



PREVISTO



RETRIBUCIONES
Y PENSIONES

**PRESUPUESTO
DE EDUCACION**

ERNEST GARCIA:
"La contradicción
de la enseñanza"



Cultura y Aventura

MARRUECOS EN NAVIDAD

*13 días en Hoteles y Pensiones
ida y vuelta en autocar o microbús.*

Salida 25/12/84
Regreso 06/01/85
Precio 43.000 ptas.

NUESTRO MADRID-DAKAR

*Duración: Un mes
Transporte en automóvil, tren y
avión.*

Salida 01/02/85
Regreso 03/03/85
Precio 170.000 ptas.

OASIS ARGELINOS

*13 días en hoteles
Ida y vuelta en avión a MADRID
o BARCELONA*

Salida 25/12/84
Regreso 06/01/85
Precio 85.000 ptas.

GUINEA CONAKRY Y GUINEA BISSAU

*Duración: Un mes
Transporte: Ida en automóvil y
vuelta en avión.*

Salida 01/02/85
Regreso 03/03/85
Precio 170.000 ptas.

DAHOMY-TOGO por carretera

*Duración: 30 días
Transporte: Automóvil y avión*

Salida 01/02/85
Regreso 03/03/85
Precio 165.000 ptas.

VIAJES **Tulsa** GAT 498

Información C/ Gandia, 2. Tel. 433 30 50



EN ESTE NUMERO

Editorial.....	3
Teoría. La contradicción de la enseñanza, por Ernest García	4
Pedagogía. Hacia el aprendizaje de las Matemáticas a través de la experimentación (VII).....	9
Aptitudes de los alumnos en el trabajo experimental.....	12
Tema del mes. Presupuesto de educación.....	17
Retribuciones y pensiones	17
Internacional. La enseñanza privada en la Europa Mediterránea: II encuentro internacional.....	22
Noticias sindicales.....	23
Libros y revistas.....	24
Por libro.....	26

EDITORIAL

SALIR DE LA CONFUSION

Cuando el número esté en tus manos, querido lector, las huestes del 18-20/N habrán celebrado multitudinaria manifestación. Con las bandiciones episcopales, con toda la derecha-extrema derecha política y social volcada, con todos los blan angrasados resortes del aparato escolar privado al servicio de tan avangático fin como el de defender una escuela sin libertad, una escuela sin democracia (¡díselo a tus padres!, ¡el totalitario Maravall nos cierra el colegio!, ¡el autobús solo a las ocho!). Los más visionarios habrán soñado que va a suceder lo de Francia, ¡ay, ministro y aún Gobierno abajo; los más pragmáticos, sopesado la posible contribución a que el Tribunal Constitucional recorte algo de la LODE. Desvirtuar la ya más que matizada gestión democrática de los centros concertados, subordinar las libertades de cátedra y conciencia de los niños al ideario-carácter propio, sacar a los centros concertados de la planificación general y de la satisfacción de las necesidades sociales educativas serían importantes avances de la "libertad de enseñanza".

Pero cuando hablamos de confusión no nos referimos al dichoso concepto. La mixtificación y el abuso que supone su empleo por parte de quienes no quieren la libertad están ya reiteradamente denunciados. En el último número de TE habíamos de nuevo del pensamiento educativo español conservador.

Es en el campo de la Izquierda, de las fuerzas progresistas, donde detectamos confusión, incluso signos de parálisis. Sobre todo porque no concebimos ese espacio reducido, limitado a los que todavía se mueven, identificado con nosotros mismos.

En Educación, la dialéctica del Gobierno con la derecha lo llena casi todo y dificulta sin duda la articulación de las fuerzas progresistas en defensa de la Escuela Pública. El furibundo ataque de la derecha contra la LODE hace buena sin más esta ley ante los ojos de mucha gente de Izquierda y obstaculiza seriamente la capacidad de acción, la reflexión y la lucha ideológicas, la profundización de las alternativas.

Un ejemplo: la Política Presupuestaria. El AES consagra importantísimas reducciones del gasto público. Su propaganda dice que es un Acuerdo para crear empleo, pero la inversión pública es la más baja del último decenio, aún contabilizando la compra de armamento como inversión, cosa que no se permiten ni los Gobiernos europeos conservadores. Si se separan, la inversión civil tiene una tasa negativa -5,6% de aumento en pesetas corrientes-, mientras que la militar crece más del 13%. ¿Cómo repercute en la Enseñanza? El Presupuesto de la Junta de Construcciones y Equipamiento disminuye en un 35%! Mientras, las subvenciones a la enseñanza privada suben un 8%. Pues bien, los medios de comunicación se llenan del grito de la derecha: ¡El Gobierno quiere ahogar financieramente a la enseñanza privada!

Hay que denunciar tanto engaño. Salir de la confusión y el marasmo empieza por combatir la manipulación informativa.

Hoy más que nunca nos parece necesario que las fuerzas sindicales, sociales y políticas de la izquierda se agrupan en defensa de una alternativa, la de Escuela Pública, que en sus líneas fundamentales siga siendo planamente válida, aunque daba profundizarse en muchos aspectos. No se trata de una batalla puntual frente a una manifestación de la derecha, es necesaria una plataforma permanente. Nosotros nos apuntamos y os pedimos que lo hagáis también.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, José Benito Nieto, Valeriano Bozal, Javier Doz, Miguel Escalera, Desiderio Fernández Manjón, Eloy Hernández, Mariano Fernández Enguita, Santiago Lago, Pamela O'Malley, Eusebio Salán

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Pepe Patón. Libros y revistas: José Benito Nieto

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

LA CONTRADICCION

En las sociedades de industrialización avanzada y automatización incipiente, al menos en las condiciones de la crisis cuyo inicio se ha convenido en fechar en 1973, se ha querido hacer del sistema educativo a la vez lugar de absorción de capacidades juveniles no utilizables en la producción, instrumento de cualificación de la fuerza de trabajo futura y medio de legitimación (en virtud de la apariencia meritocrática de los procesos escolares) de las jerarquías socialmente establecidas. Las presiones orientadas a estos tres objetivos no se combinan entre sí, sino que chocan, planteando a las instituciones educativas problemas insolubles y generando tensiones que, a su vez, pueden proyectarse —y de hecho comienzan a hacerlo— sobre todo el sistema social. Se llamará aquí contradicción de la enseñanza a una concreta materialización de la incompatibilidad entre las funciones de absorción de excedentes humanos, productividad y legitimación, la estructura de la cual se intentará precisar a lo largo del trabajo.

ERNEST GARCIA

MAS RIQUEZA, MENOS TRABAJO

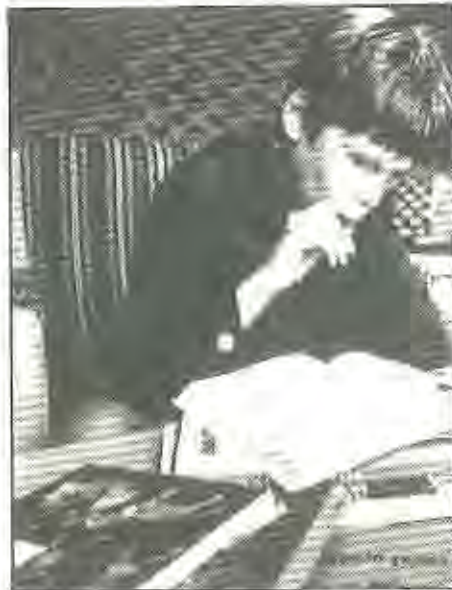
A primera vista podría pensarse que una economía en crecimiento absorbe constantemente capacidades humanas en las tareas productivas, de tal suerte que los desajustes existentes en un momento determinado (manifiestos en forma de paro o en cualquier otra forma) pueden siempre ser superados a condición de que la tasa de acumulación (o de inversión) sea lo bastante alta.

Hace ya cien años desde que Karl Marx mostró lo erróneo de esta idea. Y, más aún, que en las condiciones del desarrollo capitalista (es decir, de un sistema que «revolucionara» constantemente las condiciones de la producción) el resultado a largo plazo había de ser exactamente el contrario: la generación masiva y estructural de capacidades humanas excedentes.

El argumento marxiano es básicamente como sigue:

«La acumulación del capital supone (...) un aumento del proletariado» (2) sólo si suponemos que la composición técnica del capital es constante (siendo «composición técnica del capital» la «proporción existente entre la masa de los medios de producción empleados, de una parte, y de otra la cantidad de trabajo necesario para su empleo» (3)). Ocurre, sin embargo, que la acumulación de capital se produce a través de una modificación constante —con tendencia creciente— de la composición técnica del capital. Y concluye Marx: «Así pues, de una parte, los nuevos capitales formados en el transcurso de la acumulación atraen a un número cada vez menor de obreros, en proporción a su magnitud. De otra parte, los capitales antiguos periódicamente reproducidos con una nueva composición van repeliendo a un número cada vez mayor de los obreros a que antes daban trabajo» (4).

La bien conocida relación de estos años entre inversión y creación de empleo en procesos tales como el desarrollo de la industria nuclear, la introducción de sistemas informáticos o automá-



gicos o la reconversión siderúrgica es sólo un ejemplo de que nos encontramos en una situación que responde con mucha exactitud a la descripción marxiana arriba resumida.

El problema es, más bien, si puede generalizarse este estado de cosas y, sobre todo, hasta qué punto es irreversible.

Muchos de los analistas actuales coinciden en diagnosticar que la actual tendencia al desplazamiento de fuerza viva de trabajo es estructural y de duración previsiblemente muy larga. La dinámica histórica que lleva a «la eliminación en buena medida del trabajo humano en el sentido tradicional de la palabra» (5) ha sido ya reconocida por multitud de observadores. Schuff, por ejemplo, es tajante: «nadie consciente de la tendencia del mundo podrá negar que disminuirá la necesidad del trabajo físico y que la jornada

laboral será cada vez menor en los campos de la producción y los servicios tradicionales» (6). A finales de los setenta, Herbert Marcuse ya había hablado de «la amenaza de desempleo tecnológico que ni siquiera la sociedad más opulenta será ya capaz de compensar mediante la creación de aún más trabajo improductivo y parasitario» (7). Según Abendroth, «las nuevas fuerzas productivas (...) amenazan hacer cada vez más superfluo el trabajo manual (lo que quiere decir, dentro de un sistema capitalista tardío, que amenazan producir una creciente desocupación estructural (...) y romper el equilibrio de la sociedad» (8). Para Lamborghini, «todos los recursos se concentran en las inversiones destinadas al ahorro de mano de obra y energía (...); parece improbable que esta situación cambie en la década de los años 80» (9). Fronbel, Heinrichs y Kreye han afirmado que «en un número cada vez más grande de ramas industriales de los países más industrializados de Occidente se anuncian reducciones en la producción, excedentes de capacidad, reducciones en la jornada de trabajo y despidos masivos» (10). Según Nora y Mine, debido a la influencia de la telemática y de la automatización, «los servicios reducirán personal y las grandes empresas industriales se desarrollarán con personal constante» (11). Friedrichs ha señalado que «como resultado del progreso, muchos países avanzados que ya padecían elevados niveles de paro no serán capaces de reducirlos» (12).

Muchos analistas cualificados coinciden, además, en que —a diferencia de lo que ocurrió en anteriores periodos de reestructuración tecnológica— ahora son previsibles desplazamientos de fuerza de trabajo no reabsorbibles. A causa de las particulares características de la automatización y la computerización en tanto que procesos de sustitución de mano de obra por capital (13). Debido a que los grandes desplazamientos anteriores en la estructura del trabajo (de la agricultura a la industria y de ésta a los servicios) no parecen tener ahora una continuación viable:

EN LA ENSEÑANZA*

ni siquiera el espectacular crecimiento de que viene llamándose «sector cuaternario» puede verse razonablemente como una viable solución del problema. Y, finalmente, porque el principal factor contrarrestante previsto por Marx (el aumento de la magnitud global del capital) choca con dos limitaciones evidentes: la degradación del medio natural que amenaza hacerse irreversible y catastrófica y la irracionalidad creciente del sistema ligada a su recurso a actividades improductivas o simplemente orientadas a la destrucción y la muerte (como la carrera de armamentos). En consecuencia, aun en el supuesto de un relanzamiento de la economía en términos de crecimiento cuantitativo, habría que esperar «un enorme incremento del volumen de output acompañado de una disminución del volumen de empleo» (14).

HACIA UNA TEORIA DE LAS CAPACIDADES HUMANAS EXCEDENTES

La situación arriba descrita, el hecho de que haga falta cada vez menos trabajo humano para producir cada vez más (o para producir lo mismo), es sin duda un fenómeno dual, una realidad con dos caras.

Está siendo percibido, por una parte, como liberación, como potencial supresión histórica de la maldición que obligaba a los seres humanos a ganarse el pan con el sudor de su frente. Así, un mundo en el que los esclavos mecánicos trabajaran para nosotros, permitiéndonos una civilización del ocio creativo generalizado, a la manera en que los esclavos antiguos hicieron posible el esplendor de Atenas, está para algunos al alcance de la mano, sin más obstáculo que una moral bárbara y puritana que sitúa en el trabajo el sentido de la vida (15). Para otros, las fuerzas humanas desplazadas de la producción directa se convierten en conciencia excedente, esto es, en «capacidad psíquica libre no consumida en la lucha por la vida» (16), haciendo posible una verdadera participación efectiva en la vida política y en la transformación social (17). Otros, en fin, anuncian que, en la sociedad resultante de la revolución de la microelectrónica, las ocupaciones humanas serán la investigación, el arte, los servicios sociales —educación, sanidad, asistencia jurídica—, la asistencia social y civil, la organización del ocio y las actividades técnicas (18).

Por otra parte, se ha señalado con insistencia y verdad el vínculo entre el problema analizado y la creciente irracionalidad del sistema, empeñado en la absorción de excedentes a través de actividades improductivas, que amenazan destruir el medio físico de la existencia humana con armas o con contaminación (19). Se ha visto ya en el paro de los años 80 el anuncio de una nueva barbarie, donde los antiguos asalariados desalojados de la producción no accederán a una superior y más libre condición social, sino que acabarán constituyendo un subproletariado parasitario, precariamente mantenido por medio de subsidios por un Estado crecientemente totalitario. Y, en definitiva, la mayoría de las personas preocupadas por el problema lo están por la manifestación más visible del mismo: el paro, con toda su secuela de situaciones más o menos desesperadas.

Pretendo sugerir que esta contradictoria percepción de la cosa responde efectivamente a su contradictoria naturaleza. Hace ya algunos años (y por cierto que hablando de la educación) Saeristán la definía del siguiente modo: «la contradicción entre la productividad de la gran industria maquinista e incipientemente cibernética y la división del trabajo de tradición manufacturera» (20).

Según creo, puede generalizarse lo expuesto hasta ahora más o menos como sigue:

- La disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción material implica un creciente excedente de capacidades humanas.
- En condiciones capitalistas, el desarrollo de esta tendencia significa aumento del paro. La forma social directa del excedente de capacidades es la del ejército de reserva.
- Es previsible un progresivo desplazamiento del centro de los conflictos sociales hacia el exterior del sistema productivo.
- La contradicción entre las capacidades excedentes y su forma social como ejército de reserva puede resolverse en la producción de un excedente de conciencia (es decir, en auténtica liberación de capacidades humanas), pero también en simple desplazamiento de éstas, en marginalidad y alienación.

Hay contradicción porque nada nos asegura que el excedente de capacidades sea sin más ensanchamiento del espacio social para los seres humanos libres, para las prácticas emancipatorias. La contraposición entre capacidades excedentes y reserva laboral puede conducir al nacimiento de una verdadera conciencia liberadora de las clases subalternas, pero también a un sistemático desperdicio de recursos humanos de dimensiones sin precedentes.

Una de las más interesantes características de la teoría de las capacidades excedentes, a mi modo de ver, es su potencia explicativa. Apunta, por ejemplo, a un tratamiento convergente de problemas aparentemente tan dispares — y que por ello suelen estudiarse por separado — como

la adolescencia forzosa, la llamada tercera edad, el desempleo, las exigencias crecientes de participación, los movimientos sociales alternativos, las formas sociales de organización del ocio, etc. No expondré aquí cómo podría desarrollarse este programa, ni siquiera en líneas generales. Me limitaré a apuntar a continuación algunas ideas relativas a una posible aplicación de la teoría en sociología de la educación.

DE LA ESCUELA-CUARTEL A LA ESCUELA-PANTANO

A lo largo de los años setenta, diversos observadores han añadido a las funciones tradicionalmente atribuidas a la escuela —socialización de las nuevas generaciones, cualificación de la fuerza de trabajo y reproducción de la división social de éste, legitimación de una estructura social no igualitaria, etc.— una «nueva» función, cuya importancia se considera creciente y a la que se ha designado con nombres muy diversos: aparcamiento, almacén, depósito o espacio de marginación de los menores.

Por lo que hace a los niveles de la educación preescolar y básica, y sobre todo a los primeros años de la existencia del niño, dicha función de la escolaridad «es una manera de organizar los espacios y los tiempos en urbes» (21), ligada, por una parte, a determinadas características de la vida en la sociedad industrial urbana (distancias grandes entre el domicilio y el centro de trabajo, agresividad del entorno, inferior disposición de los padres a una atención permanente de sus hijos, incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, etc.) y, por otra parte, a los procesos sociales más globales a través de los cuales se constituye la niñez como un espacio artificial, de marginación, drásticamente separado de la «vida adulta normal» (22).

Pero lo que tiene relevancia para el tema que

*El texto reproduce la mayor parte del publicado con el mismo título en el n.º 2 de la revista *Cuadernos Críticos de Educación*.



El paro padecido en los años 80 se anuncia ya como una nueva barbarie.

aquí se está tratando es cómo con la llamada «masificación» de la enseñanza secundaria y superior, algo parecido comienza a afectar a grandes cantidades de jóvenes mayores de catorce años. Como alternativa a un trabajo que no hay manera de encontrar. O como complemento a un trabajo a tiempo parcial. O como consumo cultural o esfuerzo de promoción profesional adicionales a un trabajo de jornada completa.

En cualquiera de estas formas —aunque fundamentalmente en la primera de ellas— la escolarización masiva es un resultado de la masiva «liberación» o desplazamiento de fuerza de trabajo juvenil en las sociedades actuales. Y parece bien contrastado que la escuela de masas es, entre otras cosas, un medio de uso social de las capacidades juveniles excedentes.

Esta afirmación se ve apoyada, a mi juicio, por la fuerte tendencia a ensanchar el «modelo-escuela», exportándolo a ámbitos mucho menos tradicionales que el de los años jóvenes: desde el punto de vista de la teoría de las capacidades excedentes, la escolarización juvenil masiva, la educación permanente, las enseñanzas para adultos, las formas escolares o parascolares de reciclaje o las aulas de la tercera edad son manifestaciones diversas de un mismo fenómeno: el recurso a dicho modelo con el fin de canalizar capacidades humanas no absorbidas en la producción.

La idea que pretende desarrollar a continuación es la siguiente: El carácter contradictorio que, en el marco de la actual forma social, tiene la producción excedentaria de recursos humanos se transfiere al sistema educativo; y se transfiere con fuerza mayor a medida que se recurre más a ese sistema como medio de almacenamiento, canalización y empleo de esos recursos. Muchas de las preocupaciones recurrentes de los responsables de la política educativa, muchas de las tensiones divergentes que semiparalizan tantos centros de enseñanza profesional y superior e incluso muchas de las obsesiones y angustias profesionales de los profesores y estudiantes de dichos centros son explicables a partir de este hecho.

Concretando: La sociedad capitalista madura, para reproducirse, necesita dar un uso esencialmente improductivo a los excedentes de recursos que genera, incluidos los excedentes de recursos humanos. Dado que toda actividad generalizable (es decir, genéricamente productiva) que sea ajena a la mercancía o a la burocracia, al mercado o al estado, es básicamente disfuncional en dicha sociedad, y dado que ésta deposita en centros de enseñanza durante largos períodos de tiempo una importante porción de sus recursos humanos no inmediatamente empleados en la producción, el sistema educativo está compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades y capacitaciones necesarias para la reproducción ampliada del sistema y la neutralización, destrucción o gasto improductivo de las capacidades sobrantes.

No es de extrañar que —bajo el peso de estas dos exigencias, la conciliación de las cuales es obviamente problemática— sean tantos los centros de enseñanza que dan continuamente la impresión de estar al borde del colapso. (Y tampoco es de extrañar, dicho sea de paso, que soporten la interminable crisis con una no menos interminable «normalidad»).

Al igual que en el proceso global antes descrito, también la doble cara de su incidencia en la educación ha tenido multitud de manifestaciones en la teoría.

Muchos han puesto el acento en las potencialidades de la escolaridad como instrumento de la riqueza, el progreso o la libertad. Por no hablar de las arcaicas esperanzas regeneracionistas o socialreformistas, me referiré exclusivamente y sólo a título de ejemplo, sin insistir en la posible fundamentación de cada una de las opiniones, a tres expresiones recientes de este punto de vista.

La creencia en que la inversión en escolaridad es siempre rentable, basada tradicionalmente en buenas intenciones humanísticas o en sólidos prejuicios pedagógicos, ha tenido desde finales de los años cincuenta un fuerte apoyo académico con la teoría del capital humano. Según esta teoría, buena parte del espectacular crecimiento económico de las décadas centrales del siglo XX se ha debido a la mayor educación de la fuerza del trabajo (23).

Nada menos que el mismísimo Club de Roma ha visto en el uso adecuado de los recursos humanos una de las pocas alternativas existentes a la amenaza global derivada de la escasez de los recursos naturales. Y con el dramatismo habitual se ha escrito en uno de los informes al mismo:

“La sociedad capitalista madura, para reproducirse, necesita dar un uso esencialmente improductivo a los excedentes de recursos que genera, incluidos los excedentes de recursos humanos.”

«Dirigir la atención a este elemento humano no es menos urgente hoy de lo que en otro tiempo fue la necesidad ineludible de plantearse la cuestión de los límites físicos o exteriores de un mundo finito» (24). Aunque orienta su preocupación al conjunto de los procesos de aprendizaje, el informe se suma, cómo no, a la demanda de más escolaridad. Hay que decir, sin embargo, en honor de sus autores, que se centran en los aspectos más sangrantes del problema —como el analfabetismo— y que ponen el acento no sólo en más aprendizaje sino, sobre todo, en otro aprendizaje.

Señalemos, en tercer lugar, que hasta los observadores más escépticos de las instituciones escolares modernas descubren de vez en cuando en ellas los gérmenes de la libertad. Así, tras insistir en su carácter de represa de energía juvenil, Moncada observa: «Esta escolarización crea lo que yo llamo espacios de simulación (...). Crecientemente, los espacios de simulación están siendo también caldo de cultivo para una disminución de la legitimación de la sociedad industrial urbana sobre sus más jóvenes ciudadanos y también el comienzo de una actitud de oposición radical a ella que va más allá del marco convencional del reparto desigual de oportunidades y recompensas.» (25).

La cara desagradable del asunto ha sido profusamente retrazada. No sólo por la tradicional crítica marxista o radical, que ha insistido en que la escuela servía, entre otras cosas, para

meter en cintura a los futuros obreros —habituándoles a la disciplina industrial—, o para separar el trabajo manual del intelectual o para justificar bajo la apariencia del mérito la realidad de las clases sociales (crítica que, dicho sea de paso, sigue siendo básicamente útil, si más no como disolvente de ilusiones infundadas) (26). Ni sólo por los desescolarizadores que han insistido en que el «modelo-escuela» es demasiado caro, deformante e ineficaz para pensar en generalizarlo a escala mundial. Muchas cosas han sido también dichas por los economistas ortodoxos que han explicado la expansión de la escolaridad como uno más de los aspectos del consumo de masas en las sociedades industrializadas. E incluso hay investigadores muy rigurosos del consumo improductivo de los excedentes en el capitalismo tardío que han afirmado con absoluta seriedad y con nada despreciables razones técnicas y empíricas que los sistemas educativos actuales son, por encima de todo, el lugar de «una cruel destrucción masiva de las capacidades y potencialidad humanas» (27).

Naturalmente, muchos aspectos de las teorías que acabo de enumerar son más o menos ajenos al asunto de la gestión social de los recursos humanos excedentes. Creo sin embargo que la conmutación, aún siendo equívoca a este respecto, tiene una virtualidad: insistir una vez más en esa aparente paradoja de la escolaridad, que la hace aparecer a la vez como ámbito de la libertad y de la represión. Paradoja que se manifiesta con especial intensidad en el tema que nos ocupa. Pues, efectivamente, acudir a la escuela en vez de trabajar es algo que contiene obviamente un elemento de liberación (como se comprende sin más que recordar cómo estudiar ha sido históricamente —y en la medida en que no es un hecho del todo generalizado continúa siéndolo— un privilegio social, una opción prácticamente vetada a las clases subalternas). La pregunta inquietante es más bien esta otra: una vez liberados del trabajo, ¿por qué ir a la escuela y no más bien hacer otras cosas?

HACIA UNA DETERMINACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN DE LA ENSEÑANZA

La respuesta habitual a la pregunta anterior es aparentemente trivial: Porque aunque la entrada al trabajo se vea diferida es conveniente adquirir la cualificación necesaria para cuando llegue el momento y porque cuanto más grande sea la cantidad de escolaridad consumida mayores serán las posibilidades de que ese trabajo futuro sea más prestigioso y mejor remunerado.

Conviene aclarar que, según creo, esta respuesta continúa conteniendo un apreciable elemento de verdad. Pues aunque el mundo de la empresa sigue sin confiar gran cosa en el mundo de la enseñanza, es bien cierto que reclama títulos a sus aspirantes. Y porque continúa siendo cierto, en términos generales, que a más y mejores títulos corresponden más y mejores oportunidades laborales. [Se ha discutido esto, por ejemplo, en función de las situaciones de paro o subempleo de los titulados superiores. Pero la verdad es que sigue pasando por ahí la diferenciación entre ocupaciones manuales y no manuales y que la posesión de títulos superiores sigue siendo, por lo menos, una ventaja relativa en la competencia por los empleos intermedios (28)].

Sin embargo, este elemento de verdad ha de decrecer a medida que la escuela se utilice más y más como receptáculo de energías excedentes. Pues la descripción de la escuela en términos de

selección y promoción sólo es adecuada si suponemos —por decirlo en lenguaje tecnocrático— un ajuste satisfactorio entre los outputs del sistema educativo y la estructura del mercado de trabajo. Lo cierto es que cada día va haciéndose más difícil mantener que tal ajuste se produce y que, de continuar las cosas como van, invocarlo acabará dando risa.

Dando risa, es decir, mirando la función de la escuela como instrumento de legitimación y, en consecuencia, reforzando la crisis de legitimación del sistema entero.

Durante unos años —especialmente en la segunda mitad de los sesenta— se pensó que la escolarización de masas coincidía con una tendencia lineal a la desaparición de los trabajos rutinarios y repetitivos. Este fue, por ejemplo, uno de los subproductos de las teorizaciones sobre la sociedad postindustrial. O, desde posiciones ideológicas distintas, el grupo de Richta anunció, basándose en Auerhan, la total desaparición del trabajo manual para la segunda década del siglo XXI. Las investigaciones posteriores, en cambio, indican que, al menos durante una larga etapa de transición, y mientras la introducción de nueva tecnología siga haciéndose en aras del incremento de la productividad, la tendencia irá por un lado a la creación de más trabajos de alta cualificación y, por otro, a una fuerte descualificación de muchos otros trabajos y a más paro (29). Como es natural, la polarización del mercado de trabajo ha de ser aún más adecuada en los países «intermedios»: «La mayoría de los empleos de la sociedad española, por ejemplo, no requieren para su ejercicio habilidades o motivaciones especialmente sofisticadas o creativas. El 80% largo de ellos se aprende en poco tiempo en el mismo empleo, y sólo el 8% no son repetitivos, rutinarios» (30).

No es extraño que la chirriante fricción entre las funciones de cualificación y de absorción de capacidades sobrantes se proyecte en los ámbitos más insospechados. Así, el estudiante escéptico sobre el valor del esfuerzo escolar o sobre las perspectivas de futuro que le abre su paso por los centros de enseñanza convive con el que compete descaradamente en la caza de oportunidades escasas; no pocas veces incluso es tan sólo el desdoblamiento de una misma persona. Los enseñantes se interrogan sobre el valor de las calificaciones o sobre la «inutilidad» de sus esfuerzos (medida, claro está, en base a términos de comparación irreal). Los programadores de currícula discuten sin fin entre la opción «generalista» y la «profesionalista», entre el estímulo al consumo cultural (o al «derecho a la educación») y la producción de series limitadas de «especialistas competentes».

Espero que lo escrito hasta ahora sirva, si no para otra cosa, si al menos para comprender que no hay razón alguna para esperar que sea posible sintetizar tales diferencias, que sea posible encontrar un modelo de reforma escolar, de organización o de pautas de conducta subjetivas que resuelva tales contradicciones. En realidad, la escuela-pantano implica una fuerte presión «desescolarizadora»: tiende a ser no-selectiva, no-curricular, sin calificaciones y en última instancia sin títulos. En cambio, la escuela profesional-legitimadora apunta a la selección, el currículum, las calificaciones y el título. Dado que no parece fácil que las sociedades actuales puedan renunciar a utilizar la escuela para las dos cosas, no parece tampoco razonable esperar que puedan hacerlas ambas satisfactoriamente (sea lo que sea esto), ni parece realista confiar en reforma alguna capaz de reducir las tensiones consiguientes.

En definitiva, es inútil esperar que el mundo de la enseñanza se sacuda de encima las contradicciones que le paralizan: no puede. Seguirá por ello haciendo mal que bien lo que se le pide que haga y viendo más y más desgastada su capacidad legitimadora. Esta es la más visible expresión actual de la contradicción de la enseñanza.

Para quienes siempre pregunta eso de «pero bueno, y entonces ¿qué hacer?», será tal vez conveniente añadir dos últimas consideraciones. En primer lugar, que no hay que extrañarse demasiado de que un mundo capaz de producir a la vez democracia y misiles nucleares (o

alimentos sin calorías y centenares de millones de hambrientos) proyecte su esquizofrenia sobre todas y cada una de sus instituciones. En segundo lugar, que quienes nadan en medio del pantano de información y energías humanas que es el sistema educativo tienen al menos la oportunidad de localizar, entre la maraña de informaciones inútiles y de energías neutralizadas, y de apropiarse algunos elementos que les ayuden a transformar, si quieren, sus energías no utilizadas en la producción en conciencia excedente. A mí, si nos ponemos así, no es que me parezca mucho, pero algo es algo.



¿Para qué ir a la escuela y no más bien hacer otras cosas?

(2) *El capital*, vol. I. Trad. W. Roces, México, 1968, p. 518.

(3) *Ibid.*, p. 517.

(4) *Ibid.*, p. 532.

(5) Schaff, A.: «Ocupación y trabajo». En Friedrichs, G. & A. Schaff: *Microelectrónica y sociedad*. Trad. M. A. Fernández Alhambra, Madrid, 1982, p. 276.

(6) *Ibid.*, pp. 275-276.

(7) Marcuse, H.: *«Liberación from the Affluent Society»*. En Cooper, D. (ed.): *The Dialectics of Liberation*. Pegasus, Harmondsworth, 1968, p. 187.

(8) Abendroth, W.: *Sociedad antagónica y democracia política*. Trad. M. Sacristán. Grijalbo, Barcelona, 1972, p. 131.

(9) Lamborghini, B.: «Repercusión en la empresa». En Friedrichs & Schaff, op. cit., p. 98.

(10) Fröbel, F., Heinrichs, J. & O. Kreye: *La nueva división internacional del trabajo*. Trad. J. A. Cánovas. Siglo XXI, Madrid, 1980.

(11) Nora, S. & A. Minc: *La informatización de la sociedad*. Trad. P. García & R. Rura. FCE, México, 1980, p. 56.

(12) Friedrichs, G.: «Microelectrónica y Macroeconomía». En Friedrichs & Schaff, op. cit., p. 165.

(13) Friedrichs, G.: «La automatización, el cambio tecnológico, social y económico y las actividades conexas en la RFA». En DD.AA.: *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Madrid: Tecnos-UNESCO, 1982, p. 286.

(14) Friedrichs, G.: «Microelectrónica...», cit., p. 169.

(15) Racionero, L.: *Del paro al ocio*. Anagrama, Barcelona, 1983.

(16) Marcuse, H.: «Protosocialismo y capitalismo

avanzado». En Balbo, R.: *Por un comunismo democrático*. Trad. A. Doménech, G. Muñoz & R. Salcedo. Fontamara, Barcelona, 1981, pp. 125-150.

(17) Balbo, R.: *La alternativa*. Trad. G. Muñoz. Materials, Barcelona, 1979, pp. 293 ss.

(18) Schaff, A.: «Ocupación y trabajo», cit., pp. 278-279.

(19) Baran, P.A., & P.M. Sweezy: *El Capital monopolista*. Trad. A. Chávez. Siglo XXI, México, 1968.

(20) Sacristán, M.: «La Universidad y la división del trabajo». *Argumentos*, n.º 6, nov. 1977, p. 46.

(21) Moncada, A.: *Más allá de la educación*. Tecnos, Madrid, 1983, p. 24.

(22) Illich, I.: *La sociedad desescolarizada*. Trad. G. Espinosa. Barral, Barcelona, 1973, pp. 42-45. Firestone, S.: *La dialéctica del sexo*. Trad. R. Ribé, Kairós, Barcelona, 1976, pp. 93-133.

(23) Schultz, T. W.: «La inversión en capital humano». *Educación y sociedad*, n.º 1, 1983.

(24) Botkin, J.W. (et al.): *Aprender: horizonte sin límites*. Trad. A. M. Benito, & J. I. Zubizarreta. Santillana, Madrid, 1979, p. 23.

(25) Moncada, A.: *Más allá...*, cit., pp. 44-45.

(26) Baudelot, Ch.: «La sociología de la educación ¿para qué?». Conferencia pronunciada en las II Jornadas de Sociología de la Educación en las Escuelas de Magisterio. Granada, 1983, fotocopiado.

(27) Baran, & Sweezy, op. cit., p. 263.

(28) Baudelot, Ch. (et al.): *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Maspero, Paris, 1981.

(29) Evans, J.: «El trabajador y el puesto de trabajo». En Friedrichs & Schaff, op. cit., pp. 130-156.

(30) Moncada, A.: «Educación por empleos». *El País*, 3 de agosto de 1982.

AYUDA PUBLICA DE LA GENERALITAT A LOS CENTROS PRIVADOS

El pasado 3 de octubre la Generalitat publicó el Decreto 290/1984 sobre regulación de centros escolares de interés público (CEDIP) que, adelantándose a la LODE, plantea la subvención con fondos públicos de centros privados mediante el articulado que seguidamente presentamos.

DEFINICION

El artículo primero señala: «Se entiende por CEDIP aquellos centros docentes de iniciativa privada que, en función de la tarea desarrollada, arraigamiento al medio, implantación social, son calificados como tales por decreto, a propuesta del Departamento de Enseñanza.»

A esta definición le sigue un listado de condiciones materiales y de continuidad, pero no hay ninguna alusión a la subordinación de la subvención o la definición de CEDIP de acuerdo con las necesidades escolares reales (concepto recogido en la LODE).

Los artículos 1.4 y 1.8, respectivamente, hacen una referencia explícita a la existencia de ideario de centro (carácter propio) y expresamente se señala: «La firma del convenio por parte del Departamento de Enseñanza de la Generalitat supondrá la aceptación del carácter propio del Centro, en el cual se define la opción educativa que la escuela ofrece.»

La admisión de alumnos (art. 1.5) queda determinada por la voluntariedad de los padres, mientras que en los centros públicos se hace en función de las necesidades de escolarización de las zonas donde están ubicados. ¿Responde este criterio de matriculación diferenciado al interés público?

FINANCIACION

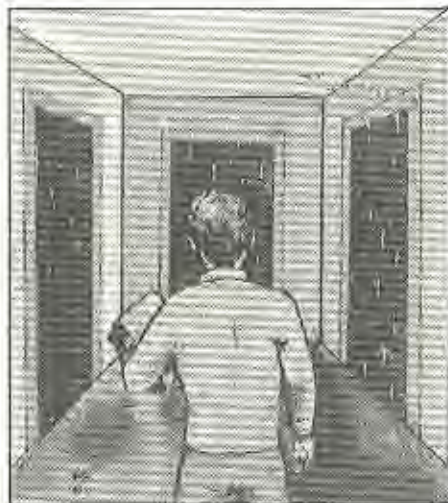
El artículo cuarto determina que el CEDIP forma parte de la red educativa y, por tanto, cae bajo la responsabilidad directa de la Generalitat, que habilitará partidas presupuestarias específicas.

Concreta además ayudas para transporte escolar en zonas rurales o en caso de necesidad (art. 4.4). Es preciso señalar que estos gastos recaen en la enseñanza pública en los Ayuntamientos.

El artículo quinto plantea incluir en los Presupuestos de la Generalitat partidas destinadas al CEDIP para mejorar la calidad pedagógica, así como concesiones anuales de material escolar, didáctico y otras ayudas. Esperamos que la Generalitat generalice estas medidas para la enseñanza pública.

Finalmente, el artículo 4.5 autoriza expresamente el cobro de cuotas complementarias, lo que de hecho facilita la no gratuidad en centros subvencionados con fondos públicos.

Se puede concluir de este breve repaso que nos encontramos con un decreto de aplicación de la LODE situado mucho más a la derecha que la propia ley, en la línea ya habitual de



privatización de la enseñanza a que CiU nos tiene acostumbrados.

Es importante recordar que buena parte de las limitaciones a la gestión democrática en los centros concertados —atribuciones de la dirección...— fueron aceptadas por el PSOE cediendo a la presión de Minoría Catalana que hizo valer así su voto favorable.

Coherentemente con esta línea política no es de extrañar que la Generalitat no haya aún constituido el «Consejo Escolar de Catalunya», organismo consultivo establecido en la LODE —funcionando ya en Andalucía y en el País Valencià— por la «no legalidad efectiva» de la LODE, pero sí osa adelantarse a su publicación con este decreto del CEDIP que lesiona fuertemente los intereses de la enseñanza pública.

¿Es necesario volver a señalar las graves deficiencias que la enseñanza pública en Catalunya está sufriendo?

85.000 niños —datos oficiales— están escolarizados en aulas habilitadas con las mínimas garantías de calidad pedagógica que puedan ofrecer el voluntarismo de sus profesores.

Las plantillas, congeladas, crecen puramente, según el aumento vegetativo; la inhibición de la Administración educativa en temas tan importantes como comedores escolares, transporte, educación especial, reforma del reciclaje del catalán, normalización lingüística y la disminución —un 29 por 100 en dos años— de las dotaciones por aula en EGB invalidan todas las declaraciones de principios de renovación y mejora pedagógica.

El aumento de plazas públicas es sólo

cualitativo y responde a la fuerte presión de las movilizaciones populares.

Desde la Generalitat siempre se hace referencia a la falta de presupuestos: «El malo es Madrid que no da dinero», vienen a decir continuamente.

No queremos desde CC.OO. quitar responsabilidades a quien las tiene: los Presupuestos Generales del Estado para el próximo año reducen en un 3 por 100 el dinero constante destinado a la enseñanza, reducción que se traduce en el sector público, mientras que las subvenciones aumentan continuamente. ¿Qué clase de excusa intenta adoptar la Generalitat?

¿De dónde sale el dinero para subvencionar a la FP privada de segundo grado?

¿De dónde saldrán las partidas destinadas al CEDIP?

¿En qué medida la inversión destinada a la integración de los centros privados que quieren pasar a ser públicos —ley del «Cepepe» mediante la cual han sido aceptadas las solicitudes de 88 centros— serán reducidas para continuar manteniendo centros privados?

Evidentemente estas partidas saldrán de las destinadas al sector público. Nos encontramos con una práctica continuada de hacer que la enseñanza pública muera por inanición.

¿A quién se quiere engañar hablando de libertad de enseñanza, de derecho de los padres a escoger centro si no hay una plaza gratuita para cada niño, cuando se autoriza explícitamente el cobro de cuotas, la titularidad privada de la ideología de un centro escolar?

La campaña en defensa de la enseñanza pública está iniciada: claustros, AA.PP., Consejos municipales de enseñanza, comisiones de matriculación, Ayuntamientos, sindicatos... plantean día a día sus reivindicaciones. Es necesario fortalecerla y coordinarla:

- Exigimos transparencia e información precisa sobre la distribución de las partidas del presupuesto de enseñanza de la Generalitat.

- Exigimos participación democrática en todos los niveles administrativos.

- Exigimos soluciones, con plazos concretos, a las deficiencias de escolarización en Catalunya.

- Exigimos dotaciones de plantilla y económicas que permitan una enseñanza pública de calidad.

- Exigimos la inmediata retirada del CEDIP.

Comisión Ejecutiva de la F. de Enseñanza de CC.OO. de Cataluña

HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (VI)

La descomposición del número como paso previo a las operaciones de adición y sustracción (1.º Ciclo Inicial)

a) *Fundamento.*

Consideramos que la descomposición es un punto clave para la correcta fundamentación de las operaciones aritméticas.

¿Quiere usted mismo someterse a un autocontrol?

Multiplique mentalmente el 15 doce veces. No siga leyendo.

Inmediatamente se forma (en un tanto por ciento muy elevado de casos) la imagen mental que vemos a continuación:



Y comenzamos a pensar: «dos por cinco son diez y me llevo una; dos por una son dos y una que me llevaba son tres». Cuando vamos a multiplicar la segunda cifra en ocasiones no recordamos el resultado de la multiplicación anterior y hemos de volver a empezar. Otras veces realizamos el producto y para sumar los resultados retrocedemos de nuevo y así sucesivamente. ¿Es éste tu caso?

Al menos, sí el de muchos docentes y no docentes que conocen el mecanismo operatorio pero no lo han analizado.

El 12 ¿es 10 y 2?

Repetir el 15 doce veces. ¿Sería lo mismo que repetirlo diez veces y luego otras dos?

Pruebe usted así: 15×10 y 15×2 . ¿Le resulta más o menos cómodo pensar que $15 \times 12 = 150 + 30$?

¿Se da cuenta de que descomponer el 12 ha sido la clave de la operación?

Cuando un alumno nos dice que dos y tres son cinco ¿está descomponiendo el cinco en dos subconjuntos de 2 y 3 elementos?

Y cuando nos dice: «cuando a un montón de 7 caramelos le quitamos 3, nos quedan 4», ¿qué descomposición estaría haciendo?

«La agilidad y la flexibilidad del pensamiento numérico dependen básicamente de la capacidad que tenga el alumno para articular de diversas maneras conjuntos dados. De este modo se establecen las condiciones psicológicas de la descomposición y complementación de números, así como la adición y sustracción» (1).

Las ideas y experiencias del Grupo Matema de Valencia, que están siendo seguidas atentamente por nuestros lectores, continúan asomándose a nuestras páginas. En esta ocasión el tema está centrado en la descomposición de los números como paso previo al desarrollo de las operaciones.

GRUPO MATEMA

b) *El proceso de enseñanza-aprendizaje.*

A través de las siguientes fases, secuenciadas por el nivel de dificultad:

b-1. Experimenta y comunica tu experiencia.

b-2. Manipula con objetos concretos y expresa verbalmente los resultados.

b-3. Manipula y escribe el grafismo obtenido.

b-4. Visto el grafismo, obtén la situación inicial (proceso reversible).

b-5. Trabajar sólo con abstracciones representadas por números.

Desarrollémoslo con algunas sugerencias de actividades.

Tomaremos como ejemplo el número 5, aunque como ya hemos apuntado en números anteriores se debe empezar trabajando los números hasta el 5 para pasar con posterioridad a la descomposición del 5 al 10.

b-1.

P: Cinco niños van a jugar al corro en este rincón de la clase.

¿Cuántos niños juegan al corro en este rincón?

A: Cinco.

P: ¿Cuántos niños juegan al corro en aquel rincón? (señalando el opuesto al anterior).

A: Ninguno (cero niños).

P: Uno de los niños se ha cansado y se marcha al otro rincón a jugar sólo. ¿Cuántos juegan al corro en este rincón? ¿Cuántos niños hay en el otro rincón?

A: Cuatro en este rincón y uno en el otro, que juega solo.

P: Ahora se va otro niño de aquí (señala el corro de cuatro) para que el otro niño no esté solo. ¿Cuántos niños juegan al corro en este rincón? ¿Cuántos están en el otro rincón? (lo señala).

A: Tres en este rincón y dos en el otro.

Así sucesivamente iremos cambiando, llegando al 2 y 3; al 1 y 4; y por fin al 0 y 5.

Lo importante de esta fase es un doble aspecto.

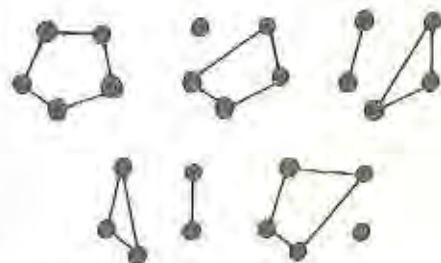
1. Potenciar la expresión oral de la vivencia.

2. Captar la invarianza del número. Siempre siguen jugando cinco niños agrupados de forma diferente. (Esto se recalca para que el alumno lo vea.)

Analice el lector y compruebe que a través de este ejercicio u otros similares no sólo cubrimos el objetivo «descomponer» sino que simultáneamente estamos realizando un trabajo de conservación de cantidad, sumas a nivel intuitivo (3 en un corro y 2 en otro, en total son 5 niños) y además potenciando la expresión oral que es un «caballo de batalla» a estas edades (recordemos la importancia del «reforzamiento de los aprendizajes a través de su comunicación» con los demás).

b-2.

Aprovechamos el juego anterior y representamos a los niños por fichas con objeto de aproximarnos poco a poco al esquema clásico de la descomposición.



P: ¿Qué ves en los dibujos?

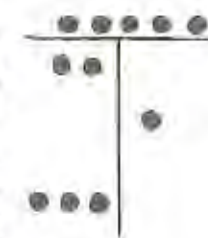
Así pues, hemos visto una primera fase únicamente a nivel de juego y una siguiente en la que interviene el simbolismo.

Otro tipo de actividad en la que expresar y manipular al mismo tiempo sería ésta:

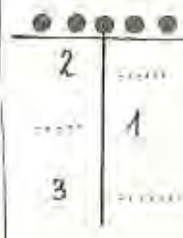


b-3.

a) *La pizarra*

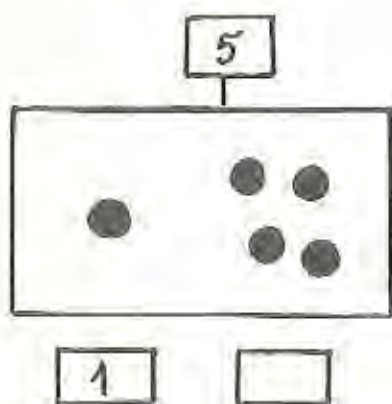


Su cuaderno



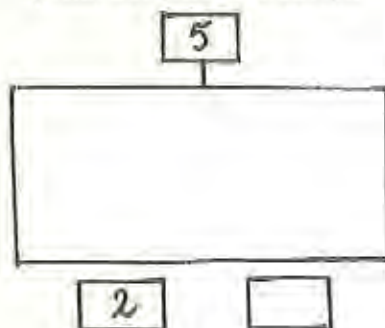
(1) GUIA DIDACTICA DEL «MUNDO DEL NUMERO». Ed. Didascalía.

b)

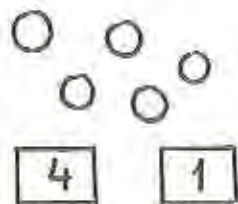


b-4.

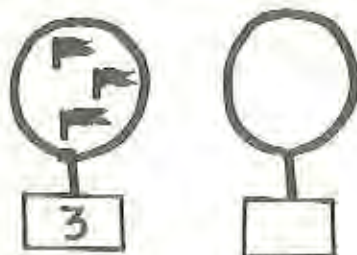
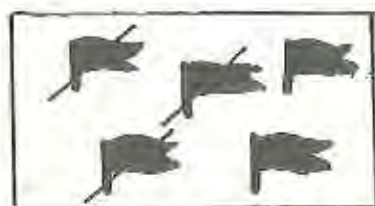
¿Cómo completarias el dibujo?



¿Cómo pintarías las bolitas?

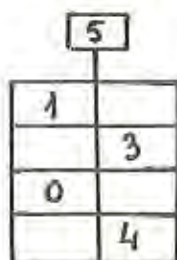


Realizaríamos más ejercicios (de cualquier apartado de los desarrollados) pasando de las fichas a objetos de la vida real representados en los dibujos.



b-5.

Trabajo con abstracción numérica.

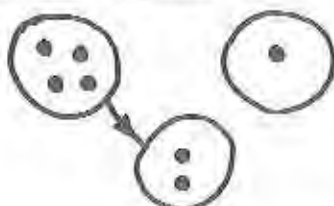


A partir de la fase b-3; es necesario que el alumno no sólo exprese verbalmente lo que ve, sino que, además, traslade lo expresado al lenguaje gráfico a través de la representación en su cuaderno de lo vivenciado.

Relaciones entre conjuntos no coordinables

Hasta ahora el alumno ha experimentado la relación entre conjuntos coordinables haciendo su aparición la idea de equipotencia y como consecuencia el número cardinal (véase capítulo del descubrimiento del número). Ahora debe descubrir y expresar (oral y gráficamente) relaciones entre objetos cuyo criterio sea: «es más o menos alto que...»; «tiene más o menos fichas que...»; «tiene más o menos esquinas que...»; «es más pequeño o más grande que...», etc., para llegar de este modo a la comprensión de «mayor que» o «menor que», cuando se trabaje con números.

Actividades sugeridas:



tiene más fichas que...



tiene más esquinas que...



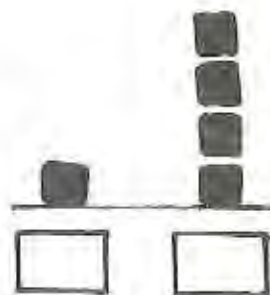
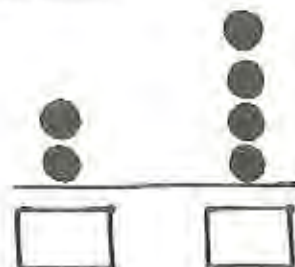
es más alto que...

El docente tiene infinidad de ejemplos a su alrededor de los que puede hacer uso para cumplimentar este objetivo.

Y llegaremos como punto final de este proceso al concepto y descubrimiento de los signos que representan el «mayor que»; «menor que» o «igual que».

La forma de acceso es la siguiente:

1. Se le presenta al niño esta actividad (o una equivalente).



P: ¿Qué ves en el primer dibujo?

A: Una torre de fichas.

P: ¿Cuántas fichas hay en la torre de la izquierda?

A: Dos.

P: ¿Y a la derecha?

A: Cuatro.

P: ¿Cuántas fichas tendríamos que añadir a la torre de la izquierda para tener las mismas que en la de la derecha?

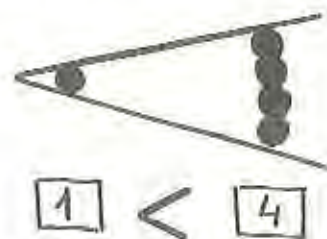
¿Cuántas tendríamos que quitar para tener las mismas?

¿De dónde?

Etcétera.

Mediante preguntas, el profesor va haciendo reflexionar al alumno sobre la desigualdad de las dos torres y al mismo tiempo va recordando objetivos topológicos: izquierda, derecha, arriba, abajo, etc.

2. Se le presenta ahora la siguiente actividad u otra similar:



uno es menor que cuatro



$$\boxed{2} = \boxed{2}$$

dos es igual a dos



$$\boxed{3} > \boxed{1}$$

tres es mayor que uno

Siguiendo el mismo sistema que en la actividad anterior, el profesor va preguntando al alumno sobre lo que está viendo en el dibujo:

«Una ficha a la izquierda, tres a su derecha y están dentro de la punta de una flecha que apunta hacia la izquierda, hacia donde hay menos fichas. Debajo de donde hay una ficha se ve el número 1, y a su derecha, debajo de las cuatro fichas, un 4. Entre los dos números la misma punta de flecha, pero más pequeña. Se lee debajo: uno es menor que cuatro».

¿Hacia donde apuntará siempre la flecha?
 ¿Por qué en la viñeta del centro no hay flecha?

¿Por qué una punta de flecha se orienta hacia la derecha y otra hacia la izquierda?

¿En qué parte de la punta de flecha podremos poner más fichas?

P: Vamos a hacer un juego:



fichas de Juan



fichas de Pedro

P: Vamos a pasar una cuerda por encima «tocando» las fichas.



¿Podremos decir que el número de fichas de Juan es mayor que el número de fichas de Pedro?

P: Ahora vamos a ver qué pasa



fichas de Juan



fichas de Pedro



¿El número de fichas de Juan es igual que el número de fichas de Pedro?



fichas de Víctor

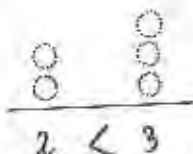
fichas de Raquel

¿Podemos decir que el número de fichas de Víctor es menor que el número de fichas de Raquel?

3. Ejercicios de práctica directa.

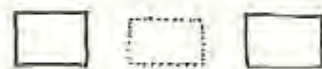
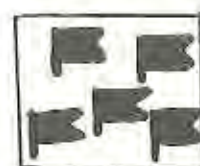
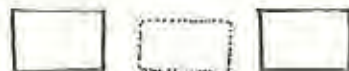


4. Ejercicios de práctica reversible.



$$5 \square 2$$

5. Se escriben los números y se ponen los símbolos.

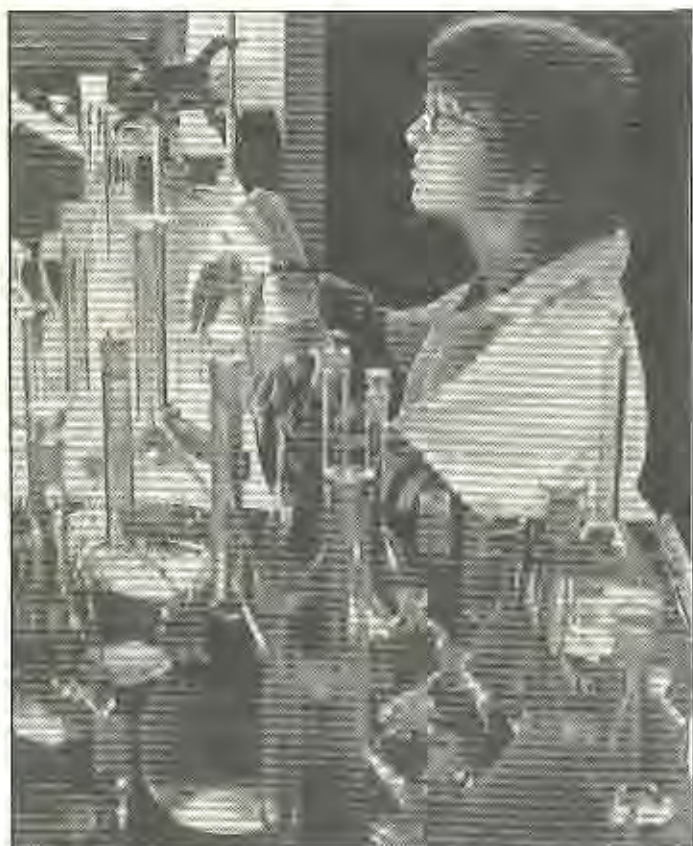


6. Se trabaja únicamente con abstracciones representadas por números

$$1 < 2 \quad 3 \square 2$$

$$4 \square 5 \quad 3 \square 3$$

Trabajada la descomposición de los números hasta el cinco, se introducen las operaciones de adición y sustracción, así como los complementos aditivo y sustractivo. Se pretende con ello que el niño exprese con el lenguaje numérico y simbólico (a nivel de signos) operaciones que ya ha realizado a nivel intuitivo, de forma inconsciente. Vamos, en definitiva, en busca del mecanismo operatorio a través de la comprensión del concepto.



Nos encontramos ante un tema muy extenso que aquí únicamente vamos a esbozar, partiendo de la reflexión en torno a la práctica diaria en las aulas; en los laboratorios y en el trabajo de campo, evitando, por razones de espacio, planteamientos teóricos aunque reconociendo que son imprescindibles.

ACTITUDES DE LOS ALUMNOS EN EL TRABAJO EXPERIMENTAL

DESIDERIO FERNANDEZ MANJON

El laboratorio, al igual que otros recursos didácticos, es rehuido por un cierto número de profesores de Ciencias. Evidentemente, además de una exigencia suplementaria de dedicación, traducida en tiempo carente de recompensa material, los alumnos reciben estimulaciones inusuales y ante ello reaccionan con conductas no previstas ni normalizadas. En cambio en el aula —un sistema dotado de alta negentropía— es posible predecir muchas conductas de acuerdo a los estímulos que el profesor utilice. Indiscutiblemente un sistema de baja entropía e incluso de alto valor negentrópico es más gobernable al estilo tradicional, pues además de poder prever el cuadro de conductas pueden adoptarse con rapidez medidas correctivas pertinentes. De ambos factores emana la seguridad del maestro autoritario.

El trabajo experimental es consustancial con una acción directa, activa, manipulativa y crítica, lo cual no suele ocurrir en la lección tradicional o sólo ocurre en bajo grado. Al mismo tiempo permite a los alumnos desarrollar iniciativas que superan con creces las previsiones óptimas del profesor e incluso sus propias capacidades creadoras, erosionando así un pilar primordial de un sistema pedagógico tradicional aún fuertemente arraigado que es verticalista, piramidal y dogmático: la indiscutida superioridad de los profesores respecto a sus alumnos. La praxis de una enseñanza activa, creativa y crítica permite poner de manifiesto la superioridad puntual de algunos de los alumnos respecto del profesor.

El profesor en la escuela tradicional es el docente (el que enseña) mientras que el

alumno es el discente (el que aprende). ¿Cómo encajar en este arquetipo que determinados alumnos individual o grupalmente puedan enseñar algo al profesor? Esta transgresión a la filosofía del sistema pedagógico tradicional es considerada intolerable por los defensores cerriles del mismo. Los sentidos adultos adeptos al mismo no pueden imaginar que un fenómeno así pueda ocurrir; niegan la posibilidad del fenómeno en sí. El dogma de su superioridad es una pesada incercia que les impide realizar estos vuelos. Cuando fenómenos como los señalados se ponen de manifiesto provocan convisión en el sistema y en los maestros corifeos del mismo.

En su práctica pedagógica, por coherencia con sus principios y por comodidad, no hay cabida para esos aires de creatividad. Hay que advertir que en el mismo saco pudiera meterse a los profesores que realizan experimentos en cátedra (una vez más aparece la cómoda cátedra) e incluso a los que programan experiencias, para los alumnos, encajonadas por guiones exhaustivamente elaborados por la cátedra y de los que el alumno no pueda salirse.

Los citados recursos permiten cosechar generosos frutos, vistosos incluso a corto plazo, de creatividad, de aprendizaje de las tareas de investigación y de asimilación de contenidos académicos correlativos. Además, y esto mercede la pena ahondarlo, es un buen abono para que germinen y se desarrollen actitudes humanas de notable interés que luego veremos. Pero éstas son actitudes sólo alcanzables, en el mejor de los casos, a medio y largo plazo, pues la dinámica social

del sistema capitalista es un gran enemigo de ellas. Se trata de auténticos valores antitéticos a los dominantes y, por tanto, han de trabajarse en contracorriente.

En el contexto educativo de formación de la personalidad es muy importante que los alumnos, desde la segunda infancia y a la vez que realizan la exploración y la explotación racional de los recursos pedagógicos, aprendan el respeto a las personas, a los locales y objetos; adquieran hábitos de solidaridad y participación crítica y constructiva en la planificación, en la gestión y en el análisis de las tareas; desarrollen la capacidad crítica y autocrítica respecto de todo cuanto realizan. Respeto no es un concepto científico, aunque usualmente, y en esta acepción lo tomo yo, lo asociamos a un conjunto de actitudes y conductas que evitan el deterioro consciente de materiales y objetos y en relación a las personas se caracteriza por la permisividad y la posibilidad de desarrollo autónomo de los individuos.

Consideramos estos objetivos conductuales tan prioritarios como los más exquisitos objetivos académicos y científicos que consisten en: asimilar los contenidos de los currículum y de las aptitudes y actitudes básicas del investigador (iniciativa, creatividad, paciencia, tenacidad, limpieza, orden, asiduidad y otras). Unos y otros objetivos han de trabajarse mediante un programa común; no se les debe afrontar mecánicamente por separado; unos y otros necesitan el soporte dialéctico mutuo. Para desarrollar estas actitudes características el profesor no tiene necesidad de acudir a ejercicios ad hoc; basta una mínima dosis de sagacidad en

sus planteamientos y la invitación a la reflexión y a la praxis a los alumnos en los momentos oportunos.

La acción mancomunada de los profesores refuerza estas tareas al menos por dos causas: porque los alumnos tienen oportunidad de practicarlos con mayor frecuencia —el aprendizaje depende, entre otros, de la repetición— y porque hay menos profesores que ejercen influencias contrapuestas. Pero los claustros están constituidos de una determinada manera y puede que el profesor innovador no sea secundado por ningún otro. Por poco que se logre, a bien seguro que, al menos, su actitud y métodos provocarán algún tipo de reflexión en su entorno. Además ha de pensarse siempre que la escuela es, a pesar de los intentos reproductores de las clases dominantes, un campo abonado para la lucha ideológica; por eso no logran siempre imponer sus fines.

Impulsando y desarrollando estas actitudes se socavan diversos valores burgueses:

a) Frente al individualismo feroz se pone énfasis en el trabajo colectivo; frente al poder de los individuos más fuertes, más hábiles, más inteligentes, se elige el empuje del grupo. Frente al éxito de unos cuantos individuos se fomenta el triunfo (plasmado en un adecuado aprendizaje) de los grupos por medio de la consulta, la discusión, el intercambio de opiniones y hallazgos, etc. A estos niveles medios inclusive, lo importante no es que se desarrollen genios, sino que todos maduren suficientemente como para adquirir unos mínimos deseables.

b) Frente al trabajo programado por los técnicos y expertos, monótono para sus ejecutantes, propio de la era tayloriana del rendimiento en el trabajo, impulsamos el trabajo creador, fruto de la iniciativa de los individuos y grupos bajo la mirada alentadora del profesor.

c) Frente al dogmatismo y al acriticismo correspondiente que se fomenta a nivel social, impulsamos en los trabajos experimentales la crítica constructiva a los diversos aspectos de las tareas realizadas.

APRENDIZAJE DE LAS ACTITUDES

Las actitudes de los alumnos están condicionadas por diversas causas:

a) Por las actitudes de los profesores y por las formas que éstos utilizan para presentarles el trabajo experimental. Frecuentemente en nuestras aulas:

- Los experimentos se quedan reducidos a meros experimentos de cátedra en los que el rol del alumno es de mero espectador de las proezas casi mágicas de su profesor.

- No existe concienciación previa alguna de los alumnos ni en relación a las tareas concretas ni en cuanto a las actitudes que se consideran más adecuadas. Y también es tónica la falta total de participación de los propios alumnos en esa toma de conciencia: a falta de diálogo, imposición vertical.

- Desconexión entre la teoría que en ese momento se está estudiando y las experiencias que se realizan. Es muy distinto este modo de actuar que si los experimentos están relacionados con la teoría, se les ha concienciado en torno a las tareas a realizar y se les tiene en cuenta incluso en la propia planificación del trabajo.

b) Por las actitudes que más se fomentan y aplauden en la sociedad: Individualismo; recelo y desconfianza, no manifiesta, claro, hacia los demás; conformismo; resignación en los dominados; arribismo y otras.

c) Por los parámetros físicos del local o ámbito de trabajo:

- Si es local cerrado: decoración, dimensiones, luminosidad, etc.



Parece que en la escuela la creatividad no ocupa lugar. Todo está encorsetado.

- Si es abierto: en ellos hay más propensión a la dispersión mental y a la distracción.

d) Otros factores:

- La intensidad del trabajo: una o varias sesiones.

- Los recursos pedagógicos de que se trate.

Las actitudes, como la casi totalidad de la conducta humana, se aprenden, lo cual exige:

- Tiempo y ejercicio reflexivo con derecho al error.

- Información previa detallada.

- Gran paciencia y tenacidad.

- Tareas convenientemente dosificadas y supervisadas.

- Constatación de que todos los alumnos han asimilado los principales objetivos, al menos en parte.

Las actitudes de los alumnos hay que considerarlas en relación a:

- Los demás compañeros: pudiéramos distinguir una tipología básica: intransigente, acaparador, parásito.

- Las personas encargadas del laboratorio: profesor, conserje.

- Con los inmuebles: paredes, suelo, mesas.

- Con los aparatos:

- Dialéctica entre lo mío y lo de todos.

- La mentalidad del prepotente; pagó, luego puedo romper.

- Ante las tareas:

- El dogmatismo: el profesor sabe y los alumnos no.

- Los prejuicios: concebir tareas para tal grupo de personas y no para otro en función del sexo, por ejemplo.

El finalismo: se esperan resultados inmediatos y contundentes.

En general es posible educar y bien en estas facetas de la personalidad a causa de la actitud positiva que muestran ante el trabajo experimental.

LAS ACTITUDES EN RELACION AL TRABAJO EXPERIMENTAL

Aunque muestran, por lo general, una actitud más positiva que en relación a las clases en el aula, no se puede esperar que el grueso de los alumnos sean torfos de la experimentación. Les gusta realizar experimentos llamativos, pero son torpes y remolones ante la observación minuciosa, la medición sistemática, etc. Por razones de espacio voy a plantear sólo el caso de las actitudes desfavorables, entre cuyas causas podemos hallar:

- Falta de costumbre de trabajo autónomo y no dirigista.

- Excesiva supervisión y vigilancia por parte de los profesores.

Podríamos distinguir varios tipos de alumnos, y pido al lector me admita esta jerga, quizá poco academicista, pero muy significativa:

a) **Los desmotivados:** A éstos les viene grande cuanto se refiere a estudios en activa y en pasiva. Dificiles de desbloquear y motivar.

b) **Los empollones:** Sólo les preocupa almacenar el máximo número de conocimientos, y como aparentemente en el laboratorio se aprenden muchos menos, lo detectan. Son impermeables a causa de sus grandes prejuicios y no plantean las cosas abiertamente, antes al contrario, tratarán de desprestigiar y soliviantar.

c) **Los listillos:** Creen saber todo y se aprestan a intentar ellos todo. Constituyen una fuente permanente de peligros.

d) **Los camorristas:** Pueden provocar a sus compañeros en momentos críticos.

El tema da mucho más de sí; éstos son unos rasgos.

TEMA DEL MES

TABLA A
(EN MILLONES DE PESETAS)

	1984	1985	1985/1984
1. MEC	524.072	493.583,8	-5,82
2. Entes territoriales	168.367	291.860	+73,35
3. Fondo de Compensación interterritorial	16.422	11.958,4	27,18
4. Gastos diversos	12.800	—	—
5. Organismos Autónomos Administrativos (Consolidado) ..	—	216.179	—
6. MEC + Org. Ant. Ad. (Consolidado)	564.326	546.450	3,17
7. Presupuesto total de Educación (Consolidado) (6 + 2 + 3 + 4) :	761.935	850.270	+11,59

Sí, para terminar con estos datos generales, nos referimos a la inversión, teniendo en cuenta que la realizada en este campo es de las que con menos recursos genera más puestos de trabajo, vemos que, dentro de la tendencia a la baja de las inversiones en los Presupuestos del Estado (pues su incremento es del 5,6 por 100, varios puntos por debajo del incremento del presupuesto), la destinada al MEC no es excepción. Del, aproximadamente, billón y medio dedicado a inversiones, la referida a educación es tan sólo de 68.142 millones de pesetas, mientras que, por ejemplo, la dedicada a Defensa es

del orden de más de tres veces esta cantidad.

Un reparto por grandes temas del dinero dedicado a educación en los presupuestos del MEC nos daría:

EGB: 37,8 por 100.
Enseñanza Univ.: 20,4 por 100.
Enseñanzas Medias: 18,9 por 100 (incluyendo BUP, COU, FPI y II y Esc. de Idiomas).
Becas y Ayudas: 3,3 por 100.
Investigación Científica: 5,8 por 100.

El presupuesto del MEC participa en el Presupuesto general del Estado con una cantidad de unos 700 millones de pesetas y que representa el 10,16 por 100. Si el Estado de 1985 respecto de los presupuestos de 1984, la partida resultante de la suma de Educación y Ciencia (junto con Ciencia y Tecnología, Energía, Cultura, Turismo y Organismos Autónomos Administrativos con competencias) y las partidas de Entes territoriales, lo hacen en el 11,59 por 100 del conjunto de los presupuestos del Estado.

TABLA E | Presupuestos Generales del Estado

Resumen general por servicios y programas, del Presupuesto de Gastos
Ministerio de Educación y Ciencia

Programas	TOTAL
Formación y Perfeccionamiento del Personal de la Admón. ...	43.910
Cooperación para el Desarrollo	209.185
Participación en Organismos internacionales	85.065
Acción Social en favor de funcionarios	9.900
Mutualismo Administrativo	59.332
Acciones en favor de los Emigrantes	3.605.728
Apoyo a Otras Actividades Escolares	245.700
Dirección y Servicios Generales de la Educación	6.901.925
Educación Preescolar	16.392.867
Educación General Básica	193.201.194
Enseñanzas Medias	74.239.905
Enseñanzas Universitarias	2.657.339
Educación Especial	4.487.194
Enseñanzas Artísticas	2.545.977
Enseñanzas Integradas	5.890.840
Educación en el exterior	2.345.443
Educación compensatoria	2.511.369
Educación permanente y a distancia	2.209.586
Perfeccionamiento del Profesorado de Educación	1.243.942
Investigación Científica	11.281.462
Investigación Educativa	112.232
TOTAL CONSOLIDADO	330.271.095

LOS PRESUPUESTOS DE EDUCACIÓN

LAS SUBVENCIONES

Trato especial merecen, dentro de estas consideraciones generales, las subvenciones

Denominación partida

EGB	TA
FP I	Las S
FP II	(EN MILLON
Educación Especial	
A la Construcción y Equip.	
Antiguas Filiales	
A la Conferencia Episcopal para hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza de la Religión Católica en los Colegios de EGB (pública y privada)	
Otros (a comunidades religiosas por su colaboración en el CEI, para subvencionar actividades de educación compensatoria, a conservatorios de música no estatales, etc.)	
TOTAL	

participa en el total de los Presupuestos una cantidad que asciende a 493.583 millones de pesetas, lo que representa el 8,10 por 100 del conjunto del presupuesto. Cabe recordar que el Ministerio de Defensa lo que representa el incremento de los Presupuestos del 84 va a ser del 12,3 por 100, lo que representa el 10 por 100 de lo dedicado por el Ministerio de Trabajo, Industria y Transportes, etc.), incluyendo los organismos administrativos y Comerciales, las transferencias a las Comunidades Autónomas y el Fondo de Compensación Intergubernamental. Lo que la importancia de los gastos en los Presupuestos del Estado disminuye.

MIGUEL RECIO

PRESUPUESTOS TRANSFERENCIAS

incluidas en las diversas partidas del MEC y de sus Organismos Autónomos Administrativos y Comerciales.

El incremento global del conjunto de las

Tabla B
Subvenciones
(MILLONES DE PESETAS)

	Año 1984	Año 1985	Variación %
.....	88.075,3	95.381,97	8,3
.....	11.083,6	11.859,45	7,0
.....	3.167,0	3.677,38	16,12
.....	2.454,2	2.898,50	18,10
.....	603	—	—
.....	3.632,5	3.509,71	-3,38
.....	—	856	—
.....	—	77.512,00	—
.....	109.014	118.260,52	8,48

subvenciones está en torno al 8,5 por 100. Debe destacarse la desaparición de la partida de Construcción y Equipamiento de centros de EGB, dentro de la subvención a estos centros no estatales, aunque su importe en el pasado ejercicio fuera tan sólo de 603 millones de pesetas, desaparición lógica dentro de la política de restricción inversora de los presupuestos de este año. Asimismo, merece unas líneas la "nueva" partida de 856 millones de pesetas con una justificación que textualmente dice: "a la Conferencia Episcopal, para hacer efectiva la obligatoriedad de la Enseñanza de la Religión Católica en los Colegios de EGB (públicos)", cuya lectura produce escalofríos a todo el que piense que nunca el respeto a la pluralidad religiosa debe tornarse en una pluralidad de respetos, de la que sale favorecida la Iglesia Católica, hacia la que, más que respeto, paréciesele deberse veneración. Si recordamos la situación de intolerancia y discriminación manifiesta a la que el MEC condena a los miles de alumnos de Preescolar y EGB que habien-

LAS INVERSIONES

Las operaciones de capital (capítulos 6 y 7) de los presupuestos del MEC sufren el recorte más significativo del conjunto, especialmente en lo que a "transferencias de capital" se refiere, siendo la variación respecto del pasado año de -26,9 por 100. Las inversiones reales gestionadas por el propio MEC crecen porcentualmente, pero su cifra no es significativa (pasa de 227,9 millones de pesetas a 710,1 millones de pesetas) y se dedica a mejoras en la mecanización. Las transferencias de capital representan la primera y primordial fuente de ingresos de los distintos organismos autónomos, especialmente la Junta de Construcción, Instalaciones y Equipo Escolar, que llevan a cabo inversiones reales. El volumen de estas transferencias ha disminuido en 19.961,4, siendo significativa dentro de esta disminución la practicada en las transferencias de la Junta de C.I. y E.E. que recibe 18.115 millones menos. En total, las transferencias de capital de los presupuestos del 85 se sitúan en 52.111,6 millones de pesetas, variando en un -27,7 respecto al año pasado.

(EN MILLONES DE PESETAS)				
OPERACIONES DE CAPITAL	85	84	Variación %	
Inversiones reales.....	47.306,7	61.094,0	-13.788,2	-22,6%
Transferencias de capital.....	2.722,9	1.641,1	1.081,2	65,9
SUMA DE OPERACIONES DE CAPITAL.....	50.029,6	62.736	-12.707,0	-20,25

Centrándonos en las inversiones reales, y en concreto en las de la Junta de Construcción, Instalaciones y Equipo Escolar, esta suma: 35.503,6 millones que comparados a los 54.397,5 del año pasado da una variación de 34,73%. Esa es la política de inversiones del MEC y esa su visión de la

do elegido "Ética" no pueden cursar esta asignatura, simplemente porque no existe como tal, condenándose en la mayor parte de los casos a tragar "religión velis, nolis" —y tal recuerdo parece estar en el más profundo inconsciente de los directivos del MEC—, no podremos menos que calificar de claudicación y de renuncia ante la prepotencia de la Iglesia en la escuela pública a la decisión ministerial. Además, ¿qué criterios tiene el MEC para adjudicarla? En la memoria explicativa de programas no se da ninguna razón y no podemos por menos que advertir el grave precedente que se sienta y las consecuencias que traerá en el futuro, pues su monto final, de querer cumplirse con el objetivo de la subvención, podría ser muy alto.

Otras partidas de las dedicadas a la subvención tienen incrementos importantes, como el 18,1 de la Educación Especial, y el 16,12 por 100 de la dedicada a la F.P.II. Pero la partida principal sigue siendo la de EGB, con 95.381,97 millones.

Independientemente de la Junta de C.I. y E.E. que recibe 37.298,4 millones de pesetas, se contabilizan en la antedicha partida de transferencias de capital las siguientes:

A Mov. de Renovación Pedagógica: 129 millones de pesetas.

A la Universidad para Inv. Educ.: 93 millones de pesetas.

A Becas para Form. de Investigadores: 1.854,8 millones de pesetas.

Para el Fondo de Inv. y C.: 8.669,5 millones de pesetas.

Al CSIC: 2.503,1 millones de pesetas.

A la Universidad para el programa de Investigación: 742,5 millones de pesetas.

A la Universidad, para inversiones: 655,6 millones de pesetas.

Otros: 165,6 millones de pesetas.

Por su parte los organismos autónomos, que son en su mayor parte los encargados de realizar la inversión, modifican el capítulo de operaciones de capital respecto del año precedente en los siguientes términos:

no subsidiariedad del Estado en materia educativa.

He aquí el desglose de las inversiones (su traducción en puestos escolares viene en el estudio por programas) y la comparación con el año 84.

TABLA C

Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar

(EN MILLONES DE PESETAS)

	1985	1984
Servicios Educativos	208	—
Preescolar	2.486,770	3.383
EGB	12.850,5	25.496
EE. MM.	7.980,3	11.346
Universidad	10.075,5	10.618
E. Especial	952,2	1.430
Compensatoria	297,5	600
E. Exterior	95,1	—
E. Integradas	201,6	—
TOTAL	35.503,6	54.397,5

$\Delta = 34,73$

El frenazo a las inversiones, apoyado en la LODE (art. 20.1 y 27.3), significa la renuncia a cualquier planteamiento de avance en la calidad de la enseñanza que no vaya por la renovación del profesorado o la modificación de los programas de los planes de estudios.

Por último deben consignarse aquí los 11.958,4 millones de pesetas del Fondo de Compensación Interterritorial, dedicados íntegramente a la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipamiento Escolar y que

suponen una distribución muy poco homogénea de las construcciones que se afrontan en esta relación.

RESUMEN POR PROGRAMAS

a) Los programas de Becas y Ayudas (321 A, B y C).

He aquí sus cuantías comparadas a las del pasado año.

(EN MILLONES DE PESETAS)

	1985	1984	Variación %
321 A. Becas y Ayudas	18.513,8	16.162,8	13,59
321 B. Serv. Complementarios ..	11.817,9	11.257,9	4,74
321 C. Apoyo a otras activ.	318,4	522,9	35,78

Tales programas suponen un incremento modesto de hacer efectiva en ciertos aspectos la gratuidad de la Enseñanza. Cubrirán, aproximadamente, a 5.000 alumnos. Especialmente importante son, a este respecto, las ayudas a estudiantes universitarios, dado que, de acuerdo con la propia memoria por programas de los presupuestos, con motivo de la justificación del programa de Enseñanzas Universitarias se afirma: «El Estado está financiando en un 75 por 100 la enseñanza universitaria a familias que en su gran mayoría podrían pagar una tasa más alta para dichos estudios. Por todo ello parece lógico una política de tasas que vaya aproximando suavemente el importe de éstas al coste real de la enseñanza universitaria, siempre y cuando dicha política se vea completada por una, asimismo, política de becas dirigida a promover el acceso democrático a las aulas universitarias», los problemas del inicio de este curso en cuanto al acceso a la universidad y el número de becas universitarias presupuestadas de 77.950 hacen claramente insuficiente el esfuerzo del Ministerio en este terreno.

No podemos pasar por alto la subvención que el programa 321 C hace a las APAS, no tanto por su cuantía, de 95

millones de pesetas, como por su fin que, según palabras textuales de la memoria, consiste en que «como objetivo a largo plazo se compulsaría la conjunción de distintas federaciones de APAS de diferente ámbito (local, provincial, regional) en una gran confederación nacional de especial incidencia en el sector público», afirmación que genera un cierto clientelismo gubernamental y estatalizador en estas asociaciones, curiosamente postergadas en la LODE.

b) Programa de dirección y servicios generales de educación.

Este programa, el 421 A, contiene como novedades dignas de reseñar la creación de la Alta Inspección y como objetivo específico para el próximo curso el desarrollo del artículo 1.2 de la ley 30/1984 de Medidas para la Reforma de la Función Pública, que además de «dictar normas específicas para adecuarlas a las peculiaridades del personal docente», se trataría del Estatuto de la Función Pública docente. Igualmente se llevará a cabo el «Cuerpo único», regulando el nuevo escalafón y preparando el nuevo concurso de traslados; se publicará —por fin— el Mapa escolar y —lo que no pasa de ser, dados los recursos, poco más de una

declaración— se establecerán los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes en materia de instalaciones y equipamientos. En claro avance de estas intenciones se propone el apoyo al uso del ordenador en EGB y FEMM, así como en la investigación española.

c) Preescolar y EGB.

El programa 422 A referido a educación preescolar presenta la novedad de la promesa de la reordenación del sector mediante la ley de escuelas infantiles y, con motivo de la creación de 20.040 nuevos puestos (de ellos sólo 9.960 por aumento de la tasa de escolarización, el resto, 10.120, se crean por desequilibrios interprovinciales), más 3.290 de sustitución, se alcanzará una tasa de escolarización del 91,2 por 100.

El programa de EGB, el 422 B, contiene la promesa de creación de 29.400 puestos de nueva creación, correspondientes al cinturón industrial de Madrid y capitales de provincia y 39.440 de sustitución.

d) Enseñanzas Medias.

El programa 422 C se refiere —y ello es una novedad— conjuntamente a lo que denomina Enseñanzas Medias: BUP, FP I y FP II y Escuelas de Idiomas. En él se hacen referencias a la reforma, calificándola de «experimentación controlada», pero nada se dice de repercutir de una manera rápida la ratio 1/30 en las enseñanzas de estos niveles, tal y como postula la reforma. El programa confiesa la existencia de unos 300.000 jóvenes de 14 a 16 años sin escolarizar, quedándose en el curso pasado la tasa de escolarización de BUP en 42 por 100 (en todo el Estado, de ellos el 67,2 por 100 público y el 32,8 por 100 privado) y siendo la tasa de escolarización de FP I y II de 20,7 por 100 (56,1 público y 43,9 privado). Dicho porcentaje correspondiente a FP se distribuye en 67 por 100 en FP I y 33 por 100 en FP II.

Frente a estos datos, que debe recordarse pertenecen a un nivel obligatorio, la ampliación de puestos para el curso escolar 85/86 va a ser mínima; 8.023 puestos de nueva creación y 3.727 de sustitución en BUP y 10.337 y 1.753, respectivamente, en Formación Profesional.

e) Enseñanzas Universitarias.

Los programas 422 D, 541 A y 542 C referidos a la Universidad y a la Investigación mantienen la tónica de escasez de recursos y mero desarrollo legislativo sin compromisos importantes. En este terreno destaca la puesta en funcionamiento del Consejo de Universidades, la ley de Consejos Sociales, el Real Decreto sobre Departamentos Universitarios, el Real Decreto sobre Investigación y Docencia, el Estatuto del Profesorado universitario, Real Decreto sobre directrices generales de planes de estudio, etc., en desarrollo de la LRU. La inversión es de nuevo escasa: 15.230 puestos que finalizarán su construcción en el 85 y 51.190 que se iniciarán en este año, con lo que —y a falta de una nueva regulación del COU— se repetirán los problemas de falta de plazas en el inicio de curso. Las dota-

(Sigue en pág. 21)

El Proyecto de Ley de Presupuestos del Estado para 1985 contiene importantes cambios de los sistemas de retribuciones y pensiones vigentes. Con respecto a las retribuciones, se inicia la aplicación de la reforma contenida en la Ley de la Función Pública (LMRFP). Si con anterioridad hemos denunciado los peligros que encerraban determinados conceptos retributivos — complementos específicos y de productividad —, lo contenido en el proyecto de ley va más allá de aquellos temores: se opta por aplicar la reforma del modo más regresivo y arbitrario posible. Por sorpresa se estableció un nuevo sistema de pensiones. ¿Contiene la vieja aspiración de equipararse al sistema de la Seguridad Social? En absoluto. Es como un anticipo de la reforma de la Seguridad Social apuntada en el AES. Sólo acercándose a 40 años de servicio aumenta la pensión, quedándose aún muy lejos del salario real. Por debajo se pierde dinero, y mucho. Vía libre a los fondos de pensiones privados. Y todo ello, sin contar para nada con los Sindicatos. Boyer y Moscoso prosiguen su obra.

JAVIER DOZ

RETRIBUCIONES Y PENSIONES

1. LA APLICACION DE LA REFORMA RETRIBUTIVA

En la Memoria General del proyecto presupuestario sus redactores sostienen que por primera vez la gran mayoría de los funcionarios, el 92 %, verán inequívocamente fijadas sus retribuciones en la ley. Para ello, el proyecto establece en su artículo 11 las cuantías de los dos conceptos que, además de los trienios, la LMRFP hace generales para todos los funcionarios: sueldo y complemento de destino. Las publicamos en el cuadro «Retribuciones 1985».

Suprimido el grado, las retribuciones básicas ya sólo presentan cinco valores distintos correspondientes a los cinco grupos de funcionarios —A, B, C, D y E— formados en función de la titulación exigida para el acceso. Los aumentos del sueldo respecto al sueldo más el grado vigentes son significativos: 21,68 % para el índice 8, grado 2; 21,44 % para el índice 10, grado 1, y 17,08 % para el índice 10, grado 2. Sin embargo al no depender de las básicas la cuantía de las pensiones en el nuevo sistema que la ley propone, este aumento pierde una parte importante de su significado progresivo; lo mismo que el sustancial aumento de los complementos de destino es simple consecuencia de la supresión de conceptos retributivos —grado, incentivo normalizado o especial dedicación para los docentes—. En realidad lo que hace el proyecto de ley es reducir el abanico de sueldos base: del 1 a 3,66 de 1984, veinte teóricamente, puesto que transitoriamente se percibían en cuantías que iban de 1 a 2,42; del 1 a 3 fijado como máximo en la LMRFP, pasan a ser

establecidos con un abanico de 1 a 2,12.

Lo mismo ocurre con los complementos de destino. Su abanico se cierra del 1 al 12 actual al 1 a 6 aunque sus cuantías aumentan de forma importante —de un 32 % a un 76 % en los niveles que afectan al profesorado— por la razón antes aducida.

La pregunta que surge es: ¿El Gobierno quiere proceder a una reducción del abanico salarial de los funcionarios? La respuesta es negativa. Es más, en el borrador sobre la aplicación de la reforma, filtrado en el mes de septiembre, y que recogía las conclusiones de un estudio encargado a una consultora internacional, se sostenía que los altos cargos tenían retribuciones muy insuficientes en comparación con el sector privado, por lo que se preconizaban aumentos de hasta un 70 % y 2.000.000 de pesetas anuales para algunos Subdirectores y Directores Generales.

¿Cuál es, pues, la estrategia de aplicación de la Reforma? Bastante clara: reducir el abanico salarial en los conceptos que son generales a todos los funcionarios y abrirlo en los conceptos que sólo percibirán una parte pequeña —complementos específico y de productividad—, aumentando incluso el abanico global. Estamos hablando de ese 8 % cuyas retribuciones no aparecen fijadas en el proyecto de ley: cargos directivos, puestos de especial dificultad, responsabilidad e incompatibilidad (sic), etc., o funcionarios que trabajen con especial rendimiento, interés o iniciativa.

Si discutible es, por sí misma, esta orientación, mucho más lo es su modo

de ejecución. Manos libres al Ministerio de Hacienda y a los equipos directivos ministeriales. Ningún papel a los Sindicatos. «El Ministerio de Eco-

RETRIBUCIONES 1985

1. Básicas

Grupo	Sueldo	1 trienio
A	95.232	3.653
B	80.826	2.923
C	60.249	2.192
D	49.264	1.462
E	44.973	1.096

2. Complemento destino

Nivel	Cuantía	Nivel	Cuantía
30	83.623	17	32.136
29	75.008	16	30.198
28	71.853	15	28.259
27	68.697	14	26.321
26	60.268	13	24.383
25	53.472	12	22.444
24	50.317	11	20.506
23	47.162	10	18.568
22	44.006	9	17.599
21	40.858	8	16.629
20	37.951	7	15.660
19	36.012	6	14.691
18	34.074	5	13.722

Son retribuciones brutas mensuales. Los grupos A, B, C, D, E se corresponden con los antiguos índices 10, 8, 6, 4, 3.

El cálculo de las retribuciones que son generales para todos, se hace más sencillo. Sueldo más trienios (según titulación de ingreso en el cuerpo) más complemento de destino (según nivel asignado al puesto de trabajo). Y dos extras al año iguales a sueldo más trienios.

nomía y Hacienda, previa consulta o a iniciativa de los Departamentos ministeriales e informe del Ministerio de la Presidencia, propondrá al Gobierno la asignación de un complemento específico a determinados puestos de trabajo, incluidos en su caso los Directores Generales...» (art. 11). El complemento de productividad, que no originará derechos individuales posteriores y que retribuirá «el especial rendimiento, la actividad extraordinaria y el interés o iniciativa con que se desempeñen los puestos de trabajo», será determinado por el Departamento ministerial respectivo. Casi a modo de concesión se añade: «Las cantidades que se perciban en concepto de complemento de productividad serán de conocimiento público en el centro gestor correspondiente, así como de los representantes sindicales» (art. 12).

Un párrafo de este mismo artículo revela que no todo va a ser incentiva-ción individual de la productividad. Al hablar de los criterios de distribución del complemento afirma: «...transitoriamente se podría incluir la consideración de las retribuciones percibidas en el mismo puesto de trabajo durante el año 1984». Es decir, los cuerpos de élite, especialmente los del Ministerio de Hacienda, que perciben en la actualidad cuantiosos incentivos de productividad, los seguirán percibiendo, ahora de manera individualizada. Y tampoco existe demasiado riesgo de equivocación si se afirma que el complemento específico será el sustitutorio de la dedicación exclusiva.

Sólo racionalizadora en cuanto a los conceptos percibidos de modo general, defensora de la productividad y de la diferenciación salarial individual frente a la corporativa, la reforma del sistema de retribuciones en su aplicación en el proyecto presupuestario se adentra, pues, sin apenas embozo, en las vías más peligrosas y regresivas. Del pasado asumirá las situaciones de privilegio, en el futuro cambiará la arbitrariedad corporativa por la individualizada.

1.1. Los aumentos retributivos de 1985

«El incremento conjunto de las retribuciones íntegras del personal en activo del sector público no sometido a la legislación laboral» será del 6,5%. En él se incluyen los aumentos de antigüedad. Esto no significa que éste sea el aumento que tendrá cada funcionario. Sus retribuciones serán en 1985: sueldo y trienios según el grupo al que pertenezca y complemento de destino según el nivel asignado a cada puesto de trabajo (ver «Retribuciones 1985»).

RETRIBUCIONES DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES (dos hipótesis)

Clasificación vigente	Total anual 1984	1985: Ley de Presupuestos y niveles vigentes (*)		1985: 6,5% Total anual
		Total anual	%	
Índice 8, grado 2 Profesor EGB... (*)	1.380.408	1.447.416	4,85	1.470.135
Índice 8, grado 2 Maestro taller FP...	1.515.432	1.540.452	1,65	1.613.935
Índice 10, grado 1 P. agregado IB P. numerario FP...	1.649.008	1.742.136	5,65	1.756.194
Índice 10, grado 2 Catedráticos IB... (**)	1.804.424	1.788.660	-0,87	1.921.712
Índice 10, grado 2 P. Titulares Universidad Catedráticos EE.UU. (***)	2.078.912	(***)		2.214.041
Índice 10 (5,5), grado 3 Catedráticos Universi- dad (***)	2.598.636	(***)		2.767.547

Son retribuciones brutas, sin antigüedad (*). Como nivel de complemento de destino se ha tomado el mínimo y más general en cada cuerpo: en EGB 12 en 1984 y 14 en 1985, para todos los cuerpos de E. Media al nivel 18, excepto para Catedráticos que tienen nivel 20.

(**) No se contabiliza en 1984 el complemento especial transitorio.

(***) Profesores numerarios con dedicación exclusiva. Como su estructura retributiva es distinta de la que tienen los demás funcionarios, incluidos los docentes, no es de aplicación directa lo contenido en el proyecto de ley.

A un 8% de estos últimos, aproximadamente, se les aplicará además, por decisión del Ministerio de Hacienda, el complemento específico cuya cuantía no se determina en el proyecto de ley. De la estricta aplicación del proyecto de ley se deducirían unos aumentos reales, sin antigüedad, para los funcionarios docentes de niveles no universitarios comprendidos entre el -0,87% y el 5,65% (ver cuadro «Retribuciones de funcionarios docentes»). Al profesor de EGB, aún estableciendo que su complemento de destino mínimo tenga nivel 14 en 1985, sólo le correspondería una subida real del 4,85%. El resto hasta alcanzar el 6,5% si se pertenece a los grupos B, C, D y E (antiguos índices 8, 6, 4 y 3) y el 4% si se pertenece al grupo A (antiguo índice 10) se percibirá como complemento personal transitorio, absorbible por cualquier futura mejora, incluidas las derivadas de cambio de puesto de trabajo. Quiere esto decir que habrá funcionarios, especialmente de los grupos A y B, cuyas subidas reales sean muy inferiores al 6,5% y aún quienes pierdan dinero, ya que bajo ningún concepto puede considerarse subida real lo percibido como complemento transitorio.

El artículo 13, que regula la transición de los sistemas, establece que en sueldo, trienios, pagas extraordinarias y complementos de destino y específico se absorberán la totalidad de las remu-

neraciones vigentes en 1984, incluidos los complementos personales y transitorios actuales, y que a efectos de garantizar los aumentos nominales del 4% y 6,5% a los que aludimos en el párrafo anterior se considerará como retribución de 1984 la suma de las básicas, complementos personales y transitorios, complementos de destino en las cuantías de 1984 y los «incentivos o conceptos retributivos que el Ministerio de Economía y Hacienda asimile a los mismos que efectivamente haya percibido el funcionario en ese año hasta un máximo de 600.000 pesetas para los de proporcionalidad 10 y 300.000 pesetas para los de restantes proporcionalidades». Para la absorción del complemento transitorio no se considerarán los trienios, el complemento de productividad ni las gratificaciones.

Sólo de esta manera se puede explicar cómo la puesta en marcha de un sistema que se pretende incentivador del trabajo se va a hacer disminuyendo costos. No otra cosa es pasar de un 12,1% de aumento de la masa salarial global que se preveía en el proyecto presentado en el mes de julio en la mesa de negociación del AES al 8% de aumento en el proyecto presentado al Congreso, tras la disminución del gasto público con que se saldó la firma del AES. Hay que tener en cuenta que la diferencia de dichas cantidades con el

TEMA DEL MES

DIFERENCIA DE PENSIONES ENTRE EL NUEVO SISTEMA Y EL VIGENTE

Grupo de funcionarios	Años de servicio	1. Pensión 1985 de aplicarse sistema vigente	2. Pensión 1985 nuevo sistema	3. Diferencia (2)-(1)
A, índice 10, grado 3 Catedráticos de Universidad	9	1.189.339	242.495	-946.844
	21	1.352.994	707.808	-645.186
	27	1.434.821	995.681	-439.140
	30	1.475.734	1.155.572	-320.162
	33	1.516.648	1.326.807	-189.841
	36	1.557.562	1.509.564	-47.998
	39	1.598.475	1.704.552	+106.077
A, índice 10, grado 2 Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuelas Universitarias y de E. Medias...	40 y más	1.598.475	1.772.621	+174.146
	9	1.189.339	234.096	-995.243
	21	1.352.994	683.295	-669.699
	27	1.434.821	961.198	-473.623
	30	1.475.734	1.115.551	-360.183
	33	1.516.648	1.280.856	-235.792
	36	1.557.562	1.457.284	-100.278
A, índice 10, grado 1 Profesores Agregados de E. Medias y de Escuelas Universitarias, P. Numerarios de FP...	39	1.598.475	1.645.520	+47.045
	40 y más	1.598.475	1.711.231	+112.756
	9	1.189.339	225.699	-963.640
	21	1.352.994	658.782	-694.212
	27	1.434.821	926.717	-508.104
	30	1.475.734	1.075.533	-400.201
	33	1.516.648	1.234.907	-281.741
B, índice 8, grado 2 Profesores de EGB, Maestros de Taller de FP... (La pensión según el sistema vigente y la diferencia sólo son válidos para EGB al calcularse teniendo en cuenta el diferente valor de sus trienios)	36	1.557.562	1.405.006	-152.556
	39	1.598.475	1.586.489	-11.986
	40 y más	1.598.475	1.649.843	+51.368
	9	1.003.464	191.174	-812.290
	21	1.109.853	558.010	-551.843
	27	1.158.954	784.959	-373.995
	30	1.183.504	911.011	-272.493
	33	1.208.054	1.046.007	-162.047
	36	1.232.605	1.190.086	-42.519
	39	1.257.155	1.343.808	+86.653
	40 y más	1.257.155	1.397.471	+140.316

NOTA: Todas las cantidades son brutas anuales. Se perciben en 14 pagas. Para calcular la pensión que correspondería en 1985 de aplicarse el sistema derogado le hemos aplicado el 80% a las retribuciones básicas que estarán vigentes en dicho año. No se tienen en cuenta las pensiones complementarias del Fondo Especial de MUFACF.

6,5% comprende la consolidación de las homologaciones y reformas retributivas de docentes, militares, funcionarios de justicia y otros colectivos, la repercusión del aumento de las plantillas y otras derivas. O sea que como máximo el aumento será del 6,5%, muchos lo tendrán inferior o sólo transitoriamente igual y una pequeña minoría de cargos directivos podrá tenerlo muy superior.

1.2. ¿Se aplicará a los docentes? ¿Y la homologación?

Lo contenido en el proyecto de ley es de plena aplicación a los docentes. La única excepción la constituyen los funcionarios o contratados con dedicación normal o plena, así como los profesores universitarios encargados de curso con nivel de dedicación inferior al C. A estos colectivos no se les aplicará el complemento transitorio puesto que sus retribuciones quedan congeladas, a cuyo efecto, si fuera preciso, incluso se les reducirá el sueldo.

Sin embargo, hemos conocido de autorizadas fuentes del MEC, sin duda alarmadas por las consecuencias de unas tan irrisorias subidas reales, que se está estudiando la posibilidad de aumentar los niveles de los complementos de destino docentes para adecuarlos, en la medida de lo posible, a un aumento global real del 6,5% e intentar reducir al máximo la aplicación del complemento transitorio. Los niveles mínimos que tendrían que aplicarse para que no existiera complemento transitorio serían: al profesor de EGB, el 15; al maestro de taller, el 21; a los agregados de IB y numerarios de FP el 19; a los catedráticos de IB, el 24. Al margen de que el Ministerio de Hacienda autorice finalmente esta propuesta surgen de inmediato varios problemas: ¿Cómo podrían tener los maestros de taller un nivel 21 si los profesores numerarios parten del 19? ¿Se puede alcanzar el nivel 27 en la enseñanza media para que los catedráticos partan del 24? En el momento de

escribir estas líneas lo más que se puede decir es que los aumentos reales estarán comprendidos entre las cantidades y porcentajes expresados en las columnas 2.ª y 3.ª del cuadro «Retribuciones de los funcionarios docentes» y que no se puede determinar quiénes y en qué medida completarán su menguada subida real con un complemento transitorio. Con respecto al profesorado universitario todavía está por determinar si se incorporarán en 1985 al sistema general. Los incrementos nominales, si tienen dedicación exclusiva, se situarán entre el 4% y el 6,5%.

¿Y qué fue de la homologación? Los parámetros sobre los que se calculó han sido completamente trastocados. La referencia a los niveles ya no sirve. Se puede afirmar, no obstante, que la homologación está conseguida respecto a los conceptos generales —sueldo y complementos de destino— a expensas de lo que se establezca en la futura clasificación de puestos de trabajo y niveles correspondientes que el Go-

bierno está obligado a realizar. Donde no hay homologación es en los complementos específicos y de productividad. Las mismas fuentes ministeriales a las que aludía afirmaban que el complemento específico se aplicará a los cargos directivos de los centros. En cuanto al complemento de productividad no está pensado, por el momento, su aplicación a los docentes. Resumiendo: homologación queda y además con un problema: si se aplican los citados complementos del mismo modo que a los demás funcionarios, se dispararán los abanicos salariales internos en términos mucho más fuertes que los rechazados abrumadoramente en la consulta sobre las retribuciones de 1982.

1.3. Personal laboral

La negociación colectiva, derecho reconocido para este colectivo por el Estatuto de los Trabajadores, vuelve a ser gravísimamente limitada. Se impone un tope máximo de aumento para sus convenios del 6,5%, comprendiendo en dicho porcentaje todos los conceptos, incluida la antigüedad y las mejoras por reclasificación profesional. Se establece un fondo de 2.000 millones de pesetas para cualquier incremento adicional. Esta cantidad es absolutamente insuficiente, siquiera para cubrir una parte significativa de las homologaciones pendientes. La distribución de este fondo la realizará el Ministerio de Economía y Hacienda previa negociación con las Centrales Sindicales más representativas. Es la única mención a la negociación sindical en todo el proyecto de ley.

1.4. Interinos y contratados

Para ellos se prevé una subida del 6,5% sobre lo percibido en 1984 sin mayores especificaciones. Los nombrados a partir del 1 de enero de 1985 percibirán el 80% de las básicas, excluidos los trienios, y el 100% de los complementos que correspondan a su puesto de trabajo. Intercambio de porcentajes respecto a la norma actual, todavía no cumplida del todo.

1.5. Plazo de aplicación

Según establece la disposición final novena, la reforma del sistema retributivo entrará en vigor a medida que el Gobierno vaya determinando, en su caso, los complementos específicos. Mientras tanto, se incrementarán las básicas y las complementarias, excepto el incentivo de productividad, en un 6,5%, conservándose la estructura re-

tributiva vigente en 1984. Después se efectuarán los correspondientes ajustes.

2. PENSIONES: LA CONTRARREFORMA

La disposición adicional 5.^a de la ley de Presupuestos de 1981, al mismo tiempo que iniciaba la progresiva eliminación de las pensiones complementarias obligaba al Gobierno a presentar a las Cortes un proyecto de ley de Reforma del Sistema de Seguridad Social de los funcionarios antes de enero de 1982. Este mandato legal fue ignorado por los Gobiernos que se sucedieron desde entonces a pesar de que los órganos rectores de la MUFACE elaboraron un anteproyecto técnicamente fundamentado, que contaba con la aceptación, en términos generales, de los principales Sindicatos. Desde entonces, los Sindicatos de funcionarios han venido reivindicando de forma constante, aunque sin éxito, la promulgación de una reforma que equiparara las pensiones de jubilación a las del régimen general de la seguridad social. Como se sabe, en este régimen se percibe el 80% del total salarial medio de los dos últimos años, mientras que los funcionarios se jubilan con el 80% de las básicas, lo que viene a suponer, a pesar de los aumentos experimentados por éstas en los últimos años, entre un 40% y un 70% del salario total, dependiendo de las muy diferenciadas retribuciones complementarias.

Pues bien, con tal sigilo, el Gobierno ha introducido en el proyecto de ley presupuestario una reforma completa del sistema de pensiones. ¿Avanza siquiera un poco en las reivindicaciones históricas? En absoluto. En el cuadro «Diferencia de Pensiones... se puede comprobar que sólo acercándose a 40 años de servicio mejora la pensión con respecto a la que resultaría de aplicar el 80% a las retribuciones básicas de 1985. El que funcionarios con 30 años de servicio pierdan con el nuevo sistema entre 300.000 y 400.000 pesetas al año es, sencillamente, un escándalo. La reforma del sistema de Seguridad Social de los funcionarios se configura así como el anticipo de la contrarreforma del Sistema General: reducción de prestaciones y vía libre a los fondos de pensiones privados.

Para los funcionarios docentes de índice 10 y grado 3, sólo con 37 años de servicio, se mejora (15.993 ptas. al año), para los de índice 10 y grado 2 hacen falta 38 años (+24.129 ptas.); para los de índice 10 y grado 1 se

necesitan 40 años y los profesores de EGB (índice B y grado 2) 37 años para percibir 7.930 ptas. más al año y eso partiendo de que los trienios no homologados, si éstos lo estuvieran sólo se mejoraría con 39 años de servicio. En todos los demás casos se pierde dinero, que es del orden de 800.000 a 950.000 pesetas, con nueve años de servicio mínimo requerido para tener derecho a pensión.

2.1. Las Bases del nuevo sistema

Para los funcionarios en activo que se jubilen a partir del 1 de enero de 1985, la cuantía de sus pensiones no se determinará ya en función de un porcentaje de las retribuciones básicas, sino en función de dos conceptos: el haber regulador y el porcentaje del regulador.

El haber regulador es una cantidad igual para todos los funcionarios de un mismo índice y grado (coeficiente). La tabla de haberes reguladores contiene 29 distintos que van de 710.538 ptas. para el índice 3, grado 1, hasta 2.233.689 para el índice 10 y grado 8. Las correspondientes a los docentes son cuatro, que publicamos en el cuadro adjunto.

El porcentaje del regulador es el porcentaje que se aplica al haber regulador para calcular la pensión. Va del 1,35% por un año de servicio (aunque el periodo de carencia es de nueve años) hasta el 100% con 40 y más años. La pensión anual es, pues, la resultante de aplicar el porcentaje del regulador según años de servicio al haber regulador. Dividiendo por 14 se obtiene la pensión mensual. En junio y diciembre se devengarán dos pagas extras.

A efectos de cómputo y del periodo de carencia, se tendrán en cuenta los servicios prestados en puestos de trabajo que permitan la inclusión del titular en cualquier régimen público de la Seguridad Social o en el de la Mutualidad de la Administración Local. No se hace referencia al régimen general y regímenes especiales de la Seguridad Social.

La jubilación voluntaria podrá obtenerse con 60 años de edad y 30 de servicios y su pensión se determinará de acuerdo con el mismo procedimiento que la forzosa.

Lo que hace absolutamente rechazable la reforma del sistema no son sus conceptos fundamentales: que la pensión aumente progresivamente en función de los años de servicio —eso ya estaba recogido en parte en el sistema actual a través de los trienios—, tampoco la desvinculación de la pensión de las retribuciones básicas, sino el haber

TEMA DEL MES

HABERES REGULADORES DE LAS PENSIONES

Grupos funcionarios docentes	Haber regulador anual
Índice 10, grado 3 (1)	1.772.621
Índice 10, grado 2 (2)	1.711.231
Índice 10, grado 1 (3)	1.649.843
Índice 8, grado 2 (4)	1.397.471

(1) Catedráticos de Universidad.

(2) Titulares Universidad, Catedráticos E. Media y Escuelas Universitarias.

(3) Agregados E. Media y Escuelas Universitarias, P. Numerarios FP...

(4) Profesores EGB, maestros de taller E. Media...

PORCENTAJE DEL REGULADOR

Años de servicio	Porcentaje regulador
1	1,35
9	13,68
12	19,72
15	25,92
18	32,66
21	39,93
24	47,76
27	56,17
30	65,19
31	68,36
32	71,58
33	74,85
34	78,24
35	81,67
36	85,16
37	88,77
38	92,43
39	86,16
40 y más	100

La pensión anual bruta se calcula aplicando el porcentaje correspondiente según los años de servicio al haber regulador.

establecido unos haberes reguladores y una tabla de porcentajes radicalmente insuficientes que ensanchan el foso entre pensión y salario.

Así, teniendo en cuenta los previsibles aumentos retributivos para 1985, un profesor de EGB con 33 años de servicio que se jubile el año próximo, lo hará con el 56% de su salario un agregado de bachillerato o numerario de FP con el 53% y un catedrático de bachillerato con el 52%. Para los profesores universitarios la cosa se pone mucho peor; con 30 años de servicio la pensión de un titular será el 41% de su salario y la de un catedrático el 35%. Repetimos: escandaloso.

2.2. Cuota de Derechos Pasivos

Se cotizará el 3,86% del haber regu-

lador. Esto supone unas cuotas anuales de 53.942, 63.684, 66.054 y 68.423 en los cuatro grupos de docentes. Con respecto a la cuota actual, 4,35% de las básicas, supone cotizar más con menos de nueve años de servicio y menos a partir de esa ambigüedad.

Actuales pensionistas. Futuros activos

Las pensiones causadas con anterioridad al 1 de enero de 1985 experimentarán un incremento medio del 7% sobre las cuantías de 1984. El Gobierno fijará por tramos los porcentajes de incremento y los límites máximos de crecimiento en el caso de concurrencia de pensiones.

A los funcionarios que ingresen al servicio del Estado a partir de la entrada en vigor de la ley se les aplicará

el sistema descrito en los apartados anteriores. Sin embargo, sólo habrá cinco haberes reguladores, correspondientes a los cinco grupos de funcionarios: Grupo A, 1.707.180; Grupo B, 1.392.767; Grupo C, 1.078.674; Grupo D, 828.261; Grupo E, 714.289. Estas cantidades son muy significativas. Todas ellas son sustancialmente inferiores a la media, dentro de cada grupo, de los haberes reguladores de los ya ingresados. Son casi iguales a los más bajos dentro de cada grupo. Es decir, hacia el futuro se profundizará el carácter regresivo.

En el próximo número analizaremos los demás aspectos de la reforma del sistema de pensiones.

(Viene de pág. 16).

ciones presupuestarias sufren variaciones mínimas.

d) Educación especial y compensatoria.

El programa de Educación especial se salda en la creación de 1.495 puestos en los que se iniciará la construcción el próximo año, bajando el gasto en la red pública y aumentando las subvenciones más del 18 por 100, y la Educación compensatoria, con una inversión mínima, alcanza los 2.808 millones.

g) El perfeccionamiento del profesorado.

Digna de reseñar es la nueva política de perfeccionamiento del profesorado. Su presupuesto alcanza los 2.185 millones de pesetas (449 millones más que el año pasado), correspondiendo, salvo mil millones que gastan las Universidades, el resto a la

Subdirección General. Se crearán 60 CEPS (Centros de Profesores) y se desarrollará el contenido del programa a través de tres grandes líneas: 1. Mediante actividades dirigidas desde la Subdirección General (los CEPS). 2. A través de centros dependientes del MEC (las Universidades) y 3. A través de los Movimientos de Renovación Pedagógica, a los que se destinan 129 mil millones.

CONCLUSIONES

Por su cuantía y por la distribución de su gasto son estos presupuestos los propios de una política continuista en lo esencial con la de Administraciones anteriores, que, lejos de garantizar con medios el ejercicio del derecho a una educación de calidad, educación a secas, se conforma con dar el

Estado un papel contemporizador con la enseñanza privada, sin modificar ni la política de subvenciones, ni la de inversiones y sin vislumbrar, a través de la vorágine reformadora que recorre todos los niveles educativos, otro fin que el mero «adecuar los contenidos de los planes de estudios a la sociedad» cuando aún no se logra hacer participar a la propia comunidad educativa en la definición de las directrices de la reforma. Las modificaciones más notables con que nos encontramos en los diversos programas, las legales, no se hacen desde la discusión con los sectores afectados y cuando se negocia es la Iglesia, a través de sus diversos interlocutores (Minoría catalana o CCCE), quien se sienta enfrente de unas autoridades que no saben o no quieren buscar respaldo popular a una alternativa que está claudicando.

LA ENSEÑANZA PRIVADA EN LA EUROPA MEDITERRANEA: II ENCUENTRO INTERNACIONAL

Los días 25, 26 y 27 de octubre se ha celebrado en Lisboa el II Encuentro Internacional de Enseñanza Privada, realizado bajo el lema: La enseñanza privada en la Europa Mediterránea. Este encuentro continúa del celebrado en Madrid el año pasado, y en él han participado la FEP-CF-DT de Francia, la Federación Nacional de Profesores de Portugal, el Sindicato Nazionale Scuola-CGIL, de Italia, y la F. Enseñanza de C.C.OO. de España.

En el transcurso de las sesiones de trabajo se ha analizado el papel de la Enseñanza Privada en los respectivos países, en el marco más general de los diferentes sistemas educativos y de la situación política, social y económica. La importancia de la Enseñanza Privada en cada país, en relación con el conjunto del sistema educativo, es notablemente variada:

- 5% en Italia
- 9% en Portugal
- 17% en Francia
- 33% en España

Se constató también la importancia que tanto en Italia como en Portugal y España tiene la Enseñanza dependiente de la Iglesia. Las cuatro Organizaciones sindicales coincidieron también en señalar la unidad mantenida entre la derecha política y las fuerzas confesionales en oponerse a las propuestas de transformación democrática de la Enseñanza, así como defender e impulsar su privatización. En este mismo sentido se denunciaban los intentos de monopolizar los principios de libertad aplicados a la Enseñanza. Se coincidió, asimismo, en la necesidad de propiciar la unidad de las fuerzas progresistas para avanzar en políticas progresistas.

Las cuatro Organizaciones señalaron como prioritario, en estos momentos, la asunción de la Enseñanza obligatoria, universal y gratuita.

Se dedicó una especial atención al estudio de las condiciones salariales y de trabajo de los trabajadores de la Enseñanza Privada y a la negociación colectiva en los diferentes países.

La relación contractual y el marco de negociación se corresponde al modelo empresa/trabajador en Italia, Portugal y España, y asimismo, al régimen funcional en Francia.

Con respecto a los niveles salariales, la equiparación es prácticamente una realidad en Francia y Portugal. En Italia es así técnicamente, pero en realidad no en función del distinto valor de la escala móvil.

El caso de España es lamentablemente distinto y conocido.

Tanto en Italia como en Francia y Portugal, se valora la experiencia en la Enseñanza Privada a la hora de acceder a la Función Pública. El horario de trabajo es diverso:

- Francia: de las 27 horas semanales de la primaria a las 18 de la media.
- Italia: de las 24 h. de la elemental a las 18 h. de la secundaria.
- Portugal: de las 28 h. de la elemental a las 22 h. de la secundaria.

En este mismo orden de cosas se consideró prioritaria la exigencia del máximo respeto al derecho a la libertad de cátedra y al pleno ejercicio de los derechos sindicales.

Entre las conclusiones, destacamos las siguientes:

- La crisis económica tiene graves consecuencias sobre los sistemas educativos de todos los países y en particular en varios de los presentes en este encuentro, que se hallan, además, en situación de redefinir la legislación del sistema educativo. Los cambios consiguientes deberían garantizar la existencia de un sistema de formación integrado, así como la participación y el control social, tanto para la enseñanza pública como para la privada.

La enseñanza pública debe ser el centro de la programación educativo-formativa y de la cualificación de todo el sistema educativo.

- Las acciones concertadas deben hacer posible la democratización de la enseñanza privada, así como su pluralismo. Del mismo modo, deben evitar que las fuerzas políticas y sociales conservadoras, y las de carácter marcadamente confesional, efectúen una política de división social y de discriminación.

- La necesidad de luchar por una identidad de salarios y condiciones de trabajo entre los trabajadores de la enseñanza pública y de la privada.

Por último, se acordó continuar estos encuentros el año próximo en Francia.

MANIFESTACION CONTRA LA LODE

En un intento de retrotraernos a tiempos pasados donde sus privilegios fueron intocables, la derecha española, convocada por la Confederación Católica de Padres de Alumnos, dio término, con una gran concentración, a la campaña iniciada contra la LODE y la política educativa del Gobierno, siguiendo el ejemplo de los conservadores franceses.

Miles de alumnos de los colegios privados asistieron a la manifestación, luego de que en todos ellos se les hubiera inducido a estar presentes mediante panfletos redactados con «verbos negativos» repartidos en horas de clase. Incluso, a

multitud de profesores se les pasó lista antes del inicio de la protesta. Por tanto, y aunque lo han negado repetidas veces, la manipulación de alumnos y profesores no es sólo un hecho, sino una indecencia, y existen suficientes pruebas para afirmarlo.

Tras la tapadera de abogar por la Libertad de Enseñanza y el Pacto Escolar, se atisba un intento de presionar al Tribunal Constitucional, que en breves días dictaminará sobre el recurso presentado por el Grupo Popular contra la LODE, y la ilusión de acosar al Gobierno y a su ministro de Educación, después de los buenos resultados arrojados en Francia. Y, aunque no se permitió la exhibición de

banderas españolas, el matiz más puramente conservador estuvo presente en el transcurso de la manifestación, representado sobre todo en el saludo de la «nueva estrella» Carmen de Alvear a unos falangistas que mantenían desplegada una pancarta con el lema «La Constitución que votasteis permite la LODE, ¿de qué os quejáis?», mientras la inmensa mayoría de los asistentes abucheaban la protesta.

El acto terminó con la lectura de un manifiesto arremetiendo contra Maravall, los medios de comunicación y exponiendo sus conocidas reivindicaciones. En definitiva, la derecha unida se pasó contra el Gobierno.

NOTICIAS SINDICALES

La unidad sindical, o es producto de la unidad de acción, o no es otra cosa que una puesta de acuerdo de algunos entes de las cúpulas sindicales.

UNIDAD SINDICAL

RAFAEL MERINO

FETE-UGT ha tratado sucesivamente de atraer a sus filas a dirigentes en algunas nacionalidades y provincias, de UCSTE, sin poder ingerirse a la parte de UCSTE que pudieran representar. También trató con FESPE años atrás realizar una operación por arriba, que no llegó a buen término. Hoy, cuando la UCSTE se ha roto en dos partes, parece que desde la Moncloa se está fraguando una operación en la que se pretende buscar la unidad sindical en la Enseñanza, en base a integrar a FESPE (Sindicato que podíamos caracterizar de centro) y sector de UCSTE en las siglas FETE-UGT, con lo que se cree poder conseguir un fuerte Sindicato de carácter reformista en el ramo de la Enseñanza, tanto estatal como privada. (No se descarta que en la operación se incluya a FESITE-USO, a pesar de que siga siendo un Sindicato que defiende la «LIBERTAD DE ENSEÑANZA» tal como la entiende el padre Martínez Fuertes.)

No cabe la menor duda que la operación, sobre el papel, está bien planeada para consolidar la división sindical (derecha, centro derecha y una izquierda sindical débil) en un sector estratégico, reforzando el sistema bipartidista que el PSOE pretende imponernos en España, para lo que es necesario aislar a CC.OO., acosar al sector más radical de UCSTE, hasta su desaparición, a pesar de que todo ello sea un factor de debilitamiento de las posibilidades de defensa de los trabajadores.

Pero, como toda operación hecha al margen de los interesados, las posibilidades de éxito parecen limitadas y probablemente el montaje no tendrá otro resultado que la justificación de afiliación a FETE-UGT de algún otro dirigente de los Sindicatos que se pretende involucrar en la operación.

Me atrevería a decir que, de salir adelante la fusión, probablemente tendrá como resultado el reforzamiento de los Sindicatos de derecha, pues una operación de este tipo haría que la parte más conservadora de FESPE emigre a ANPE y que un amplio sector de la UCSTE se marche a su casa, con lo que se perdería más de un valioso cuadro sindical y el conjunto de la militancia sindical de carácter más o menos progresista perdería efectivos. Visto desde el punto de vista de elecciones sindicales: las opciones sindicales progresistas seguirían siendo tres, cuanto menos (FETE-UGT, la



UCSTE no integrada y la F.E.C.C.OO.), situación que favorecía a la derecha, que se presentará con toda seguridad unida como ya lo hizo en las elecciones a MUFACE, poniendo a las Asociaciones y al ANPE en situación de hegemonía sindical, con lo que el sindicalismo conservador se reforzaría (del sindicalismo amarillo no digo nada).

Ningún trabajador del sector de la Educación puede entender que en un momento en que la derecha está sumando todas sus fuerzas para seguir manteniendo en sus manos el control de la Enseñanza se practique una política de aislamiento a la Federación de Enseñanza de CC.OO., cuando lo que se debería hacer es articular una plataforma reivindicativa común a todos los Sindicatos de clase y progresistas que permitiera una unidad de acción en la defensa de la Escuela Pública y de los intereses de los trabajadores del sector, que fuese el eje que forzase unas elecciones sindicales a las que debiéramos concurrir en candidaturas unitarias capaces de derrotar a las candidaturas de la derecha y que a su vez fuesen el embrión de un fuerte sindicato unitario progresista y de clase que en otros tiempos y en otras condiciones sociopolíticas no fuimos capaces de construir y todos sabemos por qué.

Si desde organizaciones tanto de clase como progresistas, entre las que incluyo al PSOE, no se valora que el aislamiento de cualquier fuerza progresista y de clase en el terreno de la Enseñanza supone un reforzamiento de la escuela tradicional, confesional, memorística, científica y autoritaria, habría que preguntarse si estas fuerzas han renunciado a la defensa de la escuela pluralista, laica, científica y compensatoria y por ello ofrece la participación a los obispos en las comisiones que deben elaborar los reglamentos de desarrollo de la LO-DE, a la vez que se montan operaciones para aislar a los progresistas que todavía quedan en España.

¿Habrá algún día en España una Ley sobre Radicales?

COMEDORES ESCOLARES

Al comienzo del curso escolar en Madrid nos hemos encontrado con una circular "extraña" de la Dirección Provincial sobre comedores escolares que obligaba a los profesores a ocuparse del comedor, contraviniendo así todo lo dispuesto sobre horarios de permanencia en los centros, obstaculizando la coordinación pedagógica y las reuniones de claustros, departamentos, niveles, etcétera, e incurriendo en clara ilegalidad al obligar a trabajos remunerados a quienes disponen de la dedicación exclusiva.

El Grupo de Trabajo de EGB de Madrid a partir del rechazo de dicha normativa presenta el siguiente documento de trabajo para abrir el debate de cara a definir una alternativa real a medio plazo a este tema.

¿PARA QUIÉN Y ¿CUANTOS?

Los comedores escolares son un servicio indispensable para los niños cuyos padres (ambos) trabajan, para los niños que viven lejos del colegio (transportados) y para aquellos cuyas dificultades económicas aconsejen que el Estado contribuya a su manutención durante la edad escolar.

El primer paso será poder cuantificar las necesidades reales de cada municipio para planificar el servicio de comedores.

EL PAPEL DEL AYUNTAMIENTO

La planificación de este servicio correrá a cargo de los ayuntamientos de cada localidad en colaboración con los APA. Se tenderá a evitar la proliferación de los mismos para conseguir una utilización racional de los fondos económicos que a tales efectos se dispondrían.

Estos fondos deben provenir de la transferencia de los actualmentes existentes a los municipios donde fuera preciso.

(Es decir, no debe suponer un aumento del gasto público). A tal fin podrían crearse en los ayuntamientos —y recogerse en la Ley de Régimen Local— un patrimonio semejante al que ya existe en algunos sitios para Deportes, de Comedores.

A los ayuntamientos correspondría la gestión de los comedores para garantizar:

- 1) El cumplimiento de las normas higiénicas y sanitarias fijadas por la legislación vigente y de cuya aplicación son responsables.
- 2) Que la coordinación pedagógica del centro o centros donde residieran dichos comedores no se viera afectada por los cuidados de éstos requirieran, ya que el profesorado, en ningún caso, interviniera en los mismos.
- 3) Que, por tanto, no se alterara el horario de los profesores ni éstos percibieran emolumento alguno fuera de los que les corresponde por su trabajo docente.
- 4) Que la contratación de personal de cocina, así como del que se requiera para el cuidado y atención de los niños durante la hora de la comida, tendría una regulación acorde con la legalidad.

En la contratación de este personal, según criterios de idoneidad acordes con lo anteriormente expuesto, se habrá de tener en cuenta al personal actualmente contratado para evitar despidos.

EL CENTRO ESCOLAR

El centro escolar, a través del Consejo escolar, se ocupará de cuidar que las condiciones fijadas para la puesta en funcionamiento de los comedores se cumplieran.

Grupo de Trabajo de EGB
Sindicato de Enseñanza de CC.OO.

EDUCACION PARA LA SALUD

Autora: Doña María Sáinz Martín.
Ilustraciones: Luis López Gil.

Edita: UNICEF-ESPAÑA.
Madrid, 1984.

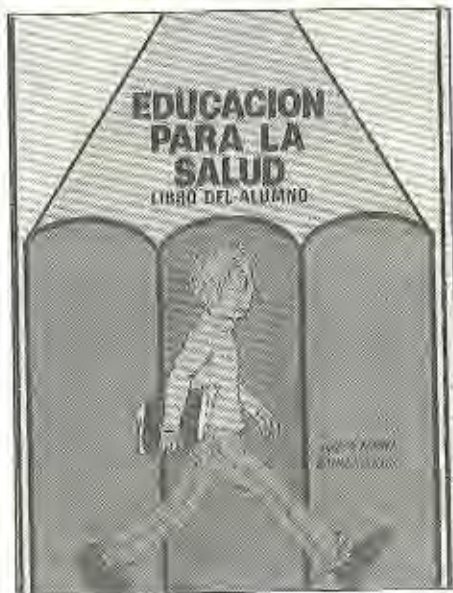
La educación para la salud no es lo mismo que la educación sanitaria. Se trata de un nuevo concepto en el que el papel del educador es básico. Las personas deben «aprender» a cuidarse a sí mismas. El público debe conocer una serie de hechos, concienciándose de la importancia de los mismos y modificar su comportamiento hacia hábitos más higiénicos.

En numerosos países existen organismos que se dedican a promover actuaciones en materia de educación para la salud. Una de las áreas en las que esta labor puede ser fructífera es la escuela. Los profesionales de la educación son el motor de la educación para la salud en la mayoría de los países civilizados.

Esta obra, pionera en España de esta temática, se compone de dos libros: el del alumno y el del profesor. Este segundo presenta una metodología viva y práctica concordando con los programas renovados, en él se trata de instruir al profesor y estimularle como educador para la salud, entendiendo ésta no como una asignatura, sino como una serie de actuaciones educativas para informar al escolar, concienciándole e inculcándole a adoptar hábitos de vida más higiénicos.

La autora, en el libro del alumno, se ha visto obligada a compendiar en un solo tomo la educación para la salud, dirigida a niños de edades «preescolar» y EGB. Ello hace que se tenga que hacer una triple lectura, la de los niños que aún no saben leer —de ahí la profusión y claridad de las

ilustraciones—; la de los niños del ciclo medio, para quienes va dirigido el texto de la primera parte del libro, cuyo contenido enriquece el dibujo y, por tanto, aumenta su capacidad de observación, imaginación y discusión; y una tercera lectura orientada a los alumnos del Ciclo Superior («amplia tus conocimientos») en la que se presentan aparatos de nuestro cuerpo y sus funciones, justificando así la primera parte del libro en la que simplemente se invitaba a los alumnos a la adquisición de hábitos higiénicos.



EL NIÑO ANTE LA TELEVISION

Autores: M. Chalvan, P. Corsot y M. Souchon.

Editorial: JUVENTUD.
Barcelona, 1982.

Padres, educadores y enseñantes hablan de la televisión en forma ambigua. Le atribuyen todos los males de nuestro mundo: el retraso en los estudios, la fatiga, la insuficiencia de sueño, el embrutecimiento, la incitación a la pasividad o a la violencia... Hay quienes piensan que representa una panacea: con ella pueden aprender a leer, escribir, hablar, contar e incluso practicar deportes. Tanto unos como otros dejan a los niños ante la pantalla, porque es un pasatiempo ante el que permanecen tranquilos; esto hace que les produzca un sentimiento de culpabilidad que reprécute y se duplica en el niño: «haces mal en perder el tiempo... no ves más que estupideces, sería preferible que leyeras o que hagas cualquier cosa útil...».

Con la finalidad de ofrecer un análisis serio de este fenómeno, se nos ofrece una adaptación de «L'enfant devant la télévision», publicado recientemente en Francia.

El valor de esta edición española es

doble. En primer lugar, los padres y educadores, interesados en cómo llegan los mensajes televisivos a los niños y adolescentes y en el provecho o perjuicio de los programas de la televisión de distintos países, encontrarán reseña de las encuestas más serias practicadas con todo rigor científico en el país vecino. A estas encuestas se añaden los resultados que han aportado otros análisis europeos y americanos. En segundo lugar, recoge la programación española dirigida a la infancia y la adolescencia, confrontándola con la que ha sido fracaso o éxito en emisiones extranjeras con tradición juvenil comprobada.

Por último, una lectura correcta del lenguaje televisivo y de cómo se adquiere la preparación para interpretar debidamente este lenguaje brindará a educadores y padres soluciones y sugerencias de un hecho cuya trascendencia pedagógica es indiscutible si se sabe hacer el debido uso del mismo.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS N.º 4

TRABAJOS DE CAMPO
Publica MEC
Madrid, 1984.

Con un título de estas características, «Trabajos de campo», lo normal es imaginarse una serie de trabajos realizados por unos alumnos en su investigación del medio físico que les rodea. Los diversos autores del presente número han hecho extensivo el concepto clásico de trabajo de campo a «disciplinas» condenadas tradicionalmente a estudios e investigaciones bastante pasivos. Han logrado demostrar en el presente volumen que no es patrimonio exclusivo de los naturalistas el trabajo que se desarrolla en la recogida de datos, la ordenación de los mismos y la interpretación que de ellos se pueda extraer para explicar la realidad del mundo que nos rodea.

Los «campos»; natural, social y artístico, son objeto del trabajo de los alumnos y profesores que se han planteado el conocimiento del entorno como objetivo y el método activo como vía.

Son diversos, pues, los palillos que han tocado, de ahí que no vaya dirigido exclusivamente a los especialistas de una materia, sino a todos los interesados en conocer las actividades que pueden hacerse desde diferentes núcleos de contenidos.

REALCE DE LO PRACTICO

Uno de los objetivos propuestos es lograr que el intercambio de información entre profesores de una y otra especialidad sirva para fomentar conexiones en el marco de la tan traída y llevada «interdisciplinariedad», con un origen común y una base sólida: «La exploración didáctica del medio». Las actividades aquí recogidas tienen carácter práctico.

La lengua, la arqueología, la literatura, la sociología, la geografía, la historia, la botánica, la geología, la zoología, el dibujo y las matemáticas son instrumentos para desentrañar el entorno. Así, el diseño de un jardín botánico con su estación meteorológica, el uso del lenguaje publicitario en una campaña electoral, el estudio de la ciudad o del campo junto con lo que cantan sus habitantes constituyen los hilos de la realidad que deben «aprehender» nuestros alumnos.

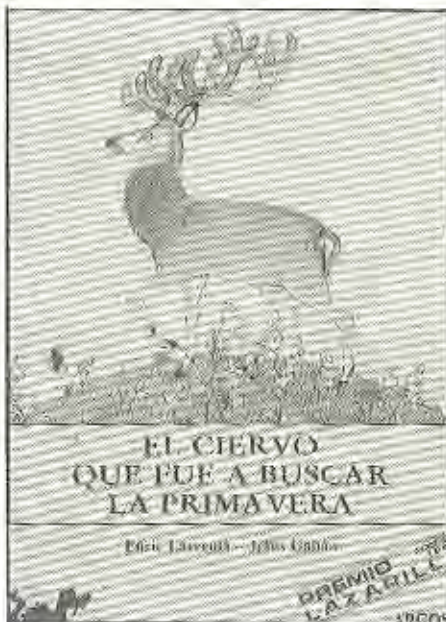
EL CIERVO QUE FUE A BUSCAR LA PRIMAVERA

Autor: Enric Larraula.
Ilustrador: Jesús Gabán.
Colección: El Dragón Rojo, n.º 23.
Editorial: ARGOS-VERGARA.
Barcelona, 1983.
Edad de lectura: A partir de los 7 años.

Todos los animales del bosque estaban desesperados porque no llegaba la primavera; los que invernan ya hablan agotado sus grasas, los herbívoros por más que buscaban las briznas de hierba no las encontraban, la nieve lo cubría todo. En esta situación de desastre natural era necesario encontrar al salvador; alguien que fuese a buscar la primavera, alguien alto — que la viera de lejos —, rápido, valiente; ése era el ciervo.

Tras diversas penalidades nuestro héroe logra llegar hasta donde estaba la primavera. Después de vencerla de que fuese al bosque, ésta le envía para precederla. El ciervo, que no se fia mucho, le pide una muestra de que realmente va a ir detrás de él. La primavera le comunica que: «Serás el embajador de mi llegada porque de tu cabeza nacerán dos árboles».

Este cuento, con vocación y calidad suficiente para transformarse en clásico, ha recibido del Ministerio de Cultura un acésit del Premio Lazarillo 1983. Además de su carácter ecologista y de la gran sensibilidad con que ha sido escrito, hay que destacar las muy cuidadas ilustraciones;



hasta el punto que nos pone en la dualidad de: o seguir leyendo el texto por el interés que desperta — que nos obliga a pasar la página — o retener nuestra mirada en la belleza de los dibujos.

Sin duda la editorial Argos-Vergara, con esta colección infantil: «El Dragón Rojo», está haciéndose un lugar en elafortunadamente amplio campo de la Literatura Infantil de calidad. Nuestros ánimos para que sigan en esta línea.

SOPABOBA

Autor: Fernando Alonso.
Ilustrador: Constantino Gatagán.
Colección: Austral Juvenil.

Editorial: Espasa-Calpe.
Madrid, 1984.
Edad de lectura: A partir de 8 años.

Con un ritmo narrativo cinematográfico y una buena dosis de humor e ironía, esta novela presenta un problema que preocupa a muchos niños: el fracaso escolar.

Un padre autoritario y un profesor cargado de conflictos llevan a un estudiante, abrumado por la responsabilidad, a una situación tan insólita como la de quedarse de piedra.

Esta transformación, trágica y divertida a la vez, planteará muchos interrogantes sobre las causas y soluciones de los temidos suspensos escolares.

Fernando Alonso, el autor, nació en Burgos, a muy pocos metros de la Catedral. Quizás de ahí le venga su interés por el arte, por las viejas piedras llenas de historia y su respeto por el lenguaje que usa cuando escribe. Suele presumir de haber nacido el mismo día y mes de Franz Kafka, autor que influyó decisivamente en él, y que Ramón Gómez de la Serna, otro de sus escritores favoritos. Es Licenciado en Filosofía Románica por la Universidad de Madrid. Comenzó su carrera profesional en el campo editorial y desde el año 1972 trabaja en Televisión Española.

Alonso tiene un amor especial por los objetos, que colecciona de forma anárquica; desde obras de arte a simples piedras, caracolas o raíces. Ha publicado una treintena de libros, algunos de los cuales han sido traducidos a otros idiomas y han obtenido diversos premios internacionales y nacionales, entre ellos el Premio Lazarillo 1977, y ha sido nominado para la Lista de Honor del Premio Andersen en 1980.

POR EL MAR DE LAS ANTILLAS ANDA UN BARCO DE PAPEL

Poesías de Nicolás Guillén.
Ilustrado por Horacio Elena.
Editorial: LOGUEZ.
Salamanca, 1984.
Edad de lectura: A partir de 6 años.

¿Qué tienes, Sapito,
 que estás tan triste?
 Madrina, me duele
 la boca, un pulmón,
 la frente, un zapato
 y hasta el pantalón,
 por lo que me gusta
 su prima Asunción.
 ¿Y a ti qué te pasa?
 ¿Qué tienes, Sapón?
 Madrina, me duele
 todo el esternón,
 la quinta costilla
 y hasta mi bastón,
 pues sé que a sapito
 le sobra razón.

Nicolás Guillén nace en Camagüey, Cuba, en 1902. Es autor de libros como «Motivos de Son», «Sóngoro cosongoro» o «La paloma de vuelo popular». Su obra, desbordante de contenido humano y de una frescura rítmica inimitable, lo sitúa entre los más grandes poetas en lengua castellana. Este es su primer libro para niños.

UNA NEGRA EN LA POPA Y EN LA PROA, UN ESPAÑOL

El ilustrador, Horacio Elena, nace en Argentina en 1940. Cursa estudios de Arquitectura y Cinematografía. Durante varios años se dedica a la pintura y en 1969 viene a España, donde reside actualmente. Desde entonces ilustra libros para niños, actividad a la que se dedica alternando con ilustraciones para revistas.

Por el mar de las Antillas
 anda un barco de papel:
 anda y anda el barco, barco,
 sin timonel.
 Una negra va en la popa,
 va en la proa un español:
 anda y anda el barco, barco,
 con ellos dos.
 Un cañón de chocolate
 contra el barco disparó
 y un cañón de azúcar, zucar,
 le contestó.

Cuando monseñor Antonio María Javierre clausuró el I Congreso Nacional de Profesores Cristianos, los ochocientos participantes, sabedores de que representaban a 8.000 profesores de toda España, multiplicaron por diez sus energías para desfondarse en una estruendosa ovación en respuesta a las palabras del obispo. A algunos les quedó aún un resuello para amagar un pateo a las últimas irreverencias del ministro Maravall, concretadas en un librejo titulado «La reforma de la enseñanza» que, en todo caso, tuvo su cumplido mentís seriado en los artículos del «Ya» del señor De La Cierva.

Monseñor Antonio María Javierre, secretario para la Sagrada Congregación para la Educación Católica, tuvo a bien explicar a los congresistas que «Cristo es el maestro único y exclusivo». Palabras éstas que, con olvido de que un sermón se alía siempre con frases rotundas, sembraron alguna alarma entre no pocos oyentes, quienes, conocedores del significado aproximado del término «exclusivo», se sintieron intrusos y desposeídos, de un plumazo episcopo-doctrinal, de su legitimidad para ejercer. «Si Cristo es el único y exclusivo —razonaba el inconsciente pecaminoso de algún indigno maestro— ¿qué coño pintamos nosotros en las aulas?». El «feedback» funcionó a Dios gracias y monseñor, por no dejar en paro o arrojar a la marginalidad a su auditorio, tuvo el buen criterio de añadir para solaz de la concurrencia que en todo caso «el maestro cristiano es ministro y testigo de la verdad; verdad —dijo— que se identifica con la vida. El maestro ideal ha de ser verdadero y su cometido perfecto es enseñar la verdad». Más de uno tradujo que el maestro cuando enseña es que enseña de verdad, que a ninguno le interesa enseñar por frivolidad. Pecadillos veniales por una mala jugada del inconsciente.

Verdad y frivolidad son cosas que se dan de bofetadas en algunos códigos de conducta. La frivolidad, además de adarme de damiselas que difícilmente casa con la contención y severidad intrínsecas en un espíritu bien formado,

es la antesala de otras aberraciones morales de mayor cuantía. Frivolidad es sentar a los niños en el suelo a la manera de Montessori o ser indulgentes con unos pretendidos derechos del escolar como preconiza Neill. Lo digno es cierto conductismo watsoniano que con los necesarios estímulos consigue convertir a los niños salvajes en adustos productos de la escuela católica. Por eso añadió el obispo que «matricularse en la escuela de Cristo es una necesidad de todos los hombres». ¿De todos los hombres? «De todos los hombres». Monseñor Elías Yanes aplaudió la contundencia

de su colega y, por no ser menos en el tono, concluyó que «las buenas escuelas son fruto de los buenos maestros, no de las buenas legislaciones». Las leyes son lo de menos, pero, por si acaso, conviene contestar las frivolidades del Derecho.

La convocatoria de contestación está ya bien montada. El día 18 tienes la palabra. La consigna está en los diarios, en las paredes y en el aire. En el aire, sí. Por sobre el hilo de agua del Manzanares renovado volaba el otro día una avioneta que, como en una explosión de palomita de maíz, se deshizo en una nube de hojitas blancas y volanderas. Las octavillas daban la palabra para el 18. Pero buena parte del arsenal propagandístico cayó como una consigna del cielo sobre los patos y los carpinos que Tierno puso en el río a mayor gloria de la frivolidad. La palabra de las carpas, la palabra de los patos, la palabra de los que la tomarán el día 18 son silencios, graznidos y exabruptos.

Sabido es ya que las palabras de la Academia son limpias, fijadas y bruñidas de esplendor, las palabras de los militantes de la escuela privada manchan y contaminan. Eso no es frivolidad, eso es una cosa muy seria: lo prohíben las leyes. Pero a estos señores no les gustan las leyes. Hasta hace bien poco no han doblado la testuz para aceptar la ley de la gravitación universal y, así las cosas, es iluso pensar que acepten las leyes de conservación del medio ambiente. O la LODE.

GONZALO UGIDOS

LOS PATOS TIENEN LA PALABRA

CARLITOS en: *así es la vida*





SUSCRIBETE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:
FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Fernández de la Hoz, 12 - 2. planta - Madrid-4

Nombre

Apellidos

Dirección N.º

Población D.P.

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

La suscripción y forma de pago las indico a continuación.

Suscripción anual

Normal 1.200 ptas.

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 primer 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).

la primera de clase

