



Educación Infantil



SALUD INDIVIDUAL, SU SALUD ES LO PRIMERO



PREVIASA SE LO ASEGURA

Cuando se trata de la salud, elegir **PREVIASA** es elegir una estructura sanitaria de máxima calidad con los profesionales más cualificados del sector.

Para 1996, las ventajas que **PREVIASA** ofrece a los asegurados de **MUFACE** (tanto nuevos como para los que renuevan su seguro) son:

1. Ventajas especiales en la contratación de otros productos del Grupo **PREVIASA**:

- Automóviles
- Subsidio por hospitalización
- Vida
- Accidentes
- Hogar
- Jubilación

2. Posibilidad de contratar **MUNDISALUD**:

Libertad de elección de médico y clínica en **todo el mundo**, con reembolso de gastos en caso de acudir a medios ajenos.

3. **Servicio Multidental** en las principales ciudades de España.

4. **Dos teléfonos de urgencias 24 horas.**

5. **Amplio cuadro Médico:** Más de 20.000 médicos y 1.500 clínicas y policlínicas.

6. **Red de clínicas propias** (Grupo Hospitalario Quirón).

7. **Oficinas y delegaciones en todo el territorio nacional.**

Si desea más información llámenos al:

☎ (91) 564 39 39

☎ (91) 564 39 40

"Sorteo de cuatro viajes a Austria para dos personas, durante una semana, entre todos los asegurados de MUFACE en PREVIASA".



GRUPO

PREVIASA

TE MERECES LO MEJOR

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 Etxemike.

● **Corresponsales**
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: Isidoro García
País Valencià: M^a Jesús Pérez
País Vasco: Hernán Etxebarria
Galicia: Xosé Barral
Canarias: Vicente Sebastián

● **Colaboradores**
Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, 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
TIF. 447.43.19

● **Imprime: Gráficas Caro. 771 09 12**

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

Control O.J.D.



Distribución gratuita



Impreso en papel reciclado

Breves. 4

Editorial: Educación Infantil. 6

Tema del mes: Educación Infantil

- Perspectivas de futuro. *Sara Alvarez.* 7
La E.I. en el País Valencià. *J. Vicente Hernández.* 11
El lenguaje en la E.I. *Ana Teberosky.* 13
Las casas de niños. *Amador Sánchez.* 15
Lo cotidiano. *M. Jubete y T. Majem.* 17

Noticias Sindicales

- Y ahora, el Congreso Federal. 19
Pública: Ante el Acuerdo de Cataluña. 20
Privada. 22
Universidad: El Acuerdo Marco. 24
Confederación: El Congreso Confederal. 25
Mural: Elecciones Sindicales 1994-95. 26
Laborales MEC: El cuento de nunca acabar. 28
Cataluña. 29
País Valencià. 30
Andalucía. 31
Galicia. 32
Canarias. 33
Euskadi./Internacional 34

Y más

- Una educación para un mundo sin violencia. *R. Gurriarán.* 35
Acotaciones de un lector. *Xosé G. Barral.* 36
Una nueva definición. *Pamela O'Malley.* 38
El efecto de Burnout. *M. Carbonero y M.T. Crespo.* 40
La figura del ENLACEP. *Primitivo Sánchez.* 42
Materiales para un cumpleaños. *Lucila Benítez* 44
El cómic y la educación para la tolerancia. *M. Morales.* 46
La escuela, estructura de cultura. *A. Bastos.* 48
Jurídica. 50

El Tema del Mes ha sido coordinado por SARA ALVAREZ FERNANDEZ,
de la Secretaría de Política Educativa de la FE de CC.OO.



CC.OO., que firmó el acuerdo en 1990, pactó con el MEC su extensión hasta el próximo milenio

Ya está en vigor la prórroga de las jubilaciones anticipadas para el profesorado de la red

Es de sobra conocido que en 1990 CC.OO. firmó con el MEC un Acuerdo por el que el profesorado de la enseñanza pública podía solicitar, de forma voluntaria, la jubilación anticipada. Este Acuerdo establecía que para poder acogerse a este tipo de jubilación se debían cumplir tres condiciones:

1. Estar en activo en el 1 de Enero de 1990, permaneciendo desde entonces en dicha situación.

2. Tener cumplidos los 60 años de edad, a fecha 31 de agosto del año en el que se produce la jubilación.

3. Acreditar 15 años de servicio al Estado.

Este Acuerdo, que en su tiempo, fue denostado por otros sindicatos, con el paso del tiempo se ha ido revalorizando, hasta el punto que desde hace dos cursos CC.OO. solicitó su prórroga.

En Junio de 1994, CC.OO. y MEC

acordaron esta prórroga e invitaron a los demás sindicatos a adherirse al Acuerdo. Dos de ellos, ANPE y UGT, así lo hicieron.

Una vez firmado el pacto, el MEC inició el proceso legal para ponerlo en vigor, culminando dicho proceso con la aprobación de la norma (dentro de la Ley Orgánica 9/95 de 20 de noviembre) que prórroga hasta el año 2001 la posibilidad de jubilarse anticipadamente de forma voluntaria.

Toda persona que desee mayor información, puede pasar por las sedes de CC.OO., donde se le solucionarán todas las dudas y calcularán las cantidades que va a percibir.

Recordar, por último, que las solicitudes para poderse acoger a este tipo de jubilación han de hacerse en los meses de enero y febrero de cada año, surtiendo efecto al inicio del curso siguiente. ■

Francia, se paralizó. La enseñanza francesa, también

El ataque del gobierno galo al sistema de protección y seguridad social del país vecino consiguió que la mayoría de la población se levantara, enfurecida, contra el gabinete conservador del presidente Chirac. Las huelgas, sucesivas, fueron abarcando todos los sectores de la producción, extendiéndose a los colegios, los liceos y las universidades.

Si en la enseñanza universitaria han sido los estudiantes los abanderados de la protesta, solicitando mayores inversiones públicas en las mismas, en la enseñanza de niveles anteriores a la universidad han sido los docentes, agrupados en la FSU, los motores de la agitación.

La exigencia de los huelguistas es la retirada del proyecto sobre jubilaciones de los funcionarios, mayores medios para el servicio público y el abandono del llamado plan Juppé.

En particular, se rechaza la prolongación del periodo de cotización de 37 años y medio a 40 y la puesta en práctica de una caja de retiro autónoma. ■

La FE-CC.OO. celebró su conferencia congregual

El pasado mes de diciembre, la Federación de Enseñanza de CC.OO. celebró en Salamanca la Conferencia Congregual Federal para discutir, enmendar y, en este caso, aprobar las ponencias elaboradas por el Consejo Confederal, así como para elegir la delegación de compañeros y compañeras

que van a representar a la Federación en el próximo Congreso de la Confederación Sindical de CC.OO., que, como es conocido, se celebra este mes, entre los días 17 y 20.

Participaron en los debates de dicha conferencia 162 delegados y delegadas, en representación de

todas las federaciones territoriales, eligiéndose a 27 de ellos para el Congreso Confederal. Reseñar que fueron presentadas dos listas, saliendo elegidos los 20 primeros de la lista encabezada por nuestro secretario general, Fernando Lezcano, que defendía las tesis recogidas en las ponencias confederales; y 7, de la encabezada por Iñigo Etxenike, secretario federal de organización, que defendía las enmiendas, ahora, ya sí, minoritarias.

El alto nivel de los debates indicó el grado de vida que tiene una organización todavía joven pero ya madura, como es CC.OO. ■

Finalización de las elecciones sindicales

CC.OO., las primeras

El pasado 15 de diciembre concluyeron las elecciones sindicales que se han desarrollado durante los últimos quince meses a lo largo y ancho de fábricas, oficinas, tajos... y centros docentes.

Estas elecciones han situado como primera fuerza a la Confederación Sindical de CC.OO., recuperando así el liderazgo que había perdido en las elecciones del 82. La ventaja sobre UGT, sindicato que ha quedado en segundo lugar, ha sido del 2'87%; en número de representantes electos, la diferencia se sitúa en unos 6.000 delegados y delegadas más para CC.OO.

La mejor noticia que puede darse, en relación a estas elecciones, es



que se ha cerrado el proceso sin que haya surgido la tantas veces anunciada tercera fuerza; sin duda por la que apuestan muchos empresarios, con el fin de crear un sindicato amarillo, afín a sus intereses. ■

LIBROS

Condiciones laborales del profesorado

"Tu convenio: normas básicas para los trabajadores y trabajadoras de la Enseñanza Pública no universitaria".
Federación de Enseñanza de CC.OO. Madrid 1995.

Esta guía nace con la intención de recopilar toda las normas y reglamentos dispersos que, sobre todo en la última década, regulan la función pública docente no universitaria. Realizado por Carmen Perona y coordinado por Juan Carlos Jiménez, está dividido en quince apartados principales y un anexo normativo.

Los objetivos del libro son esencialmente, según sus autores, "facilitar al profesorado el conocimiento global de sus condiciones laborales" y "destacar que las normas son fruto de la intervención sindical y de la negociación colectiva".

En palabras del autor del prólogo, Fernando Lezcano López, el libro pretende servir para esbozar las plataformas de acción sindical anual, "sabiendo priorizar en cada ocasión aquellos aspectos urgentes o necesarios" para la mejora de las condiciones laborales del personal docente. ■

Se aplaza

El pasado 28 de noviembre fue un día de locura en la cuarta planta de Cristino Martos, 4 -sede de la Federación de Enseñanza de CC.OO.-. Se recibió una llamada del Congreso de los Diputados, anunciando que la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) por la Financiación del Sistema Educativo iba a presentarse en el Pleno el 12 de diciembre.

A partir de aquí nadie paró. Se enviaron faxes a todos los territorios, indicando la necesidad de intentar tener entrevistas con los parlamentarios y parlamentarias de cada circunscripción, haciéndoles ver la bondad de dicha Iniciativa. La Ejecutiva Federal de Enseñanza del sindicato, con Fernando Lezcano -Secretario General- a la cabeza, habló con todos los grupos parlamentarios, con la mayoría de sus portavoces... con el mismo objetivo.

Al final, CC.OO. llegó a la conclusión de que, tras más de un año de silencio parlamentario, había habido tiempo más que sobrado para plantear una discusión con garantías suficientes, propiciándose un auténtico debate social; y que por ello, el tomar o no en estas fechas el texto de ley propuesto en consideración -con la legislación prácticamente agotada-, hacía que la primera ley que llega al Parlamento por vía de iniciativa popular pudiera pasar de hurtadillas, cuestión ésta no baladí para CC.OO.

Fue por ello por lo que CC.OO. solicitó a los grupos parlamentarios el aplazamiento de la discusión de esta ley hasta un momento más adecuado, en la próxima legislatura. Esta petición tuvo eco en dichos grupos, que procedieron a su aplazamiento. ■

Educación Infantil

Cuatro años después del inicio de la Implantación de la Educación Infantil, consideramos importante volver a dedicar un tema monográfico a la misma, importancia que viene dada por las características de esta etapa, clave para la compensación de las desigualdades y eje fundamental para hablar de una educación progresista.

Si bien en estos cuatro años se han producido avances significativos, es preciso destacar que todavía siguen pendientes aspectos fundamentales a los que no se les ha dado una respuesta adecuada, entre los que cabe destacar los siguientes:

- No se ha dotado a los equipos de la etapa de profesorado de apoyo suficiente.

- La oferta sigue siendo escasa, especialmente en el ciclo 0-3, en el que no existe oferta por parte del MEC.

- No hay mecanismos adaptados al personal en activo para acceder a la titulación necesaria que establece la LOGSE, reconociéndoles la formación adquirida en el ejercicio de su profesión.

- Continúa sin existir una coordinación entre las distintas administraciones con responsabilidad en la etapa para poder realizar un diagnóstico adecuado de las necesidades de la misma y, de esta forma, dar una respuesta adaptada a la realidad.

No sólo como Federación de Enseñanza sino como Confederación de CC.OO., continuaremos luchando para conseguir que esta etapa reúna todas las condiciones de calidad necesarias, para que realmente sea compensadora de desigualdades sociales, garantizando, de esta forma, la igualdad de oportunidades, y quede incorporada a la escolaridad gratuita.

Perspectivas de futuro

▼ Sara Alvarez

Política Educativa
Federación de Enseñanza de CC.OO.

Al reflexionar sobre el futuro de la Educación Infantil es indispensable analizar las demandas que la sociedad realiza a esta etapa educativa. Para ello se han de tener en cuenta tanto las necesidades de los niños y de sus familias como las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la misma.



Asimismo, los cambios que se han producido en la sociedad durante la segunda mitad del presente siglo son tan espectaculares que no puede

obviarse su incidencia: cambios en el modelo sociofamiliar, científicos, tecnológicos, etc., a continuación se enumeran algunos de los más importantes que se han de tener en cuenta.

Cambios en el medio socio-familiar

El modelo de familia ha pasado de ser una familia amplia, de tipo patriarcal, a una familia nuclear, compuesta básicamente por los padres y uno o dos hijos.

En el modelo anterior, el niño era protegido, cuidado, alimentado, etc. indistintamente por cualquiera de los adultos del medio familiar, se sentía protegido por ellos y, al mismo tiempo, le facilitarían un gran número de aprendizajes y modelos a imitar. El tipo de vivienda se ha adaptado a esta nueva realidad y, salvo en las zonas rurales y/o de alto nivel adquisitivo, las viviendas son construcciones en altura y con poco espacio para dar respuesta a las necesidades de los niños. En las ciudades, los espacios dedicados a los niños son insuficientes y los que existen no suelen reunir las condiciones adecuadas. La calle, como lugar de esparcimiento, ha dejado de ser un espacio seguro por lo que, generalmente, los niños y niñas permanecen la mayor parte del tiempo en el interior de la vivienda.

Si bien en el medio rural los cambios

no son tan pronunciados, y podría considerarse que éste es más favorable al desarrollo adecuado del niño, ha de tenerse en cuenta que su integración en el modelo de sociedad tecnológica actual es más difícil, ya que su acceso a la misma se ve dificultado por el propio medio. Especial atención deben recibir los niños de poblaciones rurales muy pequeñas, en las que el número de alumnos en edad escolar sea muy baja y, por lo tanto, también lo son las posibilidades de relación con otros niños de la misma edad, lo cual dificulta la socialización y el aprendizaje entre iguales, tan importantes en esta etapa.

Por todo ello, el ambiente en el que el niño se desarrolla ha variado en aspectos fundamentales y, puesto que el niño realiza sus primeros aprendizajes por imitación de los modelos que le ofrecen tanto los adultos como otros niños, estos cambios en el ambiente familiar han empobrecido los medios que la familia ponía a disposición del niño antes de los seis años. La relación con abuelos, tíos, primos, hermanos y vecinos se ha reducido tanto que el número de modelos de los que el niño puede servirse es muy bajo.

Desde la aparición de la televisión, en general, la convivencia en el domicilio ha cambiado. Los que crecimos sin ella recordamos las veladas familiares en las que a los niños se les contaban cuentos, historias de otras personas, se les cantaban canciones, se les enseñaban juegos, se les hablaba de la familia y se les transmitía todo un bagaje cultural que hoy se está perdiendo. ¿Quién no recuerda las partidas de cartas, el juego del parchis, la oca, etc.?, actividades todas ellas depuradas por la experiencia de siglos, con las que aprendimos las primeras nociones matemáticas, aprendimos a hablar y conocer nuestras raíces, el medio en que debíamos integrarnos, etc. Es preciso prestar una atención especial a la televisión, ya que está presente en la práctica totalidad de los hogares y suele generar hábitos que pueden condicionar las conductas de los niños. Cuando el niño ve la televisión suele



aislarse del entorno que le rodea, le impide comunicarse con otros y deja de realizar otro tipo de actividades que le son necesarias para un desarrollo adecuado. Puesto que no podemos pretender eliminar la televisión hemos de educar tanto al niño como a la familia para que aprendan a utilizarla, para que seleccionen adecuadamente la programación que el niño ha de ver y para que controlen el tiempo que ha de permanecer ante la pantalla. Esta reflexión ha de ampliarse cada vez más a los videojuegos y los ordenadores, cuyo uso es cada vez más generalizado.

Cambios socio-culturales

A nivel social, es necesario tener en cuenta que estamos en un proceso de cambio de una sociedad agrícola e industrial a otra en la que predominan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; como consecuencia, el ámbito sociocultural en el que el niño se desarrolla ha variado de forma significativa. Las nuevas tecnologías de la comunicación han modificado los medios de comunicación de masas y han facilitado el acceso masivo a la información, el niño recibe miles de informaciones que, muchas veces, no está preparado para asimilar. Los avances de las nuevas tecnologías de la información han iniciado una transformación del mundo laboral que incide en la forma en que los ciudadanos acceden a los servicios que la sociedad ofrece. Esta revolución tecnológica e informativa ha influido también en el tipo de juguetes de que dispone habitualmente el niño: juguetes que utilizan electricidad, calculadoras, ordenadores, videojuegos, etc.

Por otro lado, la mundialización de la economía ha incrementado las diferencias entre el norte y el sur y ha provocado que en la segunda mitad del siglo se produjeran serie de movimientos migratorios de los países del sur hacia los del norte debido a los cuales se producen realidades sociales que antes no existían: convivencia con personas de diferentes etnias, religiones y culturas,

poblaciones marginales (especialmente en el medio urbano), etc. todo lo cual hace necesario educar al niño en esta nueva realidad social.

Podríamos continuar enumerando y analizando muchos más aspectos de los cambios producidos en la sociedad, que inciden en el mundo educativo, pero el espacio dedicado a esto artículo no lo permite. Enumeraremos algunos de ellos: cambios políticos, consumismo, avances científicos, migraciones del medio rural al urbano, etc.

Hemos de tener también en cuenta la incorporación, cada vez más elevada, de la mujer al mundo del trabajo, como consecuencia es necesario la existencia de centros que se responsabilicen de los niños y las niñas mientras la madre trabaja. Estos centros no pueden dar respuesta únicamente a las necesidades físicas de la infancia, sino que han de realizar una labor de "maternaje" social; es decir, han de dar respuesta a todas las necesidades del niño, han de facilitarle un medio en el que pueda desarrollar sus capacidades, tanto cognitivas y motrices como afectivo-sociales, en resumen, han de realizar gran parte de las funciones que habitualmente realizaba la familia para integrar al niño en la sociedad.

Cambios curriculares

Otro aspecto que no se debe dejar de lado son los cambios producidos en las ciencias de la educación. Debido a las continuas investigaciones sobre el desarrollo psicoevolutivo del niño y sobre cómo se producen los aprendizajes, se han formulado nuevas teorías a las que es necesario adaptar las didácticas a utilizar por los profesionales de la enseñanza. Asimismo, estos estudios han demostrado que en el caso de los niños con necesidades educativas especiales, tanto físicas como psicológicas o de tipo social, la atención temprana de las mismas es indispensable para compensar estas carencias e, incluso, llegar a superarlas.

Estos aspectos están contemplados en el nuevo currículo de la etapa que

aporta, como principal novedad, la de fijar los objetivos de la misma en desarrollar todas las capacidades de los niños (cognitivas, psicomotrices, afectivas, etc.), frente a la concepción anterior, que marcaba los mismos únicamente en el desarrollo de capacidades cognitivas y en la adquisición de aprendizajes de tipo instructivo.

Situación actual de los diferentes tipos de centros

En la actualidad, la Educación Infantil en España está atendida por dos tipos de centros: escuelas infantiles y centros de Educación Primaria con aulas de Educación Infantil.

En las escuelas infantiles, tanto de iniciativa privada como pública, existe gran variedad en cuanto a la tipología de centros. En general, los de la red pública suelen ser centros de reciente construcción y que reúnen buenas condiciones, tanto en lo referente a los espacios interiores y exteriores como a instalaciones. En los centros privados, la realidad es más dispar, ya que, junto a centros de alto nivel, permanecen todavía muchos de los que conformaban la red de guarderías privadas, que suelen estar ubicadas en locales comerciales y bajos de edificios de viviendas y que no reúnen las condiciones necesarias para la labor a que están destinadas.

En los centros de Educación Primaria con aulas de Educación Infantil, que atienden alumnado del ciclo 3-6, se ha intentado adaptar algunas de las aulas que anteriormente se destinaban a Pre-escolar; estas aulas respondían a la concepción de la Etapa como una preparación para la enseñanza obligatoria y, por lo tanto, no tenían en cuenta las necesidades reales de los niños de estas edades. Con la implantación de la LOGSE, que reconoce por primera vez en España el carácter educativo de esta etapa, con necesidades propias y no supeditada a las etapas posteriores, se realizaron adecuaciones de las aulas destinadas a los niños de tres años, pero, en general se dejaron igual las de cuatro y cinco años. Las adecuaciones



han estado sometidas siempre, no a las necesidades reales, sino al supuesto disponible, en general, insuficiente, y a las posibilidades que ofrecía el espacio; de ahí que la valoración que se puede realizar es negativa: no se suelen contar con espacios comunes suficientes, no se dispone de comedor adecuado a las necesidades de los niños de estas edades, no existen espacios para el reposo y descanso, si están en edificios separados no disponen de personal de administración y servicios ni generalmente de teléfono, el profesorado de apoyo es insuficiente y suele destinarse a cubrir otras necesidades del centro, etc.

Problemática laboral y profesional

Como ya se ha dicho, al no estar esta etapa considerada, hasta la publicación de la LOGSE, como educativa tampoco existía una reglamentación específica del tipo de formación necesaria para trabajar con niños de estas edades, excepto en el caso de las aulas de Preescolar, y aún en éstas no siempre se cumplía el requisito de tener la especialidad necesaria. Debido a esta circunstancia, se constata que existe un elevado número de trabajadores y trabajadoras que no reúnen los requisitos de titulación que marca la citada ley, a pesar de contar con una amplia experiencia de trabajo en la etapa.

Si bien en el sector público se están buscando soluciones para que este personal reciba la formación necesaria, a través de módulos profesionales de grado III, adaptados a sus necesidades, no sucede lo mismo en el sector privado. En ambos sectores la oferta actual es insuficiente para la demanda existente.

Es necesario y urgente buscar soluciones para este colectivo y éstas deberían pasar por reconocer la formación adquirida a través de la práctica docente y completarla con cursos específicos, adaptados a las necesidades del mismo, de menor duración que los que existen actualmente (que

no contemplan la experiencia) y en horarios y fechas que tengan en cuenta que se trata de trabajadores en activo, sin que esto deba suponer una merma en la calidad de la formación ni de la enseñanza.

Relaciones familia-escuela

La escuela no puede ni debe sustituir a la familia, sino que debe compartir con ella la responsabilidad de educar a los niños y niñas. Por lo tanto, si tenemos en cuenta que los protagonistas de toda la labor que se desarrolla en una escuela infantil son los niños y las niñas, y que todos los esfuerzos han de ir encaminados a facilitarles todo lo necesario para un desarrollo armónico e integral como persona, la escuela no puede olvidar que el niño convive con una familia que es la última responsable de su educación. Para que esta tarea sea realmente algo compartido, las relaciones han de ser fluidas y frecuentes. Corresponde a la escuela tomar

las medidas necesarias para que las citadas relaciones sean posibles, estableciendo cauces de comunicación entre la familia y los profesionales que se relacionan habitualmente con los niños y niñas, facilitando tiempos y espacios en los que las mismas sean posibles de forma habitual.

Propuestas de futuro

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, y que los cambios roseñados son difícilmente reversibles, cabe plantearse las respuestas que la escuela infantil ha de dar para ser útil, tanto a la sociedad como al niño.

Desde el punto de vista de una escuela que dé respuesta a las necesidades del niño, hemos de plantearnos continuar reivindicando, como se recoge en la LOGSE, centros adaptados a las mismas y, para ello, es preciso crear una red pública de escuelas infantiles 0-6 coordinada por una sola administración, independiente de los cen-

PARA LICENCIADOS, INGENIEROS, TITULADOS 1º CICLO, DIPLOMADOS, MAGISTERIO, F.P.2.

OPOSICIONES A PROFESORES

CONVOCAN: MINISTERIO (MEC) Y CONSEJERIAS (COMUNIDADES AUTONOMAS)
SUELDOS DESDE 220.000 A 280.000 PTAS.

| | | | |
|---|--|---|---|
| PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía • Latín y Cultura Clásica • Griego y Cultura Clásica • Lengua Castellana y Literaria • Geografía e Historia • Matemáticas • Física y Química • Biología y Geología • Dibujo | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Francés • Alemán • Música • Educación Física • Psicología y Pedagogía • Tecnología • Formación y Orient. Laboral • Administración de Empresas | <ul style="list-style-type: none"> • Organización y Gestión Comercial • Informática • Organización y Proyectos de Fabricación Mecánica • Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos • Sistemas Electrotécnicos y Automáticos • Sistemas Electrónicos | <ul style="list-style-type: none"> • Construcciones Civiles y Edificación • Procesos Diagnósticos Clínicos y Productos Ortoprotésicos • Procesos Sanitarios • Intervención Sociocomunitaria • Hostelería y Turismo • y otras especialidades |
| PROFESORES TÉCNICOS DE F.P. | | ESC. OF. DE IDIOMAS | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de Gestión Administrativa • Procesos Comerciales • Sistemas y Aplicaciones Informáticas • Soldadura • Mantenimiento de Vehículos • Instalaciones Electrotécnicas • Equipos Electrónicos | <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Proyectos de Construcción • Oficina de Proyectos de Fabr. Mecánica • Procedimientos Sanitarios y Asistenciales • Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésicos • Servicios a la Comunidad y otras especialidades | <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Francés • Alemán | <ul style="list-style-type: none"> • Educación Infantil • Filología Inglesa • Pedag. Terapéutica (Educación Especial) • Educación Física • Audición y Lenguaje (logopedia) • Educación Musical |

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION: TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Currículos, Video-cassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Recibirás: Requisitos, plazas, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.

CeDe
C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
TELS. (91) 564 42 94 - 562 30 86

Nombre:

Dirección:

Provincia:



tros de Educación Primaria, con las dotaciones de personal e instalaciones suficientes para ofrecer una enseñanza de calidad. Si bien somos conscientes que ésta es una reivindicación a largo plazo, esto no ha de suponer que renunciemos a continuar luchando porque se convierta en realidad y, para ello, han de tomarse las medidas necesarias para, progresivamente, ir sustituyendo las citadas aulas por escuelas infantiles.

También ha de hacerse realidad la aplicación del nuevo currículo, adaptándolo en todo momento a las necesidades; por lo tanto, se han de tener en cuenta los cambios producidos en su medio familiar y social, y suplir aquellos aspectos que éstos ya no cubren; ha de incluir entre sus recursos las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, ya que forman parte del medio en el que el niño se desenvuelve; ha de facilitar la formación en valores como la tolerancia, la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente, la coeducación, etc., ya que así lo demanda la sociedad en la que el niño se ha de integrar. Asimismo, ha de dar respuesta a las necesidades individuales, especialmente en el caso de niños con necesidades educativas especiales. No podemos olvidar que uno de los objetivos de la Educación Infantil es ser compensadora de desigualdades sociales y que, por lo tanto, se ha de facilitar atención especializada a aquellos niños que provengan de medios socio-culturales o familiares deteriorados o con graves carencias.

Desde el punto de vista de la familia, la escuela ha de dar respuesta a las necesidades de ésta, facilitando horarios y servicios adaptados a las mismas. Esta necesidad suele estar cubierta por los centros que identificamos como escuelas infantiles, no así por los centros de Primaria con aulas de Educación Infantil, especialmente en la red pública, y que son mayoritarios en la etapa. A corto plazo, se ha establecido un debate sobre el tema, de no ser así los padres se verán abocados a

realizar la elección del centro en función de que la oferta cubra dichas necesidades, con el consiguiente perjuicio para la red pública. Este tema suele generar grandes polémicas, ya que se suele identificar la ampliación de horarios y servicios con una ampliación de los horarios del profesorado, sin embargo esto no ha de ser necesariamente así, ya que, si consideramos que este horario prolongado no responde a criterios educativos sino meramente asistenciales, debería estar cubierto por personal auxiliar. Asimismo, es necesario establecer algunas cautelas, como estar destinado únicamente a familias en las que trabajen el padre y la madre y ser limitado el tiempo máximo de permanencia en el centro. En cualquier caso, se ha de ir a una cultura de horarios flexibles, diferentes de los de las etapas obligatorias, puesto que diferentes son las necesidades y características de la etapa, y no seguir subordinándola, tanto en lo educativo como en lo didáctico, a la Enseñanza Primaria por el hecho de que estén ubicadas en el mismo centro.

La oferta de plazas ha de ser suficiente para cubrir toda la demanda, desde los 0 a los 6 años, ya que actualmente, al no estar considerada como etapa obligatoria, la oferta en la red pública es insuficiente, especialmente en el ciclo 0-3. Además, la oferta existente es más amplia en las zonas urbanas que en las rurales, y en las zonas urbanas no se ajusta a necesidades socio-culturales, ya que la oferta es mayor y de mejor calidad en las zonas de mayor poder adquisitivo, con lo cual el objetivo de ser "compensadora de desigualdades sociales", que le marca la LOGSE, queda, no solo incumplido, sino claramente desvirtuado, puesto que está recibiendo más y mejor atención la población infantil para la cual este objetivo es irrelevante.

Hay que tener en cuenta que la reivindicación de una red pública amplia y de calidad adquiere una especial importancia cuando hablamos de una escuela infantil compensadora de desigualdades sociales. Los puestos esco-

lares de esta etapa no son rentables si su coste se analiza únicamente con criterios economicistas, por lo que difícilmente la iniciativa privada se volcará en crear puestos escolares para poblaciones marginales, de bajo poder adquisitivo, de zonas rurales, para niños y niñas con necesidades educativas especiales, etc.; ha de ser la administración la que garantice los derechos de los niños y niñas más desfavorecidos y/o desprotegidos socialmente.

En las zonas rurales, las escuelas infantiles han de adaptarse al medio en el que están ubicadas. Han de adaptar, no solo su currículum, sino también sus horarios y servicios a las demandas que existan, ya que éstas no son las mismas que las del medio urbano. Como ejemplo de esta adaptación cabe citar las experiencias llevadas a cabo en Galicia por "Preescolar en casa" y en la Comunidad de Madrid por "Las Casas de Niños".

En conclusión, hemos de luchar por una escuela infantil que sea integradora, intercultural, interétnica, respetuosa con las diferencias individuales y que dé respuesta, tanto a las necesidades de los niños como de las familias.

Un último aspecto a tener en cuenta es que, para conseguir este tipo de escuela, se ha de contar con profesionales debidamente preparados, tanto en su formación inicial como en la permanente y que, por lo tanto, la Administración ha de establecer las medidas necesarias para conseguirlo. Si bien dentro de la enseñanza son las personas que trabajan en Educación Infantil las que más formación permanente realizan de forma voluntaria, es la administración la que ha de garantizar que los profesionales que accedan a la etapa tengan una buena formación inicial y en el caso de profesionales provenientes de otros sectores, independientemente de la modalidad de acceso que elijan (habilitación por examen, por oposición o por cursos de especialización) reciban una formación inicial y permanente de calidad que garantice que podrán desarrollar su trabajo en óptimas condiciones. ■



Breve retrospectiva y análisis actual

La E.I. en el País Valencià

▼ José Vicente Hernández
Fed. Enseñanza CCOO P.V.



El 25 de marzo de 1994 la coalición que gobernaba el Ayuntamiento de Valencia formada por el PP y Unión Valenciana ponía fin al Patronato Municipal de Es-

cuélas Infantiles. Con esta decisión 24 Escuelas Infantiles concertadas con el Patronato, repartidas por los barrios más desfavorecidos de la ciudad de Valencia, dejaban de recibir subvenciones y quedaban a expensas de las posibilidades económicas de las familias que utilizaban sus servicios. Alrededor de 1.700 niñas y niños menores de cuatro años y más de 150 profesionales se verían directamente afectados. Se ponía así fin a un proyecto que, desde la fundación del Patronato en 1979 por la primera corporación democrática, pretendía dotar a la ciudad de Valencia de un servicio educativo para la primera infancia, democrático y de calidad.

Este curso 95/96 sólo funcionan 17 (algunas de ellas puede que ni lo acabe) y muchas trabajadoras cooperativistas se encuentran varios meses sin cobrar o con salarios de miseria. Evidentemente no estaban concebidas como un negocio, sino como un servicio público.

Anteriormente, en 1993, habíamos asistido atónitos a la privatización de cuatro de las cinco Escuelas Infantiles municipales lo cual supuso la liquidación del proyecto de establecer una red de Escuelas Infantiles de titularidad municipal que sustituiría al Patronato. Este proyecto se fraguó en 1990. En el 91, con la llegada al Ayuntamiento de la nueva mayoría conservadora del P.P./U.V., se ponen en funcionamiento tres escuelas de titularidad municipal, se finaliza la construcción de dos centros ya iniciados. El Ayuntamiento dispone, en setiembre del 92, de 5 centros propios que, unidos a los 24 concertados con el Patronato, forman la oferta municipal para cubrir el servicio de atención a la primera infancia.

Una privatización vergonzosa

En Octubre de ese mismo año, la Delegación de Educación pone en marcha su proyecto de privatización de las E.E.II. municipales bajo el eufemismo de "gestión indirecta". Esto consistió en alquilar las escuelas de nueva construcción y totalmente equipadas ¡por 50.000 pesetas al mes! La construcción y equipamiento de estas escuelas se hizo a costa de los fondos municipales, fondos públicos, fondos de todos los contribuyentes. Ni se vendieron, ni se alquilaron a precio de mercado. Se regala-

ron. ¡Cualquier empresario o empresaria, cooperativa, etc... que se dedica a la Educación Infantil está pagando por los locales que utiliza más del doble de esta cantidad!

Pero es que, además, no fueron a parar a instituciones sin ánimo de lucro, sino a empresas o empresarios que lógicamente buscan el beneficio en su actividad empresarial. Es decir, que los fondos públicos invertidos en la construcción y equipamiento de estas escuelas han sido aprovechados por particulares para obtener beneficios. ¡Olé el libre mercado! ¿Están seguros de que funciona así? Qué distinto habría sido si las hubiesen vendido o alquilado a precios de mercado.

Cuando desde esferas políticas se abandonan privatizaciones de empresas o servicios públicos, siempre se alega que ello supone ingresos para las arcas públicas y, por lo tanto, reducción del déficit. En el caso que nos ocupa, ¿cómo piensa el Ayuntamiento de Valencia amortizar las inversiones de construcción y equipamientos de estas escuelas? ¿Que perseguía el Ayuntamiento de Valencia con estas peculiares privatizaciones? El tiempo nos lo dirá, si es que no está hablando ya.

El 93 fue, para las ciudadanas y ciudadanos de la ciudad de Valencia, un año de sorpresas, desagradables sorpresas en lo que a Educación Infantil se refiere, pues, tras el despropósito de las privatizaciones, se puso en marcha el "cheque escolar". ¿Cheque? ¿Qué cheque? Eso lo dejaremos para otro día.

Situación actual. La política del PP.

La situación por la que atraviesa la Educación Infantil de las niñas y niños menores de 4 años en el País Valenciano es, en estos momentos, bastante crítica.

La llegada de gobiernos conservadores del PP a decenas de ayuntamientos y a la Generalitat Valenciana ha hecho y está haciendo desaparecer a multitud de escuelas infantiles pertenecientes a ayuntamientos o a instituciones privadas sin ánimo de lucro. Estas escuelas infantiles, subvencionadas con fondos públicos, configuran una oferta de calidad dirigida a una parte importante de la población que no dispone de medios suficientes para ac-



ceder a la escasa oferta privada que reúne unas condiciones dignas.

A las personas vinculadas con el mundo de la Educación Infantil, nos llama la atención la especial inquina que tienen los gobiernos del PP con las Escuelas Infantiles. Es algo que nos resulta incomprensible, pues el porcentaje de gasto público en la educación de nuestros niños y niñas más pequeños es ridículo. Por ello, no entendemos que los rigores presupuestarios caigan con todo su peso sobre estas partidas.

Lo cierto es que al lamentable y desagradable episodio del Ayuntamiento de Valencia, se une ahora la desaparición, en los Presupuestos de la Generalitat Valenciana para 1996, de la única partida presupuestaria destinada a instituciones educativas de menores de 4 años y que supuso, para 1995, la "astronómica" cantidad de 300 millones de pesetas. Esta cantidad supone, sobre un presupuesto global para Educación de 251.157 millones de pesetas, el 0'083% (ni tan siquiera el 0'7% famoso) que es lo que destinaba a Educación Infantil la anterior administración del PSOE.

Pues ahora, con el PP ni eso. Cerca de 10.000 niños y niñas menores de 4 años, 1.000 profesionales y alrededor de 210 escuelas infantiles, cuyos titulares son ayuntamientos, cooperativas, asociaciones, órdenes religiosas, parroquias, etc., repartidas por todo el territorio del País Valencià, se verán negativamente afectadas por la supresión de estas ayudas. La Generalitat Valenciana se contenta con ofertar, para educar a los menores de 3 años, los 31 centros de los que es titular repartidos por toda la comunidad autónoma.

Però no queda ahí la cosa, pues esto va acompañado de todo un rosario de actuaciones tendentes a fulminar, desde la fila del Partido Popular, ayudados por Unión

Valenciana, todo aquello que huele a Educación Infantil y tenga algo que ver con la institución que gobiernan, y sin ofrecer alternativas a cambio. Así, por ejemplo, el alcalde "popular" de Muro d'Alcoi, empresario del textil, cierra la Escuela Infantil municipal alegando que era "deficitaria" (sic!) y deja en la calle a decenas de niñas y niños que ni la iniciativa privada ha podido absorber por falta de plazas. Y tan tranquilos. Una forma ejemplar de cumplir con el art. 7.2 de la LOGSE, ¿se acuerdan?, aquel que dice eso de que "las Administraciones Públicas garantizarán la

el aspecto económico.

También en Alcoi, donde el PP ha avanzado considerablemente sus posiciones, quedándose a escasos pasos de lograr la mayoría, los concejales "populares" se apresuraron a afirmar que a las 2 Escuelas Infantiles municipales "les quedaban 4 años". Es decir, hasta la próxima legislatura, donde esperan obtener la mayoría absoluta. Habría que recordar con qué fruición el PP de Alcoi firmó manifiestos, junto con este sindicato y otras fuerzas sociales y políticas, a favor de estas escuelas cuando el PSOE, hace 2 ó 3 años, intentó

reducir parte de sus servicios. A esto se le llama coherencia.

Claro que si atendemos a las declaraciones que hizo la portavoz del PP en la comisión de Cultura y Educación del Parlamento valenciano, donde se atrevió a decir que "los padres son responsables de la educación de los niños hasta los tres años" (El País CV 22/11/95) entre otras lindozas, podremos ir entendiendo algo de lo que está ocurriendo.

Como se puede ver, el panorama que tenemos ante nosotros,

en el País Valencià, es de lo más sombrío. Si nadie lo remedia o no se corrigen estas equivocadas políticas, la Educación Infantil, en nuestra comunidad autónoma, va a sufrir un fuerte retroceso estos próximos cuatro años, de persistir el PP en estas actitudes. La imagen centrada que pretende ofrecer de su partido el Sr. Eduardo Zaplana, queda entredicho con los hechos que enumerados más arriba. Claro que es ante un sector más bien reducido de la población, vulnerable e indefenso, y que además no vota, es ante nuestros niños y niñas menores de 3 años, quienes para los economistas ultraliberales son, según Chomsky, ciudadanos desechables. ■



existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite".

O el caso de la ciudad de Alicante, donde el alcalde del PP, el Sr. Díaz Alperi, formula incluso antes de tomar posesión que las dos Escuelas Infantiles municipales, que atienden a 370 niños y niñas menores de 3 años y en las que trabajan 45 personas, resultan "excesivamente caras" (El País CV 02/06/95). La polémica se prolongó durante todo el verano y parece ser que se ha saldado con el compromiso momentáneo de "aguantarlas" un par de cursos y luego se volvería a plantear algún tipo de "solución" que desvincule al Ayuntamiento de las escuelas, sobre todo, en



La importancia del lenguaje en la Educación Infantil y viceversa: la importancia de la Educación Infantil en el aprendizaje del lenguaje

▼ Ana Teberosky

Universidad de Barcelona

**El
aprendiza
je está
hecho de
lenguaje**

Las nuevas perspectivas educativas de la reforma sugieren como objetivo prioritario dar la mayor importancia posible tanto a aprender lenguaje como a aprender por medio del lenguaje, al mismo tiempo que señalan la necesidad de tener en cuenta los conocimientos adquiridos por los niños, así como los procedimientos, las actitudes y los ritmos de aprendizaje de cada uno. El cumplimiento de este objetivo nos lleva a aceptar que a medida que el niño va usando el lenguaje, va construyendo la experiencia que le dará sentido al mundo que lo rodea. La distinción entre aprender lenguaje y aprender por el lenguaje ha sido útil para fines de análisis y de comprensión del proceso de conocimiento, aunque no siempre sea correcta. En realidad, no se trata de un aprendizaje desarrollado en el vacío que luego es codificado en lenguaje, sino que el aprendizaje está hecho de lenguaje, el lenguaje es la forma que adquiere el conocimiento mismo (como afirma el lingüista Michael Halliday). Preguntarse por la importancia del lenguaje en Educación Infantil es preguntarse por la importancia del aprendizaje.

A la vez, aceptar la necesidad de tener en cuenta las condiciones del aprendiz, nos lleva también a reconocer que en ese proceso hay diferencias individuales que se manifiestan ya desde la guardería. Probablemente, el lugar que las familias dan al lenguaje, a la comunicación, a la explicación, a los intercambios verbales en la vida cotidiana habrá influido sobre los modos de hacer uso del lenguaje entre los niños desde las más tempranas edades. La consideración de las condiciones de los niños es un principio útil para la descripción del estado inicial y para la adaptación de la enseñanza a los ritmos de aprendizaje, aunque no necesariamente indicativa del estado final. La influencia de la escolarización puede ser muy grande a lo largo de los primeros años de educación en la primera y segunda infancia. Es, por lo tanto, ineludible tener una actuación decidida durante esta etapa para que todos los niños logren el objetivo de aprender lenguaje, es decir, de adquirir conocimientos.

**La escuela
puede
influir en
el lenguaje
de los
alumnos**



El lenguaje no puede enseñarse sólo a través de fichas

Aprender lenguaje quiere decir aprender a desarrollar las diferentes funciones del lenguaje: aprender a denominar el mundo que nos rodea, aprender a actuar sobre él a través del lenguaje, aprender a evocar situaciones no presentes, aprender a presentar con el lenguaje situaciones imaginarias, aprender a expresarse de manera cada vez más explícita a través del lenguaje y aprender a interesarse por el lenguaje en sí mismo gracias a juegos y a poner atención y curiosidad en las formas de expresarse. Estos aprendizajes no pueden realizarse sino parcialmente a través de las fichas o de los ejercicios de manuales muy sistematizados. Serán los procedimientos y las actividades didácticas organizadas por los docentes alrededor del léxico, de la comunicación, de la representación a través del lenguaje, de la explicitación y la reflexión lingüística y en los que los alumnos participarán activamente, los que podrán garantizar el desarrollo del lenguaje en situaciones reales de intercambio verbal.

Pero aprender lenguaje también quiere decir aprender a formar parte de la cultura escrita. No podemos ignorar que los niños viven en una cultura donde el lenguaje escrito juega un papel importantísimo. Viven en una sociedad letrada donde las funciones del lenguaje se reparten entre hablar y escribir, cada uno con funciones diferentes. Con frecuencia, el tema de la iniciación en el mundo de lo escrito en la Educación Infantil se ha interpretado como una orientación que quitaba tiempo a la educación del lenguaje hablado, como una preparación de los contenidos de la escuela elemental, preparación centrada en el código y en el aprendizaje de la correspondencia fonográfica. En consecuencia, la iniciación en lo escrito se planificaba a través de la realización de actividades del tipo de fichas de grafomotricidad, ejercicios de discriminación de sonidos, etc.

Aprender lenguaje también a través de la cultura escrita

Hay diferencias en la importancia que la familia da a lo escrito

Por otra parte, en el dominio de lo escrito no se consideraba importante tener en cuenta los conceptos y los procedimientos adquiridos por los niños fuera de la experiencia escolar, así como tampoco se prestaba mucha atención a las actitudes familiares respecto a lo escrito. Y no se los tomaba en consideración porque antes pensábamos que todos los niños eran iguales en este aspecto, que era hacia los seis años, la edad de la escolaridad obligatoria, cuando los niños comenzaban a aprender a leer y a escribir. Pensábamos que en la etapa pre-escolar de la Educación Infantil conocían sólo el lenguaje hablado, aunque pudieran desarrollar algunas habilidades gráficas elementales como, por ejemplo, hacer dibujos y pintarlos. Hacia sólo unas décadas los psicólogos y los educadores comenzaron a reconocer que los niños pequeños (a veces a los cinco, cuatro e, incluso, a los tres años) no sólo se preparan para aprender lo escrito sino que ya han aprendido cosas que se parecen bastante a los saberes adultos: que hacen anotaciones, que hacen gestos y verbalizaciones semejantes a las actividades adultas de escribir y leer. ¿Todos los niños? No, a igual edad cronológica no todos los niños están en igualdad de condiciones para aprovechar las enseñanzas escolares. Este reconocimiento nos llevó a encarar el período de educación infantil como un importante período para el aprendizaje del lenguaje escrito, sobre todo entre la población menos preparada. Serán aquellos niños de los ambientes más desfavorecidos, los que todavía no han tenido oportunidades de aprender de las actividades adultas de leer y escribir, los que sacarán más partido de una enseñanza rica en experiencias lingüísticas y culturales.

También en el dominio de lo escrito, aprender a leer y escribir es adquirir conocimiento; y tampoco en este dominio los aprendizajes necesarios pueden realizarse exclusivamente a través de las fichas o de los ejercicios de manuales muy sistematizados. Esta constatación plantea dificultades a muchos educadores que no se atreven a planificar actividades fuera de la orientación pautada y secuencial de las fichas, aunque también llevó a otros a ver en ella una oportunidad para la creación. En este sentido, los educadores de Educación Infantil deben de hacer un esfuerzo de formación y de toma de conciencia porque, tal vez más que en otros niveles educativos, no sólo se trata de hacer del lenguaje -oral o escrito- una asignatura escolar sino de influir sobre las formas de hablar, de comunicarse y de adquirir el lenguaje y los códigos de la cultura más amplia de la sociedad, más allá de las condiciones de origen de cada uno de los aprendices.

El lenguaje escrito es más que una asignatura escolar



La Educación Infantil en el área rural de Madrid

Las Casas de Niños



▼ Amador Sánchez Sánchez

Jefe de Servicio de E.I. de la Consejería de Educación de la CAM

Los servicios educativos dirigidos a la infancia deben dar respuesta a necesidades infantiles y sociales, las cuales suelen ser de etiología muy diferente en función de las características de los núcleos de población en los que se sitúan.



En primer lugar, estos servicios educativos deben atender a las necesidades derivadas del desarrollo de los

niños y niñas como personas, potenciando todas sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Si bien esta finalidad es la que se atribuye con carácter general a la educación infantil, su ubicación en contextos diferentes determina actuaciones igualmente diferenciadas.

El contexto rural

Además, las actuaciones educativas deben brindar propuestas y actuaciones de guarda y cuidado; así como de apoyo y coordinación de la labor educativa que siempre será compartida por padres, educadores y, en ocasiones, por otros adultos del entorno de los niños y niñas. Estas necesidades suelen ser muy diferentes según se trate de un contexto urbano o de un contexto rural. En el ámbito rural las diferencias vienen determinadas por variables como: la menor incidencia de la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, mayor flexibilidad horaria de los miembros de la unidad familiar, mayor facilidad para la cooperación de otros miembros de la unidad familiar diferentes a los padres, para colaborar en el cuidado de los niños, etc. Todo esto, unido a una población infantil reducida y de edades heterogéneas, debe enmarcar cualquier planteamiento educativo.

Teniendo como base las reflexiones anteriores, la Comunidad de Madrid ha creado en los últimos años una red de centros educativos públicos denominados genéricamente **Casas de Niños**, que acogen a niñas y niños del primero y el segundo ciclo de educación infantil (0-2 y 3-6 años).

Las Casas de los Niños desarrollan un programa educativo que se dirige



tanto a los niños como a los adultos responsables de su educación (padres, abuelos, tutores o personas que los cuidan), con el fin de coordinar y unificar la labor educativa de todos ellos.

Están ubicadas en pequeños edificios, especialmente adecuados para cumplir una función educativa, en los que el espacio está organizado y equipado de acuerdo con las necesidades de los niños y de los adultos. Cuentan con una, dos o tres aulas, dependiendo del número de niños matriculados, y espacios complementarios para los adultos. En ocasiones disponen también de otras dependencias, como sala de usos múltiples...

Tanto el espacio como los diversos materiales educativos de las Casas de Niños se conciben como una fuente de estímulos para desarrollar las capacidades de los niños y favorecer su curiosidad.

Cada grupo de niños tiene asignado un/a educador/a o maestro/a que organiza las actividades y experiencias para que el desarrollo del niño se vea favorecido por unos procesos de enseñanza aprendizaje adecuadamente dirigidos para facilitar el bienestar del niño, utilizando los recursos locales y las iniciativas disponibles para enriquecer la actividad de las Casas de Niños (médico, profesionales, iniciati-

vas de los padres, etc.); es decir, el educador como agente educativo utiliza las situaciones cotidianas, los juegos, los diversos materiales y recursos locales, los distintos acontecimientos y experiencias, para ayudar al niño en sus aprendizajes. También atiende a los padres y comparte con ellos el proceso de educación de los niños, aportando sus conocimientos y experiencias como profesional.

La orientación psicopedagógica de las Casas de Niños corre a cargo de Equipos de Atención Temprana sectorizados, integrados por psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y maestros de apoyo, cuya función es cooperar con el equipo educativo del centro para llevar a cabo el Proyecto Educativo y atender a los niños con necesidades educativas especiales.

Las Casas de los Niños están agrupadas en zonas; cada una cuenta con un/a director/a que coordina los diversos equipos educativos y colabora con los ayuntamientos para llevar a cabo el programa de la Casa de Niños.

El trabajo

La labor educativa se desarrolla en dos direcciones:

Con los niños, las propuestas de actividades, juegos y experiencias que realizan los niños y niñas les aportan:

- Los primeros conocimientos.

- El desarrollo de sus capacidades: observan, exploran, experimentan, imaginan, inventan... hablan y se comunican de diversas formas, escuchan y atienden a los demás.

- La adquisición de actitudes, hábitos, normas y valores.

Con los padres, se plantea una cooperación permanente, considerando que, si en toda la educación infantil la presencia de los padres es necesaria, en las Casas de Niños es un objetivo prioritario. Los padres se comprometen a asistir y participar en las diversas actividades organizadas, con objeto de incrementar su calidad, y adquieren un compromiso de cooperación con los educadores que, según los casos, suele consistir en:

- Acompañar a los hijos en actividades durante períodos previamente determinados.

- Colaborar con el educador en algunas actividades planificadas en común: contar cuentos, experiencias de cocina, fabricación de materiales, juegos, salidas al exterior, etc.

- Observar las acciones de los niños y educadores para entender las diversas pautas de crianza y educación de los niños y niñas de esa edad.

- Asistir a charlas y grupos de trabajo de reflexión sobre temas relacionados con la educación infantil.

- Realizar reuniones de grupo con los educadores para contrastar las actividades y comportamientos de los niños en el ámbito familiar.

- Colaborar en la decoración y ambientación de los espacios.

El modelo de Casa de Niños trata, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas desde una perspectiva de participación democrática de los padres y de la localidad en que se ubica. Trata de ser un centro integrado en el entorno, cuya labor trascienda a la comunidad y pretende constituirse en un elemento activo para el desarrollo comunitario y la participación social en la educación de los más pequeños. ■





Escuela 0-3

Lo cotidiano

▼ Montse Jubete y Tere Majem

"Rosa Sensat"-Revista Infancia

Las actividades que marcan el ritmo de cada día son aquellas de las que la niña y el niño ya tienen unos conocimientos y unos hábitos por su cotidianeidad: comer, la higiene, el vestir y el reposo. Día a día van descubriendo sensaciones y percepciones del entorno que constituyen la base de estas actividades, juntamente con las relaciones que establecen con las personas que los atienden.



En la comida descubren sensaciones de placer y fastidio, diferentes temperaturas, texturas, gustos, olores y colores, según los alimentos (lecho, papillas, verduras, frutas, etc). Van reconociendo los instrumentos que el adulto utiliza para darle la comida y que ellos, con interés, quieren tocar y manipular, y de todo extraen experiencias.

Durante el rato de la higiene personal y el vestir descubren: el contacto con el agua, presente en muchos momentos de su vida, tanto para satisfacer las necesidades fisiológicas de beber como la necesidad de higiene y cuidado de su cuerpo; la bañera, el cambiador, el espejo, el jabón, el pipí y la caca, el contacto con la ropa, la sensación de placer y confort, los diferentes olores, la relación individual, la comunicación, el afecto y las sonrisas...

El sueño, el reposo en su cama o el colchón, situado en un espacio determinado, con sus objetos, el silencio, los compañeros que duermen a su lado, la educadora que los acompaña... proporcionan diversas experiencias ligadas a cada actividad.

El entorno próximo

Todas estas situaciones cotidianas ayudan al niño a crecer satisfaciendo sus necesidades más primarias y proporcionándole a la vez, a través de la interacción con este entorno próximo, informaciones y conocimientos.

El entorno más cercano es el primer paso de todo un proceso. Le da seguridad, y esta seguridad que va adquiriendo le ayudará a relacionarse con las personas y las cosas más lejanas y más complejas. Va construyendo la idea de lo cercano y de lo lejano a partir de la relación que establece con los otros (pequeños y adultos).



La construcción del conocimiento

La escuela de los pequeños es un lugar privilegiado para estimular la construcción del conocimiento sobre el medio natural y social que va elaborando el niño. La curiosidad, las ganas de saber y de hacer, llovan en seguida a las niñas y los niños a la observación, la exploración y la experimentación de todo lo que el entorno les ofrece.

Este primer entorno lo configuran el espacio donde juegan, donde duermen, donde comen, donde se lavan los objetos que encuentran para jugar y manipular, sus compañeros, los maestros y todos los adultos con quienes se relacionan. Día a día lo va conociendo, sabe dónde puede encontrar las cosas que le interesan para jugar u observar directamente: la pelota, la muñeca, los coches, los cacharritos, la cesta, etc; también otras que, jugando y observando, de una manera indirecta lo ayudan a relacionarse con la realidad: las imágenes, las fotografías, los cuentos, etc. en un espacio donde se siente seguro, donde encuentra la respuesta y donde va descubriendo el porqué de las cosas.

El entorno se amplía

Sintiéndose seguros e impulsados por la curiosidad, quieren saber qué hay más allá, qué hay en los armarios, quieren abrirlos y cerrarlos, esconderse debajo de las camitas, y así van ampliando su radio de acción y descubriendo que cada rincón ofrece di-

ferentes posibilidades. También descubrirán que mirando por la ventana acceden a un espacio diferente pero próximo: el jardín donde juegan otros niños, los árboles, las hojas, las flores, el sol, los pájaros, el perro del vecino, el gato que se sube por la reja, el agua de la lluvia, la calle, los coches, el autobús, algún vecino... y lo relacionarán enseguida con las vivencias propias (cuando vienen y se van de la escuela, cuando están en el patio...).

Mil preguntas

La toma de conciencia sobre la existencia de este mundo que desconocen, les lleva a preguntarse por su naturaleza y los empuja a la búsqueda de las mil respuestas que el entorno les ofrece. Por eso, debemos cuidar que el entorno que encuentren en la escuela sea suficientemente rico y les posibilite el mayor número de materiales, texturas y sensaciones, huyendo de los juguetes tópicos para niños, generalmente ricos en colores pero pobres en matices, y favoreciendo que a través de la propia acción, observación y manipulación descubran texturas, colores, sonidos, olores...

Buenos científicos

A medida que adquieren autonomía y un dominio mayor de su cuerpo, les es posible explorar y manipular con más precisión. Las nuevas habilidades les permiten, si estamos atentos a sus demandas y hemos procurado un ambiente adecuado, actuar empírica-

mente, como buenos científicos: explorando, comprobando, estableciendo hipótesis y refutándolas, y reconstruyendo constantemente sus aprendizajes. Los materiales de recuperación son un buen elemento para estimular esta actitud, ya que ofrecen un amplio abanico de posibilidades por su diversidad y riqueza. Disponer de materiales de este tipo, suficientemente variados en cuanto a texturas, formas, colores, peso, etc. y la actitud alentadora del maestro, les facilitará la relación con el mundo de los objetos, promoverá la percepción a través de la propia experiencia, de las acciones de volumen, capacidad, equilibrio, medida y cantidad. Todo esto les ayudará a precisar y/o reconstruir conceptos y nociones sobre las propiedades del mundo físico, a establecer relaciones, a comprender, a generalizar.

Facilitadores de respuestas

Las situaciones cotidianas que viven las niñas y los niños, tanto en casa como en la escuela, proporcionan gran variedad de experiencias íntimamente relacionadas con el conocimiento del entorno. La casa de su familia, el camino de casa a la escuela con todo lo que se puede encontrar (animales, personas, objetos, árboles...), las transformaciones que se pueden observar en el transcurso del año (tanto en las personas como en los animales, árboles y plantas), la escuela y los compañeros, etc., los diferentes estilos de relación que perciben a su alrededor entre los diversos adultos con los que se relacionan; las fiestas populares y celebraciones que se viven en el barrio y en la escuela, hacen que a menudo no sea necesario planificar salidas costosas y lejanas ni diseñar situaciones artificiales para acercarlos a determinados elementos del entorno.

Si somos lo bastante sensibles para facilitar que encuentren respuestas a algunas de estas preguntas que su curiosidad y afán de saber suscitan, tendremos resuelta gran parte de nuestra tarea (¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?, ¿para qué sirve?...).



Y ahora, el congreso federal

Cuando salga este número estará a punto de celebrarse el 6º Congreso Confederado, el proceso previo se ha saldado con un intenso y, en ocasiones, crispado debate que esperamos se encauce, de la manera más positiva posible, en las sesiones congresuales.

Inmediatamente después de cerrar el Congreso Confederado se iniciará el proceso preparatorio del 7º Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., convocado para los días 3, 4 y 5 de Mayo.

Como todo Congreso, el Federal debe hacer balance de nuestra actuación a lo largo de estos últimos cuatro años, debe reflexionar sobre el futuro que se nos avecina y establecer las estrategias sindicales y organizativas más adecuadas para hacer avanzar nuestras reivindicaciones así como fortalecer, afiliando y mejorando los canales de participación, nuestras organizaciones.

Siendo los señalados los objetivos genéricos de todo Congreso, del próximo destacaríamos dos cuestiones:

Una hace referencia al contexto en el que se celebrará y a los temas que, en función de él, deberemos abordar.

Celebraremos el Congreso justo después de unas elecciones políticas y de la constitución de un nuevo Gobierno. Independientemente de cuáles sean los resultados electorales y cuál el color del Gobierno entrante, todo induce a pensar que los grandes problemas que vienen lastrando al Sistema Educativo pueden mantenerse, sino corregirse y aumentarse.

Me estoy refiriendo a la aplicación de las reformas en marcha (LRU, LOGSE); a los déficits presupuestarios para aplicarlas en condiciones de calidad; a los procesos privatizado-

res; a las involuciones en la democracia educativa; a las condiciones de trabajo de los diversos colectivos de profesionales, sean del sector público o privado...

En este mismo terreno, el avance en la conformación del Estado de las Autonomías, con el traspaso de las competencias educativas a todas las Comunidades y que inicialmente debería culminarse en el año 97, es uno de los grandes temas de reflexión y debate para nuestro Congreso, en la medida en que afectará a toda nuestra organización y nuestra estrategia.

Sin duda, las repercusiones que para la conformación del Sistema Educativo tengan las competencias transferidas, la apertura de nuevos campos para la negociación colectiva, que impondrá una mayor descentralización, nos obligaran a tener unas estrategias en la política educativa y en la negociación más articuladas, como nos obligarán también a introducir cambios organizativos para tener unas estructuras más adecuadas a las nuevas realidades con las que deberemos enfrentarnos.

La última consideración se refiere a que no podemos analizar el pasado y mucho menos establecer las orientaciones para el futuro, sino somos capaces de materializar un proceso participativo que garantice que la construcción de nuestro nuevo discurso se hace de la manera más colectiva posible.

Garantizar la participación en el proceso precongresual es, por tanto, un objetivo fundamental que debemos marcarnos y que deberemos empezar a proponernos desde ahora mismo.

Sólo implicando al conjunto de la afiliación en los debates conseguiremos tener mayores garantías de acierto en el futuro. ■

UNA EXIGENCIA ANTE EL ACUERDO DE CATALUÑA

La Federación de Enseñanza de CC.OO. propone al resto de los Sindicatos exigir, unitariamente, dentro del ámbito de competencia del Ministerio de Educación, la reapertura de las negociaciones que sobre la Aplicación de la Reforma fueron suspendidas en junio pasado.

A CC.OO. le parecería especialmente grave que entrásemos en el año 1996, en que la Reforma alcanza el Primer Ciclo de la ESO, sin que se hubiese negociado las importantes consecuencias que va a tener sobre el profesorado y la calidad de la enseñanza, en general.

CC.OO. cree que es obligación del Ministerio de Educación dar solución a los diferentes problemas que saca a la luz esta implantación, y no dejar pasar más tiempo sin buscar el consenso, y critica que sean problemas presupuestarios los que impiden avanzar en esta dirección. Especialmente grave le parece a CC.OO. el que el 50%, aproximadamente, del alumnado vaya a recibir el Primer Ciclo de la ESO en Centros de Primaria en vez de en Institutos, y que, como consecuencia, no se proceda a la adscripción generalizada del profesorado.

CC.OO., con todo, se esforzará en dar salida a las reivindicaciones del profesorado, buscará una solución de diálogo ante el M.E.C. - como ya lo ha hecho la Federació D'Ensenyament de Catalunya, donde se ha llegado a un Acuerdo sobre las Condiciones de Implantación en el ámbito de la Generalitat-, y, si la negociación de las reivindicaciones no es posible, planteará movilizaciones para conseguirlas.

LA F.E. DE CC.OO. PROPONE:

- Que la Red de Centros se negocie sin tardanza con la Comunidad Escolar, no hurtando la información completa, evitando fusiones cuyo origen sea solamente economicista y dando publicidad a la planificación y calendario de las obras necesarias.

- Que se dé tranquilidad al profesorado, garantizándole:

- Que no se moverá de su localidad o zona.
- Que no se dará ninguna supresión forzosa.
- Que se facilitará el cambio de especialidad vía formación o vía prueba de acceso.
- Que se mejorará la regulación de derechos de las personas que itineran.

- Que se mejore la calidad de la enseñanza, asegurando unas plantillas que permitan, tanto el trabajo de los especialistas, como la atención de las tareas de equipo, formación y apoyo a la diversidad, que requiere esta Reforma.

Estas plantillas serán, como mínimo, de 13 profesores/as en Centros de 1 línea, 25 en 2 líneas y 36 en 3 líneas; se deberían incluir los puestos de trabajo en PT y AL en función del alumnado con necesidades educativas especiales.

- Cobertura de sustituciones a partir del tercer día.

- Que el profesorado del Primer Ciclo de la ESO vea regulada sus condiciones laborales:

- Si el profesorado accede a un Instituto, que tenga las mismas condiciones laborales que uno de secundaria, con equiparación económica del nivel 24.
- Si el profesorado debe impartir el 12/14 en un Centro de Primaria -cuestión que, sin paliativos, criticamos- se le facilite una reducción horaria que permita la coordinación con los Departamentos de Secundaria.

- Que se incentive la tarea del profesorado que quede en primaria, reconociendo su aspiración de agrupar el horario del viernes tarde en el resto de la semana.

- Que se desarrolle el Acuerdo MAP-Sindicatos del 94 en el ámbito del profesorado: Salud Laboral, Acción Social y eliminación de la rotación en el puesto de trabajo para el personal interino. ■

CC.OO. continua oponiéndose a la Ley Pertierra y a los Decretos que la desarrollan

La FE de CC.OO., en coherencia con su postura de oposición a la Ley Pertierra, se ha negado a participar en el simulacro de negociación de los Decretos que la desarrollan.

Los Decretos presentados por el MEC que regulan la consolidación del Complemento Específico a los directores y directoras y la acreditación para el ejercicio de la dirección, fueron rechazados en su globalidad por nuestro sindicato, no aceptando la propuesta del MEC de aportar enmiendas parciales a los mismos.

Asimismo, se produjo, en la Permanente del Consejo Escolar del Estado del día 5 de diciembre, un hecho insólito: era rechazado el Decreto de Acreditación, devolviéndolo a la Ponencia de Dictámenes para que elabore y presente un nuevo informe ante la Comisión Permanente. Este nuevo informe fue aprobado el día 12 de diciembre, con el voto en contra de los Sindicatos del Profesorado.

Una vez más, ha quedado patente la cerrazón y la irresponsabilidad del MEC al imponer esta Ley, olvidando algo tan fundamental como es el hecho de que las modificaciones legales en el terreno educativo no cambian las realidades, si no van precedidas de procesos de implicación de las personas afectadas a través de la negociación y de la confrontación de propuestas y contrapropuestas. ■

ROC de EPA

El día 11 de diciembre de 1995 se reunió la Mesa Técnica sobre el ROC de EPA.

Fue una reunión bastante improductiva. El MEC entregó un boceto de borrador del ROC y anunció que va a empezar a negociarlo, aunque dice que no dará tiempo para que se publique en esta legislatura.

El compromiso que asume el MEC es el publicar el Real Decreto de Organos de Gobierno de los centros de EPA, que en su día había consensuado con las Organizaciones Sindicales y que ahora ha modificado, para adaptar el articulado a lo marcado en la Ley Pertierra.

Desde CC.OO. les censuramos que renunciaran a publicar el ROC, que hubiesen modificado el R.D. de Organos de Gobierno sin comunicarlo y más siendo un texto que, en principio, había sido consensuado. Se solicitó el texto para pronunciarnos sobre él.

Seguiremos exigiendo su publicación inmediata. ■



El Reglamento Orgánico de Centros de Escuelas Oficiales de Idiomas

CC.OO. rechaza el proyecto definitivo

Por la forma en que se ha planteado. El último borrador se ha entregado a discusión en la Mesa Sectorial sólo una semana antes de que fuese presentado en el Consejo Escolar del Estado para dictamen final, esto denota la falta de interés de cara a admitir cambios sustanciales.

Porque sustituye la enseñanza presencial por la enseñanza a distancia, concediendo a las enseñanzas presenciales sólo un carácter supletorio de las Enseñanzas de Idiomas de la U.E., que no se enseñen a distancia.

Porque contiene todos los elementos perniciosos de la Ley Pertierra:

- Significa un proceso de involución en la gestión democrática de los centros.
- Posibilitan acceso a la Dirección de las EE.OO.II. de elementos ajenos a ellos.

También CC.OO. ha rechazado la Disposición Final Segunda de esta Ley porque significa, de hecho, la disolución del Cuerpo de Profesores de EE.OO.II.

Estos elementos no dan respuesta a los problemas reales de funcionamiento que viven los Centros, ni mejoran la calidad. ■

LA REFORMA EN LA ENSEÑANZA CONCERTADA

La Federación de Enseñanza de CC.OO. exige al MEC la convocatoria urgente de la Comisión de Seguimiento del Acuerdo sobre su aplicación

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha pedido al Secretario de Estado la convocatoria de la Comisión de Seguimiento del Acuerdo sobre la aplicación de la Reforma en la Enseñanza Concertada según lo dispuesto en su punto siete.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. responsabiliza al MEC del retraso de la convocatoria de esta Comisión de Seguimiento en la que se debían concretar aspectos tan fundamentales para la calidad de la enseñanza como la formación del profesorado y las medidas para el mantenimiento del empleo.

De no encontrar una solución adecuada para los 318 compañeros/as pendientes de recolocar por la disminución de unidades concertadas de años anteriores podrían realizarse actuaciones de protesta con carácter inmediato. La Federación de Enseñanza de CC.OO. intentará que ante la gravedad de los problemas cualquier tipo de movilización tenga carácter unitario.

Esta situación puede agravarse al inicio del curso próximo si no se buscan las medidas oportunas para garantizar el mantenimiento del empleo a todo el personal que pueda estar afectado por la aplicación de la LOQSE en los niveles de EGB, Formación Profesional, BUP, COU y Educación Especial. ■

Ha comenzado la negociación del Convenio de Educación Especial

Se ha constituido la Mesa de negociación de este Convenio y ha acordado reunirse todos los jueves a partir del 11 de enero con el fin de llegar a un nuevo Convenio para antes del mes de marzo.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. va a trabajar para hacer posible que la unidad sindical sea un hecho y para ello ha mantenido diversas reuniones con los sindicatos representativos del sector con el fin de presentar una plataforma conjunta y una estrategia negociadora común.

Este Convenio tiene multitud de deficiencias que vamos a tratar de pulir en esta negociación y pedimos a todos y todas los trabajadores y trabajadoras que hagan un esfuerzo por mantenerse informados y colaborando en todo momento con la acción sindical que se vaya definiendo.

Como aspectos básicos a trabajar en esta negociación nos vamos a fijar entre otros en la clarificación del articulado del Convenio, en la dignificación del sector, en incluir la nueva legislación que sobre E. Especial está en vigor, en una nueva clasificación de centros y en la desaparición de los anexos actuales, en reducir la jornada y ajustar los cómputos anuales a la realidad, en recuperar el poder adquisitivo, etc. etc. Para mayor información contactar con vuestra sede de CC.OO. ■

Se ha firmado la revisión salarial del año 96 del Convenio de Universidad e Investigación

El día 18 de diciembre se ha firmado la revisión salarial del Convenio de Universidad e Investigación con una subida del 4,1% en todos los conceptos excepto en antigüedad que ha sido del 2%.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha valorado positivamente este Acuerdo que ha sido refrendado por los trabajadores del sector consultados a tal fin. Considera que esta negociación ha sido un modelo a seguir ya que se ha producido el Acuerdo en 2 sesiones negociadoras. Se demuestra por tanto que no somos los sindicatos quienes dilatan las negociaciones sino la actitud cicatera de patronales que introducen en otras negociaciones elementos ajenos a las mismas, que no conocen la realidad de los sectores a quienes representan.

Para la consecución de este acuerdo ha influido de modo especial la nueva correlación de fuerzas existente en este convenio ya que ha sido modificada en las elecciones sindicales con un mayor respaldo de los trabajadores y trabajadoras de este sector a CC.OO. ■

Se ha firmado el I Convenio del FOREM

Los trabajadores y trabajadoras de FOREM y la Fundación Formación y Empleo han conseguido su I Convenio.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha valorado positivamente la firma de este Convenio teniendo en cuenta el apoyo de los trabajadores y trabajadoras del sector quienes han participado decisivamente en la elaboración y negociación del mismo. ■

Incidencia de la congelación de los trienios en Infantil, EGB, Primaria y 1º ciclo de ESO de niveles concertados

Revisión salarial de la Enseñanza Concertada

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha decidido no firmar la revisión de las tablas salariales para el año 95. La consulta realizada a los trabajadores y trabajadoras del sector a través de nuestros/as delegados/as y afiliados/as ha dado como resultado un rechazo de la misma.

Los criterios que se han tenido en cuenta para esta valoración son:

▼ Se pierde poder adquisitivo y se aumenta la diferencia del personal docente no concertado con respecto al concertado, la subida del 3,5% es absorbida por la inflación acumulada del año 95, de enero a octubre, que ya está en ese porcentaje, recordamos que la interanual está en el 4,3%. La no aplicación del acuerdo del MEC supone incrementar las diferencias con respecto a la concertada en 1.786 ptas.

▼ La congelación de los trienios en la mayoría de los niveles concertados supone desvirtuar los acuerdos de homologación.

▼ La cláusula de descuelgue no reúne los requisitos de garantía necesarios para saber si realmente la situación de los centros es deficitaria al no ser negociado con los representantes de los trabajadores. ■

| Trienios | Salarios 94 | Trienio 94 | Salario total | Salario 95 | Incremento | Trienio 95 | Incremento | Salario total | Incremento | Incidencia al mes |
|----------|-------------|------------|---------------|------------|------------|------------|------------|---------------|------------|-------------------|
| 0 | 175.473 | --- | 175.473 | 181.614 | 3,5 | --- | 0 | 181.614 | 3,5 | --- |
| 1 | 175.473 | 4.735 | 180.208 | 181.614 | 3,5 | 4.735 | 0 | 186.349 | 3,4 | 166 |
| 2 | 175.473 | 9.470 | 184.943 | 181.614 | 3,5 | 9.470 | 0 | 191.084 | 3,32 | 331 |
| 3 | 175.473 | 14.205 | 189.678 | 181.614 | 3,5 | 14.205 | 0 | 195.819 | 3,23 | 497 |
| 4 | 175.473 | 18.940 | 194.413 | 181.614 | 3,5 | 18.940 | 0 | 200.554 | 3,15 | 663 |
| 5 | 175.473 | 23.675 | 199.148 | 181.614 | 3,5 | 23.675 | 0 | 205.289 | 3,08 | 829 |
| 6 | 175.473 | 28.410 | 203.883 | 181.614 | 3,5 | 28.410 | 0 | 210.024 | 3,01 | 994 |
| 7 | 175.473 | 33.145 | 208.618 | 181.614 | 3,5 | 33.145 | 0 | 214.759 | 2,94 | 1.160 |
| 8 | 175.473 | 37.880 | 213.353 | 181.614 | 3,5 | 37.880 | 0 | 219.494 | 2,87 | 1.325 |
| 9 | 175.473 | 42.615 | 218.088 | 181.614 | 3,5 | 42.615 | 0 | 224.229 | 2,81 | 1.492 |
| 10 | 175.473 | 47.350 | 222.823 | 181.614 | 3,5 | 47.350 | 0 | 228.964 | 2,75 | 1.657 |

¡¡La subida salarial alcanzada con la firma del Acuerdo MEC queda absorbida con la congelación de trienios!!

El Acuerdo Marco

La Sección Federal de Universidad del pasado octubre acordó la constitución de un equipo de trabajo de PAS, a fin de abordar la actualización y/o modificación del Proyecto de Acuerdo Marco para el PAS de universidad.

El documento de trabajo ya había sido aprobado en 1992 por el Consejo Federal de Enseñanza, y desde aquella fecha, éste ha quedado aparcado a causa de varios motivos: la falta de voluntad, prioridad en otros objetivos, la existencia de convenios propios en las universidades transferidas en el aquel entonces...

Actualmente, el número de universidades transferidas ha aumentado; y parece conveniente retomar el Acuerdo Marco, y así intentar que las negociaciones sean lo más homogéneas posible en todas ellas, así como incorporar la reciente legislación (Acuerdo MAP/Sindicatos, Ley Prevención de Riesgos).

El Acuerdo Marco trata de recoger y sentar las bases mínimas y comunes respecto a las condiciones de trabajo, tanto del PAS laboral como de los funcionarios. Bases que serán punto de partida y orientación para que, posteriormente, las universidades, en su Comunidad Autónoma, puedan negociar sus propios convenios.

Los contenidos más importantes, y sobre los que han versado las sesiones del Equipo de Trabajo, son:

- ▼ Derechos Sindicales.
- ▼ Jornada, Horarios, Permisos y Licencias.
- ▼ Provisión de vacantes, promoción, traslados, nuevos ingresos.
- ▼ Contratación Temporal.
- ▼ Vacaciones, Excedencias, Comisiones de Servicio, etc...
- ▼ Movilidad.



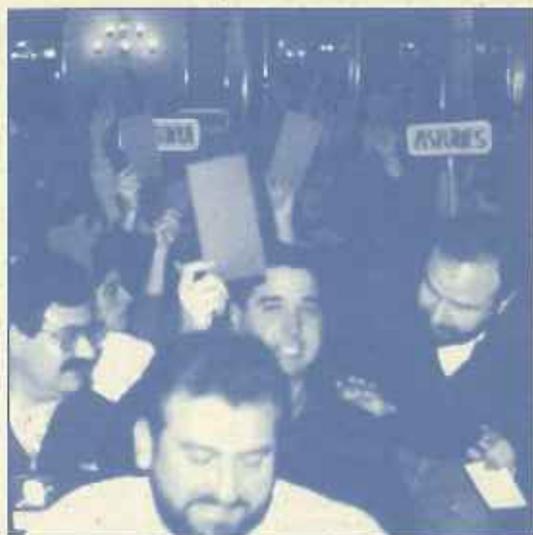
- ▼ Capacidad disminuida.
- ▼ Salud Laboral y Medio Ambiente.
- ▼ Formación y perfeccionamiento
- ▼ Clasificación Profesional.
- ▼ Jubilaciones.
- ▼ Régimen disciplinario.
- ▼ Acción Social.
- ▼ Relación de puestos de trabajo.

En algún caso sólo se han revisado los contenidos y se han actualizado conforme a la legislación vigente; y en otros, han sido objeto de amplios debates, dando lugar a nuevos contenidos, como por ejemplo:

- ▼ Salud Laboral.
- ▼ Acción Social.
- ▼ Promoción, traslado, etc...
- ▼ Contratación temporal.
- ▼ Articulación -ámbitos de la negociación-

Así todo, quedan muchos puntos por cerrar y en la próxima Sección Federal se tratará de ultimar, y a la vez presentar, una plataforma reivindicativa que recoja resumidamente lo más esencial del Acuerdo Marco. ■

EL CONGRESO CONFEDERAL EN LA FEDERACION DE ENSEÑANZA



Los pasados días 1 y 2 de diciembre se ha celebrado en Salamanca la Conferencia Congresual de la Federación de Enseñanza, en la que han participado 162 representantes, entre los elegidos en las federaciones regionales y nacionales y miembros de la comisión ejecutiva federal, para debatir los textos del VI Congreso de la Confederación Sindical de CC.OO. y proceder a la elección de los delegados y delegadas que asistirán al mismo.

La Conferencia, así como las asambleas precongresuales desarrolladas en todo el estado que la precedieron, se ha visto marcada por la polémica que ha centrado estos últimos meses, abundantemente ilustrada por los medios de comunicación (y que también ha tenido un puntual reflejo en nuestra revista), entre dos concepciones claramente diferenciadas respecto a lo que debe ser la política de nuestro sindicato.

Por primera vez en CC.OO., junto al documento de ponencias propuesto para el debate congresual y aprobado por el Consejo Confederal, figuraba un documento de enmiendas que contaba con la suficiente representatividad para ser incorporado a la discusión oficial. En torno a ambos proyec-

tos se ha articulado un intenso debate que ha recorrido toda la organización, entre el denominado sector mayoritario u oficial y el sector minoritario o crítico. En el fondo de la controversia sindical aientan dos propuestas estratégicas para este final de siglo, dos

La Conferencia, así como las asambleas precongresuales desarrolladas en todo el estado que la precedieron, se ha visto marcada por la polémica que ha centrado estos últimos meses, abundantemente ilustrada por los medios de comunicación

formas de enfocar el sindicalismo para enfrentar la nueva realidad surgida de las profundas transformaciones políticas y económicas que se han producido en los últimos años, para adecuar la defensa de los trabajadores y

trabajadoras en el nuevo paisaje que se va configurando tras la imposición de la contrarreforma laboral.

Aunque es justo reconocer, y quizá era inevitable, que la cuestión de la representación ha planeado con tal peso sobre la confrontación de las ideas que ha podido llegar a desplazar el debate, ambas concepciones tuvieron en las jornadas de Salamanca un espacio de discusión sobre los temas que hoy tienen mayor trascendencia para el futuro de la clase trabajadora y del sindicalismo: posición ante la Unión Europea, propuestas sobre política industrial y sobre la empresa pública, políticas para la creación de empleo, planteamientos respecto a la negociación colectiva, fórmulas para la defensa de los servicios públicos de protección social, papel de los comités y las secciones sindicales de empresa, modelos organizativos, democracia sindical, etc.

Finalmente, las dos propuestas cristalizaron en dos listas diferenciadas: la encabezada por Fernando Lezcano, "por un sindicalismo verdaderamente transformador, pluralista y autónomo", que consiguió 20 delegados y delegadas para el Congreso Confederal, y la que encabezaba Íñigo Elxohiko, "por un sindicalismo reivindicativo, fuerte y democrático", que obtuvo 7 representantes. ■

T.E. Mural Sindical



Federación
de Enseñanza
CC.OO.

ELECCIONES SINDICALES 1994-1995

¿PARA QUÉ SIRVE VOTAR Y ELEGIR REPRESENTANTES?

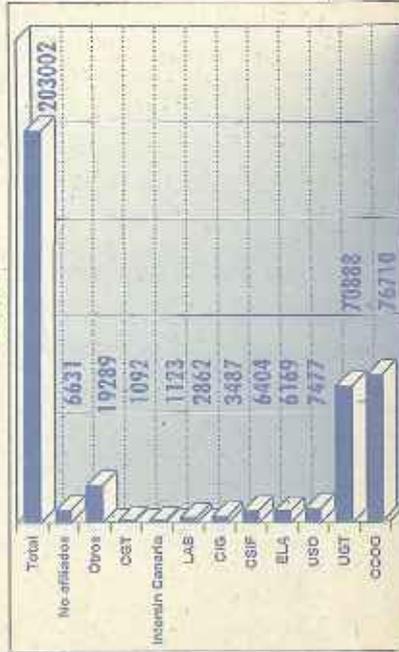
Para determinar la composición de las mesas negociadoras con la patronal o la administración, donde los trabajadores y trabajadoras, a través de los sindicatos que elijamos, defendemos nuestras condiciones de trabajo y nuestros derechos laborales.

A NIVEL DE ESTADO

CC.OO. es el sindicato más representativo

● Es la primera fuerza sindical de todo el Estado y es la única que está presente en todas y cada una de las mesas de negociación, tanto de las diferentes ramas y sectores, como de los distintos territorios (Estado, Comunidades Autónomas, diferentes provincias...).

CUADRO 1



¿Para qué sirve la negociación a nivel de Estado?

— Para decidir sobre el salario mínimo interprofesional, las pensiones, las prestaciones por desempleo, los sistemas de conciliación y errotaje en caso de conflicto, las Ordenanzas Laborales, la Ley de Salud Laboral, y la normativa laboral... Es decir, cuestiones generares que afectan a las condiciones de trabajo y a la vida de los trabajadores y trabajadoras.

¿Quiénes negocian?

— Negocian sólo los sindicatos más representativos con la Patronal y el Gobierno.

LOS EMPLEADOS PÚBLICOS

También han apoyado mayoritariamente a CC.OO.

- Con 1250 representantes más que UGT y 7.000 más que CSIF, la Confederación Sindical de CC.OO. continúa su implantación en un sector en el que el sindicalismo corporativo (CSIF, CEMSATSE, Sindicato Libre de Correos, ANPE...) se había impuesto en las primeras elecciones de 1987.
- Todos estos representantes sirven para formar la Mesa General de la Función Pública (de ámbito estatal).

¿Quién negocia en la Mesa de la Función Pública?

— Sólo negocian los sindicatos más representativos: CC.OO., UGT, CSIF y los sindicatos nacionales: CIG y ELA-STV. Los sindicatos corporativos (ANPE, STES, CEMSATSE, o

CUADRO 2
Datos a fecha 27 de noviembre de 1995





la Patronal y el Gobierno.
 - Los sindicatos más representativos a nivel de Estado son los que han conseguido el apoyo del 10% de los votos de todo el estado, o el 15% de los votos de su Comunidad Autónoma: CCOO, UGT, CIG (por Galicia), y ELA-STV (por Euzkadi).

ENSEÑANZA PÚBLICA

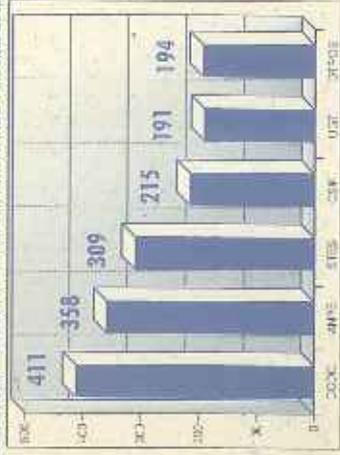
CC.OO. ha consolidado su mayor representatividad

- Al ser el sindicato más votado en todos los sectores, universitario y no universitario, tanto entre el personal laboral como funcionario; tanto entre docentes, como entre personal de administración y servicios.
- Con 1.390 votos, 580 más que UGT, y 867 más que CSIF -siguientes sindicatos más votados- es también, el único sindicato presente en todo el entramado de mesas sectoriales y territoriales (de Territorio MEC y Comunidades Autónomas).
- Masas de Personal docente de la Enseñanza Pública no Universitaria.
- Masas de los Convenios de Laborales de las distintas Administraciones Educativas.
- Masa de Universidades.
- Masas de Convenios de personal laboral de universidad.

¿Quién negocia en las mesas sectoriales de enseñanza?

- Solo los sindicatos más representativos en cada uno de los sectores y territorios negocian, con la administración educativa correspondiente (MEC, CC.AA. y universidades).
- ¿Para qué sirven?
- Sirven para concretar las condiciones de trabajo a partir de las premisas establecidas en la mesa general de la función pública: la oferta de empleo, el sistema de acceso, derechos y libertades de los trabajadores, la movilidad, planes de prevención de salud laboral, acción social, algunos aspectos retributivos, mejoras en las condiciones de jubilación.
- También sirven para negociar cuestiones de política educativa, y asuntos ligados a la calidad de la enseñanza: plantillas, mapa de centros, organización educativa, planes de formación...

CUADRO 4. ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA. Personal docente

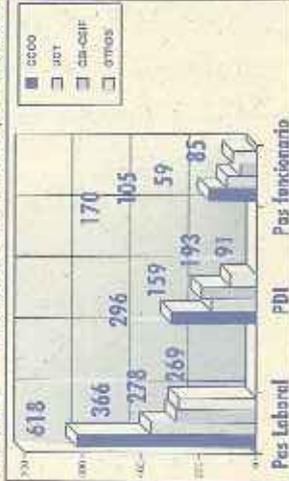


ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA Personal laboral

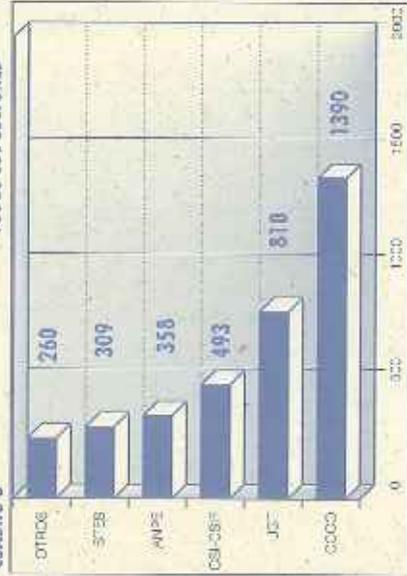


CUADRO 5. Nº delegados/as en todo el Estado

CUADRO 6. ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS (Del. en el Estado)



CUADRO 3. TODOS LOS SECTORES



ENSEÑANZA PRIVADA

CUADRO 7. Nº de delegados/as en todo el Estado



Las CC.OO. son representativas en todos los convenios

- Con 1.709 delegados, tiene el 20% del apoyo de los trabajadores, por delante del resto de los sindicatos, y próximo a UGT. Y tiene presencia en todas las mesas de negociación de los 10 Convenios Colectivos de los diferentes subsectores (Concertada, no Concertada, Infantil, Educación Especial, Colegios Mayores, Autoconcertada, Universidades Privadas, Academias, Turismo, Pelecuera y Estética).
- ¿Para qué sirve y quiénes negocian?

- Solo CC.OO. y UGT han conseguido el 10% de los votos que les permite estar, con pleno derecho, en las mesas de los 10 Convenios. Al ser sindicatos más representativos por LOU (más del 15% de su propia CC.AA.), también están ELA-STV y CIG. En algunos Convenios también están USC y FSE.
- En los 10 Convenios colectivos se regulan todas las condiciones de trabajo: retribuciones, contratación y empleo, jornada, vacaciones, formación, salud laboral, derechos sindicales...

El cuento de nunca acabar

Erase una vez... unos trabajadores, contratados laborales del Servicio Exterior, que, a las puertas del siglo XXI, todavía no tenían un convenio colectivo, aunque, indudablemente, era un derecho recogido en la Constitución (Art. 37.1 "La Ley garantizará el derecho a la negociación colectiva laboral entre los representantes de los trabajadores y empresarios, así como la fuerza vinculante de los convenios").

A la de una

El problema, aunque de antiguo origen, podemos decir que se inicia, al menos de una manera formal, con la publicación de la Ley 30/84, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública. Ya en su ámbito de aplicación, Art.1.2, que dice: "En aplicación de esta Ley podrán dictarse normas específicas para adecuarla a las peculiaridades del personal docente e investigador, sanitario, de los servicios postales y de comunicación y del personal destinado en el extranjero", podemos ver que empiezan a limitar al personal del exterior.

A la de dos

Posteriormente, con el Real Decreto 2223/84, Reglamento General de Ingreso del Personal al Servicio de la Administración del Estado, en su disposición adicional única dice: "La selección del personal no funcionario con destino en el extranjero se regirá por sus normas específicas, dictadas en desarrollo de lo dispuesto en el ar-

tículo 1.2 de la Ley 30/1984", podemos ver cómo se delimita más aún al personal laboral, hablando de normas que, en muchos de los casos, ni siquiera se han desarrollado, y que se sustituyen tantas veces en el libro arbitrio del poderoso de turno.

A la de tres

Más adelante, en 1986, el 7 de febrero, se publicaba el Acuerdo Marco para el Personal Laboral de la Administración del Estado. ¿Cómo no iba a faltar alguna referencia al personal laboral del exterior?. En su disposición adicional 6ª se dice: "Las partes firmantes del presente Acuerdo iniciarán durante el primer trimestre de 1986 negociaciones sobre las condiciones de trabajo aplicables al personal laboral destinado en el extranjero". Ha llovido desde entonces -a pesar de la sequía- y, evidentemente, alguna de las partes firmantes no ha puesto mucha voluntad.

Desde entonces, repelidas veces durante los años 1989, 90, 91 y 92 se

han reunido grupos de trabajo "ad hoc" para intentar llegar a soluciones posibles.

A la de cuatro

CC.OO., por su parte, presentaba varios borradores de Acuerdo Marco específico para el personal laboral del exterior. Mientras, los representantes de la Administración discutían entre sí, sin llegar a ningún acuerdo entre ellos, imaginémosnos con los sindicatos. Tan sólo en la reunión del 18 de diciembre de 1990 se llegó a un principio de acuerdo sobre los siguientes tres puntos: criterios de revisión salarial, asistencia sanitaria y reconocimiento del derecho de antigüedad.

Tales acuerdos no se reflejaron en ningún texto oficial ni, en consecuencia, fueron publicados; aunque diversos departamentos ministeriales implicados dictaron alguna que otra instrucción para cumplimentar los mismos, pudiéndose hablar, en suma, de un cumplimiento irregular de tales puntos pactados.

A la de cinco

En setiembre del 94 se firmó el Acuerdo Administración-Sindicatos sobre Condiciones de Trabajo en la Función Pública; en dicho texto, en su Art. 38, se enunciaba que: "La problemática específica del personal laboral en el exterior se tratará en la Mesa de Retribuciones y Empleo a lo largo de 1995".

La citada Mesa delegó a un enésimo "grupo de trabajo, ad hoc" tales tareas. Por fin se reunieron en el mes de mayo para no lograr, de nuevo, nada; y convenir en reunirse con propuestas concretas más adelante.

Estamos al final de este año 1995; las propuestas, CC.OO. las ha hecho, pero el "grupo" sigue sin reunirse, la situación sigue igual o peor.

A la de... ¿cuántos?

En la actualidad se está negociando un nuevo Acuerdo Marco para el personal laboral del Estado, en donde, evidentemente, quieren excluir de nuevo al personal del servicio exterior,

...y colorín, colorado, este cuento no se ha acabado. ■

La comunidad educativa convoca cadena humana por la enseñanza pública en Barcelona

Después de conseguir los acuerdos de plantillas en la enseñanza pública y en la privada concertada, CC.OO. de Catalunya, junto a la federación de APAs de Catalunya, los movimientos de renovación pedagógica, los estudiantes y el resto de organizaciones del Marco Unitario de la Comunidad Educativa, han decidido convocar una cadena humana por la enseñanza pública para el domingo 3 de marzo de 1996. En principio está previsto que la cadena humana se articule entre la Sede del Departamento de Enseñanza y la Generalitat, cubriendo unos 4'5 kilómetros de calles barcelonesas.

El objetivo de la cadena humana es presionar a la administración catalana para obtener un compromiso social sobre la implantación de la reforma educativa.

Con el panorama profesional encarrilado a partir de los acuerdos obtenidos por CC.OO., ahora se trata de vincular a la Generalitat con propuestas que aseguren la calidad en la escolarización en la red pública: condiciones de los institutos para acoger al alumnado de 12 años, dotación de comedores escolares, transporte escolar, itinerarios educativos en la red pública...

Con esta convocatoria, el Marco Unitario pretende salir al paso de la oferta de negociación lanzada por Joan M. Pujans, responsable de enseñanza de la Generalitat, asegurando la presión social suficiente para que las buenas intenciones se concreten en un acuerdo que permita la consolidación y ampliación de la red pública durante el desarrollo de la reforma educativa. ■

El 63% del profesorado de la enseñanza pública apoya el acuerdo entre Enseñanza y CC.OO.

Después del principio de acuerdo de plantillas para implantar la reforma educativa entre Enseñanza y los sindicatos CC.OO. y CSIF, CC.OO. ha llevado a cabo una consulta entre el profesorado de la enseñanza pública para que sean los profesionales quienes decidan sobre la ratificación o no del acuerdo.

Aunque todavía no se ha cerrado el cómputo de actas de colegios e institutos, con un 26% de los centros escrutados y la participación de 10.583 docentes (24% de la plantilla), los resultados reflejan un apoyo claro a la posición de CC.OO.: el 63% de los docentes ha votado una valoración global positiva del acuerdo, sólo el 13% ha votado en contra y la abstención alcanza el 24%.

En una primera valoración, CC.OO. considera satisfactorios los resultados de la consulta, reafirmando en la conveniencia de las consultas como práctica democrática antes de ratificar los acuerdos y constatando que un amplio espectro del profesorado ha comprendido perfectamente la trascendencia del acuerdo y su oportunidad en unos momentos especialmente difíciles, tanto desde el punto de vista económico como político. ■



El acuerdo en la enseñanza privada concertada dará seguridades al profesorado durante la aplicación de la reforma

Unos días después de llegar al acuerdo en la enseñanza pública, se concretó también el principio de acuerdo entre Enseñanza, los sindicatos y las patronales de la privada concertada. Con el preacuerdo se sitúa el compromiso de analogía retributiva hasta el 95% del salario del profesorado de la enseñanza pública en cinco años -queda pendiente aún la

cuestión de los sexenios o estadios- y, sobre todo, se determinan las plazas reservadas para la recolocación del profesorado afectado por la aplicación de la reforma, garantizando las recolocaciones con contrato indefinido, la dotación de especialistas, el acceso a cursos de formación para adquirir nuevas especialidades y las garantías necesarias para el cobro de las indemnizaciones.

Aunque algunos temas, como la homologación retributiva, no se concluyen, CC.OO. valora positivamente el conjunto de garantías sobre el mantenimiento del empleo que se introducen en el principio de acuerdo, en un sector donde la aplicación de la reforma había despertado múltiples inquietudes sobre la continuidad de los puestos de trabajo.

CC.OO. está sometiéndolo el principio de acuerdo de la enseñanza privada concertada a consulta entre la afiliación y el conjunto de los trabajadores y trabajadoras del sector. ■

Negociar con la Consejería del PP

Preferimos negociar con Kafka, directamente

Decíamos en nuestro "T.E." de noviembre que habíamos negociado un acuerdo de centros en crisis y que llevaba dos semanas retenido en el gabinete jurídico de la Consellería y todavía no se había procedido a su firma. A fecha 15 de diciembre, el acuerdo sigue sin firmarse. Un acuerdo que se negoció en quince días, lleva tres meses dando vueltas perdido en la burocracia más absurda.

Hágamos una brevíssima historia: tras unas negociaciones superurgentes, dada la situación de los afectados al no haber acuerdo, habían tenido que interponer demandas por despido, y estaban pendientes de juicio, sin cobrar ni el paro; se llega a un principio de acuerdo el 19 de septiembre. El detalle de que el acuerdo aún no estuviese escrito no fue óbice para que el Conseller se apresurase a hacerse una foto con los negociadores y al día siguiente apareciera en la prensa, dando a los afectados como prácticamente recolocados ya.

El 2º de octubre se acabó de redactar el acuerdo, y empezó a recorrer despachos y gabinetes para recoger todas las bendiciones necesarias. Cuando nos interesábamos por el proceso, se nos indicaba el punto del recorrido en el que se encontraba nuestro Acuerdo: pendiente de la aprobación de algún gabinete para su inminente firma. Tras más de dos meses de espera, un día los representantes de los Sindicatos nos presentamos en la Consellería con el propósito de no salir de allí sin aclarar lo que pasaba, y lo aclaramos: hasta ese día el interventor de Hacienda no había revisado el Acuerdo. Pero a los dos días ya tenía hecho el informe, eso sí, negativo por tres motivos insubsanables: a) que era un acuerdo plurianual (va del 1-9-95 al 31-8-96); b) que no recogía la cantidad exacta que van a suponer las indemnizaciones a los trabajadores; y c), que si Educación abonaba las indemnizaciones se estaba metiendo en un terreno que competía a Hacienda. Pero el Conseller nos aseguró que no había problema, lo presentaría al próximo pleno del Consell, y el Acuerdo sería firmado también por el Conseller de Trabajo, para evitar el problema de la competencia.

Efectivamente, el Pleno lo aprobó, con lo cual ya se podía firmar, pero, por alguna desconocida razón, cinco días después seguimos sin firmar el Acuerdo porque los Consellers -ahora, como son dos, habrá doble dificultad de agendas- no encuentran un momento para estampar su preciosa firma en él.

Mientras tanto, los trabajadores siguen pendientes de juicio, no están cobrando el paro, no se podrán recolocar en enero como estaba previsto, la Consellería tendrá que abonar los salarios de tramitación de todos estos meses, y cuando firmemos el Acuerdo, si es que lo firmamos alguna vez, estarán pasadas todas las fechas y plazos previstos en él.

Seguiremos informando de los avatares de este Acuerdo. ■

El PP cree que "negociación" es el título de un juego

CCOO LES HARA VER QUE NEGOCIAR NO ES UN JUEGO

EA principio de curso, el nuevo Secretario General de la Consellería, del PP, convocó a los sindicatos para que éstos le expusiesen aquellos asuntos pendientes de negociación, a fin de poder establecer un calendario. Pero, a partir de ahí, sólo hemos tenido el prospecto -plantilla con temas, Dirección General correspondiente y fechas- de lo que el PP ha convertido en un juego. Es decir, según el PP simplemente ha hecho una relación de asuntos que son de interés para los sindicatos, de tal manera que las reuniones sobre los mismos, como mucho, se reducen a un: "pregúnten ustedes que si yo lo sé y puedo, les contesto".

Durante tres meses nos han tenido entretenidos con un borrador de **Orden de Concurso de Traslados de Secundaria** y, sin más, a principios de diciembre, la Administración convocó a los sindicatos a la 1 de la tarde, para decirles que "muchas gracias, **no vamos a convocar Concurso de Traslados**".

Durante tres meses hemos estado enmendando y recomendando el borrador de una Orden necesaria que regule el **nombramiento de funcionario interino a tiempo parcial** y sus condiciones jurídico-administrativas y aún estamos esperando. La Administración ha venido realizando supuestos nombramientos a tiempo parcial sin cobertura legal. ¿Si no hay Orden obligada por Ley, por qué se han de considerar estos nombramientos a tiempo parcial? En vísperas de vacaciones, la Administración espera informes jurídicos. Por cierto, dadas las veces que la Administración educativa reitera lo de informes jurídicos, CCOO entiendo que es la parda capa con la que intentan ocultar la miseria de su ineficacia.

Durante tres meses hemos estado esperando que la nueva Administración del PP, por nueva y por PP, nos presente: su modelo de plantillas, su propuesta de mapa escolar, su modelo de adscripción, su modelo de Formación del Profesorado..., y son demasiados meses de espera. Si alguien tenía alguna esperanza... ■

Ley de Solidaridad



La Administración andaluza presentó hace algún tiempo la Ley de Solidaridad en la Educación, pretendiendo con tan alto título (pero quizás sólo con él) mostrar sus propósitos de arreglar nuestro peculiar mundo educativo. Pero claro está que la solidaridad es algo tan ancho que no se ha sabido luego abarcar en el contenido de la ley todos los principios y actuaciones que implican su nombre.

La verdad es que el propósito específico de esta ley no es otro que el de regular la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, acomodando el Real Decreto de 2 de junio de 1.995, que afecta al territorio MEC y que versa sobre Educación Especial, a nuestra Comunidad Autónoma. Por eso, el título de la ley debería haber registrado un poquito de más modestia y de menos vuelos.

Para el caso es que, además, de su contenido no se deduce que se busque corregir el defecto, y lo traba que tal defecto supone, de que la atención a este alumnado se reparte entre diversas Consejerías (Educación, Trabajo, Asuntos Sociales,...). Tal reparto implica luego colos administrativos de competencias y ahí nos vemos luego con la dificultad de andar negociando con una Consejería, llegado a acuerdos con ella y pasando luego las de cañ para que las otras implicadas den el visto bueno a lo que se ha concretado sin su participación y previo consentimiento. A más de incoherencias jurídicas, se producen las educativas, que en el campo de que hablamos derivan a veces a la más pura inoperancia.

Desde CC.OO. estamos exigiendo que la Atención a la Diversidad incluya todas las causas que generen las necesidades educativas especiales, lo que implica contar con un único marco legislativo que regule la forma de concretar los programas y las actuaciones concretas con el alumnado a que estamos haciendo referencia. Esto no es pedir el más allá: es un sencillo ejercicio de sensatez y prudencia. ■

Plan andaluz de Evaluación Educativa

La Consejería de Educación y Ciencia presentó el pasado día 30 de noviembre el Plan Andaluz de Evaluación Educativa para su debate en el seno de la comunidad educativa, según reza en los propósitos de aquella. Tenemos que apuntar, sin embargo, algunas observaciones:

a) Las actuaciones emprendidas hasta ahora se centran muy mucho en la evaluación externa. El diseño interno queda relegado a las actuaciones a realizar a corto plazo. Ocurro, no obstante, que a esta Administración Educativa andaluza le queda más corto plazo aún de subsistencia que las actuaciones previstas a realizar. La duda, por tanto, se queda en el aire.

b) Con la presentación directa de este Plan, la Consejería de Educación persiste en su actitud de incumplir compromisos adquiridos: había asegurado que convocaría la Mesa de Seguimiento del Plan Andaluz de Formación del Profesorado para presentar en ella este otro plan de que hablamos con el objeto de que fuese debatido con antelación a cualquier otra actuación. Sólo nos queda confiar (lo que es ya mucho) que este fuera su último incumplimiento. ■

Mapa Escolar

Reunión de la Consejería de Educación con los ocho Delegados Provinciales. Tema a tratar: el mapa escolar, parece ser que ya ultimado y bien concreto. Propuesta a debate: darlo o no publicidad. Resultado: seis delegados se inclinan por hacerlo; dos y la Consejera prefieren que no, esta última argumentando que se avecinan elecciones autonómicas y no es aconsejable publicarlo. ¿Sabéis cómo estamos ahora? Sin conocer el mapa, claro. Aquí hay un modo muy sui generis de entender el voto de calidad. Pero no es eso lo peor. La clave está en la pregunta que mucha gente se ha hecho al conocer la anécdota: ¿Qué tendrá el mapa escolar de Andalucía que puede enturbiarles la campaña? ■

Acuerdo para el personal de cocina

Al fin se hizo la luz



Lo veníamos demandando con insistencia y al final lo conseguimos. A mediados del mes de diciembre firmamos con la Administración autonómica el aumento a nueve meses de los contratos del personal de cocina.

La historia comienza con el "decretazo", que trajo consigo la disminución de las prestaciones por desempleo así como un endurecimiento de las condiciones para acceder a ellas.

Para los cocineros y cocineras se tradujo en que accedían al cobro del desempleo alternativamente, un año sí y otro no, cuando llegaban las vacaciones.

La preocupación de CC.OO. nos llevó a estudiar alguna fórmula que pudiese paliar esta injusticia. La solución consiste en una ampliación de un mes del tiempo de duración de los contratos. Aparte de las repercusiones en las retribuciones, el acuerdo también conlleva un efecto positivo para las jubilaciones, ya que el cómputo de los periodos de cotización se hará por años completos, teniendo en cuenta que actualmente la percepción por desempleo cotiza a efectos de la jubilación.

Este excelente acuerdo ha llegado a fin de año, tras muchos esfuerzos de nuestro personal de cocina. Justo es darle su importancia en estos tiempos de crisis, de recortes, de falta de presupuestos, de desencuentros permanentes. □



Personal laboral

La Xunta incumple el decreto de comedores

Tras la de cal, ahora viene la de arena. La nueva relación de puestos de trabajo del personal laboral, elaborada y publicada por la Xunta de Galicia, supone reducciones de plantilla en algún caso. CC.OO. ya expresó en su momento su desacuerdo con la forma de elaborar esta relación, por lo que estos resultados no nos sorprenden.

Nuestro sindicato ya ha contestado a esta situación. En primer lugar con concentraciones de delegados y posteriormente a través de demandas individuales y generales sobre las irregularidades detectadas.

En el caso concreto de las plantillas de comedores escolares, estamos preparando un recurso contencioso-administrativo por incumplimiento del decreto de comedores. Así, tenemos constancia de que en cinco colegios de Lugo se ha procedido a supresiones de plazas, sin razón alguna. Continuamos indagando para incorporar todas las irregularidades en nuestro recurso y presionando para corregir esta nefasta tendencia. □

No se avanza en la readscripción del Cuerpo de Maestros

Después de tres Mesas Técnicas no hay progresos en la negociación en ninguno de los apartados vertebradores de la Readscripción: Red de Centros, Proceso de Adscripción, Condiciones Laborales, Plantillas y Baremo. La Administración se ha descolgado con la posibilidad de una Adscripción temporal, no definitiva, sin contemplarse novedades en el Catálogo ni tampoco reducciones horarias. El conflicto está servido. Esperemos que el ejemplo de Cataluña sea tomado como referente y que la negociación no se rompa. □

Las bravatas del Sr. Consejero

Nuestro más ínclito ex-sindicalista ya no sólo se conforma con paralizar la Reforma sino que además amenaza públicamente con devolver las transferencias educativas a Madrid, asumidas desde 1983, si la Administración Central no se corresponsabiliza en la financiación de la aplicación de la LOGSE. Esto no es nada serio Sr. Mendoza y como broma, pase. ¿Cómo un Gobierno que se autocalifica de nacionalista puede devolver competencias? ¿Qué antecedentes existen en cualquier otro territorio? ¿Cómo se expone Vd. a la crítica fácil de otras formaciones políticas? Nuestro común paisano, el Ministro Saavedra, tiene los brazos

abiertos para recoger el guante, ya se lo ha dicho y además hay que ver la risa de oreja a oreja que puso al conocer la noticia.

El Sr. Consejero de Educación, dispone o debería disponer de múltiples recursos de carácter político para presionar o incluso movilizar, pero declaraciones de este tipo sólo generan descrédito.

En otro orden de cosas, todavía no se ha manifestado Vd. públicamente sobre la Iniciativa Legislativa Popular para una Ley de Financiación de la Reforma. Desde CC.OO. le sugerimos que onarbole esta bandera y que arregle las cuentas con Madrid utilizando las vías correctas de negociación. □

Retraso del calendario de negociaciones

Finalizado el primer trimestre del curso tan sólo dos de los catorce temas de negociación han sido abordados. Se han comenzado a tratar, superficialmente, la Readscripción del Cuerpo de Maestros y el Mapa de la F.P., dejándose de lado el Pacto de Estabilidad, la Oferta de Empleo Público, Comisiones de Servicio, la aplicación del Decreto de Especialidades de la F.P., la figura del Administrador de Centros... haciendo un repaso de los temas más urgentes y polémicos. ¿Es posible la consecución de acuerdos con este ritmo?, decidida-

mente no. Mucho nos tememos que esta parálisis negociadora esté relacionada con la coyuntura política actual: del resultado de las próximas Elecciones generales depende la reordenación de las Consejerías del Gobierno Autónomo, en virtud de los pactos alcanzados a consecuencia de las últimas Elecciones Autonómicas. Esto, sumado a los titubeos presupuestarios para la implantación de la Reforma, explica la preocupante atonía existente. CC.OO. reclama con urgencia la firma de acuerdos en los plazos previstos sin dilaciones injustificadas. □

Igualdad de derechos para interinas y sustitutas

Año tras año interinas y sustitutas cuyo disfrute de permiso por maternidad coincidía con el periodo vacacional no era disfrutado de forma acumulada, en un claro agravio con respecto a las profesoras funcionarias. Gracias a la presión de nuestro sindicato se ha conseguido en el presente curso un trato igualitario, interpretándose correctamente el vigente Pacto de Estabilidad. Hay que seguir esforzándose para que el sentido común deje de ser el menos común de los sentidos. □

I
N
A
C
E
P
T
A
B
L
E

CC.OO. considera absolutamente inaceptable la ausencia reivindicativa de un amplio grupo de sindicatos de la enseñanza pública vasca.

Una valoración que también proviene de los centros públicos educativos y de sus trabajadores que comienzan a preguntar en voz alta (ahí están las reivindicaciones de los, en otros momentos, reivindicativos sindicatos).

La postura del Gobierno Vasco y el entreguismo de estas organizaciones ha sido duramente criticado por CC.OO.

Para el sindicato es inaceptable la reordenación gubernamental de los centros, limitando la capacidad de la enseñanza pública vasca.

CC.OO. tampoco acepta los retrasos y la

ausencia de negociación en profundidad de las consecuencias laborales del mismo exilio.

El sindicato denuncia, de la misma manera, la imposición de una "subida" salarial que resalta aún más el horizonte retributivo del profesorado y una amenaza de recorte en más de 500 plazas en la plantilla educativa del sector público.

Todas estas agresiones de la Administración Vasca son posibles por la postura mantenida por los sindicatos que firman el Acuerdo de Julio (STEE-ELA-LAB) respecto de la Administración "suponiendo el más grave perjuicio para el profesorado en los últimos diez años y una fuente permanente de conflictos y discriminaciones" según han denunciado los responsables de CC.OO.

La dirección del sindicato ha invitado a los trabajadores a no aceptar estos regalos de comienzo del año, pidiendo la expresión pública del rechazo a estos comportamientos. ■

La Federación de Asociaciones y Centros Españoles Emigrantes (FACEEF) expondrá sus reivindicaciones al Ministro de Educación y Ciencia

EN PELIGRO LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA LOS EMIGRANTES

La movilización puesta en marcha por la Federación de Asociaciones y Centros de Españoles Emigrantes en Francia, junto con los apoyos recibidos tanto en el estado español como en la mayor parte de los países de Europa, entre otros el de CC.OO., ha hecho posible que el Ministro de Educación y Ciencia, Jerónimo Saavedra, haya finalmente aceptado reunirse con la FACEEF.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. se ha sumado a la campaña para denunciar la política de la administración española respecto de la enseñanza de la Lengua y de la Cultura españolas dirigida a los emigrantes y sus descendientes, que ha provocado una drástica reducción de aulas, de profesorado y de alumnado, y que, de proseguir la actual tendencia, podría llegar a hacer desaparecer este sistema educativo. A través de diversos decretos y normativas, aplicados con el máximo rigor por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, en tres años se han cerrado más de la quinta parte de las aulas existentes, se ha reducido en un 20% el número de profesores y se ha perdido el 40% del alumnado (unos 3.000).

Teniendo como finalidad el impedir la desaparición del sistema educativo para los emigrantes y garantizar el acceso, para éstos y sus descendientes, al aprendizaje de su propia lengua y cultura, una delegación de la FACEEF, en la que figuraban representantes de CC.OO., había anunciado una visita a Madrid para el día 16 de diciembre, con la intención de ser recibidos por el responsable político de Educación. Sin embargo, la representación oficial propuesta por el Ministerio carecía de poder decisorio, lo que resultaba inaceptable para los representantes de los emigrantes. Finalmente, los esfuerzos por abordar directamente con el Ministro los graves problemas de la enseñanza de nuestra lengua y cultura en la emigración, han dado sus frutos y la reunión se va a producir el próximo día 28 de diciembre. Se mantienen para el día 16, como estaba previsto, las delegaciones regionales a todos los consulados de España en Francia, para hacer entrega de los pliegos reivindicativos.

CC.OO. se felicita por el primer paso dado por la FACEEF y espera que los derechos a la educación de los emigrantes españoles sean respetados y reconocidos por nuestros responsables políticos. ■

Una educación para un mundo sin violencia

▼ Ricardo Guriarán

Bajo el lema "Por una educación para un mundo sin violencia", se celebró del pasado 30 de julio al 5 de agosto, el V Congreso Mundial de Educación para la Paz, organizado por Teachers for Peace, asociación mundial de educadores que centra su actividad en los diferentes congresos que realiza.



Este último, de carácter mundial, da continuidad a los anteriores celebrados en: Berlín, Copenhague, Budapest y París. Sin olvidar el I Europeo

que tuvimos el año pasado en Compostela.

El evento se llevó a cabo en el Estado de Vermont, situado al norte de los EE.UU. en el límite geográfico con Canadá, en la ciudad de Northfield. Los responsables americanos eligieron la Universidad de Norwich como sede del congreso. Es un hecho que llama la atención el lugar elegido, ya que en la actualidad alberga una universidad militar privada.

En el acto de apertura habló, entre otros, el director de esta universidad, dirigiéndose a los congresistas en tono pacificador, subrayando la necesidad de divulgar contenidos pacifistas por el mundo adelante, mismo los propios militares como agentes...

A nivel organizativo hubo lagunas importantes, resaltamos el hecho de no disponer de servicio de traducción simultánea, a pesar de prometerlo, y haberlo anunciado en la propaganda previa. Por supuesto que los no

anglohablantes fuimos de lado y cuesta arriba. Otro elemento negativo fue el déficit que arrojaron las cuentas finales, aproximadamente 20.000 dólares.

Los temas

El congreso propiamente dicho se dividió en cuatro bloques temáticos: la violencia política, la violencia con el entorno, la violencia cultural y social y la violencia familiar, abordados por expertos internacionales en el tema, mediante mesas redondas.

Se desarrollaron alrededor de 100 talleres teórico-prácticos ligados a los contenidos citados. También hubo mesas redondas de temas de actualidad: conflicto de la Ex-Yugoslavia, Chiapas, minorías étnicas en EE.UU., diariamente funcionó un "mercado de la Paz" donde se intercambiaba información, publicaciones, motivos aligóricos y carteles referidos a la temática que nos reunió. Aproximadamente funcionaron 40 "stands".

Se aprovechó la estancia para discutir el futuro de la organización, plantear discusiones sindicales para canalizar, a través de las distintas organizaciones, una verdadera cultura de Paz, tomar contacto con represen-

tantes de países que actualmente están en conflicto...

Como representación española acudimos una delegación del Seminario Permanente de Educación para la Paz y el que suscribe representando a la Federación de Ensino de CC.OO.

Resoluciones

Entre las resoluciones aprobadas en plenario podríamos destacar: una referida a la paralización de experiencias nucleares que está llevando a cabo Francia en el Pacífico, dirigida al Presidente francés Sr. Chirac; otra referida a los derechos humanos, especialmente a los de los niños indefensos de países en conflicto. Ligando este tema a la necesidad de introducir, de forma seria, en los currículos escolares, la educación para la Paz. Del mismo modo se recomienda a la ONU medidas especiales para las fuerzas pacificadoras. También se acordó una resolución sobre el conflicto de Chiapas.

Estas resoluciones se trasladarán como propuestas a los presidentes de Estado y a la propia ONU, aprovechando el 50 aniversario de esta organización, del fin de la Segunda Guerra Mundial y de los bombardeos en Hiroshima y Nagasaki.

Asistieron alrededor de 500 participantes de 30 países. Por primera vez en los congresos de Teachers for Peace participaron jóvenes que están en programas relacionados con la Paz, mostrando sus trabajos en los talleres. Como antes hemos dicho, durante la celebración del congreso, se realizaron varias reuniones para discutir el futuro de la organización Teachers for Peace.

No sin pasar bastante tiempo discutiendo propuestas organizativas, como ya es habitual en el movimiento por la paz, entre franceses y alemanes, se concluyó formando un amplio comité con representación territorial, doce personas en total, con carácter provisional. Celebrarán sus reuniones en Montreal, llevando el peso coordinativo los compañeros sindicalistas de Quebec, que serán los encargados de convocar las reuniones (una al año) y recibir las propuestas. Nuestra federación tendrá representación en dicho comité, en la persona que suscribe.

Por último, reseñar el contacto con sindicatos presentes en el congreso y, de forma especial, con la coordinadora del Seminario de Derechos Humanos de la Universidad de México, Gloria Ramírez, que en estos momentos, el grupo que coordina, está jugando un papel muy importante en el conflicto de Chiapas. ■



La tramitación parlamentaria de la Ley Pertierra

Acotaciones de un lector

▼ **Xosé G. Barral Sánchez**

Wenceslao Fernández Flores, excelente escritor galaico, dedicó parte de su actividad periodística a las crónicas parlamentarias. Sus artículos en los jornales gozaban de gran aceptación entre políticos y ciudadanía ilustrada en la época de la IIª República.



Si pretender emular a tan ilustre cronista y tomándole prestado el título de una obra suya que versaba acerca del perfil de los más insignes parlamentarios, intentaré dar una serie de apuntes sobre el proceso de discusión de la Ley de Participación (LOPEGCE o Ley Pertierra) en las cámaras legislativas. Habrá que abundar obligatoriamente en las incoherencias y ambi-

güedades, en las falsas apariencias y en las medias verdades, en los resbalones involuntarios y los secretos insospechados. Y ello debido a que la tramitación de la ley ha avivado la lujuria legislativa de buena parte de los grupos parlamentarios y, como suele ocurrir cuando los instintos se disparan, no se obra con la templanza suficiente para salir airosos e indemnes. Continuando con el paralelismo inicial, el bosque estuvo de lo más animado: trasnos, brujas y meigas movieron sus artes en las idas y vueltas de esta ley.

Sobre el copyright

Siendo rigurosos en nuestra exposición, habrá que empezar por clarificar los orígenes y las autorías. Estrictamente no se debería denominar "Ley Pertierra", ya que ha sido aprobada bajo el mandato del ministro Jerónimo Saavedra. Además, lo que siempre nos ha parecido es que Gonzalo Suárez Pertierra, aunque presente en el momento inicial de la concepción, no encañonaba con dominio y precisión los temas educativos. Sería injusto, pues, que la Ley de Participación entrase en los manuales de historia de la educación con la acepción de Pertierra, ya que provocaría un auténtico estropicio comparativo: la Ley Moyano perdería su merecida y privilegiada posición en la legislación educativa española por culpa de una iniciativa legislativa de tan poco fuste.

Sobre el desarrollo de la LOGSE

La Ley de Participación venía, supuestamente, a ampliar el Capítulo IV de la LOGSE, denominado de la Calidad. El Ministerio no ha llevado a tal extremo su desfachatez como para bautizar así la Ley, habida cuenta de la inanición en que está sumida la LOGSE a causa de la penuria económica que padece. Lo que sí ha provocado el MEC es que mucha gente haya aprovechado la ocasión para manifestar su ojeriza con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).

Sobre la primera votación en el Congreso

A los tradicionales aliados parlamentarios del gobierno socialista se les sumaron los apoyos de los nacionalistas canarios y de Esquerza Republicana. Llama la atención el voto favorable de los canarios, si consideramos que buena parte de los responsables educativos de dicha comunidad provienen de la cantera del STE de Canarias, ferviente defensor de la escuela pública. La única explicación posible de este desliz sólo puede ser debida a la burocratización de los par-



lamentarios canarias, al no haber convocado asambleas insulares para tal ocasión, ya que, de haberlo hecho, el sentido de la votación habría sido muy diferente.

Sobre los nacionalistas catalanes

No solamente Convergencia votó en primera instancia favorablemente la Ley, sino que Pilar Rahola, sorprendiendo a propios y extraños, manifestó su apoyo. Las conjeturas sobre tal decisión se dispararon, sobre todo tratándose de una parlamentaria tan aguerrida, tan entusiasta, ubicua donde las haya. En la segunda votación en el Congreso, con la sinceridad y la valentía que la caracteriza, la citada diputada admitió su error y enmendó su voto inicial.

Sobre el pago delegado y la Inspección Educativa

No era intención del Gobierno socialista reabrir este debate sobre la forma de abonar el salario a los trabajadores de los centros concertados, pero la fragilidad de los apoyos parlamentarios y su perseverancia provocó que el Proyecto de Ley corriese el riesgo de escapárselo de las manos. El pago delegado se consiguió salvaguardar, pero el precio impuesto por CIU se tradujo en la refundación del Cuerpo de Inspectores, verdadero anatema para los gobiernos socialistas.

Sobre el voto de Izquierda Unida

El voto favorable de los senadores de IU a la enmienda de eliminar el pago delegado se debió a un fallo, a un error. Así lo han explicado: estaban votando en contra de todo lo estipulado por el Ministerio, y el calentamiento y la inercia en tal empeño los indujo a meter la pata. IU mantuvo, incluso, la extensión de dicha forma de pago a todos los trabajadores de la enseñanza concertada. No obstante, la votación en el Senado dio alas al Gobierno para criticarlos con dureza. Finalmente, IU votó en contra de la enmienda en el Congreso.

Sobre el voto del Partido Popular

Lo del PP tiene una explicación bastante más onerosa. Para entendernos, ellos siempre votan en contra de las leyes educativas del PSOE, por lo que su voto favorable en el Senado a la enmienda de suprimir el pago delegado profundizaba consecuentemente en su papel opositor. Luego, de vuelta la Ley al Congreso, votaron en contra de la enmienda, pero no porque estén de acuerdo con el pago delegado, sino porque no era la ocasión; es decir, no podían ganar la votación en el Congreso porque no contaban con los apoyos suficientes y variaron el sentido de su voto, habida cuenta de que es preferible en este momento seguir sumando votos de los ciudadanos antes que sacar a la luz sus propuestas reales, aquellas que, de ser desveladas con toda su crudeza, harían dudar a sus potenciales votantes.

Sobre el oportunismo de bastantes

El populismo y el ansia de sacar tajada a toda costa no es exclusiva del

Partido Popular. Determinados sindicatos de la enseñanza privada se encargaron de divulgar con inusitada diligencia el gazapo de Izquierda Unida. Llama la atención especialmente la actitud de FETE-UGT, auténticos adalides de la autonomía sindical, al poner todas las trabas posibles a CC.OO. para hacer un frente común y al recalcar hasta la saciedad el voto de IU e el Senado. Cuando el Congreso rechazó la enmienda dichosa, no hicieron el mismo esfuerzo informativo, lógicamente.

Sobre la inoportunidad de la Ley

El Ministerio de Educación habría de reconocer que la han chafado. La Ley no ha gozado del apoyo de ningún sector de la comunidad educativa: ni sindicatos, ni APAs, ni organizaciones estudiantiles. La protesta ha sido prácticamente unánime, por la falta de consenso en la elaboración y por los textos que, supuestamente, había que consensuar. Y han sacado adelante un compendio híbrido a base de retales, de componer aquí y allá con los grupos vasco y catalán, a base de desandar el patrimonio educativo que habían atesorado desde 1982, a base de distanciarse de los grupos parlamentarios en los que se apoyaron para parir la LODE y la LOGSE. Y, además, por su falta de diligencia en la aplicación de la ley de reforma, han disparado los apetitos de la derecha en su ansia por echar abajo los mayores avances en educación: hay tambores que anuncian que las nuevas mayorías podrían laminar, tan pronto les fuera posible, la LODE, recogiendo los frutos de lo que concienzudamente han venido cultivando en las comunidades autónomas. Y todo esto -cheque escolar, supresión de pago delegado, redefinición de las redes escolares, libre competencia entre centros- que me perdonen muchos por la manida expresión, sí que se debe asomejar bastante al neoliberalismo. ■

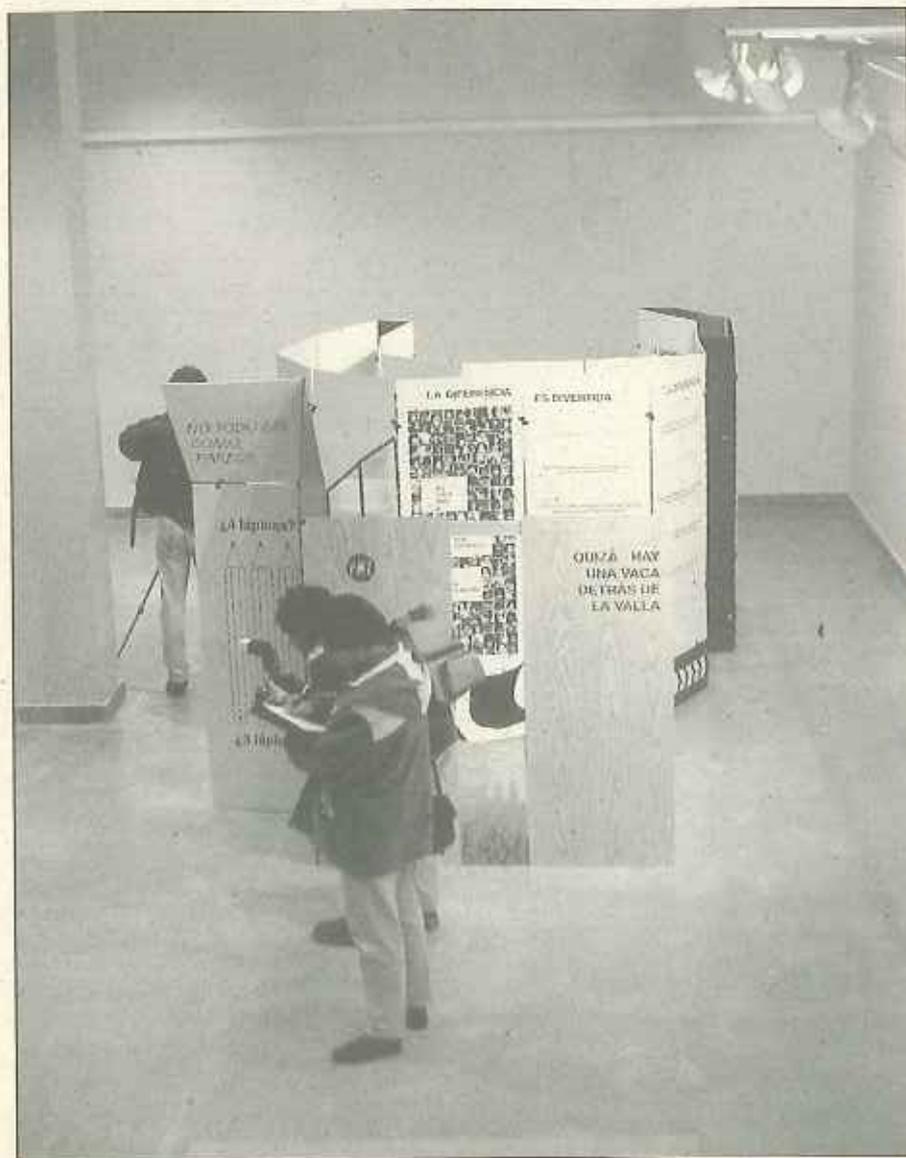
La ley no ha gozado del apoyo de ningún sector de la comunidad educativa: ni sindicatos, ni APAs, ni organizaciones estudiantiles



La educación para la Paz

Una nueva definición

▼ Pamela O'Malley



En aspecto del concepto global de Educar por la Paz es la lucha contra el racismo y la xenofobia. Encontrar una metodología apropiada para hacer que el alumnado comprenda de verdad y llegue a tomar partido en dicha lucha no es fácil, y el éxito del proyecto depende en gran medida de ello.

No es suficiente informar sobre las distintas étnias, sobre la historia de las migraciones y sus causas, las guerras, las condiciones socio-económicas, etc. Aunque dicha información sea de gran importancia, su simple transmisión no garantiza que se vaya a cambiar nada. Es preciso adoptar métodos que impliquen más al alumno o alumna, a nivel emotivo e intelectual, que les proporcionen una experiencia en primera persona y llegue a incidir en su propio sistema de valores.

Con esta intención la Asamblea de Cooperación por la Paz, Organización no Gubernamental, diseñó y organizó, en su versión castellana, la exposición "Veó, Veó" en un intento de contribuir al fortalecimiento de los valores que configuran el respeto por los derechos humanos y las peculiaridades y diferencias de los demás.

"Veó, Veó" es una exposición destinada a niñas y niños de edades comprendidas entre 10 y 14 años. No es una exposición en el sentido tradicional, es un taller-círculo de juegos que pretende que los niños y niñas mediante técnicas interactivas piensen por sí mismos y busquen soluciones a los problemas que se les plantean. Se trata de que tomen conciencia de cuáles son los mecanismos que conforman las generalizaciones, los prejuicios y el chivo expiatorio.

El desarrollo, fortalecimiento y consolidación de la capacidad de los jóvenes en los pueblos de Europa para

convivir en paz es el objetivo. Específicamente se pretende desarrollar su comprensión de los fenómenos sociales e incrementar el estímulo del profesorado y de los familiares del alumnado hacia la educación por la paz, a través de instrumentos didácticos de aplicación práctica.

Antecedentes del proyecto

En mayo 1993 tuvo lugar en Lunteren (Holanda) el Taller Internacional sobre la exposición "I spy with my little eye" ("Veo, Veo"), al que asistieron 21 delegados de ONGs de diferentes lugares de Alemania, Bélgica, España, Francia, Holanda e Italia.

La ONG española "Asamblea de Cooperación por la Paz" estuvo presente en este encuentro. Tras visitar la exposición y discutir los planteamientos previos se aprobó una propuesta para ampliar el ámbito a otros países comunitarios. Esto significaba que cada país debería realizar una adaptación del contenido a su propia lengua o lenguas y a sus propias condiciones sociales específicas. Dicho proceso se ha realizado en Alemania, España, Francia e Italia, partiendo de la versión inicial de Bélgica y Holanda.

Desarrollo del proyecto

El proyecto tiene como soporte básico una serie de paneles que contienen imágenes, juegos y actividades, todos los cuales estimulan la formulación de preguntas. Algunas partes son estructuradas y se autocorrijen. Ello obliga a los niños y niñas a buscar soluciones. Las tareas exigen cooperación, trabajándose en parejas y basándose para ello en un "pasaporte" que se va rellenando con sus descubrimientos y opiniones personales, de modo que no es simplemente un manual sobre la forma de trabajar en la Exposición, sino también una relación de su propia experiencia, que luego sirve para trabajar en el colegio.

La exposición del "Chivo Expiatorio" consiste en ocho secciones que siguen un orden que facilita la comprensión de los conceptos. Al princi-

Proyecto Educativo Veo, Veo



Una Europa Multicultural donde cabemos todos
Circuito de juegos sobre: Prejuicio, Discriminaciones y Chivos expiatorios

pio se proyecta un video titulado "Gente", después se reparten los pasaportes que se rellenan con los datos personales y, ya en parejas, se inicia el recorrido.

En las diferentes secciones se aprenden distintos conceptos. En "Las Apariencias Engañan" descubren que a veces la realidad no es lo que parece y que, observando las mismas cosas, cada uno las puede ver diferentes. En "Verdadero o Falso" se anima a los participantes a no aceptar todo sin pensar. En "Hecho u Opinión" se comprende que algunas opiniones pueden ser verdad para algunas personas pero no para todas. Con "Todos Menos Yo" descubren lo que significan las generalizaciones. En la sección "Prejuicios" aprenden lo que son y cómo pueden refutarlos. En el "Chivo Expiatorio" aprenden lo que es dicho mecanismo y pueden depositar escritos con sus propias experiencias de haber sido la víctima, el malón o el cómplice del "Chivo Expiatorio". En "Discriminación" se integran las actividades y ejercicios anteriores para detectar el fondo y las causas de los ejemplos discriminatorios. La última sección, "Periodistas" es una llamada a la acción, a seguir investigando y actuando en el entorno de su familia, la calle y el cole sobre el racismo y la xenofobia.

Durante el curso 94/95 hemos llevado la exposición a distintos lugares: Valladolid, Azuqueca, Alcorcón, Arganda, Fuenlabrada, Alcalá de Henares y Madrid capital. Unos 20.000 alumnos y 2.000 profesores han participado en la actividad. Nuestra valoración y la de todo el profesorado ha sido muy positiva. Quizás la mejor manera de sintetizarla es citando a un maestro "Lo que yo puedo asegurar es que a todos los niños y niñas de mi clase les hizo pensar". Creo que, esencialmente, ese era nuestro objetivo y nos sentimos profundamente satisfechos con el resultado.

El proyecto cuenta con el reconocimiento y apoyo del Ministerio de Educación y Ciencias y, para este curso, con el de la Unión Europea. También forma parte de la campaña "Somos Iguales, Somos Diferentes" del Consejo de Europa.

Impartimos un cursillo de preparación y evaluación sobre el proyecto a todo el profesorado que desea participar. El MEC concede un crédito para ello. Concebimos el proyecto como un instrumento que ofrecemos al profesorado para facilitar su trabajo en los temas transversales y esperamos que la metodología empleada sirva para otras actividades en el aula durante el curso. Con la experiencia lúdica de la visita no hacemos más que resaltar los temas y empezar una tarea que el maestro o maestra continuará durante el quehacer educativo diario.

Para la exposición se necesita un local de unos 200 metros cuadrados de modo que contamos normalmente con la colaboración de Municipios o Gobiernos locales, además del MEC para el uso de los CEP para los cursillos. ■

En caso de necesitar más información sobre el proyecto, rogamos ponerse en contacto con Pamela O'Malley o Ernesto Valera en los teléfonos 468 49 31, 4681576, 4680492 de Madrid o el Fax 5397141 de la Asamblea de Cooperación por la Paz. Calle Santa Isabel 1.5 2º dcha. 28012 Madrid.



Profesores, profesoras y A.T.S.

El efecto de Burnout en poblaciones de riesgo

▼ **Miguel A. Carbonero Martín y M. Teresa Crespo Sierra**
Universidad de Valladolid



El término "burnout" hace referencia a la problemática de aquellos trabajadores, que manifiestan una serie de dificultades en su trabajo, y de síntomas que expresarían un desgaste profesional o la sensación de estar quemado.

La escuela donde tradicionalmente se aprendía y se respetaba al docente, se ha convertido en un espacio donde se manifiestan muchas insatisfacciones y donde se materializan múltiples contradicciones, que en muchos casos se canalizan en contra del propio docente.

Existen varias razones que hacen que este tema esté de actualidad:

1. El aumento de las expectativas educativas para los alumnos en general, y los alumnos con necesidades especiales en particular, generado en los padres y familiares a raíz de la integración y de la reforma del sistema educativo.

2. La mayor exigencia sobre el profesorado por parte del Ministerio por un lado en la mayor preparación técnica y por otro el mayor conocimiento psicológico de los sujetos a los que va dirigida la enseñanza

así como una mayor exigencia de resultados.

3. La mayor sensibilidad por parte de los padres y la sociedad hacia los servicios sociales, con una disminución del criterio de autoridad en la sociedad y un aumento del nivel cultural.

4. La importancia que han ido cobrando los temas de salud mental y de prevención en las últimas décadas.

5. El aumento de la violencia y de las agresiones hacia el profesorado.

6. La falta de rendimiento adecuado del profesorado estresado a la vez que manifiesta necesidad de ayuda.

Definición

"Burnout" se manifiesta como una dificultad para adaptarse a una situación laboral, caracterizada por una interacción negativa entre el profesional, el lugar de trabajo y el resto de los compañeros y los alumnos.

Esta dificultad adaptativa es fundamentalmente de tipo emocional y se caracteriza por una sensación de estrés permanente y agotamiento psicológico, con la sensación de incapacidad absoluta para adecuarse a las exigencias. Maslach y Jackson (1981).

El término hace referencia a un tipo de estrés laboral o institucional generado específicamente en aquellas profesiones ca-

cterizadas por la relación constante y directa con otras personas, más concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda.

Características

El síndrome del "Burnout" no aparece de forma brusca, sino en la fase final de un proceso continuo. El profesor tiende a aumentar su esfuerzo para compensar y la situación de estrés va incrementándose, apareciendo de esta forma, signos más evidentes: irritación, tensión, miedo al aula, etc.

Disminuye su habilidad para manejar situaciones en general, su capacidad de concentración, de análisis objetivo y de razonamiento. Todo ello no hace más que agravar la situación y aumentar asimismo la sensación de impotencia para responder a las exigencias de su trabajo. Genera un círculo vicioso del que le resulta cada vez más difícil salir. Aparecen la negación de emociones, se incrementa el aislamiento, el absentismo laboral, los deseos de cambiar de trabajo, las conductas violentas etc. El "Burnout" correspondería ya a la última fase en la que existe una clara inadecuación e incapacidad para abordar la situación laboral.

Breuse (1984) realiza una investigación sobre las dificultades encontradas por los profesores en los inicios de su trabajo profesional. El 50% de los profesores sufre una decepción y malestar debido a una enorme distancia entre la idea que hacían de su profesión y la realidad destacando que 1/3 de los profesores están enseñando materias distintas a las de su especialidad, el material escolar es insuficiente, la cantidad de tiempo que ocupan fuera del horario escolar, las relaciones difíciles con los padres, compañeros y alumnos.

Gosselin (1984) en "Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional" coincide con Breuse en las fuentes de tensión.

Gordillo (1988) en su trabajo sobre "La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa" destaca las siguientes conclusiones: la satisfacción profesional de los profesores no es menor que la de otros profesionales; la mayor insatisfacción la genera la retribución económica, la imagen social y el estrés; los años de experiencia aumenta la satisfacción; al aumentar la ansiedad disminuye la satisfacción.

Zubieta y Susinos (1992) analizan la



satisfacción del profesorado, haciendo un recorrido por distintas investigaciones realizadas en España en los últimos años.

Por su parte en un estudio sobre la satisfacción profesional de las enfermeras en Madrid realizado por **García Laborda** (1994) manifiesta que las enfermeras no se sienten satisfechas en relación a otros profesionales en dos aspectos: respecto al reconocimiento profesional y en cuanto a la posibilidad de promoción profesional. Concluye que los A.T.S. del medio rural están "desgastados", y que los del medio urbano están "frustrados".

Esta es una situación que puede ser aplicada perfectamente al colectivo docente que siente cómo el entorno, sobre todo en los entornos urbanos, le es cada día más hostil, con mayores exigencias y menor reconocimiento.

Si a esto unimos que cada vez los docentes se sienten menos seguros de su formación para la cantidad de funciones que se le asignan, con ambigüedad del rol profesional, y la relación con los alumnos y compañeros, hace que sea un colectivo que, al igual que las enfermeras, tienen problemas de satisfacción profesional.

Entre la causas cabe destacar: aburrimiento y estrés, crisis en el desarrollo de la carrera profesional y pobres condiciones económicas, sobrecarga de trabajo y falta de estimulación, pobre orientación profesional y aislamiento.

También se han reflejado aspectos más cognitivos como son: bajas expectativas de refuerzo y altas expectativas de castigo, en muchos casos se asume el paradigma de la indefensión aprendida como explicación del fenómeno de burnout.

La explicación de porqué son los profesionales asistenciales los más afectados por este tipo de síndromes está intrínsecamente unida con la etiología del burnout. Por un lado son las profesionales más humanistas y por otro lado los profesionales se encuentran un sistema deshumanizado y despersonalizado al cual deben adaptarse. La diferencia entre las expectativas y la realidad está contribuyendo en gran medida al estrés que experimentan estos profesionales.

Por otra parte estos profesionales tienen que emplear mucho tiempo en relación con gente en situaciones problemática y donde la relación está cargada de sentimientos de turbación, frustración, temor o desesperación.

Nos planteamos llevar a cabo en el en-

torno de Valladolid capital un estudio comparativo del efecto "Burnout" a través del inventario de Burnout de **Maslach**, en dos poblaciones de profesionales (154 profesores/ 152 A.T.S.) con los objetivos:

- Realizar una comparación en la población de docentes y A.T.S. sobre la incidencia del Burnout.

- Analizar el grado de desgaste emocional en las dos poblaciones.

Resultados

En el análisis de los datos vamos a diferenciar aquellos que sin tener unas diferencias significativas nos parecen dignos de reseñar y por otra parte aquellos ítems que manifiestan diferencias significativas entre los dos grupos de la muestra.

Es destacable que casi la mitad de los sujetos manifiestan tener mucho agotamiento al terminar su jornada laboral.

La mayoría de los sujetos (83%) manifiestan tener un buen trato personal con los sujetos beneficiarios que se relacionan.

Es significativo que casi el 18% manifiesta que se siente cansada en su trabajo como consecuencia del trato interpersonal.

Al igual que en la variable anterior, se manifiesta que un porcentaje significativo (26,6%) muestra un desgaste personal en su trabajo.

Nos parece significativo que casi el 15% de la muestra manifieste un endurecimiento emocional respecto al desempeño de su trabajo.

Es significativo que casi el 20% de los sujetos manifiestan que su permanencia en el trabajo es excesiva.

Casi la totalidad de sujetos (90,8%) manifiestan que les importa mucho las personas que atienden profesionalmente.

Un porcentaje significativo (10,5%) manifiesta estar emocionalmente al límite de sus posibilidades.

Un 26,1% manifiestan no tratar adecuadamente los problemas emocionales en el trabajo. Lo que nos parece significativo, tanto para ellos como para sus beneficiarios.

A continuación, exponemos los resultados obtenidos después de realizar un análisis diferencial en función de la profesión de los sujetos:

- La relación de los A.T.S. es más impersonal que la de los profesores, con sus beneficiarios. Esto hace que la repercusión a nivel emocional sea mayor.

- Los A.T.S. se sienten significativamente menos estimulados después de haber trabajado íntimamente con quienes atienden.

- En ambos grupos, los problemas emocionales son tratados de forma inadecuada, si bien los A.T.S. manifiestan una despreocupación mayor.

- La culpabilidad genera incertidumbre y en este sentido los A.T.S. lo sufren en mayor grado que los profesores.

- El grado de cansancio emocional es significativamente mayor en los A.T.S. que en los profesores.

- Las relaciones personales son más frías y menos influyentes en los A.T.S. que en los profesores, respecto a sus beneficiarios.

CONCLUSIONES

El presente trabajo viene a completar y actualizar estudios hechos por diversos autores en estos términos. La población docente y de A.T.S. son colectivos que por su dedicación laboral a otras personas sufren un mayor riesgo de padecer situaciones de estrés y tensión laboral.

Hemos analizado una muestra de ambos colectivos, apoyados en el inventario de Maslach, y analizando las frecuencias a nivel general y las diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems, como queda reseñado en los resultados. Resaltamos como más importantes los siguientes:

1. En general, ambos colectivos manifiestan tener un buen trato personal en su trabajo, a la vez que manifiestan cansancio, desgaste personal y demasiada permanencia en el mismo.
2. Se muestran endurecidos a nivel personal, con un inadecuado tratamiento de los problemas emocionales y una parte de ellos manifiestando estar al límite de sus posibilidades personales.
3. El grupo de A.T.S. manifiesta tener diferencias significativas respecto a los profesores en: Relaciones impersonales, se sienten menos estimulados en su trabajo, más cansados físico y psíquicamente y con relaciones más frías e infrecuentes con sus beneficiarios.



La comunicación entre los centros y los CPR

La figura clave del ENLACEP

▼ Primitivo Sánchez Delgado

Profesor de Didáctica de la U. Complutense y Asesor de Formación del CPR de Leganés



Desde su creación por el Real Decreto 2112/84, los Centros de Profesores han sido considerados como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas". Un elemento básico en todo proceso de formación es la comunicación, sobre

todo cuando, como en nuestro caso, la formación intenta responder a las necesidades de quienes la reciben. Aquí pretendemos exponer una experiencia que empezó siendo algo bastante simple y sencillo, pero que progresivamente ha ido creciendo en complejidad y profundidad.

El problema

Suele ser habitual oír quejas, tanto de asesores de los Centros de Profesores y de Recursos (CPR), como de profesores de los centros educativos, respecto a pro-

blemas en la circulación de la información, retrasos en el correo, problemas con la distribución de las diversas convocatorias de actividades, etc. En el CEP de Leganés hemos podido constatar a lo largo de estos años que esos problemas han surgido con centros que no contaban con ENLACEP, mientras que han sido mínimos, por no decir inexistentes con aquellos centros cuyo ENLACEP acude periódicamente al Centro de Profesores y Recursos.

La solución

Cuando en 1985 se creó el CEP de Leganés, el grupo de profesores más implicados en su puesta en funcionamiento vimos inmediatamente la necesidad de buscar una vía de comunicación con los centros que garantizase la circulación de la información de un modo más adecuado que el mero envío de las convocatorias de actividades por correo. So nos ocurrió pedir a los centros que eligieran a una persona a la que poder dirigirnos para canalizar esa información. Así surgió la figura que decidimos bautizar como ENLACEP y que actualmente ha sido institucionalizada como "representante en el Centro de Profesores y de Recursos". Quizá tengamos que cambiar el nombre a ENLACPR, con el cambio de denominación de CEP a CPR, al fusionarse los Centros de Profesores con los Centros de Recursos.

Algo más que el correo

En un principio fue casi un simple "correo", que pasaba por el CEP cuando podía, fuera de su horario lectivo y laboral, recogía información y recursos para sus compañeros y compañeras, y comunicaba al CEP alguna demanda de formación, con la ventaja de que se aseguraba la llegada de la información a su destino a tiempo y no se retrasaba por problemas de la oficina de Correos o porque se extraviaba en algún despacho del centro entre los múltiples papeles que llegan.

A medida que un gran número de centros iba contando con esta figura, se vio la necesidad de darle un mayor contenido y, en una segunda fase, se comenzaron a convocar algunas reuniones con todos los ENLACEP para presentarle informaciones

especialmente importantes (Plan de actuación del CEP para el curso, por ejemplo) y se organizó alguna actividad de formación que les permitiera desarrollar mejor su función. Algunos contenidos de esta formación fueron la dinámica de grupos, la comunicación, el diseño de carteles y murales, la presentación atractiva y clara de la información, etc.

Sus funciones

Con el reconocimiento oficial de la figura por parte del MEC, entramos en la tercera fase, en la que, aprovechando la posibilidad de que el ENLACEP dispusiera de algunas horas para desempeñar su función, pedimos a todos los centros que reservasen para ello la misma hora en el mismo día de la semana con el fin de poder realizar reuniones en el CEP. Así se estableció una reunión al mes con todos los ENLACEP que permitiera llevar a la práctica nuestra concepción del ENLACEP como una persona responsable básicamente de que la información circule de modo adecuado en estas tres direcciones:

- desde el CPR a los centros: recogiendo, difundiendo y comunicando a las personas interesadas las convocatorias de actividades del CPR.
- desde los centros al CPR: recogiendo las necesidades y demandas del profesorado y transmitiéndolas al CPR para que éste adecue en la mayor medida posible su oferta a las necesidades del profesorado de la zona.
- entre los distintos centros: compartiendo las ideas y planteamientos de cada centro con los demás en las reuniones, lo que siempre supone un enriquecimiento para todos.

Simultáneamente se decidió que un asesor del CPR se responsabilizase de esta actividad, función que viene desempeñando quien suscribe.

Formación en centros

La alta participación en estas reuniones, aunque todavía algunos centros de nuestra zona no tienen ENLACEP, sobre todo Centros de Secundaria, nos animó a dar un paso más y constituir un seminario al que hemos denominado "Dinamización de la Formación en los Centros". El objetivo

básico del seminario es iniciar un proceso de investigación-acción sobre la formación permanente del profesorado. Entre las actividades que realiza el seminario cabría destacar: la elaboración de una encuesta sobre formación permanente que fue aplicada a todo el profesorado de la zona y de la que se recogieron 300 cuestionarios rellenos, el análisis y la reflexión sobre los resultados de la encuesta con el fin de orientar la acción del CPR, el intercambio de experiencias didácticas de innovación que se realizan en algún centro y que a través del ENLACEP puede ser conocida y puesta en práctica por otros centros, la reflexión sobre las propias funciones del ENLACEP como dinamizador de la formación permanente en el centro, la reflexión sobre cómo recoger y abordar las necesidades concretas de formación sentidas por cada centro, etc.

Estrategias informativas

En este sentido, algunas de las estrategias empleadas por los ENLACEP de nuestra zona son:

- *Para la difusión de la información procedente del CPR:* Tras recibir la información bien personalmente en el CPR o por correo dirigido siempre al ENLACEP, éste la expone en un panel adecuado con diversos elementos que permitan un acceso fácil y rápido a cualquiera que desee informarse. De esta información sufre guardar una copia en un archivo, por si se pierde la del panel. Además se emplean algunas de las siguientes estrategias: hacer un resumen de la información y realizar una copia para cada profesor y profesora del centro o hacerlo circular de forma que se tenga constancia de que ha llegado a todos, informar en las reuniones del claustro de las actividades del CPR, entregar copia de determinadas informaciones a aquellos profesores potencialmente interesados en el tema, entregar copia de las actividades a los coordinadores de ciclo o jefes de seminario, para que éstos, a su vez, la difundan entre los interesados, etc.

- *Para la recogida de necesidades de formación del centro:* Tratamiento del tema en claustros y reuniones de diversos equipos del centro, contactos y comuni-

caciones informales en la sala de profesores, rellenar el cuestionario del CPR para detección de necesidades teniendo en cuenta las demandas de sus compañeros y compañeras, etc.

- *Para la comunicación entre los distintos centros:* exposición de experiencias significativas de cada centro, discusión sobre la importancia de las demandas recogidas, acuerdos entre centros para la realización de actividades, etc.

Formación en equipo

En el CPR de Leganés hemos decidido primar la formación en equipo sobre la individual. En esta línea, consideramos que el ENLACEP puede ser una figura clave en el establecimiento de procesos de formación permanente adecuados a las características y necesidades de cada Centro y con una secuencia coherente. De esta forma se evitan actividades erráticas que se acaban en sí mismas, lo que reduce considerablemente su repercusión sobre el aula. Se pretende que el ENLACEP sea cada vez más una persona conocedora de los procesos de formación permanente, de los objetivos, contenidos, modalidades, líneas prioritarias, etc. que sirva de ayuda a los compañeros y compañeras de cada centro a la hora de tomar decisiones cada vez más adecuadas y pertinentes en los temas de formación. Se pretende que sea una persona con dominio de los procedimientos para llegar a esa toma de decisiones en los grupos humanos que constituyen los centros y con una actitud de implicación activa en la formación, entendida como un proceso que implica a todo el Centro y no sólo a sus profesores y profesoras individualmente.

En definitiva, el trabajo del ENLACEP no es agotador para nadie y su repercusión en beneficio del profesorado de cada centro es muy grande. Desde nuestra experiencia, animamos a todos los CPR y a todos los centros educativos a que elijan a alguna persona para que se responsabilice de este papel, que consideramos posee un gran potencial para la mejora de la formación permanente del profesorado y, en consecuencia, para contribuir a incrementar la calidad de la educación. ■



50 aniversario de la ONU

Materiales para un cumpleaños

▼ Lucila Benítez



El cincuentenario de la fundación de las Naciones Unidas ha traído consigo, además de celebraciones más o menos protocolarias, una renovación del debate sobre la necesidad de este organismo, su

potencial y sus limitaciones y las dificultades por las que atraviesa en el momento actual. Pero para muchos, ha renovado asimismo el convencimiento de que, si la ONU no existiera, probablemente habría que inventarla, lo que, para los docentes, implica la importancia de transmitir la idea de esa necesidad al alumnado junto con una visión de lo que este organismo supone para la comunidad internacional.

Con motivo del cincuentenario de su fundación, las Naciones Unidas han editado una serie de materiales titulados **Materiales educativos sobre las Naciones Unidas** que pueden ser muy útiles, no sólo para dar a conocer este organismo, sino para tratar de problemas más amplios que nos afectan de lleno, tales como la prosecución de la paz, la solidaridad entre las naciones, el peligro del racismo y la intolerancia, la contaminación y la conservación del planeta, etc.

Según se afirma en su introducción, los materiales están basados en dos supuestos: "En primer término, que la educación es importante porque puede tener un

efecto positivo en la calidad de vida de las personas. En segundo término, que la cooperación de los Estados Miembros en la estructura de la ONU beneficia a todos por igual y puede posibilitar contribuciones cada vez más positivas en un mundo interdependiente".

El objetivo de los materiales no es tanto transmitir conocimientos o datos al alumnado sino hacerlo reflexionar sobre la situación del mundo que le rodea y su actuación en él; lograr que tome conciencia de que vive en un mundo interdependiente y de que su comportamiento y su participación en la vida colectiva pueden contribuir a conformarlo.

Estructuración de los materiales

Los materiales se editan en tres niveles, primario, intermedio y secundario, y tienen una presentación atractiva y una estructura similar en los tres niveles: después de una introducción con sugerencias para el profesorado, se incluyen unas informaciones básicas (las mismas en los tres casos), destinadas a familiarizar a los docentes con las Naciones Unidas y su Carta fundacional, prevención y solución de conflictos, derechos humanos, desarrollo sostenible y las Organizaciones No Gubernamentales.

Las unidades, 18 en el nivel primario, 21 en el intermedio y 23 en el secundario, se centran alrededor de tres ejes principales que coinciden con los campos en los que la ONU desarrolla su actividad: prevención de conflictos, derechos humanos y desa-

rollo sostenible. Además, los tres niveles incluyen unas primeras unidades que presentan la ONU, su historia y sus principios básicos. Cada unidad está compuesta de un texto central, que presenta el tema, una serie de actividades y una "ficha de la ONU" que tiene por objeto mostrar ejemplos concretos de la labor de las Naciones Unidas. Las actividades exigen por una parte la comprensión de los textos de presentación del tema y de la "ficha de la ONU" y por otra la reflexión colectiva y la aplicación práctica de los principios que se debaten. Todas las unidades hacen hincapié en las actividades en grupo, por considerar que la cooperación y el fomento del consenso y el respeto a las opiniones de los demás son decisivos siempre, pero lo son aún más en la docencia de estos temas. La introducción incluye además sugerencias para proyectos de más amplia duración como pueden ser la constitución de una "escuela unida", una especie de mini-ONU que se ocupe de los problemas de toda la comunidad escolar, o la elaboración de la "Carta de la clase" destinada a solventar conflictos y tratar a todos con equidad.

Los tres niveles se cierran con un apéndice de materiales prácticos tales como el preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, un resumen de la Convención sobre los Derechos del Niño, logotipos de la ONU, bibliografía de materiales didácticos sobre el tema y direcciones de interés.

¿Dónde se obtienen?

Los materiales se publican en todos los idiomas oficiales de la ONU, entre los que se cuentan, como es lógico, los que pueden ser más útiles para su uso en nuestras aulas (español, inglés y francés) y pueden fotocopiarlos para su uso gratuito en la escuela. La oficina de información sobre las Naciones Unidas en Madrid (Apartado Postal 3400, 28080 Madrid. Teléfono 91-5558087) podría proporcionar información sobre estos materiales y los centros pueden obtener originales dirigiéndose a:

United Nations Fiftieth
Anniversary Secretariat
S-3161
United Nations
New York, 10017
EEUU



TU CONVENIO

Normativa básica
para los trabajadores
y trabajadoras de la
Enseñanza Pública
no universitaria

▼ Situaciones

▼ Adscripción

▼ Traslados

▼ Movilidad

▼ Retribuciones

▼ Compatibilidades

▼ Régimen disciplinario

▼ Formación

▼ Vacaciones

▼ Jornada de trabajo

▼ Seguridad Social

▼ Defensa



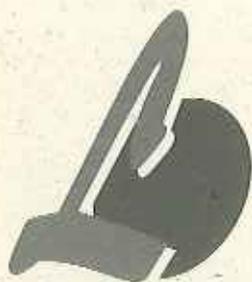
TU CONVENIO, editado por la Federación de Enseñanza de CC.OO., contiene el conjunto de la normativa básica de la Enseñanza Pública no universitaria correspondiente al territorio MEC que facilitará el conocimiento global de tus condiciones de trabajo.

GRATIS para los afiliados y afiliadas a CC.OO. del territorio MEC.

Recógelo en la sede del Sindicato

El cómic y la educación para la tolerancia

▼ Manuel Morales Puerta



La experiencia educativa que a continuación se expone ha sido realizada en el C.P. "Santa Isabel", con alumnos y alumnas de 7º y 8º de E.G.B., a lo largo del curso 1993-94, y dentro del área de Lengua Castellana. El colegio se encuentra ubicado en el extrarradio de Almería capital, en la zona denominada "La Molineta". Al centro acuden alumnos y alumnas del Barrio de Los Angeles y de las calles y alrededores de la plaza de toros. Se trata de una población de un nivel sociocultural medio-bajo.

En las aulas de séptimo y octavo

había algunos niños gitanos y una niña de origen venezolano, que eran marginados y rechazados por una minoría de alumnos y alumnas de estos niveles. Esto, unido a algunos posicionamientos prejuiciosos y estereotipados puestos de manifiesto por estos alumnos/as al tratar algunos artículos de prensa sobre la inmigración norteafricana en el Poniente Almeriense, me animó a ofrecerles la posibilidad de elaborar materiales curriculares y de poner en práctica algunas técnicas de Educación para la Tolerancia, con el fin de mejorar la imagen y las relaciones de los niños/as marginados con sus compañeros/as.

Las actividades escogidas, elaboración de cómics y viñetas de humor gráfico, estaban insertas en otras dos

grandes actividades llevadas a cabo durante el mismo curso: la primera, la de elaboración de materiales curriculares (recopilación de textos, cómics, viñetas, artículos de prensa, etc.) para el "Tratamiento Didáctico del Racismo y la Xenofobia en el Aula" y la segunda, la de la confección de un cuaderno de "Viñetas de Humor Gráfico en el Aula". Ambas encaminadas a desarrollar el lenguaje creativo y crítico en las alumnas y alumnos de 12 a 16 años.

En esta ocasión elegí el cómic y las viñetas de humor porque su uso constituía uno de los recursos más directos y completos de los sentimientos de los dibujantes, por su gran capacidad de persuasión, por su doble lenguaje (icónico y verbal) y porque su ejecución denotaba una gran madurez creativa, ya que en un solo producto, la viñeta o el cómic, debían hacer un gran esfuerzo, no sólo en cuanto a la distribución geométrica del espacio en viñetas, sino también en cuanto a la elaboración de guiones con narraciones y diálogos que encerrasen mensajes acerca de sus sentimientos y posturas ante la temática elegida: el diálogo y la aceptación de la diversidad cultural del aula.

Aprendemos de los demás

El primer paso que se dio fue el ponerles en contacto con el conocimiento de los procedimientos técnicos del cómic y de las viñetas, secuencias, planos, puntos de vista, recursos literarios, etc. Para ello se les distribuyeron los materiales del "Taller de Cómics", elaborados por los alumnos y alumnas del colegio "Los Millares", y coordinado por mí durante el curso 92-93, con el fin de que buscaran modelos y se motivaran viendo que la actividad podía ser realizada por ellos sin problemas.

Tras varios días de estudio y análisis de los aspectos técnicos procedimos a la búsqueda de hemerotecas, periódicos, revistas... de viñetas, cómics, artículos, carteles, etc. que nos pudieran servir de fuentes documentales



para elaborar nuestros guiones. Las imágenes, frases, documentos, fotos... que eran seleccionadas se exponían en los murales de las clases o se archivaban para su posterior uso por los alumnos y alumnas de 7º y 8º. Todo esto quedaba reforzado por el tratamiento de los materiales en el aula, a través del estudio de los diversos lenguajes empleados en los mismos, clasificando las frases o imágenes según fueran de negación aparente "Yo no tengo nada contra los... pero..." o de admisión aparente "por supuesto que hay gitanos listos, pero...", o de transferencia "no me importa mucho, pero es que yo conozco a un amigo mío que tiene por vecino a ...", o de contraste "nosotros tenemos que pagar siempre nuestros impuestos, pero ellos no...". Es decir, se estudiaba la elaboración de mensajes prejuiciosos o estereotipados en los cómics, viñetas, artículos, etc., profesionales para llegar a comprender la intencionalidad oculta o expresa del autor o autores del mismo.

Creamos nuestros propios cómics y viñetas

Paralelamente al proceso de recopilación y formación, iniciábamos el taller de creación. El tiempo dedicado para esta actividad era el de una de las cinco horas del área de Lenguaje, los viernes, aunque los demás días, en los huecos entre clases o después de acabar sus tareas, completaban las horas de Lengua con la ejecución de algunas de las actividades descritas. A veces, aprovechábamos recreos u horas no lectivas, fuera del horario del recinto escolar, en la casa de alguno/a o en la Biblioteca Municipal, para coordinarnos y comentar aspectos concretos de la experiencia.

Para la elaboración de los cómics se confeccionaba un guión previo, haciéndose hincapié en la calidad del mismo. En él, los contenidos de las cartelas o de los bocadillos deberían responder a lenguajes antirracistas y antixenófobos delimitados en los objetivos de la experiencia. Los que esta-

ban encaminados a:

- Estimular la imaginación y la creatividad de los alumnos y alumnas de 7º y 8º de E.G.B., a través de la confección de cómics y viñetas de humor gráfico.

- Lograr actitudes de respeto y aceptación de la Diversidad Cultural del Aula.

- Usar el Lenguaje como instrumento crítico y eficaz contra las posibles manifestaciones de racismo y xenofobia que pudieran darse, tanto dentro como fuera del aula.

- Producir textos literarios o gráficos que pusieran de manifiesto sus posicionamientos ante la intolerancia.

De los que se desprende que había que hacer un lenguaje alternativo al xenófobo, aunque en las realizaciones de los cómics o de las viñetas aparecieran lenguajes de rechazo, marginación y negación del otro, las conclusiones deberían responder a mensajes positivos y antirracistas. El esfuerzo debía ser, por tanto, muy considerable, ya que textos e imágenes tenían que fundirse con un solo fin moral: la aceptación de la diversidad.

En esas fichas-guion se delimitaban el número de viñetas, formatos y tamaños de las mismas, secuencias y otros aspectos técnicos referidos a las mismas, lenguajes icónicos (planos, cartelas, cartuchos, metáforas visualizadas, etc.). La ejecución se hacía de forma individual o colectiva, de 2 ó 3 alumnos/as como máximo. Aunque en el proceso de recopilación y montaje podían intervenir más alumnos/as.

Una vez elaborado y corregido el guión, se procedía al montaje de las viñetas. Para lo cual se ponían en práctica dos técnicas; una, la que consistía en dividir geoméricamente la página para dar cabida a los contenidos de las viñetas y otra, que consistía en dibujar las viñetas aparte y luego montarlas en la página. Esta última era muy elegida, ya que evitaba que las sucesivas correcciones dañaran el resultado final.

Acabados los cómics o viñetas, se

corregían, seleccionándose los mejores o los que más se adecuaban a los intereses de todos, para fotocopiarlos y repartirlos al resto de la clase. Con ellos trabajábamos el lenguaje creativo en el aula, buscando textos alternativos, modificando dibujos, cambiando el orden de las viñetas o suprimiendo aquello que se creyera susceptible de modificación.

Conclusión

Esta experiencia nos ha servido para reflexionar sobre los mecanismos psicológicos que intervienen en la elaboración de sus propios pensamientos y lenguajes en los diversos temas tratados: inmigración, minorías étnicas, relaciones interculturales, actitudes de rechazo, etc.; sobre todo, porque la ejecución de los cómics o viñetas ponían de manifiesto cuáles eran sus posicionamientos ante los mismos. Los temas elegidos, sus preferencias por unos u otros colores, los lenguajes icónicos o verbales, la posición de los trazos, traslucían determinadas claves, cuyo análisis nos permitía descubrir algunos de sus secretos mejor guardados. Es decir, se podían determinar los factores claves de su personalidad: temores, fobias, ansiedades, prejuicios, etc., y comprender la influencia que ésta ejerce sobre sus creaciones lingüísticas y plásticas. Se podía observar cuáles eran sus avances en cuanto a sus posibles cambios de actitud o, en su caso, de la evolución de su pensamiento acerca de sus sentimientos antirracistas y antixenófobos.

En definitiva y a pesar de que las modificaciones de determinadas conductas a corto y medio plazo son difíciles de observar; ya que no se puede prever cuál va a ser su comportamiento fuera del aula, el balance de la experiencia ha sido bastante positivo por la gran participación y por los resultados obtenidos, cómics y viñetas que después se recogerían en un Dossier, que engrasaría la recopilación de materiales curriculares para el aula. ■





La Escuela, constructora de cultura

▼ **Angel Bastos Martín**
Mérida (Badajoz)

La escuela, fuente principal del aprendizaje reflexivo

Una institución como la escuela tiene mucho que manifestar y hacer en la constitución de la cultura, debe ser un espacio natural abierto, y no privilegiado, donde grandes grupos interesados pretendan su control. Si este espacio se lo disputan unos pocos, seremos los maestros los primeros en conseguir una victoria en la dirección de eliminar las desigualdades.

Prácticamente todas las funciones dirigentes de la sociedad están ocupadas por personas de formación académica.

La escuela actual es excesivamente ra-

cionalista y cientifista, y se aloja cada vez más de la estética y del humanismo.

Un sabor sobre las cosas humanas que se enseña y se aprende sin emoción estética no puede ser valiosísimo. La estética como método pedagógico no significa otra cosa sino el intento de presentar todo el saber que el hombre haya de necesitar de un modo que apele directamente a su yo, que adquiera una significación subjetiva para él. Allí donde nuestra concepción racionalista de la educación ha procurado la atrofia de la motivación emocional y la fantasía, fracasa la educación creativa, pilar de toda formación estética.

Toda educación ha de conformarse de manera tal que el desarrollo intelectual de todas las personas culmine en la cima del arte y de la filosofía, del tendido racional de puentes entre el microcosmos subjetivo y la totalidad.

La solución pasa porque el alumno/a haga suyo directamente, en tanto que instrumentos para algo, los de conformación y los conceptos para que permitan diferenciar y sintetizar el pequeño y el gran mundo.

Una conclusión evidente y que nos debe hacer reflexionar es que las personas que crecen sin posibilidad de una educación filosófica y creativa están condenadas a la subalternidad, por mucho que puedan llegar a ser, al faltarles el elemento finalista: la libertad.

La motivación estética, en su base, orienta a la totalidad y al retorno de las actividades que posibiliten al individuo la apropiación plena de los instrumentos básicos del espíritu y de los sentimientos: el lenguaje (más de uno) le servirá para el dominio del aspecto cualitativo del mundo; las matemáticas, para el dominio de su aspecto cuantitativo; la cibernética, para el dominio de su aspecto estructural; y las habilidades técnicas, para la expresión artística del propio yo. Estas cuatro columnas pueden sustentar un plan de estudios en cuanto a contenido.

Pero ocurre que se transmite una panorámica formalmente susceptible de examen. Cuando se debería hacer visible la totalidad humana a partir de un tratamiento particularizado intensivo y despertar la pasión por más conocimientos. En todo este ámbito ha de destacarse: la libertad de la autoformación, la imagen estética y el placer del autoconocimiento por el conocimiento.

Sólo así puede describirse la vinculación con la esencia humana de todos los pueblos y de todas las épocas, sin que la palabra solidaridad se quede en un mero vocablo.

Elementos negativos que persisten en la escuela actual

Hay que destacar la domesticación social de los niños hostiles a la escuela; la reproducción fiel de la estructura de posiciones de la sociedad local (municipios pequeños); la jerarquización segmentada (diplomatura, licenciatura, doctorado) con el consiguiente credencialismo ambiental y batalla académica entre profesores; la sobreideologización general de la

cultura escolar y formalismo didáctico; la ignorancia práctica de las ciencias sociales, el medio humano, el multiculturalismo de la sociedad española; la intensa renovación del lenguaje estrictamente pedagógico y psicopedagógico, bajo la tendencia del espiritualismo liberal y tecnocrático; el desarrollo creciente de una nueva pirámide político-burocrática; el aumento paralelo de la gestión y del control científico técnico, pedagógico, didáctico y psicopedagógico de los nuevos expertos y de las grandes editoriales; el control, tutela y vaciamiento profesional del oficio docente, con la consiguiente crisis de identidad del profesorado y la desaparición del profesor liberal y el maestro vocacional, frente al ascenso paralelo del burócrata; la primacía de la pedagogía, la psicopedagogía y la didáctica sobre la formación científico-general y especializada; la preeminencia de las técnicas metodológicas sobre los contenidos (del cómo se enseña sobre el qué se enseña), de la motivación sobre el aprendizaje intelectual.

Ideas para una escuela pública

Para la construcción de una nueva escuela pública será necesario la multiplicación de los espacios de análisis y de la participación activa de todos los agentes sociales comprometidos con el desarrollo de una cultura radicalmente democrática y más libre.

¿Cómo? Frente a la ignorancia general del medio y de las ciencias sociales a la visión abstracta sesgada y psicologista del alumno, habrá que potenciar el reconocimiento empírico y científico del multiculturalismo.

Frente al monopolio de la cultura escolar por la clase media y alta tradicional, la escuela jerarquizada y diferenciada, será una nueva escuela pública que discrimine positivamente y de modo sistemático a favor de los discriminados: igualdad real de acceso, tanto a los centros estatales como a los centros financiados, arbitrando las medidas necesarias para que esto sea efectivo; integración crítica y reinserción transformadora, en lugar de domesticación social y política de los niños hostiles a la escuela y la juventud marginal; impulso constante y enérgico de la igualdad de resultados; visión crítica y realista de la cultura escolar en contraste con la sobreideologización actual; reconocimiento de sus limitaciones reales y de sus logros -el sistema escolar es un campo más de cultura-; sustitución de



la legitimación meritocrática tradicional por otra puramente crítica y transformadora; la escuela debe ser fuente principal del aprendizaje reflexivo y de la construcción de la autonomía crítica personal.

De lo que se trata es de que los niños y los jóvenes de las clases subalternas puedan apropiarse de la cultura elaborada.

Implica la ruptura con la lógica administrativa tradicional; la flexibilización de su normativa; la eliminación de todo tipo de ghetto escolar vocacional; y la apertura de cuasas mucho más amplias que los actuales para la libre combinación de la escuela y el trabajo.

Sobre la pedagogía actual

La pedagogía actual contribuye a la acción cultural para la dominación. Reúne las siguientes características: una tendencia a la imposición de la gestión científica; el formalismo didáctico; el control técnico de la enseñanza; una división social entre la concepción y la ejecución; un universo simbólico instrumental y tecnocrático; la sustitución progresiva de la cultura impresa por la de la imagen; el currículum informatizado; y el texto y el aula tecnológicos.

La pedagogía de la nueva escuela pública

La propuesta será optar claramente por la acción cultural para la libertad, con la consiguiente transformación crítica de la red de interdependencias, los contenidos, los métodos y los materiales curriculares. Para esto, será necesario redefinir la posición social y la función profesional del profesorado, potenciando la formación de equipos coordinados por los más competentes y experimentados de los profesores; reconociendo la autonomía como agente principal y directo de la construc-

ción de la cultura escolar; vinculándose con el entorno cultural y formativo; sumado a ello la descentralización administrativa y autonomía de gestión para cada centro, junto con la creación complementaria de las figuras técnicas auxiliares necesarias para liberar al profesor de las cargas burocráticas y administrativas; completaría el cuadro la definición de los equipos multiprofesionales como equipos consultivos y de apoyo para asesorar en los casos que se requiera.

Superado todo esto, hay que exigir la redefinición humanista, dialogada y democrática de relaciones entre profesores, padres y alumnos, de la apertura a la problemática de la comunidad, de la satisfacción de las necesidades reales.

Es necesario elevar el nivel de la cultura elaborada escolar, eliminando la miseria teórica actual de la cultura intelectual del propio aprendizaje de maestro, mediante una buena formación científica general y especializada, en lugar de abusar de la pedagogía, la psicopedagogía y la didáctica.

En cuanto a los alumnos, el mejor modo de formación es una buena formación general.

Para avanzar hay que resustanciar los contenidos curriculares a partir de las ideas directrices de tipo durkheimiano y de las palabras y temas generadores envasadas por Freire.

Se trata de recuperar la memoria liberadora, la cultura del silencio y la historia "los otros", y de abrirse al saber de este mundo: explotación económica, dominación política, colonización cultural, ecología, feminismos, xenofobia, racismo, movimiento de clase, etc.

El mejor estímulo es el realismo problematizador para el desarrollo crítico de la comunidad educativa y del impulso de la pasión de los alumnos por el conocimiento y la libertad.

De esta forma, lo que se sabe sirve para apropiarse lo que se aprende; el aprendizaje espolea la motivación personal, y el estudio como conversación de cada uno como sujeto activo con cada texto concreto y con su contexto particular. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Estructura social y cultural escolar en España. Rafael Jerez Mir.
- Cultura de medios. Vicente Romano.
- La alternativa. Rudolf Bahro.



Matrícula gratuita

Soy profesora de Medias y me han comentado que mi hijo que estudia Económicas en la Universidad Complutense de Madrid, puede tener derecho a matrícula gratuita por ser hijo de funcionario del MEC. ¿Es cierto? ¿Qué pasos debo seguir?

A. B. M. (Toledo)

Es cierto que su hijo puede tener derecho a matrícula gratuita; la reclamación se debe presentar con la matrícula o posteriormente mediante una solicitud de devolución de la cantidad que se ha pagado. La Universidad normalmente contesta denegando la reclamación y remitiendo al interesado al Tribunal Económico Administrativo Regional, donde se están estimando todas las reclamaciones, en base a que el beneficio de matrícula gratuita reclamado para funcionarios y familiares de éstos dependientes del MEC, tiene su antecedente en la Ley de 19 de julio de 1994, de Protección Escolar y el Texto Refundido de la Ley de Enseñanza Primaria aprobada por Decreto 193/1967 de 2 de febrero, normas que hasta el momento no han sido derogadas.

La primera sentencia donde se ha desestimado esta pretensión ha sido en el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña y ello debido a que la Generalitat en la Ley 33/1991, de 24 de diciembre de tasas y precios públicos recoge exenciones y bonificaciones y no hace mención genérica a los funcionarios o familiares de los docentes.

En el supuesto de que la Universidad no conteste, habría que esperar tres meses, luego presentar certificación de acto presunto y a los veinte días de solicitada esta certificación se inicia el plazo de 15 días para la reclamación económico administrativa o para el recurso contencioso administrativo, por lo que en este caso es conveniente dirigirse a la Asesoría Jurídica de nuestro sindicato. ■

Objeción de conciencia

Me encuentro realizando el servicio social sustitutorio y a la vez impartiendo clases en mi colegio, pues el horario me permite poder compaginar las dos actividades, mi pregunta gira en torno a que en la Dirección Provincial me han comentado que si sigo realizando mi función docente me pueden sancionar a la vez que debo devolver el dinero percibido por trabajar de maestro. ¿Puede orientarme al respecto?

P.P.M. (Cantabria)

La Ley 30/84, en su artículo 29.2.K), establece que los funcionarios públicos pasarán a la situación de servicios especiales "Cuando cumplan el servicio militar o prestación sustitutoria equivalente".

Así mismo, el R.D. 266/95, de 24 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Objeción de conciencia y de la prestación social sustitutoria, en el artículo 53.8, que regula las percepciones y derechos de los objetores, establece que "Los funcionarios públicos, conforme a su legislación reguladora, permanecerán en la situación administrativa de servicios especiales durante la realización de la prestación social".

La devolución de las retribuciones percibidas en los períodos de tiempo en los que el funcionario ha simultaneado ambas actividades, tal y como pretende la Administración, entendemos que no es de recibo puesto que se produciría un enriquecimiento injusto por parte de aquélla, por cuanto, a la prestación de servicios por parte del funcionario corresponde en todo caso una contraprestación por parte de la Administración que se corresponde con las retribuciones legalmente establecidas.

Por otra parte, entendemos que si el funcionario permaneció en su puesto de trabajo, sin menoscabo del mismo, le corresponde percibir la contraprestación de las retribuciones correspondientes al puesto de trabajo y, en todo caso, si se considera que ha existido alguna irregularidad administrativa por no comunicarlo o hacerlo con posterioridad al inicio de la prestación, el procedimiento adecuado es la apertura de expediente disciplinario, en el cual habría que considerar si hubo o no perturbación en el ejercicio de las funciones propias del puesto de trabajo. ■

Despido

Me han despedido de un centro concertado, la fecha de mi despido fue anterior a que se firmara la revisión salarial de este año, ¿puedo reclamar las diferencias salariales en concepto de atrasos, estando en la lista de centros en crisis?

P.M.M. (León)

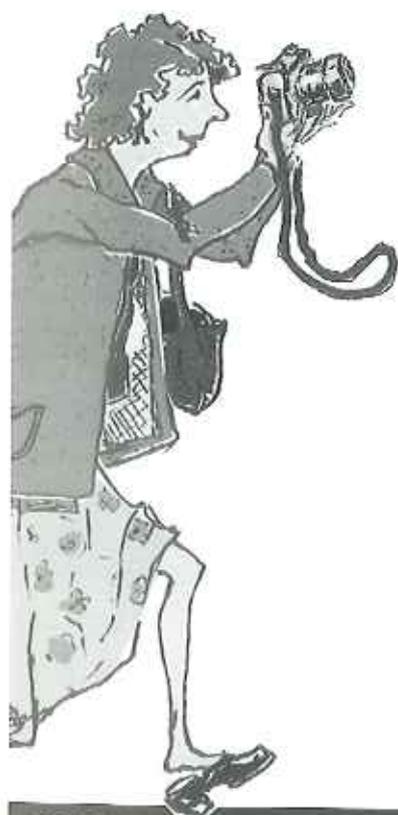
Como la revisión salarial es posterior a la rescisión del contrato, ud. puede reclamar la cantidad correspondiente desde 1 de enero de 1995 hasta la fecha de su despido. No nos comenta si su centro se ha extinguido o sigue existiendo. En el supuesto de que el centro exista, debe demandar al centro en el plazo de un año desde la extinción del contrato y al MEC. Si el centro se ha extinguido debe reclamar al MEC estas cantidades. El MEC hasta el momento no ha tenido inconveniente en abonarlas. ■

CONCURSO DE FOTOGRAFIA

**Primer Premio
50.000 ptas.**

**Segundo Premio
25.000 ptas.**

**Tres finalistas
15.000 ptas.**



Tu afición a la fotografía es demasiado conocida. La alegría que se van a llevar tus alumnos y alumnas cuando se vean en la revista. Fotografíalos en actitudes cotidianas: en el aula, en el gimnasio, en el patio, de excursión...

ENVIA TUS FOTOS A LA REDACCION DE LA REVISTA



FUNDACION PAZ
Y SOLIDARIDAD



paralelo ©

**PORQUE LA CARIDAD NO BASTA,
LUCHAMOS POR
LA JUSTICIA**

CC.00. *confederación sindical de comisiones obreras*