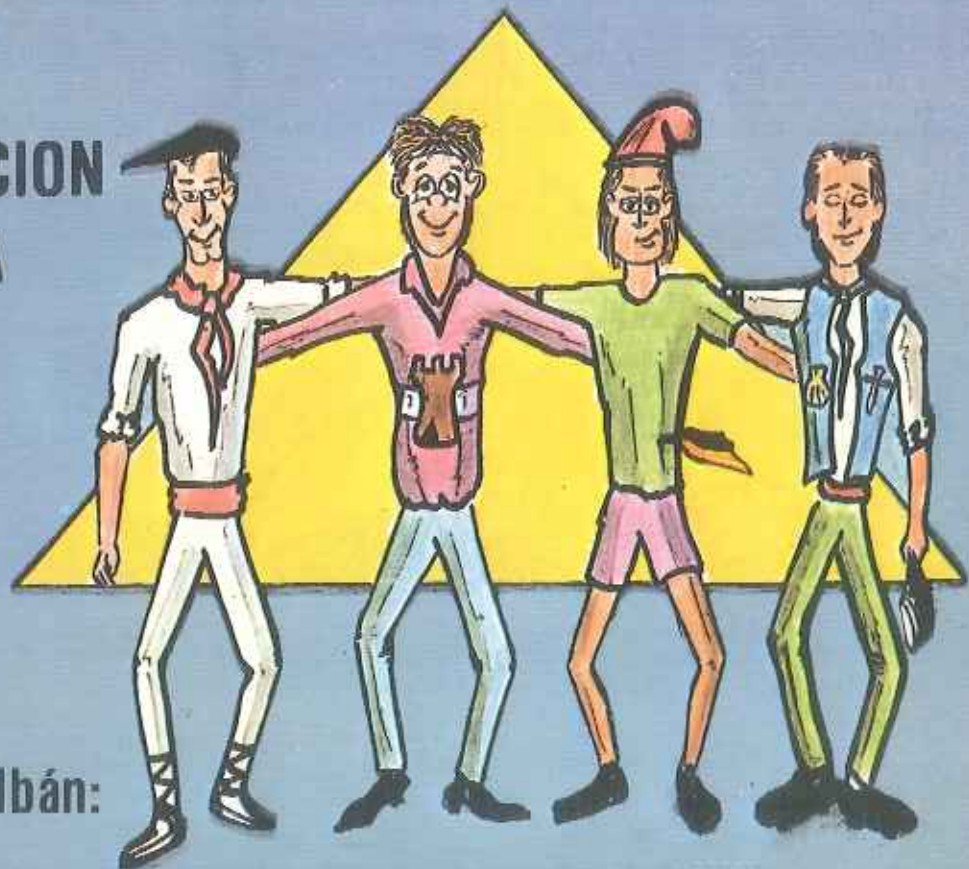




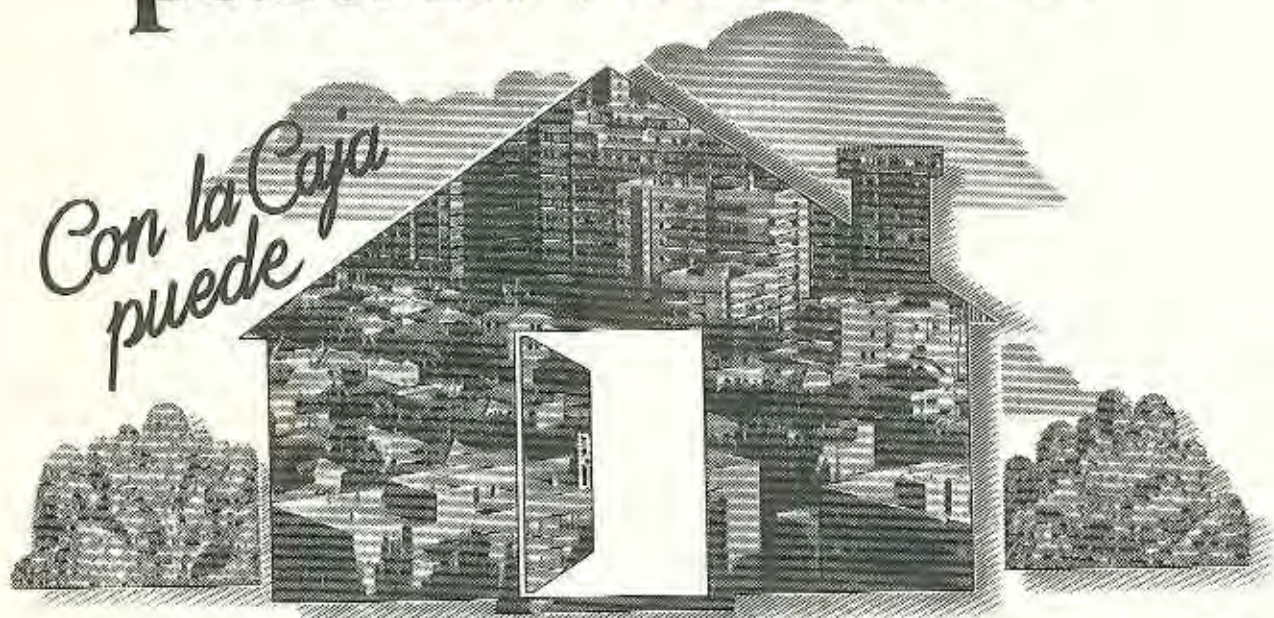
HACIA LA
NORMALIZACION
LINGÜISTICA
EN LA
ESCUELA



Manuel
Vázquez-Montalbán:

“LA MALA EDUCACION SENTIMENTAL”

Crédito para la vivienda.



FORMULA ABIERTA

Abierta en importe: Sin límite de crédito.

En plazo: Hasta 20 años. Los 4 primeros puede no amortizar capital.

En forma de pago: Amortización según sus deseos.

Y siempre al interés más bajo: 16%. Un interés estable.

20 años
crédito vivienda

 **CAJA DE AHORROS Y MONTE DE PIEDAD DE MADRID**

cajamadrid

280 aniversario

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Eulalia Vintrotó	4
Parlamento. Los obispos defienden las enmiendas de AP	6
Internacional. La política educativa conservadora ..	7
Informe. Lenguaje escolar y clase social	8
La firma. Manuel Vázquez-Montalbán escribe sobre "La mala educación sentimental"	9
Experiencias pedagógicas. Conocer un pueblo	10
Tema del mes. Hacia la normalización lingüística en la escuela	12
Formación Profesional ...	16
Antiguos colegiales. José Sacristán y sus queridos maestros	17
Noticias sindicales. Homologación de los docentes estatales en 1984	18
Libros y revistas	20
Por libre	22

EDITORIAL

ANTE EL NUEVO CURSO

Terminado el curso 82/83 se desvelaron algunos de los proyectos de legislación educativa más importantes del gobierno socialista. Por procedimiento de urgencia y en verano quedó aprobada la LRU, que no nos gustó. Tampoco a buena parte del profesorado universitario. Borradores y proyectos de LODE que a pasar de lagunas y autolimitaciones aseguran un avance democratizador si frente a las presiones de CECE, FERE, jerarquía eclesiástica y padres católicos, el profesorado, las fuerzas sociales progresistas, hacen oír su voz, impiden nuevos retrocesos, consiguen rectificaciones y participan en la elaboración de los reglamentos.

Extender la escolarización y su gratuidad hasta los cuatro años hacia abajo, hasta los 16 por arriba, reformar las enseñanzas medias en relación con la EGB, cambiar los sistemas de formación y acceso del profesorado, corregir las desigualdades sociales y psíquicas mediante una política de educación compensatoria, mejorar instalaciones y equipos y la relación profesor/alumnos, fomentar la innovación educativa y la renovación pedagógica, son algunas de las cuestiones sobre las que quisiéramos ver realizaciones en el próximo curso.

Enseñar a más y, sobre todo mejor, requiere cambiar muchas cosas en nuestro sistema educativo, remover estructuras y hábitos bien anclados. Las intenciones de los responsables ministeriales en los aspectos anteriores nos parecen buenas aunque a veces demasiado imprecisas. Pero han fallado los canales de participación de los trabajadores de la Enseñanza y de sus sindicatos y cuanto menos participación, más resistencia al cambio.

Y nos tememos, ya que el señor Boyer y su gobierno han desvelado el plan económico a medio plazo, que la educación sea una prioridad presupuestaria mucho menos importante que la modernización del Ejército del Aire, por ejemplo. En la financiación pueden naufragar las buenas intenciones. Cuando una política económica se basa en reducir costes salariales, gastos sociales, aumentar los excedentes empresariales y esperar la mítica reactivación USA de 1984, para bandearse en la crisis, no es de esperar que los recursos públicos destinados a la Educación permitan hacer salir a España del furgón de cola de los países europeos.

Topes salariales impuestos. ¿Se romperá el principio de negociación colectiva en las Administraciones Públicas tan ensalzado por el señor Moscoso en el pasado febrero? Sería un retroceso muy grave en los derechos sindicales y posible fuente de importantes conflictos.

No nos dejamos llevar por el pesimismo. Confiamos en que los trabajadores de la Enseñanza vayan saliendo del cierto letargo de los últimos años ucedianos, que recuerden al gobierno su programa educativo electoral, que ayuden, si les dejan participar, a su realización y que, en cualquier caso, con su capacidad de actuación libre en los centros, en los movimientos pedagógicos, en los sindicatos, vayan cambiando mentalidades, prácticas, preparándose así para cambiar el sistema.

NOTA DE LA REDACCION

La revista T.E. no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.

Director

Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Pamela O'Malley, Javier Doz, Antonio Guerrero, Valeriano Bozal, Eusebio Salán, Eloy Hernández, Concha de Sena, José Benito Nieto, Antonio Bailos

Secretaría de Redacción: Encarna Atauri

Portada y dibujos: Pepe Patón

Redacción y Administración: Fernández de la Hoz, 12,
Tels. 419 51 24 - 410 35 83

Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Imprime: Edissa. C/ Santiago Estévez, 26

Depósito Legal: M. 11888-1980

Eulalia Vintró, responsable de educación del PCE

"LAS LEYES DEL PSOE SON TIMORATAS"

Corría el año 1979 por su primer trimestre cuando el país comenzó a conocer a una mujer que desde la tarima del Congreso de los Diputados se dirigía a sus señorías con voz segura y detonante. Esa voz, respetada y oída con interés, sacudía las paredes del hemiciclo, apostado por una educación más igualitaria y mejor. Sin embargo, en las pasadas elecciones Eulalia Vintró se cayó del cartel. Los barceloneses no apoyaron con tanta coincidencia como en anteriores convocatorias electorales las listas del PSUC, y enseñantes y alumnos perdieron un bastión en la defensa de sus intereses. Pero Eulalia Vintró, apeada ya del escaño, volvió a emprender su trabajo como agregada de Universidad —"según la LRU ya debo ser catedrática"—, y persiste en sus ideas, trabajando por ellas desde las organizaciones a las que pertenece. Y es que "La Laly" tiene aún muchas cosas que decir.

Pascual Sicilia



—Parece que de las leyes promovidas por el Ministerio de Educación, la LODE ha sido la más polémica. ¿Cuál es tu valoración?

—En principio diría que es positiva en cuanto deroga el Estatuto de Centros Escolares, contra el cual el Grupo Parlamentario comunista estuvo luchando continuamente. Sin embargo, la LODE es una ley que se ha quedado corta, aunque nació como una ley ambiciosa, pero han estado excesivamente pendientes a las objeciones que planteaba la derecha. Me parece que con la LODE los socialistas han tenido demasiada cautela para no molestar a la Iglesia y a la patronal, y han hecho una ley concebida desde una estructura centralista y con escaso reconocimiento de las competencias que los estatutos ya aprobados conceden a las autonomías.

En su pretensión de ser globalizadora, hace remisión a reglamentos del Gobierno y nunca de las Comunidades autónomas. Hay un caso grotesco, desde el punto de

vista jurídico, cuando dice "esto será desarrollado por el Gobierno, y las Comunidades autónomas podrán reglamentar sobre cuestiones no básicas". Por tanto, en resumen, es positiva por lo que tiene de derogación, pero se ha quedado corta, timorata, muy en puertas de lo que antes proponían los socialistas.

—Profundizando en las entrañas de la LODE, ¿qué opinión te merece la Ley de Financiación de Centros Privados?

—Es, precisamente, donde se concreta la timidez de la ley, porque hay una serie de cuestiones que no deberían quedar tan ambiguas. Por ejemplo, ¿qué quiere decir que los centros tengan carácter propio? ¿Quién decide ese carácter? Creo que son cuestiones que no quedan claras. Si con todo esto se quiere decir que los propietarios de los centros son los que establecen el carácter propio, entonces entramos en una espiral por medio de la cual una serie de señores pueden hacer un gran negocio. El artículo en el que se habla de posibilidad de

suspensión de la subvención pública es muy vaporoso, hay que redactarlo de nuevo, porque la sociedad debe saber en qué se emplea su dinero. El artículo dice «incumplimiento de forma reiterada y manifiesta». ¿Cuántas veces tienen que reincidir? Estas cosas deben ser aclaradas.

Otro tema importante es el de la equiparación, que no está, en absoluto, reconocida. Por más que lees la ley, no lo encuentras por ningún lado.

—Respecto a la LRU, ¿tan mal hecha estaba como para que el PCE presentase una ley alternativa?

Yo diría que sí. Porque la LRU no resuelve los problemas prehistóricos de la Universidad. No resuelve el tema del profesorado, porque no lo aborda de forma seria y audaz. Como no aborda el tema de la investigación, a la que la ley ni siquiera le dedica un título. Tampoco resuelve la subvención de las Universidades. La selección de los estudiantes incluso queda peor que estaba, porque todo queda en manos de la

Facultad y, por tanto, la selectividad va a seguir existiendo. Se han incrementado las tasas y no se ha renovado el sistema de becas, con el agravante que el sistema de beca-salario no lo recoge la ley.

En definitiva, algunos aspectos de la LAU eran más progresistas que los dispuestos en la LRU.

"NO AVANZAMOS HACIA LA ESCUELA PÚBLICA"

—¿Piensas que hay un camino claro en la política del Gobierno de tender hacia la escuela pública?

—Quiero creer que sí, pero no estoy segura. De todos modos, es algo que los socialistas han defendido siempre. Este tema queda muy ambiguo en la LODE, y por eso queremos introducir un precepto que posibilite que una serie de escuelas privadas se integren en la escuela pública, porque esto no aparece en la LODE. No veo cómo quieren hacer crecer la escuela pública si ni siquiera lo citan. El no dar pautas en este sentido me parece que pone de manifiesto la voluntad del PSOE de modernizar tan sólo la doble red escuela privada y escuela pública, pero nada más. Nosotros esto lo respetamos, pero no creo que se avance mucho por este camino hacia la escuela pública.

—Entonces, ¿estás de acuerdo con la acusación de los partidos nacionalistas al decir que estas leyes son centralistas?

—No quiero generalizar, porque, como ya no soy diputada, no sigo todas las declaraciones con la misma intensidad que antes. Lo que sí quiero afirmar es lo que hace referencia a la LODE y la LRU es que las dos tienen una pauta centralista. Claro que esto tampoco es sorprendente, porque el PSOE nunca se ha caracterizado por ser un partido muy autonomista. Ahí tienes el caso de la LOAPA, creada por ellos, y que nosotros planteamos nuestra disconformidad recurriendo al Tribunal Constitucional y nos han dado la razón.

Nosotros, independientemente de estar de acuerdo o no con los nacionalistas, seguiremos presentando enmiendas en todas aquellas leyes que consideremos adecuado.

—Hablando de centralismos, la lengua es una forma de dominación. ¿Se están enseñando correctamente en los colegios las lenguas autonómicas?

—Es un tema complejo, que conozco bien en el caso del catalán, pero que tiene un tratamiento distinto con el euskera y quizá alguna afinidad con el gallego. De todos modos, es distinto el problema en los tres casos jurídica y socialmente. Por lo que hace al catalán, la Ley de Armonización lingüística, aprobada por consenso, es muy positiva, porque permite, sin discriminaciones, que se cumpla el objetivo pedagógico previsto, que no es otro que conseguir que los alumnos acaben la EGB con un dominio del catalán y el castellano, analizando las circunstancias de alumnos y

profesores e irles introduciéndoles a los primeros la segunda lengua materna.

Como te decía, esta ley es positiva, en cambio, la normativa que ha dado la Generalitat es mala, porque ha roto el acuerdo contraído por todos. Han sacado un decreto después del verano que no ha contentado a nadie. Más allá de la poca elegancia que han tenido, no se puede sacar el decreto ocho días antes de que empiece el curso. Porque puede estar bien que, a partir de ahora, se den dos asignaturas en catalán, yo no digo que sea malo. ¿Pero se ha tenido en cuenta este hecho para el consecuente traslado de profesores?

—¿Qué papel crees que están jugando la Iglesia y la patronal privada en todo este proceso de cambio?

—Creo que ellos intentan seguir siendo protagonistas, tal y como lo eran durante los cuarenta años de franquismo. No están demasiado satisfechos con la política del PSOE, pero tampoco están en exceso descontentos. Porque las leyes, como te he dicho, son suaves. Además, tienen capacidad de diálogo con la Administración, no como otras fuerzas políticas y sindicales. A

“La Iglesia y la patronal acuden con frecuencia al despacho del ministro”

mi, por ejemplo, como responsable de temas educativos del PCE, jamás, pero jamás, me han consultado nada. Sin embargo, la Iglesia acude con frecuencia a los despachos de Alcalá a hablar con el ministro y, por tanto, tienen un peso específico.

—Tú has desarrollado una importante labor en el Parlamento mientras fuiste diputada. ¿A qué te dedicas ahora?

—De acuerdo con la LRU, ya debo ser catedrática de Universidad. He vuelto a la dedicación exclusiva, doy clases y mantengo mi actividad política en tanto miembro del PSUC y el PCE. Y soy responsable de cuestiones educativas en los dos partidos. Además, mantengo mi papel de asesora del grupo parlamentario comunista.

—Hace tiempo te caracterizaste por la defensa de un sindicato autónomo de enseñanza. ¿Continúas pensando de la misma forma visto el desarrollo de los acontecimientos?

—Es un tema que hay que ver desde la perspectiva de hace ocho o nueve años. Yo fui partidaria de un sindicato autónomo con la intención posterior de establecer relaciones con CC.OO., que me parecía el sindicato más afín y más adecuado para nuestros intereses. Y lo pensaba, y aún creo que el análisis era correcto, porque la confianza de los enseñantes en la vida

sindical era escasa después de la experiencia del sindicato único con el franquismo. También tenemos el ejemplo de países demográficos europeos en los que la afiliación en enseñanza era bastante menor que en otros ramos. Y si a esto le unimos que existían unos grupos de maestros con espíritu unitario; unidas estas tres cuestiones, pues, hacían que me reafirmase en la idea de un sindicato único.

El PSUC nunca negó la vía a esta fórmula, sin embargo, el PCE se decantó por CC.OO. ¿Qué pasó? Que, lamentablemente, no funcionó nada. El resultado a ocho o nueve años de aquella discusión es que la afiliación es bajísima. Tenemos una enorme debilidad sindical. ¿Qué hubiera sucedido si hubiéramos tenido un sindicato unitario? Realmente no puede saberse. Pero hoy constato que prácticamente no hay sindicación, lo cual es muy perjudicial para la definición de una política más progresista en educación. La patronal es quien tiene fuerza; la izquierda, en cambio, no tiene la suficiente para luchar con más garantías y mejores condiciones.

UN APROBADO RASPADO

—Ese movimiento sindical tan escasamente potente del que hablas. ¿Qué está aportando en estos momentos?

—No he seguido con el mismo detalle que antes estos temas. En todo caso, me consta que ha habido relaciones entre las centrales sindicales y el Ministerio. En la medida en que estas fuerzas son poco numerosas desde el punto de vista de la afiliación, el Ministerio no hace excesivo caso a sus recomendaciones. Si hubiese una amplia militancia, se obligaría de alguna manera al ministro a negociar.

—Hace tiempo que la enseñanza laica se instauró en España. ¿Piensas que ha encontrado arraigo en las escuelas?

—No. Creo que la laicización es un proceso lento, que requiere tiempo. La normativa será más o menos buena, pero la puesta en marcha es muy mala, con situaciones de discriminación por no acogerse a la religión, como sentar a los niños en los últimos bancos o mandarles al pasillo.

No existe el respeto a optar, cualquiera que sea la opinión.

—Por último, ¿qué opinión tienes del equipo ministerial y cuál es el balance de estos meses desde que ejercen el gobierno?

—Personalmente, no tengo razones para clogiarlos o criticarlos, porque realmente no los conozco. En cuanto a la gestión, diré que es un equipo competente técnicamente, pero muy tímido a la hora de sacar adelante los planteamientos auténticamente socialistas. Se está haciendo una tarea de racionalización, aunque yo quiero seguir pensando que luego vendrán los cambios profundos y auténticamente importantes y audaces. Hasta ahora sólo se han dado unos primeros pasos con un balance sólo discreto. No los suspendería, pero sería un aprobado raspado.

La Educación no tuvo sitio en el debate del 20 de septiembre

LOS OBISPOS DEFIENDEN LAS ENMIENDAS DE AP

Ya lo dijo Felipe: "Algunos dirán que no hablo de Educación". Y es verdad. El pleno del Congreso, el gran debate pasó por alto, apenas una referencia pasada, sobre el asunto. Felipe casi se podía haber ahorcado lo que dijo porque siguiendo en el tono

defensivo de su intervención le pasó la mano por el lomo a la derecha, que eso fue en síntesis el discurso del Presidente. Le reñía a la izquierda por hacer el rojo por Andalucía y le daba explicaciones a la derecha.

Y eso hizo en Educación. En lo poco que dijo, aunque aquí no nos riñó, intentó tranquilizar a los intranquilizables fraguistas. "Ustedes afirmaron que íbamos a acabar con la enseñanza privada y lo que hemos hecho ha sido aumentar las subvenciones en un 15 por 100. Y las seguiremos aumentando". Eso es lo que dijo el señor González de Educación. De pasada, en una réplica.

Fraga también debió decir algo. No lo sé a ciencia cierta porque he desistido de entenderlo. Oí algo de un estudiante, pero no me aclaré muy bien cuál era la catástrofe que le achacaba: si que no podía comprar lechugas en su supermercado o que lo tenían frito los socialistas con impuestos, o tal vez con tasas. A Fraga ya he renunciado a intentar seguirle. Me temo que los taquígrafos del Congreso también. En todo caso dijo que mal, muy mal, fatal, vamos.

Aunque bien pensado Fraga no tiene por qué decir nada que se le entienda. A Fraga, y en esto de las Educación las enmiendas se las defienden los obispos.

UNA LEY DESCAFEINADA

El Gobierno, que quiso dar la de cal con la LODE, la de arena ya la dio con la LRU, chocó como Don Quijote con la Iglesia. Y ¡amigo Sancho!, es mucho

choque para el señor Maravall. Así que la LODE, la que iba a suponer —¡por fin!— una seria oportunidad de racionalizar, nada más que racionalizar la enseñanza española, se ha aguachinado y descafeinado.

El plazo de enmiendas acabó el día 26. Comunistas hubo a todos los artículos. A Fraga el plazo le contaba desde antes y los obispos las habían presentado al Gobierno. Las enmien-



Manuel Fraga lo ha tenido fácil en el Parlamento, la Iglesia se encargó de allanarle el camino.

das por la izquierda serán, previsiblemente, barridas. A Fraga también le rechazarán las suyas de menudillo. Las gordas, las importantes ya han sido incorporadas por las sotanas al proyecto de ley.

LA DERECHA, CONTENTA EN SU FUERO INTERNO

Al Parlamento en esta Ley, como en otras, lo van a tener en situación de «paso» en los envites de este juego. Alguna algarada de cara a la galería de una derecha que se rasgue una vestidua externa mientras tiene contentas las entretelas internas.

Con la LODE se ha perdido una ocasión única. Las presiones de la privada, y el padre patrón de la privada es la Iglesia, ha impuesto sus privilegios a la igualdad, el catecismo a la enciclopedia y el agravio de que todos los ciudadanos tengamos que seguirles costcando una enseñanza «fair class» a los que más poder adquisitivo tienen. Allí se podrá reproducir la ideología del dominio y para ello sirve mejor cualquier Ripalda que la razón. En resumen, los obispos nos han quitado la LODE, los obispos se han llevado en el bonete la Ley del Derecho a la Educación.

Antonio Pérez Henares

B.O.E.

AGOSTO

■ Real Decreto 2286/1983, de 28 de julio, por el que se regulan las tasas universitarias. B.O.E. 24-8-83.

■ Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de

becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado. B.O.E. 27-8-83.

■ Real Decreto Ley 4/1983, de 4 de agosto, de medidas urgentes para el comienzo de curso 1983/1984. B.O.E. 31-8-83.

SEPTIEMBRE

■ Real decreto 2433/1983, de 7 de septiembre, sobre simplificación de trá-

mites en los expedientes de Clases Pasivas de los funcionarios de la Administración del Estado. B.O.E. 14-9-83.

■ Orden de 13 de septiembre de 1983 por la que se regula el régimen tarifario de los servicios públicos de transporte escolar por carrera. B.O.E. 15-9-83.

■ Resolución de 29 de agosto de 1983 de la Secretaría de Presupuestos y Gasto Público sobre la aplicación en el año 1983 del Real Decreto 3313/1981 de 19 de diciembre. B.O.E. 23-9-83.

LA POLITICA EDUCATIVA CONSERVADORA

En el año escolar 1982/83 han continuado, agudizándose en ciertos casos, las políticas restrictivas que los gobiernos conservadores de los países desarrollados vienen aplicando a los presupuestos de educación y de los demás servicios públicos desde el comienzo de la crisis económica. El hecho más grave es que para aplicarlas han comenzado a aparecer los ataques a derechos básicos de los trabajadores como los de huelga y negociación colectiva. En este último aspecto destaca la situación de Canadá.

Con motivo del LXI Congreso de la FIPESO (1) (Toronto, 19 a 22 de julio), los sindicatos de enseñanza de numerosos países europeos, de América del Norte y Japón describieron un sombrío cuadro de la situación. Congelación o reducciones presupuestarias en casi todas las partidas, reducciones de personal, aumento del número de alumnos por clase, congelación de los programas de reforma, intentos de disminución de los salarios, supresión y reagrupamiento de escuelas, son planteamientos comunes de muchos gobiernos, destacando en ello los de Gran Bretaña, Estados Unidos, Irlanda, Holanda, Dinamarca y Japón.

En Canadá algunos gobiernos regionales han ido mucho más lejos. El de Columbia Británica presentó al Parlamento en el mes de julio un proyecto de presupuestos que preveía una disminución del 20 por 100 de los salarios y el despido del 25 por 100 de los funcionarios públicos. Lo acompañó de un conjunto de 28 proyectos de ley que: prohíben la huelga durante dos años; suspenden los convenios colectivos; dan derecho a los patronos públicos y privados para modificar los convenios vigentes incluyendo salarios, pensiones, jornada y vacaciones; disuelven las comisiones de apelación laborales, de derechos de la persona, de vigilancia y control, etc.

El ataque a los derechos sindicales en Canadá se inició en Quebec a finales del año pasado cuando el Gobierno regional decidió derogar unilateralmente el contrato colectivo firmado con la Central de Enseñantes de Quebec y rebajar el 20 por 100 el sueldo a todos los funcionarios. Para hacer frente a la huelga desencadenada por la C.E.Q., que duró 21 días, el Gobierno

hizo aprobar por el Parlamento una durísima ley que prohibía en la práctica la huelga. En la mayor parte de las provincias canadienses se ha suspendido temporalmente el derecho a la contratación colectiva de los funcionarios públicos.

Los sindicatos de enseñanza ingleses denuncian que los sueldos de los profesores están al nivel del año 1939 y que se ha iniciado una política de cierre de escuelas y reagrupamiento de los alumnos de las zonas rurales en escuelas unitarias.

En Estados Unidos se han produ-



Esta foto, tomada hace años en París, sirve de testimonio para recordar la política restrictiva que los gobiernos conservadores están llevando a cabo en varios países occidentales.

cido numerosos despidos de profesores en Universidades, colegios y servicios de educación permanente y para minorías marginadas en un contexto de disminución general de los gastos educativos.

En Irlanda la amenaza de huelga de los sindicatos paralizó el intento del Gobierno de rebajar los salarios. Igualmente, la lucha sindical de los enseñantes holandeses, en unión con los alumnos y padres, ha congelado, por el momento, los planes gubernamentales que pretendían, so pretexto de la disminución de la población escolar, despedir a 15.000 profesores y aumentar el número de alumnos por clase.

En Japón el Gobierno congeló unilateralmente el compromiso de reducir en 12 años el número máximo de alumnos por clase a 40 (hoy en día los efectivos por clase están entre 45 y 50).

El Congreso de la FIPESO votó una resolución de apoyo a la Federación de

Profesores de Canadá que ha denunciado ante la OIT los atentados contra los derechos sindicales en su país. Las delegaciones de los diversos sindicatos expresaron su gran preocupación porque el ejemplo cunda, pues desde el comienzo de la crisis económica se va afianzando el convencimiento, entre los políticos conservadores y los empresarios, de que se puede prescindir de los derechos y libertades sindicales para aplicar su política económica.

POR UN NUEVO ORDEN ECONOMICO

El papel de los trabajadores de la enseñanza y sus sindicatos en la construcción de un nuevo orden económico internacional es el tema de la conferencia que reunió en Lisboa del 24 al 27 de noviembre a sindicatos de enseñanza de los cinco continentes. Promovida por la CEQ de Quebec, el SNES/FEN de Francia y el SPGL portugués, la conferencia es apoyada por las dos Confederaciones internacionales más importantes, la CMOPE y la FISE. Los promotores han invitado a las otras dos organizaciones sindicales internacionales, el SPI (rama de la enseñanza de la CIOLS) y la CSME (que agrupa a los sindicatos de orientación confesional cristiana) a sumarse a la iniciativa. Por el momento cerca de 30 organizaciones, incluida la F.E. de CC.OO. han confirmado su asistencia. Los sindicatos de Estados Unidos (NEA) y la Unión Soviética estarán presentes junto con los de países desarrollados y subdesarrollados.

La continuidad de la crisis en los países desarrollados, su repercusión en los países en vías de desarrollo, la agravación de las tensiones internacionales y de la carrera armamentista no sólo ponen en peligro la paz mundial y hacen más insostenibles las situaciones de desigualdad económica y social, sino que están suponiendo un verdadero freno, cuando no retroceso, a la extensión y mejora de la educación en casi todos los países.

Examinar esta situación, sentar las bases para una alternativa de un orden económico internacional más justo y estudiar las acciones que los sindicatos de enseñanza y los educadores en general pueden llevar a cabo a nivel internacional y en cada país para contribuir a cambios profundos de estructuras y mentalidad son los objetivos que mueven a los promotores de la conferencia.

Javier Doz

(1) FIPESO: Federación Internacional de Profesores de Enseñanza Secundaria Oficial, rama secundaria de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de Enseñanza (CMOPE). CSEE: Comité Sindical Europeo para la Educación.

LENGUAJE ESCOLAR Y CLASE SOCIAL

La tercera razón por la cual justificaba Nebrija la necesidad de su Gramática Castellana es la siguiente: «que después que vuestra Alteza metiese debaxo de su yugo muchos pueblos bárbaros e naciones de peregrinas lenguas e con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua...». Política y lengua se unen en una concepción dogmática, elitista y despótica del Imperio. La lengua se une a la espada y a la cruz para imponer el modo de vida del vencedor.

Tal fenómeno se ha repetido una y mil veces a lo largo de la historia. En la época franquista los gallegos, vascos y catalanes tenían la prohibición de hablar su lengua materna («ladrar» decían los fervientes del régimen) y la obligatoriedad de expresarse en la lengua del Imperio. Aún hoy, muchas de las disputas en el uso de la lengua propia de las Autonomías tiene como base una concepción imperialista y dogmática de este problema. Los vencidos y dominados deben tener el mismo código lingüístico que el vencedor; lo cual implica, como dice Girardi, obediencia, sumisión, poder, el lenguaje se transforma en un mecanismo de opresión, de un pueblo sobre otro, de una clase sobre otra.

LA LENGUA COMO DOMINIO DE LA REALIDAD

Es un hecho incuestionable el que la lengua está al servicio de la comunidad, de toda la comunidad y no de unos pocos (Bally). El problema se plantea cuando analizamos al funcionamiento de ese código lingüístico y los modelos a imitar.

El lenguaje puede servir y de hecho sirve para dominar la realidad y para encubrir esa realidad. Y es que cada grupo social se crea un subcódigo, aún más, cada medio tiene una terminología, una fraseología propia. Subcódigo que le sirve no solamente para dominar y comunicar su parcela de realidad, también sirve para el mantenimiento del «status quo» del grupo, es signo de ese grupo (C.C. del Pino).

En esta perspectiva tenemos a la escuela con su lenguaje, sus ritos, su formulación... Quien aprende sus ritos lingüísticos, aprueba; quien los rechaza, suspende. Después de los estudios de Berstein, Bourdieu y Passeron, Baudclot, Freire, etc. sabemos que el lenguaje escolar no es neutro, que la

escuela selecciona unos lenguajes y rechaza otros y que precisamente los lenguajes seleccionados son los de la clase social dominante. No podía ser de otra forma, en una sociedad dividida en clases, el papel de la escuela es reproducir esa sociedad, afianzar, coordinar, dar coherencia, imponer la ideología dominante.

De forma muy general la práctica lingüística escolar hoy en uso podíamos caracterizarla por los siguientes fenómenos:

a) Fetichismo de la lengua escrita. El modelo a imitar es un lenguaje escrito y se adquiere ese modelo, fundamentalmente, mediante la escritura.

b) Se centran las clases de lenguaje en el estudio del código lingüístico, presentado como aseptico y general (las reflexiones sobre las «vivencias» del uso lingüístico del alumno se rechazan).

c) Teoricismo - gramaticalismo - abstracción.

d) Desconexión lenguaje escolar-lenguaje alumno. Desde los primeros días de clase se le enseña al alumno a usar un tipo de palabras, orden de las mismas, entonación, etc., y a dejar a la puerta de la escuela «su» realidad lingüística, que es por otro lado la palabra palpitante y caliente que sale del alumno y se transforma en vida; ha entrado en el reino de la muerte, del aburrimiento y de la «domesticación».

e) El alumno puede escribir, pero muy poco hablar y esto cuando le ordenan, como le mandan y de lo que le digan.

f) El maestro-profesor impone un ritual lingüístico que es modelo a imitar.

En la escuela predomina un código elaborado, simbolista, abstracto, formalista, logicista, propio de la burguesía. Ante este código los grupos populares fracasan. No les hablan ni de su mundo ni con palabras de su mundo. Hablar de fracaso escolar es hipocresía y enmascaramiento de la realidad. La escuela tal y como la conocemos habla para una clase y sobre una clase. Los miembros de esa clase son los únicos que pueden salir airoso en ese recorrido.

POR UN NUEVO ENFOQUE DE LA CLASE DE LENGUA

Las clases de lengua si quieren servir a los grupos populares de la sociedad tienen que cambiar de metodología y

de contenidos. Pensamos que, en líneas generales, tendrían que considerar los siguientes fenómenos:

a) La clase de lenguaje debe centrarse sobre la totalidad de los medios y formas de comunicación: hablado, escrito, corporal, etc.

b) Se debe dar prioridad a la lengua hablada por:

- amplitud cuantitativa,
- carácter activo,
- es la única real,
- es parte de una realidad que vivimos y creamos todos los días, y
- se debe caminar hacia una pedagogía del habla.

c) Todas las demás formas, usos, etc., de lenguaje deberían ser y estar al servicio del lenguaje hablado.

d) Menos gramaticalismo, historicismo, etc., y más espontaneidad y análisis del lenguaje maternal del alumno.

e) Partir de la realidad lingüística del alumno, lo cual implica, por lo menos, cuatro fenómenos:

- conocer su medio lingüístico (significado y significant).
- no se puede programar desde el despacho opresor del Ministerio ni desde el pupitre egoísta del editor. La programación de la clase de lenguaje se debe realizar «in situ» por toda la comunidad escolar,
- no se puede aceptar que exista un modelo de lenguaje válido y general para toda la comunidad, una especie de «Koine». Cada grupo social tiene su modelo lingüístico. Aún más, cada ser individual tiene su modelo y es tanto más personal cuanto menos común.
- El lenguaje de la familia, calle, amigos, etc., tiene que entrar en el aula, porque es vida y está lleno de vida. El rito lingüístico escolar (terminología, construcciones, hipersensibilidad ortográfica, etc.), son malabarismos de brujo, nada tienen que ver con el mundo de la mayoría de los alumnos, son de otro mundo y nos parecen bien para especialistas o para aprendices de brujo.

f) Más que una clase de análisis-teoría, debería ser una clase práctica-práctica de comunicación.

g) El monólogo del profesor debe terminar. La clase de lengua debe ser diálogo y es preferible el «alboroto» a la «mudez» y silencio actual.

Eusebio Salán

LA MALA EDUCACION SENTIMENTAL

Uno se ha planteado muchas veces por qué le cuesta tanto amar y en cambio es tan propenso a compadecer, incluso a auto-compadecerse. Mientras la bioquímica no detecte la razón exacta de esta malformación sentimental habrá que buscar causas socioculturales y la llamada *guerra de los catecismos* viene en mi ayuda, junto al encuentro fortuito de una vieja edición de *Corazón*, de Edmundo D'Amicis. La inculcación de una jerarquía de valores es un instrumento clave de posesión de las conciencias, la Iglesia lo sabe de antiguo, desde aquella larga marcha hacia la hegemonía cultural que va desde las catacumbas hasta el reparto de los aparatos de estado: Los represivos físicos para el Emperador y los represivos culturales para la Iglesia. Perdida la infalibilidad de esa hegemonía a medida que ascendía una burguesía racionalista y programática, la Iglesia tuvo que aprender a hacer publicidad o propaganda en dura competencia con sus antagonistas y comprendió antes que nadie el papel de la educación como aparato ideológico que conforma la conciencia de arcilla de la infancia. El siglo XIX fue un escenario temporal privilegiado para esta lucha ideológica y en él crece un institucionalismo católico educativo de masas con el que la Iglesia pretendía hacer frente al desafío de la creciente culturización tanto de las minorías como de las mayorías.

También fue el siglo XIX espacio temporal proclive a la batalla de las ideas pedagógicas y a la aparición de modelos de conducta que

MANUEL
VAZQUEZ MONTALBAN



Vázquez Montalbán define «Corazón» como un catecismo disfrazado de historia ejemplar de niños de ficción.

guiaran el hipotético viaje del niño a la adultez. La provocación de el *Emilio* de Rousseau suscitó otros *emilios* conservadores, vaticanos, a la defensiva, que ofrecían un modelo de conducta avalador del eterno orden de las cosas, frente a la morbosidad crítica y librepensadora de la criatura del gran pecador ilustrado. *Corazón*, de D'Amicis, como *Flora*, de Marcela de San Juan, o *Juanito*, de Palavacini, o el más tardío *Jardín de*

Afforanzas, de Mosca, son hábiles catecismos disfrazados de historia ejemplar de niños de ficción, utilizados como cobayas de una propuesta de moralidad y sentimentalidad. Y en todas estas obras hay un fomento del complejo de

culpa como poder disuasorio interior de la violación del código. La sospecha de la inagotable capacidad de maldad que alberga cada ser humano si se convierte en clara conciencia es un cilicio condicionante de todo quehacer.

Recupero una vieja edición de *Corazón*, el libro que me enseñó a compadecer y que me ofreció una perspectiva de la condición humana que a duras penas consiguieron compensar con el tiempo Sartre, Merleau Ponty, Marx, Antonio Machín, Georges Brassens, Quintero-León-Quiroga y la realidad. A los cultivadores de la ciencia ficción, que ensueñan un mundo futuro envuelto en el velo pardo de la contaminación, les propongo que vuelvan sus ojos a aquella literatura infantil que nos hizo tal como somos. Y se llevarán la sorpresa de otra contaminación, de un velo de sucia tristeza culpable interpuesto entre los hombres y su conducta. Y, sin embargo,

debo admitir que soy un ciudadano casi irrecuperable, porque en su día me vendí *Corazón*, *Julio Verne*, *Marryat*, *Flora*, *Juanito* y otros libros de infancia para poder comprarme la trilogía *La lucha por la vida*, de Baroja, y ahora, más de veinticinco años después de esta liberación, he adquirido una vieja edición de *Corazón* con los ojos emocionados y una culpable sensación de reencuentro conmigo mismo.



Fomentar el interés de los alumnos en los problemas del municipio.

CONOCER UN PUEBLO

Durante tres meses alumnos de 5.º curso (cuatro grupos) y profesores del Colegio Público Federico García Lorca de Alcorcón, se dedicaron al conocimiento de una localidad, Alcorcón, a través de visitas realizadas a distintos servicios. La idea surgió cuando al programar el Área de Sociedad, factores escolares y sociales contribuyeron a reforzar la decisión de desarrollar una experiencia pedagógica con la finalidad de crear en los alumnos un interés hacia la problemática municipal. El trabajo se puso en marcha con unos resultados satisfactorios. Los niños, no sólo conocieron su pueblo sino que aprendieron a quererlo.

Rosa Garrote
A. Parache
Sinda Souto
Natividad Carretero

OBJETIVOS

- Observación del entorno y conocimiento vivido del mismo.
- Conocimiento y manejo del plano. Saber elaborar preguntas para una entrevista determinada.
- Aprender a trabajar en equipo con niños de otras clases.
- Capacidad de sintetizar las respuestas obtenidas de personas desconocidas.
- Saber exponer la experiencia al resto de los compañeros. Pasar de entrevistador a entrevistado.
- Mejorar las formas de expresión. Capacidad de resumir el itinerario.
- Llegar a formarse una idea clara de cada visita.
- Conseguir la asimilación del «todo» al unir las diversas experiencias. Expresar su opinión personal al final de la experiencia.

TECNICAS DE TRABAJO

- Preparación y realización de entrevistas.
- Manejo de planos.
- Observación.
- Señalar itinerarios.
- Recoger, ordenar y registrar datos.
- Búsqueda y organización de documentación.
- Unificación de todo el material.

METODO DE TRABAJO

- Distribución por equipos de 4 ó 5 niños (uno de cada clase).
- Preparación, primero individual y luego por equipos, del trabajo.
- Salidas del centro para realizar las entrevistas.
- Puesta en común del trabajo realizado.
- Aportación de los demás al trabajo expuesto.
- Realización de un informe por escrito sobre la experiencia.
- Redacción de su opinión personal.

Elaborados los objetivos, métodos y técnicas de trabajo, el paso siguiente fue informar y solicitar la colaboración de la Asociación de Padres. Colaboración que, en líneas generales fue negativa.

Por último, reunimos a los padres de los alumnos, cada tutor se reunió con los padres de los alumnos de 5.º curso que le correspondían, y expuso el plan de trabajo. Dieron su conformidad y nos animaron a llevarlo a la práctica.

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

Ellos han sido parte muy importante del buen resultado obtenido.

LABOR DIARIA CON LOS ALUMNOS

Una vez informados los padres, nos pusimos a trabajar con sus hijos.

Hicimos una selección de visitas a la localidad, treinta en total, comenzando los profesores a concertar entrevistas. Tomamos como centro el Ayuntamiento, donde nos proporcionaron muchos de los teléfonos y nombres de personas responsables de los distintos lugares que queríamos visitar. Otras entrevistas se hacían presentándonos personalmente en el lugar descado. Así, fuimos concertando hasta veinticinco.

1. Ayuntamiento 19-3-83
2. Escuela de Adultos.... 3-3-83
3. Correos 4-3-83
4. Taller de Pedagogía... 5-3-83
5. Fábrica de discos C.B.S. 7-3-83
6. Comunidad de vecinos. 8-3-83
7. Recaudación de impuestos 8-3-83
8. Gabinete Psicopedagógico 24-3-83
9. Telefónica 28-3-83
10. Centro Cívico 28-4-83
11. Biblioteca 28-4-83
12. Mercadillo 3-5-83
13. Policía Municipal 3-5-83
14. Bomberos 3-5-83
15. Instituto de F.P. 4-5-83
16. Caja de Ahorros 5-5-83
17. Barrenderos 9-5-83
18. Guardería 11-5-83
19. Alfarería 12-5-83
20. Polideportivo 12-5-83
21. Guardia Civil 17-5-83
22. Centro de Salud 18-5-83
23. Escuela de Teatro 20-5-83
24. Universidad Popular .. 24-5-83
25. Jardineros 25-5-83

Se hizo un reparto de las visitas entre los niños. Para cada visita uno o dos niños de cada clase. Al ser cuatro clases de 5.º, se formaba un grupo de cuatro a seis alumnos.

Una vez los niños enterados de su visita, elaboraban una serie de preguntas relacionadas con la misma. Ellos sabían que iban a encontrarse en un lugar distinto de la clase, con niños de diferente aula y acompañados de una persona (un padre o una madre) que no era su profesor. Todo lo encajaron perfectamente y traían elaboradas unas encuestas larguissimas, no se cansaban de hacer preguntas.

El día anterior a cada visita, los alumnos que les correspondía ir, salían de su aula respectiva y marchaban a la tutoría a hacer una puesta en común.

Vivir unidos

Desde la escuela debe intentarse la convivencia, el conocimiento de nuestro entorno, el diálogo, ayudar al vecino. Vivir juntos.



Hacían un orden de preguntas conjuntas y después un reparto, para el día siguiente hacérselas al señor desconocido.

Momentos antes de salir el grupo hacia el lugar elegido, una profesora les señalaba en un plano de Alcorcón que llevaban consigo, el itinerario a seguir. Esta explicación la recibía también a veces la madre o el padre que les acompañaba, porque, eso sí, se procuró que casi todas las visitas se hicieran andando, sólo dos o tres se programaron en coche, por quedar demasiado lejos.

Los niños iban enterándose y cogían nota de los lugares por donde pasaban, cómo eran sus calles, sus casas, si había parques, árboles, etc., e iban aprendiendo a manejar y a orientarse con un plano en la mano.

Por lo general no se limitaban las visitas a hacer sólo las preguntas que llevaban preparadas, sino que les enseñaba el funcionamiento del lugar, les daban material (libros, folletos, certificados, impresos, propagandas, etc.), e incluso en algunas, como la visita a barrenderos y jardineros, estuvieron ayudándoles unas horas.

Cuando regresaban al colegio, cada niño del grupo, en su aula, exponía la experiencia ante sus compañeros, itinerarios, entrevista, leían las preguntas con sus respuestas, contaban anécdotas e impresiones. Por último, este niño que exponía, pasaba de ser entrevistador a entrevistado; los niños que lo descaron, pidiendo su turno de palabra, podían hacerle preguntas, que él normalmente sabía responder. Una vez escuchada la experiencia del niño, se

comenzaba a trabajar en la clase. Toda la clase hacía poesías sobre ella. Se trabajaba la vista en comic. Se hacía un plano del itinerario, etc.

El niño protagonista de cada visita tenía que entregar una redacción, la encuesta (preguntas y respuestas) con escritura limpia, clara y legible, para archivar en el trabajo común que quedaría para uso de la clase.

Al final, cada niño dio por escrito su opinión personal de la experiencia.

OPINION PROFESORAL DE LA EXPERIENCIA

En cuanto a los niños, en un principio, su interés se encontraba en la novedad de salir una mañana o una tarde por el pueblo. Pero a medida que se iban sucediendo las visitas y la elaboración y exposición del trabajo, se fueron centrando más en el conocimiento del tema, mostrando más interés por su municipio.

Las preguntas, comic, poesías, etc., se hacían mucho más fluidas y vivas. Los problemas de su pueblo los sentían como suyos.

No solamente se han sentido escolares, son también escolares de Alcorcón, niños preocupados por conocer y ayudar, en la medida de sus posibilidades a los problemas del Ayuntamiento.

NOTA

A la experiencia hay que añadir la búsqueda de documentos para conseguir un resumen de la historia de Alcorcón. Su situación, extensión, monumentos, Alcorcón en la literatura y distintas fiestas de Alcorcón vividas por los niños.

En "El País" del 23 de marzo de 1983, Lain Entralgo advertía de los peligros de marginar el castellano en un coloquio sobre el eusquera... "Admitió que le parecía un error enseñar el castellano como una lengua secundaria y sin importancia". El comentarista de dicho coloquio añade: "En el caso de la enseñanza en el País Vasco estos problemas son, si cabe, más agudos debido a que entre los 400.000 alumnos de Preescolar y EGB, 63.000 reciben todas las clases en eusquera y estudian el castellano como una asignatura más, mientras que 32.000 alumnos que tienen el eusquera como lengua materna se encuentran dentro de un programa de bilingüismo y 300.000 alumnos reciben la enseñanza en castellano y tienen clase de eusquera como una asignatura más.

En este debate sobre "El futuro de la enseñanza en el País Vasco", del que hemos entresacado algunos párrafos, subyace más o menos implícitamente una actitud de agresividad frente a los intentos de recuperación de la lengua propia de las nacionalidades. Ante estas afirmaciones publicamos el presente informe con el propósito de ofrecer una visión más abierta y progresista del problema.

En las distintas nacionalidades del Estado Español con lenguas no castellanas, en líneas generales, se puede describir el distinto "momento" lingüístico como diglósico, esto es, como no bilingüe. No hay zonas bilingües (uso normalizado de dos lenguas para las mismas funciones culturales y cotidianas) sino países diglósicos. Por ideologías diglósicas podríamos entender aquel conjunto de actitudes lingüísticas que tratan de consolidar la superposición existente entre las lenguas y los grupos sociales. El prejuicio lingüístico aparece en la suposición generalizada de que el catalán —lengua B— sólo es apto para los usos elementales, cotidianos, mientras que su uso es inconveniente a los dominios de la técnica, de la ciencia o de la vida pública en conjunto. R. NINYOLÉS, «Cuatro idiomas para un Estado», pág. 220. Editorial Cambio 16.

En los medios de comunicación la lengua como vehículo de información ha sido, y lo es todavía en algunas zonas, exclusivamente el castellano (como en el País Valenciano), aunque ya se empieza a utilizar en Euzkadi y Cataluña la lengua propia de la nacionalidad en la radio y la televisión, en los periódicos y en el lenguaje de la Administración. Pero los obstáculos más importantes no son los exclusivamente políticos, aun siendo estos fundamentales, sino que la barrera es básicamente de mentalidad social: El prejuicio interiorizado por la gran parte de la población, en las zonas más castellanizadas y más discriminadas lingüísticamente, es el «auto-odio» o actitud negativa hacia su propia lengua, que lleva a la gente a tener «vergüenza» de sí mismo, usando su idioma sólo en

casa o con los amigos, pero nunca para tratar asuntos «serios» (como hablar con personas que no se conocen, dirigirse a la Administración, leer un libro...). Y no sólo por autonegación sino también porque la mayoría son analfabetos en su propia lengua.

Este ambiente social carente de estímulos positivos, y en el que no se ve la necesidad de aprender la lengua propia y en la lengua propia (1), sólo puede modificarse si se tienen claros los objetivos lingüísticos, y en función de éstos se van tomando medidas progresivas e integradoras.

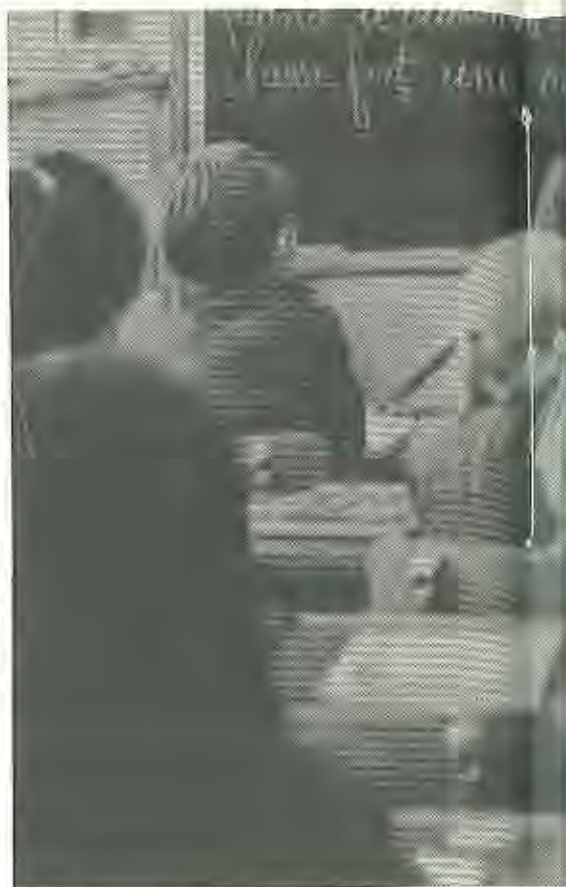
¿Cómo resolver la cuestión lingüística?

Una orientación política para «solucionar» el problema sería la dialectización mediante el fraccionamiento de hablas locales —considerar el valenciano como lengua diferente del catalán, por ejemplo— con lo cual se reducen estas lenguas a subalternas y a su desaparición como lengua de cultura.

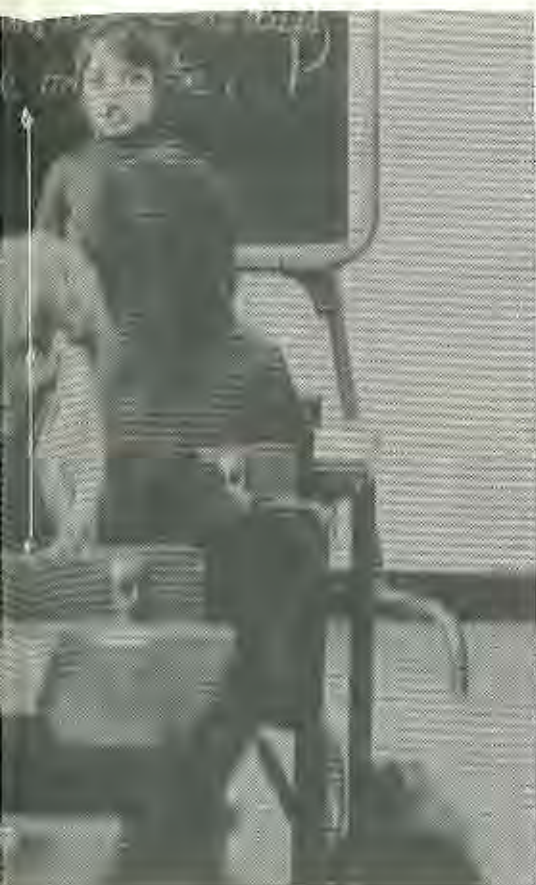
Otra versión es el «bilingüismo», una forma de asimilación lingüística que enmascara un conflicto lingüístico en la que una lengua está siendo sustituida por otra. Hay que señalar que el bilingüismo es exclusiva de los individuos, pero que socialmente hablando no hay comunidades bilingües, sino pueblos que practican un bilingüismo diglósico o que usan su lengua propia y una segunda lengua de relación. Predicar el bilingüismo bajo los supuestos de un liberalismo ideológico supone condenar a los pueblos a la marginación.

Una de las alternativas democráticas al problema es la del «unilingüismo ofi-

(1) Por ejemplo, Galicia y el País Valenciano.



HACIA LA NORMALIZ LINGUISTI EN LA ES



A LIZACION TICA SCUELA

Ricard Roca i Ortí
Vicent Juan i Martí
M. Luisa Calatayud

cial» en cada área territorial, lo cual no implica la supresión del uso de una lengua de ámbito estatal. Este modelo territorial conlleva una política educativa tendente a que la escuela utilice la lengua de la comunidad como preferente vehículo de instrucción, y como indica Ninyoles «este criterio no excluye una estrategia flexible de sistema dual. Por otra parte, hay que hacer énfasis en el aprendizaje de una segunda lengua como idioma de relación interstatal». Esta sería la opción por la que nos inclinariamos, tendiendo, con toda flexibilidad, a que en cada una de las comunidades con una lengua distinta del castellano, ésta se utilizara como lengua propia en todos los niveles, respetando el derecho personal de cada individuo y asegurando el aprendizaje de una segunda lengua de relación (castellano) a nivel de todo el Estado. ¿Pero cómo plantear dentro de esta opción el problema de los emigrantes? Una respuesta a esta cuestión desde el punto de vista teórico comportaría un análisis de la combinación del derecho al uso de su propia lengua en relación con el derecho territorial de la comunidad, cuyo cómo y cuándo llevaría un análisis más complejo. Intentaremos dentro de las coordenadas generales indicadas anteriormente, presentar una propuesta de proyecto educativo con una única red de escolarización, que posibilite una integración cultural y lingüística de la población escolar. Sin olvidar, por ello, que la organización del sistema educativo es uno de los aspectos que se han de contemplar al diseñar una política lingüística, junto con la Administración pública, los medios de comunicación...

Análisis de las distintas tipologías lingüísticas

La escuela tiene como función primordial la tarea de integrar a las comunidades castellano-parlantes y a las no castellano parlantes en un pueblo, intentando para ello la supresión (al menos en el sistema escolar) de núcleos de población aislados y diferenciados social y lingüísticamente hablando. Para aclarar más esta cuestión, sería preciso hacer una breve referencia al Decreto del 5 de agosto de la Generalitat de Cataluña que consagra en aras de una falsa opción personal de los padres la doble red de escolarización según la lengua, lo cual conllevará divisiones y discriminaciones peligrosas.

¿Cómo se puede articular una escuela única (que no significa uniforme, sino diversificada) cuya función sea la de normalizar la lengua propia en sus enseñanzas? Una respuesta definitiva y delimitada totalmente sería impropcedente. Sin embargo, como marco de reflexión y debate ofrecemos algunas experiencias de normalización lingüística escolar, que muestran que las soluciones tienen que ser abiertas y variadas en función de los distintos modelos escolares-lingüísticos y/o culturales.

En primer lugar nos podemos encontrar con escuelas:

Modelo A. Escuela con un predominio absoluto de niños-as que hablan, en este caso, catalán (2).

Modelo B. Escuela con una mayoría notable de niños-as que hablan castellano.

Para el modelo A, los niños-as castellanoparlantes que no han pasado por Preescolar y llegan a la escuela en 1.º de EGB, harán el aprendizaje en castellano. A los que llegan de otras escuelas se hará el aprendizaje en su lengua. A todos se les introducirá —en este caso— el catalán progresivamente. En esta escuela de mayoría catalano parlante la enseñanza será en catalán. El castellano se introducirá como segunda lengua, cuando las bases del catalán oral y escrito estén aseguradas.

Para el modelo B, los niños-as catalano parlantes han de trabajar en catalán. El catalán deberá utilizarse progresivamente como lengua ambiental (p.e. en Preescolar se introducirá primeramente el catalán como lengua oral y, posteriormente, se introducirá la lengua escrita).

Es importante señalar el papel que el ambiente general de la sociedad (lengua oficial, medios de comunicación) tiene en el proceso de catalanización, así como la actitud positiva de los padres (conclusiones «Escola d'Estiu de Barcelona», 3-14 de julio 1978).

A partir de esta primera aproximación es necesario hacer una serie de consideraciones:

a) Hay que correlacionar tres variables:

- origen étnico
- clase o estamento social
- lengua de uso

(2) «El Contacte de Llengües a Classe Experiències», *Perspectiva Escolar* (mayo 1975).

En cuanto al origen étnico habría que analizar las distintas etapas de inmigrantes en las zonas periféricas industrializadas y el grado de integración con las poblaciones autóctonas.

Respecto a la clase es necesario matizar evitando esquematismos, pues en el caso de Cataluña hay proletariado autóctono, pequeños y medianos comerciantes inmigrantes, funcionariado no autóctono y grandes industriales no autóctonos.

La lengua de uso presenta una mayor complejidad porque ni el catalán lo es mayoritariamente de unos, ni el castellano de otros.

b) Frente (3) a esta realidad compleja es necesario emplear un método, que deriva de la lengua de uso de los escolares, más detallado que el anteriormente citado.

A) Centros con mayoría catalanoparlante (más de un 90 por 100).

B) Centros con mayoría relativa de catalanoparlantes (entre un 60 y un 90 por 100).

C) Centros donde los catalanoparlantes representan entre un 40 y un 60 por 100.

D) Centros con minoría relativa de catalanoparlantes (entre un 40 y 10 por 100).

E) Centros con una gran minoría de catalanoparlantes (menos del 10 por 100).

Las soluciones lingüísticas serán diferentes en cada tipo y resultaría necesario otro artículo para exponer con detalle la forma de llegar a una situación normalizada desde realidades tan diferentes. Aún así, estas soluciones deberán contemplar los siguientes principios:

— El derecho de todo niño catalanoparlante de recibir la enseñanza en catalán, porque es la lengua propia de Catalunya.

— El derecho de todos los escolares de aprender a hablar y a escribir en catalán, porque es la lengua propia de Catalunya.

— El derecho de todos los escolares de aprender a hablar y a escribir en castellano, porque es la lengua oficial de todo el Estado Español y cooficial en Catalunya.

— El derecho de la utilización del castellano en la enseñanza en todas aquellas situaciones que lo pidan (4).

La adopción de una alternativa de política lingüística como la que estamos considerando, que contemple los principios señalados y que persiga la consecución de un sistema educativo, en el que la introducción de esta nueva variable de pluralidad lingüística (para contrarrestar el efecto devastador que sobre las culturas y lenguas nacionales han tenido la realizada en los últimos tiempos) no convierta a la escuela en un elemento disgregador, sino que la afiance como vehículo de integración y compensación de las desigualdades actuales, supone un reto y plantea problemas muy graves, pero no irresolubles, a la hora de organizar el sistema de enseñanza. Problemas sobre los cuales hay que reflexionar para dotarnos de criterios que nos permitan dar respuesta a los mismos.

El marco autonómico se nos presenta como un plano distinto para nuestro trabajo, que hay que articular con el estatal, y en el que las respuestas que se den han de ser distintas según sean los factores y situaciones que garanticen las realidades lingüísticas en cada una de las regiones y nacionalidades del Estado. A continuación abordaremos las cuestiones fundamentales que plantea la política lingüística propuesta en el sistema educativo.

CONSIDERACIONES A LA PLURALIDAD LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA

Recursos didácticos

Poder organizar una enseñanza en la que, como mínimo, se contemple el aprendizaje en la 1.^a lengua, así como el aprendizaje de la 2.^a lengua, supone contar con unas orientaciones didácticas y programas que comprendan las distintas posibilidades, así como la manera de abordarlas. Sirva como ejemplo la diferencia de tratamiento que ha de tener un programa en lengua castellana en Catalunya, por ejemplo, en donde lo que se trata es de asegurar, además, que conforme el niño va avanzando, va a adquirir también un domi-

nio oral y escrito suficiente del catalán, y un programa que se desarrolle en catalán íntegramente, en el cual se enseñe el castellano a partir de un determinado nivel. La programación necesaria para cada una de las lenguas según el caso es completamente distinta, tanto por lo que se refiere a los objetivos como a la metodología.

En cuanto a material disponible, aunque pueden aprovecharse muchas de las experiencias que se han realizado en los últimos años, es necesario solicitar un esfuerzo mayor para que se

Callejón sin salida

La agresividad frente al aprendizaje de las lenguas de las nacionalidades sólo consigue colocar a los alumnos en un callejón sin salida, creándoles problemas de comunicación e induciéndoles a no asumir su propia identidad. El conocer la lengua de origen es un derecho de todos aquellos que vivan en las comunidades autónomas.



elaboren y se pongan a disposición de los enseñantes materiales para el aprendizaje en la propia lengua, así como materiales para el aprendizaje de la 2.^a lengua. Así se propiciará el trabajo en las clases de manera que no haya que separar a los niños en función de su lengua materna.

Y llegamos con ello a los problemas más graves que suelen plantearse siempre que se trata de organizar un sistema de enseñanza que tenga en cuenta varias lenguas: los referidos al profesorado.

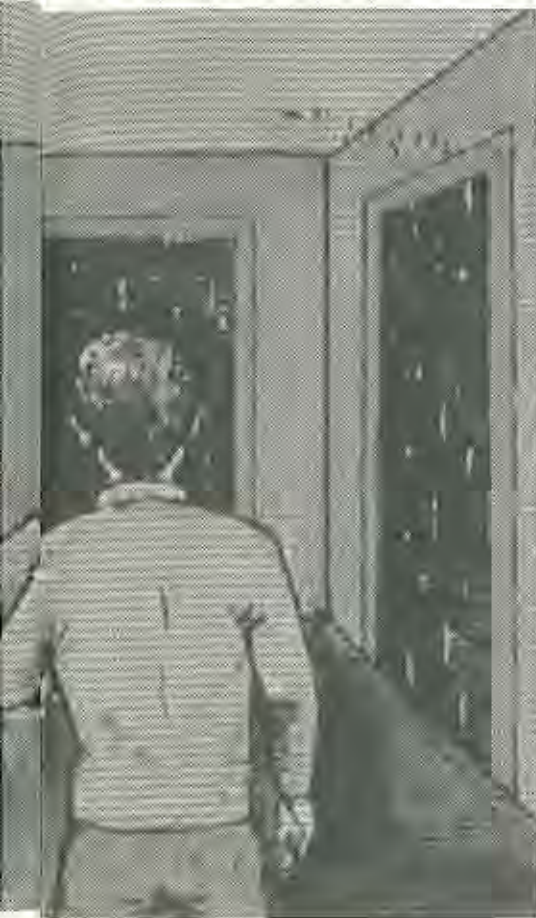
(3) «La Catalanització Lingüística de l'Escola». *Perspectiva Escolar* (junio 1978).

(4) «La llengua catalana a l'escola». L. López del Castillo. *Perspectiva Escolar* (diciembre 1979).

Profesorado

Tanto el contar con un profesorado para trabajar en una lengua u otra como su preparación o el sistema de acceso a la docencia, por no citar más que algunas, son cuestiones que levantan fuertes controversias cuando llega el momento de considerarlas y que deben ser discutidas en el sindicato y con el conjunto del profesorado.

Se trata de conjugar los derechos individuales a nivel socio-laboral con las necesidades y derechos de la comu-



nidad para la cual estamos trabajando, y esto no es sencillo si no se toma conciencia de la necesidad de considerar los derechos lingüísticos de las distintas nacionalidades. A nuestro entender, bajo las coordenadas que estamos presentando, ser trabajador de la enseñanza, entre otras, debe suponer poseer un aceptable conocimiento oral y escrito del idioma de la comunidad en la que trabajamos, así como ya ocurre con el idioma oficial del Estado.

La situación actual de las distintas nacionalidades dista de ser la más

propicia para conseguir el objetivo antes nombrado, pero hay que llegar a ello si queremos que estas propuestas tengan alguna validez.

Son necesarias en ese sentido medidas políticas, pero no aisladas, sino en un contexto que favorezca su aplicación y en el que sea posible vencer las resistencias que de entrada van a originar.

Por lo que se refiere a los trabajadores que hoy en día desarrollan su función en las distintas comunidades afectadas por esta cuestión, la situación es muy deficiente, tanto por el sistema de acceso y concursos vigente (que ha producido, entre otras causas, el que muchos se encuentren trabajando en lugares muy distintos de los suyos de origen) como por el escaso o nulo conocimiento que se tiene de la lengua propia, aunque uno esté trabajando en lugares muy distintos a los de su origen. Se impone, pues, que la Administración lleve a cabo planes de reciclaje en condiciones estimulantes (gratuidad en los propios centros, etc.), que permitan en un plazo breve de tiempo superar las actuales deficiencias.

De todas formas, esto tendría muy poco efecto si al mismo tiempo no se aborda la dotación de plazas y concursos de traslado. Influyen en este punto los derechos de los trabajadores a cambiar su puesto de trabajo, al tiempo que la necesidad de no encontrarse cada año en situación de tener que reciclar un volumen excesivamente alto de profesorado, lo que originaría que cada curso escolar la situación se presentara con características similares, sin que se pudieran producir avances en el camino de asegurar la formación adecuada de los enseñantes que están trabajando.

Acreditar conocimientos

El sistema de concursos ha de tender a asegurar una mayor estabilidad de las plantillas en los centros de trabajo, y no sólo, aunque también por esta cuestión, y para ello es necesario una modificación profunda que tendrá que tener unos plazos, de manera que no se produzcan lesiones importantes a los intereses de aquellos que se encuentran desplazados de sus regiones de origen, por causas ajenas a ellos, y deseen volver.

Medidas como las que este curso observamos en la convocatoria del con-

curso en Catalunya, por ejemplo, nos parece que tienen en cuenta la necesidad de que se vaya avanzando en el reciclaje, pero pueden provocar «tapones» y tensiones al impedir que puedan acceder a una determinada nacionalidad más profesores de los que por el mismo concurso salgan y se trasladen a otras. Nos inclinamos más por dejar siempre a nivel de concursos regionales un porcentaje de las plazas que salen a concurso, reservadas a los que se encuentren desplazados de sus zonas de origen y opten por volver, o simplemente a aquellos que quieran cambiar de zona, siempre que se asegure que nadie va a ser desplazado de su zona de origen contra su voluntad y que el concursar para una de estas nacionalidades o regiones suponga el compromiso firme (en un plazo de tiempo breve) de adquirir la capacitación, si no se tiene, en la lengua propia del lugar que se trate.

Condición indispensable (y sobre la cual ya se han dado pasos en las últimas convocatorias de oposiciones en algunas zonas) para el acceso a la función docente ha de ser acreditar el suficiente conocimiento oral y escrito de la lengua propia del territorio; o bien, en esta primera etapa, el compromiso de adquirir ese conocimiento en un plazo determinado a partir del acceso y sea cual sean las formas que tome éste.

Por otro lado, la necesaria autonomía universitaria ha de permitir la organización de los planes de estudio considerando estos factores.

Las Escuelas Universitarias del Profesorado, de cada uno de los territorios en los que aún no se lleva a cabo, han de contemplar en sus programas la enseñanza del idioma propio para todos los alumnos, así como la creación de especialidades en cada una de las lenguas.

En cuanto a la Universidad, ha de facilitar la posibilidad de elección de enseñanzas en la lengua propia y la formación de un profesorado específico en las distintas lenguas.

Sería interesante, por otra parte, que en las Universidades y Escuelas Universitarias del resto del Estado se pudiera, a nivel optativo, cursar enseñanzas de las demás lenguas, de manera que se facilitara la posterior integración del enseñante en otras zonas.

FORMACION PROFESIONAL

CICLO POLIVALENTE Y DIRECCION EN F.P.

La expectativa de cambio creada tras las elecciones del 28 de octubre en pocos cuerpos de enseñanza es tan sentida como en el profesorado joven de Formación Profesional. Para este curso ya tenemos dos puntos de referencia: Proyecto sobre ciclo polivalente y las instrucciones sobre nombramiento de directores.

El Estatuto de Centros de la UCD sirvió y sirve, entre otras cosas, para frenar los aires renovadores que inspiraban las partes más dinámicas y progresistas de los claustros; fue y sigue siendo retrógrado, presidencialista, todo ello bajo una verborrea más o menos moderna y cuya finalidad última era dejar las cosas como estaban. El Director del Centro decide, ordena y manda. Amañados el Consejo de Dirección y la Junta Económica (realidad harto común) el centro escolar queda a su libre voluntad. Por supuesto que hay excepciones, las menos, y estas excepciones tuvieron que luchar contra la roca imposible de los antiguos Coordinadores, entes nefastos, donde los haya.

Bajo la dictadura, salvemos de nuevo las excepciones, los equipos de dirección de los centros de Formación Profesional y los equipos de Coordinación podíamos caracterizarlos de forma muy sucinta como: Incapacidad como profesionales de la enseñanza. Incapacidad como directores de los centros. Su concepción de las relaciones escolares obedecía a principios tales como: jefe, orden, disciplina, orden, ... Entendían la educación como dominio y sometimiento.

Corrupción en la compra y administración del material (amigos y familiares ponen tiendas donde se compran los materiales de los talleres). Corrupción en la contratación de personal (directores hay que tienen a media familia en su centro). Corrupción en la organización del centro (horarios al servicio de profesores-amigos, faltas continuas a clase, pluriempleo, etc.).

Uno de los temas que el nuevo equipo ministerial se propone abordar es la reforma de las Enseñanzas Medias. El inicio de esa reforma lo constituye la puesta en práctica para este curso del ciclo polivalente. Dentro de las características de dicho ciclo queremos resaltar como fundamentales las siguientes:

— Incidir de forma capital en una formación general, más que en una formación especializada.

Potenciar y animar todo lo que signifique renovación pedagógica. Nuevos métodos, relaciones distintas en los centros, trabajo en grupo, globalización, etc.

Todo lo anterior lleva consigo una nueva concepción del centro, del tiempo escolar, del libro de texto, del espacio escolar, del profesorado... Lo cual exige mucha y buena voluntad del profesorado, reciclaje y preparación de éste y sobre todo, y esto es fundamental, un equipo directivo que apoye, ilusione y dinamice todo el proceso.

A finales de mayo la Dirección General de Enseñanzas Medias dio unas instrucciones para el nombramiento de directores de centros de E. Medias (el segundo tercio de los centros previstos para el curso 83-84). Los coordinadores antiguos (debemos aplaudirlos) fueron cesados en su mayoría durante el curso 82-83. La confusión, la falta de precisión en términos y tiempo y la ausencia de efectividad progresista son las notas a destacar en las referidas instrucciones.

Las consecuencias nos parecen especialmente graves en lo que a Formación Profesional se refiere y a la puesta en práctica del ciclo polivalente. ¿Cómo van a poner en práctica dicho ciclo quienes nunca han creído en la educación? Directores que se han dedicado a perseguir a profesores por demócratas y progresistas, ¿cómo van a fomentar la participación, el diálogo, el trabajo en común? Equipos directivos que conciben al alumno como objeto de dominio, ¿cómo van a establecer y potenciar nuevas relaciones y métodos en los centros?

La valoración de la educación como liberadora, igualitaria y participativa de la que hace gala el partido en el Gobierno, exige que estos equipos directivos desaparezcan como organizadores de los centros.

Eusebio Salán



T.E.

RENOVA
TU SUSCRIPCIÓN

SUSCRIBETE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:
FEDERACION DE LA ENSEÑANZA
Fernández de la Hoz, 12 - 2.ª planta - Madrid-4

Nombre

Apellidos

Dirección N.º

Población D.P.

Deseo suscribirme a la revista "T.E." por el período de un año
a partir de

La suscripción y forma de pago las indico a continuación.

Suscripción anual

Normal 900 ptas. (+ gastos de envío).

Ayuda 2.200 ptas.

Forma de pago:

Giro postal (indiquen fecha envío).

Adjuntamos talón a favor de la cuenta 5617689 (Caja Postal. P.º Calvo Sotelo 7 y 9. Madrid-4), o 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Contra reembolso del 1.º número (+ gastos de envío).

Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO
Caja de Ahorros:

Domicilio de la Agencia:

Población: D.P.

Provincia:

Titular de la cuenta

N.º de la cuenta

Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para los titulares de la cuenta n.º 5617689 (Caja Postal, P.º Calvo Sotelo 7 y 9. Madrid-4).

Fecha: Atentamente.

(Firma).

JOSE SACRISTAN Y SUS QUERIDOS MAESTROS

Es como ese juguete entrañablemente querido o el fetiche "suertudo" que nos acompaña a todos lados. Se llama José Sacristán y ha sido diputado homosexual y ejecutivo agresivo, Flor de Otoño y locutor nocturno y alevoso, abogado comunista y soldado de plomo. Se llama José Sacristán y se ha buscado la vida, él solito, desde los trece años. Asistió a la escuela pocos años y estudió menos, pero tuvo todo el tiempo del mundo para recibir pescozones en aquellos antiguos colegios «fríos y siniestros». Ahora, con los 46 cumplidos y una carrera forjada a golpe de esfuerzo, Sacristán rememora con cierta condescendencia sus escasos años de colegial.

«No. No he sido buen estudiante. Salvo algunas materias que me gustaban como la Historia y, curiosamente, la Gramática. De todos modos sólo estudié hasta los trece años porque luego tuve que ponerme a trabajar.» Y ese niño famélico a la usanza de la posguerra aprendió a leer y a escribir con aquellos maestros de chaqueta raída y barba perenne de varios días. Maestros a los que, sorprendentemente, José Sacristán recuerda con cariño. «Sobre todo a don Abilio, un hombre que daba clases en su misma casa, en unas mesas y unos bancos que tenía por allí colocados. Era la figura tópica y típica del maestro, un hombre cariñoso, muy paternal, al que todavía recuerdo. Pero había de todo, porque yo he pasado por colegios de Salesianos y por los del Ayuntamiento. En general había como un intento de sacar adelante la educación con medios escasos. Sin embargo, es curioso, porque luego lo he contrastado con gente que asistió a colegios de pago y los maestros no tenían esa dedicación tan intensa. Los míos eran buena gente y daban las clases con un aspecto que daban pena. Aun-

que, mientras estudiaba en los Salesianos, pegaban unas hostias importantes. A mí no me pegaron mucho porque era un poco pánfilo, y en cuanto a conducta nunca he sobresalido entre los peores. Vamos, pero me pegaban lo suficiente, para ir tirando.»

«LA EDUCACION ERA TAN SINIESTRA COMO LA VIDA»

Y ahora la educación. Ahora toca hablar de las enseñanzas programadas por los padres de la Patria, que más bien parecían pretender formar niños cantores que alumnos con la lección bien aprendida. Aquel colegial imberbe y poco aplicado guarda unas sensaciones que firmará cualquier español que ande por la cuarentena. A saber: «La educación era siniestra, como la vida española en general. Los colegios eran lugares donde hacía frío y casi no tenías papel ni lápiz. Si quieres te explico cuál era el programa diario en el colegio de la Paloma, al que llegué con once años: a primera hora se izaba bandera cantando el Cara al Sol o el



José Sacristán, a pesar de los pescozones y los cantos y rezos obligados, no parece tener recuerdos desagradables de sus años de colegial.

Prietas las Filas, o los dos a la vez, se rezaba un padre-nuestro o un Ave María y nos íbamos a clase. Después, en el comedor, dábamos gracias a Dios por los alimentos que íbamos a tomar. Cuando terminábamos le volvíamos a dar gracias a Dios por los alimentos que habíamos comido. Ya por la tarde, al acabar las clases, arriábamos bandera y vuelta a empezar con los cantos. Luego de estas actividades maravillosas y divertidas y de los pescozones que te daban me contarás como salías de allí.»

LA PREOCUPACION DE UN PADRE

Prácticamente sólo aprendió las primeras letras, dejando las demás a beneficio de inventario, porque era preciso arriar el hombro y sacar unas perrillas para ayudar a la familia. Y con ese bagaje que da la calle y el

Catón bien aprendido, apartando a manotazos las dentelladas de la existencia, Pepe Sacristán se convierte en un hombre comprometido con su tiempo y con su gente y en uno de los actores más queridos del país. Y en este momento, al margen de lo dicho, es un padre preocupado por sus hijos que abandonan prematuramente las aulas. «He tenido muy mala suerte con mis dos hijos mayores, porque muy pronto han tirado la toalla, no les sale de los cojones estudiar ni hacer nada. Respecto a cómo se encuentra la educación en estos tiempos, pues te diré que el juicio que yo te pueda dar es bastante relativo; de todos modos, mientras en este país no se resuelvan los problemas de escolarización con escuelas gratuitas no hacemos nada. Sólo puedo lamentarme de la mala suerte que he tenido con mis hijos, porque contaban con medios suficientes como para seguir estudiando.»

P.S.

HOMOLOGACION DE LOS DOCENTES ESTATALES EN 1984

La Ley de Presupuestos de 1983 y las normas legales (1) que han desarrollado los acuerdos de 26 de febrero entre la Administración y las Centrales Sindicales, han producido modificaciones significativas en el sistema de Retribuciones de los Funcionarios. Los cambios se encaminan hacia un modelo en el que sólo quedan dos conceptos principales: retribuciones básicas y complemento de destino, aumentando sustancialmente la cuantía de las primeras, ante todo del sueldo base.

Este año ha desaparecido entre los funcionarios no docentes el complemento de prolongación de jornadas. Su cuantía ha quedado absorbida por el sueldo base, el complemento de destino y el incentivo de cuerpo normalizado. Como conceptos complementarios generales, permanecen el incentivo de cuerpo normalizado y el complemento de destino, aunque quedan colectivos que sólo cobran de este último un porcentaje entre el 20 por 100 y el 70 por 100 del nivel asignado. Como complemento que sólo son percibidos por determinados colectivos o puestos de trabajo, subsisten la dedicación exclusiva, el «incentivo normalizado para funcionarios de proporcionalidad 10» (nuevo nombre de los incentivos de productividad) y el incentivo de especial cualificación.

En las nóminas de los docentes ha desaparecido el incentivo de cuerpo, absorbido en el sueldo base y unificados sus restos con la dedicación exclusiva en el «complemento refundido de dedicación especial e incentivo». El complemento de destino pasa a ser el otro concepto complementario, ahora ya generalizado para todos los docentes.

REPERCUSIONES EN LA HOMOLOGACION

Los cambios descritos han hecho variar las bases de cálculo de la homologación, aumentando las cantidades que restan para conchurla. Esto puede parecer paradójico dado que los profesores estatales han tenido subidas porcentuales sensiblemente superiores a los demás funcionarios en 1983.

Intentaremos explicarlo: la razón in-

mediata es que las cuantías de los complementos de destino han experimentado una subida del 60 por 100 respecto a 1982, suma del incremento general y de la absorción de una parte del complemento de prolongación de jornada.

Así los niveles de complementos de destino que afectan a los docentes según los acuerdos del 23 de marzo pasado entre F. Enseñanza de CC.OO., FETE-UGT y el MEC son los expresados en el cuadro n.º 1.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo percibido por los profesores en sus nóminas de 1983, lo que queda para completar la homologación de los complementos de destino es para las situaciones más generales de cada uno de los cinco grandes colectivos expresado en el cuadro n.º 2.

Lo que resta de homologación para los profesores con otros complementos de destino varía entre los siguientes márgenes: Profesores agregados: de 12.223 el director de colegio homologado municipal a 14.711 el jefe de seminario adjunto. Catedráticos de IB: de 12.085 el Secretario y Jefe de Estudios a 13.195 el Coordinador de área. Profesores numerarios de FP, de 9.732 el administrador a 14.212 el profesor delegado de sección de FPI. Maestros de taller: 10.550 el administrador a 15.030 el profesor delegado de sección de FP 2.

En cuanto al profesorado de EGB está pendiente aún la definición de los destinos y marginación de niveles, siempre dentro de los márgenes de 12 a 17 y 14 a 19, estos últimos alcanzables en 1985 según los acuerdos. En el intervalo 12 a 17 lo que resta para la homologación va entre unas 10.000 pesetas para algunos directores y 17.940 pesetas para el jefe de estudios de centros de más de 22 unidades y entre 14.000 y 19.760 para las mismas categorías, considerando el intervalo de niveles 14 a 19.

Efectivamente, la «exclusiva» está sobrevalorada, de lo contrario la paradoja se convertiría en contradicción matemática que todavía nos resistimos a admitir. Sin embargo, es justo seguir pidiendo las cantidades contenidas en el cuadro 2. ¿Por qué? Porque el Real

Decreto-Ley 3/1983, de 20 de abril, establece una tabla de sueldos base, en la proporcionalidad que va de 3 a 10, partiendo de que el sueldo base del índice 3 sea igual al salario mínimo interprofesional, que sólo transitoriamente (art. 1.2) se redujo para los índices superiores al 3.

Algunos técnicos del Ministerio de Educación han aducido que lo que ocurre es que ahora la dedicación exclusiva está sobrevalorada. Argumentan que habiendo sido calculada en comparación con el complemento de prolongación de jornada del índice y nivel medio correspondiente más un 5 por 100 la cuantía de la dedicación exclusiva del nivel medio correspondiente; al haber desaparecido la prolongación de jornada y ser el incentivo normalizado inferior a ésta, el «complemento refundido dedicación especial e incentivo» (antes exclusiva) debe disminuirse.

El cuadro n.º 3 muestra en su última columna que una vez la «exclusiva» se absorba en el sueldo base aún faltaría una cantidad de dinero para recobrar la proporcionalidad de los sueldos base. Podría completarse haciendo incidir las subidas generales de 1984 en este concepto.

Por lo tanto, y a no ser que para culminar la transformación del sistema de retribuciones y hacer frente al fuerte aumento del sueldo base que contempla el RD-L. 3/83 se disminuyan de modo general las cuantías de los complementos de destino en 1984, lo indicado en el cuadro n.º 2 es lo acordado. Su coste global: no menos de 25.000 millones de pesetas.

Javier Doz

(1) Estas normas son:

a) Real Decreto Ley 3/1983, de 20 de abril («BOE» 23-4-83).

b) Resoluciones de 13 de mayo de 1983, de la Secretaría General de Presupuestos y Gasto Público, sobre acuerdos Consejo de Ministros, de 4 de mayo de 1983 («BOE» 14-5-83).

c) Idem, de 16 de junio de 1983, sobre acuerdo Consejo de Ministros de 15 de junio de 1983 («BOE» 17-6-83).

d) Idem, de 29 de agosto de 1983 («BOE» 23-9-83), sobre la aplicación de la 2.ª fase de homologación Real Decreto 3313/1981.

NOTICIAS SINDICALES

CUADRO N.º 1

CUANTIAS EN 1983 DE LOS COMPLEMENTOS DE DESTINO ENTRE LOS NIVELES 12 Y 13

Nivel	Cuántia mensual	Nivel	Cuántia mensual
12	12.740	18	23.660
13	14.560	19	25.480
14	16.380	20	27.300
15	18.200	21	30.030
16	20.020	22	32.760
17	21.840	23	35.490

CUADRO N.º 2

CANTIDADES MENSUALES PARA COMPLETAR LA HOMOLOGACION (*)

	Complemento de destino percibido en 1983	Diferencia con el nivel asignado en los acuerdos sindicales
Profesor de EGB: complemento general	3.900	Nivel 12: + 8.840 ptas. Nivel 14: +10.980 ptas.
Maestro de taller de F.P.: coordinador de grupo	9.480	Nivel 18: +14.180 ptas.
Profesor numerario de F.P.: coordinador de grupo	10.298	Nivel 18: +13.362 ptas.
Profesor agregado de I.B.: coordinador de grupo	10.200	Nivel 18: +13.460 ptas.
Catedrático de I.B.: jefe de servicio	13.606	Nivel 20: +13.694 ptas.

(*) Están calculadas según las cuantías de 1983.

CUADRO N.º 3

	Sueldo base 1983 (en 14 pagas)	Sueldo base según RD-L 3/83 (14 pagas)	Diferencia anual	Incentivo dedicación (12 pagas)	Diferencia anual
	[A]	[B]	[B]-[A]-[C]	[D]	[C]-[D]
Catedrático IB (*)	992.544	1.500.800	508.256	488.892	19.364
Agregado IB y prof. numerario de FP	992.544	1.500.800	508.256	346.254	161.732
Maestro de taller FP	811.846	1.200.640	388.794	332.892	55.902
Profesor EGB	811.846	1.200.640	388.794	314.652	74.142

(*) En la columna D sumamos al incentivo el complemento especial (clave 76).

NI REVISION NI NEGOCIACION

Una vez más la patronal de la Enseñanza, CECE, da muestras de no respetar los principios de la negociación colectiva, negándose a iniciar las conversaciones para la revisión salarial prevista en el Convenio. Las manifestaciones del presidente de la patronal, Martínez Fuertes, en el sentido de que no se sentarían a negociar pase lo que pase, ponen en evidencia un alto grado de irresponsabilidad o bien que la actitud de la CECE va unida a otros temas que L.O DE la revisión.

Al margen de la opinión que nos merecen las últimas disposiciones ministeriales sobre subvenciones, es indudable que la CECE no puede omitir sus responsabilidades de negociación y remitirla a otras instancias.

La revisión salarial es un derecho conquistado por convenio y no vamos a renunciar a él. La CECE es quien se niega a negociar y, por tanto, ella es responsable de la situación y quien cercena los intereses de los trabajadores del sector.

En el mismo sentido valoramos la actitud patronal de no aplicar la jornada de 40 horas, que carece de todo fundamento jurídico, más aún a la luz de la reciente sentencia de Canarias sobre el tema, y que de persistir en ella, la llevará, una vez más ante Magistratura, por incumplimiento del Convenio.

EL GOBIERNO DECIDE SOLO

En el campo de la enseñanza estatal y de la Administración Pública, en general, no se ha iniciado la negociación colectiva. El Gobierno ha informado a las Confederaciones de UGT y CC.OO. que no habrá negociación sobre el incremento de la masa salarial, que será fijada unilateralmente por él, aceptando que puede negociarse su distribución.

Esta decisión supone un gran retroceso sobre la del curso anterior y, previsiblemente, generará un rechazo unánime por parte de los sindicatos, pues queda prácticamente anulado el derecho a la negociación colectiva. Esta decisión, cuyo contenido es claramente antisindical, incumple el programa electoral del partido del Gobierno y discrimina a los trabajadores de la Administración Pública respecto a los trabajadores del sector privado.

Mal se presenta el curso desde la perspectiva de los trabajadores. Más aún, cuando tampoco se avanza en la aprobación de normas legales de gran importancia: Decreto de Jornada, Concurso de traslados, Plantillas de EGB... La negociación colectiva será el eje de la acción sindical desde este momento.

"COMO AYUDAR A SU HIJO SI SE HACE PIPI EN LA CAMA"

Autor: José Cáceres
Colección: Psicopedagogía
Madrid 1982
Editorial: Siglo XXI - Pablo del Río

Son muchos los niños que se hacen pis en la cama. Un reciente estudio indica que, de los niños que van a una clínica ambulatoria con edades comprendidas entre los 5 y 16 años a consulta, por diversos problemas, el porcentaje de enuréticos es de aproximadamente un 20 por 100. Dato sumamente importante que demuestra que el llegar a dejar de hacerse pis en la cama es más difícil de lo que comúnmente se cree. Las reacciones de los padres ante el hijo que se hace pis en la cama van desde los que pegan a sus hijos por pensar que éstos lo hacen poco más o menos porque quieren y la mejor manera de solucionarlo es pegarles para que cuando tengan ganas de hacer pis recuerden los «palos», hasta los padres que piensan que su hijo tiene un serio problema psicológico. Esta opinión se siente reforzada por algunos psicólogos y maestros que efectivamente crean traumas y trastornos psicológicos en cualquier manifestación más o menos anormal de las personas y fundamentalmente niños. Hoy en día se sabe que en muchos de los casos de los niños enuréticos, éste es su único problema. También es cierto que en otros casos hay que ir al especialista, pues detrás de este fenómeno se esconde otro más



grave y quizás de más difícil solución. En el desarrollo de este libro se estudian las posibles causas de este trastorno, molesto para padres e hijos, y qué es lo que aquéllos y éstos pueden hacer para superar más rápidamente el problema. Los métodos aquí explicados son de una relativa facilidad de aplicación y muy eficaces en un porcentaje alto de casos y ciertamente inofensivos para el niño, siempre que se lleven a la práctica con cariño y grandes dosis de paciencia.

EDUCACION Y SOCIEDAD

Revista Interdisciplinar de la educación.
Publicación Trimestral. Ed. Akal.

En el trimestre pasado, salió el primer número de la revista «Educación y Sociedad» en el que reúne una serie de firmas de gran prestigio en el campo de la sociología de la educación. Es de esperar que pronto saldrá el número correspondiente al trimestre actual, ya que una revista de este tipo que informa sobre las distintas corrientes y teorías en torno a la sociología, introduce nuevos elementos en lo que debe ser el debate permanente sobre política educativa, su aplicación y resultados.

En el primer número se incluye un artículo agudo sobre la relación entre la educación y el mercado de trabajo por el francés Jean-Claude Passeron, un informe lúcido y de gran interés en estos momentos de la descentralización, sobre los distritos escolares en Italia de Rosita Fibbi, un estudio sobre el prejuicio sexista en la historia de la educación, partiendo de Rousseau, de la americana Jane Rolanda Martín y una crítica marxista de la teoría del capital humano de los americanos Bowles y Gintis. Citamos estos trabajos como ejemplo de la amplitud e internacionalismo del contenido.

Por parte española destacan un estudio sobre la cultura del catedrático Carlos Larena, y un análisis de la actualidad y posible reforma de las enseñanzas medias por Mariano Fernández Enguita, director de la revista. En lo último el autor hace una crítica profunda de los fundamentos teóricos y prácticos planteados por el anterior gobierno en los esbozos de reforma que realizó y expresa la esperanza de que el actual gobierno va a huir de los estrechos objetivos surgidos de la teoría del capital humano para realizar una reforma que plantea la educación como un bien en sí mismo, no instrumentalizada por intereses clasistas. El tema de la reforma de enseñanzas medias es tratado también en una encuesta entre dirigentes sindicales del sector.

El contenido del primer número hace suponer su intención de abrir perspectivas e introducirnos en los debates actuales que se mantienen, tanto en Europa como América, sobre las complejas cuestiones de la función de la educación y sus relaciones con la sociedad.

Saludamos este primer número y esperamos con interés los siguientes porque significan una contribución importante al debate educativo.

Pamela O'Malley

"TEATRO Y ESCUELA"

Autores: Carlos Herans y Enrique Patiño
Colección: Cuadernos de Pedagogía

Serie: Didáctica n.º 9
Editorial: LAIA
160 páginas: Barcelona 1983

Carlos Herans y Enrique Patiño, miembros de Acción Educativa de Madrid, llevan ya varios años trabajando la expresión dramática en la escuela, rica experiencia que han transmitido a otros maestros en multitud de cursillos. Este libro, «Teatro y Escuela», ofrece reflexiones, sugerencias y, sobre todo, actividades y recursos prácticos sobre distintas áreas y aspectos de la dramatización en la escuela. Se incluyen montajes y textos de los alumnos que ilustran, de forma rica y amena, las

distintas propuestas y orientaciones pedagógicas. Un texto útil tanto para maestros y estudiantes del área de expresión como para animadores y monitores de animación socio-cultural, mucho más si tenemos en cuenta los nuevos movimientos de renovación pedagógica, donde el niño adquiere cada día mayor protagonismo y su participación se exige como forma de impartir una enseñanza más acorde con las necesidades actuales del mundo de la educación.

CUENTOS DE LA CALLE BROCA

Autor: Pierre Gripari
Ilustrador: Shula Goldman
Colección: Austral Juvenil n.º 27

Editorial: Espasa Calpe
Madrid 1983
Edad de lectura: a partir de 9 años

Pierre Gripari es un conocido escritor francés que tiene publicadas más de veinte obras. Ha escrito poesía, teatro, novela y cuentos. Quizás lo más definitorio de su estilo, lo que configura su peculiar manera de entender la literatura, es la fantasía y el humor que aparecen en todas sus obras. Nació en París en 1925, de padre griego y madre francesa.

Prácticamente su único libro para lectores jóvenes en esta colección de cuentos titulados «Cuentos de la calle Broca». Según su autor, en ellos ha tratado de crear por una parte una literatura de diversión para jóvenes y mayores por otra, y quizá esto sea lo más importante, un folklore urbano del siglo XX. Traducido a varias lenguas, ha conocido un gran éxito de lectores.

La calle Broca no es una calle como las demás. Parece un pueblecito y a todos sus habitantes les gustan mucho los cuentos. Hace años, un curioso personaje empezó a frecuentar la calle. Más bien alto, peinado como un erizo, descuidado en el vestir, escritor sin lectores, decía llamarse Pierre. Pero los niños descubrieron enseguida que era



una bruja. Del encuentro entre el señor Pierre y los niños nacieron estos diez cuentos. Historias fantásticas y divertidas que no han sucedido nunca, ni pueden suceder jamás.

EL ARCA ENCANTADA

Autor e Ilustrador: John Ryan
Colección: El Arca de Noé
Editorial: Molino

34 páginas. Barcelona 1982
Edad de lectura: a partir de 7 años

John Ryan ha conseguido popularidad entre los pequeños lectores anglosajones gracias a esta colección de la que es además su magnífico ilustrador. Literato e ilustrador se unen en la misma persona, con lo cual consigue «crear» magníficas y divertidas páginas. Y no debemos olvidar que el gusto por la lectura en los niños entra más por los colores, formas, dibujos, etc., del texto que por lo que dice. Por tanto, estamos ante una obra infantil sumamente recomendable para nuestros hijos y alumnos.

En un escenario reducido, el arca de Noé, y con todos los protagonistas posibles, incluso uno de más, Coco, un pequeño cocodrilo que va de polizón, pueden suceder cualquier tipo de aventuras. Lo interesante es hacer estas aventuras divertidas, sobre todo para el lector, y no hay duda de que el autor lo consigue.

El hermano Sem y su mujer, contables del arca, echan en falta cuatro patatas de las provisiones. Se inicia una estratagema para descubrir al ladrón, con lo que lo único que se consigue es asustar a todos los pasajeros.

Dibujos de perfiles muy marcados facilitan la lectura de la imagen al pequeño lector, dejando el fondo en tonalidades grises oscuras para resaltar la acción. La ilustración cubre toda la página, haciendo que cualquier parte sea buena para colocar el texto, rico en situaciones, sin olvidar una aportación interesante en tanto que hace volar la imaginación de los niños.



La ciudad de las estrellas

Mercé Company - Valentina Cruz



El Dragón Rojo

ARGOS VERGARA

LA CIUDAD DE LAS ESTRELLAS

Autor: Mercé Company
Ilustrador: Valentina Cruz
Colección: El dragón rojo n.º 12
Editorial: Argos Vergara
24 páginas. Barcelona 1983.
Edad de lectura: Ciclo Inicial

Argos-Vergara, junto a su encomiable trabajo en el campo de la literatura actual para adultos, quiere con esta colección de «El Dragón Rojo» entrar por la puerta de la calidad en el mundo infantil. Tras los Barba-papás, éxito sin duda de ventas, apoyado en la difusión televisiva, esta colección pretende seguir la doble línea de las versiones de cuentos clásicos, «Leyenda del Príncipe Cisne o el Rey Lear», y de las creaciones más actuales como «Duendicas-quinapias», defensa de la ecología, «Kun-Ka-Ta», antirracista.

En «La Ciudad de las Estrellas», el jubilado señor Benito decide limpiar su sucia ciudad, en especial el basurero municipal, de una forma muy práctica; decide reconvertir todos los desperdicios en algo útil: recomponer los juguetes, colchones, papeles, etc., y los distribuye entre las personas a las que cree les serán útiles. Aquello a lo que no encuentra ninguna utilidad, lo tritura y lo siembra. Comienzan a nacer unas extrañas plantas de las que brotarán las estrellas, son tantas que cubren el cielo.

Unas ilustraciones deliciosamente dibujadas, hechas con mimo y buen gusto, que logran embarcar al lector, sin esfuerzos, hacia las entrañas de los cuentos.

"Detesto los libros de texto", acertó el chico a decir entre una parafernalia completa de visajes, pingaletas y otras irreverencias a las que el padre replicó con un retruécano de bofetones.

El chico vino al mundo un seis de septiembre. Mala cosa. El día de su cumpleaños había siempre una tarta con velitas y el apio verde tuyú. Había también paquetes primorosamente envueltos con lacitos de colores, pero en el cogollo del paquetamen faltaba el ensueño de un comecocos de bolsillo, o la ilusión con lentejuelas de una guitarra con enchufe a la red, o la música misteriosa de las esferas metafórica en un balón de reglamento. Todos los años al seis de septiembre la misma historia de paripés y amagos: un montón de regalos con las entrañas emponzoñadas de temas y lecciones de E.G.B.

El chico había nacido, quedó dicho, un seis de septiembre, en vísperas del comienzo del curso escolar, y como a la oportunidad la pintan sin bisoñé, papá y mamá, qué cielitos, so pretexto de que el Pisuerga pasa por Valladolid ilustraban su paternal cariño en día tan señalado regalando al retoño libros de texto. Qué cielitos.

Por mucho menos que eso hubo un muchacho, un tal Cósimo Piovasco de Rondó que, cuenta Italo Calvino, se subió a un árbol y nunca más volvió a poner sus pies en la tierra firme que hollaban sus progenitores devoradores de caracoles.

"Detesto los libros de texto", repetía el chico mientras buscaba la providencia de una puerta que le ahorrara la penitencia de otro sopapo. "Y fue tan grande su despecho que la puerta de la casa por la que salió llorando le llegaba a la cintura".

Tuvo el chico redaños suficientes para volver al dulce hogar de papáes y mamáes, qué cielitos, y encarar la vindicta del dios padre. Entonó la palinodia, hizo acto de contricción y propósito de enmienda, repitió cien veces el *diktat* paterno de que de malnacidos es no ser agradecidos y acabó por merecer un perdón envuelto en sonrisas indulgentes. El siete de septiembre, como todos los sietes de septiembre, tuvo para el chico el amargo sabor de la resignación y de la acomodaticia renuncia a la rebeldía. "Pero cuando sea mayor..." rumiaba el muchacho, "cuando sea mayor...", y llenaba los puntos suspensivos con imágenes sensuales de libertad y hedonismo de juegos reunidos, guitarras eléctricas y bicicletas de trial.

Su viaje nostálgico de futuro se estrelló, al fin, en la lucidez de la depresión y un haz de luz espesa le torció el gesto, le puso en la mirada un brochazo de malicia y le hizo decirse para su colete: "Cuando sea mayor seré un perfecto imbécil". Se veía como un tipo cuatreño y fondón que recordaba haber sabido declinar la rosa, el valor de pi y algunos avatares incontrastados de las guerras púnicas, las valencias del oxígeno y que las naranjas vienen de Valencia.

Estaba decidido. El chico se encerró en el water, arrimó lumbre a un Don Julián n.º 1 que le habla sableado al padre como primer acto litúrgico de un plan salvífico y a la luz del chisquero atisbó los mojonos que balizan la rebeldía. Luego los vahos del Don Julián explotaron en su estómago tierno y una torrentera de bilis y judías verdes con patatas puso perdido el linóleo del retrete... Entre los restos del naufragio, la asistenta creyó ver, a más de la papilla regurgitada, una maraña de palabras en latín, algún

complemento directo, la fórmula para hallar el volumen del cono, un teorema de Pitágoras casi entero, la fecha en que Recaredo renegó del paganismo, alguna alhaja del tesoro de Guarrázar y una definición completa de la conju-

gación perifrástica. Cultura es lo que queda después de haberlo olvidado todo. Aquel chico vendió los libros en la cuesta de Moyano, se compró un método Tárrega para aprender a tocar la guitarra e hizo ejercicios de dedos palpando las mollitas apenas púberes de las lolitas en flor del Consulado-boite. Cuando el chico se hizo mayor salía en las portadas de los discos, en las revistas colorín y en la lista de primeros contribuyentes de la Hacienda Nacional.

Papá y mamá, qué cielitos, con los años y las glorias del vástago se convirtieron en dos momias exquisitas que babeaban hablando del chico y decían en las entrevistas que ellos lo vieron claro desde el principio y que siempre le fomentaron la precocidad con que se manifestó en el virtuosismo de la música.

Nota bene: La edificante biografía de este muchacho que nació, mala cosa, en vísperas del comienzo del curso pasa por alto algunos de sus viajes a horcadas del caballo asesino y sus excepcionales conocimientos empíricos de anatomía fisiología, botánica y otras ciencias profanas que cultivó primero en fétidos lupanares y luego en la suite presidencial del Hotel X.

Gonzalo Ugidos

CARGARSE AL PADRE





Una buena noticia para los profesores... ¡que alegrará a sus alumnos!

- El alumno, que vive desde sus primeros años en un mundo tecnológico en el que los medios audiovisuales ocupan un puesto fundamental, debe tener la posibilidad de utilizar los nuevos sistemas de comunicación en su proceso de aprendizaje.

- El profesor necesita también apoyos tecnológicos en su tarea que le eviten la repetición de las explicaciones, cada vez más amplias en su contenido, que acerquen el medio escolar al mundo en el que viven sus alumnos, que lleven al aula, de la forma más directa, la información exacta que hasta ahora no fue posible transmitir.

- Hoy el libro es necesario, pero ya no es suficiente.

- Con el video se abre una nueva etapa en la comunicación similar a la revolución de Gutenberg con la imprenta.

Y el aula no puede seguir siendo un espacio obsoleto en el proceso de cambio de la sociedad.

- Pero el video educativo necesita un lenguaje propio, una clara definición de objetivos pedagógicos y un modo diferente de presentar los contenidos.

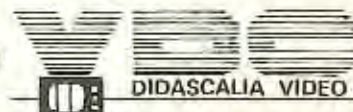
- Crear ese nuevo lenguaje, investigar y experimentar, ha sido la tarea que durante años ha asumido el equipo de profesores, psicólogos y técnicos de DIDASCALIA.

- Hoy ofrecemos a la comunidad educativa, alumnos, padres y profesores, un programa completo de videos didácticos que constituyen la auténtica renovación pedagógica que exigía nuestra sociedad, y que se concretan especialmente en los puntos más importantes de cada materia de estudio para los alumnos de EGB y BUP.



Didascalía

Parque de la Colina Bloque 3
Tel. 416 52 18 MADRID-3



NUEVO HORIZONTE EDUCATIVO

LA PRIMERA DE CLASE

Suscribete a T.E.

T.E.

