Las adaptaciones del curriculum



especto a ellas, suele distinguirse básicamente entre dos grandes modalidades, en función de que impli-

quen la adopción de medidas individualizadoras con un alto grado de especificidad, o medidas más inespecíficas, grupales, que pueden ser integradas en la planificación y la dinámica ordinaria del Centro y del aula y asumidas mayoritariamente por los propios tutores. Las primeras son también denominadas a menudo adaptaciones no significativas, mientras que las segundas se consideran significativas, en la medida en que suelen plantear cambios importantes de la previsión general.

Las A.C. no significativas serían las "acciones esperables de todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora" (MEC, 1992; pág.56), que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades "menores" del aprendizaje que pueden presentar ciertos alumnos, o a la proacción de aquellos otros para quienes el curriculum diseñado y desarrollado en el aula "queda corto" en uno u otro sentido. Las A.C. significativas, por su parte, pueden llegar a consistir "en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación" (ibid, pág.59). Es la razón por la que se las considera como una medida de carácter absolutamente excepcional, tramo final en el continuum de la adecuación del curriculum como respuesta a las NEE; una medida que debe ser suficientemente justificada en cada caso, a partir de un análisis concienzudo, riguroso y ponderado tanto del propio alumno como de su

▼ **Daniel González Manjón**
Facultad CC. de la Educación (Cádiz)

Entre las estrategias de respuesta a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) que, por muy diferentes motivos, pueden presentar nuestros alumnos y alumnas, en el marco de un modelo curricular flexible destacan las denominadas adaptaciones curriculares (a.c.), ésto es, modificaciones más o menos relevantes de uno o más elementos del curriculum previsto para una población dada, que tienen como finalidad incrementar al máximo las posibilidades de participación real del alumno con necesidades especiales en las experiencias educativas provistas al resto de sus compañeros.



contexto educativo y de las interacciones entre ambos.

Algunas posibilidades en la adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje

Por otra parte, aunque tanto las adaptaciones específicas como inespecíficas pueden operar sobre todos y cada uno de los elementos curriculares (el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), desde un punto de vista práctico parece lógico postular que las primeras han de estar preferentemente referidas a los procedimientos didácticos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la organización didáctica, en la medida en que es el cómo enseñar el elemento curricular en el que todos los demás se concretan de uno u otro modo, además de ser el aspecto en que más factible resulta al profesor o profesora tutores adecuarse a las necesidades especiales a través de medidas de respuesta grupales.

• **Procedimientos didácticos**

Comenzando por los procedimientos didácticos, podemos considerar como adaptación inespecífica aquella modificación del método general seguido para determinado contenido que es asumible en el contexto ordinario del aula. Por ejemplo, es posible que nos hayamos decidido, en la iniciación sistemática a la lectura, por un procedimiento de marcado carácter sintético (sea, p.e., un "método silábico"), lo que supondrá no pocas dificultades a un cierto número de alumnos y alumnas que, presentando dificultades en el análisis fonológico necesario para percibir e identificar los diferentes fonemas, son capaces sin embargo de realizar un aprendizaje funcional de palabras completas ("rótulos"), que requiere habilidades diferentes: constituiría una adaptación inespecífica la introducción de actividades complementarias de carácter "global", como la lectura de reconocimiento de palabras y otras similares, que darían un enfoque menos sintético al método de lectura, ya sea

como actividades para todos, ya sea como actividades a realizar por parte del alumnado en espacios de trabajo diferenciados previstos en la programación general.

• **Actividades previas**

En otras ocasiones, en cambio, la adaptación del procedimiento puede consistir en la introducción de actividades previas, para un individuo o grupo, que den un cariz diferente a las actividades pensadas para toda la clase. Sería el caso cuando, por ejemplo en el primer ciclo de la ESO, ciertos alumnos llevan a cabo ciertas experiencias directas antes de enfrentarse a otras de tipo más deductivo o receptivo con las que se iniciará un tema en el grupo-clase: aquellos alumnos estarían siguiendo una metodología más inductiva que el resto de sus compañeros gracias a una leve adaptación curricular que los permitirá un aprovechamiento mayor de las actividades ordinarias.

Serían también adaptaciones poco significativas y, sin embargo con un alto potencial normalizador (Gonzalez Manjón y otros, 1993), las siguientes:

• **Introducción de actividades alternativas a las generales planificadas para el grupo-clase**

Pensemos, por ejemplo, en aquella situación de clase en la que, mientras sus compañeros realizan una actividad de lectura silenciosa de textos, un alumno o alumna dados se ocupan de la composición de palabras mediante letras móviles, o de realizar las actividades individualizadas de un programa de aprendizaje lector adaptado a su nivel.

Suele ser una adaptación muchas veces necesaria cuando nos enfrentamos a la adquisición de contenidos de tipo procedimental, cuyo aprendizaje requiere una secuenciación a veces muy pormenorizada y una cantidad de práctica que varía notablemente de unos individuos a otros; en cambio, no suele ser necesaria (ni, a veces, útil) en el aprendizaje de contenidos

conceptuales o actitudinales. Asimismo, es preciso recordar que podemos considerar este tipo de adaptación como inespecífica en la medida en que hayamos previsto "espacios" para un trabajo diferenciado dentro del aula, mientras que una planificación estrecha y homogeneizadora, de corte directivo y centrado en el profesor, tiende inevitablemente a convertirla en una adaptación "específica", difícilmente asumible en el contexto ordinario de la clase: recordemos, una vez más, que entendemos la individualización de la enseñanza como una "educación en la diversidad" antes que como la selección de programas individuales diferentes para cada alumno, al menos en el nivel que comentamos al hablar de adaptaciones poco significativas o inespecíficas.

• **Introducción de actividades complementarias de refuerzo y apoyo**

Suele ser una de las adaptaciones

OPOSICIONES A profesores
 PARA LICENCIADOS, INGENIEROS, TITULADOS MÉDIOS, DIPLOMADOS

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

*FILOSOFIA	*BIOLOGIA Y GEOLOGIA
*LATIN Y CULT. CLASICA	*DIBUJO
*GRIEGO Y CULT. CLASICA	*INGLES
*LENGUA Y LITERATURA	*FRANCES
*GEOGRAFIA E HISTORIA	*ALEMAN
*MATEMATICAS	*MUSICA
*FISICA Y QUIMICA	*EDUCACION FISICA
*TECNOLOGIA	*PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA
*FORM. EMPRESARIAL	*TECN. ADMINISTRATIVA
*TECN. DEL METAL	*TECNOLOGIA SANITARIA
*TECN. DE ELECTRICIDAD	*TECNOLOGIA INFORMATICA
*TECN. DE ELECTRONICA	*TECNOLOGIA DE SERVICIOS
*TECN. DE AUTOMOCION	A LA COMUNIDAD

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

*INGLES *FRANCES *ALEMAN *ESPAÑOL

MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

*AREA DE INGLES	*EDUCACION FISICA
*EDUCACION INFANTIL	*LOGOPEDIA
*EDUCACION ESPECIAL	*EDUCACION MUSICAL

PROFESORES TECNICOS FORM. PROFESIONAL

*PRACT. SANITARIAS	*PRACT. DEL METAL
*PRACT. INFORMATICA Y G.	*PRACT. ELECTRICIDAD
*PRACT. SERV.COMUNIDAD	*PRACT. ELECTRONICA
*PRACT. ADMINISTRATIVAS	*PRACT. AUTOMOCION

Preparación: TEMAS "A" y "B", Plantecimientos didácticos, Ejercicios de examen, Currículos, Video-cassette. Todo lo necesario para las pruebas: Solicita información y recibirás: TEMA-MUESTRA, bases, plazas, sueldos, etc...

CENTRO DOCUMENTACION DE ESTUDIOS Y OPOSICIONES
 C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
CEDE TELS. (91) 564 42 94 - 562 30 86



más frecuentes frente a las dificultades de aprendizaje y, como sabemos, consiste en la selección de actividades que tratan de proporcionar una práctica suplementaria al alumno para la consolidación de determinado aprendizaje, sin que su introducción suponga una modificación del procedimiento didáctico seguido en el aula. Como en el caso anterior, se tratará de una adaptación inespecífica del curriculum en la medida en que hayamos previsto en la programación de aula la realización de actividades diferenciadas en el mismo segmento temporal, así como la posibilidad de que, en determinados momentos, los alumnos y alumnas puedan elegir entre cierto número de actividades optativas para la profundización en un determinado contenido.

• Modificación del nivel de abstracción de una actividad

En buen número de ocasiones la dificultad específica que encuentra un alumno para participar normalmente de las actividades de su grupo no procede tanto de su contenido como del nivel de abstracción con que éstas se formulan, como por ejemplo ocurre en la resolución de determinados problemas planteados a la clase en forma exclusivamente verbal-simbólica. En este caso, el alumno o alumna podrá participar normalmente con sus compañeros de clase si tomamos la precaución de facilitarle una representación gráfica (monor abstracción al usar una modalidad figurativa de presentación de la información) de la situación problemática. Y otro tanto sucede si en lugar de plantear determinadas operaciones de cálculo en forma escrita se le dan al alumno o alumna esas mismas operaciones en forma de figuras representadas gráficamente o utilizando material manipulativo de apoyo.

Las adaptaciones del nivel de abstracción de una actividad mantienen los mismos objetivos y contenidos generales para el alumno o alumnos a los que se dirigen, empleando el dise-

ño de la tarea y la selección de materiales como instrumentos básicos para la adecuación.

• Modificación del nivel de complejidad de las actividades

Como en el caso anterior, no es infrecuente que las posibilidades de participación de un chico o chica en las actividades ordinarias del aula varíen drásticamente en función de su nivel de complejidad, es decir, de la cantidad de elementos implicados en la tarea y del número de relaciones entre ellos. En consecuencia, debe prestarse atención muy especial a esta variable en la realización de adaptaciones inespecíficas, que —a este respecto— pueden adoptar básicamente tres formas.

a) Puede modificarse la actividad en cuestión eliminando parte de sus componentes, como cuando, ante un problema que implica realizar diversas operaciones (que representan una secuencia de acciones), eliminamos algunas de ellas.

Por ejemplo *"Un chico tenía ahorradas 526 Ptas. y, por su cumpleaños, recibió como regalo 2.500 Ptas. más. Para organizar su fiesta de cumpleaños, gastó 115 Ptas. en caramelos, 725 Ptas. en un pastel y 380 en batidos. Quiere comprarse un monopatin que cuesta 2.015 Ptas.: ¿Cuánto dinero le faltará después de su cumpleaños para conseguirlo?"*

El problema podría, manteniendo el mismo esquema básico, reducir su complejidad mediante una formulación como ésta: *"Un chico tenía ahorradas 516 Ptas. y, por su cumpleaños, recibió como regalo otras 2.500 Ptas. De todo ese dinero, gastó 1.220 Ptas.: ¿cuánto le quedó?. Si quiere comprar un monopatin que cuesta 2.015 Ptas.: ¿Cuánto deberá ahorrar todavía?"*

b) La segunda estrategia para reducir la complejidad pasa no por eliminar información de la tarea, sino por presentarla ya organizada en los sucesi-

vos pasos que la componen, aunque ello supone un cambio importante, ya que elimina la actividad mental de planificación que, en la versión original, debe realizar el propio alumno o alumna. En el ejemplo que proponíamos, la tarea "adaptada" quedaría como si- que:

"1º. Lee atentamente: *Un chico tenía ahorradas 516 Ptas. y, por su cumpleaños, recibió como regalo 2.500 Ptas., más. ¿Cuántas tenía entonces?*

"2º. Sigue trabajando con atención: *Del dinero que reunió, que fueron Ptas, gastó en su fiesta de cumpleaños: 115 Ptas. en caramelos, 725 en un pastel y otras 380 Ptas. en batidos. ¿Cuánto dinero le quedó después de la fiesta?*

"3º. Para terminar: *Sabiendo que después de la fiesta le quedaron Ptas.: ¿ Cuánto le faltará para comprarse un monopatin que cuesta 2.015 Ptas.?"*

c) La última modalidad de adaptación es muy similar a la que acabamos de exponer, aunque se diferencia de ella en que persigue explícitamente

VIAJES CULTURALES

14 días: Julio-Agosto 95

París, desde 65.950 pts. (14 días)

París, desde 54.950 pts. (8 días)

Excursiones y visitas incluidas. Céntricos y selectos hoteles. Curso de francés opcional.

Italia, desde 82.950 pts.

4 noches en Roma. Excursión a Pompeya.

Suiza-Austria, desde 96.950 pts.

4 noches en Viena. Excursión a Budapest.

París-P. Bajos, desde 93.950 pts.

Bruselas. Amsterdam. Crucero por el Rin.

Berlin-Praga, desde 107.950 pts.

3 noches en Berlín y tres noches en Praga.

Viajes en autocar y en avión

Informes: I.a agencia del profesorado

Levante: 96-5141551-5202413

Madrid/centro: 91-5708293 y 8914198

Asturias: 985-297984

Sevilla: 95-4902678

Málaga: 95-2291636

Granada: 958-201726

Organiza: V. Interlenguas CV-M.115.A



que el alumno aprenda él mismo a planificar su acción. Por nuestra parte, la hemos adoptado de lo que ASHMAN y CONWAY (1990) denominan Instrucción Basada en Procesos o IBP, en la que la enseñanza explícita de la elaboración de "planes" para la realización de tareas de aprendizaje es un aspecto fundamental. En el contexto de la adaptación no significativa de actividades de enseñanza y aprendizaje, pensamos que la reformulación de ciertas tareas en forma de planes es especialmente útil para aquellos alumnos y alumnas que, aun "siendo trabajadores" carecen de estrategias que les permitan actuar de manera autónoma y reflexiva.

• **Modificación de la selección de materiales y adaptación de materiales**

Como hemos podido apreciar a través de los anteriores ejemplos, la adaptación de actividades de enseñanza y aprendizaje conlleva, por lo general, una modificación selectiva de los materiales didácticos que, de un modo u otro, vehiculan esas actividades. Sin embargo, la adaptación de los recursos materiales empleados debe ser a veces más general, es decir, abordarse de manera específica y no sólo como consecuencia de la adaptación de las tareas de aprendizaje concretas. Aunque por lo general suele tratarse como una adaptación "específica" (ya que suele estar vinculada a las necesidades particulares de un alumno o alumna), creemos que pueden, con toda justicia, incluirse entre aquellas medidas no significativas de adaptación curricular, especialmente cuando no hacen referencia a la máquina PERKINS para la escritura BRAILLE, p.e.), sino a la selección de recursos propios de otros niveles educativos, sean anteriores (como el uso de regletas para un alumno escolarizado en el 3º o 4º años de primaria) o posteriores (como el uso de calculadoras científicas en esos mismos niveles por parte de alumnos muy aventajados).

• **Modificación de los agrupamientos previstos**

En principio, una actividad ordinaria puede estar pensada para realizarse de manera individual o colectiva, con todo el grupo-clase, limitando, de este modo, seriamente aspectos tan básicos como las posibilidades de ayuda entre alumnos o la existencia de una actividad intensa de los alumnos. Son, por tanto, adaptaciones inespecíficas y poco significativas las que recaen sobre este aspecto: una actividad pasa a plantearse para ser llevada a cabo en pequeños grupos, bien sea en forma de tarea cooperativa, bien sea en forma de tarea en que el alumno más avanzado tutoriza al menos avanzado.

Numerosos ejemplos de este tipo de diseño de actividad son los propuestos por A. Teberosky en *Aprendiendo a escribir* (ICE-Horsori, Barcelona, 1992) en relación con el aprendizaje inicial de lectura y la escritura desde una óptica constructivista (escritura grupal de títulos para las ilustraciones de historias primero narradas y comentadas en grupo, elaboración de listas con un sentido práctico, etc.).

Para terminar

Desde luego no se agotan en estas breves sugerencias las posibilidades de adaptación inespecífica de las actividades ordinarias planificadas por el tutor o tutora para un grupo-clase determinado. Sin embargo, creemos que bastan para dar una primera idea de lo que, en nuestra opinión, debe constituir una de las estrategias fundamentales en el contexto de la elaboración de adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades especiales.

Como puede fácilmente deducirse de lo expuesto, todas las sugerencias apuntadas vienen, en última instancia, a subrayar la necesidad de encaminarnos hacia planteamientos más abiertos y capaces de atender la diversidad de manera normalizada en el aula, como requisito previo para hacer

posible la integración educativa del mayor número de alumnos en el currículum ordinario. Planteamientos más abiertos que, en lo que a las actividades se refiere, suponen adoptar como pauta habitual de trabajo el diseño de tareas en varios niveles de ejecución, además del más escrupuloso respeto a un diseño y/o selección de actividades variadas (de refuerzo, de desarrollo, de apoyo, de recuperación...) a la hora de confeccionar unidades didácticas. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. M.E.C. (1992): *Adaptaciones Curriculares. Proyecto Curricular de Educación Primaria*. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.

2. MANJON, D.G.; ASEGURADO, A.; RIPALDA, J. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibo.

CURSO de FRANCÉS en PARIS
14 días: Julio-Agosto 95

Mañana: Excursiones y visitas
Tarde: 2 horas diarias de clase
Profesores nativos. Certificado de asistencia
Céntricos hoteles de 3 estrellas
Excursiones a Bruselas, Brujas, Castillos del Loira, Mont S. Michel, etc.
14 días, desde 65.950 pts.
• Incluye viajes, visitas y media pensión y excursión a EuroDisney.
• Salidas de todas las regiones.

Informes: La agencia del profesorado
Levante: 96-5141551-5202413
Madrid/centro: 91-5708293 y 8914198
Asturias: 985-297984
Sevilla: 95-4902678
Málaga: 95-2291636
Granada: 958-201726

Organiza: V. Interlenguas CV-M.115.A



La integración en Secundaria

Una experiencia concreta

Nuestro centro, perteneciente a la zona Norte de Madrid, fue creado en el curso 92/93 como centro de anticipación de la Reforma y para acoger alumnos de integración, junto al Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) de Colmenar Viejo, que poseía las mismas características en su creación.

▼ **Grupo de profesores del IES San Sebastián III**



Comenzamos con un solo alumno de integración, invidente, que aún continúa realizando estudios de 1º de Bachillerato y que, por su actitud, ha sido de

gran ayuda para el programa.

En estos dos últimos cursos se ha incorporado nuevo alumnado de distintas características, dos de ellos con dificultades auditivas (hipoacusia), unidas, en un caso, a importantes deficiencias de expresión oral. Los restantes alumnos, nueve, manifiestan discapacidades mentales en un grado ligero y medio.

Hay alumnos de integración en todos los niveles que imparte el centro (3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato). Dos de ellos participan, además, en un programa de diversificación curricular, cuya finalidad es facilitarles la obtención del Graduado Escolar, mediante adaptaciones curriculares específicas, en clases aún más reducidas (máximo de 15 alumnos).

Adaptaciones curriculares

En general, el alumno de integración no desarrolla el currículum ordinario, sino que sigue unas adaptaciones curriculares significativas, especialmente en las áreas de matemáticas y lengua, ya que su nivel de competencia curricular, en la mayoría de los casos, corresponde a distintos ciclos de Prima-

ria. Estas adaptaciones son preparadas por el profesorado de las áreas, en combinación con los tutores y las profesoras de pedagogía terapéutica.

El número máximo de alumnos recomendado por las normas, para los cursos que tienen alumnado de integración, es de 25, incluidos los pertenecientes al programa (suele haber dos), lo que en este centro se respeta escrupulosamente, pero sólo en las áreas troncales, ya que en las optativas se da el caso de alcanzar un número mayor de alumnos, que puede llegar a 35, aunque alguno de ellos pertenezcan al programa. Huelga decir que esto constituye una dificultad importante y una deficiencia en la formación de este alumnado.

Buena integración social

La integración social de este alumnado es bastante aceptable, entre otras cosas porque conocen a los compañeros de centros anteriores y, también, por la buena disposición del alumnado hacia ellos, y viceversa.

Cabe señalar que las familias de estos jóvenes lo que piden encarecidamente es que sus hijos sean acogidos aquí, es decir, en su barrio, con gente con la que han estudiado antes, etc. y llegan a pedir que sea así, aunque no avansasen en el terreno académico. Los padres de estos alumnos prefieren esta modalidad de integración.

Reticencias iniciales

Las mayores dificultades se producen en la integración académica, ya que, al principio, una gran parte del claustro se mostraba reticente. Se pensaba que era mejor que nuestro alumno invidente estuviese en un centro especial, donde pudiese recibir más ayuda. El profesorado no se sentía capacitado, ni había recibido formación ni información inicial para atenderlo. Tan sólo se disponía de una profesora de pedagogía terapéutica. Se desconocían otros posibles recursos o a quién acudir, salvo a la ONCE.

► *continúa en pág 35*

Otras medidas eficaces

Cuando este número de la T.E. esté en circulación, habrá pasado más de un mes desde que se celebró la consulta sobre la denominada "Ley Pertierra"; a pesar de la distancia en el tiempo y de las diversas valoraciones que sobre la cuestión hemos ido haciendo y publicando, quisiera aprovechar estas líneas para situar algunas reflexiones que dan a la mencionada consulta perspectiva de futuro en nuestro bagaje sindical.

La primera: la consulta, además de su éxito cuantitativo, participación, masivo rechazo al proyecto de ley... ha supuesto un avance cualitativo en el terreno de la experimentación de nuevas fórmulas de movilización y presión.

En efecto, nosotros no concebimos la consulta como un sondeo de opinión aséptico, sino que hicimos un llamamiento a que el profesorado se pronunciase en contra de la ley. Ese llamamiento lo podíamos haber canalizado a través de fórmulas más clásicas en el acervo sindical, como puede ser la huelga, pero optamos por la vía de la consulta, convencidos de que el objetivo era manifestar sin paliativos la posición del profesorado de una forma que fuese fácilmente realizable, que estuviese en consonancia con lo que los trabajadores y trabajadoras estaban dispuestos a asumir para defender sus intereses y sin que confrontase con la opinión pública.

Desde esta perspectiva, la consulta ha supuesto un gran esfuerzo de movilización sindical y de los trabajadores, ha tenido un amplio eco en los medios de comunicación, ha evitado cualquier intento interesado de confrontación entre la comunidad educativa y ha conseguido modificar las posiciones de la Administración, todo ello sin que se haya resentido la normalidad académica y sin que les haya costado un duro a los trabajadores y trabajadoras.

Cuando desde hace tanto tiempo venimos buscando en CC.OO. formas de presión que sean al mismo tiempo fáciles de asumir, eficaces y acordes con el medio en que se desarrollan, esto es, los servicios públicos, el método de la consulta se ha convertido en un medio tan útil como cualquier otro, que vendrá tener en cuenta para el futuro.

La segunda reflexión hace referencia a algo más asentado en nuestras discusiones sindicales, en concreto sobre qué corresponde hacer para alcanzar definitivamente nuestros objetivos, una vez movilizadas los trabajadores y haber desbaratado, en gran medida, la estrategia de la Administración.

Sin ninguna duda corresponde profundizar la vía de la negociación, desde la posición de fuerza que nos da la opinión mayoritaria de los trabajadores y trabajadoras expresada en la consulta, negociación que habrá que ir evaluando y articulando con la presión.

CC.OO. está obligada permanentemente a demostrar que las iniciativas que plantea son útiles; como útil es nuestra intervención sindical para mejorar la situación de los profesionales y de la misma enseñanza. Desde ese punto de vista, no nos podemos marginar de los procesos desde los cuales se puede influir realmente en las cosas, como si no nos importase cómo éstas salgan, aunque repercutan negativamente en la gente y en los centros. ■

Fernando Lezcano
Secretario General

Fortalecer el sindicalismo europeo

La Confederación Europea de Sindicatos (CES) celebró su VIII Congreso en Bruselas con la asistencia de representantes de 22 Confederaciones que agrupan a un total de 46 millones de trabajadores y trabajadoras.

Se discutieron dos textos. Una ponencia titulada **"Situación del Empleo y la Solidaridad en el corazón de Europa"** y la resolución **"Por una Europa fuerte, democrática, abierta y solidaria"**. Ambas caminaban en la misma dirección. En la primera se analizaba el problema del paro explicándolo no sólo por las razones coyunturales, de crisis, sino también por razones estructurales: los cambios tecnológicos e industriales y la internacionalización de la economía. Se denunciaba la ausencia de políticas de empleo comunes, particularmente en el ámbito fiscal, donde la carencia de armonización favorece el dumping social, y en política industrial.

La CES proponía revisar las orientaciones de política macroeconómica de la Unión Europea, ya que sólo reflejan criterios de convergencia nominal, y demandaba medidas no monetaristas de apoyo a la demanda interna, en relación con el poder adquisitivo y las inversiones en infraestructuras sociales, transportes, energía, autopistas informativas, medio ambiente, investigación y formación.

La ampliación de la base productiva que es-

tas medidas debían suponer tienen que incorporarse en un nuevo modelo de desarrollo que garantice la prosperidad respetando el medio natural, la cohesión y la solidaridad.

Valorar el modelo social europeo

La CES analizó después el modelo social europeo, caracterizado por el alto grado de protección social solidaria, por el papel central de los servicios públicos, por la negociación colectiva y la participación de los trabajadores y trabajadoras, para señalar que se basa en el compromiso entre las fuerzas del mercado y el Estado democrático. Por ello su defensa debe ser objetivo de la Unión Europea.

No obstante, la CES es consciente de que el modelo de desarrollo económico europeo, impulsado hace 50 años, muestra signos de inadaptación. Las reformas son necesarias, pero su introducción debe negociarse con los sindicatos. La solución no es la desregulación, sino la definición de nuevas reglas que se adapten a los cambios en la organización del trabajo y en la estructura social, y a la repartición de responsabilidades familiares y profesionales entre hombres y mujeres.

Dinamizar el mercado de trabajo

Contra la flexibilidad incontrolada la CES propone la **"flexibilidad positiva"** tomando la

negociación como condición para el reconocimiento mutuo de trabajadores y empresarios de formas recíprocas de adaptación. Al mismo tiempo, pide medidas para combatir el trabajo clandestino y fomentar, en cambio, la economía social, incluyendo la creación de cooperativas.

Por último, propuso negociar la reorganización del tiempo de trabajo, orientándolo a las 32 horas semanales, a la jornada de cuatro días y a la jubilación progresiva.

En cuanto a la enmienda griega añadiendo **"sin reducción de salarios"** a las propuestas de reducción de jornada, tendrán que volverse a discutir en el Comité Ejecutivo ya que sólo obtuvo la mayoría por un voto y se requerían dos tercios.

Nuestro voto final fue de abstención, ya que la enmienda en su redacción parecía muy rígida y podía bloquear posibles acuerdos donde jornada, salarios y empleo se conjugaran de forma globalmente positiva. La ponencia tenía que integrar situaciones y prácticas muy distintas. Por lo demás, el texto del Congreso de la CES en ese punto está redactado de igual forma que el texto de nuestro último Congreso, es decir, sin ninguna referencia a los salarios (pág. 94, Documentos 5º Congreso Confederación).

Consolidar el poder sindical europeo

Hubo consenso en fortalecer la capacidad de dirección sindical de la CES, dándole, aunque todavía de forma tímida, autorización para negociar acuerdos interprofesionales y para intervenir en los de carácter sectorial.

Se trataba de iniciar el camino demandado por CCOO: más capacidad de dirección, más coordinación, fortalecimiento de las ramas y ampliación de la CES.

Para CCOO el bloqueo del programa de Acción de la Comisión Europea y el escaso desarrollo del Protocolo de Maastricht no sólo ha sido posible por la actitud de la patronal y ciertos gobiernos, sino también por la debilidad política de la CES ante las instituciones y su incapacidad para vencer las actitudes defensivas de las grandes confederaciones, insuficientemente motivadas hasta ahora en la construcción de un verdadero contrapoder sindical europeo frente a problemas como el desempleo, la desregulación laboral y el desmantelamiento de servicios y prestaciones sociales, que tienen ya una dinámica y una condición supranacional. ■

Seguir sindicalizando

PÚBLICA NO UNIVERSITARIA

	Votos	Delegados
CCOO	50991	411
ANPE	42288	353
STES	38112	308
UGT	22251	191
CSIF	26999	215
Otros	28598	194

Participación 57,25%

Con las elecciones celebradas en Navarra ha finalizado el proceso electoral en la Enseñanza Pública no Universitaria. Como se ve en el cuadro adjunto, CCOO ha consolidado su primer puesto con 58 representantes de ventaja sobre ANPE que conserva el segundo lugar. El triunfo es nítido e incuestionable y podemos felicitarnos por haber mantenido casi todo el voto alcanzado en 1990 en unas circunstancias ciertamente excepcionales. Efectivamente, entonces se produjo un incremento de casi un 40% como consecuencia del distinto comportamiento sindical en la huelga de 1988 por la homologación. Mantenerse hoy, en un contexto adverso, de auge de las opciones o ideologías conservadoras y en medio de una crisis institucional y política que aunque no queramos nos afecta, es un éxito.

Sin embargo, hay algunos datos que nos obligan a atemperar el optimismo y a tratar de reflexionar auto-críticamente: la abstención ha aumentado, hemos perdido representación en un tercio de las provincias y en el resto nuestras expectativas eran casi siempre mayores. El Consejo Federal que analizó estos resultados concluyó ratificando la estrategia seguida, pues había servido para mantener la hegemonía pero enfatizó la necesidad de mejorar algunos aspectos de nuestro trabajo sindical: la transmisión de la información, la implicación de la afiliación, la diferenciación en relación a las administraciones educativas y los demás sindicatos, la formación sindical, el servicio jurídico, etc.

Desde mi punto de vista, los resultados, siendo buenos, muestran lo difícil y lojana que está todavía la sindicalización del sector. Por varias razones: el modelo electoral politiza la contienda y permite a la gente optar por afinidades

ideológicas más que por los resultados comprobados de la acción sindical, facilitando así la demagogia.

En segundo lugar, la dispersión de los centros dificulta los procesos de Información, mientras que la excesiva división sindical multiplica la confusión.

Por último, la incertidumbre, la inseguridad y el particularismo que ha generado la reforma se convierte en una losa a la hora de percibir conquistas generales. Sólo de esta forma se explica que uno de los períodos más fructíferos del sindicalismo en la enseñanza no se haya percibido así e, incluso, que algunos sectores lo hayan percibido negativamente. Creer en el futuro será más difícil y lento pues parece poco probable que en los próximos cuatro años pueda presentarse un balance siquiera parecido al que podemos ofrecer hoy: incrementos retributivos superiores en un 10% al resto de los empleados públicos, en medio de una coyuntura de crisis y congelación, ofertas de empleo público que triplican las de años anteriores o posteriores, facilitando, además, el ingreso de miles de interinos e interinas, funcionarización del personal laboral de los equipos psicopedagógicos del ámbito MEC, jubilación voluntaria anticipada a los 60 años, mejoras en los concursos de traslado (que afectarán principalmente al personal suprimido en EGB y al profesorado en expectativa en Enseñanzas Medias), la jornada en Andalucía, etc.

Las dificultades informativas y la confrontación sindical han contribuido a minusvalorar estos logros haciéndolos aparecer como concesiones de las administraciones educativas más que como frutos de la acción sindical. De esta manera, la práctica de algunos sindicatos no se priva de fomentar el antisindicalismo, pues en esa confusión queda más enmascarada su nula actividad.

De este breve análisis se deduce que la sindicalización del sector, cuyo mejor barómetro es el incremento de la afiliación, será nuestra mejor estrategia para mejorar los resultados en futuras elecciones. ■

Ley Pertierra

EL 87% DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS PUBLICOS DIJO NO A LA LEY PERTIERRA



Los responsables sindicales en la rueda de prensa

El pasado 10 de mayo se celebró el Referendum que, convocado por las Juntas de Personal Docente, sometía a consulta la valoración que merecía al profesorado el contenido de la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), más conocida como Ley Pertierra. El resultado es más que contundente: el 88% del profesorado votó en contra de este Proyecto de Ley y sólo fue apoyado por el 2'5%.

La gestación y posterior trámite del proyecto ya era cuestionable. Respondía a la idea ministerial de jerarquizar, burocratizar y privatizar los centros docentes.

Cuando el ministro presentó el proyecto, CC.OO. denunció su contenido. En el debate del Consejo Escolar del Estado CC.OO. presentó un voto particular de retirada del proyecto, que fue derrotado por la suma de los votos del MEC, patronales (CEOE, CECE y EG) y CONCAPA -padres de la privada-, UGT se abstuvo en esta votación.

Con el envío del Proyecto de Ley a las Cortes, CC.OO. intensificó su trabajo: multiplicó el número de visitas a los centros para explicar el contenido, editó dípticos, dedicó el número de esta revista de marzo y mayo al análisis del mismo, mantuvo contactos con los grupos parlamentarios y propuso que las Juntas de Personal convocasen el referendum para saber la opinión del profesorado. La consulta fue fijada para el 10 de mayo.

El MEC, acorralado, presionaba para que el Congreso de los Diputados aprobase la tramitación de la Ley. El 27 de abril, el Pleno del Congreso rechaza dos enmiendas a la totalidad presentadas por PP e IU; cuenta, para ello, con los votos de CIU y PNV (153); hace, así, prácticamente imposible la retirada del Proyecto de Ley. El apoyo dado en el Parlamento a la petición de retirada (123 votos) era insuficiente, pero el resultado ajustado de las votaciones hacía trascendental el resultado del referendum.

El NO rotundo del profesorado ha dejado tocado al MEC.

DATOS DEL REFERENDUM

Censo total de profesores de la enseñanza pública	342.790
Censo de participación (de los centros donde se ha convocado claustro para votar)	175.939
Participación sobre el censo de participación	82'35%
Votos emitidos	144.894
Votos nulos	681
Votos en blanco	13.830 (9'54%)
NO al proyecto	126.479 (87'29%)
SI al proyecto	3.477 (2'40%)

El 11 de mayo, el Secretario de Estado, Alvaro Marchesi, se dirigió a todos los sindicatos convocantes (CC.OO., UGT, ANPE, CESIF, STEs, CIG y CGT) para explicar que, admitida a trámite la Ley por las Cortes, ésta no podía ser retirada, pero que, aprendida la lección, el MEC se comprometía a abrir las negociaciones, que se prolongarían hasta octubre del 95. Los acuerdos alcanzados se introducirían en el texto mediante enmiendas parciales.

El 16 de Mayo, la Ejecutiva de la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO. aceptaba el compromiso del MEC. La mayoría de los sindicatos hacía lo mismo y los STEs, con la política errática que les caracteriza, convocaban huelga para el 24 de mayo; después la desconvocaban. El referendum derrotó al Ministerio, la estrategia de CC.OO. era correcta.

Ahora veremos qué arrancamos al MEC pues, si no es posible la retirada de la Ley, debemos trabajar mucho para eliminar los elementos negativos de la misma. Démusle la vuelta. ■



El MEC hace desaparecer más de 700 plazas docentes

El Gobierno tuvo el parto de los montes con el R.D. sobre Oferta de Empleo Público (OEP), donde se aprobó la convocatoria de sólo 2.971 plazas para el concurso oposición para docentes, de éstas, 1070 para el Cuerpo de Maestros. Este año desaparecen 17.174 puestos de trabajo en la Administración Pública, de los cuales, 700 corresponden a docentes.

Pese a que el MEC contará con el mayor número de OEP, no se cubre ni siquiera la totalidad de las jubilaciones forzadas previstas para este año. Se aumentará, pues, la precariedad en el sector -más interinos-.

Para CC.OO., la obsesión enfermiza del Gobierno por rebajar el déficit público le ha llevado a aprobar un decreto que es una verdadera chapuza. De ninguna manera garantiza unos servicios públicos de calidad.

Resaltar, por último, que, aunque de forma insuficiente, CC.OO. consiguió elevar la OEP en la enseñanza de 500 a 1.070 plazas, mediante distintas medidas de presión llevadas a cabo. ■

Organización horaria en los centros rurales

El pasado 5 de Abril se publicó en el Boletín Oficial del MEC (BOME) la Orden Ministerial sobre plantillas y composición de unidades de los centros públicos, así como la constitución de unos 60 nuevos Centros Rurales-Agrupados. Con estos nuevos centros, según palabras del Sr. Subdirector General de Centros de EGB, está cerrada la red de CRAs en más de un 80%, habiendo CC.AA., como Asturias y Castilla-León, que la tienen cerrada en un 95%.

Al mismo tiempo, se abrió en el MEC una mesa, sólo "técnica", para tratar temas que mejoren la enseñanza rural y faciliten el trabajo al profesorado que desarrolla su labor en dichas zonas. Ni que decir tiene que el MEC había convocado esta mesa forzado por la obstinación de CC.OO. en solucionar los problemas planteados en este ámbito de enseñanza y por la repercusión que han tenido las movilizaciones realizadas por el profesorado itinerante en Castilla-León y Extremadura.

La constitución de nuevos CRAs y la apertura de las negociaciones nos llevan a trasladar al profesorado que trabaja en la Escuela Rural una serie de reflexiones y pautas de organización en los centros para mejorar sus condiciones de trabajo.

Visto el BOME de 5 de Abril, lo primero que se observa es la modificación unilateral que está haciendo el MEC de los perfiles de los puestos de trabajo, llamados ordinarios, transformando vacantes y plazas de Ciclo Inicial y Medio o Primaria en unidades con puestos de trabajo de Educación Infantil, Filología Inglesa o Educación Física. Si consolida el MEC esta tendencia, apuntada por las transformaciones realizadas en La Rioja, Albacete o León -entre otras provincias-, se acabaría prácticamente con la especialidad de Enseñanza Primaria en los puestos de trabajo rurales. Esta es la primera nota que debemos tomar y a la que debemos estar todos atentos, no sólo desde CC.OO. sino desde el resto de sindicatos y de todo el profesorado, pues, de confirmarse, disminuirían las posibilidades de movilidad, vía Concurso General de Traslados, así como el número de puestos de trabajo.

La segunda consideración que debemos tener en cuenta es la posibilidad que abre la O.M. de 29 de Junio del 94, de organizar el horario semanal con el alumnado en 9 sesiones, dejando la décima sesión para otras tareas y posibles reuniones de coordinación. La misma O.M. habla de 20 sesiones de coordinación al año en circunstancias normales, lo que viene a significar aproximadamente una cada 15 días.

No está de más recordar que, tal y como ha expuesto reiteradamente CC.OO.,

todo el profesorado del CRA es itinerante, pues debe ir a las reuniones de coordinación, y que todas las desplazamientos para asistir a dichas reuniones deben computarse dentro de las 30 horas de permanencia en el centro. Evidentemente, si por cualquier motivo una semana se realizan más de 30 horas de permanencia en el centro, el profesorado afectado debería obrar tomándose libre la siguiente tarde sin alumnado, pudiéndose, en este caso, ausentarse del centro; de forma similar a lo reglamentado sobre reuniones de Consejos Escolares o de otro tipo, en las que si un docente acude a ellas un determinado día, fuera de sus horas de permanencia en el centro, está libre de asistir a la "sexta hora" tanto tiempo como el que dedicó a dicha reunión.

La tercera consideración emana de las Indicaciones de la Dirección General de Centros. Se resume en que el profesorado compensará el tiempo invertido en el primer y último de los desplazamientos de cada sesión mediante tiempos libres de trabajo y/o permanencia en el centro (mañanas, 1/2 mañanas o tardes). CC.OO. ha trasladado esta consideración al MEC como reivindicación para que sea reconocida de "iure", pero dado que existe dicha laguna legal y que en determinadas Direcciones Provinciales se está aplicando, invitamos a todo el profesorado itinerante -y recordamos que itinerantes somos todos- a cumplirla. De tal forma que aquel maestro o maestra que, por ejemplo, realizara una itinerancia de 90 Kilómetros a la semana, debería impartir docencia durante 21 horas lectivas -ojo, 21 horas, no más- y dado que la O.M. de funcionamiento de los centros docentes de infantil y primaria establece que "la jornada lectiva de los maestros itinerantes comenzará en la localidad que indique el horario de cada uno de ellos, coincidiendo con el comienzo de las actividades lectivas de los alumnos en cada uno de ellos..." (punto 100 de la O.M. de 29-6-94), la permanencia en el centro deberá ser de 26 horas, de las cuales 21 serían lectivas. Es evidente que las otras 4 se dedicarían a itinerar.

Indudablemente, las tres consideraciones anteriores no agotan ni los problemas de la escuela rural, ni la plataforma reivindicativa presentada por CC.OO. al MEC. Son tan sólo pequeños toques de atención para sobornar situar en nuestro centro a la hora de confeccionar las horarias del profesorado al inicio de cada curso.

La Alternativa de CC.OO. para mejorar las deficiencias en el trabajo en los centros docentes rurales fue publicada en el nº 162 de la TE (abril/95). ■

ELECCIONES SINDICALES

NUESTRO GRANO de ARENA

Cuando escribimos este artículo aún no ha concluido el periodo electoral acordado entre las organizaciones sindicales representativas de la Enseñanza Privada. Sin embargo la proximidad del final del proceso, el calendario acordado termina el 31 de mayo, y el escaso número de elecciones que quedan por celebrar nos permiten hacer unos primeros análisis, que sin ser definitivos, sí deben ser tenidos en cuenta con la suficiente garantía como para gozar de máxima fiabilidad.

Con los datos que tenemos en estos momentos podemos asegurar que los resultados finales se aproximarán mucho a los siguientes:

FETE entre 2100 y 2150 delegados, tenían 2367

CCOO entre 1600 y 1650 delegados, tenían 1223

USO entre 1600 y 1650 delegados, tenían 1257

FSIE entre 1450 y 1500 delegados, tenían 1063

Las conclusiones de un primer análisis serán las siguientes:

La Federación de Enseñanza de CC.OO., como consecuencia de su autonomía e independencia total de las organizaciones patronales, no ha gozado de los privilegios de las demás organizaciones sindicales a la hora de recibir facilidades por parte de las direcciones de los centros para la celebración de reuniones con el personal y encontrar candidatas/os. Más bien hemos encontrado en multitud de casos resistencias y presiones hacia nuestros posibles candidatos/as para que desistiesen de presentar su candidatura. No obstante, los resultados avalan nuestro modelo sindical y prestigan a nuestros delegados y delegadas.

El número de delegados elegidos se ha incrementado considerablemente, lo que valoramos positivamente, pues significa un respaldo de los trabajadores y las trabajadoras a las organizaciones sindicales y a los procesos de participación democráticos, en unos momentos en que se pretende desprestigiar al movimiento obrero.

La desconcentración del periodo electoral y el acuerdo alcanzado sobre el calendario creemos ha sido otro factor que ha incidido favorablemente en este resultado.

Tres sindicatos suben considerablemente: CC.OO., USO y FSIE, y UGT baja moderadamente. Se reducen así las diferencias existentes entre CC.OO. y los demás, sin que estos resultados afecten de manera decisiva a la correlación de fuerzas existente.

La dispersión de la negociación colectiva (hemos pasado de 6 convenios a 10), no ha supuesto un castigo exagerado para ninguna organización sindical, sólo la FETE parece haber sufrido las consecuencias de su

actitud cambiante, aunque habrá que tener en cuenta también otros problemas propios de su organización.

Sobre los resultados electorales, por convenios, destacamos:

En el **Convenio de centros con algún nivel concertado** CC.OO. mantiene el número de delegados que teníamos en el anterior VIII Convenio, 818, lo que es un éxito, porque supone frustrar las expectativas de algunas organizaciones que pensaban que con la firma del I Convenio íbamos prácticamente a desaparecer. USO y FSIE suben en número de delegados, de 1074 y 971 pasan a unos 1200 cada uno, y FETE baja considerablemente, de 1751 puede pasar a unos 1350.

En los **Convenios de Universidades Privadas, Educación Especial y Educación Infantil**, CC.OO. se va a convertir en el sindicato con mayor número de delegados, posiblemente con la mayoría absoluta. USO seguirá sin estar en Educación Especial y FSIE no entra en E. Especial ni en E. Infantil.

En el **Convenio de Enseñanza Reglada sin Concertar** CC.OO. sube considerablemente, pero entre FETE y USO siguen manteniendo la mayoría.

En **Autoescuelas** se han hecho pocas elecciones y la representatividad va a mantenerse en parecidos términos.

En los nuevos **Convenios de Enseñanzas no Regladas, Colegios Mayores, Escuelas de**

EVOLUCION DELEGADOS CCOO

	1982		1986		1990		1994 (1)	
	Deleg.	%	Deleg.	%	Deleg.	%	Deleg.	%
C. General	367	21,53	768	22,9	818	15,09	(2)	
C. de ACADE			7	7	102	19,57	1.212	21,70
C. E. Infantiles			11	27,5	107	35,66	101	47,42
C. E. Especial	13		51	31,87	151	36,91	225	44,91
C. Univ. Priv.			1	12,5	15	18,98	43	40,19
C. Autoesc.			7	21,87	30	22,55	20	31,25
TOTAL	380	15,67	845	20,60	1223	24,89	1601	37,09

(1) Estos datos son estimativos, se completarán en el próximo TE.

(2) Se encuentran en este apartado los delegados/as de los convenios que han aparecido en el año 94: Centros de E. Reglada privados, C. de E. Reglada concertados, Centros de E. no Reglada, Colegios Mayores, Peluquería y Estética.

Turismo y Peluquerías y Estética, apenas se han elegido delegados, unos 150 repartidos entre los cuatro convenios.

Este análisis debe completarse con una valoración federal de los resultados obtenidos en todos los sectores; en este sentido, hemos de manifestar que desde el sector de Enseñanza Privada hemos puesto el grano de arena necesario para que la Federación de Enseñanza de CC.OO. no solamente siga siendo el sindicato más votado en el conjunto de la Enseñanza, sino que gane por primera vez en número de delegados.

Este triunfo electoral de la Federación de Enseñanza fortalece al sindicalismo de clase y consolida de manera definitiva a nuestro sindicato en el sector de la Enseñanza Privada, donde merece la pena recordar que tan solo hace 5 años CC.OO. no existía por sí mismo, ya que se encontraba en la Coalición UTEP con 850 delegados.

Por último, merece la pena destacar la importancia de ser una Confederación, de estar en el sector público y en el privado, reconociendo las ventajas que supone y las dificultades que entraña, y que para mantener la coherencia debemos seguir profundizando en el denominador común que nos ha permitido este triunfo y que ha sido la defensa de los intereses de los trabajadores y las trabajadoras de toda la enseñanza. □

Mantenimiento del empleo

Acuerdo o conflicto

La mayoría de los acuerdos sobre mantenimiento del empleo firmados en el territorio MEC y en la mayoría de las Comunidades Autónomas están caducados o a punto de caducar. El III Acuerdo de ámbito MEC, por ejemplo, termina su vigencia al finalizar el presente curso escolar y, a pesar de que los firmantes se obligaron en el texto del articulado, apartado tercero punto 3, a iniciar las negociaciones en enero del 95, éstas no se han iniciado aún, ni parece que haya voluntad de iniciarlas, tanto por parte de las patronales como del MEC, a pesar de las reiteradas peticiones de iniciar las negociaciones por parte de CC.OO.

La situación en el ámbito de gestión del MEC comienza a ser ya en estos momentos explosiva, ... permanecen en la bolsa y pendientes de recolocar. Muchos de ellos con los periodos de paro agotados y algunos habiendo sido sometidos a humillaciones continuas, tras haber sido llamados para cubrir puestos y desecharlos después. En las nuevas Ordenes Ministeriales del mes de abril donde aparecen las unidades concertadas suprimidas total o parcialmente, figuran 281 y aumentan en 327 las unidades concertadas en el curso 95-96, al incorporar la ESO. Por lo que deberían quedar 326 afectados si para las nuevas contrataciones se utilizara personal de la bolsa.

Situaciones similares se desarrollan en las Comunidades Autónomas con competencias. Las Administraciones educativas no quieren asumir la responsabilidad derivada de la aplicación de la ley que ellos mismos han elaborado. Y las patronales se niegan a cubrir vacantes o ampliar las unidades concertadas con personal afectado y en condiciones dignas de contratación.

La incertidumbre es el futuro próximo de un profesorado altamente cualificado y experimentado, afectado por la

aplicación de la reforma.

La Federación de Enseñanza considera que éste es un problema prioritario y pide a todas las instituciones implicadas una urgente solución, de lo contrario, nos veremos obligados a tomar iniciativas de presión, que comenzarán antes de finalizar este curso y continuarán al inicio del próximo, hasta solucionar el conflicto.

La voluntad negociadora de la F.E. de CC.OO. ha quedado patente en las reuniones mantenidas con el MEC y las patronales del sector, a quienes hemos presentado las siguientes propuestas:

1) Todo puesto de trabajo creado en los centros concertados como consecuencia de incrementos de unidades concertadas autorizadas por el MEC en cualquier nivel educativo, a partir de la firma de este acuerdo deberá ser cubierta por profesorado con contratación estable, procedente de la lista de afectados, donde estará incluido todo el personal docente que pierda su puesto de trabajo como consecuencia de la aplicación de la LOGSE.

2) Los puestos de trabajo creados en los centros concertados como consecuencia de incrementos de las ratios que el MEC autorice en las unidades concertadas, o en las plantillas totales de los centros concertados en cualquier nivel educativo, a partir de la firma de este acuerdo, deben cubrirse con profesorado con contratación estable, procedente de la lista de afectados, donde estará incluido todo el personal docente que pierda su puesto de trabajo como consecuencia de la aplicación de la LOGSE.

La falta de negociación, a pesar de la multitud de peticiones de las Organizaciones Sindicales, y la dejación de funciones por parte de las Organizaciones Patronales y del Ministerio de Educación, dejan en evidencia su responsabilidad ante el conflicto que se avecina. ■

Educación Especial

La Federación de Enseñanza de CC.OO. pide la inmediata convocatoria de la Mesa de negociación para la Revisión Salarial del Convenio de Educación Especial para los niveles concertados.

Escuelas de Turismo

El sector de Escuelas de Turismo va a sufrir una serie de modificaciones, con motivo de la incorporación de las Enseñanzas de Turismo en el ámbito universitario.

Sobre estas modificaciones previsibles, hemos solicitado a la Secretaría de Estado de Universidades, toda la información existente y la inmediata apertura de negociaciones, con el fin de dar soluciones a la problemática de los trabajadores afectados.

Hasta la fecha, no solo no se nos ha convocado a ninguna reunión sino que se nos está excluyendo del proceso, a pesar de tener representatividad en el sector.

La postura de CC.OO. sobre los trabajadores de este sector es la de incorporarlos en las enseñanzas que los compete, es decir en el ámbito universitario. Por tanto es necesario defender todos los puestos de trabajo que existían antes de la modificación de la situación actual.

Aparece un nuevo Convenio: Peluquería y Estética, de Enseñanzas Musicales y de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos

Ha nacido un nuevo Convenio, con la firma de UGT, FSIE y USO, con las características de todos los nuevos Convenios: se amplía jornada, se reducen vacaciones y se merma el salario. Las patronales siguen gozando y los trabajadores dormidos no se organizan ni protestan.

Sobre la adaptación del Acuerdo MAP/sindicatos

Ejercemos la hegemonía sindical

Desde el primer momento CC.OO., por lo general en solitario, viene demandando a las administraciones estatal, autonómicas y universitarias la Adaptación del Acuerdo MAP/Sindicatos.

Este hecho generó múltiples incomprensiones por parte de muchas personas que pedían la solución a sus problemas de forma aislada y que no se veían reflejadas en un texto de estas características.

Tampoco fue asumido inicialmente por las partes firmantes, Secretario de Estado de Universidades e Investigación (SEUI), en representación del gobierno en nuestro sector, ni por las otras organizaciones sindicales, que volvían a entender que ya les vendría lo que procediera de la Mesa General de la Función Pública y el resto serían símptomas y frustraciones de nuestro ámbito.

Elaboramos nuestra plataforma

Concluido el proceso de las elecciones sindicales y ratificada nuestra representatividad como primera fuerza sindical del sector, entendimos que era imprescindible plasmar en una plataforma los contenidos de la previsible Adaptación a las trabajadoras y trabajadores de las universidades.

Empieza a tomar cuerpo algo que visto por escrito en una plataforma genérica o de prioridades adquiere un carácter más tangible y comprensible para todos y todas.

Destacamos que no es solamente para alcanzar respuestas y soluciones inmediatas a los problemas, sino que ha de tener un tratamiento a lo largo de un periodo de tres años, sabiendo que los desarrollos de muchos temas nos conducirán, indudablemente, a tropiezos y reconsideraciones.

Proponemos a los otros sindicatos

Los otros sindicatos se encuentran ante una propuesta sindical articulada y unos criterios que vamos a defender en solitario o con ellos.

Mantenemos una estrategia de confianza, a sabiendas, por parte de todos, de que nuestras alternativas son diferentes y de que la SEUI está desorientada, pero sobre todo no quiere negociar con los sindicatos.

Ofrecemos nuestra plataforma como base para articular una propuesta conjunta, sin que haya otras propuestas por su parte. A partir de nuestra plataforma se alcanza el acuerdo de una Plataforma Conjunta que nos comprometemos a defender, cada uno desde su posición sindical.

Renovamos la petición de Mesa de la SEUI

Volvemos a pedir la Mesa de Adaptación a la SEUI, ahora de forma unitaria, con una plataforma unitaria y unas propuestas de movilización unitarias si carecemos de respuesta en unas fechas determinadas.

Además nuestro Secretario General mantiene un contacto con el Ministro de Educación y pide que se abran las negociaciones con la SEUI.

Recibimos la convocatoria de la Mesa y la asunción, como punto único de negociación, de la Adaptación del Acuerdo que pedíamos.

Suspendemos las previsibles movilizaciones, en cuanto que el objetivo inicial era presionar para convocar la mesa y la apertura de negociaciones.

Abrimos la Mesa de Negociación con iniciativas de CC.OO

En las reuniones mantenidas los días 10 y 17 de mayo se presentó la plataforma. Se esbozan los contenidos propuestos para la negociación. Se expuso el procedimiento. Se estableció un calendario de apertura y cierre de negociaciones. Se fijan los puntos prioritarios del comienzo de la negociación.

En las reuniones, CC.OO. mantiene la iniciativa de forma unitaria y traslada en solitario sus propias propuestas para los puntos concretos que vamos a tratar.

La estabilidad en el empleo prioridad sindical

Como era obvio, planteamos que el tema prioritario que había que abordar era frenar las posibles pérdidas de puestos de trabajo en las universidades por la finalización de los contratos, sin excluir a ningún colectivo PDI (Asociados, Ayudantes), PAS funcionario (interinos), PAS laboral (eventuales). ■

PROPUESTA

• Sobre criterios para las contrataciones temporales y eventuales •

1.— Durante el período 1995-1997 se desarrollará un programa de conversión y consolidación de los puestos de trabajo temporales transformándolos en fijos en la medida que atiendan necesidades o cometidos de carácter permanente y no coyuntural. El objetivo es impulsar de forma decisiva la solución de este problema durante el referido período.

2.— La transformación de plazas de carácter temporal en fijas podrán llevarse a cabo mediante la creación de plazas de carácter laboral en aquellos sectores o áreas en los que esta medida pueda ser factible.

Se planteará un proyecto dando se analice globalmente el empleo por Universidad. Cada proyecto de Universidad deberá concentrarse en uno autonómico (Mesa Autonómica) y desarrollarse, como conclusión del proceso, en un proyecto de la Mesa Sectorial de Universidades.

3.— Durante el período 1995-1997 se procurará establecer en cada universidad, con suficiente antelación, las provisiones anuales de las necesidades urgentes de contratación temporal (Asociado, Ayudante, Interino, Eventual) que no queden cubiertas por la correspondiente convocatoria anual de la Oferta de Empleo Público.

4.— El personal de carácter temporal y los funcionarios interinos, que estuvieran en activo el día de la firma del Acuerdo MAP/Sindicatos 15 de septiembre de 1994, podrán continuar prestando servicios durante este período de tres años, salvo que dejen de ser necesarios sus servicios (no sean sustituidos por nuevos

presentada
por CCOO

17 de mayo de 1995

contratos en los puestos de trabajo que ocupaban) o puedan ser sustituidos por personal fijo o de nuevo ingreso que no genere nuevas vacantes de igual categoría en otros puestos de trabajo.

Para dar efectividad a la continuidad se podrán utilizar las figuras jurídicas (contrato de interinaje, interino, asociado a tiempo completo) que procedan en cada caso, negociadas en cada universidad, informando de las mismas a la Mesa Autonómica y, por último, a la Mesa Sectorial de Universidades.

5.- La adquisición de la fijeza en el puesto de trabajo se efectuará a través de los procedimientos previstos en los sistemas de acceso al empleo público o, en su caso, en los correspondientes convenios colectivos.

6.- Se resolverá provisionalmente por medio de un proyecto de Real Decreto de prórroga a tres años la situación de las Asociadas a tiempo completo, cuyos contratos finalicen en el período de vigencia del Acuerdo MAP/Sindicatos, cursos 1994-1995 a 1996-1997.

7.- Se reconvertirá a las Ayudantas que finalicen su contratación en el período de vigencia del Acuerdo MAP/Sindicatos, cursos 1994-1995 a 1996-1997, en Asociadas a tiempo completo, sin disminución de sus retribuciones. La Secretaría de Estado de Universidades asume en el ámbito de su competencia, los costes que tal reconversión pudiera generar y propone a las Administraciones con competencias la usunción de los costes de reconversión.

8.- Los criterios del programa de conversión y consolidación de los puestos de trabajo temporales se acordarán entre la Administración y los Sindicatos firmantes de este Acuerdo, para que sean negociados en los ámbitos citados de universidad y autonomía.

El Plan de Formación Continua de CCOO

En el mes de Mayo las organizaciones del Área Pública de CCOO presentamos un plan de formación acogido al acuerdo de Formación Continua para los Empleados Públicos.

Como hemos comentado en números anteriores, estos planes de formación pueden ser promovidos por cualquiera de las Administraciones: central, autonómica y local, así como las organizaciones sindicales firmantes de dicho acuerdo.

El plan de formación que pretendemos gestionar supone un total de 1204 cursos, afectando a 25.400 trabajadores/as de las distintas administraciones. El presente Plan tiene como ámbito territorial de actuación todo el territorio del Estado Español y, por tanto, comprende todo el personal dependiente de las Administraciones Públicas, tanto la Central como las Autonómicas y Locales.

Contempla actividades formativas para el personal de los diferentes grupos y categorías profesionales. Por un lado, módulos formativos que tienen un carácter intersectorial, o sea que pueden responder a las necesidades de los diferentes sectores de empleados públicos, tales como: actividades de informática, salud labo-

ral, temas jurídicos (procedimiento administrativo, transferencias,...) servicios sociales, oficinas etc. Y por otro lado, módulos formativos de carácter más específico o sectorial, en concreto actividades formativas dirigidas al personal docente, como por ejemplo cursos sobre organización y gestión directiva, sobre la reforma de la FP, evaluación, etc.

Todas estas acciones formativas deben realizarse antes de finalizar el presente año, y su puesta en marcha tendrá lugar a principios de Junio.

No cabe duda de que se inaugura un campo hasta ahora poco tratado como es el de la formación continua de los trabajadores y trabajadoras al servicio de las Administraciones Públicas. Es un aspecto necesario para mejorar las condiciones de trabajo, facilitar la promoción y la movilidad.

Es evidente que cualquier proyecto que quiera alentar la modernización y mejora del servicio público debe tener en cuenta como eje fundamental una adecuada formación inicial y continua. El futuro de las Administraciones Públicas depende en gran parte de la cualificación de los empleados públicos y por ello, la formación profesional de calidad representa una inversión duradera. ■

Negociación EPA

Después de transcurrido el curso, es ahora, a finales de Mayo, cuando se inicia la negociación de los temas que ya estaban previstos negociar hace un año: red de centros, plantillas, ROC. Dudamos, sin embargo, de que el MEC esté muy dispuesto a entrar en cosas fundamentales; más bien, como es habitual en lo tocante a E.P.A. suponemos que intentará escurrir el bulto, en lo posible.

Como sabéis, en CCOO, tanto el grupo de trabajo federal, como la Sección Sindical de Tª MEC, concretaron hace meses nuestra propuesta de cara a la negociación:

- 1.- Debe haber, al menos, un centro EPA cabecera en cada zona de la red.
- 2.- Todos los centros EPA ofertarán enseñanzas equivalentes a nivel ESO para personas adultas (ESPA), y por lo tanto, la nueva titulación básica.
- 3.- Debe completarse el curriculum de formación básica de las personas adultas, regulando las orientaciones sobre los niveles anteriores a la ESPA.
- 4.- Debe regularse la oferta de enseñanzas de noc-

hurnos y distancia, garantizándose el mantenimiento y desarrollo de la oferta actual.

5.- Deben tipificarse los plantillas de los centros EPA a partir del tipo de enseñanzas y el tamaño de los centros, medido en unidades -nº total de grupos atendidos- y no en el nº de profesorado. Debe establecerse plantilla estable para el profesorado de tecnología.

6.- Debe garantizarse la formación y capacitación específica del profesorado.

7.- Debe garantizarse inmediatamente la elección democrática de los órganos de gestión y participación de estos centros. Y regularse su nuevo funcionamiento y organización interna a través de un ROC específico.

8.- Debe establecerse un plan de saneamiento y adaptación de los espacios o infraestructuras de los centros a las nuevas condiciones de la LOGSE.

Todas ellas son condiciones imprescindibles, no ya de un magnífico modelo de EPA, sino de lo más elemental, del funcionamiento mínimo de esta oferta de enseñanza.

En apoyo de estas mismas reivindicaciones, el profesorado y el alumnado de algunas provincias del Territorio MEC, junto con asociaciones de EPA y sindicatos han elaborado un Manifiesto que está previsto haya sido entregado en el MEC el día 1 de Junio. ■

La oferta de empleo público

Un año más nos encontramos con la inexistencia de oferta de empleo para el personal laboral del MEC, y van cuatro años sin que aumente la plantilla.

En el año 1992 sí hubo oferta de empleo, pero las demoras en los procesos de promoción interna hicieron oportuno aplazar la convocatoria pública; se pensó en sumarla a la de 1993, nuestra sorpresa fue que ese año se congeló la OEP y no se permitió sacar estas plazas. A partir de entonces se congela también la OEP del 94 y para este año, que si iba a haber, no dan ni una sola plaza para nuestro colectivo.

Las consecuencias de esta congelación son graves y cada vez dificultan más las tareas en los centros educativos, provocando una serie de problemas que relacionamos a continuación.

Precariedad en el empleo

Desde hace cuatro años las vacan-

los que se han venido produciendo (jubilaciones, ceses, excedencias...) así como las de nueva creación, se han venido cubriendo, desde entonces, con contratos temporales e interinidades.

Aunque el MAP no ha catalogado en los últimos años las plazas de nueva creación, y por tanto "no existen", se han seguido abriendo nuevos centros educativos, tanto de secundaria como de educación especial e integración de primaria e infantil; a ello hay que sumar el hecho de que en estos años se ha iniciado la integración en secundaria.

Imposibilidad de promoción interna y limitaciones en el concurso de traslados

Dado que no se consideran plazas de nueva creación las que se han venido ocupando en los centros que se han abierto, sólo en los casos de absoluta necesidad están cubiertas por contratados eventuales y no se pueden ofertar al personal fijo del colectivo.

Pérdida de calidad de los servicios educativos

Las dificultades en los centros educativos se hacen cada día más patentes, al ver mermados sus efectivos para poder abordar las tareas educativas que se les encomiendan, con la consiguiente pérdida en la calidad de los servicios que los centros educativos deben garantizar (comedores escolares, limpieza de centros, atención a los alumnos con necesidades especiales, servicio de fotocopias...)

No estamos en contra de que se reubiquen los efectivos a través de planes de empleo, pero en lo que se refiere a personal laboral del MEC ha habido intentos de reubicación de efectivos y de ajuste de plantillas, y las propias Direcciones Provinciales han dado marcha atrás, al comprobar que no se resolvía gran cosa, sobre todo en lo que se refiere a determinadas categorías muy específicas que sólo se dan en el colectivo de personal laboral del MEC (p.ej. el personal que atiende a alumnos con necesidades especiales).

Por todas estas razones consideramos necesario insistir, por enésima vez, en reclamar al MEC y al MAP la necesidad de no olvidar a este colectivo en la OEP próxima y, desde luego, denunciar la falta de interés de la Administración al no haber tenido en cuenta todas estas razones a la hora de elaborar la OEP de este año. ■

Formación

Después de muchos años de perseguir formación para el personal laboral del MEC, al fin hemos conseguido que se ponga en marcha un plan de formación que va enfocado hacia todo el PAS (personal de administración y servicios) del Ministerio de Educación, ya sean funcionarios o laborales.

Los cursos que se van a abordar versarán sobre temas de: informática, salud laboral, perfeccionamiento de personal que presta sus servicios en centros con alumnos con necesidades especiales, actualización para personal de cocina, atención al público, perfeccionamiento para personal de oficios varios...

Se cubrirán el 75% de las plazas por personas cuyo puesto de

trabajo esté en relación directa con las actividades que propone el curso y el 25% restante está enfocado hacia la promoción interna. Se procurará que los cursos se realicen en horario de trabajo y en los momentos que menos perjudiquen el funcionamiento de los centros.

El plan debe estar finalizado el 31 de Diciembre de este año por lo que las actividades se deberán realizar entre finales de este curso y el primer trimestre del curso que viene.

Dentro de los planes de formación continua, además del plan presentado por el MEC al que hacemos referencia, nuestra organización está elaborando cursos, muchos de los cuales también van enfocados al personal laboral de los Ministerios. ■

Adelantar por la izquierda

Desde un criterio objetivo hay razones suficientes para estar satisfechos de los resultados de las FE.SS. en la Enseñanza Pública. El incremento tanto en votos, en delegados/as y en porcentaje, evidencia que somos el sindicato que más avanzamos.

Este ascenso electoral queda contextualizado en unas elecciones en las que han concurrido siete organizaciones sindicales, en un marco de ofensiva antisindical y crisis de credibilidad de las instituciones democráticas, de las que no nos escapamos los sindicatos de clase.

Este mapa sindical hiperfragmentado y el clima no especialmente favorable antes descrito no ha impedido el nítido avance de los sindicatos progresistas, que ha supuesto un cambio sustancial en la correlación de fuerzas.

El nuevo mapa sindical se ha configurado con una clara mayoría de izquierdas, detectándose el auge electoral de los sindicatos más críticos con la política educativa del Gobierno de Navarra y el retroceso de las organizaciones corporativas más temporizadoras con las decisiones del Departamento de Educación. Es destacable el descenso experimentado por los sindicatos firmantes del Acuerdo de Acceso al Primer Ciclo de la ESO.

CSIF ha perdido 70 votos (586 desde el 87), lo que le ha supuesto pasar del primer puesto a ocupar el tercer lugar, AFAPNA que incluyó en sus listas a ANPE ha sido castigado por los electores perdiendo 145 votos y 1 delegado, lo cual demuestra el fracaso del experimento de "fusión en frío".

UGT, que ya creíamos había tocado suelo, sigue a la baja con 17 votos menos y no llegando al límite del 10%, lo que le otorga la condición de

"furgón de cola" en el abanico sindical.

ELA-STV continúa sin obtener representación en el sector, sigue sin superar la barrera del 5% y frustra de nuevo su intento de obtener algún delegado/a.

Tras esta valoración, que prevea un avance de las organizaciones progresistas, CC.OO. contrae una gran responsabilidad ante el reto que le impone ser la segunda fuerza en el sector y contar con la confianza de una buena parte del profesorado. ■

Electores	5184
Votantes	3230
Porcentaje	62,31%
Votos válidos ...	3215
Votos nulos	15
Votos en Blanco	91

	Año 90		Año 95			Diferencia	
	Votos	Del.	Votos	Porcentaje	Del.	Votos	Del.
CCOO	544	6	678	23,08	9	+134	+3
STEE-EILAS	595	7	714	25,64	10	+119	+3
SPN-CSIF	681	8	611	20,51	8	-70	--
AFAPNA + ANPE	544	6	399	12,82	5	-145	-1
UGT	271	3	254	7,69	3	-17	--
LAB	246	3	312	10,26	4	+66	+1
ELA	93	--	156	0	--	+63	--
TOTAL	2974	33	3124	0	39	250	+6

	87	90	95	Diferencia	
CCOO	433	544	678	+245	(+56,6%)
STEE-EILAS	648	595	714	+66	(+10,2%)
SPN-CSIF	1197	681	611	-586	(-49,0%)
AFAPNA + ANPE	--	544	399	-145	(-26,7%)
UGT	329	271	254	-75	(-22,8%)
LAB	196	246	312	+116	(+59,2%)
ELA	--	93	156	+63	(+67,7%)

CCOO exige a la Generalitat el mantenimiento de la situación laboral de los afectados

Continúa el conflicto jurídico en torno a las cátedras de secundaria, convocadas en 1991 en Catalunya

El Tribunal Supremo, mediante autos del 28-2-95 y del 22-3-95, ha desestimado los recursos de casación del Departamento de Enseñanza contra dos sentencias que anulaban parcialmente la convocatoria de acceso a la condición de catedrático, hecha el año 1991. En su resolución, el Tribunal Supremo argumenta que no le corresponde tratar el asunto, ya que los recursos no vulneran derechos fundamentales y afectan exclusivamente a cuestiones de personal, y, por tanto, considera válidas las sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC).

Las sentencias del TSJC a que hacen referencias los autos fueron falladas en 1994, a demanda del Colegio de Biólogos y de un particular, y anulaban parcialmente determinadas bases de la resolución del Departamento de Enseñanza de 25 de noviembre de 1991, de convocatoria de concurso para la adquisición de la condición de catedrático. Las bases anuladas se refieren a la distribución de las plazas por especialidades, la memoria que se presentó y algunos apartados del baremo. En la argumentación del TSJC se anulan estas bases por: distribuir las plazas por especialidades cuando la LOGSE habla del conjunto del cuerpo de profesores de secundaria y no de porcentajes por especialidades; porque la memoria puede ser también de la enseñanza postobligatoria y redactada también en castellano; y porque en los apartados correspondientes del baremo no se contemplan los cursos realizados por los colegios profesionales.

En estos momentos todavía faltan por conocer las respuestas del Tribunal Supremo a dos recursos más, y el Departamento de Enseñanza se ha comprometido a no modificar ninguna situación laboral hasta que finalicen todas las actuaciones jurídicas.

CC.OO. ha hecho llegar a la Generalitat su oposición a una aplicación unilateral de las sentencias, reclamando una negociación para que se respeten todos los derechos legítimos; igualmente, ha exigido el mantenimiento de la situación laboral de los 1.200 catedráticos nombrados en el año 1992, comprometiéndose el Departamento de Enseñanza a mantener las percepciones económicas hasta que se ejecute la sentencia y a no reclamar en ningún caso las cantidades cobradas. Por otro lado, hemos pedido al Colegio de Biólogos que no solicite la ejecución de la sentencia, así como la negociación de todas las partes implicadas, para que la ejecución de la sentencia sea respetuosa con los derechos adquiridos y con los requerimientos del TSJC. En caso contrario, CC.OO. exigirá la indemnización por daños y perjuicios para los interesados, llegando, si es preciso, a la demanda de nulidad de todas las actuaciones por defecto procesal.

Por último, CC.OO. ha exigido al Departamento de Enseñanza una negociación efectiva con los sindicatos docentes, para convocar nuevos concursos para la adquisición de la condición de catedrático mediante unas bases consensuadas, que respeten todos los intereses legítimos y eviten el recurso a las impugnaciones jurídicas. ■

Las educadoras de las escuelas infantiles (EEII) de la Generalitat se encierran en demanda de reclasificación profesional

Las educadoras de las escuelas infantiles (EE.II.) de la Generalitat se encierran en demanda de reclasificación profesional

Las 400 educadoras de las 43 EE.II. de la Generalitat de Catalunya, que escolarizan unos 3.000 niños y niñas, se encerraron el día 4 de mayo en sus centros, reclamando su reclasificación profesional y mejoras de calidad en las aulas. Los encierros son el inicio de un amplio proceso de movilizaciones que continuará, si el Departamento de Enseñanza no da respuesta positiva, con paros parciales y una primera jornada de huelga todo el día 16 de mayo.

Las educadoras vienen reclamando desde hace cuatro años el reconocimiento de su tarea como educativa, y la correspondiente reclasificación en el grupo B del personal laboral de la Generalitat de Catalunya. Esta demanda ha sido reconocida a una parte del colectivo por el Juzgado de lo Social, pero la Generalitat se niega a hacerla efectiva al conjunto del colectivo.

Por otro lado, se reclama la ampliación de la red de EE.II. públicas para atender la demanda social, la mejora de las condiciones de seguridad e higiene y la cobertura de las sustituciones cuando se produce una baja laboral —ahora sólo se cubren a partir de los 15 días, ocasionando graves perjuicios en el funcionamiento de las escuelas—. □

Los centros de acción especial educativa amenazan con la dimisión masiva de los directores y el cierre de los comedores escolares

Los centros de acción especial educativa han decidido dar un plazo hasta el 15 de mayo a la Generalitat para que atienda sus demandas, en caso contrario, amenazan con fuertes medidas de presión.

La situación de los centros de acción especial es hoy por hoy desesperada: tras cuatro años de continuos recortes presupuestarios, los 50 colegios de acción especial que funcionan en Catalunya -escolarizando alumnado con graves problemas económicos y sociales-, han decidido plantarse. Las razones son claras: reducción del profesorado de apoyo, cierre de aulas taller, congelación de las dotaciones materiales que reciben los centros, reducción de las partidas por gastos de funcionamiento, incremento de las ratios alumnado/aula, supresión de cursos juntando grupos en una misma aula para ahorrar profesorado, retrasos de más de seis meses en el pago de los gastos de comedores escolares... todo ello pone en peligro la propia continuidad de los centros, y en particular los comedores escolares, que son imprescindibles para asegurar la escolarización del alumnado.

Entre las medidas propuestas por los centros de acción especial educativa, caso que la Administración no modifique su política de recortes, están la dimisión de los equipos directivos, el cierre de los comedores escolares y la convocatoria de concentraciones de la comunidad educativa afectada ante el Departamento de Enseñanza. □

Elecciones sindicales en autoescuelas

De casi más de 150 autoescuelas en Canarias, con más de 600 trabajadores, sólo se han realizado elecciones en siete. Esto es debido a las grandes dificultades para realizar elecciones sindicales en este sector, por las trabas que pone la patronal por un lado, y porque las empresas, con cuatro o cinco trabajadores son en su totalidad familiares y esto hace de su empresa un coto cerrado. ■

Formación continua

La Federación de Enseñanza ha realizado cuatro cursos sobre didáctica durante el curso 94-95. En estos cursos han participado más de 100 profesores, 90 de los cuales son de concertada. Con el desarrollo de los cursos hemos conseguido tres objetivos:

- Mayor facilidad para entrar en los centros y, con ello, un aumento de la presencia de nuestro sindicato en los mismos.
- Aumento afiliativo.
- La propia formación de los profesores y profesoras y la consecución de grupos estables. ■

Mesa de Universidades

Aunque reglamentariamente no tiene carácter negociador, está terminando por actuar en este sentido y con un ritmo de reuniones bastante interesante, así como los temas que en ella se tratan. Contamos con una Ley de Plantillas aprobada por el Parlamento Autónomo, con un compromiso de financiación hasta el 2004, que supone la numerarización de todo el profesorado asociado y la promoción importante de TEUS y TIUS. Como aspecto negativo, no figura la financiación de las plazas del PAS, que se contemplará en contratos programa.

La huelga de la Universidad de Las Palmas referida a la incómoda situación retributiva del PDI ha supuesto la realización de un compromiso de los partidos que apoyan al gobierno autónomo, para defender la enmienda parcial del PNV al texto de Reforma de la LRU, en la que se otorgan competencias retributivas a las CCAA. "Largo me lo liais Sancho". ■

Convocadas las oposiciones

Se convocan plazas para Primaria (112 plazas), funtionarización del personal laboral fijo, y la tercera transitoria LOGSE para técnicos especialistas (161). ■

La "Ley Pertierra" en Galicia

Con el Conselleiro, todos tranquilos

La tramitación del Proyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes está acarreado una controversia considerable, alcanzando unas dimensiones que el gobierno no preveía. En medio del barullo y la trifulca no podemos dejar que pasen por alto situaciones paradójicas, puntos de encuentro insospechados y coincidencias asombrosas.

Los sindicatos hemos estado prestos en la respuesta: el Proyecto no nos satisfacía y así lo hemos ratificado el 10 de mayo. La CEAPA, con sus constantes titubeos, no parece participar del mismo con entusiasmo. Tampoco los partidos políticos de la oposición comparten el articulado propuesto por el Ministerio de Educación, a tenor de las declaraciones de sus portavoces parlamentarios.

Hasta el momento, la patronal de la enseñanza privada y "sus sindicatos" han apoyado el Proyecto de ley, queda de manifiesto en las deliberaciones y votaciones realizadas en el Consejo Escolar del Estado. También han manifestado su acuerdo las minorías parlamentarias catalana y vasca.

Esta correlación de fuerzas, expuesta a grandes rasgos, se correspondía al período inmediatamente anterior al 10 de mayo. A partir de esta fecha, el rumbo ha de cambiar necesariamente.

En Galicia las posiciones de los colectivos sociales no ofrecen significadas diferencias respecto al conjunto del Estado, si bien la materialización de las posturas y el escenario institucional, en pleno proceso electoral, confieren unas peculiaridades propias al conflicto en cuestión.

Rechazo de la Consellería

El primero es la actitud de la Consellería de Educación, abiertamente beligerante con la "Ley Pertierra", está totalmente en contra del proyecto, con rotundidad y sin matices. Y nos deviene la primera duda, en este caso de naturaleza constitucional. ¿para qué sirve la Conferencia de Consejeros de Educación?, ¿este Proyecto de ley no venía informado y avalado por dicha Conferencia?, ¿o la postura de la Consellería de Educación obedece a otras razones no estrictamente educativas?

Pero, ¿qué quieren?

En segundo lugar el Conselleiro de Educación, Sr. Piñeiro Permuy, denuncia la "invasión de competencias" que entraña la iniciativa legislativa. "Galicia es Galicia y ya está bien de intromisiones", podría ser la conclusión rápida de la acusación anterior. Aquí las dudas nos asaltan, porque todavía no hemos conseguido desvelar las soluciones que supuestamente ha de barajar la Administración educativa gallega en torno al gobierno y la evaluación de los centros. ¿Estará en desacuerdo la Xunta con el cuasi-cuerpo de directores?, ¿están por los cuerpos enteros, por sólo alguna parte de los cuerpos o, por el contrario, están por el cultivo del espíritu?

Sí se renuevan los Consejos Escolares

El tercer capítulo lo constituye la materialización de las desavenencias anteriores, la concreción de una medida lo suficientemente severa que dé rienda suelta al cabreo contenido: el Conselleiro de Educación anuncia al día siguiente de la consulta, que ha firmado la Orden por la que se procede a la renovación de los equipos directivos, contraviniendo el Proyecto de ley paralelo a la "Ley Pertierra" que prorrogaba por un año el mandato de los actuales equipos. Llegados a este punto, las preguntas nos fluyen en la cabeza: ¿es esta la respuesta correcta ante la altanería política del MEC?, ¿supone esta Orden de la Consellería el congraciarse con los sindicatos de enseñanza, que entendíamos que los equipos directivos habían de proceder a su renovación, haciendo caso omiso de las pretensiones de la Administración central?, ¿es éste un paso sólido y meditado o tal vez viene a cuento porque el muñeco —figuradamente— se tambaleaba tras el varapalo de los docentes?

Adivina, adivinanza

Fácilmente podréis entender, sufridos lectores de la TE, que todas estas disquisiciones son moneda común en las tertulias de los centros escolares y en los debates sindicales del noroeste peninsular. También se han escuchado dudas de muchísimo mayor calado político, del tipo: ¿la actitud de la Xunta forma parte de la estrategia del Presidente autonómico de avanzar en el concepto de Administración única?, ¿es una operación de castigo a los grupos catalán y vasco por su seguidismo de la estola centralista? A nuestros oídos han llegado otras más tondeñosas, tales como: ¿supondrá esta actuación una lucra de rosca al hostigado gobierno socialista en sintonía con el grupo de oposición de izquierdas?, ¿as hay, además, jocosas, del tipo: ¿es éste un claro ejemplo de "fidelidad constitucional" desde la autonomía gallega o simplemente una operación de alta fidelidad para amplificar las desavenencias en materia educativa?

En cualquier caso las dudas anteriores no le quitan el sueño a nadie en Galicia. Todos estamos tranquilos. Todos estamos contra la "Ley Pertierra". Nuestro Conselleiro, también. Solamente nos preocupa, a un plazo de tiempo difícil de calibrar, el hecho de que él presente su propia ley. ■

Desarrollo de la LOGSE**Adscripción, Mapa Escolar, Plantillas**

En la última TE, informábamos de las movilizaciones iniciadas por los sindicatos presentes en la Mesa Sectorial para acelerar la negociación de los aspectos de la LOGSE de urgente aplicación para el curso próximo y para que se retire la Ley de Participación, Organización y Evaluación de los centros docentes. A raíz de esta campaña de movilizaciones y, en concreto, a partir de las concentraciones del 11 de abril, la Conselleria hizo un intento de aparecer ante el profesorado con un mayor talante negociador y pretendió hacernos

creer que tenía voluntad de llegar a acuerdos, en breve, con los representantes de los trabajadores.

Sin embargo, a 10 días escasos de las elecciones del 28 M, lo único que realmente ha demostrado la Conselleria es que, hasta que no se aclare el panorama político en el País Valencià, no tiene ningún interés por concretar con los sindicatos qué medidas estaría en disposición de tomar, para el curso próximo, acerca del desarrollo de la LOGSE. Su actividad, en palabras del Conseller, se está limitando al mantenimiento. □

**Enseñanza Pública
primaria/secundaria****Plataforma unitaria de
Enseñanza Secundaria**

Los sindicatos que conforman la Mesa Sectorial han presentado a la Conselleria de Educación una plataforma conjunta de negociación para enseñanza secundaria. Al mismo tiempo, han denunciado la falta de negociación de la Administración con los representantes del profesorado y los reiterados incumplimientos de los calendarios de negociación acordados en octubre de 1993, en el marco de la Mesa Sectorial.

El contenido de esta plataforma unitaria llegará a los centros a través de la Junta de Personal. □

Privada**Nuevo Acuerdo
para la Privada
Concertada**

El pasado martes, 13 de marzo, tuvo lugar la primera reunión entre la Conselleria de Educación, los patronales y los sindicatos del sector de la enseñanza privada concertada, para la negociación de un acuerdo para la aplicación de la Reforma. La Conselleria presentó un borrador de acuerdo que no convenció a nadie, pero que casi todos (los patronales no opinaron, con la excusa de que no les había dado tiempo a estudiarlo) aceptamos como punto de partida. □

**El Convenio de
Concertada
sigue bloqueado**

La negociación de la revisión salarial del 1^o Convenio de empresas sostenidas total o parcialmente con fondos públicos sigue bloqueada. Educación y Gestión pretende que firmemos la posibilidad de que el trabajador cobre menos de lo que estipula el módulo de concierto correspondiente al salario. Eso sería iniciar una vía peligrosa para futuras negociaciones. Tampoco aceptan una subida del 3,5% para el personal de Administración y Servicios. Pretenden que nos conformemos con el 2,5%, cuando el IPC ha subido al 4,1%. □

E. Especial

La patronal FECOVA del País Valencià sigue pensándose la firma del Convenio Autonómico. Esperemos que no tarden demasiado en deshojar la margarita o vamos a tener que empezar la negociación del segundo convenio antes de que se firme el primero. Pensamos que la firma puede producirse dentro de este mes de mayo. Os informaremos. □

● MOVILIZACIONES

"Que por Mayo era por Mayo"

La sequía que afecta a esta tierra del sur no es sólo fruto de las inclemencias climáticas. La sequía se le ha colado en los huesos a los gestores públicos de que disponemos y las restricciones se extienden más allá de los gajos de cada particular a la gran fuente de los presupuestos de la Junta de Andalucía, al caño concreto de la Consejería de Educación, cuyo caudal corre el riesgo de convertirse en un gajo a gajo. Como aún estamos a tiempo, Comisiones Obreras ha movilizado al personal para forzar una política de trasvases antes de vernos en la condena de ir mendigando con las garras de plástico detrás de los camiones cisterna. Esta es la historia de nuestro peculiar mes de mayo. ■

● PUBLICA-DOCENTES

La travesía del desierto

Una larga marcha de año y medio de negociaciones sobre los aspectos cruciales que supone la implantación de la LOGSE en la enseñanza pública no universitaria, nos ha conducido hasta ahora a que la Administración educativa acabe reconociendo que no dispone, a estas alturas, de reservas para asegurar una medio presuntible llegada a buen puerto (allá por el año 2000) del nuevo sistema bien vestido y aparejado. Eso sí, en adornos y afites ha querido echar el resto; pero cuando se le ha exigido al maestro de obras que disponga medios para unos buenos cimientos (financiación adecuada, plantillas suficientes, red de centros, cobertura de sustituciones, etc.) de modo que el edificio no se venga abajo al primer minotazo, ha venido a responder que no hay agua suficiente para hacer la masa.

Y hemos tenido que movernos: una huelga del profesorado el 11 de mayo (que cuentan ellos que no les ha hecho mella; ya veremos), concentraciones, pronunciamientos y lo que queda. Ahí está el fin de curso y ahí está el comienzo del próximo. Nuestra voluntad y nuestro convencimiento se concreta en algo muy simple: agua hay, pese a quien pese. Otra cuestión es cuánto empuje será necesario para echar el riego hacia el cultivo más urgente: si el del césped o el del huerto. ■

Enseñanza privada

Ni querer oír hablar de negociación específica andaluza, ni que de analogía retributiva, ni se concreten los aumentos salariales a su tiempo... Parece ser que tampoco hay agua para esos riegos. Desde Comisiones hemos conseguido en esta primavera un objetivo difícil en el sector, tras verdadero encaje de bolillos: la unidad sindical o la hora de plantear una alternativa negociadora con la Consejería. Se le ha entregado un documento serio, amplio, abarcando temas importantes (analogía, red de centros, aplicación de la LOGSE, centros en crisis, etc.), colocando así la responsabilidad de la respuesta en el tejado de la Administración. En el momento en que escribimos esto, la contestación ha consistido en dejar coner por el canalón el gotillo de un documento con algo sobre centros en crisis, en peores condiciones con lo que ahora hay, y poco más. Ni si quiera agua de lluvia mal recogida en un balde para rellenar las grietas. El transcurso de los próximos contactos determinará las posibles movilizaciones del futuro inmediato y del menos inmediato. ■

● PUBLICA-LABORALES

Aplicación de la LOGSE en el sector, sustituciones, formación...

Las negociaciones se prolongan, se hacen quiebras, te afrezca lo impresentable en un borrador de posible acuerdo para, después de ir borrando, hacerte la ilusión de incontables mejoras. Pero los colectivos afectados por la transformación del sistema se ven en la cuerda floja, en el peligro de que deriven a peor sus condiciones de trabajo: el cambio de funciones, la movilidad, etc. etc. En este caso el agua hasta está contaminada, por la escasa y por el tiempo de remanso: ni se sustituye al personal en baja (como si ya fuese norma), ni se piensa en su formación y, lo que es peor, la ilusión y el remedio para nuestros gestores estaría, en ciertos casos, en el servicio embotellado: que lo hagan otros y lo pague el cliente, que ya está bien tunlo proteccionismo.

Las movilizaciones van desde concentraciones provinciales hasta la prevista huelga del día 8 de junio, si la sequía insiste en ser persistente. ■

● UNIVERSIDAD

La homologación, la revisión salarial

Que sí; que en las ocho universidades andaluzas existen iguales puestos de trabajo catalogados en diferentes categorías, que para determinadas funciones se piensa en cada lugar que hace falta más o menos personal; que a un trabajo concreto se le remunera aquí o allá con mayor o menor salario. Un verdadero galimatías de desigualdades y diferentes condiciones de trabajo ante el PAS-funcionario de las universidades. Comisiones Obreras lleva años exigiendo la homologación en sus diversas vertientes. Y la Dirección General de Universidades dando largas, porque para llegar a ella hace falta aumentar la presión del grito.

Que pretenden sencillamente que en la revisión del PAS-laboral el aumento del 3,5% no afecte a todos los conceptos retributivos y que nos olvidemos de eso tan raro que se llama la pérdida del poder adquisitivo.

Por todo ello, a comienzos de mayo convocamos una concentración de delegados y delegadas en la Consejería que consiguió que al menos el moho de las tuercas empezara a disolverse. ■

► viene de pág 18

Se ha producido un cambio que nos ha llevado a aceptar mayoritariamente la integración, a pesar de las dificultades importantes que esto conlleva y al mayor esfuerzo que exige, no siempre con los logros que deseáramos. A esto ha contribuido la existencia de un proyecto de formación en el centro que, durante estos dos últimos años, ha abordado, entre otros temas, este asunto.

La ONCE empezó a brindarnos apoyos importantes, que se materializaron en un profesor que se coordinaba con los de apoyo del centro, y en la traducción de los materiales necesarios a Braille, y al revés, según las necesidades. Asimismo, el año pasado se nos proporcionó un programa informático que traduce del Braille al sistema visual.

El Departamento de Orientación

Otra aportación fundamental ha sido la existencia del Departamento de Orientación, que se ha completado durante este curso según la normativa vigente, y cuya labor se ha desarrollado fundamentalmente con los tutores, indicando posibles actuaciones y proporcionando elementos y documentos de observación de estos alumnos, sobre todo en lo concerniente a su nivel de competencia curricular. También se ha trabajado informando a los padres del alumnado de integración del centro y a los otros padres con alumnos de estas características de la zona, pertenecientes a Primaria.

De este Departamento forman parte las dos profesoras de pedagogía terapéutica, esenciales para el proyecto, y que, en principio, se encontraron con dificultades provenientes de las reticencias del profesorado, reticencias que actualmente se van solventando, lo que permite su trabajo en varias modalidades: dentro del aula, junto a los profesores de área (modalidad que se considera ideal, por parte de muchos), fuera del aula, cuando se utilizan programas informáticos que se han ido adquiriendo o que ha enviado

el Ministerio, y que están en el espacio físico dedicado a orientación, o aprovechando el tiempo que proporciona el que algún alumno o alumna de estos programas, sobre todo si están en diversificación, no asistan a todas las áreas (esto sucede en lengua extranjera), porque están realizando una adaptación curricular significativa que así lo aconseja. Estas modalidades

se van adoptando según las necesidades y el estudio de cada caso, y pueden tener carácter temporal.

En definitiva, nuestra experiencia es, hasta el momento y pese a las distintas carencias señaladas, positiva; pero debemos ver avances en el futuro, que estimulen nuestra participación en estos programas y permitan llevarlos a cabo con mayores garantías de éxito. ■

para mejorar

En general, debemos señalar que se ha hecho un esfuerzo importante, tanto por parte del centro como de la Administración, sobre todo por la creación de estos departamentos, por el profesorado de apoyo, por algunas aportaciones económicas para estos programas; pero creemos que se puede mejorar, tanto desde dentro del centro como desde el Ministerio y, en este sentido, podríamos señalar las siguientes deficiencias:

- Al crear los centros, no se piensa en estos programas y no se les dota de ascensores u otros sistemas que faciliten la movilidad de los alumnos con dificultades físicas.
- Mayor dotación económica para estos programas, sobre todo en los primeros años.
- Más y mejor formación del profesorado que trabaja con estos alumnos.
- Disminución de la ratio, incluso en diversificación, para los cursos que acogen a este alumnado (en mayor medida que lo establecido hasta ahora).
- Reducción de horario, sobre todo en los primeros años, para el profesorado que trabaja con estos alumnos, con el objeto de ir creando el material necesario, realizar las adaptaciones curriculares individuales, intercambiar experiencias, desarrollar programas de formación, etc.
- Realizar una mejor selección previa de alumnos de integración, de manera que ésta sea posible en lo académico y no una mera socialización, como sucede en algunos casos.
- Que se traten de mejorar, en la medida de lo posible, y con apoyo de la Administración, los informes que se envían de unos centros a otros sobre el grado de competencia curricular de los alumnos, de forma que sean fáciles, contemplen los aspectos esenciales, sobre todo de competencia curricular y dificultades específicas de los alumnos, y respondan a modelos generalizados.
- En los centros en que se necesiten, se disponga de logopeda y de fisioterapeuta. En nuestro caso, sería estupendo contar con un logopeda.
- Que se concreten y amplien las ofertas de formación posterior de este alumnado, sobre todo para los que no obtengan el título correspondiente.
- Que se desarrollen programas institucionales de información a las familias sobre la integración.
- Que la integración se extienda a todos los centros de Secundaria, de manera que los alumnos estén lo más cerca posible de sus domicilios.
- Que se aumente los apoyos según van aumentando los alumnos, hasta llegar al ideal de que cada alumno de este tipo tenga su profesor de apoyo.
- Que se consideren alumnos de integración aquellos que atraviesan por dificultades familiares o sociales, a los efectos de apoyo..





¿Qué hacer después de la EGB?

▼ José Carlos Gallego

El esfuerzo por desarrollar el Programa de Integración, en los primeros años de la experimentación, produjo resultados parcialmente favorables en la etapa de infantil y en los primeros cursos de primaria.



La introducción en la segunda etapa de la EGB empezó a crear desequilibrios y dificultades en los centros edu-

cativos, no previstas en la planificación ministerial, que se fueron subsanando con improvisación y sin directrices definidas por parte de la administración, y con una gran voluntad por parte del profesorado.

Siempre el dinero

La consolidación del programa de integración, que se produjo con la promulgación de la LOGSE, se vio truncada por la ausencia de suficientes planes de financiación. La generalización de este programa, extendiéndolo a todo el sistema educativo, requería unos costes de tal dimensión, tanto en recursos humanos, como en infraestructuras. El no cumplimiento de la memoria económica, incluida en la ley, produjo una congelación y ralentización de este ambicioso programa.

La publicación de la LOGSE en el 90, y los procesos de adelanto de la implantación de esta reforma en los distintos niveles, han producido una grave contradicción en todo el desarrollo del programa de integración. Por una parte no se abordaba el desarrollo legislativo para toda el área de la Educación Especial que requería la ley, y por otra parte, lo avanzado del programa de integración y los adelantos de la implantación de la reforma exigían medidas administrativas de aplicación inmediata y urgente.

Demasiados ministros

Esto se produce en un paisaje ministerial complejo; el concepto de Necesidades Educativas Especiales incorporado en la ley del 90, que produce una ruptura con el modelo de inte-

gración del proceso de experimentación, aumenta las necesidades presupuestarias del sistema y crea resistencias en toda la cúpula ministerial, atada por la escasez presupuestaria. Los sucesivos cambios de ministros y de los altos cargos matizan el deteriorado marco que soporta actuaciones lentas y desconexas. La aparición del decreto sobre Educación Especial y su escasa concreción, forma parte de la estrategia de agotamiento, parece que programada, a la que nos están llevando los responsables ministeriales.

Un esfuerzo notable

Entrancar todo el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el desarrollo de la LOGSE, reconocemos que requiere un esfuerzo notable. La influencia del cambio de la estructura del sistema educativo (primaria, secundaria), la aparición de centros adaptados al sistema, la nueva formación profesional, módulos de garantía social, las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular y el nuevo título de graduado en Educación Secundaria, son novedades que exigen al programa de integración una adaptación urgente.

Una de las dificultades nuevas que se ha generado, se refiere a las perspectivas de continuidad del programa de integración de los alumnos con NEE al finalizar la Educación General Básica.

Estos alumnos se encuentran con un sistema educativo en transición, permanece la antigua red de centros de F.P. y BUP, y además surge la oferta de secundaria, con centros específicos de integración, y van apareciendo algunos módulos de garantía social a donde se incorporan estos alumnos y alumnas. También se mantienen las alternativas de los centros específicos de E.E., y algo de F.P. adaptada.

Este programa crea una inquietud a los padres, tutores, profesorado de apoyo y a los equipos de orientación, de difícil solución. Estando la Adminis-

tración muy paralizada en el aporte de directrices y soluciones claras.

Muchas novedades

La antigua red no aporta soluciones de ningún tipo. En los nuevos centros de Secundaria se unen a las dificultades de implantación de un nuevo sistema educativo, nuevos currículos, nuevas metodologías, nuevo perfil profesional, la exigencia de incorporar el programa de integración, con lo que esto conlleva de definición y diseño de los programas de garantía social y la implantación de la diversificación curricular, todo lo cual produce un debilitamiento de la calidad de la oferta que se incorpora.

Esta inseguridad creada por el sistema también está produciendo que los padres estén decidiendo el retorno de sus hijos a centros específicos o a ofertas de formación profesional de dudosa calidad y en la mayor parte de las ocasiones, de iniciativa privada.

Esta situación no se puede mantener; quien se comprometió en un programa tan ambicioso, que las fuerzas progresistas apoyamos, no puede permitir el deterioro de perspectivas que está surgiendo. Además de consolidar y asegurar las necesidades de financiación de este programa es necesario regular reglamentariamente las cuestiones pendientes, y tener una decidida iniciativa.

Retos

Son los retos inmediatos desarrollar aspectos pendientes del decreto ley de Educación Especial, proponer modelos de currículos, concretar la Garantía Social Especial, avanzar en la oferta adaptada de formación profesional de grado medio, incorporar profesorado suficiente de apoyo a la integración en los centros de secundaria, planes específicos de formación a tutores que configuren un todo de medidas de incentivación a este profesorado, medidas de mejora de estos centros, como la reducción de las ratios a 20 más 2, contabilizar horario suficiente de atención a este alumna-

do, flexibilización de grupos, ofertas de optativas específicas, talleres adaptados...

Módulos de garantía social

Diseñar los módulos de Garantía Social, dirigidos a alumnado con NEE, con suficientes niveles de calidad, es una tarea inmediata. Módulos que contengan una adecuación curricular que de continuidad al proceso educativo y esté enmarcada en el currículo ordinario, que contengan aprendizajes profesionales que sirvan de iniciación para procedimientos más complejos, y que estén insertados en los centros específicos de integración de secundaria, formando parte de su oferta global, son algunos requisitos básicos de esta garantía social.

Conseguir el graduado de Educación Secundaria debe ser una meta, también para el alumnado con NEE, siendo necesarias todas las propuestas de adaptación curricular o diversificación necesarias. En este camino posibilitar a este alumnado la incorporación a los módulos profesionales de grado medio es imprescindible.

Calidad para todos

Intentaremos ser realistas, y sabemos que conseguir niveles de calidad en el desarrollo del Programa de Integración de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales requiere una premisa elemental, es la exigencia de calidad de todo el sistema educativo. Si no conseguimos asegurar los recursos para todo el sistema, será muy difícil conseguirlo para este programa.

La continuidad del programa de integración, que garantice una transición a la vida adulta adecuada de estos muchachos y muchachas, es una exigencia de toda la sociedad. La plasmación del principio de igualdad de oportunidades no tiene otro lugar más adecuado que el desarrollo de este programa. El sindicato de CC.OO. se siente vinculado a estas propuestas y va a invertir todo su esfuerzo en sacarlas adelante. ■



La integración escolar se logrará posibilitando su acceso al curriculum ordinario



si las cosas, es propósito de mi escrito hacer una reflexión sobre la integración del sordo a

partir de mi experiencia como miembro de un Equipo de Orientación Educativo y Psicológico (EOEP) específico que trabaja con sordos y está en contacto con la realidad en la escuela. He podido tener unas vivencias y ser testigo de algunas realidades que me permiten poner sobre la mesa la problemática de la integración escolar del sordo y redefinir su concepto, por cuanto la importancia de escolarizar en un centro ordinario próximo al contexto vital se desplaza a la importancia de garantizar el acceso al curriculum ordinario, sea donde sea.

Población heterogénea

La población con deficiencia auditiva es muy heterogénea. Eso significa, admitido el principio de enseñanza individualizada, que la oferta de escolarización para este tipo de alumnos, en general, debe ser muy variada. Y, en efecto, hay deficientes auditivos con restos suficientes para adquirir por vía auditiva una competencia aceptable en Lengua Española. Nadie discute que para ellos el entorno oral y la escuela ordinaria son la solución y recomendable, ya que disponen de una lengua, compartida con los otros compañeros y profesores, para acceder al curriculum, y los problemas interaccionales y comunicativos que surjan se podrán resolver sin necesidad de personas y técnicas muy especializadas. El problema de la integración escolar se plantea cuando se trata de dar respuesta a sordos cuya vía preferente para recibir información es la vista y, sobre todo, cuando su competencia en Lengua Española, uno de los instrumentos básicos del colegio ordinario para acceder al cu-

Normalización del alumno sordo

▼ **Antonio Gutiérrez Hernández**
Miembro del EOEP-Deficiencia auditiva

¿Colegio específico de sordos? ¿Colegio de integración? ¿Ambos se justifican? ¿En qué circunstancias? ¿Bajo qué condiciones? He aquí una sarta de cuestiones a las que habría que responder, después de diez años de integración oficial, a partir de datos cuantitativos y cualitativos extraídos de una evaluación intencionada, sistemática y bien planificada. Pero no me consta que se haya hecho; al menos, no dispongo de tales datos. No puedo responder desde ahí y ¡bien que lo siento!

riculum, es limitada. Es en estos alumnos en quien pensamos.

Este es el núcleo de mi mensaje: lo que verdaderamente normaliza al sordo es el acceso al curriculum ordinario. Ese es el camino para conseguir su verdadera integración social y desde esta posición hay que responder a la cuestión "¿Centros de Integración o Centros de Sordos? Frente al cacareado principio de normalización mediante la escolarización en el centro más próximo al contexto vital del niño, nuestra postura sostiene que se normaliza garantizando el acceso al curriculum ordinario, es decir, posibilitando su desarrollo máximo como persona; objetivo, creemos, de toda educación, tanto del centro específico como del centro de integración.

Vistas así las cosas, pensamos que ambos tipos de centro están justificados siempre que su organización y funcionamiento garantice al sordo el acceso al curriculum ordinario. Ambos cuentan con sus ventajas y ambos

Integración social

Desde mi punto de vista, para favorecer la integración social del sordo no basta con que éste se siente en la escuela al lado del oyente; es necesaria una intervención educativa intencionada: por un lado, para conseguir que el sordo se desarrolle como persona en lo cognitivo, social y afectivo, a la par que se le instrumenta para acceder y desenvolverse con cierta seguridad en el mundo de los oyentes, enseñándole la lengua de los que hablan y que el sordo debe aprender; y por otro, trabajando para conseguir que los oyentes conozcan mejor el mundo de los sordos, se erradiquen miedos y prejuicios, y emerja en ellos una actitud positiva. Se trata de posibilitar el encuentro a medio camino, y esto debe ser trabajado tanto si el niño sordo se escolariza en un centro de integración como en un centro específico. El proyecto curricular de ambos centros debería incluir el trabajo en ambas direcciones.



corren sus peculiares riesgos. El colegio de Integración, en cuanto toma, inevitablemente, el curriculum oficial como referencia, puede tener ventaja sobre el centro específico de sordos, que siempre corre el riesgo de montar un curriculum paralelo "light". El centro específico, en cambio, nos parece que tiene más posibilidades de compartir con sus alumnos un código común que facilite el acceso al curriculum ordinario.

¿Es posible la interacción?

Si tuviera que formular el problema más acuciante con que se encuentra la integración de sordos, tendría que expresarlo así: existen sordos con escasisima competencia en lengua española en las aulas con niños oyentes. Sordos que no comparten un código común con los otros compañeros y profesores. No es posible la interacción y así es imposible el aprendizaje, si es verdad lo que sostienen ciertas teorías

psicopedagógicas actuales: la interacción es el motor del aprendizaje, es a través de la interacción con los iguales y con otros que saben más, que tienen otro punto de vista, como uno va construyendo sus esquemas mentales, sus valores, sus actitudes.

Lamentablemente, en la respuesta educativa existente para sordos no está bien resuelto el tema de un código lingüístico a través del cual vehicular los contenidos del curriculum. Ocurre en la Escuela Infantil de Integración donde no son conscientes de que no basta con comunicarse de cualquier forma (gestos deícticos, señalamientos...), sino que es necesario comunicarse con un código con verdadero rango de lengua, un código que sirva para representar la realidad y vehicular una información precisa. Y el problema mal resuelto persiste en etapas educativas posteriores.

Aprendizaje temprano

A estas alturas de la reflexión a ningún lector se le escapará la idea de que parte de la solución a las necesidades educativas que tiene el alumno sordo pasa por organizar una oferta educativa que lo facilite el aprendizaje de un código lingüístico lo más tempranamente posible, ya que es requisito para acceder a ese curriculum que hará posible su normalización. Contextos educativos en los que se cuente con sordos adultos formados y competentes en lengua de signos sería una de las estrategias que más facilitaría el logro de dicho objetivo. Esto es más fácil de hacer en centros específicos, pero también se podría organizar en un centro de integración si se sigue la política de concentrar grupos de sordos en ellos.

Hasta que se cumpla esta aspiración, cuidemos a los niños sordos que están en integración. Apoyémosles y trabajemos con ellos de forma individualizada su competencia en lengua española, pues sólo si desarrollan ésta será posible que su presencia en el aula ordinaria les resulte provechosa. ■



Experiencia de Integración del Colegio Trabenco



El colegio está concertado y funciona en régimen de cooperativa de maestros y maestras (Trabenco=Trabajadores en Cooperativa).

Contamos con una unidad de 2º ciclo de educación infantil (5 años), sin concertar; seis unidades de primaria, concertadas; y dos unidades de E.G.B. (7º-8º), concertadas.

Somos centro de integración (aceptamos en cada aula de primaria y de E.G.B. 2 alumnos y alumnas deficientes mentales) desde 1985; año de su implantación. Anteriormente contábamos con dos aulas de Educación Especial.

La gestión del Centro, tanto pedagógica como económica es llevada a cabo por el APA con sus comisiones, y el Claustro.

El equipo docente está organizado por equipos y comisiones:

- **Claustro:** personal docente y administrativo.
- **Equipo de coordinación:** un tutor/a por ciclo más la coordinadora general.
- **Equipo de apoyo:** un maestro/a de apoyo por ciclo.
- **Equipo de talleres:** Por las tardes realizamos actividades de talleres: plástica, dramatización, música, transformación de alimentos, educación tecnológica, educación física, prensa-radio. Cada maestro y maestra es especialista en uno de ellos; programamos, hacemos el seguimiento y evaluamos las actividades por equipos de especialidades con el coordinador de talleres.

La organización no tiene carácter jerárquico; cada miembro del claustro asume la responsabilidad que se deriva de las funciones que le son asignadas.

La Integración en Primaria

Equipo de Apoyo

Colegio Trabenco (Madrid)

El colegio Trabenco está ubicado en el Pozo del tío Raimundo (distrito de Vallecas). El centro tiene una población escolar que responde a las características de la zona y que se podrían resumir en: bajo nivel socio-económico, deficiencias culturales, compleja problemática socio-afectiva. Es un barrio castigado por la droga, por consumo y tráfico, aunque, de momento, las familias del colegio que tienen relación con este problema son escasas.

Funcionamiento general del colegio

A través de nuestra práctica educativa queremos desarrollar la autonomía, el respeto a la individualidad, la responsabilidad, la pertenencia al grupo, la socialización. En resumen, crear un ambiente que favorezca el desarrollo integral del niño y la niña a través de la organización, tiempo, espacio, metodología etc.

Se realiza a través de disponer de material común; cuidando la organización física de la clase; con tiempos de trabajo limitados; trabajos con planes diarios, semanales, quincenales, según ciclos; salidas (dentro de la programación) y campamentos; y asambleas semanales (delegados de curso).

Los objetivos que nos planteamos con la experiencia de integración son: integrar a la normal convivencia a niños y niñas con deficiencias mentales, propiciando la socialización respecto al grupo; elaborar de forma individualizada los programas necesarios para que pueda existir un desarrollo armónico de la personalidad de los niños y niñas; facilitar la adquisición de conocimientos, hábitos y destrezas necesarios para alcanzar el mayor nivel de autonomía posible, de forma que puedan insertarse tanto humana como profesionalmente en el medio social; modificar el medio escolar en lo que se vea conveniente para llevar a cabo la experiencia (flexibilización de horario, adaptación de espacios, materiales etc.); integrar a las familias en el proceso; y sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre la existencia de diferencias entre ellos y aceptación de las mismas.

Sólo vemos posible que se lleve a cabo un modelo de integración a través del trabajo en equipo y creemos que la integración es el camino más adecuado para que la escuela cumpla el papel social que le corresponde.

Organización del apoyo

En primer lugar, se apoya a los niños y niñas de integración, diagnosticados por el equipo de orientación

educativa y psicopedagógica (EOEP) de la zona; después a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y, cuando es posible, al grupo clase.

Se hace dentro o fuera del aula, según necesidades, y de forma individual o en pequeños grupos (según capacidades-deficiencias).

El equipo de apoyo lo forman una maestra especialista en logopedia y dos maestras especializadas en pedagogía terapéutica.

Desde 2º curso del primer ciclo de primaria hasta 8º de E.G.B. tenemos 2 niños/as por aula, considerados de integración: 14 en total. Todos y todas son deficientes mentales que, en algunos casos, llevan asociadas importantes dificultades motoras o de lenguaje.

Desde 1º del primer ciclo de primaria a 8º E.G.B. hay 24 niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En su totalidad tienen con serias dificultades de aprendizaje y en algunos

casos hay que añadir problemas familiares, distonias o trastornos de conducta. La mayoría necesitan adaptaciones significativas en algunas áreas, es decir, tienen programaciones individualizadas adaptadas a sus dificultades y posibilidades concretas.

Cuando se tienen en clase niños y niñas de integración o con necesidades educativas especiales consideramos que, tanto el tutor o tutora como la maestra de apoyo deben tener en cuenta una serie de pautas y actitudes para con estos niños y niñas, como pueden ser su situación en la clase (respecto al maestro/a, respecto a la pizarra, a los compañeros/as); deberán tener las mismas responsabilidades y normas que los demás niños y niñas; haremos todo lo posible para que hablen y participen en las puestas en común; cuando haya actividades en equipo, nos aseguraremos de que se les asigna una tarea adecuada; y propiciar desde el aula que estos niños/as encuentren un grupo de amigos para el recreo etc. ■

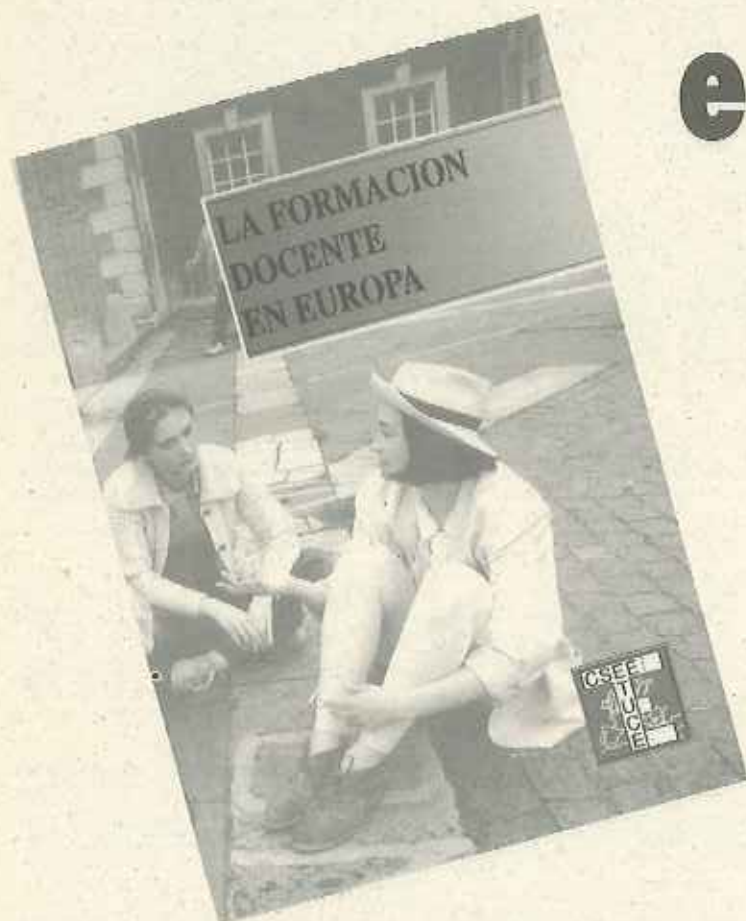
Evaluación de nuestra experiencia

Consecuencias para la integración, que se derivan de los planteamientos anteriores:

- Los niños y niñas hacen trabajos individualizados
- No se promueve la competitividad
- Se potencia el desarrollo de la socialización.
- Hay un abandono administrativo en cuanto a recursos materiales y, casi, humanos. Cada vez existe menos atención por parte del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, ya que cada año les asignan más centros y tareas burocráticas.
- Se producen escasas novedades editoriales sobre el tema.
- Las ideas o aportaciones para elaborar trabajos para estos niños y niñas son de poca calidad.
- Se produce un mayor trabajo para tutores y maestros y maestras de apoyo, al tener que elaborar programaciones y trabajos individualizados, que hay que realizar en casa.
- Se cuenta con pocas salidas de Formación al terminar la E.G.B., sobre todo para los niños y niñas con bajo cociente intelectual.
- Se producen problemas de socialización a partir de 5º, ya que los intereses de unos y otros difieren notablemente.
- Hay dificultades en las adaptaciones de la programación, a partir de 6º.
- A veces, ante problemas serios de conducta o carácter, no se tienen respuestas acertadas o correctas. Carecemos de recursos humanos especializados (psicólogo). □



La formación docente en Europa



▼ Lucila Benítez Martínez

El Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE), atento a la importancia de la formación para la enseñanza en general y para la práctica diaria de los docentes, ha publicado un estudio (1), fruto de discusiones y trabajos desarrollados durante más de dos años, con el que se pretende estimular el debate sobre las necesidades de formación y la acción sindical en esta materia en los países de la Unión Europea y de su entorno próximo.



El estudio parte de la consideración de la formación como instrumento de promoción del desarrollo personal y profesional de los docentes a lo largo de su carrera. Además, el he-

cho de que la calidad de la formación que recibe el profesorado tenga, a su vez, una influencia fundamental en la calidad de la educación que reciben los alumnos y alumnas, da una relevancia social a esta cuestión, que se complica aún más si tenemos en cuenta que la función de los docentes no se limita a la transmisión de la cultura, sino que éstos tienen también un papel clave en la preparación global de los estudiantes en una situación de cambio constante, por lo que habrán de adaptarse a la modificación de las circunstancias y demandas de la sociedad.

Este aspecto social de la función docente determina la necesidad de que la metodología y los contenidos de la formación del profesorado deban promover valores democráticos de respeto a los seres humanos y, en consecuencia, una actitud beligerante ante desigualdades basadas en el género, en orientaciones sexuales, en minusvalías físicas o en diferencias económicas, étnicas o religiosas, una actitud de lucha contra el racismo y la xenofobia. Aunque debe quedar bien claro que la educación por sí misma no puede resolver los problemas de la

sociedad, se trata, en suma, de que la formación docente produzca maestros y maestras con la capacidad profesional y personal necesarios para promover la participación igualitaria de los jóvenes en la educación y para formarles en un ambiente de tolerancia y respeto mutuo.

Formación inicial

La CSEE concede gran importancia a la consideración de la docencia como una profesión y relaciona este concepto con la unidad de todo el profesorado. Se señala, en este sentido, que la pedagogía y los valores que constituyen el núcleo de la profesión docente rigen para todos los enseñantes, desde la etapa infantil a la enseñanza superior, y constituyen un rasgo unificador que pesa más que la división basada en las etapas en las que el profesorado ejerce esos valores profesionales.

Uno de los elementos que debe unificar a los docentes es, según ha defendido CCOO desde sus orígenes, el rango y duración de la formación inicial. Por postular que la docencia es una profesión del más alto nivel, la CSEE considera que la formación docente inicial debe estar ubicada dentro de la educación superior, de modo que se asegure un contacto continuo con la investigación teórica y práctica sobre educación, y se deba prolongar durante los años que sean necesarios para lograr una formación que incluya cuatro componentes básicos: una capacitación en ciencias de la educación, el conocimiento y manejo de una o más áreas del currículo, el estudio de la didáctica y la metodología de éstas y experiencia práctica en el aula. Ninguna de estas áreas debe considerarse como superior a las otras y todas ellas son importantes para los docentes de todas las etapas. En cualquier caso, y sin entrar a analizar la distinta naturaleza y duración que tienen estos estudios en los países miembros de la UE, el estudio se declara en contra de la reducción de los años que se dedican actualmente a la

formación inicial de los enseñantes, posibilidad que habían barajado algunas autoridades educativas europeas en los últimos tiempos.

Formación permanente o en ejercicio

La formación inicial es sólo la primera etapa de una carrera a largo plazo. El informe de la CSEE señala que la formación continua constituye un elemento clave en la definición del enseñante como profesional, lo que supone que los maestros deben asumirla como responsabilidad propia, pero también que la patronal de enseñanza y las autoridades educativas deben crear las condiciones que la posibiliten. Puesto que la formación permanente es parte integrante del desarrollo del enseñante, y no una carga extra o una actividad de segundo orden, los maestros deben contar con el tiempo necesario para dedicarse a ella, y en primer lugar, para planificar y evaluar su trabajo en equipo.

Si todos los capítulos del informe pueden aplicarse a la situación de los enseñantes en nuestro país, el dedicado a la formación permanente parece especialmente escrito para los docentes españoles cuando subraya la necesidad de autonomía para los enseñantes en la aplicación de las directrices educativas, en la exigencia de tiempo para la reflexión sobre la práctica diaria y para la adaptación a las nuevas necesidades impuestas por cambios en el currículo o en las exigencias sociales de la educación; cuando señala que las actividades de formación centradas en la escuela son instrumentos más eficaces para modificar las actuaciones en la misma; cuando se refiere a los beneficios de la autoevaluación docente, siempre que ésta forme parte de un proceso en apoyo del maestro, se desarrolle bajo su control y no forme parte de reajustes presupuestarios; cuando subraya que, aunque el acceso a cargos directivos constituya una oportunidad de avance para los docentes, no puede desconocerse el valor y el estatus

superior que tiene la enseñanza propiamente dicha.

El papel de la Unión Europea

Si se parte de la premisa de que la educación es una inversión en los valores del individuo y en la realización plena de sus posibilidades, con consecuencias para la vida social, económica y cultural de los países, y de que la formación de los docentes constituye un factor fundamental de tal inversión, parece evidente que la Unión Europea debe tener en cuenta este factor en la elaboración de sus programas, en concreto, dedicando una parte específica del nuevo programa SOCRATES a la formación de los docentes.

Además, para lograr una movilidad real de los enseñantes de la UE, es necesario lograr un sistema de convalidaciones más sencillo y transparente y la creación de programas de periodos sabáticos que permitan que el profesorado conozca e investigue sobre la realidad educativa de los países de su entorno.

Según el estudio, el concepto de la dimensión europea, aplicado a la educación, implica la toma de conciencia, por parte de estudiantes y docentes, de la base cultural común y la riqueza de la diversidad regional y nacional que comparten, así como de las oportunidades que les brinda vivir en Europa en términos de empleo, cultura y desarrollo personal, incluyendo en el término "Europa" a todo el continente y a las culturas emigrantes que conviven en su territorio. Con objeto de introducir este concepto en la formación docente, la CSEE propone la creación de un instituto autónomo o ligado a una red de instituciones de formación docente ya existentes, que se ocuparía de organizar o apoyar actividades de formación permanente, tales como cursos, proyectos de investigación, y creación de bases de datos, así como de promover los contenidos y valores de la educación intercultural. ■

(1) La formación docente en Europa, CSEE/ETUCF, Bruselas.





Coloquio Europeo

La feminización de la enseñanza

▼ **Secretaría de la Mujer**
Secretaría de Relaciones Internacionales

Los pasados días 3, 4 y 5 de abril tuvo lugar en Estrasburgo, organizado por el CSEE/ETUCE (Comité Sindical Europeo de la Educación), un Coloquio sobre LA FEMINIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA



Este Coloquio tuvo una preparación previa, en la cual la Federación de Enseñanza de CC.OO. participó de manera

importante en la preparación y posterior dirección en el Coloquio de uno de los tres grupos de trabajo que componían los debates: Igualdad real: factor de calidad. *¿La enseñanza una profesión feminizada?*. Los otros dos grupos de trabajo fueron *Trabajo a tiempo parcial y de corta duración* y *Feminización de la enseñanza y legislación europea*.

A continuación recogemos algunas de las conclusiones de los diferentes grupos de trabajo, aprobadas en el Pleno final del Coloquio, y que serán transmitidas para su aprobación a la Asamblea General de la CSEE/ETUCE de 29 y 30 de mayo, hasta entonces, estas conclusiones no serán definitivas.

Sobre trabajo a tiempo parcial y de corta duración

- Se le define como trabajo atípico, que no se atiene a las normas usuales del trabajo, que corresponde a una fracción del trabajo a tiempo pleno; como un trabajo flexible, de una duración determinada y en periodos variables.
- Si el trabajo atípico aumenta la precariedad del trabajo, debe ser rechazado. Comporta el riesgo de perjudicar al estatuto profesional de los enseñantes si es utilizado como fuente de ahorro económico.
- El trabajo a tiempo parcial es un derecho y una elección individual.
- Es necesario asegurar a los trabajadores y trabajadoras a tiempo parcial una cobertura social y posibilidades de carrera equivalentes a las de los trabajadores y trabajadoras a tiempo pleno.
- Hay que crear las condiciones que permitan a las personas que mantienen una familia monoparental ejercer una actividad a tiempo completo y, para ello, crear infraestructuras de acogida para niños y niñas.
- Se valora positivamente la experiencia de los países escandinavos sobre las "licencias sociales" (licencias por cuidado de hijos o hijas o familiares): están integradas en la seguridad social y consideradas como bajas por enfermedad.

Sobre igualdad real: factor de calidad

- Elevar el nivel de formación: nivel universitario para todos los enseñantes.
- Desjerarquizar las funciones y, en consecuencia, desjerarquizar las carreras.
- Incluir, en la formación inicial y continua, módulos que favorezcan la emancipación de las mujeres.
- Incluir en la formación inicial la noción de educación no sexista e igualitaria.
- Exigir la participación de mujeres en los tribunales que eligen a las personas en el acceso a puestos de responsabilidad.
- Apoyarse en la idea de equipos y pensar en términos de competencias, antes que de autoridad.
- Tener en cuenta las competencias pedagógicas para las funciones de dirección.
- Insistir en la revalorización de los salarios.
- Instigar a las organizaciones que componen el CSEE a incluir en todas sus delegaciones personas competentes sobre los asuntos a tratar.

Sobre feminización en la enseñanza y legislación europea

- La legislación europea debe reforzar la protección de todos los trabajadores de la educación. Esta protección debe igualmente aplicarse al trabajo atípico.
- Al legislar, la Comisión Europea debe reconocer el verdadero valor de la educación y llamar a realizar objetivos como los relativos a la igualdad de oportunidades.
- La Comisión Europea debería emitir una recomendación imponiendo una representación proporcional de las mujeres a todos los niveles de promoción, en función de su representación en la profesión.
- La legislación relativa al trabajo a tiempo parcial o la concerniente al trabajo atípico no debe suponer ningún obstáculo, ni a la promoción ni al acceso a puestos de responsabilidad.
- La legislación relativa a la igualdad de salarios (art. 119) tiene el riesgo de desembocar en una equiparación a la baja. Por otra parte, el acceso a esta legislación no es ni simple ni rápido. La Comisión debe abordar estos problemas.
- La Comisión debe cuidar la puesta en práctica por los gobiernos nacionales de la Directiva sobre acogida de niños a fin de que se dé una real enseñanza maternal y no solamente una simple acogida.
- La Comisión debe suministrar una guía detallada sobre la utilización de la legislación para que las organizaciones miembros puedan progresar en materia de igualdad de oportunidades.

En un momento de los debates, nos dirigió la palabra una diputada española del Parlamento europeo, la señora Bennisar, quien se refirió a la situación discriminada de las mujeres en el mundo laboral, de cómo éstas se han ido incorporando a ese ámbito, sin que por su parte los hombres se hayan hecho cargo también de las tareas domésticas, y dio una especial importancia a la educación en valores.

Tras la aprobación de estas conclusiones por la Asamblea General del CSEE se publicará un informe completo sobre este Coloquio, con el objetivo de que todos los sindicatos que conforman esta organización sindical europea asuman y lloven a la práctica los contenidos aprobados.



La objeción fiscal

Negarse a cumplir una regla o ley impuesta, o trasgredirla conscientemente, en razón de una convicción profunda como consecuencia del respeto a la dignidad de la persona, resulta ser un derecho básico. En rigor, es necesario resituar el espacio de la conciencia y comenzar a practicar también la gimnasia de la desobediencia como postura valiosa vinculada a la posible actuación en todo comportamiento.

▼ **Jesús Ojeda**
Profesor de Ética



La obediencia ha sido ensalzada como valor cargado de generosidad, entrega y dedicación, estableciéndose una maniquea disyunción entre el sí, portador de valores positivos, y el no,

representante genuino del egoísmo, de la tozudez y de la maldad en suma. Así las cosas, la obediencia ha sido cuestionable fruto del que se ha beneficiado la familia, la escuela, el ejército, los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones empresariales, las confesiones religiosas... Ha-

brá que reconocer que las grandes injusticias, las más profundas violencias se han mantenido por la colaboración/obediencia de la mayoría de los humanos. Como diría Gandhi: "la no cooperación con el mal es un deber tan evidente como la cooperación con el bien". Sólo desde la conciencia, como instancia crítica ante los comportamientos humanos, puede hablarse con fundamento de responsabilidad y, por tanto, de libertad para obedecer una ley como para desobedecerla.

NO ES UN FRAUDE

Por respeto a la propia conciencia se objeta al servicio militar, a trabajar en la producción militar, a los gastos

militares. La objeción fiscal pretende dejar de contribuir a la financiación de éstos últimos, y consiste básicamente en el impago de un determinado tanto por ciento de los impuestos (este año el 6,6%) por considerar que corresponde al porcentaje que el Estado gasta en defensa armada. Es una forma más de trabajo ante la armonización militar. No es una manera de evasión fiscal o fraude, en primer lugar porque se hace públicamente y, en segundo lugar, porque el dinero se destina a organizaciones que trabajan por la paz, la justicia, etc.

No es un fenómeno reciente, ya en 1846, Henry Thoreau, se negó a pagar impuestos como forma de no colaboración y de protesta ante la guerra entre EE.UU. y México. Hoy en día, en casi todos los países donde el movimiento pacifista es significativo, se desarrolla en mayor o menor medida esta práctica de desobediencia; es más, en fechas no lojanas un tribunal italiano de la ciudad de Verona ha fallado absolviendo a un grupo de objetores fiscales. En España de 100 objetores en el año fiscal de 1983 se ha pasado a 1.400 en 1994.

ARMAS EN ESPAÑA

Actualmente el gobierno de nuestro país en la Unión Europea, es uno de los que dedica mayor proporción de sus recursos presupuestarios a la cuestión militar, en un intento de progresiva acomodación a la estructura de la OTAN. Una muestra de ello es la prorrogación de la Ley de Dotaciones Presupuestarias para Inversiones y Sostentamiento de las Fuerzas Armadas. ¿Por qué sino no se han acometido esfuerzos de planificación similares para otras inversiones de tipo social? ¿por qué no se prevé un aumento de los créditos para invertir en educación, sanidad...? En un estudio reciente sobre la situación en el mundo, editado por el Centro Español de Investigación para la Paz, se afirma que el comercio internacional de armas alcanza un vo-



lumen en torno a las 50.000 billones de dólares, siendo uno de los ejemplos más evidentes de la permanencia de los "viejos modos" en las relaciones internacionales. Más aún, el Gobierno socialista español, a través de su gestión, hizo posible en 1991 el lograr la séptima posición en el ranking de máximos importadores de armamento convencional.

MINISTERIO DE GUERRA

Si nos preguntaran a cualquiera de nosotros/as si hay algo que defender, seguro que se nos ocurriría un listado de propuestas: los derechos humanos, el medio ambiente, el derecho a una vida digna y de calidad, la no explotación de unas personas por otras. Posiblemente ninguna de ellas es necesario defenderlas con los ejércitos y con las armas. Sin embargo, a la hora de elaborar los presupuestos según los cuales se gasta el dinero de nuestros impuestos, el Gobierno reserva una parte importante para un ministerio que se denomina de "defensa" pe-

ro que, en realidad, es el ministerio de los ejércitos, el ministerio de la guerra.

Han transcurrido veinte siglos desde que Julio César sentenciara ante el Senado romano "si vis pacem, para bellum", si quieres la paz prepárate para la guerra, con lo que se consigue más incremento de los conflictos bélicos. Ahora es el momento en que nos llaman a hacer cuentas con la Administración del Estado, a liquidar el impuesto sobre la renta. Los colectivos de Objeción fiscal nos invitan a rechazar de forma activa la imposición de colaborar con el gasto militar, y prestar su apoyo a proyectos alternativos de solidaridad y de acción social. Como por ejemplo "contra el reclutamiento militar forzoso y por el derecho a la objeción de conciencia", promovido por la Coordinadora nacional de viudas de Guatemala (CONOVIGUA), asociación que trabaja en la denuncia de desapariciones de familiares y contra la impunidad en la que se amparan los más graves atentados contra los derechos humanos perpetrados por las diferentes fuerzas represivas del país.

Si decidimos apoyar uno de estos proyectos, hemos de utilizar la cuenta abierta en la sucursal 1822 de la Caja de Ahorros de Madrid, en la calle Dosengaño 13, a nombre de Campaña de Objeción Fiscal, especificando el proyecto apoyado y cuyo número es 1822-60-00050441. Podemos hacer el ingreso desde cualquier caja de ahorros o banco. Esta es una posibilidad, pero hay más: grupos ecologistas, feministas, de ayuda al tercer mundo, colectivos de parados/as... Todos ellos cubren unos campos de acción realmente necesarios pero ninguno se defiende con lo que el Estado llama Defensa.

NUEVO ORDEN

Se pretende, con estos gestos que generan problemas con Hacienda y dada la situación internacional del "Nuevo Orden", cuestionar el modelo

de defensa armada, el papel de los ejércitos, los gastos militares en términos absolutos y relativos, a tenor de las necesidades sociales nacionales y los grandes desequilibrios de acceso a los mínimos derechos de dos terceras partes de la población mundial. Con perspectiva de futuro, a largo plazo hay que trabajar por la eliminación de los gastos militares y sus implicaciones en la industria mal llamada de defensa. A la voz que, a corto plazo, con nuestras demandas se disminuyan los gastos militares y reclamemos el reconocimiento legal de la objeción fiscal, como derecho de la ciudadanía en uso de su libertad de conciencia. ■

LISTADO DE CENTROS DE INFORMACION DE OBJECION FISCAL

Coordinadoras de Objeción Fiscal

- Asamblea de O.F. de Villena. Apdo. 31. 03400 Villena (Alicante).
- Coordinadora de Objetores Fiscales de Asturias. Apdo. 188. 33400 Aviles.
- Grupo de O.F. de Guipuzkoa. Apdo. 1330. 20080 Donostia.
- Comisión de O.F. del MOC. Apdo. 496. 41080 Sevilla.
- Coordinadora Galega de Obxección Fiscal. Apdo. 6028. 36280 Vigo (Pontevedra).
- Grupo de O.F. del MOC. Apdo. 381. 29080 Málaga.
- Coordinadora O.F. de Cantabria. Casa Santa Ana. 39697 Soto (Iruiz).
- Servei d'informació de O.F. Rivadeneyra, 6-10. 08002 Barcelona.
- Comisión de O.F. de Navarra. Apdo. 1126. 31080 Iruña.
- Comisión de O.F. del MOC. Apdo. 50657. 28080 Madrid.
- Grupo de O.F. de Alava. Apdo. 2188. 01080 Gasteiz.
- Bizkaiko Objektio Fiskalaren Batzarra. Apdo. 557. 48080 Bilbao.
- Grupo de O.F. de Valladolid. Apdo. 4079. 47012 Valladolid.

*Sólo desde la conciencia,
como instancia crítica
ante los
comportamientos
humanos, puede
hablarse con
fundamento de
responsabilidad y, por
tanto, de libertad para
obedecer una ley como
para desobedecerla.*



Las propuestas de "reparto de trabajo"

¿Más empleo o más explotación?

De un tiempo a esta parte, desde distintos sectores y organizaciones, se ha lanzado a la arena del debate político y económico una propuesta que se formula "para combatir el desempleo". Se trata del llamado "reparto de empleo".

▼ **Xabier Arrizabalo Montoro**
Profesor de la U. Complutense



Intéticamente, esta propuesta consiste en asumir, como punto de partida, el hecho de que existe una reducida cantidad de empleo

disponible para la cantidad de fuerza de trabajo en condiciones de ocuparlo. Y, por ello, la única opción posible se sitúa en la disminución de la jornada de trabajo de los empleados para hacer posible nuevas contrataciones. Automáticamente, la discusión se plantea en cuanto a la cuestión salarial: ¿y cómo deben evolucionar los salarios? Pregunta clave, porque si se propusiera mantenerlos en el mismo nivel previo la propuesta no tendría nada de novedosa, sino que sería, sencillamente, la tradicional reivindicación

obrera de reducción de jornada laboral.

¿Reducción del salario, aumento de empleo?

En efecto, la "aportación" de la propuesta radica en aceptar que se produzcan reducciones simultáneas de salarios. Simultáneas, aunque en algunos casos se sugiera que sean de una proporción menor a las de la jornada. Este es el caso, por ejemplo, de la propuesta programática de Izquierda Unida (IU) para las elecciones de junio de 1993. Concretamente, desde esta formación se estimaba una reducción de jornada del 20% y de salarios del 12,5%.

A discutir el significado esencial de estas propuestas vamos a dedicar el resto del artículo.

Lo primero que hay que cuestionar, de raíz, es el diagnóstico del que se

parte: la escasez de empleo formulada así, en abstracto. En efecto, el problema del desempleo no se deriva de la ausencia de espacios donde sea necesaria y deseable la actividad laboral, sino de la lógica de acumulación capitalista para la que no es rentable un mayor nivel de ocupación productiva. El cual, sin embargo, tanto económica como socialmente, desde la perspectiva de la mayoría de la población, sin duda que sí es rentable. Esta no rentabilidad de un mayor nivel de empleo se da en un doble sentido para el capital. De una parte, en cuanto a la menor ganancia esporádica en sectores productivos intensivos en mano de obra respecto a los ámbitos financiero/especulativos. De otra parte, por la necesidad de elevados contingentes de mano de obra desempleada o subempleada —el "ejército industrial de reserva"— para mantener una presión a la baja en los salarios y, con ello, un aumento en la plusvalía y en la ganancia. Y por tanto, si el problema del desempleo no es la ausencia de espacios de ocupación productivos y útiles económica y socialmente, sino el carácter parasitario del capitalismo en su fase actual, no hay ningún elemento que nos lleve a pensar que una medida como la que analizamos pueda aumentar el empleo efectivamente. (Adelantamos que hay un caso en que sí podría hacerlo, que es el de que esta medida lleve a un mayor nivel de plusvalía, en el cual, dicho aumento de empleo, se estaría verificando sobre la base de una mayor explotación. Más adelante abordamos este punto).

Mayor precarización

Por tanto, nos encontramos con que no se incrementaría el empleo en condiciones dignas pero sí se precarizaría aún más el empleo existente —o igualmente precario sería el que teóricamente se crearía a través de estas medidas— lo cual, ciertamente, debilitaría la capacidad negociadora de los trabajadores. Como es sabido, el salario, incluso desde una visión con-



vencional, tiene por lo menos dos dimensiones: 1) remuneración por tiempo trabajado, y 2) ingreso para satisfacer una serie de necesidades más o menos básicas. De modo que al acceder a disminuciones en las remuneraciones, se está contribuyendo a una precarización del empleo, lo cual, vía subempleo, también constituye un incremento del "ejército".

Mera teoría

Pero además, no nos engañemos, en el contexto actual la reducción de la jornada puede convertirse en una cuestión meramente teórica -y de hecho así se verifica empíricamente: piénsese en los contratos a tiempo parcial, con jornada casi siempre más larga que la pactada o en la ingente cantidad de horas extraordinarias no remuneradas-. Efectivamente, la poca capacidad de control estatal y/o sindical y, de nuevo, el tamaño del "ejército", presionan fuertemente hacia su incumplimiento.

En cualquier caso, incluso haciendo abstracción de los cuestionamientos anteriores, es decir, en el mejor caso de los posibles: ¿cuál sería el significado último de esta propuesta? Éste no sería sino la transformación de plusvalía absoluta en plusvalía relativa pero con un aumento global de la plusvalía total (o, a lo sumo, su mantenimiento). Véamoslo.

Si se aplicara una política de este tipo -como la propuesta por IU, por ejemplo- asistiríamos a lo siguiente. En primer lugar, a una disminución del nivel de plusvalía absoluta ya que el salario/hora habría aumentado -siempre en el mejor de los casos-. Pero simultáneamente y formando parte del mismo proceso, a un incremento de la plusvalía relativa que, cuando menos, compensaría la caída de la absoluta, si no sobrepasándola. ¿Por qué? Porque, naturalmente, el empresario sólo aceptará una medida de este tipo -que reduzca la plusvalía absoluta- sobre la base de una expectativa cierta de incremento de la productividad. Incremento de la productividad que

compensara -cuando menos- el incremento del salario/hora. De manera que nos encontraríamos ante una plusvalía general mayor -o igual- a la previamente existente, con la única transformación del cambio de plusvalía absoluta en plusvalía relativa. Pero que, en el contexto actual, es decir, atendiendo a la debilidad negociadora de los trabajadores, derivado del abultado desempleo y de la precarización del empleo, se habría de traducir en un cambio a peor. Es decir, menor reducción de plusvalía absoluta que aumento de plusvalía relativa.

Aumento de la explotación

Comoquiera que nos encontraríamos ante un incremento de la productividad mayor que el aumento del salario/hora, esto significa, sencillamente, que habría un incremento de la explotación (ya que los trabajadores estarían financiándose más que de sobra su incremento de salario/hora con su incremento de productividad), una redistribución regresiva del ingreso -más concentrado- y, en general, un empeoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores y los sectores populares.

Actualmente, resulta evidente que la línea de fractura (si se quiere, la "barricada") se encuentra en la posición adoptada por los distintos sectores y organizaciones ante los planes de política que el FMI/BM dicta para prácticamente todos los países del mundo. Planes que tienen como eje los procesos de privatización, de cierre de empresas y sectores productivos completos y de desmantelamiento del llamado "Estado del Bienestar", así como, entre otros, de "flexibilización" de los mercados de trabajo. Por ello, es indudable que una propuesta del tipo de la que estamos analizando sitúa a sus promotores del lado de los que apoyan o avalan, siquiera sea indirectamente, estas políticas, auténticas agresiones para la mayoría de la población. De hecho, la propuesta de "reparto de empleo" que comentamos es absolutamente acorde y coinciden-

te con las recomendaciones que el FMI plantea en su informe "Perspectivas de la Economía Mundial", de octubre de 1993, para la reforma de los mercados de trabajo. Estas propuestas se sitúan de este lado, en tanto que buscan generar espacios para la valorización del capital, incluso si ello tiene lugar sobre la base de un aumento de la explotación.

Oligopolio transnacional

Ciertamente, hoy en día, el problema no es el neoliberalismo en sí mismo sino en tanto plasmación histórica e inevitable del capitalismo en su fase de crisis estructural. No en vano, ¿todavía hay alguien que se crea que el neoliberalismo es sólo una opción de política más entre otras posibles? No, el neoliberalismo es, sencillamente, la justificación pseudocientífica de unas políticas que, por cierto, lejos de buscar el libre mercado, persiguen, lisa y llanamente, la consecución de mayores espacios de regulación oligopólica transnacional, cuyos resultados para las grandes mayorías son los conocidos y padecidos. Por ello, no se puede hablar de un "capitalismo con rostro humano" porque su "rostro inhumano" es condición absolutamente necesaria de su viabilidad (aunque ésta lo sea tan sólo en el corto y medio plazo).

Definitivamente, en la fórmula "capitalismo neoliberal", el término "neoliberal" es sólo un adjetivo que califica al sustantivo: "capitalismo". Y de ahí, que propuestas del tipo de las citadas se sitúen del lado contrario al de los intereses y aspiraciones de la clase trabajadora. En el Estado español, esto se puede apreciar claramente si observamos cómo la propia clase trabajadora se ha expresado recientemente en contra de políticas que, por otros medios no muy distintos, como la reforma del mercado de trabajo, buscaban el mismo objetivo: dotar de espacios de valorización al capital mediante una mayor explotación del trabajo. Capital que, hoy en día y a escala mundial, sólo es capaz de traer más pobreza, hambre, miseria y destrucción. ■



Jubilación

Me gustaría saber qué pensión me quedaría con los siguientes datos: Nací en el año 1935, coticé como autónoma desde el 1-10-74 hasta el 1-2-83, en el año 77 trabajé 3 meses como interina, posteriormente desde el 1-9-85 hasta la actualidad soy maestra definitiva en un centro.

C.R.F. (Tenerife)
M.O.G. (Puerto de Santa María - Cádiz)

Al haber cotizado en dos regímenes distintos: Autónomos y General, tiene 2 posibilidades al establecer la pensión de jubilación.

a) Computar todas las cotizaciones para la pensión de Clases Pasivas y hacer el cálculo de la pensión correspondiente.

b) Una vez hecho este cálculo, computar aparte las cotizaciones efectuadas a los regímenes ajenos que puedan, por sí mismas, dar derecho a pensión en dichos regímenes y, hecho esto doble cálculo, dar un derecho de opción al interesado entre una y otra pensión.

Como en este caso, no tiene derecho a pensión por sí sola en los regímenes que ha cotizado, le queda la opción a).

Por lo tanto su cotización ha sido: 19 años + 6 meses + 9 días.

El 1 de noviembre de 1995 Vd. tendrá 20 años de cotización, más los 5 años de bonificación por la transitoria 9ª de la L.OGSE.

Con 25 años de servicio cotizados le correspondería:

El 63% de su haber regulador, que para el año 1995 es: 2.083.264 pesetas que, en 14 pagas, supone 148.806 ptas al mes, a lo que hay que descontar el 14% de IRPF, con lo que le quedarían aproximadamente 135.000 ptas al mes.

Por lo tanto es Vd. la que debe decidir si se jubila voluntariamente con esta cantidad mensual de dinero o continúa trabajando hasta cumplir la edad de jubilación forzosa. Entonces la pensión que le correspondería sería la misma actualizada según las revisiones presupuestarias de los próximos 5 años. ■

Traslados

Un profesor suprimido que en el concurso de traslados obtiene por derecho preferente destino definitivo. ¿Qué antigüedad tiene en este nuevo destino? ¿Cómo se acumula en el nuevo centro la antigüedad que tenía como suprimido?

P.P.F. (Zamora)

En el actual concurso de traslados de Maestros, aquellos que se hallen prestando servicios en el primer destino definitivo obtenido después de haberseles suprimido el puesto del que eran titulares, tendrán derecho a que se les considere, como prestados en el centro desde el que concursan, los servicios que acrediten en el centro en el que se les suprimió el puesto y, en su caso, los prestados con carácter provisional con posterioridad a la supresión. ■

Permisos

Observo que la política de la Administración en los últimos tiempos es la de no conceder los permisos por asuntos propios que excedan de 3 días, acogiéndose al comodín legal de "necesidades del servicio". ¿Hemos perdido los profesores este derecho o lo seguimos conservando solamente en el papel? ¿Qué se puede hacer cuando hay un caso de necesidad mayor, como enfermedad grave de un hijo?

T.Y.I. (La Coruña)

Al ser la interesada de Galicia, debemos referirnos a la normativa de esa C.A., donde los permisos por asuntos propios del profesorado están regulados en la Orden de 27 de enero de 1994, respecto a la organización de los centros docentes de Enseñanzas Medias y de Primaria y EGB.

Respecto a la cuestión planteada, cabe decir que corresponde al director conceder estos permisos; en el caso de imprevistos, indisposiciones o enfermedades leves (no superiores a tres días) el director aceptará las justificaciones del profesorado con un máximo de 24 unidades lectivas en centros de Enseñanzas Medias y 30 en los de Primaria y EGB, durante el curso escolar. Superando estas unidades lectivas, todas las faltas deberán ser justificadas personalmente.

• En el territorio MEC la situación es la siguiente:

A tenor del art. 73 de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado y de la Instrucción de la Secretaría de Estado para la Administración Pública de 21 de diciembre de 1983 se establece: "Podrán concederse licencias por asuntos propios. Dichas licencias se concederán sin retribución alguna y su duración acumulada no podrá en ningún caso exceder de tres meses cada dos años".

Procede conceder la licencia por asuntos propios siempre que las necesidades del servicio lo permitan, correspondiendo al centro decisor apreciar en cada caso si tales necesidades quedan salvaguardadas.

Aunque no existe limitación en cuanto al número mínimo de días que pueda comprender la licencia, es recomendable su utilización para periodos de tiempo no inferiores a siete días, pudiendo utilizarse para periodos menores otras figuras de permisos.

Los días de permisos por asuntos propios se han de entender como días naturales. El periodo de licencia comprende desde el primer día en que deja de trabajar el funcionario hasta el día en que se reincorpora efectivamente al trabajo.

En el supuesto de existencia de enfermedad grave de un hijo, el art. 30.1.a) de la Ley 30/84, de 2 de agosto establece: "Por nacimiento de un hijo o muerte o enfermedad grave de un familiar hasta el segundo grado de consanguinidad o afinidad se concederán permisos de dos días cuando el suceso se produzca en la misma localidad y cuatro días cuando sea en distinta localidad".

Los dos o cuatro días de permiso han de ser los inmediatamente posteriores a aquel en que se produzca el hecho causante del permiso, independientemente de que éstos sean hábiles o festivos. ■



CONVOCATORIA DE AYUDAS 1995

“ESTAMOS DE ACUERDO: LA FORMACION CONTINUA MEJORA LA COMPETITIVIDAD DE SU EMPRESA Y LA CUALIFICACION DE SUS TRABAJADORES”



FUNDACION
PARA LA
FORMACION
CONTINUA EN
LA EMPRESA

FORCEM

Las empresas españolas, y en especial las PYMES, necesitan incrementar la formación de sus recursos humanos para hacer frente al reto de la competitividad. Los trabajadores españoles necesitan mantener al día su cualificación profesional para salvaguardar el empleo.

FORCEM constituida por CEOE, CEPYME, CC.OO., UGT y CIG, ha abierto la Convocatoria de Ayudas para Planes de Formación Continua en las Empresas correspondiente a 1995, con cargo al acuerdo Tripartito para la Formación de los Trabajadores Ocupados.

TERCER PLAZO DE SOLICITUD

Del 1 al 30 de septiembre de 1995

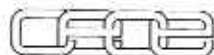
Información e impresos normalizados de solicitud
En las Organizaciones firmantes del ANFC, en la sede de las Comisiones Paritarias Sectoriales y Territoriales y en el Servicio de Información de FORCEM
C/ Arturo Soria, 126-128 • 28043 MADRID

Teléfono de contacto: (91) 564 32 20

FORMACION CONTINUA DE LOS TRABAJADORES EN LAS EMPRESAS

EL ACUERDO MÁS PRODUCTIVO

para todos



Confederación Española de
Organizaciones Empresariales



CONFEDERACION ESPAÑOLA DE LA
PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA



confederación sindical
de comisiones obreras



Unión General
de Trabajadores



Confederación Intersindical Galega

3º y 4º de E.S.O.

UN NUEVO FORMATO. UNA ESTRUCTURA COMÚN

Edelvives, que siempre pone a disposición de maestros y alumnos sus mejores recursos técnicos y humanos con el fin de ayudarles en sus tareas de docencia y aprendizaje, presenta ahora sus nuevos libros de texto para 3º y 4º de E.S.O.

Con dos claros objetivos:

- Buscar una mayor claridad expositiva en todos sus materiales, para lo cual han ampliado su formato.
- Mantener en todos ellos una estructura común, que facilite el acceso de profesores y alumnos a la información, incluyendo siempre elementos variados como tablas, lecturas, documentos y juegos diferentes, según la materia de que se trate.

Además, todos sus textos son ágiles, vivos y sencillos, para que resuelvan las posibles dudas, dificultades y problemas que surjan a la hora de abrirse camino en esta nueva experiencia que representa la Educación Secundaria Obligatoria.



EDELVIVES

UN NOMBRE PROPIO EN LA ENSEÑANZA

12
Cómo recoger
y presentar
la información

8
Los imperios
orientales:
China y Japón

Física
y Química

Secundaria

Simulación
Historia