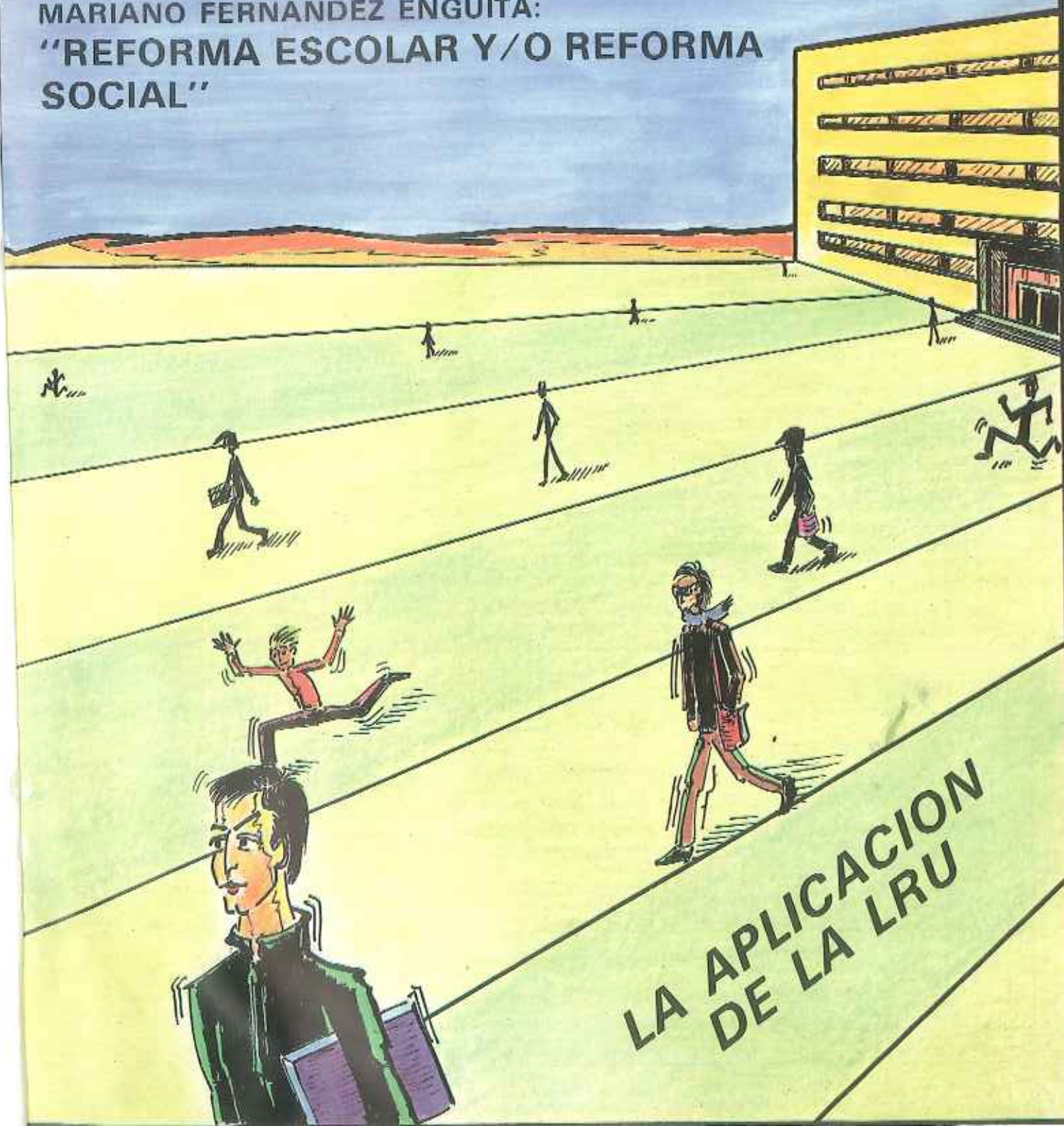




Entrevista con
JULIO GONZALEZ CAMPOS

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA:
"REFORMA ESCOLAR Y/O REFORMA
SOCIAL"



**LA APLICACION
DE LA LRU**

WORLD CENTER PERSONNEL TRAINING, S. A.

SANTA ENGRACIA, 17 - 2.º

TELEFONOS 445 78 62 - 455 79 12

MADRID - 10

Distinguido compañero:

De forma promocional y para un reducido grupo de compañeros, interesados en el aprendizaje de los idiomas inglés, alemán y francés, hacemos esta promoción restringida de nuestra metodología de aprendizaje en condiciones especiales para ustedes y sus familiares directos.

Actualmente, operamos en distintos países de habla hispana y los resultados obtenidos nos permiten ofrecerles resultados prácticos desde el primer día.

SINTESIS DE LA METODOLOGIA

*Se fundamenta en la práctica del idioma desde el primer día, siguiendo los pasos lógicos y naturales de un aprendizaje, en este orden, **COMPRESION, CONVERSACION, LECTURA Y ESCRITURA.***

GRUPOS DE DIEZ ALUMNOS

Teniendo muy en cuenta la homogeneidad del grupo.

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Al alumno nunca se le frena o acelera, siempre aprende conforme a su propia capacidad.

PROFESORADO NATIVO

Especializado en la metodología.

HORARIO FLEXIBLE

El alumno elige el horario de asistencia, de acuerdo con la Dirección de Estudios, pudiéndolo variar cuantas veces precise, no existiendo posibilidad mediante el sistema, de clases perdidas o por recuperar.

ASISTENCIA A CLASE

Dos o tres veces por semana.

Existen distintos niveles de ingreso, para todas aquellas personas que tengan ya nivel de conocimientos.

*Si está interesado en recibir más amplia información **SIN COMPROMISO**, RELLENE la tarjeta adjunta, depositándola en un buzón de correos, advirtiéndole que las tarjetas serán numeradas por riguroso orden de recepción.*

Sin otro particular, le saluda atentamente.

TARIFA

2 días por semana	25.000 ptas.
3 días por semana	30.000 ptas.

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Julio González Campos, rector de la Universidad Autónoma de Madrid.....	4
Didáctica. I Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica.....	6
Política educativa. La negociación colectiva de los funcionarios: un deseo, una ilusión	8
La firma: Mariano Fernández Enguita escribe sobre "Reforma escolar y/o reforma social"	9
Lenguaje: Objetivos generales en Lengua y Literatura	10
Tema del mes: Aplicación de la LRU.....	12
Antiguos colegiales: Marcelino Camacho, cultura entre rejas.....	15
Experiencias pedagógicas: Aprendizaje de las Matemáticas a través de la experimentación (II).....	16
Noticias Sindicales: Recuerdo de Angel Zamora-no.....	18
Libros y revistas	20
Por libre. O tempora, o more (o algo así).....	22

EDITORIAL

UNIVERSIDAD; DESPUES DE LA LRU

Cuando el presente número de TE salga a la calle se estarán reuniendo los Claustros de las Universidades para elegir rector y elaborar sus estatutos.

La LRU está, pues, en marcha. Una ley que no se atrevió a modificar en profundidad las anquilosadas estructuras académicas de la Universidad española. Este hecho condiciona alguna de sus innovaciones importantes: la departamentalización, por ejemplo, consagrada por la ley, discutible en sí misma queda profundamente lastrada por lo anterior. La propuesta ministerial de ámbitos de conocimiento sobre las que se constituyen los departamentos se va también impregnada por el respeto a las redes del poder académico establecido.

Estas consideraciones que junto con otras nos hicieron tomar una postura de oposición a la LRU no nos llevan a pensar que esté perdida la batalla de la democratización de la Universidad, de su apertura a los intereses sociales populares, de la creación de una base de producción científica y tecnológica útil para un desarrollo económico y social no dependiente.

La orientación futura va a depender, en parte, de cada Universidad. La LRU establece un grado de autonomía importante. La renovación de la vida universitaria no se hace sólo con unos estatutos, que tienen por lo demás significativas cotas marcadas. Si creando en torno a su elaboración y puesta en marcha una conciencia y unas prácticas colectivas acordes con los objetivos apuntados en el párrafo anterior.

La selección y formación del personal docente e investigador, las normas para la firma de los contratos de investigación, la elaboración de los planes de estudio e investigación, el establecimiento de las formas de gestión y control democráticos de la vida universitaria, la contribución desde cada Universidad a proporcionar un trabajo estable a los actuales profesores no numerarios son algunas de las cuestiones a resolver.

De la política ministerial y de las Comunidades Autónomas van a depender también muchas cosas. Entre ellas algunas de las más importantes: la financiación y la composición concreta del Consejo Social, los procedimientos de selección para el ingreso de los estudiantes, la política de becas, la definición de una política científica clara en sus objetivos y suficiente en sus medios.

En lo que se refiere a las condiciones de trabajo: normalización y mejora retributiva, la regulación de la jornada docente e investigadora, situación jurídica y laboral del personal de administración y servicios y un tema que no dejará de estar presente: el puesto de trabajo de los actuales profesores no numerarios, idoneizables o no, muy ligado a la determinación de las plantillas.

Esperamos que el MEC se abra por fin a un diálogo serio con los sindicatos, que la LRU en su desarrollo no se convierta de lastre en losa y que dentro de unos años podamos decir que la renovación de la Universidad en un sentido democrático y progresista se hizo a pesar de muchos de sus preceptos.

Por ello y teniendo en cuenta también los resultados de las elecciones a los claustros celebradas en el mes de diciembre vemos la imperiosa necesidad de que los sindicatos de clase, las fuerzas políticas de izquierda, las organizaciones y plataformas de estudiantes progresistas, las personas independientes de tal signo, aúnen sus esfuerzos en el próximo periodo.

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

Secretaria 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.

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



Julio González Campos. Rector de la Universidad Autónoma de Madrid

"LA OPCION FUNCIONARIAL DE LA LRU NO ES ADECUADA"

Es un hombre respetado en el mundo del Derecho y la educación en general, y no sólo por sus conocimientos sino por ser persona asequible y sensible y porque las ideas progresistas presiden sus actuaciones. Don Julio González Campos es desde hace año y medio Rector de la Universidad Autónoma de Madrid y lleva toda una vida dedicada a la enseñanza, desde aquellos tiempos en los que Sevilla, su tierra natal, lo acoge como PNN, pasando por Madrid con el mismo empleo, hasta obtener la cátedra de Derecho Internacional público y privado de la Universidad de Oviedo, que posteriormente ejerció en la U.A. de Madrid. Estas son sus opiniones acerca de la LRU, algo tan próximo a todos nosotros y al futuro de la Universidad en nuestro país.

ANTONIO RUIZ



—¿Qué participación han tenido las Universidades en la elaboración del proyecto de Ley de Reforma Universitaria?

—Al parecer, el anteproyecto fue obra del equipo directivo de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y se elaboró a partir de un borrador inicial redactado por varios expertos y de unos previos criterios generales sobre la reforma. Por consiguiente, la iniciativa y las opciones políticas que contenía el anteproyecto deben ser atribuidas al Gobierno y no a las Universidades. Estas sólo han intervenido tras la adopción del anteproyecto en la consulta que se hizo al Consejo de Rectores y, pocos días después, mediante la remisión a la Secretaría de Estado de observaciones, sugerencias y enmiendas.

Esto puede explicar, quizá, algunas de las críticas que se han hecho a la L.R.U. Se ha dicho, por ejemplo, que la reforma debía haber partido de las propias Universidades, que la consulta fue inapropiada, por el plazo en que tuvo que realizarse, excesivamente breve, etc. E incluso se ha dicho, respecto de su debate en las Cortes, que la L.R.U. era un fruto más de la «legislación veraniega», habitual bajo el franquismo en materia universitaria.

Sin embargo, a mi entender, estas críticas no están plenamente justificadas. Es ingenuo creer, en primer lugar, que las Universidades podían aportar las líneas maestras de la reforma cuando son muy distintas entre sí unas de otras; y la diversidad aumenta, claro está, cuando se pasa de uno a otro de los colectivos que integran cada Universidad. Por tanto, es innegable que la iniciativa correspondía al Gobierno más que a los afectados por la reforma. En segundo lugar, si la consulta fue de reduci-

da entidad, no puede olvidarse que los grandes temas ya habían sido debatidos con ocasión de los proyectos de L.A.U. de los Gobiernos de U.C.D. y era el momento de adoptar unas opciones concretas; prolongar el plazo de la consulta y recabar los pareceres de los distintos colectivos de la Universidad quizá hubiese sido formalmente más apropiado, pero no creo que se hubiese logrado con ello ninguna modificación de las grandes opciones contenidas en el anteproyecto. Por último, si bien es cierto que el M.E.C., bajo el franquismo, dictó numerosos Decretos y Ordenes durante el verano, debe tenerse en cuenta que la L.R.U. fue aprobada por unas Cortes elegidas democráticamente y las leyes son tan democráticas si se aprueban en verano como si esto ocurre en invierno o en primavera.

—De lo anterior puede deducirse que Vd. comparte el proceso de elaboración de la L.R.U. aunque haya criticado sus soluciones...

Sería más exacto decir que no comparto ciertas críticas.

De otra parte, me interesa señalar que son cosas distintas el proceso de elaboración de la L.R.U. y lo que podría llamarse, para entendernos, el método o estrategia para llevar a cabo la reforma universitaria. Porque la L.R.U. constituye, a mi parecer, uno de los posibles cauces o métodos para realizar la reforma de la Universidad, pero podían haberse utilizado otros. Trataré de explicar lo más claramente este punto y le confieso de antemano que se trata de una reflexión tardía, surgida al hilo de los problemas de aplicación de la L.R.U. y no en los comienzos de su elaboración.

El método seguido por el Gobierno para

la reforma universitaria ha sido el de establecer, como presupuesto, el marco legal adecuado —es decir, la propia L.R.U.— y, posteriormente, dictar numerosas disposiciones de desarrollo; estructura normativa que ha de complementarse con la aprobación de los Estatutos de las Universidades. Y a partir de esta base legal, las Universidades iniciarán la reforma; porque ésta es algo más, indudablemente, que unas simples normas.

Sin embargo, podía haberse adoptado otra estrategia, menos «gradualista» y de efectos más inmediatos: partir de una Ley de medidas urgentes en materia universitaria —para derogar los preceptos de la Ley Villar Palasí, la Ley General de Educación, en lo relativo a las Universidades— y, tras identificar los problemas más acuciantes y de mayor envergadura, haber dictado varios Decretos, ofreciendo soluciones adecuadas. Este camino es el que se inició con la Ley de medidas urgentes en materia de órganos de gobierno de las Universidades y podía haberse complementado con una normativa sobre departamentos, planes de estudio, acceso y permanencia de los estudiantes, régimen económico y financiero de las Universidades, etc. De este modo, se habría dado una respuesta inmediata y abierto el camino a una auténtica reforma universitaria, partiendo de la democratización de los órganos de gobierno de las Universidades, lo que habría permitido —y me parece importante corregir estas soluciones iniciales, si su aplicación no producía los resultados esperados; también, coordinar las soluciones para Universidades con las que hay que adoptar para los anteriores niveles educativos y, lo que es fundamental, con otras reformas en los aparatos de Estado, entre ellas la reforma de la función

pública. En resumen: que la Ley Orgánica de Autonomía Universitaria habría sido la consolidación de un proceso de reforma y no su inicio, como ahora ocurre con la L.R.U.

—Me sorprende que dentro del abanico de medidas urgentes que Vd. acaba de señalar no existe ninguna referencia al profesorado, cuando la L.R.U. no ha sido "gradualista" en este punto sino que ha adoptado una opción muy concreta —la funcional— y una fecha precisa para su aplicación completa: el 30 de septiembre de 1987...

El tema del Profesorado, evidentemente, es esencial para cualquier reforma de la Universidad; y la situación existente, cuando llega al poder el nuevo Gobierno socialista, de extrema gravedad: reducido número de profesores numerarios frente a una gran masa de contratados e interinos, múltiples categorías de profesores sin justificación real, exceso de cargas docentes en los profesores de niveles inferiores y especialmente en los encargados de curso, retribuciones inadecuadas y poco ajustadas a las tareas reales, primacía de los numerarios en las decisiones, etc. La lista de problemas es amplísima y sobre ella planea la falta de estabilidad, las limitadas posibilidades de promoción, las discriminaciones entre distintas categorías y otros temas más generales, que han deteriorado la vida universitaria en los últimos quince o veinte años.

Abordar la cuestión del Profesorado, por tanto, era urgente. Pero aquí, también, aparece otra opción de método. Fue posible, sin duda por vía de disposiciones con rango de Decreto, resolver muchos de los problemas antes indicados —por ejemplo, la regulación de los regímenes de dedicación "plena" y "exclusiva", el horario de trabajo, la reducción de las categorías y una mejor política de retribuciones —pero el gran problema de fondo era y es el de un Profesorado perteneciente a cuerpos de funcionarios —como ha elegido la L.R.U.— o un régimen de contratación adecuado, a título exclusivo o coexistiendo con el régimen funcional. Esta opción, ciertamente, podía haberse facilitado, por el cauce de disposiciones inmediatas, mejorando la situación de interinos y contratados, para establecer, más tarde, una solución definitiva, al compás de la reforma en el régimen general de la función pública.

Personalmente, la opción funcional de la L.R.U. —aun admitiendo que se trata de un estatuto funcional más flexible que el anterior y con mayor protagonismo de las Universidades en la selección del Profesorado— no me parece adecuada. Quizá mi visión venga condicionada, en gran parte, por la realidad de mi Universidad, la Autónoma de Madrid, que se creó con un régimen de contratación de Profesorado y no sometida al régimen general; pero esta solución ya la defendí en Oviedo, cuando un grupo de universitarios, en la década de

1970, elaboró las bases para unos Estatutos, Y considero, además, que la opción funcional tiene un difícil ajuste con otros elementos de la L.R.U., que se inspiran en el modelo anglosajón de Universidades.

De otra parte, la solución al problema de interinos y contratados que ofrece la L.R.U. —las llamadas "pruebas de idoneidad", abiertas sólo a ciertas categorías de estos Profesores— no es satisfactoria. En primer término, dichas pruebas podían no haber sido únicas o en una sola ocasión, sino haberse articulado en un período de dos o cuatro años, concediendo a los afectados más de una oportunidad para que se valoraran sus méritos, como se ha hecho en Italia. En segundo lugar, las pruebas podían haberse establecido con distinto carácter: por ejemplo, integrando a los que las superasen en el Cuerpo de Profesores titulares pero dejando a las Universidades la posibilidad de seleccionar a sus Profesores, como se afirma en el art. 3 de la L.R.U. Esta, en cambio, crea una plaza para resolver una situación personal y, de este modo, producirá una distribución poco racional de las plantillas e incrementará los desequilibrios actuales, de Departamento a Departamento: allí donde se logre mayor número de «adóneos», mayor número de plazas. Y, por último, no cabe cerrar los ojos al hecho de que, aun cuando las pruebas conduzcan a la integración como funcionarios del mayor número de P.N.N. —7.000, 5.000 o incluso 9.000—, siempre quedarán interinos y contratados excluidos el 30 de septiembre de 1987. En mi Universidad, por ejemplo, sobre unos 620 profesores no numerarios, hemos calculado que posiblemente se integren como funcionarios unos 250 o 300; pero en otras, como la Complutense, la cifra resultante respecto del total de P.N.N. es mucho más alta y más profesores resultarán afectados.

—¿Cuál es entonces la justificación del modelo funcional —que dice pretender la estabilidad del Profesorado— si además ésta no era la solución tradicionalmente defendida por el P.S.O.E. antes de llegar al Gobierno?

—Los argumentos del debate entre una u otra opción —funcionarios, contratados— no son concluyentes, pues en el mundo existen buenas Universidades de funcionarios —Alemania, Francia— y buenas Universidades de contratados —los países anglosajones en general—; además, como Vd. señala, ésa no fue la solución defendida por el P.S.O.E. o por los miembros de este partido que hoy tienen responsabilidades en el M.E.C. Por consiguiente, la explicación o justificación no deriva ni del modelo de Universidad que se propugna en la L.R.U. ni de previas reflexiones políticas y tiene que estar en otro lugar.

A mi juicio —y sin duda se tachará esta opinión de simple y grosero análisis materialista— la opción funcional tiene un determinante presupuestario: se ha creído,

sin duda, que es la única que permite establecer una plantilla definitiva de Profesorado en cada Universidad, con independencia de las oscilaciones anuales de interinos y contratados, generadas por el aumento de grupos de enseñanza, nuevos planes de estudio, etc. Esta, conviene no olvidarlo, es una creencia que siempre ha gozado de favor en el Ministerio de Hacienda. Y detrás de este objetivo, además, existe la necesidad de fijar el coste de personal docente de cada Universidad, con miras a las transferencias a aquellas Comunidades Autónomas que hayan asumido competencias en sus Estatutos en materia universitaria.

En suma: la solución al tema del Profesorado ha estado condicionada por la política de reducción del gasto público, adoptada por el P.S.O.E. Y las previsiones de la L.R.U. respecto de los interinos y contratados que no superen las «pruebas de idoneidad» se asemejan mucho, si el análisis anterior es correcto, a las aplicables a los sectores industriales en reconversión: reducir la plantilla de personal. Me gustaría, de verdad, que la explicación fuera otra pero no la encuentro.

—Su explicación evoca, claro está, el fantasma del paro. ¿Qué consecuencias puede tener la L.R.U. respecto del paro de licenciados actualmente existente?

—La respuesta, a mi parecer, no puede estar en la L.R.U. únicamente. Esta, ciertamente, tiene unos objetivos generales que yo comparto, como son la mejora de la calidad de la docencia y de la investigación, la íntima conexión entre Universidad y sociedad, etc. Si se alcanzan, como desco, pueden hacer que la Universidad aporte a la sociedad española en general y las distintas Comunidades Autónomas en particular una contribución al desarrollo tecnológico, especialmente mediante el establecimiento de títulos propios de la Universidad que se adecuen mejor a la demanda social y a las exigencias del desarrollo económico. Pero la cuestión del paro de licenciados no es, como pudiera pensarse, el fruto de un fracaso docente de las Universidades: es, a mi juicio, fruto de un desajuste profundo entre la Universidad, servicio público para la sociedad y la estructura económica y social de nuestro país; pues la primera opera sin conocer exactamente cuál es la demanda social y, por tanto, sin ofrecer respuestas adecuadas en los planes de estudio, acceso de estudiantes, etc., y la segunda, sobre todo en los medios empresariales, no confía en la Universidad como creadora de nueva tecnología y prefiere buscar patentes en el extranjero, dedicando un volumen muy reducido a la investigación en las empresas. Con la paradoja, a mi conocimiento, de que la política de desgravaciones fiscales para la investigación en las industrias ha sido, en ocasiones, una excelente cobertura para lograr el pago de gastos generales de las empresas.

I CONGRESO DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA



Desde el día 5 hasta el 10 de diciembre se celebró el I Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Barcelona. La pequeña historia de este acontecimiento tiene su origen en una serie de encuentros entre el MEC y los Movimientos de Renovación pedagógica, a través de los cuales el Ministerio indicó su deseo de establecer una relación con dichos colectivos con un doble objetivo: estimular sus actividades de renovación y perfeccionamiento del profesorado mediante subvenciones y otras ayudas y convertirlos en interlocutor válido, capaz de realizar una contribución activa en todo lo relacionado con el cómo y cuándo de la renovación pedagógica.

PAMELA O'MALLEY

La historia del surgimiento de esta forma original de perfeccionamiento del profesorado y de investigación pedagógica data del período del franquismo. En 1966 la Escuela de Verano de Rosa Sensat en Cataluña reanudó sus actividades, interrumpidas durante la guerra civil y la posguerra. Poco a poco este encuentro se transformó en punto de arranque para una reflexión de los enseñantes sobre los problemas de la escuela dentro del difícil contexto de entonces.

Ya en 1976 estas Escuelas o Jornadas se extendieron por todo el país y, dentro del marco que ofrecían, se intentó profundizar en plataformas unitarias de establecer alternativas a la situación socio-política y sindical de la enseñanza, todas encaminadas hacia el proyecto de la Escuela Pública.

Desde 1979 los distintos colectivos empezaron un proceso de institucionalización y se crearon Asociaciones Pedagógicas con actividades más estables durante todo el curso. No se ha llevado a cabo todo este proceso con el mismo ritmo, ni de la misma forma, en todos los colectivos de los distintos lugares del país. Y este desequilibrio ha

representado uno de los problemas que ha dificultado el proceso del Congreso.

La organización del Congreso —que los propios movimientos de renovación pedagógica han insistido que no era constituyente— ha estado en manos de una comisión de representantes de los movimientos de las distintas Comunidades Autónomas, de las Asociaciones de más historia y arraigo y miembros de la Administración. El intento de abarcar casi la totalidad de las cuestiones normalmente tratadas en las Escuelas de Verano, a la vez de avanzar en el proceso organizativo y de relación con la Administración dio lugar a un programa realmente excesivamente denso, que ha sido criticado en las valoraciones realizadas al final de la semana.

Se dividió la temática en tres grandes bloques, profesorado, escuela y movimientos de renovación pedagógica. Fueron presentadas 167 ponencias y 170 comunicaciones y para realizar la discusión hubo que subdividir los asistentes en siete comisiones dedicadas a los siguientes temas: bases pedagógicas; formación del profesorado; tipos de escuela y educación compensato-

ria; escuela rural; movimientos de renovación pedagógica; niveles de educación y currículum escolares. Como indica esta breve descripción del contenido, el Congreso tuvo un carácter híbrido, mezcla de investigación científica por un lado y de organización y política educativa por otro. Con tal volumen de ponencias, que no todos los asistentes habían recibido de antemano, como constataba en la crítica posterior, fue difícil profundizar y avanzar en muchas de estas direcciones, por lo tanto no se puede decir, ni se podía haber esperado, que el Congreso cumpliera todos sus objetivos.

UN CONGRESO QUE ABRE PUERTAS

Sin embargo, reconociendo las críticas justificadas en cuanto a la organización y planteamiento inicial, hay que afirmar que el Congreso ha representado un hecho muy positivo que abre perspectivas halagüeñas para el futuro. El hecho de que 69 colectivos de todas las comunidades autónomas, excepto una, estuvieran representadas es

DIDACTICA

importante en sí mismo. Se realizó una amplia discusión colectiva sobre el extenso programa ya indicado, que significa un avance y enriquecimiento mutuo. El mismo concepto territorial a que el mecanismo del Congreso obligó, ya que los colectivos tuvieron que agruparse por comunidades, creó una dinámica positiva de relaciones entre sí, la cual, aunque obviamente no exenta de problemas, significa un avance organizativo importante.

Desde el principio ha existido un clima de gran susceptibilidad en cuanto a las relaciones con la Administración y un enorme temor a perder autonomía y, como contrapartida a las muy necesarias subvenciones, sufrir una instrumentalización por parte del MEC. Por supuesto, con el Congreso tales temores no se han esfumado, pero sí se ha tomado conciencia de la necesidad de establecer cauces de participación y ocupar puestos en los distintos niveles de organización que el MEC propone. Al discutir tales cuestiones se ha puesto gran empeño en conservar la independencia y autonomía de los movimientos, a la vez que se participa plenamente.

La discusión y búsqueda de fórmulas concretas de dicha participación y representación fueron aplazadas hasta el próximo encuentro que tendrá lugar en Galicia, ya que no se habían discutido estas cuestiones a fondo en todos los colectivos. En este proceso se pusieron de manifiesto los distintos niveles de estructuración, experiencia histórica, actividades y madurez de los distintos colectivos. Tal disparidad no tiene por qué ser obstáculo en el proceso organizativo, pero es verdad que lo dificulta.

Otra cuestión muy debatida en la comisión dedicada a definir los movimientos de renovación pedagógica, y en que quizá fue donde más en concreto se avanzó, era el carácter y los componentes del movimiento de renovación pedagógico. Se insistió en que los movimientos o colectivos no tienen la exclusividad de la renovación, sino que forman parte, junto con Asociaciones de Padres, alumnos, Sindicatos y demás movimientos sociales, de un colectivo que es quien debe ir hacia la transformación del sistema educativo y realizar el objetivo de la Escuela Pública.

HACIA LA ESCUELA PUBLICA

Este aspecto tiene especial interés por el sindicato, ya que existe un debate interno en su propio seno sobre su papel en la renovación pedagógica. En este sentido en el Congreso se reconoció la función de los sindicatos a la hora de plasmar reivindicaciones relacionadas con los objetivos de la renovación pedagógica y luchar por su consecución, a la vez que se vio necesaria una interrelación más intensa. Hubo actitudes distintas en cuanto a calificar el grado de integración que correspondía a los sindi-

catos en el Congreso, unos intentando concederles equiparación total con los movimientos de renovación pedagógica.

De todas formas, como se expresó en la Mesa Redonda sindical, que fue seguida con interés por un numeroso público, la Federación de CC.OO. comprende la necesidad de asumir muchas de las reivindicaciones de los movimientos de renovación pedagógica y de comunicarles sus propios planteamientos en relación con aspectos de política educativa para que sean motivo de discusión con los movimientos. En el sentido amplio de la lucha por la escuela pública, todos formamos parte de un gran movimiento y el sindicato debe ser especialmente sensible a la necesidad de darle su contenido pedagógico y de anuar todas las fuerzas progresistas de la sociedad en un mismo empeño. Todo ello, por supuesto, sin negar el papel específico de los movimientos de renovación pedagógica y de defender su autonomía, independencia y capacidad crítica tan esenciales para ir dando contenido al proyecto de la Escuela Pública.

Los congresistas hicieron una valoración autocrítica de sus propias actividades en las Escuelas de Verano, constatando una tendencia reciente a caer en el didactismo y reivindicando la vuelta a un intento de profundizar en una visión más global e intentar elevar a teoría algunas de las enseñanzas adquiridas en la experiencia escolar. A la vez que los movimientos consideran que la renovación del profesorado es cometido suyo, reconocen que otra tarea que les corresponde es reivindicar

todos los medios necesarios de la Administración para que el profesorado disponga de un sistema de renovación viable. Es responsabilidad de la Administración garantizar estas posibilidades para el profesorado y los colectivos deben velar por su cumplimiento a la vez que inciden en su contenido y orientación.

CONTINUAR TRABAJANDO

En algunas comisiones se estudiaron aspectos de la LODE con una postura muy crítica, llegando al rechazo de algunos de sus planteamientos en relación con la gestión y funcionamiento democrático y la libertad de cátedra del profesor. En casi todas las comisiones se plantearon reivindicaciones encaminadas a la mejora de la escuela pública y una dotación más generosa en los Presupuestos Generales del Estado y los Presupuestos de Comunidad que hagan posibles dichas mejoras.

Una positiva actitud autocrítica inspiró la mayoría de las valoraciones presentadas por las delegaciones por comunidad autónoma, aunque casi todos coincidieron en que en su conjunto el Congreso había sido una experiencia positiva a pesar de las deficiencias ya señaladas. Se planteó la conveniencia de dar continuidad al trabajo en conjunto de los movimientos de renovación pedagógica, es decir continuar con los encuentros a nivel del Estado, a la vez que se abre hacia todos los demás componentes del Movimiento de Renovación Pedagógica.



LA NEGOCIACION COLECTIVA DE LOS FUNCIONARIOS: UN DESEO, UNA ILUSION...

Al cabo de un año de Gobierno Socialista, los que no dijeron el puebo prometer y prometo, sino que ofrecieron un proyecto de cambio y modernización de las Administraciones Públicas, iniciaron su mandato con una serie de "medidas populares" dirigidas a contentar a la "vox populi" electoral. La filosofía que las impregnaba tenía un hilo conductor: Responsabilizar a los funcionarios de a pie de los males históricos que aquejan a nuestra Administración Pública, antes que actuar abiertamente sobre los altos cuerpos de élite, que diseñaron un modelo de Administración a su imagen y semejanza, coto privado para mejor defender su interés de casta.

Con esta actuación del nuevo equipo que preside Javier Moscoso, pretenden modificar las formas, antes que transformar el fondo, instalarse en la situación heredada y en la observancia de los mismos métodos que dan clientela partidista y sindical, quedando difuminadas con los hechos las grandes declaraciones de intenciones.

Atrás queda, con todas sus contradicciones, el tibio inicio de negociación habido con los Sindicatos más representativos del conjunto de las Administraciones Públicas (Confederación Sindical de CC.OO., CSIF, UGT) antes de la aprobación del proyecto de Presupuestos Generales del Estado de 1983, a dos niveles:

— Mesa Central: Presidencia, Hacienda, Trabajo y las Confederaciones Sindicales.
Mesa Sectorial: Ministerio de Educación y Federaciones de Enseñanza.

No obstante, a pesar de considerar, desde mi punto de vista, un paso importante el modelo de negociación iniciado y valorar el conjunto de la negociación positivamente, conviene señalar que algunos comportamientos que mantuvieron los representantes de la Administración:

- Retrasan la negociación con los funcionarios para no influir en la banda salarial que se va a negociar en el sector privado.
- Dilatan el período de negociación absurdamente, imprimiendo a la última sesión negociadora un trágala de firmar en 48 horas.
- Buscan marginar a la delegación de CC.OO. de la negociación o que ésta se retire ante las provocaciones inadmisibles por parte de algún miembro de la Administración.
- Impiden que se haga una consulta sobre el contenido del acuerdo negociado, no sólo entre el conjunto de funcionarios, sino incluso a los afiliados y diferentes órganos de cada Sindicato; al menos CC.OO. así lo exigía, y gracias a que ese fin de semana estaban convocados de antemano los Consejos Federales de las diferentes ramas del Area Pública evitamos situaciones críticas en el seno de las distintas Federaciones.
- Diluyen la negociación habida, pretendiendo aparecer ante la opinión pública y funcionarios como la parte más interesada en que hubiese acuerdo y que gracias a

su benevolencia por primera vez en muchos años los funcionarios mantendrían su nivel adquisitivo.

CURRIRSE LAS ESPALDAS

Con estos comportamientos y el no cumplimiento desde el 1 de enero de 1983, sino en fechas posteriores, de algunos de los puntos contemplados en el acuerdo, y su negativa a concretar un calendario de negociación que abordase: Elección Sindical, Reforma de la Función Pública, Nueva Ley de Retribuciones, Jornada, Traslados de Funcionarios, etc., son elementos para ver por dónde va a discuirir la futura negociación colectiva y el marco sindical en que nos vamos a mover en la nueva situación política.

Así llegamos a los umbrales del 84 y curiosamente desde la Administración declaramos:

a) Los funcionarios tendrán un tope salarial del 6,5%, frente al 8% de inflación prevista para el 84. ¿No es esto influir en la negociación colectiva del sector privado?

b) De cara al año 84 los funcionarios no negociarán el incremento salarial (lo decide el consejo de Ministros); a lo sumo, se negociará la distribución, si existe negociación; este sería el modelo a seguir no sólo para este año, sino para el futuro.

Bajo esos supuestos se aprueba la Ley de Presupuestos en el Congreso, sin que haya existido negociación; resulta curioso que una vez impuesto el 6,5%, Presidencia del Gobierno llame a los Sindicatos a *consultas* sobre temas de jornadas y vacaciones de los funcionarios de Servicios Centrales, fundamentalmente. El MEC, por su parte, insinúa que convocará la mesa sectorial para *estudiar* el tercer plazo de homologación pendiente.

¿A qué vienen estas llamadas? No será que ante el malestar que existirá entre los funcionarios cuando cobren el incremento del 6,5%, Presidencia pretenda cubrirse las espaldas aparentando una negociación con los sindicatos y *inculpar* a éstos de dicho incremento, como ya «El País» del 12-12-83 insinuaba y el MEC consulta la distribución de la homologación porque le faltan unos 2.000 millones de pesetas? ¿Consultará otros temas, como el concurso de traslados ya convocado o el proyecto futuro,

Acceso, Tasas Académicas, órganos unipersonales, Jornada, etc.?

Tenemos que entender que con estas actuaciones, en el primer año de gestión socialista, se está prefigurando el marco sindical y el modelo de negociación que con este gobierno tendremos los funcionarios.

No debemos sorprendernos que hoy, como en el futuro, funcionarios de la UGT y funcionarios de la Administración Pública preparen o negocien conjuntamente el alcance y contenido de los diversos proyectos legislativos, dejando algunas lagunas o desacuerdos insustanciales para que UGT haga ante los trabajadores el paripé de corregir dichas menudencias y así aparecer como Sindicato negociador.

NO A LA CONFRONTACION

Todo esto puede llevarnos o a radicalizarnos y desgastarnos sindicalmente o a una confrontación con la UGT, cuestiones ambas que en un sector como el del funcionariado no tienen sentido. Considero que la vía a seguir pasa por una constante información y participación de los funcionarios en la mejora de sus condiciones socioeconómicas y, desde la independencia y autonomía sindical, ofrecer nuestro modelo sindical y alternativas a las disposiciones gubernamentales que nos afecten.

La necesidad de iniciar en el conjunto del Area Pública de nuestra Confederación un amplio debate sobre el marco de la negociación colectiva, que deseamos a nivel central y autonómico, así como sobre los órganos que participarían en dicha negociación, como resultado de unas elecciones sindicales, nos situarían en mejores condiciones para impedir el modelo de consulta que se nos avecina.

Para finalizar, quisiera decir que no podemos menospreciar las posiciones de UGT entre los funcionarios menos activos e interesados en la defensa de sus intereses; ni desconozcamos los apoyos que dicho Sindicato recibe desde las distintas Administraciones Públicas y desde los medios de comunicación (Prensa, Radio y TV); que tengamos presente que una confrontación a nivel ideológico más que sobre los intereses concretos de los trabajadores, tanto con CSIF como con UGT, debilitaría nuestro papel como Sindicato y más en un sector como el funcionariado, con poca tradición y conciencia de lucha sindical.

Preparar ya las primeras elecciones sindicales de los funcionarios en la nueva etapa democrática debe ser un objetivo a compaginar con una campaña de afiliación y presentación de las CC.OO. en la Administración Pública.

Teodoro Avila

REFORMA ESCOLAR Y/O REFORMA SOCIAL

Poco antes de las últimas elecciones generales, el ahora presidente del Gobierno realizó a un importante periódico unas declaraciones que, sin duda, despertaron expectativas entre los diversos sectores vinculados a la enseñanza, particularmente los enseñantes. Preguntado sobre cómo le gustaría que fueran recordados sus cuatro primeros años de gobierno, respondió que por su labor en materia de educación. Lo remachó afirmando que, de todas las desigualdades, la desigualdad en materia de educación le parecía la más grave; y lo ha reiterado varias veces desde entonces.

Así como ha incumplido la mayor parte de sus promesas electorales o está camino de hacerlo (OTAN, los 800.000 puestos de trabajo, aborto, Guardia Civil, UMD, etc.), así como constantemente se ha plegado a los intereses del capital y de los poderes fácticos internos y externos (reconversión industrial, contratación temporal, legislación antiterrorista, comprensión hacia la «doble decisión», ambigüedad hacia Centroamérica...), es en la enseñanza donde el nuevo Gobierno socialista se ha enfrentado más decididamente al pasado. La LRU dio el carpetazo al contrato laboral y otras reivindicaciones hasta entonces sostenidas por el PSOE, pero supone un debilitamiento del poder de los viejos catedráticos que ha suscitado una fuerte oposición de la derecha universitaria y social en general. La LODE estabiliza la enseñanza primaria, reconoce el ideario y se queda corta en materia de participación, pero asesta un fuerte golpe a la omnipotencia de los propietarios de centros privados y ha supuesto un duro enfrentamiento con la iglesia, la patronal del sector y la derecha política y social en general. La enseñanza compensatoria, cuya puesta en marcha está aún por ver, parece una de las líneas de acción favoritas del Gobierno. La reforma de las enseñanzas medias, aunque se base en un proyecto debido a la UCD, supondrá en todo caso una transformación importante.

¿Por qué esta prioridad a la enseñanza? ¿Es una fijación del presidente del Gobierno? ¿Se debe a un singular empuje de Maravall? Si les preguntáramos a ellos, la respuesta sería inequívoca: es el mejor modo de combatir las desigualdades sociales. Hace trece años, el preámbulo de la Ley General de Educación decía algo parecido sobre ésta: una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz de todas. En general, se ve la reforma escolar como un instrumento para la reforma social. Permitáseme, pues, ofrecer otra interpretación: la reforma escolar es la alternativa a, o el sustituto de la reforma social.

El asunto —el timo— no es nuevo. El movimiento obrero del siglo XIX y principios del XX planteó una larga serie de reivindicaciones más allá de las políticas generales y las salariales, especialmente en torno a las condiciones de trabajo, pero sólo consiguió mejoras materiales, el sufragio universal y la escolarización masiva; en cambio, fue batido en toda línea en el terreno de la organización del proceso laboral. La reforma escolar de los Estados Unidos en los años sesenta y primeros setenta, probablemente la más masiva y consistente habida hasta la fecha, fue la respuesta única —y alternativa a cualquier otra— a los movimientos reivindicativos y convergentes en favor de una mayor igualdad y contra la pobreza y la discriminación por parte de los

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA*

trabajadores, las minorías étnicas y las mujeres. Las luchas contra la dictadura franquista desarrolladas entre 1956 y 1970 tuvieron como único resultado sustantivo —o encontraron como única respuesta coherente— la Ley General de Educación. El ansia de cambio expresada en la aplastante victoria electoral socialista y de la izquierda, ahora, parece que va a producir como resultado principal las reformas en materia de educación (contemporáneamente con la congelación salarial, las reconversiones, la contratación laboral, la mayor facilidad para el despido, el recorte de los subsidios al desempleo, el raquitismo de otros servicios públicos y un largo etc.). Cuando el capital, en su historia, ha sido capaz de ver a largo plazo que lo que ha ofrecido a los trabajadores han sido mejoras materiales y reforma escolar (pan y circo, podríamos decir). En una época de crisis, los socialistas ofrecen una mezcla de mejoras y desmejoras más la consabida reforma escolar.

La reforma escolar es un sustituto inútil y bastardo de la reforma social, pero lo que hay que subrayar aquí es el sustantivo, no los adjetivos. La traslación de los conflictos sociales hacia el sector estatal es esencial para el mantenimiento del sistema capitalista. Para sobrevivir, cualquier sistema necesita generar a su alrededor un cierto consenso, ganar legitimidad. La legitimación del sistema capitalista es de orden meritocrático: se sabe que la sociedad es desigual, pero se supone que cada cual ocupa en ella un lugar acorde con sus merecimientos, con su contribución al bien común. Para ello hace falta un mecanismo meritocrático de distribución. Este mecanismo era por excelencia el mercado, pero su capacidad legitimadora se pierde a medida que se torna obvio para todos que las oportunidades en su interior no están equitativamente distribuidas. En la esfera del Estado, en cambio, esta equidad parece mantenerse: todos somos iguales ante la ley, todos somos votantes, todos tenemos los mismos derechos políticos y civiles. La demanda de igualdad y la oferta de legitimidad se vuelven entonces hacia el Estado, al que se pide que aumente su esfera en detrimento de la de la economía, compensando las desigualdades producidas en sus aspectos más graves (salario social, medidas asistenciales) y ofreciendo una arena meritocrática alternativa. Esta arena alternativa es la educación: todo el mundo tendrá las mismas oportunidades, y, si el mercado no permite a cualquiera convertirse en gran capitalista, la escuela sí que permite llegar a consejero delegado de una gran sociedad anónima. Pero esta sustitución va más lejos. No se trata simplemente de un cambio de lugar, sino de un reforzamiento del discurso liberal. El mercado coexiste con la producción, que es ostentadamente antiméritocrática, pero la escuela parece meritocrática por dentro y por fuera, al menos tendencialmente (después de la próxima reforma, siempre). La lucha de clases deja paso a la competencia interindividual, la solidaridad colectiva a la búsqueda de la salvación personal, la imagen de una sociedad dividida y contradictoria a la de una pirámide social funcional y racional. Después de todo, lo que la

escuela ofrece a los trabajadores es la posibilidad, real o irreal, de abandonar su clase.

En su discurso oficial, empero, la escuela no sólo quiere salvar a unos pocos, sino a todos. A mayor igualdad educativa, mayor igualdad social, dice. Sin embargo, hay una aplastante evidencia empírica (mal que pese a Maravall) que demuestra lo contrario. La asociación observada entre educación y posición social indica fundamentalmente que alguna gente adquiere una buena educación por las mismas razones por las que adquiere otras características (buenos modales, lenguaje refinado, autopresentación, relaciones sociales, patrimonio, etc.), conduciendo a una buena posición social, y viceversa. La educación funciona efectivamente como un criterio muy importante de selección social, pero es una vana ilusión pensar que seguiría haciéndolo si estuviera igualmente distribuida: los empleadores, simplemente, la sustituirían por otro criterio. Quien quiera atacar las desigualdades sociales deberá hacerlo directamente (socializando la producción o, si se trata de ser más moderados, imponiendo un abanico de salarios más cerrado y homogeneizando compulsivamente las condiciones de trabajo, comenzando por la posibilidad misma de trabajar), y no mediante subterfugios rebuscados e inútiles como la «igualdad de oportunidades» en materia de educación.

¿Significa esto que hay que oponerse o permanecer indiferente ante las reformas escolares? En absoluto. Significa, sencillamente, que hay que ser conscientes de hasta dónde son relevantes. La educación puede y debe ser considerada, en términos generales, como un bien en sí mismo al que todos deben tener el máximo acceso. El mismo intento de mediar las contradicciones sociales por vía de la escuela genera a su vez nuevas contradicciones que pueden ser explotadas en una perspectiva progresiva. Permitásenos, casi telegráficamente, poner algunos ejemplos. En un contexto de paro masivo, especialmente juvenil, la ampliación de la escolaridad obligatoria supone mantener espacios colectivos en los que son posibles la concienciación, la organización y la lucha de los jóvenes, lo que no ocurre así cuando el único lugar para ellos es la casa familiar o los billares. La ampliación de la educación implica una ampliación de las expectativas de los jóvenes —respecto del contenido y la responsabilidad de su trabajo, etc.— cuando, por el contrario, las tareas productivas se simplifican y los puestos de trabajo se descalifican: es lo que podemos llamar sobreeducación. A pesar de su función socializadora, las escuelas, tanto en su organización material y social como en su discurso dominante, son incomparablemente más democráticas que la estructura de la producción para la que se supone preparan.

Estas y otras contradicciones abren un terreno para la lucha en la escuela y en la articulación escuela-producción. Luchas no indiscriminadas, sino por posiciones que permitan avanzar, por «reformas no reformistas» que esclarezcan las contradicciones, nos acerquen a los temas principales y abran nuevos espacios para el compromiso político y para movilizaciones más amplias, más radicales y de más largo alcance.

* Sociólogo.

Profesor de la Universidad Complutense.



Nunca conseguiremos definir y valorar los conceptos y actuaciones concretas si olvidamos los objetivos generales, los principios marco a los cuales referirnos. Hoy más que nunca es necesario reflexionar sobre fines generales de educación para poder aclarar las distintas caretas con que se cubren las caras injustas del sistema escolar. Y en este sentido nos parece necesario pensar y escribir sobre los objetivos generales de Lengua y Literatura en el pasado inmediato y en el presente, para contribuir a la clarificación de las distintas ideas y sobre todo para que las clases de Lengua y Literatura dejen de ser un "muerto" inaguantable y se transformen en la vida que siempre debieron ser.

EUSEBIO SALAN

OBJETIVOS GENERALES EN LENGUA Y LITERATURA

1. REFLEXIONES SOBRE EL PASADO

En las antiguas gramáticas se nos decía que la gramática tenía como finalidad enseñar a hablar y escribir correctamente mediante reglas y preceptos académicos. No queremos hacer aquí mención a las finalidades políticas y religiosas que el franquismo programó para estas asignaturas. Nos centraremos fundamentalmente en la finalidad intrínseca de la materia objeto de estudio.

Las clases de gramática consistían en aprender ese arte del bien hablar y escribir. Como conclusión final, las personas que aprendían y aprobaban terminaban hablando y escribiendo correctamente. En este sentido, queremos indicar que ni las clases de gramática enseñaban a hablar y a escribir, ni la mayoría de los jóvenes españoles terminaban hablando y escribiendo correctamente. A lo más que se llegó fue a memorizar reglas sin saber qué hacer con ellas, escribir redacciones sensibleras y emperifolladas. Faltó tiempo para olvidar tauto sinsentido. Los modelos a imitar, lo correcto, era el Poema del Mio Cid (en castellano antiguo), los místicos, El Quijote, el teatro del Siglo de Oro, la moralina jesuítica del Padre Coloma, el sentimentalismo fofo de Bécquer y el populismo

harato de Gabriel y Galán (Meléndez Pelayo dixit). Con este bagaje lingüístico-literario nos enteramos del formalismo ruso, del estructuralismo, de la sociología de la literatura, de la gramática generativa, etc., de que además de los ortodoxos literatos había otros heterodoxos que escribían mejor y sobre temas más interesantes que los ortodoxos.

El profesorado de Lengua y Literatura, formado en su mayoría en el gramaticalismo memorístico y en el historicismo imperial de Menéndez Pidal, se ha encontrado con la mente llena de Yot, diptongación, etcétera, y unos alumnos aburridos y «pasando» de la asignatura. Cualquier alumno sano (sano en todos los sentidos posibles) prefiere la música de Miguel Ríos, Serrat, Beatles, etc., a las sabidurías muertas, polvorintas y teoricistas de los contenidos lingüístico-literarios. Profesores hubo y hay que han puesto el suspenso por escudo y no han ganado la batalla; otros, ante la realidad inquestionable del aburrimiento y otras realidades, buscan nuevos métodos y contenidos y en el noble esfuerzo continúan. Desde el empacho académico de aquéllos hasta la conciencia crítica de éstos, las recetas didácticas para la clase de Lengua y Literatura llenaron el mercado para desazón de opositores y negocio de libreros.

En este sentido algunas cosas van quedando claras:

Muchos de los mitos histórico-literario de la España imperial, católica, apostólica, romana y de derechas son falsos y puro embuste irracional.

— La enseñanza lingüístico-literaria durante el franquismo fue, antes que Lengua y Literatura, política, al servicio de los grupos triunfantes y represores.

Los objetivos programados para estas asignaturas no se consiguieron. Carecemos de estudios estadísticos sobre suspensos en Lengua y Literatura, interés de estas asignaturas en los alumnos, libros de texto, lectura, etc., pero es del dominio común hablar de faltas ortográficas, escasa lectura, desinterés colectivo por los temas del lenguaje.

Los programas en E.G.B. fueron teoría gramatical y lecturas empachosas e inaguantables. En B.U.P. aumentó el teorismo y la abstracción como preparación para una Universidad más teórica y abstracta. En F.P. se buscaba, formaba y prefería al técnico dócil y silencioso frente al hombre consciente y defensor de sus derechos, por ello no es de extrañar que estas asignaturas fuesen algo secundario.

LENGUAJE

tanto a nivel de horario como de estima del alumnado y del profesorado.

CICLO POLIVALENTE Y OBJETIVOS GENERALES EN LENGUA Y LITERATURA

En el C. Polivalente los objetivos generales programados por el MEC en Lengua y Literatura son los siguientes:

1. El fin último de la asignatura es desarrollar la capacidad del alumno para comprender y analizar los mensajes.

2. Los conocimientos teóricos gramaticales estarán en función de la expresión y la comprensión.

3. Los textos literarios tienen como finalidad el conocimiento de otros modelos de lengua y crear hábitos y goce de lectura.

4. La expresión debe englobar ideas, sentimientos y afectos.

5. Dominar el vocabulario usual y fundamental.

(Cfr. MEC. «Hacia la reforma», documento de trabajo. Pág. 9. Julio 1983.)

Sobre todos ellos queremos reflexionar, teniendo presente los posteriores desarrollos de objetivos específicos, contenidos y métodos. (Ibid., págs. 9 a 18).

A. Hablar de desarrollar la capacidad del alumno, etc., da por probado muchos supuestos que no están, ni mucho menos, claros:

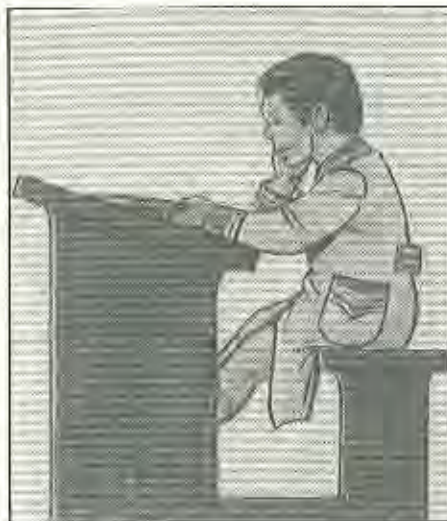
1. Que la relación de enseñanza debe establecerse según el binomio profesor-alumno. Aquél va sacando de éste las posibilidades que en potencia tiene. El profesor en una especie de médium preparado para esa función. El alumno es pasividad, la pasividad del mármol frente al escultor. Para los autores de tales objetivos la enseñanza no es creación, no es participación en igualdad; es pasividad, dominación, imposición.

2. Que la capacidad se tiene, no se adquiere y crea. Se nace con ella, capacidad innata. El viejo platonismo vuelve de nuevo, referencia última de todos los idealismos que en el mundo han sido. Esta concepción idealista de la capacidad nos sitúa en lo que consideramos el núcleo de la cuestión: el éxito o fracaso en el «camino» escolar depende fundamentalmente de esa capacidad. Quien la tiene escasa, fracasa; quien la tiene elevada, triunfa. El sistema lo que debe hacer es situar en las mismas condiciones las distintas capacidades y... a correr por la senda escolar. El marco en el que nace y vive esa capacidad no tiene importancia. En una palabra, la clase social, las desigualdades sociales no cuentan, la escuela posibilita el éxito si se tiene esa capacidad. La igualdad de oportunidades

es el último empeño y mentira con que los reformismos de toda estirpe tratan de atajar todas las críticas que sobre la injusticia escolar y social se hacen. (Cfr. S. Bowles y H. Gintis. «La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo». Edt. Anagrama.)

B. Los modelos lingüísticos populares son rechazados por la escuela. ¿Cómo puede un niño perteneciente a los citados grupos sociales explicar y comprender el entorno? Únicamente como imposición. Un punto importante en el esfuerzo del sistema para asimilarle y desclararle. Robarle la palabra y, a la par o posteriormente, otras realidades.

C. Si la escuela permitiera y posibilitara que todos los alumnos expresaran sus sentimientos y afectos «con los distintos registros del lenguaje» dejaría de ser escuela y



pasaría a ser algo distinto. El problema se centra en que la escuela, obedeciendo e imitando normas sociales, ya ha seleccionado los sentimientos y afectos que se pueden expresar y cómo deben expresarse. Oficialmente en el aula se dicen unas cosas de una manera determinada, y en los pupitres y en las paredes de los servicios se dicen otras. Por tanto, ¿De qué realidad hablamos? Pretender que ambas aparezcan libremente y con naturalidad en el aula es desconocer la estructura escolar. En el lenguaje escolar hay palabras y formas prohibidas.

D. La función de la obra literaria no se cierra ni termina en sí misma. No son sólo modelos de lengua, son parte de un modelo de vida (recordemos la opinión de L. Goldmann sobre el autor de la obra literaria). Por ello no puede terminar su análisis en la especificidad del hecho literario. Es necesario buscar el porqué de esa obra, concebir la obra literaria como parte de un todo social que se explica y relaciona. Lo

cual implica, por un lado, alejarse de tanto positivismo chato y estéril, y por otro, globalizar el hecho literario (pensamiento, historia, arte). Por supuesto que no puede olvidarse lo específico, que se explica y resalta en el todo social.

E. Hablar de vocabulario usual y fundamental es no decir nada y decir demasiado. Si existen unos libros de texto generales, si existe una educación en el profesorado más o menos uniforme, si existen unos medios de comunicación con un lenguaje determinado y si existen, como así es, unos niños diversos, con una realidad diversa ¿A qué vocabulario nos referimos? ¿El de los grupos cultos urbanos? ¿El de los pueblos? ¿El de los barrios obreros?, etc.

CONCLUSION GENERAL Y PUNTO FINAL

Los problemas continúan sin solucionarse. Objetivos contenidos y métodos programados por el MEC no ayudan a cambiar lo anterior. Aquí, el cambio no tiene que afectar sólo a la fachada. Es preciso cambiar los cimientos. Lo demás es salir de una crisis para iniciar otra. Por ello:

Es necesario una descentralización de objetivos y, al mismo tiempo, es urgente iniciar un debate nacional sobre enseñanza, objetivos, métodos, contenidos, áreas, asignaturas, etc.

— La realidad del alumno impone clase social. Por ello no puede admitirse un libro de texto común, ni un modelo de lenguaje escolar común, ni un profesor por encima del bien y del mal (entelequia que encubre de forma solpada su alineamiento con las clases dominantes).

— Partir de la realidad del alumno implica conocer los valores de la clase social a la cual pertenece. Imponer la uniformidad lingüística escolar es opresión, mentira y condenar al fracaso a la mayor parte de la sociedad.

— Antes que aprender a escribir hay que aprender a hablar, por ello se deben centrar las clases del lenguaje en el código oral.

— No se puede pretender como objetivos de la clase de Lengua y Literatura la lectura y el goce estético de la misma, éste puede ser un efecto si se consiguen otros objetivos mucho más amplios y necesarios: posibilitar el acceso de todos a la cultura, valoración positiva del libro y su mundo.

— Las clases de Lengua y Literatura deben ser fundamentalmente creación y reflexión sobre lo creado. Los alumnos crean sobre su vida, la clase reflexiona sobre lo creado, lo amplía, lo critica y lo transforma de nuevo en vida, en comunicación, en comprensión de un mundo que se edifica sobre la consciencia y no sobre la alineación sistemática.

El debate y la promulgación de la LRU no ofreció especiales dificultades. Salvo el colectivo de profesores no numerarios de universidad —y no todo él, sólo una parte—, nadie presentó gran oposición, ni siquiera, valga la redundancia, la oposición. Con su desarrollo y aplicación puede no suceder lo mismo. Tal como ha indicado en repetidas ocasiones el Director General, la LRU no es la reforma universitaria, sólo su comienzo. En efecto, a diferencia de la legislación producida en otros ámbitos de la enseñanza, la LRU se aproxima mucho a una ley de bases cuyo desarrollo tiene quizá más importancia que el propio contenido general. No obstante, tampoco conviene exagerar en esta cuestión y pensar que la ley es un cheque en blanco para las universidades: sus orientaciones y sentido son suficientemente explícitas como para que podamos llamarnos a engaño. Si las universidades pueden disponer sobre muchos aspectos, hay vías perfectamente determinadas, quizá no las más progresivas, por ejemplo el carácter funcional del profesorado, el decisivo poder de los llamados cuerpos superiores de la universidad, etc.

Aunque acotado, el marco de juego es, sin embargo, lo suficientemente amplio e importante como para que los intereses encontrados presenten dificultades de todo tipo, introduciendo un ritmo mucho más lento del anunciado por el MEC en la aplicación de la ley: legislación que se había programado para los meses de noviembre y diciembre, está todavía, en el momento de redactar estas líneas, por aparecer. Mucho se dice sobre el problema de la idoneidad, incluso se ha hecho semipúblico un proyecto de decreto que no acaba de salir, parece que está preparado el decreto de integración en los cuerpos de profesores, y se ha abierto el que parece un interminable debate sobre las áreas de conocimiento —debate, por otra parte, muy justo, a la vista del proyecto ministerial basado en los trabajos de una comisión de expertos—. Existen también vacíos que resulta urgente colmar, por ejemplo, las previsiones sobre la situación del profesorado contratado en categorías no contempladas por la ley, o las previsiones sobre contratación de profesorado en esas mismas «inexistentes» categorías. Existen dificultades en aspectos que, no derivando propiamente de la LRU, sí inciden en forma sustancial sobre la universidad, tal es el caso del régimen de incompatibilidades. Hay, por último, una serie de asuntos sobre los que parece cerrarse un impenetrable silencio: el Consejo Social establecido en el título segundo de la ley.

En líneas generales, cabe decir de la aplicación de la LRU es tarea que compete tanto a las universidades como al ministerio, y que si en algunos puntos la distinción de competencias es clara, en otros se produce cierta confusión, muchas veces no tanto en la letra de la ley cuanto en la práctica de su aplicación. Incluso cabría afirmar, y después me referiré directamente a ello, que en algunos extremos se advierte cierta resistencia ministerial a perder los poderes que el MEC detenta.

El proceso de reforma: el claustro constituyente

La pieza fundamental en la reforma de la universidad la constituyen los estatutos. De

“La LRU reduce a tres las categorías del profesorado: ayudantes, titulares y catedráticos”

acuerdo con la LRU todas las universidades deberán promulgar unos estatutos en los que se contemplen los problemas que la ley plantea pero no desarrolla: relación departamentos/facultades, confección de plantillas y procedimientos para establecerlas, determinación de las normas para elegir cargos, desarrollo de los sistemas de contratación, etc.

La realización y aprobación de estos estatutos corresponde a un claustro constituyente que deberá, como primera medida, elegir a su presidente, el rector. La única condición prevista por la ley en la composición de ese claustro es que en él no deberá haber menos de un cincuenta por ciento de profesores doctores. Nada se dice de la condición administrativa de tales doctores ni tampoco de la representación de los restantes colectivos de la universidad, profesores no doctores, estudiantes y personal no docente.

LA APLICACIÓN DE



COMUNICACION LA LRU

VALERIANO BOZAL



Buena parte de las universidades españolas han abierto ya este proceso y en algunas de las más importantes lleva un fuerte ritmo. Como cabía esperar, las dificultades han empezado a surgir en este punto. Dos son los extremos en que se producen: la composición del claustro y la elección del rector. La parquedad de la legislación ministerial ha conducido a composiciones muy diversas del claustro y la resistencia a fijar más nitidamente la condición administrativa de los profesores doctores ha llevado a sistemas que, en mi opinión, van contra el espíritu de la ley —si es que puede hablarse de tales cosas a propósito de leyes—, aunque no contra su letra: algunas universidades han defendido el criterio doctor/no doctor para la representación claustral del profesorado, sin introducir el factor numerario/no numerario, pero otras, creo que la mayoría, no lo han hecho así: han distinguido en el seno de los doctores entre numerarios y no numerarios, adjudicando a aquéllos una representación considerablemente superior. Aún más, algunas universidades no sólo han establecido esa diferenciación, sino que entre unos y otros, numerarios y no numerarios, han fijado una segunda, adjuntos y catedráticos, lo cual, unido a la elevación del porcentaje global de doctores —cosa perfectamente posible pues la LRU sólo fija el mínimo de éstos—, permite asentar definitivamente las relaciones de poder ya existentes, causa, en mi opinión, de muchos de los males que aquejan a la universidad y que, según se dijo, venía a solucionar la LRU.

Este claustro constituyente debe elegir a un presidente, el rector, y elaborar después los estatutos. En este punto la ley hace tabla rasa de la muy diferente situación en que se encontraban los rectorados de las diversas universidades españolas. Había rectores que nunca fueron elegidos, solamente designados o nombrados; los había que estaban a punto de terminar su mandato, los que lo tenían muy avanzado, pero también los que, elegidos democráticamente, habían sólo empezado a aplicar su programa. Al no distinguir entre unos y otros —lo que hubiera sido formal y jurídicamente bien sencillo—, la elección se convierte en una inútil reválida, casi en una prueba de castigo para estos últimos, mientras que permite a los otros, dada la indefinición de la normativa en lo que respecta al cuerpo electoral —el claustro constituyente—, una adecuación de la composición del electorado a sus intereses.

Además, la ley conecta directamente dos cuestiones que podrían haber ido perfectamente separadas, provocando problemas técnicos que se convierten de hecho en problemas políticos: mientras que la elección de rector debería contar con el máximo número de electores, con el cuerpo electoral más amplio posible, la elaboración de estatutos parece técnicamente

factible sólo en un claustro reducido. Ahora bien, como la elección de rector es previa a la elaboración de los estatutos, pero por el mismo claustro, se produce una situación que roza con el absurdo: el rector elegido, aunque sea el mismo que estaba, puede tener menor fuerza política si antes lo fue por un cuerpo electoral amplio y ahora lo es por uno reducido. La composición de este claustro determina además las posibilidades de los hipotéticos candidatos, que sólo pueden «destaparse» cuando los claustales hayan sido elegidos, es decir, cuando los candidatos posibles conozcan sus oportunidades reales. A la vez, el debate electoral se centra en el seno del claustro reducido y se hurta al conjunto del colectivo universitario, que había intervenido en otras elecciones.

Es cierto que existen recursos para solucionar estas eventualidades, desde elegir rectores con mandato limitado a la redacción de estatutos hasta abrir largos procesos electorales tras la primera reunión y constitución del claustro, pero pienso que estos recursos, por expeditivos que sean, y no lo son mucho, sólo servirían para para-

“El departamento aparece en la LRU como la célula básica de la Universidad”

lizar e incluso «quemar» la ya de por sí compleja vida universitaria.

El profesorado y la reforma

Las principales disposiciones de la LRU sobre profesorado tienen una finalidad bastante clara: reducir las actuales categorías a tres fundamentales —ayudantes (que no serían, propiamente hablando, profesores), titulares y catedráticos—, homogeneizar el estatus de todos ellos, que pasarían a convertirse en funcionarios, y dejar un «cupo» reducido para contratación autónoma por parte de las universidades —los llamados profesores asociados—. Como la universidad no es un campo en barbecho, sino abundantemente cultivado e incluso, en algunos lugares, pletórico de cizaña, antes de abordar la creación de nuevo profesorado es preciso adecuar a la nueva situación el que ya existe.

En este punto, como en tantos otros, la LRU muestra sus preferencias por el numerariado y, así, su respeto por las ope-

siciones que lo produjeron. Mediante un llamado decreto de integración, los adjuntos numerarios pasarán a convertirse en Profesores Titulares de Universidad, mientras que agregados y catedráticos serán Catedráticos de Universidad. Dejando ahora a un lado cuestiones que corporativamente consideradas pueden ser importantes, pero que objetivamente no lo son — y que además son pocas —, el dato fundamental es la incorporación pura y simple, la intercambiabilidad entre adjunto y titular, entre agregado/catedrático y catedrático.

Nada similar sucede con el profesorado no numerario. Para alcanzar la condición de profesor titular deberá someterse a unas pruebas llamadas de idoneidad. Parece justo que así sea, pues la mayor parte del profesorado no numerario entró en la universidad sin someterse a pruebas objetivas. Ahora bien, ¿eran pruebas objetivas las oposiciones que permitieron cubrir las plazas de profesores numerarios? Hacer averiguaciones a este respecto quizá permitiría establecer una nueva, y muy curiosa, definición de lo que por objetividad puede entenderse.

Todavía en el momento de redactar estas líneas no se sabe a ciencia cierta en qué van a consistir estas pruebas. Existe un borrador de decreto y muy diversos rumores sobre la eventual transformación o corrección de algunos de sus apartados. Más, independientemente de estos «pormenores», en los que dada su indefinición no voy a entrar, lo que sí queda claro es que se trata de unas pruebas con un tribunal — o comisión — ante el que se defenderá algún tipo de trabajo — memoria o investigación —, además del «currículum» personal.

Como todo el mundo sabe, en el campo de las oposiciones hay una cuestión pertinente por antonomasia: ¿quién forma el tribunal? ¿Entre quién se sortea o se nombra? La composición de los tribunales condujo a una de las situaciones más esperpénticas de la universidad española: la del paréntesis y las denominaciones. Un paréntesis podía limitar la presencia en un tribunal de la misma manera que el acceso o el traslado a una plaza. Paréntesis y denominaciones extrañamente similares y, sin embargo, diferentes, dieron lugar a un entramado que pone de relieve si no el valor científico de nuestros funcionarios docentes e investigadores, sí, al menos, su kafkiana imaginación: Gregorio Samsa no hubiera deseado mejor ámbito para angustiarse.

El Ministerio, con muy buen criterio, pensó en la oportunidad de aprovechar la ocasión para agrupar todas estas denominaciones, con paréntesis o sin ellos, en áreas de conocimiento globales, determinadas y razonables. La elección de los miembros de los tribunales o comisiones se llevaría a cabo en el seno de tales áreas de conocimiento, pieza clave, entonces, para la reforma universitaria, para la idoneización

pero también para el acceso, en tiempo posterior, a los nuevos cuerpos de profesorado. Pieza clave, igualmente, para la constitución de los departamentos e incluso para la configuración de las facultades y de la universidad misma. La equiparación, evidente en algunas universidades, de departamentos y cátedras podría dejar de existir, y las áreas de conocimientos serían la llave que permitiese fijar marcos específicos, no sometidos a la ley del absurdo.

No será aventurado afirmar que con este intento el MEC ha abierto una Caja de Pandora. Una comisión de expertos redactó un primer proyecto de áreas de conocimiento, que luego remitió a las universidades para que éstas informasen. Por las informaciones de que se dispone, las comisiones de expertos actuaron con notable heterogeneidad, desde la que respetó la actual situación académico-administrativa

“La LRU se aproxima mucho a una ley de bases cuyo desarrollo tiene quizá más importancia que el propio contenido de la ley”

hasta la que aplicó criterios estrictamente personales —por otra parte muy respetables, aunque quizá no excesivamente compartidos—, pasando por las que hicieron gala de un notable eclecticismo.

La situación no se ha aclarado definitivamente, las universidades pueden enviar propuestas de corrección al proyecto presentado hasta los primeros días de enero —si es que el plazo no se alarga—, y no se sabe muy bien, pues no existe un procedimiento formal oficialmente establecido, cuál será el destino de esas hipotéticas correcciones: ¿dormir en un cajón?, integrarse total o parcialmente en el proyecto?, ¿de acuerdo a qué criterios? — Como en el caso de los claustros da la sensación de que el MEC lanza propuestas sin un análisis político claro de los objetivos a conseguir y los pasos a dar.

Facultades y departamentos

Las áreas de conocimiento son una pieza clave de la eventual reforma universitaria en cuanto que delimitan el nuevo espacio donde el juego —la docencia y la investigación universitarias— va a tener lugar.

Afectan no sólo al acceso del profesorado sino a la configuración de los departamentos, que, con las correcciones de lugar, infraestructura, número de profesorado, etcétera, deberán ajustarse a tales áreas.

El departamento aparece en la LRU como la célula básica de la universidad, de ahí la importancia que adquieren todas las cuestiones que le afectan. En principio, su configuración, inmediatamente después su organización y dirección y, en relación estrecha con esto, su contacto con las facultades y el conjunto de la universidad.

Por lo que hace a su configuración, hasta tanto no se establezcan las áreas y se fijen los factores de «corrección» de tales áreas —departamentos hipertrofiados, reducidos, materialmente dispersos, etc.—, poco puede decirse, como no sea señalar la importancia del tema y las posibilidades de que todo siga como está: la «filosofía» del departamento no está clara en la LRU, pues si por una parte se perfila como unidad de docencia e investigación, por otra es más una unidad administrativa y de poder académico.

Este aspecto hace tanto más importante las relaciones de poder en su seno. La LRU indica solamente —y ya es mucho y no muy progresivo— que el director de departamento deberá ser un catedrático con dedicación exclusiva. Los estatutos habrán de fijar los procedimientos de elección de los directores de departamento, y cabe suponer que este va a ser uno de los principales caballos de batalla de los claustros constituyentes. Puede llegar a suceder que el cuerpo electoral departamental no esté dispuesto a elegir —por las razones que sea, y que ahora no hacen al caso— al único que la ley reconoce con aptitud para el cargo, con lo que se avocaría a una situación de conflicto constante e insoluble. Conflicto tanto más agudo cuanto que la LRU confiere al departamento poder al menos en dos puntos importantes: su relación con el ámbito extraversitario, su capacidad para establecer contratos con instituciones públicas y privadas y, en segundo término, su presencia en los órganos de gobierno de la universidad, por encima incluso de las facultades.

Cuál sea el papel de las facultades en relación a departamentos y universidad es una de las principales piedras de toque de la reforma: una disminución drástica de ese papel, como parece contemplar e incluso auspiciar la LRU, puede conducir pura y simplemente a la liquidación de la universidad, especialmente de aquellas universidades que por su tamaño, localización e intereses carecen de una tradición de gestión y representación capaz de garantizar los intereses generales. El debate estatuario deberá decidir qué tipo de universidad interesa y, en consonancia con ello, cuáles son los intereses prioritarios y cuáles los modos de defenderlos.

MARCELINO CAMACHO, CULTURA ENTRE REJAS

La mayoría de los mortales occidentales solamos aprender en la escuela o en la calle. La primera vía sólo tiene el mérito de saber aprovechar la oportunidad, de la segunda echámosle la culpa al destino traicionero. A Marcelino Camacho la vida le marcó otro camino. Cuando tenía once años, poco antes de dejar el colegio, su maestro le dijo, "Te ha enseñado todo lo que yo sé. Aquí ya no aprenderás más." EL resto lo aprendió por su cuenta. Estudió trigonometría en el horizonte de una celda; Economía, en una galería de convictos; recreó gestas y enseñanzas de la Historia en el campo de concentración de Tánger y por los patios de la prisión de Carabanchel. En fin, cultura entre rejas y carceros. Hay que tener coraje. ¿O no?

«Comencé a ir a la escuela antes de los cinco años. En mi pueblo, Osma la Rosa, había un colegio para chicos, que lo llevaba un cura, y otro para niñas, a cargo de una maestra. Yo empecé con la maestra y al cumplir los cinco años me pasaron con el cura, que además de maestro era administrador de la Sociedad Industrial Castellana. Se llamaba Manuel Macho y aplicaba los viejos métodos, tiraba de las orejas, te metía un palito entre las uñas. De esto hace ya sesenta años.»

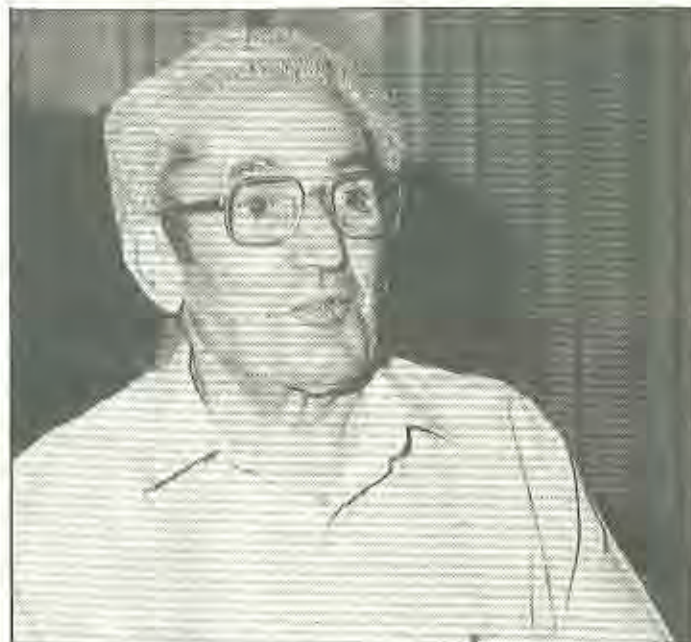
Impresiona su memoria de elefante. Es muy capaz de citar nombre y dos apellidos del aludido, lugar donde lo conoció, actividad que desempeñaba, y todo de carrerita, sin grandes esfuerzos. «Este cura se marchó cuando yo tenía siete años. Vino a sustituirle don Feliciano Rivas Bocos, también cura, y con él estuve hasta el final. Un día me dijo: "Te he enseñado todo lo que sé —raíces cuadradas, cúbicas—. Si quieres seguir conmigo ya sabes que no aprenderás más".»

A estas alturas ya había adquirido toda la ciencia que su pueblo había sabido darle. Incluso ejercía de alumno de confianza mientras el cura-maestro atendía la administración de la Sociedad Industrial Castellana. «Jesús Coronillo —compañero de clase— y yo, desde las 8 hasta las 9,30, en ausencia del maestro, tomábamos las lecciones a los chavales y dábamos puntuación a los que tenían un nivel más bajo. Además, estaba obligado a ayudar a misa, nos turnábamos una semana cada

pareja de chavales. En aquel tiempo no se veía mal todo esto. No me quedan fijaciones de aquella educación, mi vida ha sido como la de toda mi generación, hemos pasado la guerra, la cárcel, los campos de concentración. En definitiva, un shock más fuerte anula los otros.»

Osma la Rosa creció al calor de la fábrica de azúcar y el ferrocarril. Faltan sólo unos años para el comienzo de la Guerra Civil y Marcelino Camacho, con once primaveras, abandona definitivamente la escuela. Inicia su preparación de ingreso al FF.CC. porque antiguamente «el hijo era lo que era el padre». Pero antes de pasar la hoja, Marcelino recuerda la historia infantil de una niña. Y una rebeldía. «Teníamos enfrentamientos con los seminaristas, porque nosotros éramos un pueblo rojillo, nos llamaban la pequeña Rusia. Iban vestidos con su sotanilla y nos líbamos a pedrada limpia. Recuerdo también que un día castigaron a mi primo, Alejandro del Valle, a quedarse encerrado en clase y sus hermanos y yo nos fuimos para la escuela a gritar "orden y mando que salta el Alejandro".»

Y el futuro Secretario General de CC.OO., nacido en cuna trabajadora, bebió de prisa cuantas ideas, a su parecer, interesaban a su clase. «El cura quiso que fuese al seminario, pero mi padre no quiso, y yo tampoco. Mi padre era de izquierdas y, desde luego, yo también, porque el azar cuenta mucho y mi pueblo era frecuen-



tado por maquinistas, fogoneros, etc., que trabajaban en el FF.CC. y todos ellos eran de izquierdas. Leíamos un semanario que se llamaba algo así como "El gajo luchador" que hacía el padre de Federica Montseny, la publicación era medio ácrata aunque realizaba unos planteamientos muy pegados al terreno, ceñidos a la realidad. También leía otro tipo de cosas porque mi padre, que era de tendencia socialista, en la época de la Monarquía recibía "El Socialista" y propaganda republicana.»

El azar, efectivamente, jugó su baza y tomó acomodo en la joven personalidad de Marcelino. En el 34, con quince años, ingresó en la UGT y en el 35 en el PCE. Comienza a estudiar marxismo con un compañero ferroviario trasladado de su anterior destino por haber participado en la Revolución de Asturias. Luego, la guerra: «Me pilló en zona de Franco y me pasé a la republicana. Al terminar la contienda, anduve por Madrid hasta que me localizaron y en la cárcel empecé a aprender. Allí se me planteaba el cómo ser útil a mi clase. ¿Qué métodos emplear? ¿Qué estudiar? Pues lo que era útil: en lo político, economía, y en lo profesional, matemáticas. Esta últi-

ma materia nos la daba un canario llamado Guillermo Ascanio, en la prisión de Comendadora. Era ingeniero industrial y había estudiado en Berlín. Al final lo fusilaron por pertenecer a la Junta de Casado.

Aprendí economía con Sevilla, delegado del Banco de España, acusado de haber firmado salidas de oro a Francia y Rusia. Si tuviera que rehacer mi vida sería economista.»

A partir de aquí la historia es conocida, el Campo de Concentración de Tánger, Carabanchel, Comendadora, Navahermosa. En todas partes Marcelino Camacho se ha preocupado de continuar ampliando conocimiento. Las cosas, afortunadamente, cambiaron, y ahora Marcelino apuesta por otro tipo de educación, más libre, más normal, porque la suya fue atípica. «Se impone una educación que sea activa y no pasiva como antes. La autoridad del profesor se debe basar en la confianza. En estos momentos, la LO-DE da un paso adelante, aunque el PSOE ha hecho bastantes concesiones. No es lo que se podría exigir de un Gobierno socialista. Pero es un paso positivo que hay que ir completando.»

Pascual Sicilia

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

Comentábamos en nuestro artículo anterior que todo método, sea matemático o de cualquier otra materia, necesita un fundamento psicológico; y nos referíamos también a los estudios que Jean Piaget aportó en este campo de la investigación. Así pues, continuando en el desarrollo de la primera parte de nuestro trabajo, habremos de centrarnos en aquellos aspectos de la obra del autor, que son la base del desarrollo metodológico posterior.

Principios fundamentales

1.º El desarrollo mental del niño impone limitaciones lógicas por su edad y las condiciones de aprendizaje, es decir, el niño debe realizar aquellas tareas intelectuales que correspondan a su etapa de desarrollo madurativo. El enfrentarle con trabajos para los que no está preparado puede dar resultados aparentemente positivos pero que sin duda serán meramente operativos y mecanicistas, nunca lógicos o de pensamiento.

2.º El conocimiento no se puede dar a los niños, debe ser descubierto y construido por ellos:

— A través de actividades secuenciadas.

— El comunicar a los demás el proceso y los resultados de las antedichas actividades.

3.º El aprendizaje debe tener su punto de partida en experiencias concretas: el niño debe tocar, ver, oler, en general sentir los objetos.

4.º El niño siempre está activo, investigando y dando sentido a su mundo. De este modo va construyendo sus primeras estructuras mentales que le permitirán comprender informaciones cada vez más complejas.

5.º Los NIÑOS NO SON ADULTOS EN MINIATURA. Tienen una visión propia del mundo que no es como la del adulto en menor profundidad, sino totalmente distinta, siguen otros métodos, otros caminos, para comprender las ideas. Por tanto el pretender que un niño nos comprenda, haciendo pasar nuestra «explicación» por el tamiz de nuestro pensamiento es totalmente absurdo. «HACERSE NIÑO SIGNIFICA RESPETAR LA LIBERTAD DEL NIÑO.» ¡Qué difícil empeño!

6.º Piaget demostró a través de sus investigaciones que existe un camino que todo ser humano recorre desde su nacimiento hasta el final de su vida. A través de este recorrido dividido en ESTADIOS o «etapas» se va realizando el desarrollo intelectual del niño, futuro adulto.

Estos ESTADIOS de desarrollo madurativo tienen lugar en un orden determinado, que es el mismo para todos, y que tienen unas características concretas y definidas, pero que el niño puede pasar de un «estadio» a otro a edades diferentes. Además este paso es un proceso que se realiza paulatinamente, de modo que un niño



puede manifestar alguna característica propia de un «estadio» superior y al mismo tiempo, en otras facetas, puede estar mostrando conductas propias de un nivel inferior.

Estos «estadios», según autores, están divididos a su vez en una serie de subestadios en los que se van concretando las manifestaciones de conducta de los niños, pero que para nuestro trabajo significaría descender demasiado al detalle. Por tanto podemos resumir las etapas del desarrollo madurativo en:

a) Período sensoriomotor, que abarca desde el neonato hasta los tres años, aproximadamente.

b) Período de la intuición o pre-operacional, en el que están comprendidos niños de cuatro a siete años, sería el que correspondería a los alumnos que cursan Ciclo Inicial de E.G.B. Es la etapa idónea para trabajar la maduración que llevará a la adquisición de aprendizajes posteriores.

c) Período de las operaciones concretas, entre los siete y once años, y que correspondería a nuestros alumnos del Ciclo Medio y al colectivo de alumnos que repiten curso para superar los niveles mínimos de referencia de dicho Ciclo Medio. En este período se desarrollan en el niño «conceptos» como los de número, relacio-

nes, etc. Está adquiriendo la capacidad para pensar en problemas basados en cosas concretas y próximas a su realidad, pero **NO CON ABSTRACCIONES.**

Hagamos aquí un inciso y pensemos en la enorme abstracción que supone para el alumno la enseñanza-aprendizaje de la que solemos llamar «resta llevando», y hagámoslo con un ejemplo práctico.

El profesor dice al alumno:

— Vamos a aprender a «restar llevando».

— Tenemos esta resta:

$$\begin{array}{r} 74 \\ - 28 \\ \hline \end{array} \quad (\text{nivel } 2.º \text{ E.G.B.})$$

P. — ¿De 4 podemos quitar 8?

A. — ¡No!

P. — Como de 4 no podemos quitar 8, se lo quitaremos de 14.

P. — ¡Mira!, si de 14 le quitamos 8 o de 8 a 14 van 6 y me llevo una.

$$\begin{array}{r} 74 \\ - 1 \\ \hline 28 \\ \hline \dots 6 \end{array}$$

P. — La que me llevo se la sumo al 2 y tendré 3. Luego diré de 3 a 7 o de 7 le quito 3, me quedarán 4.

$$\begin{array}{r} 74 \\ - 1 \\ \hline 28 \\ \hline 46 \end{array}$$

P. — Vamos a repetirlo algunas veces más y os voy a poner restas en la pizarra.

¿Nos hemos detenido alguna vez a pensar que un alumno de siete años es totalmente incapaz de entender esta operación?

¿Qué tipo de vocabulario estamos empleando?

¿Qué es para el niño el 4, el 2 o el 8?

¿Estamos intentando que comprenda lo que hace o lo que pretendemos es que mecanice una operación totalmente ajena, por su planteamiento, a sus propios intereses?

¿Será capaz el alumno de identificar un problema de sustracción cuando se le presente o por el contrario sólo será capaz de realizarlo en el momento que le digamos la operación a realizar?

— Todas estas preguntas y alguna más que se nos podrían ocurrir deben plantearse las los profesionales de la enseñanza y los

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

padres, ansiosos porque sus hijos aprendan rápidamente lo que a los ojos de la sociedad resulta más vistoso, es decir, el mecanismo operativo. Y deben plantearse, porque NO ES LA OPERACIÓN UN FIN EN SI MISMO SINO EL PUNTO FINAL DE UN PROCESO LÓGICO-COMPRENSIVO.

Según Piaget: «Operar no es sólo efectuar operaciones aritméticas, sino efectuar acciones mentales, que desembocan en la operatividad».

Así pues, ¿está la mente del niño preparada para recibir la información que se le está dando tal como realmente en muchos casos se está haciendo en un estadio de operaciones concretas?

d) Período de las operaciones formales, entre los once y quince años, equivale al Ciclo Superior, límite de la E.G.B. Comienza en este período la capacidad de abstracción y está alcanzando el nivel de razonamiento de un adulto.

7.º El desarrollo mental de un niño depende de cuatro factores:

a) *Maduración*: entendida como biológica y que dependerá exclusivamente del desarrollo fisiológico del individuo.

b) *Experiencia*: entendiendo como tal las estructuras mentales que se forman en el niño al manipular, observar, experimentar con los objetos y, posteriormente, pensar en las acciones que realizó.

c) *Interacción social*: después de construir y pensar en lo construido es necesario comunicar a los demás las experiencias realizadas, no sólo por el enriquecimiento que en los otros pueda producir sino por él mismo, por el reforzamiento que supone la propia comunicación.

d) *Equilibrio*: proceso que coordina la maduración y la interacción social a través de la experiencia y que conduce a la elaboración de sus propias estructuras mentales.

8.º Piaget denomina «operaciones» a las acciones que se llevan a cabo mentalmente y son componentes necesarios del razonamiento. Para poder realizar estas «operaciones» es necesario:

a) Capacidad de inversión.

b) Capacidad de conservación.

a) La capacidad de inversión (REVERSIBILIDAD) supone reconocer que cualquier cambio de posición, forma, orden, etcétera, puede invertirse, volviendo un sistema a su estado inicial.

El profesor puede realizar con sus alumnos pruebas breves y sencillas, gracias a las cuales puede detectar la capacidad o incapacidad de inversión del alumno. Vamos a comentar una muy sencilla para alumnos de preescolar y una segunda más manipulativa con alumnos de hasta siete años y que nos ha dado muy buenos resultados.

La primera de ellas consistiría en preguntar:

P.—¿Tienes algún hermanito(a)?

A.—Sí.

P.—¿Cómo se llama?

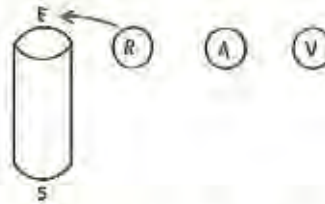
A.—Jorgito.

P.—¿Tiene Jorgito algún hermano?

La capacidad de inversión o su deficiencia se detecta a través de la dificultad que encuentra el alumno en contestar a esta última pregunta.

La segunda prueba consiste en lo siguiente:

Tenemos un tubo cilíndrico hueco, de cualquier material (el núcleo de un rollo de papel higiénico, por ejemplo), a través de cuya sección se puedan introducir tres bolas de colores diferentes (pueden ser de ping-pong, trozos de papel de plata enrollados, etcétera).



R.—pelota o bola roja

E.—entrada

A.—pelota o bola amarilla

V.—pelota o bola verde

S.—salida

El profesor coloca la palma de su mano en la parte inferior del tubo, para evitar la caída de las pelotas o bolas, y explica al alumno:

P.—Voy a introducir estas tres bolas en el interior del tubo (el orden de introduc-

“Pretender que un niño nos comprenda haciendo pasar nuestra explicación por el tamiz de nuestro pensamiento es absurdo.”

ción es indiferente). Mira, primero mete la roja, ahora la amarilla y por último la verde. Si retiró la mano en qué orden saldrán.

A.—Primero la roja, luego la amarilla y finalmente la verde.

Generalmente el alumno no tiene problema en dar el orden de salida de las pelotas, alguna que otra vez se le ha olvidado el orden de entrada en el tubo, se le repite y se obvia el problema.

Posteriormente se repite la operación, pero se añade:

P.—Una vez introducidas, mira cómo doy la vuelta al tubo (por tanto la palma de la mano invierte su posición).

P.—Cuando quite la mano que tapa al tubo, ¿de qué color será la pelota que caiga en primer lugar? ¿Y después? ¿Y la última?

La práctica demuestra que gran número de escolares, a los que se está exigiendo la comprensión de las operaciones inversas, no posee la capacidad de pensamiento reversible, lo que significa, una vez más, que estamos empezando a construir el entendimiento matemático con un déficit madurativo importante.

b) La capacidad de conservación consiste en reconocer que un conjunto o una colección sólo son concebibles si su valor total permanece invariable, cualesquiera sean los cambios introducidos en las relaciones de los elementos» (J. Piaget).

Es importante resaltar de forma textual

dos párrafos que Jean Piaget da a conocer en su «Génesis del número en el niño».

1. «Un número es inteligible sólo en la medida en que permanece idéntico a sí mismo cualquiera que sea la disposición de las unidades de que está compuesto.»

2. «Desde el punto de vista psicológico, la necesidad de conservación constituye una especie, a priori, funcional del pensamiento, es decir, que en el curso de su desarrollo o de la interacción histórica que se establece entre los factores internos de su maduración y las condiciones externas de la experiencia esta necesidad se impone forzosamente.»

De todo esto se deduce una afirmación que categóricamente demuestra el autor: «Las nociones aritméticas en forma progresiva en función de las exigencias de conservación».

Es, pues, evidente que con la capacidad de conservación ocurre algo similar a lo que aludíamos con la capacidad de inversión, es decir, que podemos conseguir resultados aparentemente espectaculares en cuanto al aprendizaje del número. Podemos influir, a través de un método reiterativo, en que un alumno de 5 años aprenda a «dibujar» los números, a conocer el mecanismo de la suma e incluso, si nos lo proponemos, a que aprenda de memoria el Sistema Periódico de los Elementos. Pero, pensemos en voz alta: ¿Tiene todo esto un auténtico valor formativo? ¿Qué estamos buscando? ¿La auténtica formación del individuo o la imagen que nos pueda dar en un momento determinado?

Hemos de resaltar en este momento que no se trata de cuestionar los actuales objetivos que se indican distribuidos por Ciclos, sino la forma de conseguirlos. Y en este punto destacamos de forma especial y textual un párrafo recogido en los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo Inicial: «Si las Matemáticas solamente trabajasen con abstracciones representadas por símbolos, entonces sería no sólo difícil, sino imposible, justificar su inclusión en el programa de Preescolar y E.G.B.»

Existe, al igual que en las Pruebas de Capacidad de Inversión, otra igualmente breve y sencilla en su aplicación, que el Profesor puede utilizar. Esta prueba, que adjuntaremos en nuestro próximo artículo, ha sido elaborada por el Grupo en el que trabajamos, con la colaboración de Ricard Marl, psicólogo del Centro Piloto Santo Cáliz de Valencia y pasada a una muestra de 550 alumnos de los tres primeros niveles de E.G.B. del Colegio antes citado. Los resultados, que están en proceso de elaboración estadística, sí que han dado una respuesta contundente a nuestra aseveración.

—La edad media de aparición de la conservación de la cantidad es de 6,2 años, lo que ratifica la hipótesis que venimos repitiendo a lo largo de nuestro trabajo.

«El pretender que un niño realice tareas intelectuales correspondientes a un nivel madurativo que aún no ha alcanzado, no solamente es infructuoso, sino que puede dificultar el aprendizaje posterior.»

¿Sirve de algo «enseñar» a un niño no capacitado para entender la invariancia del número lo que es un número?

NOTICIAS SINDICALES

RETRIBUCIONES

El 29 de diciembre se reunió por primera vez la Mesa de Enseñanza para tratar sobre el tercer plazo de la homologación a los docentes. En dicha mesa están representados los nueve sindicatos que firmaron el Acta del 21 de diciembre de 1981 con el ministro Mayor Zaragoza.

Los representantes del MEC pretendían liquidar el tema lo antes posible y en vacaciones, lo que viene a demostrar el bajo concepto que de los sindicatos y su papel tienen en el ministerio. Negociar a «uña de caballo» y en vacaciones lleva al desprestigio sindical, a la actuación «por arriba», a la falta de democracia interna y, en consecuencia, a estimular la desunión dentro de cada sindicato y entre ellos.

Algunas cuestiones quedaron muy claras en la reunión:

— No se completará la homologación. Los 12.000 millones son insuficientes. Faltan otros 2.000. Las reiteradas declaraciones del ministro y otros altos cargos en el sentido de que se completaría la homologación y que los 12.800 millones eran más que suficientes quedan, una vez más, en palabras. Pudiera ser que no hubiesen realizado las cuentas. Pudiera ser que sí. Que cada cual establezca su opinión, pero es difícil de creer que un ministro ignore estos temas.

— No se creará el incremento proveniente de la homologación en la

nómina de enero. Y tal vez en la de febrero. ¿A que se deberá el retraso en 1984?

— No se tiene, por parte del MEC, el menor interés en negociar temas no salariales de una gran importancia para el profesorado: jornada, plantillas de EGB, MUFACE, elecciones y derechos sindicales, concurso de traslados, PNN, etc. Se pretende repartir el dinero y así evitarse problemas para, posteriormente, en cada tema concreto «consultar» a los sindicatos, por separado o conjuntamente, negociando exclusivamente con su sindicato, FETE, como lo ha venido haciendo en los últimos tiempos. Resumiendo, el MEC prepara para el profesorado un 1984 peor que 1983.

CONCURSO DE TRASLADOS

Las convocatorias de los Concursos de traslados han generado un malestar entre el profesorado debido, sobre todo, a la exigencia de permanecer dos cursos en el mismo centro para poder tener acceso al concurso. Este requisito, que figura en el artículo 123 de la L.G.F., fue congelado por cinco años que se han cumplido ya. Todos los sindicatos han rechazado dicho requisito llegando incluso, en el caso de CC.OO. y FETE, a convocar medidas de presión para la semana del 19 al 24 de diciembre, contando con el apoyo de un importante número de profes-

sores. También han denunciado que no se les haya consultado sobre las convocatorias.

Es evidente que si se hubiera negociado con tiempo una nueva normativa, como el MEC ha venido prometiéndolo y los sindicalistas constantemente exigiendo, no se hubiera originado esta injusta situación que afecta a miles de profesores.

Es muy probable que se mantengan las presiones en el segundo trimestre. En este sentido, la Federación de Enseñanza ha interpuesto recurso por la vía contencioso-administrativa contra la normativa.

PNN: AVANCES EN LA ESTABILIDAD

El 21 de diciembre se celebró una reunión entre los sindicatos CC.OO., UCSTE y FETE y los D.G. de Personal, Medias y Básicas del MEC, en la que estos últimos aceptaron firmar un acuerdo con los sindicatos en el que se garantiza la estabilidad para los próximos dos cursos a todos los PNNs que reúnan alguna de estas condiciones:

a) Trabajar seis meses en el curso 83/84.

b) Haber trabajado algún período de tiempo en los cursos 82/83 y 83/84.

El proyecto se redactará por el Director General de Personal y será pasado a la firma de los sindicatos a primeros de enero.



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 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).
- Contra reembolso del 1.º número (+ gastos de envío).
- Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO
Caja de Ahorros:

Domicilio de la Agencia:

Población: D.P.

Provincia:

Titular de la cuenta

N.º de la cuenta

Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para los titulares de la cuenta n.º 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha: Atentamente,

(Firma).

NOTICIAS SINDICALES

Lamentablemente no se avanzó nada en el tema del acceso, a pesar de las múltiples fórmulas propuestas por los sindicatos, poniéndose de manifiesto la falta de voluntad negociadora de los representantes del MEC.

TASAS ACADÉMICAS

Por resolución del Consejo de Estado, los funcionarios docentes y sus hijos seguirán exentos de pagar tasas académicas en el curso 83/84. ¿Qué pasará en los próximos años? La prensa ha recogido que el MEC está preparando una Ley con el objetivo de mantener la citada exención. No obstante, en el MEC niegan tal afirmación, asegurando que es el Ministerio de Hacienda el encargado de elaborar la ley.

Al parecer, el MEC piensa establecer un sistema de ayudas al profesorado similar al de las becas, con la intención de compensar el pago de las tasas. Esta compensación sería inversamente proporcional a los ingresos de cada Cuerpo de Profesores, cubriendo hasta el 100 por 100 en el caso de los profesores de EGB, y en torno al 50 por 100 con respecto a los profesores universitarios. Entre ambos porcentajes se encontraría el resto del profesorado.

TRIENIOS DE FUNCIONARIOS

El pasado mes de noviembre un diario madrileño informaba que en la discusión de la Ley de Presupuestos del Estado para 1984 se había aceptado una enmienda del Grupo Socialista por la que se asignaban 5.000 millones de pesetas para «ayudas a los afectados del síndrome tóxico» y 1.000 millones de pesetas para «avanzar en el proceso de gratuidad de la justicia».

Lo sorprendente de la citada noticia es que los fondos saldrían de los trienios reconocidos a funcionarios. ¿Por qué han de ser los funcionarios quienes aporten estos fondos y no el conjunto de la sociedad? ¿No se ha contribuido suficientemente al reducirse el incremento salarial a un 6,5%?

CONCURSO DE PROYECTOS PARA EL XIII PLAN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El próximo día 31 de enero termina el plazo de presentación de Proyectos

para el XIII Plan Nacional de Investigación Educativa en el concurso convocado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

En cuanto a la selección de los proyectos se valorará fundamentalmente su relevancia práctica para solucionar los problemas y deficiencias más importantes del sistema educativo.

Todos aquellos que deseen participar en el concurso deberán presentar sus proyectos y recoger los impresos correspondientes en los Institutos de la Educación o en los Vicerrectorados de Investigación de las Universidades de

Navarra, Deusto, Palma de Mallorca, Santander, Oviedo, León, Zaragoza, Valladolid, Salamanca, Pontificia de Salamanca, Murcia, Extremadura, Autónoma, Complutense y Politécnica de Madrid, Alcalá de Henares y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La selección la realizará una Comisión integrada por las Direcciones Generales de Educación Básica, Enseñanzas Medias, Secretaría de Estado para Universidades, dos profesores de Universidad especializados en temas educativos no colaboradores de los ICEs, y dos representantes del CIDE.

RECUERDO DE ANGEL ZAMORANO

En un frío día del diciembre madrileño coincidiendo con la última de las tragedias colectivas que 1983 ha deparado a esta ciudad supimos la mala nueva: Angel Zamorano había muerto. Para quienes le conocimos como amigo y compañero en el trabajo sindical un recuerdo quedará siempre grabado en nuestra memoria: el de la energía e ilusión que surgían del interior de su menuda y nerviosa figura. Energía e ilusión puestas solidariamente a lo largo de toda su vida al servicio de la lucha por la libertad y la transformación social, por una enseñanza mejor especialmente para los más discriminados.

Angel Díaz Zamorano nació en Avila al filo del inicio de nuestra guerra civil. Inició los estudios de Filosofía en Salamanca. Allí a través del grupo Marabunta y de la revista poética Clavileño participó en las primeras manifestaciones de descontento político-cultural de la década de los cincuenta. No pudo terminar Filosofía: fue expedientado al mismo tiempo que lo eran Tierno Galván y Raúl Morodo.

Volvió a Avila, donde terminó sus estudios de Magisterio para pasar inmediatamente a ejercer de maestro rural en un pueblecito serrano. Pidió la excedencia para estudiar Pedagogía en Madrid. Una vez licenciado obtuvo plaza definitiva de maestro en el colegio República de Brasil en el barrio madrileño de San Fermín del que fue director varios años.

No abandonaría esta plaza de barrio del cinturón de Madrid hasta el final de su vida. Amaba la labor pedagógica que debe enfrentarse cotidianamente a los obstáculos de un medio desfavorecido. Allí ejerció de maestro y amigo de los alumnos y maestro y amigo de los maestros. Al comenzar el actual curso pidió y obtuvo la incorporación al plan de educación compensatoria.

La vida de Angel Zamorano está firmemente ligada al movimiento sindical de los maestros y a Comisiones de Enseñanza desde sus inicios. En 1969 inicia su vida política clandestina ingresando en el PCE. Por esas mismas fechas se integra en las primeras Comisiones de Enseñanza en las que entonces participaban militantes del PSOE como Luis Gómez Llorente o Mariano Pérez Galán.

En 1971 es detenido como integrante del Comité de huelga que preparaba la primera movilización general del magisterio en torno a la plataforma «de los doce puntos». En todas las grandes luchas posteriores participó como dirigente. En 1976 es representante de Madrid en la Coordinadora Estatal de Maestros y funda el Sindicato de Enseñanza de CC.OO.

Con Angel Zamorano nos abandona una persona que parecía inspirarse, vivir y padecer, en torno a los ideales de comportamiento humano que formulara en su día Bertrand Russell: el amor, el afán de conocimiento y la lucha contra toda injusticia.

LIBROS

EL MAESTRO

ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS DE VERANO

Autores: Carmen de Elojabbitia y Pilar Redal

Colación: Teoría y Práctica

Editorial: EDE (Equipo de Estudios) Madrid - 1983

Es fácil que muchos aún recordéis la revista que da nombre a esta colección y mucho más la editorial. Equipo de Estudios sigue —aunque éste sea el número 1 de esta colección— ofreciendo unos análisis completos y científicos del fenómeno social que analizan. Esta vez se han metido con el maestro. En las 408 páginas del libro han intentado —y conseguido— analizar todos los factores incidentales en el fenómeno «maestro», dándonos como síntesis la contraportada, que, al no poseer desperdicio, transcribimos:

EN EL SISTEMA:

enseñas a unos — lo que otros te han enseñado
interiorizas en unos — lo que otros han determinado
trabajas para unos — en una posición subordinada a otros por el salario que otros fijan
produces en unos — por el precio de tu reproducción para poder consumir tú eres consumido por unos — lo que otros producen en ti.

LA VIDA

jugar - gozar - hacer
conocer - buscar - explorar

Tras los cinco primeros capítulos dedica-

EL MAESTRO

análisis
de las escuelas
de verano

Carmen de Elojabbitia y Pilar Redal

— Carlos, Man-
— guero, Leopoldo Guay,
— J. Ochoa de Ben, Dion S.
— cido Gargori, Olga Bolás, M.ª
— Carolina Ruiz, Rosalío Ramos, Ra-
— fael Santos, Leopoldo Guay, Al-
— J. Eguizar, Roberto, María Fomellá,
— Carlos, María Fernández, Ezequiel R.
— la Peña, Albal Barrio, Leopoldo Guay
— de Ignacio Fernández de Castro, Ley-
— M. Calvo, R. de, María Fernández,
— María Santos, Rosa González, Fi-
— G. González, Alfonso Velasco, Ma-
— ría, Victoria Pérez, Teresa,
— Ana, Teresa Sotillo, M.
— Cecilia R.

COLECCIÓN

TEORÍA
Y PRÁCTICA

dirigida por Ignacio Fernández de Castro

dos a la producción de maestros, hay dos más en que se desmenuzan las escuelas de verano (para bien). Todo el libro está salpicado de multitud de testimonios recogidos en los más diversos campos docentes del maestro (privada, estatal, estudiantes de magisterio, rural, urbana, clase media...) lo que hacen de este libro una lectura amena; por ejemplo: «A mí que no me vengán diciendo que un tío trabaja porque hace muchos cursillos, si su vida la deja al margen y no es valiente para asumir y analizar sus contradicciones. Cada vez somos más profesionales y estos cursillos cada vez están más montados en eso. Aprendemos técnicas pero somos exactamente iguales; en realidad nos sirven para escudarnos, como nos escudamos en que no nos dejan hacer o que perdemos el puesto, ¿qué puesto? El que tiene dinero, el que tiene prestigio, tiene algo que mantener, pero el maestro ¿qué tiene que mantener?»

EDUCACION DE ADULTOS.

RETO, EXPERIENCIA, FUTURO...

Autor: Colectivo de la Escuela de Adultos
Centro Social de Hortaliza
Colección: Papel de Prueba

Editorial Popular
126 páginas - 375 pesetas
Madrid - 1983

La experiencia que se narra en este libro es el testimonio de un proceso educativo, gracias al cual, personas privadas de educación durante toda una vida, ya adultos, logran convertirse en sujetos de su propio desarrollo y en actores críticos, conscientes y creativos del cambio social.

La estructura narrativa del libro, lo mismo que el propio proceso educativo responde a las cuatro cuestiones básicas siguientes:

- ¿Dónde y cuándo se lleva a cabo la experiencia?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Cuáles son las características de la pedagogía utilizada?
- ¿Cuáles son los resultados?

Las respuestas ponen de manifiesto las características más propias de la pedagogía de la comunicación, y son:

1. La existencia de un grupo de personas que gracias a su compromiso político y profesional, han sido capaces de gestar y consolidar una experiencia de educación liberadora en uno de los barrios más necesitados y populosos de Madrid.
2. La comprobación de que todo proceso educativo liberador arranca y se fundamenta en las realidades sufridas por los integrantes de una clase social relegada.
3. La participación que convierte a los «educandos» en auténticos protagonistas y gestores del proceso.
4. La actualización de los núcleos generadores trae como consecuencia la inserción de los educandos en el proceso histórico.

ADEMAS DE T.E.

COLABORACION

Suscripciones: Apdo. 2.085. Granada
Organo del MCEP

Seis números al año, 1.000 pesetas

En nuestra anterior etapa ya habíamos de COLABORACION y ésta, al menos, esperamos no será la última.

Esta revista, editada en Granada, es de ámbito estatal y es el órgano de difusión del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular).

C. Freinet es posiblemente el pedagogo progresista más fácil de seguir, de ahí la gran cantidad de docentes desparrramados por todos los países que se consideran discípulos suyos. El no elabora una teoría sino toda una técnica de trabajo. La gran dificultad de pasar de un sistema teórico a su aplicación práctica nos lo da resuelto; pero esto no es todo, resulta que sus técnicas están en la vanguardia de la educación, y eso hace que los docentes más inquietos de este país — entre ellos, bastantes lectores nuestros — sean seguidores suyos. Al igual que en otros países, en España se han organizado en el MCEP. Se distribuyen en la geografía por medio de grupos territoriales que a su vez se dividen en talleres de trabajo, según el ciclo o área en que se encuentren trabajando. En estos talleres de trabajo se realiza un intercambio de experiencias sobre un tema determinado, experiencias programadas y realizadas por todos los participantes. Esto diferencia al MCEP de otros grupos o instituciones pedagógicas, donde se limitan a llevar un experto que marca su cursillo o conferencia sin un seguimiento posterior de sus conocimientos entre sus oyentes. Es decir los talleres de trabajo, una vez captado un nuevo socio, lo transforman en un experimento más. La acción y reflexión son simultáneas, los logros de sus trabajos aparecen con regularidad en su boletín COLABORACION, lo que sirve como punto de partida para otros «freineticos».

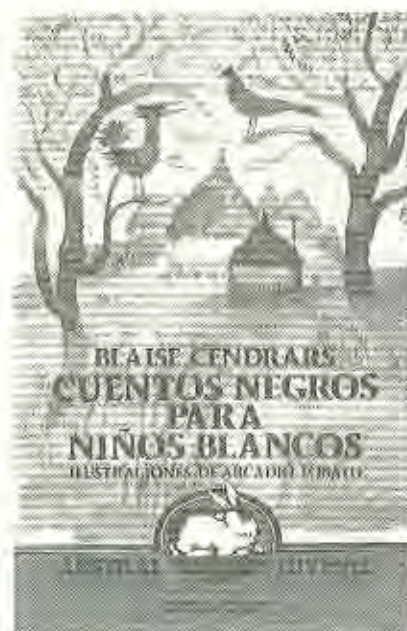
NOVEDADES EDUCATIVAS

Las reuniones, además de en talleres, son frecuentes en los grupos territoriales, nacionales, incluso a nivel internacional (recordamos que la RIDEF — grupos de encuentro de distintos países — se celebró hace dos veranos en Madrid). Su vinculación orgánica con otros grupos — especialmente italianos y franceses — hacen que se encuentren al tanto en todas las novedades en cuanto a educación se refiere. Por tanto, si quieres — querido lector — estar en onda con lo que se cuece en nuestra profesión ponte en contacto con ellos. ¿Vale?

CUENTOS NEGROS PARA NIÑOS BLANCOS

Autor: Blaise Cendrars
Ilustrador: Arcadio Lobato
Colección: Austral-Juvenil n.º 3
Editorial: Espasa Calpe, 1983
Edad de lectura: A partir de 8 años

Blaise Cendrars fue un autor aventurero tan interesado por los viajes que había reservado un pasaje para el primer viaje a la luna. Recorrió medio mundo desde los 16 años en que abandonó los estudios, y su amor a los países exóticos lo expresó en poemas y novelas. Su libro más importante es un largo poema titulado «Panamá o las aventuras de mis siete tíos» que describe sensaciones despertadas por la música de jazz, la fotografía y el ruido de los motores. Como poeta surrealista fue precursor de un nuevo estilo literario. En su novela «Oro» cuenta la historia de los buscadores de oro de California. Durante su estancia en África se inspiró en el folklore de los pueblos negros y escribe este libro para niños en el que conservó el ritmo de la narración oral. Está ideado para lectores pequeños porque como ya dice al comienzo del libro «un hombre sensato no puede hablar de cosas serias con otro hombre sensato, sino que debe dirigirse a los niños». Estas hermosas palabras reflejan un mundo exótico donde el mito y la leyenda forman parte de la vida



cotidiana. Son cuentos para contar y para leer. Cendrars, que en realidad se llama

Frederic Sanser, había nacido en Suiza en 1887 y murió en París en 1961.

El ilustrador, Arcadio Lobato, nació en 1955 y reside en Madrid. Desde hace años se dedica preferentemente a ilustrar libros para niños, aunque hace otras muchas cosas, como diseñar carteles, dibujar cómics y escribir canciones para un grupo musical pop.

De esta colección a la que pertenece este libro ya hemos publicado varias reseñas, por poseer ambos —la editorial y T.F.— un mismo criterio sobre la literatura infantil, «promocionar la calidad». Es otra de esas colecciones que se pueden comprar enteras para el colegio sin miedo a equivocarnos en ningún libro. Tras esta colección se encuentra Felicidad Orquín, directora de la misma, miembro destacado de Acción Educativa y cofundadora de la Asociación H. C. Andersen, cuyo objetivo es el estudio y difusión de la buena literatura infantil. También realiza la crítica de esta sección en el suplemento dominical «Libros» de «El País». Toda una garantía.

ZARO Y EL AGUILA REAL

Autor e ilustrador: Amaro Carretero
Colección: Aventuras de Zaro
Editorial: SM, Madrid - 1983
Edad de lectura: A partir de 8 años

La colección de «Aventuras de Zaro» se nos presenta en un gran formato que da pie al ilustrador —a la vez autor— a recrearse (y recrearnos) en sus dibujos, de perfiles nítidamente marcados, lo que facilita la lectura visual.

Se sirve de una pequeña historia, en la que Zaro es protagonista, para presentarnos la vida y costumbres del Aguila Real. En ella es precisamente el hombre el elemento distorsionador de la naturaleza. Lo triste es que en la vida real sea también así, sólo que en el cuento el águila —la razón, la vida— gana al hombre —el animal irracional, la muerte.

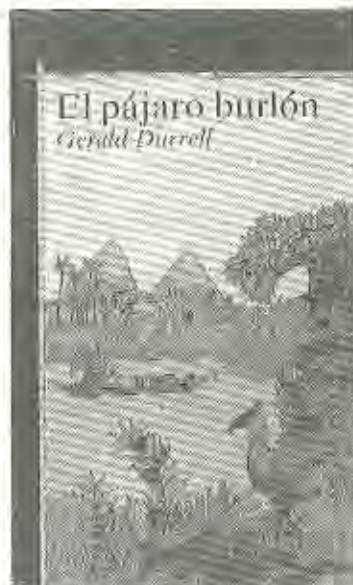
Las últimas páginas las dedica a presentarnos una muestra de las águilas europeas con sus características básicas e impresionantes retratos. Otro libro más para los ecologistas.

EL PAJARO BURLON

Autor: Gerald Durrell
Colección: Serie juvenil
Editorial: Alfaguara - 1983
Edad de lectura: A partir de 13 años

En una lejana isla del Pacífico, ex colonia inglesa, en la que hasta el momento parecía haberse refugiado el paraíso terrenal, las cosas están a punto de estropearse. La construcción de un aeropuerto (necesario para instalar una base militar inglesa, necesaria, a su vez, para mantener el equilibrio entre los bloques en el Pacífico Sur) está a punto de acabar con especies animales y vegetales próximas a la extinción. Turbios intereses están en juego. Pero una serie de personajes extraordinarios, que van desde el insólito rey de Zencali hasta la «madame» del solitario prostíbulo local, pasando por una serie de tipos dignos de la pluma de Jerome K. Jerome (el embajador, el asesor, los funcionarios, los policías), ayudados por el inesperado descubrimiento de un dios desaparecido, logra evitar el peligro y mantener en la isla el equilibrio natural. Dos palabras podrían definir adecuadamente este libro: humor y ecología.

Ya hemos tenido la suerte de hablar en números anteriores de Gerald Durrell, recordemos: «El nuevo Noé», «Los secuestradores de burros», de esta misma editorial;



«Mi familia y otros animales» (Alianza), siendo conocida por muchos su «Guía del Naturista» en la que nos enseña a hacer de todo con los animales. Además de poseer su propio zoo y proporcionar animales a los zoológicos más importantes del mundo, tiene una gran facilidad para introducir en sus lectores —de todas las edades— un profundo respeto hacia los animales, haciendo de ellos observaciones tan limas y humorísticas que nos obligan a buscar nuevas obras de este prolífico inglés.

(Nos daba la clase de FEN; o sea, que se desgañitaba vomitando espumarajos contra la Europa tecnócrata, *club-men*, volteriana y filántropa de gatos, «aquejada decía del muy deleznable pecado de la envidia». Una vez al mes nos hacía menstruar el mismo tema de redacción «El Gibraltar irredento» y al final de la clase renovábamos nuestra adrenalina con un hechizo en forma de himno:

«... Y mi Patria es hoy hollada
por el asta de un extraño pabellón.
Pero sueñan los clarines
y se escucha ya el redoble del tambor
y por todos los confines
se oye el grito de que seas español.
Gibraltar, Gibraltar...»

Alguna relación debía de haber entonces entre el salutífero ejercicio de hacer Patria en las aulas y el no menos saludable empeño en educar los hieps y ensanchar la cavidad torácica porque don Victoriano nos daba también la clase de Educación Física. Mientras trepábamos sogá arriba hacia la conquista del techo con chorretones decía mucho un latinajo que sonaba a algo así como «Manzana in porco de sanos». Sonaba a conjuro de meiga para hacer de aquellos chiquilicuattros escuchimizados un eco tardío de los atletas espartanos).

El deporte estaba entonces bien considerado (el deporte y los seriales de Guillermo Sautier Casaseca). Era buena cosa para los chavales y para los curas. A los primeros les despabilaba las meninges y daba elasticidad y fuerza a sus fibras musculares. A los curas les servía para moverse con alguna soltura dentro del encorsetamiento de la sotana. Por ello aquella salida de pata de banco de Unamuno («El deporte es una tontería que embrutece») ponía de mal café a más de uno. Entonces —hay que decirlo— se fomentaba el deporte popular y de base, era un lujo que la nación podía permitirse. Apenas si era gravoso improvisar una pelota de trapos y esparadrapo y liarse a patadas con ella, ¿qué dispendio había en bañarse en un reguero de ranas o en subirse a los árboles? Podríamos tener un paisanaje macizo y bien fornido y el gasto no iba más allá de los cuatro cristales que se desencuadernaban o la escayola del chico que quebraba el cúbito por andarse por las ramas educando los músculos abductores.

Además, ponga usted un millón de cabritos a correr de

aquí para allá, desbrávelos quemándoles las mantecas mientras saltan a la pídola y siempre habrá alguno que descuelle y salga con maneras de gimnasta de alta competición. Y no podrá usted negarme que eso de tener un Blume que va por la Gran Tartaria reconquistando medalla a medalla el oro que embarcó para Moscú no es hacer Patria. Los gabachos y sus vecinos se harán a la idea de que la casta es buena y de que si la cosa va en hacer mariconadas colgado de dos anillas podemos los españoles ser tan mariposos como el que más. Lo Cortés no quita lo Moctezuma. Las gimnasias no son mala cosa, los reclutas de buena fibra siempre dan más juego en la guerra. Luego, está claro, es la intendencia, las guerras también son cosa de pitanza, pero eso del yantar sí que es ya otro cantar porque si las gallinas dan en poner pocos huevos y las vacas sólo paren un ternero, pues ya me dirá usted.

Tener un paisanaje atlético y cachas no era una carga para el presupuesto ni dejaba de tener sus efectos benéficos para la nación. Y de ellos no era el de menor importancia frenar con el «altius, fortius, longius» la degradación de la

raza por culpa de la paja y el garbanzo.

Justo es y necesario alegrarse de que ahora que comemos carne (crisis económica, mediante) y la palpamos cuando podemos (Woityla, mediante) no haya menguado ni tanto así la ilusión por el deporte que hace de nuestros escolajes alevines alegres, ágiles y despabilados (véase si no el extraordinario maridaje de pitanza y deporte en los jóvenes leones de nesquik o en los rubios merendadores de nócilla). O tómpora, o mores (o te mueves o te mueres), hoy, claro es, el deporte no es romper cristales con una bola de trapo, ni liarse a patadas con una lata de sardinas. El deporte en nuestros colegios es un cronómetro de cuarzo *Thermidor masters sport*, un chandal *Adidas*, una raqueta *Dunlop*, unos calcetines de *Le coq sportif*, unas playeras *John Smith*, un balón de reglamento *Mikasa*, un ehubasquero *Karhoy* y una muñequera *Lacoste*. Un buen deportista empieza en su atuendo mal que les pese a los corredores de fondo etíopes. Equiparse es necesario, no puede uno ir corriendo por ahí con botas chirucas y calzoncillos de Francia. Además, es tan fácil equiparse en Galerías.

El deporte es ir de compras a las tiendas de artículos deportivos.

Gonzalo Ugidos

“O TEMPORA, O MORES” (O ALGO ASI)



Austral Juvenil

una colección que estimula la imaginación y la reflexión



Canta, pájaro lejano
Juan Ramón Jiménez
Ilustraciones: Luis de Horna
(Premio Nacional de Ilustración 1981)
(Premio «Interés Infantil 1981»
del Ministerio de Cultura)



Leyendas del planeta Thámyris
Joan Manuel Gisbert
Ilustraciones: Francisco Solé
(Premio «Interés Infantil 1983»
del Ministerio de Cultura)



Un tiesto lleno de lápices
Juan L'arias
Ilustraciones: Emilio Urberuaga



Cuentos de las cosas que hablan
Antoniorrobes
Ilustraciones: Juan Ramón Alonso
(Premio «Interés Infantil 1982»
del Ministerio de Cultura)

El bolso amarillo
Lygia Bojunga Nunes
Traducción: Miriam Lopes Moura
Ilustraciones: Araceli Sanz
(Premio Andersen, 1982)



Últimos títulos

El caballo celoso

Javier Villafañe
Ilustraciones: Julia Díaz

Cuentos de la calle Broca

Pierre Gripari
Traducción: Elvira Menéndez-Pidal
Ilustraciones: Shula Goldman

Filo entra en acción

Christine Nöstlinger
Traducción: Luis Pastor
Ilustraciones: Constantino Gatagan

Cuentos negros para niños blancos

Blaise Cendrars
Traducción: Juan Manuel Azpitarte
Ilustraciones: Arcadio Lobato

El espejo antiguo. Cuentos chinos

Ma Ce Hwang
Traducción y prólogo: Marcela de Juan
Ilustraciones: M.ª Jesús Fernández Castaño

El hombre del acordeón

Angelina Gatelli
Ilustraciones: Vivi Escrivá

La historia del doctor Dolittle

Hugh Lofting
Traducción: Amalia Martín-Gamero
Ilustraciones del autor

La tierra del sol y la luna

Concha López Narváez
Ilustraciones: Juan Ramón Alonso

Favila

Graham Dunstan Martin
Traducción: M.ª Luisa Balseiro
Ilustraciones: Juan Carlos Eguillor

Los viajes del doctor Dolittle

Hugh Lofting
Traducción: Amalia Martín-Gamero
Ilustraciones del autor



AUSTRAL

JUVENIL

ESPASA-CALPE

TRABAJA A DORIS

DE LA ENSEÑANZA

TRABAJA A DORS

LANGHLEOK

TRABAJA A DORS

