



SUELDOS DE LOS DOCENTES EN 1984



ALBERTO MONCADA:
“La LODE es una
subvención
a la clase media”

CAMBIOS DECISIVOS PARA LOS AÑOS DECISIVOS.

En 6º empiezan los últimos cursos de E.G.B. Son años decisivos para la formación intelectual del alumno y su éxito o fracaso escolar. Son años en los que nada puede fallar.

Para esos años, SANTILLANA ha preparado sus nuevos textos, respondiendo así a un modelo didáctico de eficacia comprobada.

Usted sabe que no puede regatear esfuerzos en el momento más importante: el futuro académico y personal de sus alumnos está en juego. Nosotros también lo sabemos y respondemos con estos nuevos textos para unos años decisivos.

Años decisivos, textos eficaces (*).



santillana

Libros que hacen escuela.

(*) Textos de 8 : aparición en 1984

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Alberto Moncada	4
Inform. Enseñanza de la Constitución	6
Antiguos colegiales. Charo Lopez, colegiala de uniforme	8
Didáctica. Aprendizaje de las matemáticas a través de la experimentación	9
Experiencias pedagógicas	10
Tema del mes. La LO-DE, historia de una esperanza	12
Internacional. Los profesores y el nuevo orden económico internacional	16
Noticias sindicales. Lo que cobrarán los docentes en 1984	17
Libros y revistas	20
Por libre. Gadeamus, bobo de baba	22

EDITORIAL

LA LODE

Cuando tengas en tus manos este número de T.E. se estarán desarrollando, si se cumplen las previsiones, los debates sobre el proyecto de la LODE en el Pleno del Congreso. La oposición política de derechas —Coalición Popular, PNV y grupo centrista— se retira de la ponencia y se niega a firmar el dictamen en un gesto que ayuda a caldear el ambiente. La concentración convocada ante la sede del MEC, engrosada por muchos estudiantes de FP a los que se manipuló en sus centros diciéndoles que iban a cerrar o a aumentar las cuotas a 7.000 ptas. mensuales, puede ser el anticipo de otras movilizaciones en la calle.

La Coalición Popular, cuyo prometido recurso previo de inconstitucionalidad puede impedir la entrada en vigor de la ley para el curso 1984/85, la CECE, la FERE, la jerarquía eclesiástica, la Confederación de Padres Católicos, los sindicatos afines, todos forman un gran grupo de presión constituido en torno a los intereses privados en la enseñanza, claman por la libertad de enseñanza, contra un proyecto de ley que califican de colectivista, autogestionario y liquidador de la enseñanza privada.

Con insistencia reclama la derecha el "Pacto escolar", el consenso de la ley que evita la división entre las dos Españas. Se olvidan de la actitud que mantuvieron con el Estatuto de Centros y sobre todo manifiestan que para ellos no hay otro pacto posible que el que recoja sus posiciones: que las cosas queden básicamente como estaban, que se siga financiando a los centros privados y que en ellos no haya otra autoridad que la del propietario, que las libertades constitucionales —de cátedra, de conciencia con los alumnos— se subordinen al ideario del centro.

Pensamos que la LODE garantiza la financiación de la enseñanza privada en los niveles obligatorios sin que se produzca un grado suficiente de integración de las dos redes en una oferta escolar común, con niveles de gestión democrática equiparables en los centros, con una educación pluralista garantizada en ellos frente al "ideario" o "carácter propio", con un profesorado equiparado en sus condiciones de trabajo.

A pesar de ello no podemos dejar de señalar que supone un avance importante en la democratización del sistema educativo con respecto a la situación actual, tanto en la enseñanza estatal como en la privada subvencionada en el conjunto del mismo, a través de los Consejos Escolares. También se garantizan mejor las libertades de profesores y alumnos y se podrá impedir que los fondos públicos sean fuente de beneficio privado.

A diferencia de la legislación actual, la LODE puede permitir un desarrollo progresista que salve el riesgo principal no resuelto por ella: la consolidación de dos redes escolares separadas en detrimento de una red pública de calidad.

Por ello nos parece fundamental su desarrollo reglamentario y unos presupuestos en los que la educación sea priorizada. Para conseguirlo, los trabajadores de la enseñanza y los demás trabajadores tienen que hacer oír su voz clara frente a las pretensiones de la derecha, pero también crítica frente a las concesiones que el Gobierno ha hecho o puede llegar a hacer.

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: Maribel Sánchez

Portada y dibujos: Pepe Patón

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

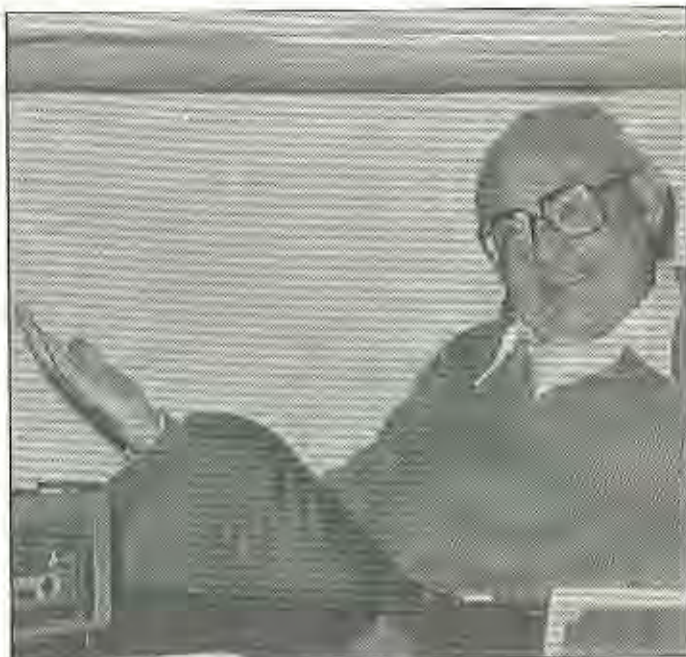
Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Imprima: Edissa. C/ Santiago Estévez, 26. Depósito Legal: M. 11888-1980

Alberto Moncada, sociólogo de la educación

"LA LODE ES UNA SUBVENCION A LA CLASE MEDIA"

El análisis de los sistemas educativos imperantes a través de un prisma crítico y desde la perspectiva de los que lo padecen, puede conducir a situaciones ciertamente polémicas, aunque no por ello menos válidas. Alberto Moncada, conocido sociólogo de la educación, con toda una vida dedicada a la enseñanza, es autor de varios libros y ensayos que han suscitado odios y amores, al poner acento allí donde más duele a nuestras tradicionales estructuras educativas. Moncada se muestra partidario de aplicar a la enseñanza soluciones drásticas, o "radicales" como él las llama, que transformen de una vez por todas el mundo de la educación. Sostiene, asimismo, que la escuela es un aparcamiento de menores, que tras la escolarización se esconde el fantasma del paro, que el libro de texto no sirve para nada. En definitiva, este hombre, que presume, entre admiraciones, de haber jugado con bichos en su infancia, reivindica una escuela más práctica y una niñez más sana y más feliz.



PASCUAL SICILIA

—¿En qué situación se encuentra el sistema escolar en España y cuál es la problemática que tiene plantada en la actualidad?

—Como sociólogo, en la medida en que lo soy, creo que no se puede entender la situación actual sin referirse al pasado.

Así como hace 40 años los trabajadores tenían un déficit sustancial de escolaridad, hoy la tienen prácticamente asegurada. La escolarización se está produciendo, incluso, en términos maníaco-depresivos. El hecho de que los niños tengan que estar en la escuela hasta los 30 años, como nos amenaza el mundo occidental como consecuencia del mercado de empleo, la robotización industrial y la crisis del capitalismo, provoca que en el futuro previsible, y desde luego en el presente, a la familia y al Estado le compensen más que los niños estén estudiando que no encontrárselos en la calle. Hay países como Alemania en los que es muy difícil salir del sistema educativo antes de los 25 años. Asimismo, en España prácticamente todo el mundo hace Enseñanza Media. Con esto quiero decir que la naturaleza de la escolarización es extraordinariamente creciente, yo creo que neurótica, porque me parece que es una inercia social, una gran pereza el hecho de tener que resolver todos los problemas demográficos a base de escolaridad.

Pedagógicamente es un enorme monstruo prehistórico. No sé si recuerdas la frase que decía que si un maestro del Madrid de los Austrias resucitase, se pegaría un buen susto delante de un quiosco, mucho más ante la tele, pero entraría con tranquilidad en una escuela, porque vería hacer allí lo mismo que el hacía hace cuatro siglos.

El modelo escolar es extraordinariamente antiguo, jerárquico. Pedagógicamente es donde está perdida la batalla, porque, además, los maestros son muy conservadores respecto a este tema. ¿Un maestro que sabe hacer? Pues repetir lo que le han enseñado, es decir, dar clase, que es una cosa que se hace como si no se hubiera inventado la imprenta, se da clase repitiendo libros.

Por otra parte, la tecnología pedagógica va a hacer posible que a través de TV se dé no sólo educación sino instrucción.

—¿Piensa que por medio de las leyes promovidas por el Gobierno va a verse fortalecida la escuela pública?

—Yo creo que no, y lo he dicho. La LODE como operación política es un pacto con la privada, más que un fomento de la escuela pública.

A la llegada del PSOE al poder había tres grandes quejas compartidas por toda la izquierda. Por una parte el que los pobres tienen peor educación que los ricos. En segundo lugar que la Iglesia católica tenía

controlada la ideología de la escuela en general. Y el tercer agravio era que la empresa privada tenía preferencia sobre la escuela pública. Los más tontos creíamos que el PSOE, al llegar al poder, iba a dedicarse unos cuantos años a gastar dinero en la escuela pública, y la privada que se las apañase. Decirles, no vamos a quitaros la subvención, pero iros haciendo a la idea de que dentro de tres o cuatro años tendréis que vender educación que es lo que queréis— por vuestra cuenta. Es evidente que no ha ocurrido esto. Incluso yo estaría bastante dispuesto a aceptar una cierta derechización de la economía si en educación, la familia, la cultura, el aborto, en la libertad hubiera otra política, pero no parece que sea posible por este camino.

—¿Quiénes son pues, los beneficiarios de la política educativa socialista?

—La clase media. Los pudientes no tienen problemas porque se pagan la educación. La clase media, como siempre, en los momentos de recesión económica es la gran frenadora del progreso de la clase trabajadora. Por otra parte, los trabajadores tienen demasiada fe en la educación, creen que les va a cambiar el destino de sus hijos, lo cual no es verdad como se sabe. Si eres pobre, aunque seas bachiller, sigues siendo pobre. En todo caso eres un pobre más listo pero nada más. Las reglas del juego de la

economía son muy claras y no por más educación se consigue mejor empleo. Hombre, se tiene mejor empleo si además de tener las conexiones oportunas, se está bien preparado para algo. En definitiva, pienso que la LODE es una subvención a la clase media.

—¿Cuál es su opinión sobre la proyectada reforma de las Enseñanzas Medias?

—Creo que es un asunto que no se puede analizar fuera de su contexto económico y social. La Reforma de las Enseñanzas Medias es una reforma pedagógica y por consiguiente tiene los límites de todo lo realizado dentro del sistema educativo. Me parece que es mucho más práctico que no hubiera Formación Profesional, lo apetecible sería un pacto con el sistema productivo, que es muy egoísta porque no les interesa entrenar a más gente de la que necesita, pero en fin, creo que con presiones sobre la empresa pública y con favores a la empresa privada se podría entrenar mucha gente en vez de estudiar.

El bachiller debería volver a ser lo que fue, preparar una enseñanza superior distinta. A mí me parece que la FP ha sido un error. La gente que necesita un empleo lo que necesita es formarse. Porque si necesita cultura y educación hay muchos caminos que la producen. Escolarizar a los pobres era bueno hace 50 años, ahora es una trampa, porque un chaval de 18 ó 20 años lo tienen aburrido, no le enseñan casi nada y cuando termina no se coloca. Preferiría darle a ese señor una oportunidad profesional.

—Si como parece, con la reforma de las EE.MM. desaparecen el BUP y la FP, diversos sectores resultarán afectados. ¿Qué resistencias puede encontrar la ley?

—Siempre hay resistencias. Probablemente quienes peor lo van a pasar son los profesores, que los querrán industrializar, eliminar. En todos estos procesos hay un cierto neomalthusianismo, ya que se hacen reformas que significan echar gente a la calle. Si es una reconversión industrial de la FP que conduzca a que haya menos programas pero más prácticos, seguramente habrá una cantidad de individuos que sobren y serán los que protesten. También lo harán aquellos que tengan subvenciones, si se las quitan. Porque en el fondo no sé muy bien lo que pretenden hacer, porque la Reforma de EE.MM., tal y como la han intentado es conducente a favorecer la fase literaria de la FP, para que sepan más matemática, más teoría.

—Ha presentado un sombrío panorama del sistema educativo. ¿Qué soluciones habría que arbitrar con el fin de lograr un cambio en profundidad?

—La alternativa es que la escuela no sea para niños exclusivamente. Es evidente que los niños en casa sobran a determinadas

horas del día y además están peor en casa que en cualquier otro sitio, porque en casa no hay nadie, sobre todo si los padres trabajan. En cualquier ciudad como ésta ves que la vida está hecha de adultos, gente como tú y como yo que funcionamos. Luego, en las casas o en las residencias están los viejos sin hacer nada, y en los colegios los niños y los maestros. Este fenómeno es el que yo veo peor, el hecho de que el edificio escolar sea de niños y maestros, porque además se convierten en cuarteles enseguida. También hay que constatar el delirio del maestro, que es un ser extraordinariamente limitado, que aunque sufre porque le pagan mal y los niños son muy pesados, sin embargo tampoco contribuye mucho a que los niños lo pasen mejor, en el sentido de que les repite libros. Entonces, mi tesis es muy radical, pero la situación actual lo es. Creo que el edificio

“Escolarizar a los pobres era bueno hace 50 años, ahora es una trampa porque les enseñan muy poco”

escolar debería ser el centro cultural del barrio, al que no deben ir sólo niños y maestros, sino también, al menos un rato, los adultos. Un lugar donde existan videos para poner películas industriales, monitores que enseñen a la gente a reparar televisores, y por supuesto deporte. Y esto tendría que estar conectado con el sistema productivo. Pienso que la escuela como segregación de menores sólo se justifica en función de actividades estrictamente juveniles como son jugar, cantar, bailar, etc. Que es en el fondo lo que hacen los niños en la calle.

—El fracaso escolar aumenta conforme pasa el tiempo, llegando a provocar, incluso, situaciones dramáticas. ¿Qué estamentos sociales lo padecen más intensamente?

—Hay mucha gente joven que no lo pasa bien estudiando todo el día. En cierto sentido la única ventaja del que fracasa es que se sale del sistema. Si tú fracasas y tienes dinero te puedes ir del mundo. Hay muchos ricos que fracasan y lo pasan bomba. En cambio, el único camino que tiene el pobre en la sociedad moderna es no fracasar en la escolaridad, y por eso sufren más con el fracaso escolar. El año pasado estuve haciendo Universidad por barrios, y donde la gente estaba más desesperada por los fracasos escolares era en Aluche. Entrevías, en los sitios pobres, porque para un

señor que es peón de la construcción en paro, la única esperanza de sacar a sus hijos adelante es que obtengan el título pronto.

—En otro orden de cosas, hablemos de la relación existente entre lenguaje escolar y clase social.

—La escuela tiene entre otras funciones la domesticación del menor, incluyendo el lenguaje. La formalización del lenguaje se produce en las enseñanzas más nobles, es decir, en el bachiller y en la Universidad, sobre todo en la relación profesor-alumno, porque los alumnos entre sí hablan el lenguaje de la calle. No creo que eso sea muy abrupto. Lo era más antes, cuando la calle estaba muy formalizada tenías que usar un lenguaje muy codificado para tener éxito en la vida. Hoy todo es mucho más abierto.

El proceso de cultura es un proceso de reconversión del animal en ser humano, conseguido a través de represiones. A lo que voy es que no pueden estar en el mismo nivel represiones producidas por una buena cultura con las producidas por una situación artificial y enojosa, como las que tantas veces se tienen en las escuelas. Es decir, al niño se le puede enseñar a ser feliz o se le enseña a ser desgraciado. Y en segundo lugar, hay formalizaciones de las conductas que sirven para que nos acomodemos a un tipo de sociedad.

—¿El sistema escolar español es mejor o peor que los imperantes en otros países del mundo?

En todos sitios es igual. Quizá, en los países ricos y menos desarrollados los niños lo pasan mejor, con el inconveniente de que no tienen ventajas económicas. En el sur de Asia, en África y en algunos países de América Latina he visto escuelas apenas formales donde los niños jugaban mucho, claro que el grado de eficiencia que conseguirían no lo conozco.

En este sentido, el maestro es también bastante parecido en todas partes. En los países ricos, con menos niños por aula y estando mejor pagados, los maestros parece como si lo pasasen mejor, porque a un maestro de Entrevías, con 200 niños en clase no puedes pedirle goycrias.

Pero, en definitiva, pienso que la figura escolar, como control del niño, está reproducida prácticamente igual en todos los países.

—Para terminar. ¿Piensa que son necesarios los libros de texto?

En este tema soy muy rabioso. Estoy en contra del libro de texto. En la escuela lo principal deben ser las lecturas y escrituras, no aprenderse un libro de memoria. Estoy a favor del libro, de que los chicos formalicen su educación en el sentido de que aprendan las cosas bien. Pero ante todo, estoy a favor del trabajo del niño con la enciclopedia infantil en su casa y con el maestro y los amigos en el colegio.

La enseñanza del ordenamiento constitucional

LA CONSTITUCION FALTA A CLASE

"Vamos a presentar nuestra Constitución a nuestros chicos. No vamos a poder glosar una República de trabajadores y me temo que la economía social de mercado y el trabajo por que y para que ganen dinero los empresarios y los banqueros, quizá no despierte mucho entusiasmo entre la juventud, pero vamos a buscar los valores de esta Constitución de la paz con que terminó una larga guerra, una larga división entre vencedores y vencidos, una larga dictadura y que abre las puertas a un período de definición política que tendría que ser muy viva para nuestros chicos y jóvenes, ya votantes y casi gestores políticos a los 18 años. ¿Quién se lo hará vivir en clase?"

Marta MATA. Pleno del Congreso 26-VII-79

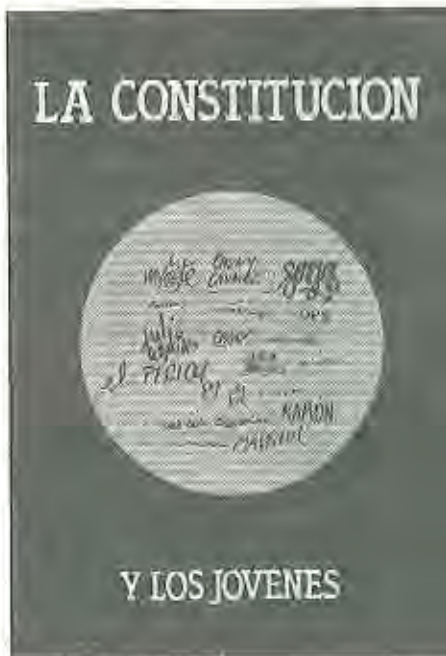
Con estas entre añorantes y desesperanzadas palabras expresaba la diputada de la entonces oposición socialista, Marta Mata, la impotencia en que la derecha había sumido a los que esperábamos que la Constitución, su enseñanza y la de los derechos humanos tuviesen un estatuto honorable en el sistema educativo de nuestro país.

Desde entonces, el conocimiento del Ordenamiento constitucional ha pasado con más pena que gloria por las aulas. Se podría decir, incluso, que la Constitución falta a clase: tal es el estado de abandono en que se encuentra su enseñanza. Por ello, y sin ser amigo de santoralas y celebraciones, conviene aprovechar este 5.º aniversario de la aprobación de nuestra Constitución para afrontar el tema tanto desde el punto de vista legal, y su ineludible reforma, como desde el aspecto pedagógico. Será una aportación más al necesario debate que, sin necesidad de solemnidades, lleve a potenciar las Ciencias Sociales, el Ordenamiento Constitucional y los Derechos Humanos en los contenidos y desarrollos curriculares de nuestro sistema educativo.

1. MARCO LEGAL, ALTERNATIVAS

La Ley de UCD: Una ley manifiestamente mejorable

Es la ley 19/79, de 3 de octubre de 1979 («BOE» del 6, n.º 240), la que regula el Conocimiento del Ordenamiento Constitucional en BUP y FP. Dicha ley, manifiestamente mejorable según la tildó el día de su aprobación el hoy Presidente Peces Barba, fue aprobada con los votos de la extinta UCD que tuvo que chalancar los de PNV, AP y CDC para conseguir la mayoría frente a PSOE y PCE. El chalanco consistió en que las minorías nacionalistas y derechistas aceptaran que el conocimiento del O.C. fuese una enseñanza y no una materia o asignatura (es decir, la *marización* de la Constitución) a cambio de recoger el estudio de los propios Estatutos de Autonomía,



unos, y una disposición donde se recuperaba al profesorado de la FEN, otros, los de AP; lo que sirvió para añadir al citado Peces-Barba que en esta ley no se enseña la Constitución, se dan unos puestos de trabajo a unas personas que lo necesitan. Se refería, en expresión de Bandrés, a los antiguos profesores del Frente de Juventudes.

En cualquier caso, una disposición final faculta al Gobierno a un desarrollo gradual con criterios de racionalidad pedagógica y científica. A partir de ella, circulares y resoluciones han intentado dar forma a lo que en la ley aparece: serán enseñanzas comunes (...) impartidas en el Área Social y Antropológica del BUP y en el Área Formativa común de FP cuyo contenido se orientará fundamentalmente a proporcionar a los alumnos una información suficiente de los derechos y libertades que integran la Constitución Española, así como los contenidos en los Tratados y Convenios Internacionales ratificados por Es-

paña; la organización del poder en el Estado español y su estructura territorial.

Con todo, las diferentes normas y, entre ellas, la Resolución de la Dirección General de E.M., de 24 de octubre de 1981, sólo han configurado una hora semanal, tanto en 3.º de BUP, como en 2.º de FP, en las asignaturas de "Geografía e Historia de España" y "Formación Humanística" respectivamente. Tal ha sido el incumplimiento de la normativa, que la antes citada Resolución recogía la necesidad y conveniencia de estructurar y organizar los contenidos de esta materia de forma sistemática, con el fin de mejorar las condiciones en que se viene produciendo su enseñanza, señalando que ésta deberá programarse e impartirse respetando su carácter propio (no confundir con el «ideario») y específico, y terminando por amenazar con que tanto la Inspección de Bachillerato y la Coordinación de FP adoptarán las medidas precisas para su cumplimiento. Pero ni una ni otra han adoptado tales medidas o, al menos, no se han hecho notar en los centros.

Quién siembra "marlas"...

La realidad es que la enseñanza del O.C. no se da en casi ningún centro y cuando se da, es de forma secundaria: bien al llegar al siglo XIX español y enlazándola con sus Constituciones, bien aprovechando algún acontecimiento (expropiación de RUMASA, 23-F, elecciones...), con lo que se dan algunas clases sueltas y deslabazadas. Tan sólo algunos abnegados pioneros, se han planteado, e imparten, en serio esta enseñanza.

Todo es lógico, entra dentro de lo que la oposición, de entonces, PSOE y PCE, plantearon: quien siembra marlas, recoge inoperancia. Sin el carácter de asignatura, sin horario adecuado y sin profesorado idóneo, difícilmente pueden enseñarse los derechos y libertades, los tratados y convenios, o la organización territorial que la Constitución española da al Estado español.

La reforma necesaria

Se hace precisa, pues, una alternativa, cuyas líneas maestras fuesen articular unas asignaturas que introdujesen las Ciencias Sociales y Económicas en el Bachillerato y FP. O, mejor, en la Enseñanza Media, si afán hay de hacer la anunciada reforma. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los alumnos de EE.MM. no van a tener ocasión, salvo los que estudien posteriormente Derecho o Ciencias Políticas y Económicas, de conocer elementos tan funda-

mentales para su formación y su deambular por la sociedad de nuestros días.

Tal reforma, con la introducción de las Ciencias Sociales en las EE.MM., debería de hacerse cuanto antes, el próximo curso a más tardar. Y ello, porque abriría el campo de la experimentación en unos estudios que, hasta el presente, han carecido de tales materias. De hecho, hay horas posibles en los actuales horarios de BUP y FP. Así, existen dos horas lectivas de la antigua Formación cívico-social en 2.º de BUP y FP, dos horas en 3.º de BUP y otras dos horas de un Seminario de COU. Además, se podrían poner talleres dentro de las EATP del BUP.

Esta alternativa, de otra parte, no nace en el vacío. En el original proyecto del ministro Cavero, existía una memoria económica donde se cuantificaba la dotación de 3.818 profesores para BUP y 679 para FP para impartir las asignaturas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, con el mismo rigor científico y académico que el resto de las materias que contemplaban crear en un Decreto desarrollado de ley. Estas asignaturas serían:

En el Bachillerato:

1.º «Introducción a las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas» (4 horas semanales).

2.º «Estructuras Sociales, Políticas y Económicas Internacionales» (4 horas semanales).

3.º «Estructuras Sociales, Políticas y Económicas de España» (3 horas semanales).

En FP.:

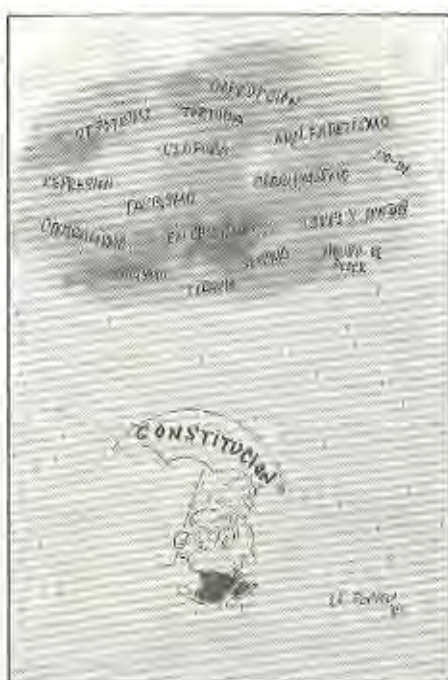
1.º «Introducción a las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas» (2 horas semanales).

2.º «Estructuras Sociales, Políticas y Económicas Internacionales y de España» (2 horas semanales).

El proyecto preveía reducir horas en otras asignaturas para hacer posible los horarios anteriores.

Sin entrar en la permanente discriminación que, aquí también, se hacía con la FP y que, con la próxima fusión en un ciclo o tronco común, debería desaparecer, el proyecto recogía las líneas básicas de una alternativa. Sobre todo cuando disponía, de acuerdo con la LGE aún vigente, la idoneidad precisa para el profesorado de dichas asignaturas: Licenciados en CC. Políticas, Sociología, Económicas o Derecho. Además, se recortaban los programas de Geografía e Historia de BUP para evitar reiteraciones con las nuevas asignaturas (la 2.ª parte del programa de Geografía de 2.º y varios temas de Historia de 3.º).

En las horas actualmente existentes, sería posible incorporar en 2.º de BUP y 1.º de



FP una asignatura de «Introducción a las Ciencias Sociales» y en 3.º de BUP y 2.º de FP otra de «Sistemas Políticos Contemporáneos», de dos horas semanales cada una, y en donde los contenidos de la Constitución española de 1978 se podrían ver en un contexto programado científico y pedagógicamente.

En cualquier caso, esperemos que en la próxima Reforma de las Enseñanzas Medias, las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas estén presentes, no sólo en el previsto Bachillerato de Ciencias Sociales que se anuncia.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDACTICAS

Pero, aunque necesario, el marco jurídico no es condición suficiente para el objetivo que nos planteamos, ni mucho menos. Es preciso tratar también acerca de la metodología y didáctica de tales materias, más cuando éstas son nuevas en nuestros lares, en nuestras aulas. De hecho, éste es un tema de aflorado debate aún en países que cuentan con larga tradición democrática, en los que siguen sin encontrar respuestas satisfactorias y unánimes. El propio Consejo de Europa lleva organizados varios seminarios y simposios sobre el tema, contando siempre con una amplia audiencia entre las organizaciones profesionales y sindicales de los enseñantes y organismos gubernamentales, lo que da una idea del interés e importancia que el tema despierta.

Resumiendo, esbozamos a continuación algunas consideraciones que, pensamos, de-

ben estar en el centro de la metodología de estas materias.

Un método activo

El primer error en que podemos caer al plantearnos enseñar un texto articulado, como es nuestra Constitución del 78, es el del memorismo: volver al catecismo Ripalda, Astete o... al Politzer, volver al *geres cristiano?*... etc., o a cómo ver una película aplicando los principios elementales del materialismo dialéctico? En cualquier caso, y salvando las enormes distancias entre unos y otro, es obvio que si algo hay que desterrar de nuestros centros, es la mecanización pregunta-respuesta, desterrar los métodos pedagógicos tradicionales con los que la enseñanza corre el riesgo de limitarse a la mera transmisión de informaciones como recogía el seminario del Consejo de Europa sobre *La enseñanza de los Derechos del Hombre en las Escuelas Secundarias*. Hay, pues, que optar por un método activo, por un método renovado donde los alumnos participen, sean actores de su aprendizaje, partiendo de temas que, por su proximidad y cotidianeidad les interesen, con una graduación que los vaya introduciendo en los aspectos generales y teóricos. Porque el rigor científico debe ser complemento fiel de tal método y la búsqueda de documentación idónea, la realización de debates y mesas redondas, así como las técnicas de dramatización y simulación resultan tan necesarias como adecuadas, sobre todo para los apartados institucionales y de derechos humanos.

Aprender a vivir en democracia

El metodológico no es el único problema, ni el más inmediato error que enseñar la Constitución plantea. Hay que, valorar también el de los contenidos, el cesirse a lo jurídico o —lo más frecuente por la formación del profesorado que actualmente lo realiza— darle un tratamiento histórico, por no decir historicista. Se trata de una educación tanto en el pluralismo como para la democracia, como también señalaba el citado Seminario del Consejo de Europa: aprender a vivir en democracia y a conocer sus instituciones y reglas de juego; derechos y libertades, sistema de partidos, división de poderes, sistema electoral... Esta es la cuestión, de esto se trata.

Porque, y para terminar, si enseñar la Constitución y los derechos y libertades es en un Estado de Derecho algo básico (para que los ciudadanos conozcan el «código» de su comportamiento) y consustancial con el propio sistema (versus el adoctrinamiento de las dictaduras), en el caso de España, tras 40 penosos y largos años de analfabetismo democrático, tal enseñanza es ineludible.

ANTONIO GUERRERO

CHARO LOPEZ, COLEGIALA DE UNIFORME

Charo López, gozo televisivo devorado con pasión, actriz de su tiempo con aires intelectuales y cultos —por algo nació en Salamanca— ha tenido una infancia/adolescencia de uniforme, blusa blanca y falda oscura, y acaso dos largas coletas aderezándole la espalda, tal y como era preceptivo a las alumnas de colegios de monjas. Más tarde, la Universidad la licenció en Lenguas Románicas. Mientras esto se consumaba, Charo ejerció con verdadero placer la enseñanza, «siempre me quedaba con los niños después de sonar la hora». Seguro que los chavales no se quejaban. Incluso, de no ser por la mogigatería impuesta por el «ancien régime», en estos momentos no sólo estaríamos admirándola desde la butaca de un cine, sino trabajando juntos por una escuela mejor. Porque a Charo López le negaron ganarse el pan con la docencia «porque era actriz». Nunca lo lamentarán lo suficiente los hijos de aquellos padres que impidieron que esta mujer les enseñase Lengua. Yo que ellos les pedía explicaciones.

No es frecuente por los pagos cinematográficos —adolescentes al margen— que alguien confiese su edad, sobre todo cuando nadie lo ha preguntado. Charo López parece estar más allá de esas bagatelas y la suelta de carrerilla, «Nací en Salamanca en el año 1943». Saquen ustedes la cuenta. ¿Verdad que parecen demasiados?

LOS FANTASMAS DE LA INFANCIA SIEMPRE PERDURAN

«Siempre estudié en el mismo colegio de monjas, y como es lógico estoy marcadísima por una educación religiosa. Aunque dicen que poco a poco se va superando, creo que una se muere con ella. Por ejemplo, tengo un sentido de la culpabilidad muy agudizado, miedo al pecado. Pero, de todos modos, recuerdo el colegio con bastante frecuencia y siempre con mucho cariño.»

Con sólo cruzar dos palabras con ella, uno descubre que detrás de un perfil duro, casi egipcio, y esa imagen de fría seriedad, anida la sencillez y la amabilidad natural, escasamente reflejada por las cámaras e inapreciable desde la butaca del espectador. Incluso esa chispa juguetona que ya afloraba con frecuencia en aquel colegio de monjas salmantino. «Era una niña a la que expulsaban muchas veces, me castigaban continuamente. Era como un juego «luchas» contra las monjas. Estaba continuamente en pie de guerra con ellas, pero siempre dentro de la convivencia, sin maldad. Cuando se proyectó *Fortunata y Jacinta*, en la que yo, en una escena me peleaba con una monja, volví a verlas al colegio, estuvimos hablando de mis tiempos de alumna, recordando. Lo pasamos muy bien, hicimos muchas bromas.»

A la hora de calificar a sus profesoras —el evaluador evaluado— a todas les pone



buenas notas. Tan sólo a una destaca, «Sobre todo me gustaba la clase de francés. La daba una monja vasca que tenía una forma de dar la asignatura que la hacía diferente a todas las demás profesoras, era muy dulce, nunca gritaba, era otra cosa. Además, tuve mucha facilidad para aprender francés desde pequeña.»

SER ADULTA, SENTIRSE UNIVERSITARIA

Una vez aprobado el Prcu, Charo apareció el uniforme, y quizá las coletas, y se matriculó en la Universidad de Salamanca. Le tiraban las letras y se decidió por Románicas. «Recuerdo esa época en la que me fue muy bien. Era entrar en el mundo de los adultos, ya no había que temer que las

monjas avisasen a los padres para darles quejas de ti. Además, ya no era igual, se acabaron las trastadas, porque enfrente no tenía a las monjas, sino a un catedrático. En fin, eran momentos de sentirse universitaria y durante el tiempo que estuve en Salamanca trabajé bien, sacando buenas notas.»

La chica de provincias educada como Dios manda, deja la entrañable Salamanca para dar el salto a la gran ciudad, Madrid y continuar estudiando, «Donde ya no encontré aulas con 20 alumnos sino muchísimos más. Entonces me fui desinteresando, dejando la Facultad un poco al lado. Incluso, no terminé la carrera de golpe, porque tenía ya muy claro que quería ser actriz y comencé a hacer cine. Dejé la asignatura de Filología, que era la única que me quedaba para terminar la carrera, durante un tiempo. Más tarde, en uno de esos famosos parones que tenemos los actores, me volví a matricular y la aprobé.»

LA PROFESORA IDEAL

Charo López se asoma a T.E. no sólo por los méritos contraídos como «cómica», que ya serían suficientes, sino por haber ejercido la docencia, coyunturalmente, pero con verdadero placer. «Di clases en Salamanca, antes de terminar la carrera, a niños que preparaban el Ingreso. Luego en Madrid daba clases a extranjeros, americanos, tailandeses, etc. También, durante un tiempo, a niños de gentes bien, que me llegaban en estado salvaje y al final todos sacaban muy buenas notas. Me gustaba muchísimo la enseñanza, siempre me quedaba después de la hora con los niños porque me sentía a gusto dando clase.»

Posteriormente, en una mala racha que tuve en mi profesión pensé en volver a la docencia y estuve buscando trabajo pero en todos los colegios me decían que siendo actriz los padres se iban a oponer que diese clase a sus hijos.»

Una verdadera pena. Se acabó el espacio y con él los recuerdos de una colegiala uniformada y acaso con coletas llamada Charo López. A modo de epílogo, de despedida, una opinión, «El sistema educativo continúa siendo malo. Aunque tengo la impresión de que los profesores tienen unas relaciones buenisimas con los alumnos. Conozco muchos profesores y me da envidia la suerte que tienen los niños de ahora.»

P.S.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (I)

Cuántas veces los que estamos viviendo día a día la enseñanza hemos escuchado frases como éstas:

— "No lo entiendo, es un alumno con un rendimiento aceptable en las demás áreas pero en matemáticas..."

— "Si la matemática deriva directamente de las estructuras lógicas de la inteligencia ¿Cómo es posible que este alumno dotado de una capacidad lógica estadísticamente normal fracase en matemáticas?"

— "Profesor, nos preguntan los alumnos a menudo: ¿este problema es de sumar o de restar?"

— "Mi gran preocupación son las matemáticas, dice un alumno, y el caso es que las estudio pero no me entran."

— A los padres se les oye decir: "No encuentro el modo de hacer que mi hijo aprenda matemáticas".

El presente trabajo trata de analizar las causas que provocan las mencionadas preguntas y, al mismo tiempo, una introducción a la aplicación de nuevos métodos que superen la apatía y la falta de comprensión respecto a las matemáticas, que serán publicados por T.E. en sucesivas entregas.



La escasa comprensión de los actuales métodos de enseñar las matemáticas provoca apatía y desesperación en el alumno y unas ganas enormes de terminar la clase.

GRUPO MATEMA

Este fue el punto de partida para el trabajo de investigación que está llevando a cabo nuestro grupo: ¿Dónde reside el problema central de la enseñanza de las matemáticas? Si las matemáticas son una prolongación directa de la misma lógica, ¿cómo explicar que sujetos bien dotados para la elaboración y estructuración de las capacidades lógicas se encuentren en desventaja en las matemáticas? ¿Qué papel juega en todo esto la llamada «aptitud para las matemáticas»?

Los resultados estadísticos elaborados a partir de una encuesta que se pasó a 1.650 profesores de E.G.B. confirmaron lo que ya estaba en la mente de todos:

- exceso de abstracción
- falta de experimentación manipulativa.
- falta de motivación
- no existe correlación entre método empleado y las capacidades del alumno, es decir, no se respeta su psicología; los contenidos le vienen impuestos y expuestos de forma que se describen en el mecanicismo pero no en la comprensión a fondo de la situación matemática.

Así pues, lo primero que necesitamos conocer es lo que el alumno es capaz de aprender a cada edad, las conductas que manifiesta como propias en cada período de su desarrollo. El lema que ha de presidir

nuestro trabajo es que «no se puede pedir que dé peras un peral en flor».

Y llegados a este punto hemos de apoyarnos necesariamente en los estudios de Jean Piaget. Sus principios psicológicos, entresacados de su larga y extraordinaria labor son los que nos han servido de base para elaborar nuestra metodología.

Con los datos recogidos hasta el momento, elaboramos nuestra hipótesis de trabajo: «Partimos de la base de que en todo alumno existe una aptitud, en potencia, para la comprensión de las matemáticas, pero esa aptitud no es suficiente, necesita desarrollarse a través de un método adecuado y ese método ha de reunir una serie de condiciones que serán la base de todo desarrollo posterior, a saber:

- a) que produzca una reflexión sobre las estructuras lógicas de la inteligencia,
- b) que utilice la observación.
- c) que sea manipulativo, es decir, que llegue al concepto a través de la experimentación.
- d) que potencie el lenguaje oral y gráfico y esté auténticamente interdisciplinado con las matemáticas.

Esto nos conducirá a la aparición del concepto que nos llevará al simbolismo y posteriormente como punto final desembocar en el automatismo».

De este modo se desprende, a nuestro juicio, que el problema central de la enseñanza de las matemáticas consiste en el desajuste entre las estructuras operativas y espontáneas propias de la inteligencia y el problema y métodos matemáticos, es decir, o enseñamos algo que la mente del escolar no está preparada o lo enseñamos a través de un método inadecuado. Buscamos y creemos haber encontrado un método que utilizando la manipulación y observación, es decir, experimentando y a partir de experiencias concretas, vitales y útiles lleve al alumno a la adquisición del concepto para posteriormente interiorizarlo, abstraerlo y generalizarlo.

Todo este esquema inicial requiere una parte práctica ya que de lo contrario quedaría en pura teoría. Y esta práctica es la que estamos trabajando en el Centro Piloto Santo Cáliz de Valencia, donde durante tres cursos consecutivos hemos podido comprobar la eficacia del método y sus extraordinarios resultados.

A lo largo de estas páginas, en números sucesivos iremos completando todo el proceso hasta llegar al desarrollo completo de los objetivos a desarrollar en Ciclo Inicial y Ciclo Medio, siguiendo las orientaciones ministeriales y mediante nuestra metodología.

INICIACION A LA METODOLOGIA DE LA FISICA EN EEMM

Seamos realistas, nuestros alumnos de EEMM ni por tiempo ni por capacidad pueden redescubrir en los laboratorios, más allá de un 0,01% de los conocimientos de su curriculum escolar. *Redescubrir* es muy distinto que llegar a unos determinados resultados de la mano de un guión planteado por el profesor, sirviéndose de unos aparatos de medida aceptables —aunque no sean de alta sensibilidad— y con un sistema de unidades bien definido. No olvidemos que históricamente las tareas más ingratas y largas en la construcción de la Física han sido: detección de cada nueva magnitud, definición de una unidad para dicha magnitud, definición de una escala, invención de aparatos de medición sensibles. Nosotros mismos, los profesores con estudios superiores ad hoc, no lograríamos mucho más que nuestros alumnos. ¡Qué sencillo nos parece ahora, por ejemplo, la unidad de longitud: *el metro!*; sin embargo leamos atentamente sobre las empresas, las comisiones de trabajo y los esfuerzos que desde el siglo XVIII se han venido realizando para definirlo.

DESIDERIO FDEZ. MANJON



Ensayo sobre el proceso de Arquímedes

El objetivo fundamental de la enseñanza de la Física en la Escuela Secundaria, no es la invención, ni el redescubrimiento; si ambos procesos se producen, tanto mejor. *El objetivo prioritario*, en cambio, es la preparación para la invención, que exige un conjunto de aptitudes y actitudes que debe potenciar, casi con obsesión, la Escuela, como son: la habilidad en la manipulación de los aparatos, capacidad de iniciativa y de resolución de situaciones embarazosas, paciencia, tenacidad, atención a la tarea concreta, probidad intelectual, respeto al trabajo de los demás, respeto y cuidado de los aparatos e inmuebles, capacidad crítica y actitud antidogmática, capacidad de exposición de los temas estudiados en Informes científicos. *Solamente* por esto ya merecería la pena intensificar al máximo el trabajo en los laboratorios.

Frente a un esquematismo dogmático: a la lección magistral (dogmatismo ex cathedra) que muchos queremos desterrar de las aulas no se puede contraponer un experimentalismo ingenuo (dogmatismo experimentalista). Es preciso reconocer, sin complejos ni temores, que toda forma de enseñanza de la Física es prioritariamente dirigista y que lo más importante es que los alumnos participen en el mayor número de tareas, desde la discusión de los programas concretos, la preparación de una determinada experiencia, hasta la crítica de la

realización de los trabajos mismos de laboratorio. Puede resultar muy negativo que un profesor se obsesione porque todo, absolutamente todo, lo estudien experimentalmente; es preciso también que se realicen ejercicios numéricos en el aula, a ser posible con datos reales que pueden tomar precisamente de los experimentos, y que asienten los conocimientos adquiridos en los laboratorios.

En la práctica se nos pueden plantear muchas peculiaridades. En algunas ocasiones un determinado experimento, realizado una sola vez es suficientemente demostrativo; en otras sólo son posibles dos o tres ensayos; y en ciertas ocasiones no debe permitirse ni un solo ensayo. Por eso es preciso establecer un cuadro de prioridades, de peligros, de costes, de tiempos, etc. y a partir de él decidir.

¿Una metodología única en la enseñanza de la Física?

No hay una sola metodología en el proceso del descubrimiento científico (unos son falsacionistas, otros inductivistas, etc.) y por ende tampoco puede haber una sola metodología de la enseñanza de la Física. Nos han inculcado la idea de que para hacer ciencia es imprescindible conocer y seguir mecánicamente el denominado *método científico* que parece entroncar en Bacon y

Galileo. Pero ¿qué métodos usaban los sabios antiguos del medioevo (árabes, hindúes, etc.)? Si diversos científicos y metodólogos van enriqueciendo día a día la metodología del descubrimiento, nosotros debemos evitar aferrarnos a un único método y ser receptivos a diversos métodos o a aportaciones concretas de alguno de ellos.

Entre nosotros algunos piagetianos llegaron incluso a establecer correlaciones muy ajustadas entre las edades óptimas de los niños y preadolescentes y la potenciación de la enseñanza de determinadas fases o etapas del método científico.

Otro grave error en el que en ciertos medios se ha incurrido ha sido la obsesión por enseñar el método científico erradicando casi por completo los contenidos, so pretexto de que éstos se vuelven obsoletos en breves años y son olvidados con rapidez. Es peligroso enseñar con todo el fervor el método científico con el esquematismo ya conocido (observar, medir, controlar variables, clasificar, interpretar datos, inducir, predecir, deducir, formular hipótesis, etc.), del mismo modo también es desdeñable rechazar los contenidos, puesto que hay un altísimo porcentaje de *contenidos-núcleo* consagrados en la Física y que, por tanto, aunque se olvidan en un momento dado, resulta fácil rescatarlos del olvido.

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

EJEMPLOS CONCRETOS

Falsacionista: Caída libre de los cuerpos

Alumno 1 (A-1): Los cuerpos pesados llegan antes al suelo que los menos pesados.

A-2: Si un cuerpo pesa doble que otro llega al suelo dos veces antes.

Profesor: Parece que estáis todos de acuerdo. ¿Y si yo lo pusiese en duda?

A-3: Es de sentido común que los más pesados lleguen antes. Basta ver lo que ocurre a una hoja de árbol o de papel.

Nota: Ellos en parte tienen razón y han llegado a ella mediante una observación vulgar, no sistemática, es decir, no han tenido en cuenta todo un conjunto de variados objetos.

Y el desafío se asume. Se diseña el experimento. Se busca un lugar suficientemente alto (puede ser la azotea del Centro Escolar, una ventana de un segundo piso, un árbol suficientemente alto). Se pesan previamente, por ejemplo: una pelota de tenis y una bola de hierro. Se realizan de 5 a 10 caídas con cada objeto y se halla la media.

A-2: ¡Asombroso; tardan lo mismo!

A-4: Pero, ¿y una hoja de papel y la bola de hierro?

Se realiza.

A-5: En parte tenemos razón.

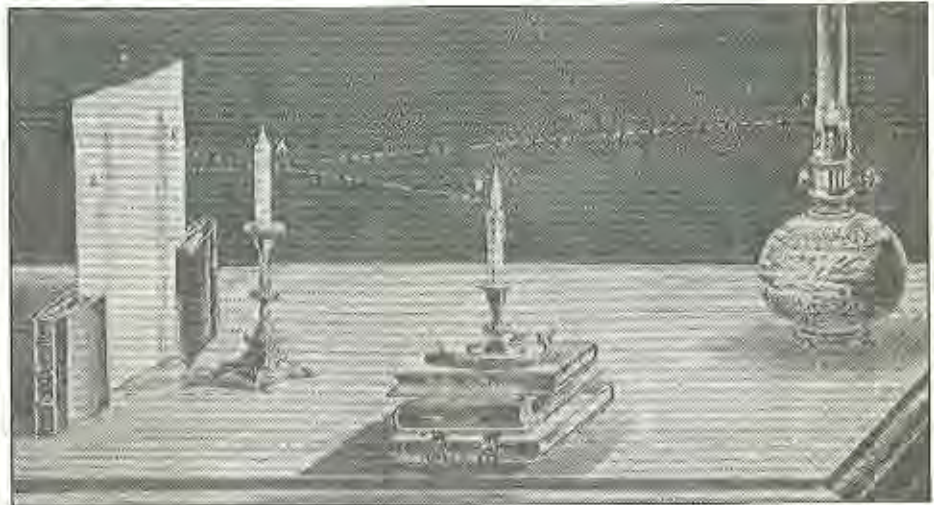
Se realiza otra experiencia: una hoja sin arrebujar y otra exactamente igual en peso arrebujada. Hay que introducir el concepto de resistencia de las capas de aire.

Ejemplo de inducción-deducción: Principio de Arquímedes:

- Tómense unos 5 a 10 objetos diversos en forma y naturaleza y de considerable volumen. Mídase su peso, hallando la media.

- Probeta con agua. Anótese este valor.
- Se introduce cada objeto en probeta y se anota: nuevo peso, altura alcanzada por el agua.

- Todos los datos pueden disponerse en una tabla como la adjunta:



A POR TODAS

No es bueno utilizar un solo método en la didáctica de las ciencias. Tampoco podemos justificar la ausencia del laboratorio como disculpa para impartir una enseñanza libre de la Física y de la Química. El grabado muestra cómo se puede experimentar improvisando un laboratorio.

Sería ridículo pensar, porque algún alumno sagaz concluyese que la disminución de peso del cuerpo en cuestión coincide con el peso de agua desalojada, que habría redescubierto el Principio de Arquímedes.

Si les invitásemos a que lo realicen con otros muchos líquidos: agua muy salada, aceite, alcohol, gasolina, etc., pudiera generalizar algo más su hallazgo.

A continuación hemos de someterles a una serie de contrastaciones para ver hasta qué punto han asimilado y son capaces de saber aplicar estos conocimientos sobre flotación en líquidos. Por ejemplo, en la resolución de diversos problemas numéricos. Pongamos dos:

1. Un cuerpo al ser introducido en agua destilada pierde 80 g. ¿Cuánto peso y volumen de agua desalojada observamos? Si su densidad es 3,4 g/cc., ¿cuánto pesa fuera del agua? (Se entiende que han

estudiado ya el tema de la densidad).

2. Un cuerpo flota en un cierto líquido pero en agua se hunde. ¿Cuál de los dos líquidos es más denso? ¿Cuál de los tres cuerpos es más denso? Gradúalos atendiendo a la densidad. Si el volumen del cuerpo es 150 cc., ¿en cuál de los dos líquidos desaloja más peso?, ¿en cuál desaloja más volumen?

La evaluación de los métodos de enseñanza de la Física:

Un mismo fenómeno puede ser enfocado y presentado a los alumnos con distintos métodos. ¿Cuál de ellos es el más acertado? Sería necesario evaluar los resultados. Pero sin caer en la trampa de evaluar una sola de las facetas del aprendizaje. Trampas unilaterales han sido tendidas, entre otros, por quienes sostienen que la enseñanza tradicional dogmática consigue mejores resultados que la enseñanza activa. Para evaluar con rigor un método de enseñanza hay que evaluar el mayor número de objetivos posibles: memorísticos, manuales, de creatividad, etcétera.

Se trata de un reto. La optimización de un método está en función del número y de la calidad de los objetivos logrados. Quizás, por ejemplo, el método óptimo para aprender de memoria unos ciertos contenidos es el método tradicional expositivo dogmático. Pero ahí termina su gloria. Simplemente diciendo a los alumnos que han de aprender a observar, a anotar datos, a medir, a hacer hipótesis, etc., no se aprende nada de esto. En muchos libros de Física de EEMM hay un capítulo inicial dedicado al método científico, pero de ese modo no se puede aprenderlo.

Datos	Peso del objeto P_1 (g)	Peso Obj. introducido en agua P_2 (g)	$P_1 - P_2$ (g)	Volumen agua V_1 (cc)	Vol. agua + objeto V_2 (cc)	$V_2 - V_1$ (cc) ↓ Peso agua desalojada
Objetos						
O_1						
O_2						
O_3						
O_4						
O_5						
O_6						
O_7						

TEMA DEL MES

Diffícilmente puede entenderse la radical contestación a la LODE por parte de la oposición parlamentaria del Grupo Popular, o la extraparlamentaria de los empresarios integrados en la CECE, algunos grupos confesionales o la mismísima Conferencia Episcopal, si no volvemos la vista atrás. No es fácil hacer casar: a los padres se les priva de libertad de enseñanza porque se les permite participar en la gestión de los centros donde sus hijos estudian. No es fácil entender: no eres libre porque participas demasiado. Y no lo es porque la polémica, quizá, esconde otros argumentos que no se expresan.

Decía que hay que volver la vista atrás, porque si bien es verdad que buena parte de los países europeos lograron la plena secularidad ya el siglo pasado, en el nuestro, como bien se ha dicho, todos íbamos tras un cura, o con un cirio o con una estaca.

Desde otro lado, fue la burguesía ilustrada la que hizo posible, también en el siglo pasado, que la sociedad en su conjunto, se sumergiera en la escuela. Y, aunque ésta reproducía los valores de la clase dominante, se creó una red de centros docentes que llega con su sabiduría —sabiduría de saber— a casi todos los rincones de la sociedad. Pero esto ocurría sólo en Europa, quizá porque entre nosotros ni existía burguesía, o al menos, en vez de ilustrada, era montaraz y asilvestrada.

Es necesario, pues, para entender el presente, volverse hacia el pasado. Allí encontramos la clave de algunas cosas que se discuten hoy. Porque, si perdemos la memoria, perdemos las referencias, y sin ellas puede que las cosas no signifiquen exactamente lo que dicen.

OCASION PERDIDA Y VUELTA A LA ESCUELA MEDIEVAL.

De todos es sabido que la República intentó dotar al país de una escuela moderna. Bueno, en primer término, simplemente dotarle de escuela, porque la situación española cuando llega la República es una verdadera y dramática excepción (1) en comparación con los otros países europeos. Baste recordar que el 32,4% de la población española era analfabeta y que se hacía necesario duplicar casi las 32.680 escuelas primarias existentes para cubrir las necesidades del país (2).

Y, ciertamente, mucho se hizo (3), pero con la guerra, que tantas cosas perdió, se fueron también las conquistas e ilusiones de escuela para todos y escuela moderna, porque, como recomendaba un conocido inspector de Primera Enseñanza de aquellos años se impone, como una necesidad urgentísima, un tipo de educación inspirado en principios netamente medievales (4).

Lo triste es que, efectivamente, la escuela se vuelve medieval. Y por ello, cuando el país crece, poco y mal —pero se va incluso

trializando los mismos poderes públicos, tan poco proclives a la autocritica, reconocen en el Libro Blanco (5) que la escuela no sirve, que también falla la organización educativa... Un año después, tenemos la Ley General de Educación.

DE MAL EN PEOR. CAOS Y DEMAGOGIA

Estoy convencido que nadie, en ningún momento, intentó que se llevara a la práctica. Nadie se la creyó. Son, pues, palabras que no contienen nada. Están vacías y, como tales, es mejor dejarlas estar. Demagogia.

Sin embargo, por aquellos años se enmarañó aún más la madeja de la educación. Aparecen las subvenciones. Crece la demanda de servicios educativos, pero la Administración hace oídos de mercader que diría el alcalde de Madrid. Surgen colegios en pisos o en sótanos mal ventilados, como setas en otoño de lluvia y sol. El caos.

EL ESTATUTO UCEDEO CONSAGRO LAS INJUSTICIAS

Llega la Constitución y se establece un contexto suficiente. Hay que escribir, no obstante, la letra pequeña. Es lo que hace el Estatuto de Centros, pero con tan mala fortuna, que el Tribunal Constitucional pone el lápiz rojo en buena parte del articulado de la ley. Desde luego, lo menos que puede decirse de aquel Estatuto es que consagra una situación de injusta distribución de los bienes educativos; mantiene las mismas estructuras autoritarias de la escuela de siempre; no establece sistema ni de contrapartidas ni de control de subvenciones. En fin, una maravilla, de la que conviene olvidarse cuanto antes.

En otro orden de cosas, hay que tener claro que la LODE, por sí, no va a superar, sin más, una situación tan deteriorada. Pero puede abrir cauces para que se creen condiciones desde las que, y en un proceso que nunca será corto, pueda variar el aparato educativo. Ello significa que la LODE debe recoger buena parte de los ele-



LA LODE HISTORIA DE UNA ESPERA



E: IA A ANZA

mentos que definían la Alternativa de Escuela Pública, patrimonio común de las fuerzas políticas, sindicales y sociales progresistas de nuestro país (C).

PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA ELEMENTO POSITIVO

El establecimiento de una programación general de la enseñanza, con participación de los diversos sectores sociales a través del Consejo Escolar del Estado y la red de Consejos Escolares en los diferentes niveles (C) es uno de los elementos positivos que destaca la Resolución del Consejo.

Se trata de un avance notorio respecto a la situación anterior, aunque se mantienen muchas zonas oscuras, como las relaciones del Consejo Escolar del Estado y los C.E. de las Comunidades Autónomas; no aparecen directrices para coordinar los Consejos Escolares de distinto nivel. Puede que estas sombras sean inevitables en una ley. Puede que los futuros reglamentos den luz, pero, precisamente por ello, conviene estar atentos sobre el hecho de que los temas que aborda la LODE no se agotan en su aprobación parlamentaria. Existen desarrollos reglamentarios en casi todos sus puntos básicos, que pueden dar uno u otro sesgo a su aplicación. La participación de los trabajadores de la Enseñanza y de sus Sindicatos en la negociación de dichos reglamentos se convierte así en uno de nuestros objetivos principales (C).

En cualquier caso hay que subrayar que, por primera vez, los sectores sociales implicados en el proceso educativo, puede que estén presentes en la planificación de la enseñanza.

RECONOCIMIENTO DE LAS LIBERTADES

Sobre todo, las de cátedra y de conciencia, pero también las de asociación y reunión. Evidente, que también se reconoce la libertad de enseñanza. Es otro de los derechos constitucionales.

Si estos derechos se ejercen a fondo, y por parte de todos, tenemos un diseño de lo que puede ser enseñar y aprender en libertad, para después vivir libremente.

Cierto que el resultado será el de una escuela plural, pero es un hecho que la sociedad en que vivimos es un entrecruce de diversas opciones filosóficas, políticas, religiosas, etc. De ahí que la escuela, lugar de encuentro de la diversidad, sea el marco adecuado para desarrollar la capacidad

crítica y de observación, y así poder integrarse activamente en la sociedad.

DEMOCRATIZACION DE LOS CENTROS

Poner el sistema educativo al servicio de la sociedad y de su desarrollo progresista exige la democratización de sus estructuras, la participación efectiva de los sectores que integran la comunidad escolar en la gestión de los centros y en la planificación de los recursos y de la política educativa, junto con otras fuerzas sociales (C).

Porque al Consejo Escolar de Centro se le atribuyen competencias importantes, y porque recoge la representación de todos los sectores, se abre una vía adecuada a la democratización de los mismos. Bien es cierto que afecta en forma desigual a los públicos y a los privados. La democratización de los centros públicos, garantizando la participación efectiva de la Comunidad Escolar en un Consejo de Centro con amplias competencias, entre ellas las muy importantes de elección y revocación del Director (C) es algo que reconoce la Resolución del Consejo. Para los centros privados sostenidos con fondos públicos se abren posibilidades de funcionamiento democrático, aunque no nos parecen suficientes. Destacamos, no obstante, los mecanismos de contratación y despido.

CONTROL DE LAS SUBVENCIONES, CABALLO DE BATALLA DE LOS CONSERVADORES

Distinguir dentro de los centros privados aquellos que son libre empresa sin más, de los sostenidos por fondos públicos, posiblemente sea uno de los aspectos más esclarecedores de la ley, y por tanto, uno de los aspectos frente al que tienen apuntadas las baterías de mayor carga los oponentes de la LODE.

El tema viene de atrás. Ya en los años 40 los sectores de la Iglesia ligados a la enseñanza empiezan a pedir que el Estado financie sus escuelas. No insisten demasiado, porque, por aquellos años, atienden a una clientela de rentas más que suficientes para pagar por sí mismos los servicios educacionales. La demanda vuelve más enérgica en la década de los 60. Pero es sólo cuando ya ha sido promulgada la Ley General de Educación, que afirma la obligatoriedad y gratuidad hasta los 14 años, cuando se inicia el sistema de subvencionar la enseñanza privada para ayudar a la gratuidad. Exactamente fue en 1973 con 780 millones de pesetas. Desde entonces las cantidades destinadas a este concepto no han hecho sino crecer y crecer, desviando fondos importantes que la enseñanza pública también demandaba.

ELOY HERNANDEZ SANCHEZ

LA LODE: LA HISTORIA SE REPITE

Los argumentos y mensajes que las conservadores están lanzando, de manera machacona y planificada, en el debate de la LODE, merecen un detenido análisis.

En el momento de escribir este artículo, los grupos Popular y vasco se han retirado de los trabajos de la Ponencia que informa el proyecto de ley, en una actitud que puede repetirse en Comisión y Pleno. El argumento utilizado no es otro que la no aceptación de sus enmiendas. Surge aquí una de sus ideas fuerza: la necesidad del llamado "pacto escolar". Justifican así una actitud irreprochable, de tensión permanente hacia las instituciones democráticas porque no hay acuerdo. Sin duda que los representantes del Grupo Popular hacen gala de una notable falta de coherencia y memoria. Es ilustrativo reproducir algunos párrafos de significados representantes de AP y PDP, anteriormente, ambos, en UCD. En este sentido Oscar Alzaga diría en el debate del Estatuto de Centros en la sesión del 11-III-80: "... lo que ocurre es que la negociación que no termina en acuerdo no pierde su condición de auténtico diálogo, simplemente no se ha alcanzado un acuerdo, y eso, en una sociedad pluralista, es algo que hay que aceptar, y que más en concreto tiene que saber aceptar la minoría que en cada momento existe en el Congreso."

Asimismo, Miguel Herrero de Miñón afirmaba en el mismo debate el día 13-III-80: "... la democracia es precisamente consenso; aceptación por las minorías de la decisión mayoritaria. Por ello que se rompa el consenso constitucional, es lógico y casi esencial a la propia permanencia de la democracia." Sin comentarios.

Sin embargo, todavía hay más, el pretendido espíritu de pacto de estas fuerzas no es otra cosa que la simple claudicación a sus posiciones. El pacto que dicen proponer es lisa y llanamente versión aumentada y corregida (por la derecha) del denostado Estatuto de Centros. Basta repasar el contenido de las enmiendas presentadas por el Grupo Popular para convencerse de ello (pueden servir de ejemplo las enmiendas al art. 3, libertad de cátedra. Art. 4, financiación. Art. 20, criterios de admisión de alumnos. Art. 22, ideario. Y todos los del título IV).

El «justo castigo» por desoir sus llamadas al pacto es el indiscriminado reparto de inconstitucionalidad de que hacen gala, y entramos aquí en otro punto capital. El Art. 27 de nuestra Constitución es, como tantos otros, fruto de complicados pactos, y guarda por ello un difícil equilibrio. Equilibrio que además se ve afectado por otros artículos como el 10.2 (relativo a la inclusión en nuestro ordenamiento jurídico de los pactos internacionales) por el que UCD introdujo de tapadillo, mediante una enmienda en el Senado, temas como el derecho a dirigir centros docentes. Así, en el

mencionado artículo 27 se contienen principios propios de la derecha: 27.1, libertad de enseñanza. 27.6, creación de centros. 27.9, financiación de los centros privados.

Y otros representativos de la izquierda: 27.2, fines de la educación. 27.5, programación general de la enseñanza. 27.7, gestión democrática en los centros subvencionados.

Hay pues sin duda dificultades evidentes para hacer un desarrollo unilateral de este artículo y así lo demuestra la sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE. Pero no es menos evidente que sin superar el marco constitucional se pueden hacer diferentes interpretaciones, que, por otra parte, son una constante en la historia de nuestro país en esta materia.

Resumiendo, podíamos decir:

Una lectura integrista, con tintes marcadamente confesionales, que pone el acento en la libertad de enseñanza como creación de centros y reduce a un papel casi subsidiario la responsabilidad de los poderes públicos.

— La interpretación progresista que destaca el derecho de todos a la educación y reconoce a los poderes públicos el garantizar este derecho con una red de centros suficiente y de calidad, en el ámbito de un sistema pluralista, democrático y laico.

Ambos desarrollos caben en la Constitución. Llevar al extremo cada uno de ellos es algo que la actual correlación de fuerzas no hace posible. La LOECE fue la interpretación de la derecha. Las fuerzas progresistas aspiramos a otra y en ese camino se encuentra la LODE.

No obstante, hay toda una argumentación de carácter ideológico que se centra en torno a grandes conceptos: libertad de enseñanza, derecho de los padres a elegir centro, ideario, etc. El análisis pormenorizado de ellos haría inacabable este trabajo, pero es necesario hacer alguna referencia.

En nuestra historia contemporánea es usual encontrar que la defensa de intereses concretos se ha realizado mediante estos grandes conceptos, en sentido contradictorio, a veces, como veremos, y siempre como reacción de las fuerzas conservadoras a aceptar los proyectos de modernización de nuestra sociedad. Se puede sacar la conclusión de que las argumentaciones solemnes y los principios sirven igual para un reto que para un descosido. Veamos algunos ilustrativos ejemplos: Cuando el Conde de Romanones en su decreto de 1-VII-1902, reforma, entre otras cosas, la inspección a los centros privados y la exigencia de titulación a los profesores de estos centros, se escucharon desde la derecha argumentos como que suponía un ataque al derecho de la Iglesia en materia de educación y vulnerar el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

En torno al papel de la enseñanza privada como garantía de la verdadera educación, leamos este jugoso párrafo del Obispo de Salamanca, en el Senado el 16-VII-1901, «Como, por su estructura misma, el Estado es incapaz de cumplir bien esta tarea, no se le fija, sino que además es inestable hasta el exceso, sobre todo cuando toma una forma constitucional».

Sobre la libertad de enseñanza encontramos muchos pronunciamientos en contra de la libertad de enseñanza que vienen a poner de relieve que la derecha ha usado, utilizado y dado la vuelta a muchos conceptos, con tal de que beneficien a sus objetivos. En la revista Razón y Fe, de los jesuitas, se podía leer de la pluma de S. M. Ricardo: «La razón natural dicta que la instrucción es un bien de libre adquisición y que nadie tiene la obligación de alcanzarla... ¿Sabéis para que sirven esas nociones? Para engendrar ambición en el pecho del padre, y tras la ambición el hastío, la pereza, el vicio y el crimen.» El marqués de Ridal en el Senado el 11-VII- decía: «La libertad de enseñanza (tal como la entienden Romanones) es una anarquía, una tiranía horrible y espantosa».

El obispo de Palencia explica también en el Senado las razones por las que la Iglesia no puede aceptar la libertad de enseñanza: «Nunca nos ha asustado la libertad, pero queremos la verdadera libertad de que habla el Espíritu Santo, porque la Verdad es la que nos hace completamente libres... No queremos que se den iguales derechos a la Verdad y al error.»

El debate sobre la LODE continúa y, posiblemente, nos deparará grandes sorpresas. Quisiera terminar este artículo con una cita del Conde de Romanones que hubo de afrontar en su tiempo duras campañas de la derecha y la Iglesia contra sus reformas en el terreno educativo: «... a lo que me he opuesto, y a lo que seguiré oponiéndome, es a que la enseñanza esté en manos de una sola clase, aunque ésta sea tan respetable por muchos conceptos. No cabe en un molde estrecho de germinación de ideas, sentimientos y aspiraciones que llenan el espíritu de la juventud... Yo no defiendo ni espíro al monopolio del Estado, pero frente al poder del Estado no admito el poder ni la supremacía ni el monopolio de nadie... En materia como la instrucción pública, toda obra reformadora es arriesgada, sólo es indiscutible lo anodino... Para acallar aquellas voces nada sirve tanto como los persuasivos intentos de la razón... Por eso, en esta clase de reformas no basta proponerlas, hay que efectuarlas, que solo así se abrevia la distancia que separa lo intentado de lo conseguido». (Discurso en la Universidad de Salamanca en la apertura del curso 1902-1903).

MIGUEL ESCALERA

TEMA DEL MES

Las subvenciones a los únicos que de verdad han beneficiado ha sido a los empresarios, quienes han podido de este modo mantener saneados negocios económicos y/o ideológicos. Ha sido un dinero público que ha servido para engrosar las arcas privadas; ha sido un dinero de todos empleado en inculcar las doctrinas de unos pocos.

Poner, pues, punto final a esta situación, aunque no se avance todo lo necesario, es claramente progresivo.

LAS CUENTAS CLARAS

El pago directo al personal docente es un paso decisivo en el control de las subvenciones, aunque el concepto **otros gastos de funcionamiento** "nos parece que puede dar lugar a que se reciban fondos para amortizaciones sin ninguna contrapartida" (C).

Las cuentas pueden así quedar mucho más claras; pero hay más: los que quieren acogerse al sistema de conciertos se obligan a ofrecer una enseñanza gratuita y con estructuras que posibiliten una gestión democrática de los centros, con participación de profesores, padres, alumnos... **Aun no**

siendo el Estatuto de Centros Subvencionados que proponíamos, el mecanismo de los conciertos supone un avance sobre la política de subvenciones, en el sentido de permitir una mayor racionalidad y posibilidades de planificación a medio plazo, así como unas mayores garantías de control de los fondos públicos (C).

«La LODE es un avance notorio frente a la situación anterior, aunque mantiene zonas oscuras»

EN CONCLUSION

Haciendo una valoración global, decimos que aunque el proyecto de LODE no recoge en profundidad al conjunto de transformaciones que nuestro sistema educativo necesita, ni tampoco desarrolla plenamente los objetivos educativos planteados por el partido socialista, supone un avance signi-

ficativo, en un sentido democratizador, respecto a la legislación actual.

La actitud del grupo de presión articulado en torno a los intereses empresariales e ideológicos de la enseñanza privada —CECE, FERE, Confederación de Padres Católicos, Conferencia Episcopal—, apoyado totalmente por los partidos de la Coalición Popular, responde a las posiciones más tradicionales del conservadurismo tradicional español, poco compatibles con una sociedad democrática. Nos parece muy negativo que hayan podido modificar en un sentido regresivo el primer borrador de LODE (C).

(1) Son palabras de Marellino Domingo recogidas en "El Sol" del 20 de mayo de 1983.

(2) Cfr. M. Pérez Galán: *La enseñanza en la segunda república*, Madrid, 1975, pág. 45.

(3) «La República creó 7.000 escuelas en el mismo año de su nacimiento; en 1932, 2.580, y 3.990 en 1933. Y estas escuelas no se quedaron en el papel, como la Reforma Agraria, sino que llegaron a funcionar con notable eficacia». A. Ramos Oliveira: *Historia de España*, tomo III, México, 1952, pág. 149.

(4) D. Suerio y B. Díaz Nosty: *Historia del franquismo*, tomo II, Madrid, 1977, pág. 189.

(5) Cfr. *La educación en España*; bases para una política educativa, Madrid, 1969.

(C) Resolución del Consejo de la Federación de Enseñanza de CC.OO. sobre la LODE, Madrid, 26 de septiembre de 1983.

B.O.E.

OCTUBRE

Día 28: R.D. 2731/83, de 5/10. Fijación módulos medios aumento pensiones Cuerpo Maestros Nacionales.

Día 29: R.D. 2734/83, de 28/7, de transferencias al MEC de los Centros de F.P. del INEM. Orden MEC de 11/10. Propuestas acceso directo al Cuerpo de Profesores de EGB diplomados. 9.ª promoción-plan experimental.

Día 31: Orden MEC de 24/10. Convocatoria Becas para 1984 del Plan de Formación Profesorado Personal Investigador.

NOVIEMBRE

Día 12: Orden MEC de 7/11/83. Convocatoria ayudas económicas-actividades perfeccionamiento profesorado 83/84.

Día 19: Orden 15/11/83. Convocatoria Becas en Reino Unido («Becas Fleming»), en colaboración con el British Council en España.

LIBROS PARA TU CLASE, PARA TUS ALUMNOS, PARA TI

EDUCACION Y SEXUALIDAD

Información sexual para niños Dr. Bent H. Claësson, 3ª edición. P.V.P. 590 pts.	Léxico de la sexualidad Dr. Martin Goldstein. Fotos de Will Mebride. P.V.P. 850 pts.
Información sexual para jóvenes Dr. Bent H. Claësson, 4ª edición. P.V.P. 425 pts.	Educación sin miedo Tu hijo de 0 a 5 años Ana Ruiz. P.V.P. 675 pts.

UNA COLECCION DE NARRATIVA PARA NIÑOS Y JOVENES. DISTINTA: LA JOVEN COLECCION

Los últimos niños Gudrun Pausewang. Novedad. P.V.P. 415 pts.	¿Qué fue del Girbel? Peter Härtling. 2ª edición. P.V.P. 350 pts.
Diario de Lolo Juan Clemente Gómez. Novedad. P.V.P. 350 pts.	Yamila Tchinghiz Aitmátov. 2ª edición. P.V.P. 350 pts.
El secuestro Gabriel García Márquez. Novedad. 2ª edición. P.V.P. 435 pts.	Malataverne Bernard Clavel. P.V.P. 480 pts.
El primer maestro Tchinghiz Aitmátov. Novedad. P.V.P. 385 pts.	Niño y la suerte Günther Feustel. 2ª edición. P.V.P. 350 pts.
Campos verdes, campos grises Ursula Wölfel. 4ª edición. P.V.P. 350 pts.	Yo tengo siete vidas La historia de Ernesto Guevara, llamado "Che". Frederik Helmann. 2ª edición. P.V.P. 520 pts.
Las botas de fútbol Frederik Helmann. 2ª edición. P.V.P. 395 pts.	

Pedidos en librerías o a Lóquez Ediciones. Apartado 558
Salamanca

LOS PROFESORES Y EL NUEVO ORDEN ECONOMICO INTERNACIONAL

Se ha celebrado en Lisboa del 24 al 27 de noviembre una importante Conferencia Sindical de la Enseñanza que ha reunido a delegaciones de 48 Sindicatos de 34 países de América del Norte, América-Latina, África, Asia y Europa así como a representantes tanto de las organizaciones sindicales internacionales como CMOPE (y de sus Federaciones de rama: FIPESO, de secundaria y FIAI, de rama) y FISE. La iniciativa partió de los Sindicatos CEO (Quebec), SNES (Francia) y SPGL (Portugal). Por parte española estuvimos presentes delegaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO. y de la UGSTE. El tema de la Conferencia era "El papel de los profesores y de sus organizaciones sindicales en la construcción del Nuevo Orden Económico Internacional".

Los testimonios aportados por las delegaciones de los países del Tercer Mundo pusieron de manifiesto el carácter insostenible del orden vigente «que condena a millones de hombres, mujeres y niños en los países menos desarrollados a un hambre permanente, les priva de los recursos que permitirían el mantenimiento de un nivel mínimo de los sistemas de Sanidad y Educación, de lo que resultan porcentajes crecientes de mortalidad infantil y analfabetismo».

Hubo coincidencia en caracterizar el sistema económico mundial como heredero del viejo orden colonial. A través de instrumentos como el FMI y el Banco Mundial, dominados por la OCDE y especialmente por los EE.UU., y el papel del dólar como moneda de reserva del sistema monetario se dictan las políticas económicas a los países menos desarrollados, que ven incrementada su dependencia y esfumadas las esperanzas de progreso al acumular deudas que superan los 600.000 millones de dólares.

LUCHAR POR LA PAZ

Se analizaron las consecuencias enormemente negativas que para la atención a las necesidades más primarias de la humanidad —alimentación, vivienda, sanidad, educación— tiene la actual carrera de armamentos. La construcción del NOEI se vela inseparable de la lucha por la paz y el desarme nuclear.

Otros temas analizados fueron la fuga de cerebros a los países desarrollados, después de haber gastado importantes recursos en su formación y los peligros de incrementos de las desigualdades que pueda producir la revolución científica y técnica en curso dentro del marco del orden vigente.

Asimismo, se acordó incrementar los esfuerzos tanto en el plano nacional como en el internacional hacia orientación establecida en la resolución, algunos de cuyos párrafos reproducimos a continuación:

• Los participantes en la Conferencia, consideran que el NOEI debe estar funda-

do sobre los principios y objetivos siguientes:

- Eliminación de todas las formas de dominación, de explotación y de discriminación en las relaciones internacionales.

- Plena soberanía permanente y efectiva de los Estados y de los pueblos sobre sus riquezas naturales y las actividades económicas en su propio territorio.

- Control del poder de multi —y— transaccional y obligación para estas sociedades de invertir sus beneficios en los países en donde ejercen sus actividades de remunerar dignamente a los trabajadores que emplean y de respetar los valores y objetivos socio-culturales de los países en cuestión.

- Establecimiento de acuerdos multilaterales sobre los productos básicos, dándoles precios estables y remuneradores.

- Creación de las condiciones para un desarrollo endógeno óptimo tanto en el dominio de la agricultura como en el de la industrialización, para responder a las necesidades reales de los pueblos concernidos.

- Reorganización y democratización de los organismos internacionales tales como el FMI y el Banco Mundial y establecimiento de un sistema monetario internacional justo, quitando al dólar, moneda nacional de los EE.UU., su papel de moneda reserva y de patrón monetario internacional.

- Derecho de cada pueblo a adoptar el sistema económico, social y político que escoja.

- La Conferencia afirma que los enseñantes y sus organizaciones tienen un papel que jugar en la instauración de un nuevo orden económico internacional.

ACABAR CON EL SUBDESARROLLO

La educación es un factor fundamental del desarrollo. En consecuencia, los sistemas educativos deben ser desarrollados en todas las partes del mundo y particularmente en los países menos desarrollados.

Un sistema educativo moderno, democrático y accesible a todos los jóvenes no

puede ser desarrollado al nivel necesario si no se dispone de los medios necesarios para la eliminación del subdesarrollo y de sus causas. El mantenimiento y mejora constante de los potenciales educativos son indispensables para una evolución económica, social y cultural satisfactoria.

En consecuencia, la Conferencia invita a los enseñantes y sus organizaciones:

- A luchar resueltamente, con los otros trabajadores, contra las causas y las consecuencias de la crisis y del subdesarrollo y por los objetivos enumerados anteriormente.

- A poner en práctica en sus enseñanzas la educación para la paz y el desarme, en los derechos humanos y la amistad entre los pueblos, en la lucha contra todas las formas de racismo, colonialismo y neocolonialismo. Esta educación debe permitir a los jóvenes comprender los peligros y las causas de las guerras, de las crisis y del subdesarrollo y de mostrarles los medios para su eliminación. Para hacer esto, los enseñantes deben recibir la formación necesaria y exigir que sean puestos a su disposición, por sus gobiernos y sus organizaciones, las informaciones, documentos y materiales pedagógicos indispensables.

- A utilizar todas las posibilidades nacionales e internacionales para contribuir al desarrollo de los sistemas educativos y a la elaboración de programas de enseñanza y de materiales didácticos que respondan a la situación y a las necesidades de cada país y contribuyan al desarrollo de la economía y cultura nacionales de los países menos desarrollados.

AYUDAR A LOS EMIGRANTES

- A aportar a los países menos desarrollados la ayuda necesaria y adaptada para la formación inicial y continua de obreros cualificados, de especialistas y de diplomados que pongan su saber y sus capacidades al servicio del desarrollo de su país. Esto implica, al mismo tiempo, enfrentarse resueltamente contra las formas y métodos de caza de cerebros por las sociedades transnacionales y gobiernos extranjeros.

- A exigir que en los países que acogen a los trabajadores emigrados, éstos gocen de los mismos derechos que los trabajadores nativos. Los enseñantes y sus organizaciones intervendrán para lograr que los hijos de los trabajadores emigrados tengan las mismas posibilidades que los otros niños para acceder a una enseñanza de calidad que comprenda el aprendizaje de su lengua, historia y cultura nacionales.

NOTICIAS SINDICALES

RETRIBUCIONES COMPLEMENTARIAS: ¿HABRA NEGOCIACION?

Con los Presupuestos Generales del Estado prácticamente aprobados —estamos a finales de noviembre— y aún se desconoce si habrá algún tipo de negociación con el MEC sobre la aplicación del tercer plazo de la homologación a los docentes. Este desconocimiento nos lleva a pensar que no existe voluntad negociadora ni en este tema ni en otros de gran importancia para el profesorado, como son la regulación de la jornada docente, los derechos sindicales, la estabilidad y acceso de los PNN, etcétera. Porque una rueda de consultas con cada sindicato por separado que finalice con una propuesta de acuerdo hecha por el MEC es al mismo tiempo un paripé y una trágala. No es, en ningún caso, una negociación. Para que ésta sea real es preciso que se constituya una mesa de negociación con un temario concreto y un calendario de negociación aproximado.

Conviene recordar que la distribución del primer plazo de la homologación fue negociada con los sindicatos por el Gobierno de UCD y lo mismo ocurrió con la distribución del segundo plazo, ya con el Gobierno PSOE. Sería, por tanto, incomprensible para los docentes que el tercer plazo no se negociara.

CONCURSOS DE TRASLADOS

El proyecto que comentábamos en el número pasado ha sufrido importantes modificaciones, que fueron aceptadas por el MEC en una reunión con los sindicatos ANPE, UCSTE, FETE y CC.OO. Los más reseñables son:

— Se mantienen los concursos para EGB.

— Permanecerá el concurso por localidad para EGB.

— La disposición final primera que establecía la posibilidad de traslados forzados por necesidades del servicio se modifica añadiendo que dichos traslados han de ser «a petición propia».

Asimismo, también se comprometieron a estudiar otras propuestas entre las que destacamos:

— Medidas para el retorno a su comunidad de origen de los trasladados forzosamente a otros lugares.

— Que los consortes puedan efectuar la media de sus puntuaciones y concursar con la misma.

— Que los dos años mínimos para poder concursar sean realmente dos y no tres según la L.G.E.

— Los haremos deben ser realmente homogéneos en EGB

y en EE.MM.; solicitándose, en este sentido, que sean objetivos y se constituya una comisión haremadora independiente de la Administración y que sean puntuados los servicios interinos, según establece la Ley 70/1979.

Por último, los representantes de la Administración, en contra de sus planteamientos tradicionales, dudan que este proyecto pueda entrar en vigor para la próxima convocatoria.

COMPLEMENTO DE DESTINO PARA LOS PNN

Por fin, el MEC ha corregido parcialmente la discriminación en complementos de destino de los PNN, porque hasta ahora no lo percibían. A partir del 1 de octubre todos tendrán C.D., aunque el problema no está definitivamente resuelto.

En el Decreto que fija su cuantía se establece que será de 8.001 ptas. para los de IP y de 5.870 ptas. para los de BUP. El MEC argumenta que es un error de Hacienda actualmente en vías de corrección.

PNN: NI ESTABILIDAD NI ACCESO RESTRINGIDO

El MEC nos ha vuelto a sorprender en este tema al asegurar que unos 58 PNN tendrán escasas posibilidades de trabajar en

el presente curso. Parece increíble que el MEC no sea capaz de resolver un problema de tan escasa magnitud, cuando reiterada y públicamente se había comprometido a ello.

Al mismo tiempo, ha informado a los sindicatos que los PNN no podrán acceder a los cuerpos docentes por el sistema de oposiciones restringidas, puesto que no serán convocadas. Cuando quedan tan pocos PNN y habiendo asegurado insistentemente que se negociará con los sindicatos una nueva forma de acceso restringido, no se comprende a qué se debe semejante «cambio». Como este retroceso es impresentable, ahora dicen que se mantienen las oposiciones restringidas, cuando es falso, pues se mantiene una especie de reserva de plaza y las pruebas a superar son las de las oposiciones libres. Asimismo, estas pruebas son eliminatorias y hasta su superación no se tendrán en cuenta los méritos.

Los representantes de los PNN y los sindicatos UCSTE, FETE y CC.OO., en reunión celebrada el 26 de noviembre, rechazaron rotundamente este cambio de postura, exigiendo negociar con el MEC un nuevo sistema restringido y convocaron medidas de presión para este trimestre, concretadas en lo siguiente: Huelga los días 2, 14, 15 y 16 de diciembre y concentración estatal en Madrid el día 17 en la sede del MEC.



T.E.

SUSCRIBITE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:
FEDERACION DE 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. (+ 100 de gastos de envío).
 Ayuda 2.000 ptas.

Forma de pago:

Giro postal (indiquen fecha envío).
 Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1063/6000291809 (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 1063/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha: Atentamente.....
(Firma).

LA HOMOLOGACION DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES Y LAS RETRIBUCIONES DE 1984

El n.º 2 de la segunda época de T.E. publicaba un artículo calculando lo que quedaba de la homologación de los complementos de destino docentes, partiendo de que el Gobierno cumpliría sus promesas de reformar el sistema de retribuciones haciendo que los conceptos retributivos generales se redujeran a dos: sueldo base y complementos de destino y de recobrar la proporcionalidad de los sueldos base establecida en el RDL 22/77. El horizonte para su aplicación serían los ejercicios de 1984 y 1985. En ese caso las cuantías necesarias para completar la homologación a no ser que se redujeran los complementos de destino, hipótesis relativamente improbable, eran las expresadas en los cuadros de dicho número de TE.

Hoy ya conocemos que la reforma ha sido paralizada en los Presupuestos de 1984: las retribuciones básicas suben el 6,5%, igual que la media de las retribuciones totales.

Por otra parte, el Gobierno ha establecido, sin negociación con las Centrales Sindicales, el cuadro general de retribuciones de los funcionarios por índices, coeficientes y niveles de complemento de destino, con aumentos que van del 4,24% al 8,55% de las retribuciones totales.

Posteriormente, el Pleno del Congreso ha establecido que la subida mínima sea del

4,5%. Fuentes de la Administración consultadas han afirmado que esta modificación no afectará en gran medida a la tabla retributiva general y en particular a aquellos niveles que sirvan de referencia para la homologación de los docentes.

Las retribuciones que aparecen en los cuadros que hemos elaborado son las que corresponderán en 1984 a los funcionarios no docentes de igual índice, coeficiente y nivel de complemento de destino incrementados en un 5% del importe de la dedicación exclusiva de los no docentes del nivel correspondiente.

Son pues los salarios que deben percibir en 1984 los no docentes si el Gobierno cumple su compromiso de culminar el próximo año el proceso de homologación. En el caso de los profesores de EGB queda pendiente pasar del nivel mínimo 12 al nivel mínimo 14 en 1985, tal como establecían los Acuerdos firmados entre Presidencia del Gobierno y el MEC en febrero y marzo pasados.

LA FINANCIACION

Para que las retribuciones que publicamos sean efectivamente las de los docentes en 1984 faltan unos 2.000 millones de pesetas

en lo que se ha presupuestado. Serían necesarios el importe del 6,5% de la masa de retribuciones complementarias de 1983 más 14.800 millones. En estos momentos sólo se dispone del 6,5% y 12.800 millones.

La culminación de la homologación supondrá, excluyendo su coste en el País Vasco, unos 35.000 millones de pesetas corrientes de cada año a los que hay que añadir unos 7.000 millones para alcanzar el nivel 14 mínimo en la EGB en 1983. En pesetas constantes de 1984 las dos cantidades anteriores significan cerca de 45.000 millones de pesetas.

RETRIBUCIONES DEL PROFESORADO HOMOLOGADAS 1984. PROFESORES DE EGB

Los cuadros que publicamos a continuación se han calculado tomando como base de comparación las retribuciones básicas, el incentivo normalizado y el complemento de destino que cobrarán los funcionarios no docentes de igual índice, coeficiente y nivel. A ello se ha sumado el 5% de la dedicación exclusiva de los no docentes del nivel correspondiente. Esto último se ha sumado al "complemento de dedicación especial e incentivo".

Retribuciones 1984. Profesor de EGB (índice: 8; coefic.: 3,6) (Brutas y sin antigüedad)

Complemento de destino y niveles	Retribuciones comunes				C. destino	Total complement.	Total mes	Total año	Anualidad	Anual	Δ% anual
	Sueldo base	Grado	Total básicas (= 1 extra)	Compl. dedic. especial I.							
Coordinador de Ciclo N. 12...	61.758	4.668	66.426	24.797	12.740	37.537	103.963	1.380.408	11.469	145.734	11,80

un trienio del 3,6: 2.743 (+167 ptas. + 6,5%)
un trienio del 2,9: 2.057 (+125 ptas. + 6,5%)

Todavía no están establecidos los demás complementos de destino. El MEC sí está comprometido a implantarlos a partir del 1.º de enero de 1984. Directores, vicedirectores (en centros de más de 16 unidades), Jefes de Estudio, Secretarios y Jefes

de Departamento tendrán niveles de complemento de destino que van del 12 al 17 según el número de unidades del colegio. Quienes partiendo del actual complemento de destino general accedan a puestos con niveles comprendidos entre el 13 y el 16 (el

17 no lo alcanzarán sino algunos de quienes ya perciben hoy complemento de director) verán incrementadas sus retribuciones entre un 13,56% y un 18,87% en términos anuales.

Retribuciones 1984. Catedráticos de Bachillerato (índice: 10; coefic.: 4,5) (Brutas y sin antigüedad)

Complemento de destino y niveles	Retribuciones comunes				C. destino	Total complement.	Total mes	Total año	Anualidad	Anual	Δ% anual
	Sueldo base	Grado	Total básicas (= 1 extra)	Compl. dedic. especial I.							
Jefe Seminario N. 20	75.504	5.836	81.340	28.172	27.300	55.472	136.812	1.804.424	6.089	82.996	4,82
Coordinador de Área N. 20	"	"	"	"	"	"	"	"	5.590	77.008	4,46
Director colegio Homologado Municip. N. 20	"	"	"	"	"	"	"	"	3.841	56.044	3,21
Secretario y Jefe Estudios N. 21	"	"	"	"	20.030	58.202	139.542	1.837.184	4.480	63.668	3,59
Administrador INBAID N. 21	"	"	"	"	"	"	"	"	4.480	63.668	3,59
Vicedirector N. 21	"	"	"	"	"	"	"	"	3.982	57.712	3,24
Director N. 23	"	"	"	"	35.480	63.662	145.002	1.902.704	4.749	66.916	3,65

un trienio: 3.429 (+209; 16,5%)

PROFESORES DE BACHILLERATO

Para determinar el porcentaje de incremento incluimos en las retribuciones de

1983 las 4.320 pesetas mensuales del complemento especial, clave 76. Como esto supondría, excepto para el jefe de seminario, incrementos inferiores al 4,5% parece ser que el MEC prevé que dicho com-

plemento transitorio se absorba sólo en un 70% o 75%. Con ello permanecería con un valor mensual de 1.296 pesetas o 1.080 pesetas que habría que sumar a cada una de las situaciones del cuadro.

NOTICIAS SINDICALES

Retribuciones 1984. Profesor Agregado de Bachillerato (índice: 10; coefic.: 4) (Brutas y sin antigüedad)

Complemento de destino y niveles	Retribuciones comunes				C. destino	Total complem.	Total mes	Total año	Δ mensual	Δ anual	Δ % anual
	Sueldo base	Grado	Total básicas (= 1 extra)	Compl. dedic. especial. I.							
Coordinador de Grupo (N. 18)	75.504	2.918	78.422	22.265	23.660	45.925	124.347	1.649.008	11.634	149.180	9,95
Jefe Seminario Adjunto (N. 19)	"	"	"	"	25.480	47.745	126.167	1.670.848	12.885	164.192	10,90
Vicesecretario (N. 19)	"	"	"	"	"	"	"	"	11.878	152.108	10,02
Secretario y J. Estudios de Colegio Homologado Munic. (N. 19)	"	"	"	"	"	"	"	"	10.864	139.940	9,14
Jefe Seminario (N. 20)	"	"	"	"	27.300	49.565	127.987	1.692.688	12.644	161.300	10,53
Coordinador Área (N. 20)	"	"	"	"	"	"	"	"	12.144	155.300	10,10
Director Col. Homolog. Munic. (N. 20)	"	"	"	"	"	"	"	"	10.397	134.336	8,62
Administrador INBAD (N. 21)	"	"	"	"	30.030	52.295	130.717	1.725.448	11.035	141.992	8,97
Secretario y Jefe Estudios (N. 21)	"	"	"	"	"	"	"	"	11.035	141.992	8,97
Vicedirector (N. 21)	"	"	"	"	"	"	"	"	10.536	136.004	8,56
Director (N. 23)	"	"	"	"	35.490	57.755	136.177	1.790.968	11.303	145.208	8,82

un trienio: 3.429 (+209; +6,5%)

Retribuciones 1984. Maestros de Taller de F.P. (índice: 8; coefic.: 3,6) (Brutas y sin antigüedad)

Complemento de destino y niveles	Retribuciones comunes				C. destino	Total complem.	Total mes	Total año	Δ mensual	Δ anual	Δ % anual
	Sueldo base	Grado	Total básicas (= 1 extra)	Compl. dedic. especial. I.							
Tutor, Jefe Taller N. 18	61.758	4.668	66.426	25.129	23.660	48.789	115.215	1.515.432	15.621	195.558	14,82
Jefes Departamentos N. 19 (Mater., Pract., Divis.)	"	"	"	"	25.480	50.609	117.035	1.537.272	15.977	193.830	14,43
Administrador N. 19	"	"	"	"	"	"	"	"	11.991	151.998	10,97
Jefe Estudios y Secret. N. 21	"	"	"	"	30.030	55.159	121.585	1.591.872	15.120	189.546	13,52
Subdirector N. 21	"	"	"	"	"	"	"	"	14.622	183.570	13,03
Director N. 23	"	"	"	"	35.490	60.619	127.045	1.657.392	15.389	192.774	13,16
Secret.º y Jefe Estudios N. 18 centros F.P.I.	"	"	"	"	23.660	48.789	115.215	1.515.432	15.070	188.346	14,19
Director Centros FPI N. 19	"	"	"	"	25.480	50.609	117.035	1.537.272	14.480	181.866	13,42
Prof. Delegado Sección N. 19 F.P.I.	"	"	"	"	"	"	"	"	16.471	205.758	15,45

un trienio: 2.743 (+167; +6,5%)

Retribuciones 1984. Profesores Numerarios de F.P. (índice: 10; coefic.: 4) (Brutas y sin antigüedad)

Complemento de destino y niveles	Retribuciones comunes				C. destino	Total complem.	Total mes	Total año	Δ mensual	Δ anual	Δ % anual
	Sueldo base	Grado	Total básicas (= 1 extra)	Compl. dedic. especial. I.							
Coordinador de Grupo N. 18	75.504	2.918	78.422	22.265	23.660	45.925	124.347	1.649.008	11.536	148.004	9,86
Jefe Dept.º (Materias y Divis.) N. 19	"	"	"	"	25.480	47.745	126.167	1.670.848	11.392	146.276	9,59
Administrador N. 19	"	"	"	"	"	"	"	"	7.906	104.444	6,67
Jefe Estudios y Secret. N. 21	"	"	"	"	30.030	52.295	130.717	1.725.448	11.035	141.992	8,97
Subdirector N. 21	"	"	"	"	"	"	"	"	10.536	136.004	8,56
Director N. 23	"	"	"	"	35.490	57.755	136.177	1.790.968	11.303	145.208	8,82
Secret.º y Jefe Estudios N. 18 Centros de F.P.I.	"	"	"	"	23.660	45.925	124.347	1.649.008	10.935	140.792	9,34
Director centros F.P.I. N. 19	"	"	"	"	25.480	47.745	126.167	1.670.848	10.394	134.300	8,74
Profesor delegado de N. 19 Sección F.P.I.	"	"	"	"	"	"	"	"	12.386	158.204	10,46

un trienio: 3.429 (+209; + 6,5%)

Para terminar reitero que todavía no es seguro que éstas sean las retribuciones de 1984, si el compromiso que el Gobierno tendría que cumplir. Por otra parte, parte en el momento de escribir estas líneas no está

clarificado qué tipo de negociaciones va a establecer el MEC con los Sindicatos.

Las cifras expresadas no cuentan, pues, en estos momentos, con la aceptación de la Federación de Enseñanza de CC.OO. que ya

ha manifestado su desacuerdo con la subida general del 6,5% y la paralización de la reforma del sistema de retribuciones.

JAVIER DOZ

MITOS Y ERRORES EDUCATIVOS

Autor: Josep Toro
Colección: *Brevarios de conducta humana*, n.º 22
Editorial: Fontanella

Josep Toro, doctor en Medicina, Psiquiatría infantil y psicólogo, es profesor adjunto de Psicología Médica en la Facultad de Medicina en la Universidad de Barcelona. En esa Facultad, y desde 1970, dirige y coordina el «Equipo de Psiquiatría Infantil Experimental», dedicado fundamentalmente a tareas investigadoras y docentes. La mayor parte de los trabajos realizados se insertan dentro del enfoque propio de la «Modificación del comportamiento».

«Mitos y errores educativos» es una obra que pretende estar a medio camino entre la reflexión científica, el análisis crítico y la divulgación preocupada. Está escrita desde el desacuerdo con muchas de las prácticas y teorías educativas y pedagógicas vigentes entre nosotros. Pretende fundamentar científicamente la crítica de la educación tradicional, punitiva y sobreprotectora. Más bien intenta hacer ver lo erróneo de muchas concepciones actuales, claramente inhibicionistas, para cuyo análisis el autor ha elegido dos modelos bien definidos: Freinet, con sus métodos naturales, y Neill, con su Summerhill.

Sirve muy especialmente como llamada de atención a todos los que estamos convencidos del cambio en la educación y por nuestras simpatías personales pretendemos implantar un método, en bloque, en nuestra actividad docente, porque es el que



existe en determinado país o el que utiliza determinado grupo ideológico próximo a nosotros sin hacer un análisis en profundidad de nuestra realidad concreta; incluso nos afianzamos en dicho método como respuesta a la actitud opositora del grupo de profesores, compañeros nuestros, que se encuentran en nuestras antipodas ideológicas. Estamos, así, haciendo un dogmatismo revolucionista (no revolucionario). La educación progresista no debe ser una reacción a lo establecido por ser esto malo, sino una acción científicamente programada. Debe ser buena en sí, no por oposición a otro método. Lo será, ya veréis.

MINI-DICCIONARIO DEL CONSUMIDOR

Ante la inminente aparición en el «BOE» del Estatuto de los consumidores, ley Orgánica incluida en nuestra Constitución, merece la pena llamar la atención de esta pequeña, pero práctica obra. Después del mazazo de la colza y del acertado programa «Consumos» de TVE la sensibilidad del pueblo español ante el tema del consumo ha aumentado para bien de todos, porque, querámoslo o no, todos somos consumidores incluso antes de nacer y es una condición a la que no podemos renunciar nunca, ya que hasta el aire que respiramos lo consumimos.

Dos fenómenos más completan esta actitud; por un lado la participación de los varones en la adquisición de productos alimenticios —actividad reservada anteriormente a las amas de casa— y, por otro lado, la internacionalización de las cadenas alimenticias que obligan a los productos a luchar para vender sus productos ya sea reduciendo cantidad o calidad para abaratar los precios.

Ante esta realidad, aparecen dos sectores claramente enfrentados, el productor, que domina los resortes del mercado, y el consumidor, que, entre otras cosas, se ve indefenso ante un fenómeno del que desconoce sus interioridades. Con el fin de equilibrar un poco ambos bandos, y en claro apoyo a los segundos, aparece este tratado del consumidor en el que todos los conceptos —colocados en orden alfabético, de ahí lo de mini-diccionario— son tratados con concisión y claridad.

Su uso dentro de la escuela es evidente; los colegiales son los más indefensos consumidores, en nuestras manos está en transformarlos en consumidores cautos y avisados, y para ello podemos apoyarnos en este libro, que, por otro lado lo envía el INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMIDOR de forma gratuita a quien se lo pida y, por supuesto, si lo solicita un colegio.

Para ello hay que escribir a JUAN BRAVO, 3-C, 5.º MADRID-6. Aprovechad la ocasión.

"ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS"

Con este título y entendida como Revista de investigación y experiencias didácticas, los I.C.E. de las Universidades Autónoma de Barcelona y Valencia han comenzado a editar una publicación que, estamos seguros, vendrá a llenar un hueco importante en la didáctica de las Matemáticas, Física, Química, Biología y Geología, campos en el que la ausencia de investigaciones educativas es constatable.

En su editorial del primer número, reconocen los editores que aparece con voluntad de contribuir a la promoción de la investigación y de facilitar la comunicación de los trabajos que algunos grupos vienen ya realizando. Y aparece como respuesta a una demanda generalizada y repetidamente manifestada.

La revista, que tiene una periodicidad cuatrimestral, una cuidada edición y documentados originales cuenta, además de la sección de Investigación y Experiencias Didácticas con las de Historia de las Ciencias y Enseñanza e Información Bibliográfica y Noticias.

Cuando tantas veces se ha señalado y criticado que la Universidad está reñida con la didáctica y su investigación, en este caso, en vez de hacer mutis, hay que aplaudir la iniciativa y, al desear larga y fructífera vida a la publicación, ofrecer colaboración y estímulo.

REVISTA JUVENIL

J 20 (JUVENTUD SIGLO XX)

Se tiene merecido el premio nacional de prensa infantil y juvenil esta revista: Editada en Barcelona como casi todo lo que tiene calidad en el mundo de la pedagogía—, sabe dirigirse a sus lectores, que podríamos situar entre los nueve y 16 años. Compagina noticias de actualidad en el campo de la política con multitud de secciones de tipo meramente recreativo (como ejemplo, «las aventuras de LUCCI LUKE»), así como artículos de divulgación, que siempre son temas de interés para sus lectores (magia, espacio...), e incluso los cotilleos de los famosos.

Destaca la sección de libros infantiles; además del comentario de la obra, reproducen un fragmento bien seleccionado de la misma para que los chavales sepan si les gusta.

En resumen, un buen regalo al suscribir a nuestro sobrino, por ejemplo, si está interesado por las cosas que pasan y aún no comprende el periódico.

La sede está en San Juan Bosco, 24, Barcelona-17.

EL TIO POPOFF VUELA A LOS ARBOLES

Autor e ilustrador: Janosch
Colección: Austral Juvenil, n.º 31

«Yo, el señor Janosch, nací casi exactamente en 1931 en un nido cercano a la frontera de Polonia. Mi padre era cazador y cuentista; yo también. En 1944 empecé a trabajar, primero en una cerrajería, luego en fábricas. Me despedí del trabajo en 1953 y desde entonces me va bien. De vez en cuando invento una historia. Tengo que hacerlo porque necesito dinero. Vivo solo en una casita de las afueras de un pueblo, porque quiero, porque me gusta y es una buena casa.»

Esta es la presentación que hace de sí mismo Janosch, autor e ilustrador de este libro y otros muchos de extraordinario éxito.

Sus cuentos, concebidos en la soledad de su casa, le han procurado además de dinero necesario para comer, el premio alemán al Libro Infantil Ilustrado de 1971, el de Cultura de la Ciudad de Múnich y otros muchos.

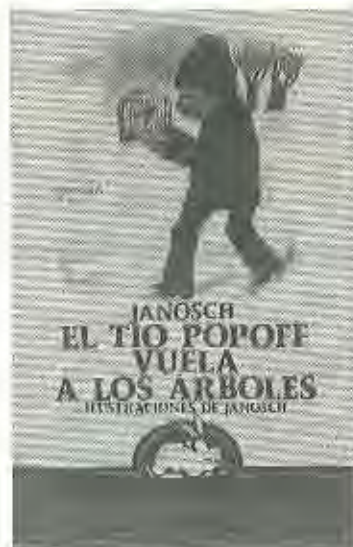
Escribe y dibuja con un estilo muy personal, en el que la fantasía no sólo está en inventar historias, sino también en crear nuevas palabras y sonidos.

Este libro es una colección de relatos (8) que tienen por protagonista al tío Popoff, que no es otro que Janosch, un ser soli-

Editorial: Espasa-Calpe. Madrid, 1983
Edad de lectura: A partir de 8 años

tario, encantador y aventurero que hace muchas cosas maravillosas además de volar a los árboles.

El sentido ecologista es claro, su relación se reduce (o extiende) a los animales, y viviendo en el bosque no podía faltar la bruja, dueña del viento.



PATATITA

Autora: Pilar Molina Llorente
Ilustraciones: Marina Seoane
Colección: El Barco de Vapor, n.º 43
(serie blanca)
Editorial: SM. Madrid, 1983
Edad de lectura: A partir de 7 años.

«Patatita, un niño gitano, y su perro Caldero quieren conocer aquel pueblo. Por las calles hay muchas casetas de tiro al blanco, gigantes y cabezudos, caballitos de tiovivo... Y ¡qué pasteles! Patatita se queda mirándolos y, de pronto, se da cuenta de que Caldero ha desaparecido.»

Desde imágenes tan plásticas como: «La luna se reía desde los cristales de las ventanas. Los árboles más viejos se lavaban las barbas en el agua. Las ranas croaban deprisa como si quisiera terminar pronto...» que costará más de una lectura a los niños, pero que les resultará muy gratificante desentrañar su significado.

Pilar Molina nos retrotrae a la ya agonizante vida de los titiriteros, recorriendo pueblos y cargando de humanismo el pequeño corazón de Patatita, el niño de la troupe, que hará hasta lo imposible por encontrar a su perrito (el final no lo contamos, ¡jalá!).

Para los que hemos tenido la suerte de ser de pueblo y vivir nuestra infancia en ellos nos resulta fácil recordar los grupos titiriteros que eran elemento básico de las funciones; con este libro veremos no sólo los artistas, sino los hombres que nos alegraban la fiesta, sus angustias, sus proyectos y sus costumbres.

Un libro fácil de leer en las zonas rurales, donde aún hay pastores, ovejas... é interesante en las zonas urbanas donde nos tienen acostumbrados a una lectura hiperrealista o fantástica, pero casi nunca nos cuentan cosas de esa otra cultura, la rural, que está a unos cuantos kilómetros de nuestra casa.

Las ilustraciones son tan importantes como el texto y no desmerecen en calidad.

Con esta colección, *El Barco de Vapor*, la editorial SM pretende ofrecer a los lectores entre siete y 12 años calidad a precios populares. Lo pretende y lo consigue.

EL GRAN LIBRO VERDE

Autor: Robert Graves
Ilustrador: Maurice Sendak
Traducción: Lucía Graves

Editorial: Lumen
Barcelona, 1983
Edad de lectura: Ciclo inicial

Dos grandes autores para lectores pequeños. Del escritor poco podemos decir que no conozcan los lectores de TE; para refrescar la memoria: ¿os acordáis de *Yo Claudio*? No es la primera vez que Robert Graves escribe para lectores jóvenes. Un castillo antiguo, del que ya hemos hablado en esta sección, es suyo.

Tenemos la suerte de poseer traducciones en nuestra lengua de autores como G. Greene para niños, también Delibes lo hace («Tres pájaros de cuenta»); se está transformando en costumbre que los grandes de las letras entren en el mundo de los pequeños con lo cual podemos ir suprimiendo el apellido a la literatura Infantil, que nunca debió llevarlo, puesto que es literatura lo que tiene calidad, independientemente de los lectores a los que va dirigido.

Este libro posee un componente superior al texto, la ilustración. Cualquier niño que lo vea recordará inmediatamente a Osito. De Sendak también hemos hablado bastante: Con su plumilla, técnica en la que realiza sus ilustraciones, y su minuciosismo, es uno de los mayores ilustradores del momento.

Jack, el protagonista de este cuento, huérfano, vive con dos tíos superaburridos y tradicionales que siempre le hacen dar largos paseos y nunca jugar con el perro. Un día, en el desván, se encuentra un gran libro verde que le enseña a hacer todo tipo de trucos. Se transforma en viejo y juega con sus tíos a las cartas hasta que les gana todo lo que tienen, incluida la casa y la libertad, puesto que pasan a ser criados perpetuos de ese extraño anciano. Jack entra en la casa, vuelve a ser nuevamente niño y esconde su secreto para poder hacer uso de él cuando quiera, pero un poco asustado de su propio poder decide usar los trucos sólo para aprenderse las lecciones en un santiamén.

En el principio fue la tontería. Por sobre las circunvoluciones cerebrales de alguna especie de póngidos infatuados de soberbia surgió un renuevo cortical y el mono se hizo "homo", experimentó la irresistible tentación de descender del árbol y sus pies ya no hollaron la placidez de la copa de la higuera sino las turbulencias del valle de lágrimas. Tontería original que tuvo continuidad en el propósito cazarro de arrebatarse a los dioses el fuego del conocimiento. Ay de aquel que pretende saber lo que debería ignorar porque el que sabe se destruye y los aprendices de brujo ya se sabe como acaban: mal, como las putas y los soldados. El mono curioso aprendió algunas cosas y cuando su ciencia empezó a tener bulto llenó de misceláneas la biblioteca de Alejandría y compartimentalizó en disciplinas los destellos robados a la hoguera de los dioses. El Trivium y el Cuadrivium resultaron a la postre un "thesaurus" elemental y simplón porque, como constató el libreto zarzuelero, hoy las ciencias adelantan que es una barbaridad. El gusanillo de la curiosidad empuja a desentrañar el cogollo del enigma y los avacanos que asoman detrás de un nuevo descubrimiento. Antes de inventar las Universidades el conocimiento era cosa de alquimistas autodidactas, francotiradores intrusos y sacerdotes de la insensatez. Las Universidades vinieron a separar la ganga de la mena y a poner coto al desmadre gnoseológico. Fuera de la Universidad no hay ciencia y el que quiera ejercer que pase por secretaría. Hay especialidades académicas "tutti frutti", aquí se facturan galenos, leguleyos, sociólogos y tontos para atender la demanda social a mayor gloria de la sandez y el progreso. También tontos, sí. Que en una de esas inquietas Universidades que hay por ahí, los estudiantes han creado una nueva especialidad académica: La Facultad de la Idiotez, informa desde París Pablo de la

Higuera. El nuevo centro docente se dedicará exclusivamente a la fabricación de tontos —lo mismo que otras facultades fabrican abogados, médicos, farmacéuticos, etc., y sin perjuicio de que estas ramas sigan aportando su cupo normal de cretinos y bobos de baba.

Los autores de esta genial innovación en la venerable institución universitaria quieren hacer justicia a la sublime tontería de la que surgieron todas las ciencias, que fue el precoz descenso del árbol. Pero, sobre todo, parecen preocupados por la casi total desaparición del "tonto del pueblo", institución evidentemente en crisis en los últimos años. La Facultad de la Idiotez deberá, pues, suministrar tontos bien preparados a los pueblos que carezcan de tonto oficial.

En realidad, según el prestigioso antropólogo rural Sandio Memo, el tonto del pueblo no ha desapare-

cido, sino que, gracias a los grandes medios modernos de difusión y comunicación de masas, más bien se ha diluido, desparramándose generosamente su tontería por amplios sectores de la comunidad. Como tantas otras cosas, la

tontería se ha masificado vehiculada por los mass-media y por un nuevo marco estructural de relaciones sociales. Hoy ya no se necesita ser un privilegiado, como antaño, para ser un tonto perfectamente circunscripto. Ahora la idiotez y la inteligencia andan sueltas, y ya se sabe que la primera es más contagiosa que la segunda. Por eso la idea de los estudiantes de crear una Facultad de la Tontería ha sido bien recibida entre las autoridades académicas y amplios núcleos sociales. Ya estaba bien de que los tontos anden perorando por ahí sin credenciales. Si quieren ejercer que se gradúen. Bachillerato y título universitario al canto. El cretinismo ilustrado viene a dejar las cosas en su sitio y a poner coto a la tontería incontrolada.

GONZALO UGIDOS

GAUDEAMUS, BOBOS DE BABA





la colección infantil-juvenil de más calidad y prestigio... y la más vendida.

infantil- juvenil libro

(de 6 años en adelante)

Novedades Navidad 83

Mario Lodi
El permiso

Michael Bond
Olga encuentra su
media naranja

Frederick Hetmann
Historias de
pieles rojas

Lygia Bojunga Nunes
La casa de la madrina
Premio Andersen

Peter Härding
Theo se larga



Janosch
El sheriff ratón

Malcolm Bosse
Ganesh



Dorothy Edwards
El trasto de mi
hermanita

Carl Sandburg
Historias del país
de Rutabaga

Vera y Bill Cleaver
Rebelión de verano

nueva serie juvenil

(de 12 años en adelante)

Gerald Durrell
El pájaro burlón



Das palabras: Humor
y ecología podrían definir esta
novela.

Leonie Ossowski
Schocker se quiere
largar



Schocker se quiere largar
La historia de dos muchachos de
barrio que, por diferentes caminos
pretenden escapar a la marginación.

Otros títulos

Fernando Alonso
El hombrecito
vestido de gris
30.000 ejemplares vendidos

Michael Ende
La historia
interminable
200.000 ejemplares vendidos

Momo
125.000 ejemplares vendidos

Michael Ende
Tranquila
Tragaleguas, la
tortuga cabezota



Nicki Weiss
Chuki

Ted Hughes
Cómo las ballenas
llegaron a ser ballenas

Rafael Sánchez Ferlosio
El escudo de Jotán



Ole Lund Kirkgaard
Per y el diablillo
de Mads

Otros títulos

Randall Jarrell
La familia animal
*Premio Nacional de
traducción*

Sempé/Gosciny
El pequeño Nicolás

Los recreos del
pequeño Nicolás

infantil- juvenil álbum

(de 5 años en adelante)

Novedades Navidad 83

Tomi Ungerer
Adelaide

La Navidad de
los Melops

Sid Fleischman
El regreso de
Mc Broom

Fernando Alonso
Agustí Asensio
El viejo reloj



Hilde Janzarik
Los hombrecitos
y las mujercitas

EDICIONES
ALFAGUARA
S.A.

EDICIONES ALFAGUARA, S. A.
Príncipe de Vergara, 89. MADRID 6
Tel. 209 97 00

DISTRIBUYE ITACA, S. A.
López de Hoyos, 141. MADRID 2
Tel. 416 60 00

Avda. Manuel Fernández, s/n
San Adrián del Besòs. BARCELONA
Tel. 981 75 11

LA PRIMERA DE CLASE

Suscribete a T.E.

T.E.

