

LA EDUCACION EN EL EXTERIOR



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)

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Manuel de la Rocha	4
Internacional: Borrar la historia	7
Autonomías: Balance de la labor de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 1984 ...	8
Presupuesto educativo para Andalucía en 1985....	11
Pedagogía: El "Taller Arquímedes" y los cursos para profesores.....	12
La formación del profesorado y los CEP.....	14
¿Maestros o jueces?	16
Cursos y convocatorias ..	17
Debate	18
Temas del mes: La educación en el exterior	20
Un problema de la emigración española	23
Universidad: Movidas y movilizaciones.....	25
Política educativa: Ante la reforma de las EE.MM....	26
Noticias Sindicales: Casi todo sigue igual	28
La nómina de enero en la enseñanza	31
Libros y revistas	36
Por libre	38

EDITORIAL

DE NUEVO, POR LA ESCUELA PÚBLICA

Parece que comienzan a dibujarse síntomas esparanzadores de reacción entre los sectores progresistas de la Enseñanza frente a la ofensiva ideológica y política de la derecha contra la Enseñanza Pública y los elementos reformadores de la política educativa del Gobierno.

La campaña que se está desarrollando en Cataluña en defensa de la Enseñanza Pública, promovida por una plataforma de asociaciones de padres, sindicatos de enseñanza y centrales sindicales, movimientos de renovación pedagógica, organizaciones de estudiantes y otras asociaciones educativas, se está extendiendo a centros de enseñanza, municipios, organizaciones sociales y va calando en la opinión pública. El elemento catalizador fue el Decreto de la Generalitat sobre regulación de Centros Escolares de Interés Público (CEDIP) y las vías que abre a una financiación extra a los centros privados en un contexto de graves insuficiencias del sector público. La existencia de un Gobierno nacionalista de derechas, claramente decantado hacia la política favorecedora de la enseñanza privada, no cabe duda que favorece la unidad de acción de las organizaciones de izquierda y progresistas.

Fuera de Cataluña el movimiento es todavía incipiente. Se han producido contactos a nivel estatal y en algunas Comunidades Autónomas entre los sindicatos de enseñanza, que esperamos, en el momento de escribir estas líneas, fragüen en la constitución de una plataforma amplia de organizaciones educativas y sociales.

Las tareas a realizar son muchas, y el camino, largo, para superar la inercia de más de un año de conflicto polarizado entre el Ministerio de Educación y la derecha social y política, para terminar con la falta de participación de las organizaciones representativas de los sectores afectados en los procesos de reforma educativa, para superar la perplejidad y la parálisis de quienes, defendiendo la alternativa de Escuela Pública, han asistido desconcertados a una dinámica, en la que confluyen la congelación de los presupuestos educativos y las concesiones al grupo de presión de la Enseñanza Privada, sin encontrar cauces de debate y acción, debido en buena parte a la ausencia de unidad de acción de las organizaciones progresistas.

La reciente movilización de los estudiantes universitarios y sus esfuerzos por consolidar su organización, las conclusiones de la XI Asamblea Estatal de Profesores de Universidad, celebrada al término de una semana de huelga de carácter reivindicativo, permiten intuir la posibilidad de convergencia entre los sectores educativos en torno al aumento de los presupuestos de enseñanza y la mejora de la calidad del servicio educativo, a un desarrollo reglamentario de la LODE y la LRU, progresista y participativo.

Sólo teniendo muy claro que se lucha por una alternativa de transformación del sistema escolar actual, la alternativa de Escuela Pública superadora de la división de las redes escolares y que esa alternativa interesa plenamente a los trabajadores de la Enseñanza Privada, puede conseguirse su incorporación a la campaña, evitar que se ahonde en la división y se permita su manipulación por parte de la derecha.

Para nosotros está claro, cuando alzamos de nuevo la voz por la Escuela Pública: interesa a todos los trabajadores, todos debemos luchar por ella.

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: Posky. Libros y revistas: José Benito Nieto. Dibujos: Alejandra Sánchez

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

Nota de la redacción.—La revista "T.E." no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones, juicios e ideas expresados en los artículos firmados por sus colaboradores.

La labor desarrollada por la Comunidad Autónoma de Madrid en materia educativa ha desatado alabanzas y críticas por parte de los profesionales de la enseñanza. Por un lado están quienes opinan que se podía haber ido mucho más lejos; otros, en cambio, achacan a la falta de competencias las insuficiencias que aún perduran. Entre los que se alinean en la segunda postura se encuentran, lógicamente, Manuel de la Rocha, joven responsable educativo de la comunidad madrileña, que desgrana en esta entrevista las actividades llevadas a cabo por su departamento.

PASCUAL SICILIA



"LA ENSEÑANZA PÚBLICA ES LA GARANTÍA DE UNA EDUCACIÓN IGUAL PARA TODOS"

—¿Cuáles son los problemas en materia de enseñanza que subsisten todavía al no haberse solucionado a lo largo del año anterior?

—Pienso que hay que partir de un dato: La Comunidad Autónoma de Madrid sigue sin tener transferencias en materia educativa y, además, en este momento las perspectivas de que esto se produzca en un plazo corto son escasas, porque es posible que se retrasen las transferencias educativas a Madrid al término de los cinco años del estatuto autonómico, y quedan tres años; cabe la posibilidad de que sean antes, pero en principio en el último Congreso del PSOE, que ya se definió un poco más la política autonómica, la posición, en general, es no ir a leyes orgánicas salvo excepciones. Por eso hablar de los problemas educativos en Madrid es hablar de problemas sobre los que directamente la Consejería de Educación no tiene competencias.

¿Qué cuáles son esos problemas? Nosotros hemos hecho un pequeño informe que hemos pasado a todos los sindicatos y a la Asamblea de Madrid, un poco diagnosticando algunos problemas educativos que tiene Madrid. Estos problemas están, hablando de Enseñanza Básica y Media, fundamentalmente en los siguientes puntos:

1. Los niveles de escolarización son ya bastante amplios, en EGB casi la totalidad de los niños están escolarizados, y lo único que puede haber son bolsas de mala escola-

rización porque hay muchos niños por aula todavía no se ha conseguido generalizar, en cambio, la Educación Preescolar en cuatro años; en cinco años el 80 por 100 de los niños de Madrid ya están escolarizados, hay algunas zonas como Leganés y otros barrios de Madrid todavía defectuosos. Pero no se ha conseguido escolarizar a los de cuatro años y que esto se haga en centros públicos. Al margen de este problema, los niveles de escolarización hoy son bastantes positivos.

2. El verdadero problema de la enseñanza hoy es su calidad, el objetivo no es tanto que haya puestos escolares como el de la calidad y aquí hay que hacer una distinción entre la Enseñanza Pública y la Privada. Es preciso señalar que en Madrid el porcentaje de participación de la Privada es muy superior a la media nacional, de modo que si a nivel nacional la privada cubre el 36 por 100 de la escolarización, en Madrid es casi el 50 por 100 y eso afecta a la calidad de la enseñanza, en el sentido de que afecta a la oferta de puestos escolares, siendo distinta la oferta de puestos escolares en Madrid que en otras zonas del país.

El segundo aspecto de la calidad de la enseñanza pública es el que tiene que ver con la falta de equipos docentes. Me parece que el gran problema de la escuela pública es que no se ha potenciado la estabilidad de los profesionales, de los maestros, que no se ha potenciado que en cada colegio exista un equipo y, por tanto, un proyecto educativo

laborado conjuntamente, incluida la colaboración de padres y alumnos y que, por tanto, en los colegios públicos la programación, el desarrollo de las actividades que deberían tener una perspectiva de varios años, no se hace, o se hace aisladamente. Hay demasiada movilidad de maestros; en el concurso actual unos 5.000 maestros han cambiado de colegio, 1/3 de EGB y Preescolar, y en una empresa de servicios donde 1/3 de personas que trabajan cambian cada año de lugar de trabajo trae consigo una pérdida de eficacia social. Por eso, repito, que es necesario hacer un gran esfuerzo para potenciar la estabilidad de los docentes en los colegios, la estabilidad de los equipos de profesores y potenciar que en cada colegio se haga un proyecto educativo; unido a esto es imprescindible potenciar el perfeccionamiento del profesorado, la renovación pedagógica del profesorado y en esta línea, ya desde la Comunidad, hemos intentado poner en marcha un conjunto de programas que empezaron a funcionar en abril en base al trabajo de reciclaje en las zonas donde trabajan, y ahora la puesta en marcha, junto con el MEC, de cinco centros de profesores, esperando que en el 85 se puedan poner en marcha otros cinco más.

3. La falta de especialización de profesores en áreas fundamentales como la Educación Física, una laguna de la Educación Pública a pesar de que los profesores tengan la obligación de dar esta materia, pero es verdad que es un área muy específica, ya

que la mayor parte de los profesores no están suficientemente especializados y junto a ello otras áreas como son: Educación Musical, Actividades Artísticas en la Escuela y, por último, los profesores de apoyo, el apoyo al resto del claustro y el apoyo a la Educación Especial. Respecto a la Educación Especial, el problema de la integración es un reto para toda Administración progresista, un objetivo fundamental de la actual Administración, el incorporar la mayor parte de los niños etiquetados para la Educación Especial e integrados en la escuela ordinaria, para lo que es imprescindible profesores de apoyo en cada una de estas escuelas.

— **La provincia de Madrid se verá afectada por dificultades extensibles a otras regiones o nacionalidades. ¿En qué aspectos se localizan estos problemas?**

Por ejemplo, la necesidad de avanzar en las reformas de las enseñanzas medias, la necesidad de trabajar en la Educación Infantil. Quiero señalar que desde aquí estamos haciendo un trabajo, por los menos iniciador de esta línea de potenciar modelos de Escuela Infantil, de tal manera que las guarderías transferidas a la Comunidad Autónoma desde el INAS y el MEC se han incorporado al área de Educación. Es la primera Comunidad Autónoma que lo hace así, y ya se está trabajando en su transformación en modelo de Escuela Infantil. Por una parte se trabaja en el reciclaje de los profesores, por otra en el desarrollo de un proyecto educativo, en un modelo de desarrollo educativo en estos centros intentando incrementar las personas que trabajan con titulación de maestro; incluso recientemente hemos creado tres escuelas infantiles para el barrio de Palomeras, esperando ampliar la red pública de Escuelas Infantiles en Madrid.

— **La idea de potenciación de la escuela pública a la que se ha referido, ¿concuerda con la política del MEC?**

— Yo creo que sí, plenamente. Otra cosa es que algunos de los capítulos presupuestarios en el área de Educación no hayan recibido todos los créditos necesarios.

Opino que la política educativa del Ministerio se centra en dos vías básicas, por un lado, potenciación de una red mixta para el servicio público de educación en la que se integren aquellos centros privados que tengan una cierta calidad o cualidades, en cuanto a equipamiento y equipos docentes. En este sentido es indispensable una negociación global desde el Ministerio con los representantes de la patronal privada a fin de concertar cuáles son los centros, el modelo de centros que no reúnen condiciones y que tendrá que desaparecer. Es decir, el primer objetivo se centra en el mantenimiento de aquella parte de los centros privados actuales que reúnen condiciones o, dicho de otra manera, la desaparición de los centros de la privada sin condiciones y que se mantienen porque están recibiendo una subvención pública; el dinero público

debe ir para ofrecer una enseñanza de una cierta calidad y desde luego un bajo comercial o un piso no es un local que reúna unas mínimas condiciones para la enseñanza.

En segundo lugar, se trata de potenciar la escuela pública. Su potenciación se desarrolla a través de varios objetivos concretos, uno de ellos ha de ser las plantillas. Lo que hace unos meses se llamaba la aprobación del Decreto de Plantillas, sea por vía de decreto o por cualquier otra vía, ha de suponer necesariamente la adecuación de las plantillas a las necesidades de los centros y no simplemente al escalafón, a los ajustes de escalafones, y debe negociarse con los Sindicatos.

Otra cuestión importante es la evaluación de los contenidos de la enseñanza, es decir, de los currículos de cada uno de los ciclos de la EGB y las enseñanzas medias, esto último a través de la reforma de las enseñanzas medias y en la EGB a través de la

**“La derecha
recalcitrante se
opone obstinadamente
a que ni siquiera
cierren los colegios
que tienen muy mala
calidad.”**

revisión que ahora se está haciendo y cuyo resultado final debe ser una enseñanza pública de gran calidad, compatible o comparable con la mejor enseñanza privada que pudiera haber en este país. Una escuela pública con buenos programas, con equipos docentes que funcionen con estabilidad y programando y reciclandose, con profesores en las áreas más específicas como antes comenté: Educación Física, Música. Y, por lo tanto, una enseñanza pública que sea la garantía de la igualdad de todos los niños de nuestro país.

Por último destacaría el gran reto de la Formación Permanente del profesorado que es de los programas con mayor incremento presupuestario y en el que hay una voluntad explícita de trabajar fuertemente estos años.

— **¿Está en condiciones la Comunidad Autónoma de ofrecer y negociar una alternativa para los centros en crisis?**

— El tema de los centros en crisis está íntimamente ligado a una faceta que hemos comentado antes, y es la eliminación progresiva de los centros privados que no reúnan las condiciones mínimas. Esto podría significar que los paganos de la reforma educativa, reforma sobre la que todos los sectores progresistas estarían sustan-

cialmente de acuerdo, fueran los profesores de estos centros que se ven obligados a cerrar y, por lo tanto, hay que buscar soluciones y alternativas. Estas soluciones tienen que venir tanto del MEC como de aquellas Comunidades Autónomas que tengan competencias. En Madrid mientras no tengamos competencias no podemos aportar más que reflexiones y opiniones, pero no soluciones; en todo caso, hemos empezado un proceso de cambio de impresiones, de búsqueda de fórmulas con los sindicatos, colectivos de profesores que tengan alto riesgo de ser centros en crisis y con el MEC. Yo creo que las soluciones hay que buscarlas activamente, no se puede esperar a que suceda la crisis de los centros, hay que adelantarse, tienen que ser soluciones flexibles y plurales desde la posibilidad de que algunos de estos centros se transformen en centros públicos, se trataría de aquellos que tengan vocación de escuela pública, en una línea cuyo precedente podría ser la Ley aprobada en Cataluña hasta la solución de facilitar que en algunos centros los profesores se constituyan en cooperativa y puedan ellos mismos construir un edificio o mantener la identidad del centro en condiciones lo suficientemente válidas para la administración educativa como para ser centros concertados que posteriormente también puedan pasar a la red pública. En el caso de los profesores que se vean despedidos por cierre de un Centro, abrirles la posibilidad de acceder a la función pública docente en oposiciones libres pero en turnos específicos para este caso. Siempre con garantía de que no sea un agujero, una ventana por la que entren todos sin un mínimo de condiciones.

— **¿Piensa que los conservadores aceptarían estos puntos de vista o, por el contrario, continuarían sus campañas contra la política del MEC?**

La derecha no se opondría a este tema y la prueba está en que en Cataluña ha ido, aunque fue una proposición de ley del grupo socialista, sin embargo, Convergencia, quien desde el gobierno de la Generalitat asumió esa proposición y la sacó adelante. Yo creo que la derecha de este país en el área educativa sigue pensando que la única garantía de educación en este país son los centros privados, sin entender que la verdadera garantía de una educación igual para todos es la enseñanza pública, y todo esto lo digo con el máximo respeto a la Enseñanza Privada, sobre todo aquella enseñanza que reúne unas mínimas condiciones de calidad. Todo esto viene a cuento porque hoy la gran condición de la derecha recalcitrante que saca muchos cientos de miles de personas a la calle para protestar porque piensa que sus privilegios están en peligro, es que se opone obstinadamente a que ni siquiera los colegios que tienen muy mala calidad cierren. O sea, que ese colegio que está en la barriada, que tiene dos aulas en un bajo comercial, otras dos en unas manzanas más allá, que no tienen patios, ni gimnasios, ni laboratorios, etc., se oponen a que estos colegios cierren; cerrando ellos mismos los

ENTREVISTA

ojos a la realidad de un sector que es muy desigual y donde, sin duda, cualquier Administración civilizada, democrática, incluso de derechas, tendría que haber metido el bisturí hace tiempo.

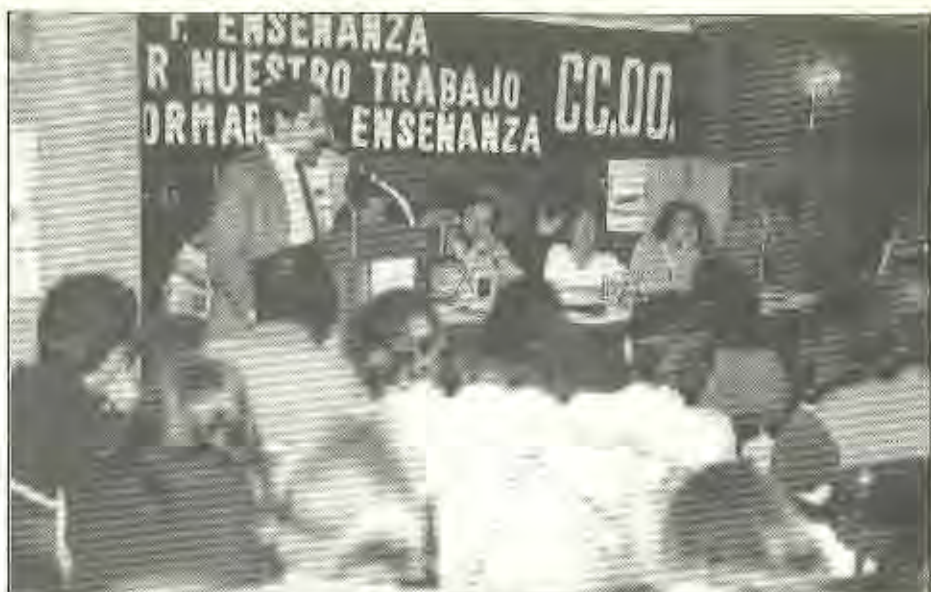
—Volviendo a la falta de competencias de la Comunidad. ¿Puede desde su cargo llevar a cabo los fines que se propone sin cortapisas?

—Las competencias están perfectamente deslindadas, el responsable de la educación en Madrid es el MEC y en su nombre, por tanto, el Director Provincial. Nosotros como Comunidad Autónoma uniprovincial tenemos ámbito de competencias, tanto las que tenía la antigua diputación y aquellas que estamos incorporando al área educativa, competencias transferidas desde otras áreas de la Administración, por ejemplo, los colegios de protección al menor, escuelas del INAS, guarderías infantiles y, por último, también estamos desarrollando algunas competencias acordadas o concertadas con el MEC, mediante convenio; todo el tema de formación permanente del profesorado, el tema de alfabetización, educación compensatoria, cursos para chavales de 14 a 16 años, subvenciones a APAS, asociaciones de alumnos, etc., que son temas muy interesantes que afectan, sin duda, a la calidad de la enseñanza.

—Por último, ya que comenzamos comentando lo que no se había solucionado, ¿puede especificar qué es lo conseguido el pasado año?

—Este año, desde el punto de vista del sistema educativo, es decir, del MEC, se ha conseguido algo importante. Por primera vez el comienzo del curso y su desarrollo se ha hecho sin conflictos y a tiempo, y además se está pronunciando con bastante suavidad para resolver los problemas que lógicamente se producen.

Únicamente habría una excepción que ha sido, no responsabilidad de la Dirección



Intervención de Manuel de la Rocha en el último Congreso de CC.OO. de Enseñanza, que respondió afirmativamente a la invitación que se le cursó

Provincial, sino responsabilidad del Ministerio, y es el no haber mantenido los contratos a los profesores interinos en EGB y enseñanzas medias, pero al margen de eso, yo creo que con carácter global este año hay una situación enormemente normalizada desde el punto de vista del sistema educativo, y en lo que a nosotros se refiere, yo creo que los logros en donde siempre matizadamente, de los que estamos más satisfechos, serían:

En primer lugar haber puesto en marcha esta miniadministración educativa que es la Consejería de Educación.

En segundo lugar haber desarrollado el programa de alfabetización y educación compensatoria de cuyos resultados estamos

bastantes satisfechos y además con la clara voluntad de ampliarlos y extenderlos en los próximos años.

En tercer lugar el haber desarrollado las actividades de formación del profesorado. En este momento hay más de 2.500 profesores que están participando en actividades de formación permanente que se están desarrollando desde la Consejería de Educación.

Por último, el haber iniciado, en este caso sólo iniciado, un programa de escuelas infantiles, que es otro de los temas centrales para los próximos años, el dar el salto de la guardería, del modelo asistencial, al modelo plenamente educativo de lo que ya se llamó en su día «La Educación Infantil».

AUTOESCUELAS, UN SECTOR OLVIDADO

Son las Autoescuelas un sector de la Enseñanza en el que la acción sindical se hace particularmente difícil, la mayoría de las empresas cuentan con menos de seis trabajadores (lo que les impide tener representantes elegidos) y en una gran parte de ellas el porcentaje de los que tienen como segundo empleo la educación vial es considerable. Por otra parte, el sector está en una aparente crisis, más ficticia que real, de la que la patronal está sacando sustanciosos beneficios.

La Administración no afronta con la debida energía la nueva reglamentación de la Educación Vial, ni respeta los derechos adquiridos de los actuales profesores, siendo el estado de indefensión de los trabajadores grande, aunque de esta situación ellos tengan una parte importante de culpa por su baja conciencia social y sindical. Muchas veces ocurre que los representantes de algunos Sindicatos, en las negociaciones del Convenio, por la parte obrera, son autopatronos.

Un profesor de autoescuelas que produce unas 245.000 pesetas de ingresos medios por mes, recibe por 35 horas semanales de trabajo 43.000 pesetas brutas (descontando seguros sociales e IRPF se quedan en 35.000). Teniendo en cuenta que el empresario, además del sueldo del profesor, paga 21.000 pesetas de seguros sociales y 18.000 de combustible y seguro de vehículo, cada profesor puede dejar libres unas 155.000 pesetas mensuales, por término medio.

A pesar de los cuantiosos beneficios de los dueños de autoescuelas, dado que los trabajadores no pueden vivir con un salario de miseria de 35.000 pesetas mensuales, en el sector se ha extendido el superar las 180 unidades lectivas mensuales, pagando a partir de este número de clases una cantidad, que no figura en nómina, inferior a la estipulada en el Convenio por hora

extraordinaria. Por tanto, el número de clases impartidas mensuales por profesor supera las 300 (67 por semana), lo que les permite llegar a unas 85.000 pesetas mensuales de ingresos al trabajador y doblar la empresa las ganancias por profesor.

Las tarifas cobradas a los alumnos han subido el 40 por 100 en 1983 y el 10 por 100 en 1984, mientras que los salarios se han incrementado el 10 por 100 en el 83 y el 7,5 por 100 en 1984.

La falta de conciencia sindical, la ausencia de presión y los despidos de los elementos más activos del subsector, han llevado al conjunto de los trabajadores a una situación de estancamiento en las condiciones de empleo y salario que en la práctica son un retroceso con relación a lo dispuesto en la Ordenanza Laboral de Enseñanza Privada de 1974.

Se hace necesario buscar soluciones negociadas entre la patronal, Administración y Sindicatos para encontrar una solución a tan confusa situación. CC.OO., al menos, así lo considera, a la vez que opina que de esta situación es difícil salir, si la mayoría de los trabajadores sigue esperando que el Convenio aparezca en el «BOE», para comentar lo poco que se consigue para ellos, continuando sin participar activamente en la negociación y situándose al margen de los Sindicatos.

El trabajo desarrollado por los Sindicatos en el sector de Autoescuelas, teniendo en cuenta su escasa implantación, nunca será suficiente si los trabajadores no toman conciencia de que deben afiliarse a las Centrales Sindicales, organizándose para luchar y romper una situación laboral ignominiosa.

SEBASTIAN MORA / RAFAEL MERINO

La educación de los palestinos en los territorios ocupados

BORRAR LA HISTORIA

Entre el 14 y el 16 de enero se ha celebrado en París una Conferencia Internacional sobre la Educación Palestina. Era el cuarto encuentro organizado por el Comité Internacional de Solidaridad con los Enseñantes Palestinos junto con la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE) y la Federación Árabe de Profesores. Contaba también con el patrocinio de la UNESCO, en cuya sede parisina se desarrollan las sesiones de trabajo. Asistieron 29 sindicatos de enseñanza de 24 países —de España, la Federación de Enseñanza de C.C.OO. y la UCSTE— y cinco organizaciones internacionales. Sobre la base de las potencias y testimonios personales presentados confeccionamos este breve informe.

Cerca de dos millones de palestinos viven en el Estado de Israel y los territorios ocupados después de la guerra de 1967. La población judía es de 3,3 millones. La población palestina se distribuye de la siguiente manera: 650.000 habitan los territorios ocupados hasta 1948 y sobre los que se construyó en dicho año el Estado de Israel (legalmente son considerados ciudadanos israelitas); el resto vive en los territorios ocupados desde 1967, 100.000 en Jerusalén (anexionada al Estado de Israel) a quienes se aplican también las leyes israelitas, 750.000 en Cisjordania y 450.000 en la franja de Gaza, sometidos en ambos casos a las leyes militares de ocupación.

La comparación de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza de los palestinos en el Estado de Israel y en los territorios ocupados desde 1967 permite hacerse una idea bien clara de que las características de segregación, racismo, discriminación económica y cultural no sólo son comunes en las dos zonas, sino que algunas de las características más definitorias de un sistema clasista-racista, la limitación del acceso a los estudios post-obligatorios y el fracaso escolar en función de la pertenencia a una clase social o grupo étnico, se dan precisamente con mayor agudeza dentro de los límites del Estado de Israel, allí donde, legalmente al menos a los palestinos se les llama ciudadanos.

Así, por ejemplo: en el Estado de Israel sólo el 32 por 100 de los alumnos árabes matriculados en la enseñanza primaria continúa el bachillerato y de ellos sólo el 25 por 100 lo terminaron con éxito; lo que supone que de 100 alumnos escolarizados sólo de 7 a 8 terminan el bachillerato, lo terminan con éxito a pesar de que el acceso es mucho menos elitista que en Israel, con una tasa bastante más elevada con respecto a quienes terminan la primaria.

Esto no quiere decir que sea menos dura la vida de estudiante y profesores en Gaza y Cisjordania. Todo lo contrario, no hay que olvidar que sobre estos territorios se abate

la represión policial, militar y de que las bandas terroristas ultranacionalistas judías que no han logrado, sin embargo, debilitar el apoyo popular a la resistencia palestina. Los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos constituyen una de las bases más sólidas de este apoyo popular y las huelgas y manifestaciones son una realidad cotidiana.

ABANDONO Y «REPRESION»

En Cisjordania y Gaza todas las instituciones escolares dependen de las autoridades militares de ocupación. En Cisjordania sólo en los cursos 1982/83 y 1984/85 procedieron en 54 ocasiones a cerrar centros de todos los niveles educativos, en ocasiones todos los de una zona, o por periodos de tiempo de hasta cuatro meses. Hasta 1980 las Universidades tenían un pequeño margen de libertad para nombrar a los profesores. El 6 de julio de dicho año la Ley militar «854» acaba con la poca autonomía existente anulando la legislación árabe y exigiendo, entre otras muchas medidas represivas, una autorización de la autoridad militar, renovable anualmente, para poder trabajar en cualquier institución educativa y reservándose la prerrogativa de no pagar salarios y becas a quienes cometan cualquier infracción de las normas de seguridad o participen en cualquier forma de paralización del trabajo.

A pesar de las luchas de los profesores palestinos por el derecho a sindicarse, algunas tan duras como la huelga que duró de diciembre de 1980 a marzo de 1981, continúa prohibida la actividad legal de los sindicatos, aunque la influencia de la ilegal Federación de Profesores Palestinos es muy grande.

La política educativa de los gobiernos de Israel hacia la población palestina ha estado basada junto con la represión en:

a) Absoluta desatención presupuestaria.

Sus consecuencias: elevado número de alumnos por aula (que llega a 50 o más en ocasiones), instalaciones escolares deterioradas con aulas de tamaño muy reducido y falta de cualquier tipo de instalaciones complementarias incluidos servicios sanitarios. En el estado de Israel todos los parámetros contrastan con los de las instituciones escolares para los judíos. Los profesores palestinos pueden llegar a cobrar la mitad del salario de sus homólogos judíos.

b) Segregación, fomento de las divisiones religiosas y cierre del acceso a los estudios superiores. Para los gobiernos de Israel, la población palestina sólo tiene interés en cuanto proporciona mano de obra barata. Así, si en los territorios del Estado de Israel el 22 por 100 de los niños son árabes, sólo el 4 por 100 de los universitarios lo son. En bastantes Universidades es muy difícil que los árabes entren y en algunas, electrónica, aeronáutica está prohibido. La segregación escolar en la enseñanza primaria no es sólo con respecto a la población judía. La política de escuelas separadas es fomentada también entre las distintas confesiones palestinas: musulmana, drusa y cristiana.

c) Los currículos escolares, los manuales autorizados están pensados para hacer olvidar que el pueblo palestino ha existido y existe. En los manuales para los niños y jóvenes judíos no aparece ninguna referencia a Palestina y su historia, a los pueblos árabes dedican un 1,5 por 100 de los textos de historia para reproducir los peores arquetipos. En los manuales árabes tampoco existe Palestina y si la historia del movimiento sionista. La censura de textos ha afectado a cientos de manuales y también los libros importados en lengua árabe.

Pero por muchos medios que pongan en el empeño, parece muy difícil que logren su propósito, borrar el pasado, borrar la historia para borrar un pueblo.

Javier Doz

BALANCE DE LA LABOR DE LA Y CIENCIA DE LA JUNTA

La actuación de la Consejería de Educación y Ciencia durante el año 1984 ha dejado mucho que desear, al continuar sin atender las necesidades educativas básicas de nuestra Comunidad. Siguen existiendo los desdobles y las clases habilitadas tanto en EGB como en la E. Media, dándose el caso de localidades y Centros que han empeorado su situación, debido a una insuficiente inversión en construcciones escolares, que mantienen a Andalucía con una red educativa pública con fuertes deficiencias en cuanto a condiciones de escolarización.

Además, la ratio alumnos/profesor sigue siendo excesiva en los niveles no universitarios. A comienzo del curso 84/85 se ha obligado prácticamente a matricular por aula hasta los topes máximos por encima de lo previsto en la Orden de 31-3-84, especialmente en las zonas de alta densidad de población. Dividir el total de alumnos de EGB, por ejemplo, por el de profesores presupuestados, sin descontar los dedicados a sustituciones y otros servicios, y decir que la ratio en Andalucía es de 25,6 alumnos por profesor es pura demagogia.

No es éste el camino para conseguir una enseñanza de calidad. De hecho bastantes Centros no pudieron comenzar las clases en los días previstos en el mes de septiembre, bien por falta de profesorado al ser nombrados con retraso, bien por no haber concluido las reparaciones y limpieza, o bien lo hicieron con menos profesores de los que necesitaban.

La política de personal seguida por la Consejería de Educación (C.E.) ha sido fuertemente restrictiva, pues, ajustada totalmente a los criterios del MEC, no ha permitido una adecuada atención a las necesidades ni resuelto algunos problemas ya existentes:

— Sólo el 2 por 100 del profesorado se ha dedicado a sustituciones, produciéndose bastantes situaciones anómalas y privación de derechos.

— La ampliación de plantillas, impuesta por el Gobierno Central y aceptada por la C.E., además de ser insuficiente, no ha repercutido en los Centros, que siguen sin estar dotados del necesario profesorado de apoyo, lo cual impide atender a los alumnos con necesidades de recuperación, tanto en EGB como en E. Media, por mucho que lo recomiende la Orden de 16.7.84 en su punto 16.

Se ha reducido el profesorado de los Centros de EPA, al no haberse cubierto las vacantes producidas por el profesorado que aprobó las últimas oposiciones.

— Se sigue manteniendo a los últimos opositores de forma injusta en «expectativa



de ingreso», dedicados, en el mejor de los casos, a sustituciones. También a los profesores de Bachillerato en expectativa de destino se les mantiene en una situación insostenible al verse obligados año tras año a continuos desplazamientos de centro, localidad y de provincia.

Una excesiva movilidad, por mala planificación educativa, que afecta, sobre todo, a los últimos opositores y a los PNN, que en nada favorece la calidad de la enseñanza.

Los continuos cambios, ya sean forzados o voluntarios, rompen cualquier dinámica seria de trabajo y de renovación pedagógica.

— A pesar de la sentencia del Tribunal Supremo de julio de 1983, no se reconoce el derecho de los profesores de Instituto a no impartir asignaturas a fines, obligándose a

muchos de ellos a impartir clases de asignaturas en las que no están especializados.

Las Comisiones de Servicios provinciales e interprovinciales se conceden ¡y son bastantes! sin posibilidad de control sindical. En aquellas comisiones donde han sido llamados los Sindicatos se han utilizado haremos no negociados, impuestos, con los que hemos manifestado nuestro desacuerdo (INBAD, E. Anejas, etc.).

Se ha puesto en práctica mediante resolución la jornada de trabajo de los docentes, calcando el acuerdo firmado por el MEC y FETE, con todas las deficiencias que en su día denunciábamos: Reducciones horarias insuficientes, no generalización de las 18 horas en Media, no reducciones horarias en EGB, salvo los Directores...

— Se ha avanzado, al menos, así dice la C.F., en la equiparación entre BUP y FP, pero ésta se está haciendo por debajo: Se suprimen tres horas de reducción al Vicedirector en FP y se sube de cero a tres horas al Vicedirector de BUP; se elimina la reducción horaria al Administrador y se baja su remuneración para equiparlo al Vicesecretario de BUP; además, no se crean seminarios que existiendo en BUP no existen en FP y tienen reducción de horas.

La eliminación de la reducción horaria por COU ha traído como consecuencia una disminución real de las plantillas de los Centros.

El P.A.S. de Media ha visto hechas realidad las promesas de noviembre del 83 el último mes del 84, con el consiguiente perjuicio económico, dado sus bajas retribuciones, llegando las «gratificaciones» concedidas ostensiblemente devaluadas. En cuanto al personal laboral se ha permitido que cada Delegación P. aplique la subida del 6,5 por 100 cuando ha querido y se le ha negado la subida del 9 por 100 del Convenio de E. Privada que les hubiese correspondido. ¿Para qué sirve decir que están acogidos a dicho convenio, si no se respetan sus incrementos salariales ni gran parte de los derechos contemplados en él?

— No se ha resuelto, a pesar de las

CONSEJERIA DE EDUCACION DE ANDALUCIA EN 1984

promesas, la situación de los trasladados forzosos, opositores del 83, que siguen viendo incierto su futuro. Tampoco se han buscado fórmulas ágiles que permitan la vuelta de otros trasladados forzosos fuera de nuestra Comunidad.

Los Profesores de Dibujo (Catedráticos y Agregados), que aprobaron la oposición de 1983 y realizaron la fase de prácticas, han sido eliminados de las listas definitivas (BOJA de 28-12-84), por no reunir requisitos que en anteriores oposiciones no se tuvieron en cuenta. La C.E. se pliega nuevamente a los dictámenes del MEC.

En cuanto a las E. Anejas se ha producido la contradicción de conceder este curso C. de Servicios para tres años, cuando —por fin— se quieren convertir en Centros Ordinarios y que las prácticas puedan realizarse en cualquier Centro.

— Se está llevando a cabo el Programa de Adultos con profesores mal pagados, aprovechándose de la necesidad que genera el paro (para completar todo lo referente a profesores de E. Adultos se adjunta la crítica y plataforma reivindicativa elaborada).

La presión del profesorado, bien mediante la huelga o con asambleas, ha hecho posible que la C.E. accediera a acuerdos sindicales firmados, tal como ocurrió sobre la estabilidad de los PNN en enero, aunque no fuesen del todo satisfactorios para CC.OO., o a compromisos positivos en el caso de los Profesores de E.F., en diciembre, o a la suspensión de la circular sobre Evaluación del Profesorado, en febrero. Asimismo, ha sido positiva la negociación y firma del I Convenio de ámbito andaluz para el personal laboral de E.E., en el que se consiguieron importantes reivindicaciones de este colectivo.

Los Servicios Complementarios continúan teniendo una deficiente atención y regulación, a subsanar con la prometida ley sobre los mismos:

a) Los monitores del transporte escolar siguen mal pagados, aprovechándose la Administración de la necesidad de los profesores en paro, tal como ocurre con los dedicados a E. Adultos.

b) Se mantiene una normativa sobre comedores anacrónica, que hace que el profesorado tenga que encargarse de este servicio.

La Educación Compensatoria está quedando sólo en los proyectos aprobados, con escasa dotación para gastos de funcionamiento, pues la llamada «gestión alternativa» (cooperación con otras Consejerías para incidir en los barrios y pueblos con proyectos de E.C., según explicó el señor Consejero en la última reunión del Consejo Asesor, 7-9-84) no se ve aún, quedándose en buenas intenciones. Pretender solucionar los problemas de marginación y discrimina-

ción social y económica desde la C.E. es una ilusión romántica.

Los EPOEs y los SAEs no están cumpliendo las funciones para los que fueron creados, ni su acción repercute aún en la dinámica educativa normal de los Centros de E. De hecho:

- Carecen de material mínimo para su funcionamiento (locales, mesas, sillas, máquina de escribir...). En el mejor de los casos se lo han buscado ellos mismos. La Administración parece que con nombrarlos ya les ha hecho un gran favor...

- Tienen que abarcar toda la enseñanza no universitaria en amplias comarcas. Existe, pues, una carencia de personal, lo que hace que puedan ser iniciativas condenadas al fracaso.

- Tanto el curso 83/84 como en el actual las convocatorias de concursos para cubrir las plazas nuevas o las vacantes se han realizado ya empezado el curso.

- Se sigue produciendo una falta de coordinación entre las iniciativas de la Administración Educativa y la promovida por otros Entes (Ayunt., Diputaciones...).

- No se cubren las bajas por enfermedad y permisos legales.

- Carecen, en el mayor de los casos, de orientaciones claras sobre su trabajo.

- Les pagan las dictas y gastos de desplazamiento con bastante retraso.

La Reforma de las EE.MM. y el tercer ciclo de EGB, que comenzó a experimentarse este curso en Andalucía, ha sido puesta en práctica con precipitación, teniendo los Centros poco tiempo para decidir su incorporación a la misma y poco

debate anterior a esta fase de experimentación.

La reforma se está imponiendo por la práctica sin tener en cuenta, al menos no nos consta, las críticas realizadas por Sindicatos y asociaciones.

En relación a la Renovación Pedagógica hemos de decir que si bien se está potenciando en base al Plan de Experimentación e Innovación Educativa a los Cursos de Formación y Perfeccionamiento y a los Seminarios Permanentes, seguimos constatando una falta de criterios claros en cuanto a prioridades educativas básicas para que ésta se dé en buenas condiciones de escolarización: desdobles, habilitadas, ratio, superutilización de los Centros... Además, a pesar de las promesas, ni se ven los Centros de Recursos, ni se ponen en marcha los Centros de Profesores, que serían la base, según la propia Administración, de la renovación pedagógica y el perfeccionamiento del profesorado.

Ahora bien, lo que no contribuye a la R.P. son las actitudes represoras de la libertad de expresión y la libre investigación de profesores y alumnos, como ha ocurrido en Institutos de Jaén y Granada en torno a actividades por la paz y contra la OTAN.

Valoramos positivamente el temario de Cultura Andaluza que de forma experimental se ha introducido este curso en EGB, aunque constatamos el peligro —auspiciado por la propia Administración— de que se convierta en un área más al haberse presentado sin un adecuado entronque con los objetivos y actividades de otras áreas. También es negativo que en las EE.MM. sólo se



AUTONOMIAS

introduzca en los Centros que están experimentando la Reforma.

Abordar la temática de la Cultura Andaluza exigirá:

- Revisar los programas y planes de estudio.

- Cambiar los libros de texto, pues aunque se presente en forma de talleres, lo que elogiamos, sabemos que el libro de texto es aún la base de muchas escuelas...

- Realización de cursos monográficos para el profesorado en sus mismos lugares de trabajo. No se soluciona el problema con cursos para la publicidad.

En relación con la política de participación e «interlocución» llevada a cabo por la C.E.:

a) Durante el año 1984, el Consejo Asesor de Educación se ha reunido dos veces (30-6 y 7-9). Ha cumplido su función de informar leyes. En la primera reunión se informó favorablemente el proyecto de Ley del Consejo Social de Universidades. En los demás aspectos (programación de la enseñanza...) sigue siendo un diálogo de sordos, pues las informaciones recibidas en él han sido referentes a lo ya hecho o aprobado, sin que la crítica realizada sea tenida en cuenta, al menos no nos consta.

b) Lo nuevo del año fue la creación del Grupo de Trabajo en febrero/marzo, como forma de regularizar las relaciones sindicales de la Administración con los Sindicatos y Asociaciones.

El Grupo de Trabajo nace, no hay que dudarlo, como fruto de la presión y el descontento sindical y de los trabajadores docentes y no docentes, así como de los cambios habidos en la Consejería y de los fallos cometidos el año anterior.

El trabajo realizado por el Grupo de Trabajo en sus siete largas reuniones ha servido para mejorar en parte las normativas sobre nombramiento de Directores, sobre escolarización y sobre final y comienzo de curso y otras, aunque la Consejería haya introducido en ellas aspectos no dialogados u otros, en los que no estamos de acuerdo. También ha servido para parar decisiones que hubiesen sido muy negativas, como ha ocurrido con la pretensión de realizar elecciones para constituir los Consejos Escolares, sin que fuesen verdaderas elecciones sindicales.

En otros temas tratados no conocemos la incidencia de nuestras opiniones, pues la decisión última queda a total merced de la C.E. Sólo nos queda estar pendientes al BOJA.

La existencia del Grupo de Trabajo ha sido un paso positivo en la participación y una posibilidad de hacer llegar a la Administración la problemática y el sentir del profesorado, pero debido en gran parte a su composición y a la voluntad de la propia Consejería, sus reuniones adolecieron de efectividad práctica, sin que hayan existido acuerdos reales vinculantes, pues su funcionamiento se basa en ser más un órgano de «información y consulta» que de negociación. Sólo ha existido negociación en el



“Sobre la Enseñanza Privada constatamos que mientras han existido negociaciones con la patronal y la FERE, no se produjeron con los sindicatos, que tan sólo han sido “oídos” especialmente cuando la patronal ha planteado graves problemas.”

tema de baremos-marcos, pero con tal lentitud que nos manifiesta su falta de operatividad (estamos con ellos desde el 17 de mayo).

Esto y el hecho de que muchos problemas hayan tenido que ser tratados en otras reuniones, nos muestra la necesidad de superar esta etapa y establecer una Mesa de Negociación en base a los resultados de las cada día más necesarias elecciones sindicales.

Hemos de resaltar como positivo el hecho de que nuestras solicitudes de entrevistas con el Viceconsejero y los Directores Generales han sido atendidas, así como nuestras peticiones de información.

Sobre la E. Privada constatamos que mientras han existido negociaciones con la patronal y la FERE, no se produjeron con los Sindicatos, que sólo han sido «oídos» en algunos momentos, especialmente cuando la patronal ha planteado graves problemas...

Se sigue produciendo un nefasto seguimiento de las órdenes de subvenciones, especialmente en el nulo control de las actividades complementarias, y se sigue sin exigir el cumplimiento del horario lectivo, tal como afirma la legalidad vigente (1).

A pesar de las promesas no se ha garantizado el pago al profesorado de FP1 y FP2. Consideramos positivo:

— El pago directo al profesorado del Colegio Pío XI (Sevilla) y de otros Centros,

(1) No se recoge en las órdenes de Subvenciones, tal como propuso CC.OO., que en la F.P. sea requisito básico que la actividad docente tenga en cuenta la realidad socioeconómica de la zona, comarca o pueblo.

conseguido por la presión de los trabajadores y la voluntad de la Consejería de no perjudicar al profesorado.

— La exigencia de justificaciones para renovar las subvenciones que permitirá un sancionamiento del sector.

CONCLUSIONES:

De forma global, al igual que en el balance de 1983, hemos de calificar como negativa la actuación de la C.E. de la Junta de Andalucía, aunque consideremos que existen aspectos positivos que en el análisis anterior hemos señalado.

Se sigue dando una dependencia casi total del Gobierno Central y un plegarse a las decisiones del MEC, sin que ante éste y las demás CC.AA. se produzca una fuerte presión para solucionar los problemas de Andalucía.

— Es, por consiguiente, pequeño el margen de verdadera actuación autonómica, quedando aún muchos aspectos (cambios legislativos, ordenación...) pendientes para 1985.

— Resaltar por último que se han dado avances reales allí donde ha existido o se ha dado presión y/o negociación en base al reconocimiento de derechos sindicales, aunque los resultados no sean totalmente satisfactorios para nuestro Sindicato.

**EL SECRETARIADO
DE LA FEDERACIÓN ANDALUZA
DE ENSEÑANZA DE CC.OO.**

PRESUPUESTO EDUCATIVO PARA ANDALUCIA EN 1985

La Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía se gastará en 1985 la cantidad total de 131.974.815.000 de pesetas, un 9,78 por 100 más que en 1984, por lo que la Administración Educativa tendrá poco más o menos el mismo dinero disponible que el año anterior, si consideramos que la inflación ha sido del 9,5 por 100. El proyecto de presupuestos lo aprobará el Parlamento en los primeros días de febrero.

Teniendo en cuenta que el Presupuesto real en 1984 fue de 127.396.932.361 de pesetas (120.213.075.000 más modificaciones posteriores), el incremento ha sido sólo del 3,59 por 100, seis puntos por debajo de la inflación real. Siempre que al presupuesto inicial de 131.974,8 millones de pesetas no se le añadan modificaciones posteriores a su aprobación en el Parlamento Andaluz.

En 1984 el presupuesto de la C. de Educación suponía el 29,93 por 100 del Presupuesto total de la Comunidad Autónoma. Este año supondrá el 27,33 por 100, un 2,6 por 100 menos que el año anterior. Disminuye, por tanto, la participación de la C.E. en el Presupuesto global.

Difícilmente, creemos, va a poder afrontar la C. de E. y C. las necesidades educativas de Andalucía, que sigue estando por debajo de la media española en casi todos los aspectos.

El proyecto de presupuesto, al igual que el del año pasado, tiene el defecto estructural de un exceso en gastos de personal. A este capítulo dedica 92.987,02 millones de pesetas, que suponen el 70,45 por 100 (y esto a pesar de que al personal dependiente de la Consejería sólo le incrementan sus retribuciones en un 6,5 por 100, tal como dictan los Presupuestos Generales del Estado. Aquí tampoco se negocian las retribuciones. Eso ocurre sólo en el País Vasco, donde se incrementarán en un 7,5 por 100). Si a la cantidad anterior le añadimos los dineros destinados a subvenciones, 15.285,06 millones, que suponen el 11,58 por 100, lo que queda para todo lo demás no es mucho que digamos.

En estos presupuestos se sigue prestando mayor atención a las EE.MM. frente a la EGB: 1.012 ptas. alumno/año para EGB; 2.374 ptas. alumno/año para las EE.MM., sólo en gastos corrientes, excluyendo gastos de personal. Se mantiene la lógica capitalista de potenciar la E. Secundaria en detrimento de las E. Obligatorias. Aunque en nuestro caso la E. Media aún no cubre todas las necesidades y existe una fuerte

discriminación entre Bachillerato y E. Profesional, justo es destacar que se ha avanzado en la escolarización en Preescolar.

Otros importantes defectos son:

a) La exigua cantidad dedicada a **Investigación Científica**; 700 millones, el 0,5 por 100 del total presupuestado. El MEC dedica en este capítulo el 5,8 por 100.

b) La disminución en las **inversiones**. Se incrementan sólo en un 0,29 por 100 sobre el año anterior. Habrá, pues, una disminución en pesetas reales del 9 por 100.

Si incluimos las transferencias de capital —Cap. 7—, el incremento es del 4,88 por 100, también se dará una disminución real.

Además hay que resaltar que las inversiones suponían el año 1984 un 11,89 por 100 del Presupuesto. Este año supondrán un 10,86 por 100, o bien, un 12,16 por 100 y un 11,62, respectivamente, si se incluyen las transferencias de capital.

Para nuevas construcciones en todos los niveles no universitarios dedicarán 8.559,60 millones (6,48 por 100), procedentes del F.C.I., y para reposición y mejora 5.724 millones (4,33 por 100).

Las nuevas construcciones previstas para 1985 (50.179 puestos escolares en EGB, PRE y EE y los 11.966 p.e. en BUP, COU y FP) no permitirán la generalización de la ratio 35 alumnos/aula, ni acabarán con los desdoblés y habilitadas este año, ni se atenderá la demanda de puestos escolares en las EE.MM. (1).

c) El Programa de Educación de Adultos contará con 1.544.205 millones, tan sólo un 1,1 por 100 del presupuesto, con lo que se mantienen a los profesores dedicados a esta actividad muy por debajo de lo que les correspondería y la reducción de la tasa de analfabetismo no se va a producir, por mucho que sea el primer objetivo del Programa. Tampoco se van a desarrollar todas las actividades que se propone, aunque en el papel quedan muy bonitas y atractivas.

Los 166 millones destinados a nuevos Centros no van a responder a las necesi-

dades. No se especifica en ningún sitio dónde se van a construir ni las razones que avalan su ubicación.

Además, nos surgen muchas dudas sobre la efectividad de los 100 millones destinados a programas de TV dadas las horas en las que emite el Centro Regional y por la carencia de un Tercer Canal propio. ¿Correrán el mismo fin que los 50 millones presupuestados el año anterior que en diciembre aún no se habían gastado ni tenía claro la C. de E. qué hacer con ellos?

d) La **Educación Especial** vuelve a no ser debidamente atendida en estos presupuestos. Sólo se prevé la construcción de 200 puestos escolares en 1985, dedicándose a nuevas inversiones 100 millones y 29,9 millones para iniciativas privadas.

e) No sabemos cómo va a «cooperar en la generalización del grupo de edad de 14-15 años» el programa de E. Artísticas y E. Especializadas, así como «intensificar la oferta de estudios de Profesiones Artísticas y de Idiomas», sin que se consignen partidas para inversiones. Lo presupuestado sólo contempla los gastos de personal y de funcionamiento de estos Centros.

f) El programa de E. Compensatoria y Orientación Educativa es pretencioso en sus objetivos y actividades para los 17 millones asignados a él, si tenemos en cuenta que en él se incluyen los proyectos de E. C., los EPOEs, los SAsE y otros servicios...

g) No se dedican partidas claramente expresadas para constituir los prometidos Centros de Profesores, ni para los Centros de Recursos, presentados en su día como panacea a la carencia de material de los Centros de Enseñanza (almacenamiento, creación y difusión de medios educativos).

(1) Con la innovación de transferir para las inversiones a realizar a los Ayuntamientos (600 millones), ocurre que los 300 millones del F.C.I. para que los Entes Locales construyan 2.495 puestos escolares se quedan en 229 millones en el presupuesto por programas. Los 71 millones restantes van destinados a las EE.MM., 371 millones gestionados por los Ayuntamientos para reposición y mejora de los ya existentes.

	1985	%	1984	%	Variación	%
Presupuesto de la Consejería de Educación	131.974.815	27,33	120.213.075 (127.396.932)	29,93	11.761,74 (4.577,88)	9,78 (3,59)
I. Gastos Personal	92.987,02	70,45	83.666,93	69,7	9.320,09	11,11
II. Bienes y Servicios	3.367,64	2,55	2.996,534	2,5	371,1	12,4
III. Intereses						
IV. Transferencias corrientes	20.307,91	15,38	18.940,04	15,75	1.367,87	7,22
VI. Inversiones	14.337,22	10,86	14.295,320	11,89	41,9	0,29
VII. Transferencias de capital	998,94	0,76	326,696	0,27	672,244	205,7
VI + VII	15.336,16	11,62	14.622,016	12,16	717,14	4,88

Las cantidades están expresadas en millones.

¡PULO!

SEDA

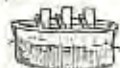


3 clips, un recipiente, alcohol 96°, papel de filtro, bolígrafo, lapiz, rotulador, hilo y papel celo



1. ECHA ALCOHOL EN EL RECIPIENTE, COMO VES EN EL DIBUJO

2. TOMA TRES TIRAS DE PAPEL DE FILTRO DE UNOS 15cm DE LARGO POR 2cm DE ANCHO. HAZ UNA MANCHA DE LAPIZ EN LA 1ª, DE BOLÍGRAFO EN LA 2ª Y DE ROTULADOR EN LA 3ª. SUMERGE LAS TIRAS EN EL ALCOHOL DEL RECIPIENTE.



3. PINTA Y ADEJA ASÍ LO QUE OBSERVAS EN LOS PAPELES DE FILTRO AL CABO DE UNOS MINUTOS.

Desde que en 1981 se constituyó el Taller de Ciencias Arquímedes hasta la actualidad, los cursos y actividades de formación permanente dirigidos a profesores que hemos desarrollado han contado con la participación de más de setecientos enseñantes. Los datos concretos de las actividades de formación que hemos realizado durante estos tres últimos años se resumen en el siguiente informe.

EL "TALLER ARQUIMEDES" Y LOS CURSOS PARA PROFESORES

MARIO JADRAQUE ALMOGUERA
ANTONIO COLINO PEREZ

Durante el desarrollo de todas estas actividades nos han surgido algunas dudas cuyo esclarecimiento nos parece cada día que pasa más importante y urgente. Entre estas dudas hay una que sobresale repetidamente y que podemos expresar mediante la siguiente interrogación:

¿Cuántos maestros, después de asistir a estas actividades aplican en sus aulas las experiencias y la metodología activa que les proponemos?

Para poder dar contestación a esta incógnita hemos elaborado un reducido cuestionario que al final de cada curso deben contestar todos los maestros que han participado en él.

En este cuestionario se va enumerando una por una todas las actividades que les proponemos realizar a los maestros durante cada curso y, con cada una, se incorporan cuatro preguntas sencillas a las que solamente deben contestar SI o NO.

El número medio de experiencias que realizan los profesores en cada curso suele ser aproximadamente de quince, siendo algunos ejemplos de estas actividades los siguientes:

— Arrugar una lata de aceite con ayuda de la presión atmosférica.

— Medir la capacidad pulmonar de uno mismo.

— Levantar a una persona con ayuda de una bolsa de basura.

— Formar un semáforo con tres líquidos diferentes.

Las preguntas que deben contestar en cada una de las actividades son las que a continuación exponemos:

- ¿Conocías esta experiencia?
- ¿La has realizado tú mismo alguna vez?
- ¿La han realizado tus alumnos en el aula o en el laboratorio?
- ¿Crees que tus alumnos la pueden realizar en el aula o en el laboratorio?

Este tipo de cuestionario elemental se ha pasado en tres cursos de profesores a los que asistieron noventa y nueve maestros, de los que solamente se encontraban dando clases en el momento de realizarse el curso setenta y siete.

Los resultados obtenidos con este cuestionario se recogen en el cuadro de la página siguiente.

A la vista de estos resultados podemos llegar a estas conclusiones:

1.ª Alrededor de la mitad de los profesores que acuden a nuestros cursos ya conocen las experiencias que se van a realizar (48 por 100 de los profesores).

2.ª Solamente una cuarta parte de los asistentes habían realizado personalmente las experiencias (26 por 100 de los profesores).

3.ª Poco más de la décima parte los había realizado con sus alumnos (14 por 100 de los profesores).

4.ª Sin embargo, prácticamente la totalidad cree que es posible realizarlas en sus aulas y con las características actuales.

Ante estos resultados cabría preguntarse algunas cuestiones:

¿Por qué un profesor de ciencias experimentales no realiza él mismo las experiencias que lee o que le cuentan?

¿Qué es lo que ocurre para que un profesor, que cree que puede realizar en sus aulas algunas experiencias que le parecen interesantes, sin embargo, no las lleve a cabo?

PEDAGOGIA

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO

Curso	Profesores	Experien.	Conocidas	Realizadas	Con alumnos	Posibles
VIII E. V. (Madrid)	34	16	269(49,5%)	115(21%)	66(12%)	501(92%)
Barrio del Pilar	25	11	126(47%)	83(33%)	29(12%)	234(91%)
IX E. V. (Madrid)	40	16	103(46%)	72(32%)	41(18%)	214(96%)
TOTAL	99		498(48%)	270(26%)	136(14%)	949(93%)

LA PROPUESTA QUE REALIZAMOS

Ante estos resultados tan poco halagüeños el Taller de Ciencias Arquimedes se ha marcado el objetivo de que todos los cursos que en un futuro vaya a impartir se planteen con la clara finalidad de que se apliquen en el aula las propuestas y experiencias desarrolladas por los maestros en el transcurso del curso de formación.

También nos parece muy necesario ir dinamizando la constitución de grupos permanentes de profesores que coordinen las diferentes experiencias que cada uno realiza en sus cursos y Colegios respectivos. Estos grupos permanentes deben plantearse la necesidad de comenzar a diseñar actividades interdisciplinarias y también deben procurar determinar con toda claridad los métodos de evaluación que puedan ser eficaces para comprobar la consecución de los objetivos propuestos.

En esta perspectiva hemos constituido tres Seminarios Permanentes de profesores de Ciencias de E.G.B., que se ubican en Alcorcón, Carabanchel y Cuatro Caminos, los cuales se reúnen quincenalmente para trabajar sobre un tema concreto que posteriormente será desarrollado con los alumnos en las aulas durante varias semanas y cuya posterior evaluación permitirá corregir los errores cometidos.

Uno de los Seminarios Permanentes, que se reúne en la localidad de Alcorcón se está planteando trabajar inicialmente sobre el tema de la Nutrición Vegetal para, posteriormente, desarrollar otras facetas distintas integradas dentro del tema más general de la Nutrición.

Mientras tanto, otro Seminario Permanente, el que se reúne en el Ceire del Colegio Público «Julian Besteiro», ubicado en el distrito madrileño de Carabanchel, aborda un tema más interdisciplinar que bajo el lema de Carabanchel en sus aulas pretende que los escolares conozcan mejor el barrio en el que viven y descubran los rincones naturales que todavía se conservan, estudiando al mismo tiempo la historia y la evolución del viejo pueblo en el que crecen y se desarrollan.

Nosotros creemos que este método de formación permanente, en el que se compaginan y complementan el reciclaje de los maestros participantes y la aplicación en el aula de una metodología activa, cada vez más interdisciplinar, permite obtener mejores resultados y aumentar el número de alumnos que participan y se benefician de los esfuerzos que todos realizamos por mejorar la calidad de la enseñanza que diariamente impartimos.

Datos sobre las actividades realizadas desde 1981		
LUGAR	CURSOS	MAESTROS
MADRID (CENTRO)		
Barrio del Pilar	4	130
Escuelas de Verano de Madrid	2	70
Carabanchel	1	25
Cuatro Caminos	1	20
MADRID (ALREDEDORES)		
Fuenlabrada	2	45
Móstoles	1	25
Alcobendas	1	25
Getafe	1	20
Alcorcón	1	25
OTRAS PROVINCIAS		
Santander	3	90
Granada	4	110
Murcia	1	30
Albacete	1	30
Segovia	3	95
TOTAL	26	800

UNA PROPUESTA CONCRETA PARA APLICAR EN EL AULA

El trabajo colectivo del Seminario de Maestros permite elaborar un conjunto de hojas de trabajo para los alumnos que bien ordenadas desarrollan unos contenidos que ellos han de descubrir, utilizando una metodología activa y científica y empleando unos materiales de fácil adquisición que en su mayor parte han de ser aportados por los propios chicos.

El conjunto de alumnos de una clase se organiza en varios grupos de trabajo. A cada muchacho se le da una hoja de éstas en la que van escribiendo las hipótesis que tienen sobre el experimento que se les propone realizar. La discusión en cada grupo de las distintas hipótesis da paso a la realización experimental de cada grupo.

El análisis y discusión de los datos obtenidos permite elaborar algunas conclusiones con las que los muchachos van a descubrir los contenidos que pretendíamos.

Después de cuatro o cinco hojas de trabajo se realiza una puesta en común en la que participa toda clase y con la que se realiza la síntesis de todos los contenidos descubiertos.

A continuación se les propone realizar una tarea de recopilación bibliográfica sobre algunos puntos concretos. Y por último se les plantean diversas sugerencias englobadas en lo que denominamos Taller de Inventos y que consiste en una pequeña colección de actividades sencillas que pueden ser realizadas en casa y en las que tienen que aplicar los conocimientos adquiridos.

Como culminación de todo el trabajo cada alumno elabora un cuaderno con todas las hojas de trabajo y con las conclusiones.



Un proyecto de formación y reciclaje del profesorado debe empezar por definir claramente el modelo de escuela y el tipo de enseñante que se pretende conseguir. Parece fuera de toda duda que no serán las mismas las destrezas que el profesor deberá adquirir en un marco educativo —como el todavía vigente— en el que no desempeña otra función que la de "propagador, y donde las decisiones se limitan a desarrollar las exigencias institucionales y universales" (1), que las que tendrá que adquirir si lo que se pretende es un modelo de profesor "como profesional dotado de un alto grado de autonomía, que adecua la enseñanza a las coordenadas del medio y no se limita a la mera ejecución de los programas" como reza el preámbulo del Real Decreto por el que se regula la creación y funcionamiento de los CEP. "BOE" 24-XI-84.

JUAN CARLOS JIMENEZ

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LOS CEP

No por casualidad la política educativa del Gobierno no pasa en este terreno de las frases hechas y rimbombantes, y así nos acontece que, carentes de un modelo alternativo de escuela y enseñante, víctimas unas veces de la improvisación (y en el caso que analizamos los CEIRES son un triste ejemplo no autocriticado) y otras del aislamiento y la parcialidad.

LOS COMPLEMENTOS, IMPRESCINDIBLES

Así, en principio, el proyecto de formación del profesorado de MEC aparece desligado del proceso de consecución del cuerpo único de enseñantes, al mantener distintos sistemas de formación inicial y distintos años de estudios para EGB y para las enseñanzas medias.

Y, por otro lado, parece difícil imaginar cómo se conseguirá que el profesor no se limite a la mera ejecución de los programas («BOE» 24-XI-84) sin una nueva concepción del currículum. Hasta hoy «la determinación del currículum nos ha llegado a través de un programa oficial, que tiende a ser cada vez más preciso en el caso de EGB y sobre todo por medio de unos libros de texto» (2), que «han contribuido a configurar y a mantener toda una metodología, han sido los auténticos intermediarios entre las orientaciones oficiales y la práctica real, pues no sólo han delimitado el contenido a transmitir, sino que, también, han dirigido

al profesor. Son guías curriculares que ofrecen el contenido, secuencia del mismo y hasta directrices pedagógicas. Han desempeñado el auténtico papel de desarrolladores del currículo, condicionando el qué, el cómo y el cuándo de la enseñanza» (2).

Superar este estado de cosas exige un marco curricular flexible, posibilitando que el claustro de cada centro pueda seleccionar y adoptar los contenidos a las circunstancias específicas de cada medio y facilitándolo mediante la estabilización de equipos docentes y la dotación de recursos y materiales pedagógicos alternativos que permitan sustituir progresivamente el uso abusivo del libro de texto.

Sin la convergencia de estas otras reformas un proyecto de formación del profesorado quedaría cojo.

ORIENTACIONES PARA UNA FORMACION DIFERENTE

Durante las últimas décadas del franquismo los movimientos de renovación pedagógica que chocaban día a día en sus aulas con la triste realidad educativa del país emprendieron, con grandes dificultades, la búsqueda de una alternativa de autoperfeccionamiento profesional.

Algunas de las características de su trabajo pueden servirnos hoy para configurar los ejes de un modelo de formación:

a) La reflexión autocrítica sobre la propia práctica; eran las dificultades cotidianas

con que topábamos en nuestras aulas las que nos llevaban a interrogarnos sobre lo que hacíamos y cómo lo hacíamos. Eran, por tanto, nuestros propios problemas el objeto primero y principal de nuestro estudio.

b) Una estructura de trabajo cooperativo; el siguiente paso era buscar, ponerse en contacto con otros enseñantes que se encontraban en situaciones similares. El aislamiento que padecíamos en las aulas se rompía. Se intercambiaban experiencias y se reflexionaba en común, lo que suponía una multiplicación, no una simple suma, del esfuerzo individual.

c) La investigación como método; la reflexión colectiva unida a la investigación, a la práctica y a la experimentación: el colectivo como taller. Era, y es, una propuesta bien distinta a la que luego se fue imponiendo: los cursillos de especialistas que implicaban constantemente un sujeto pasivo y receptivo, un enseñante y un enseñando. (Estructura normalmente generadora de jerarquía) y donde los contenidos sólo a veces tenían que ver con las realidades concretas de nuestra aula y nuestros niños.

Era, y es, una propuesta que pronto tuvo que trascender el aula; de poco servían los intentos de superar nuestra formación si seguíamos con un excesivo número de niños por aula, si seguíamos careciendo de presupuestos dignos, si seguíamos padeciendo la fiscalización de inspectores, de directores y la incomprensión de muchos padres, si el profesor del curso posterior

PEDAGOGIA

trabajaba con viejos métodos y aquel que trabajaba en tu línea había sido trasladado a otro barrio, etc.

De este modo se fue caracterizando un cuarto aspecto del trabajo de formación cooperativa del docente.

d) **La formación ligada a la renovación,** y la renovación entendida no sólo como renovación didáctica, sino muy principalmente de roles educativos, y más allá, la renovación entendida como transformación de la escuela y del sistema educativo.

LOS CEP: DEL MODELO INGLES...

Aunque ha habido en nuestro país (Asturias, Cataluña) alguna experiencia interesante en forma de Casas del Maestro el proyecto de la Administración educativa se basa, con las lógicas adaptaciones, en los centros de profesores británicos. Por lo que puede no estar de más acercarnos un poco a las actividades que han realizado éstos. Taylor (3) los clasificaba en cuatro grandes apartados.

a) **Actividades diseñadas para promover el perfeccionamiento del profesorado:** En las que incluía organización de jornadas, simposios, conferencias y exposiciones; organización de cursos y cursillos, difusión y coordinación de la información, mantenimiento de una biblioteca, organización de un servicio de documentación (imprimiendo, por ejemplo, bibliografías, referencias sobre temas particulares), edición de un periódico o revista. Provisión de un asesoramiento profesional continuo (por ejemplo, gabinete psicopedagógico), etc.

b) **Actividades que promueven el desarrollo curricular a nivel local:** En las que destacaban el mantenimiento de un banco local de recursos didácticos.

c) **Servicios técnicos de apoyo para los centros:** Incluían creación y desarrollo de talleres específicos para el uso de los profesores, mantenimiento del centro reprográfico, mantenimiento de un servicio de préstamos de materiales de equipo, actuación como centro de grabación y reproducción (radio y televisión).

d) **Servicios ofrecidos a los alumnos, familia y comunidad:** Educación de padres, educación compensatoria, etc.

... AL DECRETO DE MARAVALL.

Pocas de estas actividades se recogen en el Real Decreto del 14 de noviembre («BOE» 24-XI-84), y tiene su explicación, más allá de la posible justificación por su carácter todavía embrionario, en nuestra situación económica: los CEP se ponen en práctica en un momento de crisis económica y en el marco de una política de recorte del gasto público. Y es otra vez



“Los CEP se ponen en práctica en un momento de crisis económica y en el marco de una política de recorte del gasto público. Y es otra vez Hacienda la que va a asumir el papel de malo, bloqueando las iniciativas que supongan contratación de nuevo personal.”

Hacienda la que va a asumir el papel de malo de la película, bloqueando aquellas iniciativas que supongan contratación de nuevo personal (gabinete psicopedagógico, educación compensatoria, equipos multiprofesionales, gabinetes de orientación escolar, etc.), o intervención presupuestaria (centros de recursos y documentación, préstamo de equipos audiovisuales, etc.).

El resto parece ser voluntarismo (no se contempla la reducción de jornada lectiva para estas actividades como solicitaba el I Congreso de MRP-Barcelona, 1983) o **correa de transmisión;** no de otro modo parecen atenderse los puntos 1.º y 2.º del artículo 5.º

«1. Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado, aprobado por la Administración educativa.

2. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.»

Casi con seguridad la tendencia que

parecen configurar estos dos puntos va a constituir el campo principal de confrontación entre la Administración y los movimientos de base.

Confrontación entre dos posibles lecturas de la orden: aquella — por la que sienten gran inclinación algunos sectores de la Administración socialista — que entiende los CEP como instrumentos de la Administración y aquella otra que desearía que los CEP fueran el marco que posibilite, facilite y potencie el trabajo autónomo y las iniciativas de base. Si los CEP vienen a respetar y multiplicar esta lectura que sean bienvenidos.

(1) Gimeno, J., y Fernández, M.: 1980: *La formación del profesorado de EGB.*

(2) Gimeno, J., 1983: *El profesor como investigador en el aula.*

(3) Citado por Pereyra, Miguel, 1984: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 114.

¿MAESTROS O JUECES?

La noticia de que un escolar de EGB se suicide, por desgracia, ya no resulta tan extraordinaria, aunque no por ello deje de ser menos trágica.

Según información de "El País" (11-1-85) el director del colegio del niño "suicida" se niega a admitir que la causa que condujo al fatal desenlace fuese el fracaso escolar; sin embargo, los profesores se interrogan inquietos por la eficacia y las consecuencias del actual sistema de evaluación y la competitividad que con él se fomenta. Opinan que estos hechos son la expresión más dura del fracaso escolar.

Por mi parte, yo reflexiono también sobre nuestro papel de "jueces de alumnos" y por si os puede servir lo escribo "en voz alta"

Todo el sistema de evaluación actual, tanto el más tradicional: notas y exámenes, como los más modernos: evaluación continua y cambio de números por siglas: (0-4) suspenso = Necesita Mejorar (N.M.), (5-10) aprobado = Progresó Adecuadamente (P.A.), se basan, a pesar de sus diferencias, en la *comparación* y en la *competencia* entre los alumnos.

Me explico: ¿Con qué criterios de evaluación se aprueba o suspende a un niño?, ¿qué baremos utilizamos a la hora de juzgar a nuestros alumnos?

Criterios:

- Si supera o no los mínimos que el MEC establece, de forma estándar, para todos los niños de un nivel = *Standardización*.

- Si adquiere el nivel medio, que corresponde a una clase determinada = *Comparación = Competitividad*.

- Si memoriza los contenidos de cada materia dada = *Memorización*.

Y por supuesto, todo ello juzgado por el punto de vista exclusivo del profesor. *Subjetividad*.

Baremos: No se juzga al alumno en función de sus posibilidades, ritmo personal, capacidades intelectuales, ambiente socio-familiar, sino que se establece (¿quién establece?) una media: los *mínimos* que un niño debe saber y la aplicación es tajante: por encima = éxito, por debajo = fracaso.

El Boletín Informativo: A pesar del eufemismo, ningún alumno se engaña, ese papel, se llame como se llame, son las NOTAS y éste es su nombre popular, a pesar de los últimos bautizos o disfraces ministeriales. ¿Qué son las notas? Una información periódica a los padres, dada por los maestros, sin contar para nada con el sujeto más afectado por ellas: el alumno.

UN PROBLEMA QUE ES DE TODOS

En la mayoría de los casos el boletín llega a los padres por carta cerrada y sin más explicaciones que alguna que otra observación del tutor.

Las conclusiones de este informe son inapelables y a veces indescifrables, sobre todo para una clase social cuya cultura escrita es muy baja y a veces analfabeta.

Personalmente he conocido el caso de un padre que traducía M.D. (muy deficiente) por *muy deportista* y estaba satisfecho con su hijo.

Incluso, en el supuesto caso de que se hiciese *justicia*, al poner una calificación, la información tan indirecta y superficial a los padres no permite prever las consecuencias de estos juicios: ¿Cómo interpreta un padre un suspenso? ¿Cómo reaccionará ante él? ¿Cómo reaccionará el alumno? Podemos decir que esto no es problema nuestro y que es imprevisible adivinar las consecuencias de nuestra evaluación, pero no podemos lavarnos las manos de esta segunda parte (la más real) del sistema evaluador.

por una evaluación continua y global (todo el trabajo realizado por el alumno).

- Los criterios atenderán al nivel que adquiera cada alumno, según su esfuerzo y posibilidades (interés, esfuerzo, atención, iniciativa).

- Se evaluarán técnicas de trabajo, investigaciones y también algunos contenidos asimilados.

La información se dará a los padres, mediante entrevista personal con el tutor y el alumno presente, nunca por carta (salvo casos excepcionales).

- El informe incluirá aspectos no sólo escolares, sino personales (hábitos, comportamiento, iniciativa, etc.).



El sistema de evaluación es, en definitiva, la última pieza de una estructura selectiva y, por tanto, competitiva de nuestro sistema y/o fracaso escolar.

NUEVOS SISTEMAS DE EVALUACION

Alternativas: Son muchos los compañeros que intentan librarse del papel de jueces justicieros y piensan nuevas fórmulas para no colaborar con este engranaje de selección social.

Durante un año, en nuestro colegio, hemos aplicado este sistema, a mi parecer con bastante éxito, en todos los ciclos.

Bases

- Se sustituirán los exámenes y notas

- El boletín será discutido con el alumno y será firmado por los tres implicados: profesor, alumno, padres. El alumno o los padres tienen la posibilidad de protestar, sugerir, preguntar acerca de cualquier punto. Se dará siempre un *consejo orientador* del tutor a los padres, para mejorar el rendimiento del alumno.

La información será trimestral.

Esta combinación profesor-tutor es el papel que nos puede devolver nuestra auténtica profesión: MAESTROS, QUE NO JUECES.

Pilar López
(Maestra de EGB)
C.P. Rca. de El Salvador

CURSOS Y CONVOCATORIAS

JORNADAS DE EDUCACION ESPECIAL

Durante los días 28, 29, 30 y 31 de marzo próximo tendrán lugar en Palma de Mallorca las «V Jornadas Nacionales de Educación Especial de Escuelas de Magisterio», organizadas por la Escuela de Magisterio de la Universidad de Palma.

Serán invitados eminentes profesores y especialistas, tanto españoles como extranjeros, quienes, desde diferentes planteamientos, expondrán diversas ponencias sobre el tema: «Modelos de formación y perfeccionamiento del profesorado para la integración escolar de niños con deficiencias». Numerosas comunicaciones y actividades, ajustadas al tema arriba propuesto y presentadas de forma libre, completarán el programa (que en su momento se hará público).

Abordando, en sus vertientes teórica y práctico-experimental, uno de los aspectos más decisivos de la integración escolar del deficiente, cual es el de la preparación y disposición del maestro en general ante esta problemática, las «V Jornadas» pretenden avanzar en la línea trazada en ediciones anteriores en las que ya fuera objeto de estudio aspectos fundamentales de la integración.

Las solicitudes deberán remitirse antes del 15 de febrero a la Comisión Organizadora. Para solicitar cualquier información llamar de 11 a 12 al 29 91 80 de Palma de Mallorca.

FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

La Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid ha organizado Grupos de Trabajo de Formación Permanente del Profesorado en las zonas de Moratalaz, Mediodía, Tetuán, Móstoles, Getafe, Collado Villalba, Fuencarral-Barrio del Pilar-Villaverde, Latina-Carabanchel, Valdemoro, Torrejón de Ardoz y Leganés.

Estos Grupos de Trabajo se reunirán para tratar aspectos metodológicos y elaborar materiales de aplicación al aula en Matemáticas, Lengua, Inglés y Dinámica de grupos en el aula, como continuación de los cursos realizados durante los meses de mayo, septiembre y octubre de 1984.

Las reuniones serán quincenales, de 17,30 a 20,30 h., en los mismos lugares en los que se celebraron los cursos.

Más información en la Consejería de Educación y Juventud, c/ Zurbano, 56, 28010 Madrid. Teléfono 419 81 62.

EDUCACION AMBIENTAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Como complemento al Programa de Educación Ambiental desarrollado a partir de enero de 1984, la Comunidad de Madrid, a instancias de la Dirección General de Educación, ha decidido organizar las Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental de la Comunidad de Madrid, en colaboración con las Consejerías de Obras Públicas y Transportes, Ordenación del Territorio, Medio Ambiente y Vivienda, Agricultura y Ganadería y Presidencia.

La sede elegida para las Jornadas es la Ciudad Escolar Provincial, carretera de Colmenar Viejo, km. 12,800, y las fechas de realización están fijadas para el 7, 8 y 9 de marzo de 1985.

Los objetivos propuestos por los organizadores se centran en servir de lugar de encuentro de aquellas personas que trabajan y se interesan por la educación ambiental; intercambiar experiencias y proyectos en torno a la educación ambiental y la escuela; así como difundir programas y servicios que los diversos organismos e instituciones ofrecen dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Las Jornadas tienen como destinatarios a profesores de EGB, BUP y FP y todas aquellas personas que desarrollen una labor relacionada con la Educación Ambiental, organismos e instituciones que ofrezcan apoyo para este tipo de educación y consejos de educación.

Para más información, dirigirse a Educación y Juventud, Programas de Educación Ambiental, C/ Zurbano, 56-1.º A y B, 28010 MADRID.

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

El MCEP y otros colectivos educativos organizan un «Encuentro Estatal de Alternativas Educativas», del 4 al 9 de abril, sus promotores justifican el desarrollo de las mismas porque: *Siendo conscientes de que sin un cambio profundo de la estructura económica y social no habrá una respuesta completa a la problemática planteada y se seguirán dando situaciones injustas, discriminatorias y marginales, los que organizamos este encuentro no queremos quedarnos en la simple enumeración de los problemas. Queremos, al contrario, reunir las experiencias que se están dando...*

Para mayor información dirigirse a: MCEP, C/ Desengaño, 11-2.º izda. 28004 Madrid.

CONCURSOS PUBLICOS DEL MEC

La Secretaría General Técnica del MEC convoca concurso público para contratar los siguientes estudios:

— Utilización del equipamiento didáctico en centros públicos y privados, sus determinantes y condicionantes (5 millones de pesetas, plazo un año).

— La financiación de la Enseñanza en España, que incluirá necesariamente una encuesta sobre gastos privados en educación (5 millones, plazo un año).

— La confección y validación de pruebas que midan el grado de consecución por los alumnos de los objetivos propuestos en la actual Reforma de las Enseñanzas Medias (4 millones, plazo 5 meses).

— Los procedimientos de evaluación en la segunda etapa de Educación General Básica, y la confección y validación de pruebas para el tercer ciclo (2 millones, plazo 9 meses).

— La confección de un catálogo-inventario de material de paso visual y audiovisual español, y de un catálogo de fuentes extranjeras (400.000 pesetas, plazo 5 meses).

— Estudio comparativo sobre contenidos y programas en los países europeos en el nivel de enseñanza correspondiente al Tercer Ciclo de Educación General Básica, incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos (500.000 pesetas, plazo 7 meses).

Un estudio comparativo sobre Los sistemas de Formación del Profesorado en países avanzados (500.000 pesetas, plazo 7 meses).

Un estudio comparativo sobre Organización y funciones de la Educación Pre-escolar en países representativos (500.000 pesetas, plazo 7 meses).

— Un estudio comparativo sobre La elección de Centros en la Enseñanza obligatoria en países representativos (250.000 pesetas, plazo 3 meses).

— Las políticas españolas en zonas de pluralismo lingüístico (300.000 pesetas, plazo 4 meses).

— Pautas de evaluación y calificación: Relación entre calificaciones escolares y pruebas objetivas en EGB, BUP y FP (500.000 pesetas, plazo 10 meses).

— Fiabilidad de las respuestas a cuestionarios socioeconómicos y comparación de las clasificaciones ocupacionales y de clase más usadas (250.000 pesetas, plazo 4 meses).

— Motivos del abandono de los estudios en EGB (400.000 pesetas, plazo 6 meses).

— Determinantes de la elección de estudios al final de la EGB (600.000 pesetas, plazo un año).

— La influencia de la condición socio-económica en el rendimiento escolar (750.000 pesetas, plazo un año).

Para ver condiciones, lugar donde presentar los proyectos, etc., ver el "BOE" del 29 de diciembre 1984, págs. 37541/2. O llamar a la Federación de Enseñanza de CC.OO. Tel. 419 51 24.

UNIDAD SINDICAL (II)

Inauguramos en este número una nueva sección que llamaremos "Debate" en la que tendrán cabida artículos discrepantes o complementarios a los anteriormente publicados en T.E. En el presente trabajo sus autores comienzan afirmando, "Titulamos así este artículo porque, más que polemizar con el artículo que, firmado por el compañero Rafa Merino, aparecía en esta revista con el mismo título, creemos importante enfocar este tema tan fundamental desde una óptica más general, si bien no deja de chocarnos la alegría, o frivolidad, con que el compañero introduce unas valoraciones sobre el presente y futuro de la UCSTE que carecen de una base real".

La búsqueda de la unidad sindical en la enseñanza ha sido un objetivo estratégico de la UCSTE desde el momento de su nacimiento, y se ha concretado, tanto en sus Congresos como en sus resoluciones generales, en propuestas de unidad organizativa y de unidad de acción, en base a una plataforma reivindicativa común, que creara unas mejores condiciones para la unidad organizativa.

Esta, y no otra, es la postura que la UCSTE sigue manteniendo en la actualidad, y se concreta en cuestiones tan importantes como la línea de impulsar la creación de un fuerte movimiento unitario en defensa de la Escuela Pública, capaz de incidir en un sentido progresista en el desarrollo de la LODE con unas posturas claras de neutralización de las presiones de la derecha y de exigencia al gobierno, o en la propuesta formal de formar una candidatura unitaria para las elecciones sindicales, formada por FESPE, CC.OO., FETE y UCSTE, que para la UCSTE debería ser, efectivamente, un paso irreversible en la construcción de un fuerte sindicato unitario, progresista y de clase.

La actual situación de división sindical es, evidentemente, fruto de un proceso histórico que no se puede obviar ni, como se hace en el artículo de Rafa Merino, reducirlo a decir que no puede ser de otra manera. Hay, en primer lugar, un elemento general que creemos que podemos compartir, y es que el modelo del sindicalismo unitario es un instrumento más válido para la defensa de los intereses, tanto inmediatos como de clase, de los trabajadores. Un segundo elemento es analizar que el proceso natural, o espontáneo si se quiere, de organización de los trabajadores en un momento de recuperación de las libertades (que no derechos) sindicales es la creación de un único sindicato progresista y de clase, y es constatable que de hecho éste es el

proceso que se sigue en el campo de la enseñanza en los años 77... con la transformación de las poderosas coordinadoras en sindicatos organizados, que dan lugar a la UCSTE.

La división sindical no es, ni en general, ni en este caso, fruto de un proceso interno, sino que se introduce en el movimiento sindical desde fuera: primero, la creación de la FETE, después la de CC.OO., quedando consolidada la división en el sindicalismo de clase en la enseñanza; FETE, CC.OO. y UCSTE. Hay en este proceso una clara responsabilidad de la FETE, pero también hay una renuncia por parte de CC.OO. a un sindicalismo unitario, sin FETE, claramente mayoritario y representativo, como se puede ver en las dos elecciones de MUFACE.

Hoy los espacios sindicales siguen en la misma situación: FETE y FE CC.OO. vinculadas a UGT y CS-CC.OO. y UCSTE representando una opción autónoma dentro del sindicalismo de clase en la enseñanza, independientemente del cierto debilitamiento producido por la salida, que esperamos no definitiva, de determinados SIEs de la UCSTE. Espacios diferenciados que no deben, ni lo han hecho hasta el momento, impedir una unidad de acción en base a unos planteamientos comunes.

Desconocemos en UCSTE si existe una operación desde la Moncloa que se plantee el fortalecimiento de FETE, que no búsqueda de la unidad sindical, como plantea R. Merino en su artículo, impulsando una unidad FETE-FESPE-UCSTE. Por el contrario nos produciría una gran satisfacción y contarían con nuestra colaboración si hubiera una operación FETE-FESPE-CC.OO. UCSTE, porque supondría la superación del principal obstáculo para conseguir la unidad sindical en la enseñanza y porque significaría que el partido en el gobierno iba

a modificar su política actual hacia una política en defensa de la escuela pública, para lo que necesitaría el apoyo de un fuerte movimiento progresista en la enseñanza.

El futuro está por construir y lo estamos construyendo en el presente. La unidad de todas las fuerzas progresistas de la enseñanza en el contexto general que hoy existe en el Estado sólo puede dar lugar a un sindicato autónomo no vinculado a UGT y no vinculado a la CS-CC.OO., aunque buscando siempre la mayor confluencia y colaboración con las centrales. Plantear el proceso con exclusiones previas no es plantear la unidad, sino el reforzamiento de opciones concretas, y en eso la UCSTE no entra. Avanzar en el camino de la unidad pasa por la unidad de acción, pasa por la formación de candidaturas unitarias en las elecciones sindicales, pasa por la discusión sería de opciones intermedias, como la formación de una Federación Unitaria en la enseñanza en la que las actuales opciones sindicales, sin perder su identidad propia, trabajaran conjuntamente, creando comités permanentes de coordinación y de toma de decisiones vinculantes en determinados temas de negociación colectiva, etc., y también pasa, mientras se va avanzando en todo este proceso, por el fortalecimiento del sindicalismo unitario y autónomo, hoy organizado en la UCSTE, cuya presencia y realidad es lo que nos permite afirmar que la división sindical, a diferencia de otros sectores, no está definitivamente consolidada en la enseñanza y que necesariamente ha de ser y quiere ser una fuerza protagonista en el proceso de unidad sindical.

Pedro Ramos
Isaac Aragón
Pere Boluda

(Sec. Conf. de UCSTE)

LA LODE, UNA APUESTA POR LA MODERNIZACIÓN

En primer término, cualquier valoración rigurosa sobre esta Ley debe hacerse partiendo del análisis del grado de elaboración alternativa que ofrece la izquierda hoy en nuestro país sobre la educación. Y consecuente con esto el conocimiento de los niveles de arraigo que las posibles alternativas tienen en el cuerpo social.

En mi opinión la reflexión sobre temas educativos no escapa a la evidente crisis ideológica de la izquierda y su pobreza en aportaciones teóricas válidas. Si consideramos como referente idóneo de la izquierda lo que se ha venido en llamar Modelo de Escuela Pública, habremos de concluir que, por una parte, apenas se ha avanzado en su concreción y armazón teórico-práctica desde que fue enunciada en los años setenta. Además, los agentes sociales **responsables de la creación de tejido social** en torno a estas ideas, se han desarrollado bastante menos de lo que entonces pensábamos. En consecuencia, no existe (como por otra parte ocurre en muchos otros aspectos de la realidad social) una auténtica vertebración de la sociedad capaz de respaldar cambios profundos de forma mayoritaria.

Si esto es así en términos generales, lo es más si consideramos la falta de propuestas reales y viables ante la aparición de nuevos problemas que sin ánimo de ser exhaustivos podríamos concretar en temas como el masivo fracaso escolar, la relación del sistema educativo con los altísimos niveles de paro, la marginalidad y la delincuencia...

Retornando términos de otras polémicas, se podría decir que la Alternativa de Escuela Pública, tal como fue concebida y enunciada, se correspondía más a un modelo de transición con RUPURA que a lo que después ha sido la realidad.

DEMOCRACIA Y EDUCACION

Es éste un punto que me parece central y sobre el que quizá hayamos debatido poco. No podemos negar evidencias como que, desde entonces, han ocurrido cosas tan decisivas como la elaboración de la Constitución y la articulación de las fuerzas políticas de una manera y no de otra. Además nuestra sociedad se ha visto recorrida por muy importantes fuerzas disgregadoras y evidentes tensiones contrarias al proceso de profundización de la democracia. No cabe duda que la educación ha estado en muchas ocasiones en el centro de la resolución de algunas de estas cuestiones.

Me pregunto si era y es posible resolver los problemas enormes y complejos de la educación en un laboratorio, al margen de la evolución del resto de cuestiones que afronta España.

MIGUEL ESCALERA

En otras ocasiones se ha valorado desde estas páginas el alcance de la LODE. Aun a riesgo de discrepar con lo que me viene pareciendo una cierta ambigüedad en la postura que nuestra Federación mantiene sobre la Ley, quisiera concretar algunas opiniones al respecto.

En este orden de cosas tan inoperante es instalarse en el conformismo como hacer del **trágufo** la única herramienta de trabajo, cuando parece que hoy no puede sustentar ninguna estrategia con vocación de mayoría, además de tenerse que ver con una correlación de fuerzas como la que realmente tenemos y una Constitución comúnmente aceptada. Da la impresión de que ante la LODE los sectores progresistas se han movido entre el conformismo, cuando no la indiferencia, y las posiciones maximalistas. No parece que la apuesta por la transformación de nuestro sistema educativo deba discurrir por ninguno de esos dos cauces.

El, por tantas cosas criticable, miniproceso de cambio en que se ha convertido el Gobierno del PSOE, no puede impedirnos una medida valoración de lo que la LODE significa en estos momentos. Es un hecho evidente que se ha superado en su debate el marco estrictamente educativo y se ha convertido en auténtica piedra de toque de la **modernización** (¡oh!, palabra talismán) del Estado. Las inmediatas respuestas de la derecha a los intentos de poner en marcha ese miniproceso al que me refería, se han visto superadas por la reacción ante la LODE. Las causas evidentemente son muchas y complejas, pero creo que ello es así también porque el compromiso con la **modernización** es realmente profundo en esta Ley, y que se ha mantenido en el proceso a pesar de las presiones (las visibles y las otras). Sería un error de grueso calibre y consecuencias negativas para todos el no entenderlo así.

Las políticas de cambio en sociedades como la nuestra no pueden sustentarse en

el vacío de la **tabla rasa** o el enfrentamiento abierto, y mucho menos en temas como la educación que afectan, quizá como pocos, a la población muy directamente. Del mismo modo y precisamente por eso no se ahonda en los procesos de transformación sólo con la letra del "BOE". Es preciso ir acumulando estratos de progreso, desarrollar las leyes en el tejido social, hacer posible la participación mayoritaria en las propuestas, dotarse de las organizaciones y movimientos capaces de asumir y elevar esas alternativas.

NI CONFORMISMOS NI FUGAS

En todo este proceso ha habido dos cuestiones enormemente negativas en las fuerzas de izquierda. En un caso se ha producido el fenómeno frecuente de confundir los deseos con la realidad. En otro se ha demostrado la incapacidad de articular una auténtica plataforma de apoyo a los principios que todos decimos defender, que sirviera no tanto de réplica a las acciones de la derecha como de foco de irradiación de nuestras propias concepciones. Las razones para esto son múltiples: el ya habitual deseo del PSOE de monopolizar la acción política; las reticencias y el oportunismo de otras organizaciones; la evidente disgregación y falta de organización de la **izquierda del PSOE**. Todo ello debe hacer-nos pensar que, también en esto, se necesita un auténtico cambio.

La voluntad transformadora que nos caracteriza es incompatible con la mera acomodación a la realidad. Las dificultades actuales para avanzar en la plena democratización de la Enseñanza no pueden avalar la tentación conformista ni las fugas adelante. Para ellos tenemos ya varias apuestas: concretar y profundizar nuestras alter-nativas adecuándolas al tiempo histórico; impulsar la participación más amplia; impedir que el sereno caudal de posibilidades que abre la LODE entre en vía muerta (ya habrá quien lo intente).

Los dos años de gobierno socialista demuestran claramente que no bastan los diez millones de votos, que es necesaria una auténtica unidad de todos los sectores progresistas para transformar este país. La enseñanza puede ser un buen comienzo. Seamos todos generosos.

NOTA DE LA REDACCION.—En el pasado número de T.F., una errata nos jugó una mala pasada y el artículo "Balance de 10 años de subvención" aparecía firmado por Manuel Escalera, cuando el autor es el que suscribe el presente artículo, o sea, Miguel Escalera.

LA EDUCACION

MARCO LEGAL DE LA EDUCACION DE EMIGRANTES

El masivo movimiento emigratorio español hacia Europa que se produce a lo largo de la década de los 60 coge prácticamente desprevenida a la Administración española, que tarda años en afrontar las consecuencias que en el campo de la educación se derivan del fenómeno emigratorio. Son las propias asociaciones de emigrantes y un sector de la Iglesia Católica los que en un primer momento atienden como pueden la escolarización de los hijos de los emigrantes, buscando apoyos en las organizaciones progresistas de los países de acogida y exigiendo profesores y aulas en los consulados y embajadas españolas.

Hasta 1969 no se crea el «Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles», transformado en 1971 en «Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes Españoles» y en 1977 en la actual «Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles».

El artículo 4.º de la Orden de 28 de julio de 1969, por la que se creaba el «Consejo Escolar», señalaba: «Al Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes corresponde velar por la educación de los hijos de emigrantes españoles en los diversos países, facilitándoles una auténtica igualdad de oportunidades con respecto a los que residen en España y, asimismo, velar por la elevación del nivel cultural de los emigrantes adultos, bien por el sistema educativo del país de su residencia o en el español». Y en el artículo 5.º establecía que «para el cumplimiento de estos fines, el Consejo Escolar Primario propondrá al Ministerio de Educación y Ciencia el nombramiento de los maestros necesarios para atender a los núcleos de emigrantes españoles que residen en los distintos países».

La reorganización del Consejo Escolar de 1971 tenía como objeto fundamental ampliar las actividades del mismo «a todas las edades, niveles, ciclos y modalidades educativas, incluidas las actividades de educación de adultos, de educación permanente y de extensión cultural».

Posiblemente el aspecto más importante de la transformación en 1977 del antiguo «Consejo Escolar» en la actual «Junta de Promoción» fue —además de adaptar el Organismo a la nueva situación del país— la de «arbitrar los medios necesarios para que, tanto en el proceso de elaboración de la nueva normativa como en el funcionamiento de los órganos gestores de la educación de los emigrantes, tengan la adecuada participación el profesorado y los emigrantes españoles (2); para ello preveía la creación de Organos Centrales y Periféricos de la Junta, tanto de carácter ejecutivo como consultivo «velando porque en estos últimos tengan la adecuada participación el profesorado y los emigrantes españoles».

Sin embargo, al cabo de estos quince

años no se han llegado a poner en funcionamiento tales Comisiones Consultivas, ni la de carácter central ni las periféricas; es posible que, durante algún momento y en determinados países, haya funcionado alguna comisión, pero no habrá pasado de ser un hecho aislado. Lo cierto es que ni las Asociaciones y Sindicatos del Profesorado —CERAPE, CC.OO., FETI/UGT— ni las Asociaciones de Padres han podido vencer la resistencia de una Administración que ha venido legislando y actuando a su antojo, limitándose en la última época a dar conocimiento a los sindicatos de los hechos ya consumados.

La Junta, al igual que los Organismos que la precedieron, se configura como un Organismo Colegiado Interministerial, en el que están representados los Ministerios de Trabajo, Educación y Ciencia y Asuntos Exteriores. No han faltado las tensiones en el seno de la misma.

Aunque no existe una normativa específica que señale la creación de las Agregadurías de Educación, el caso es que en 1971, en algunos países determinados, Inspectores de Educación General Básica del Estado que habían sido seleccionados por el Consejo Escolar como tales inspectores, fueron propuestos como Agregados Culturales Adjuntos para la Emigración de las Embajadas de España, con la tarea de dirigir la organización y el funcionamiento de las clases, centros y servicios educativos en los distintos países. Con el tiempo se han ido extendiendo las Agregadurías de Educación a todos los países en los que hay centros dependientes de la Junta. Aunque siguen predominando los Inspectores de Básica, en los últimos años se han nombrado Catedráticos de Instituto como Agregados de Educación en Francia, Suiza y Estados Unidos. Hoy, en la práctica, las Agregadurías de Educación asumen en sus respectivos países las competencias de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación en el territorio nacional, aunque al estar menos reglamentadas, propician actitudes muy diferenciadas entre ellas.

DESCRIPCION DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA EMIGRACION

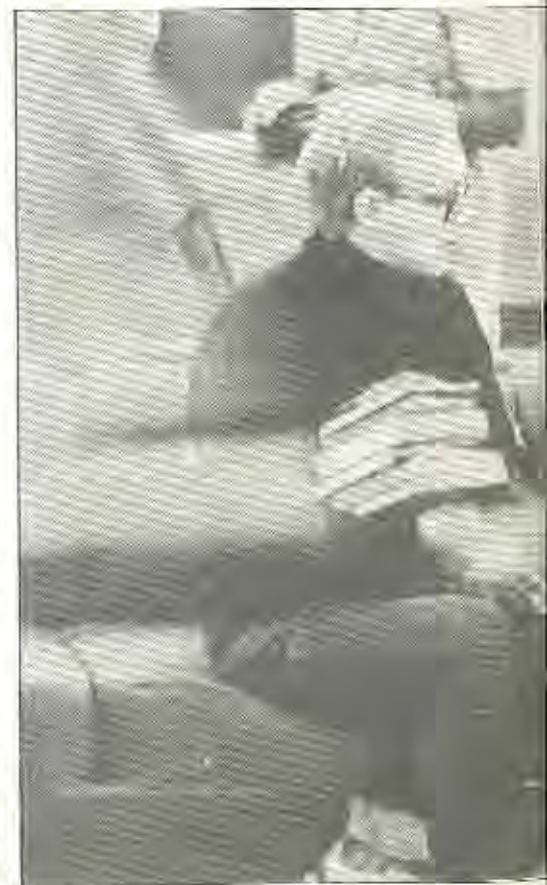
En la Enseñanza General Básica

A pesar de las declaraciones de las autoridades políticas y educativas de los países receptores de emigración, es un hecho que la mayor parte de la población emigrante encuentra serias dificultades para integrarse normalmente en el sistema educativo del país de acogida sin perder su propia identidad cultural y lingüística.

Los expertos y los organismos internacionales que se ocupan de estas materias defienden para los emigrantes un tipo de enseñanza que se denomina «integrada»: los alumnos siguen el currículum ordinario del país receptor, pero en este currículum se

La Ley de Presupuestos Generales de 1977 señala que a lo largo de este año determinados Organismos Autónomos, absorbidos por el Ministerio correspondiente, el Instituto Español de Emigración (IEE), como una Dirección General, en el Ministerio, el significado político de tal decisión —la transformación del IEE en una Secretaría de Estado— a producir un cambio en la estructura exterior, por cuanto que la parcela encomendada al IEE a través de la llamada Ley de Emigrantes Españoles (1).

Parece que las competencias educativas del Ministerio de Educación. Se desconocen las competencias y si el mismo comportará la Promoción Educativa. En cualquier caso, hacer un balance de lo que ha sido su actuación máxime cuando algunas de las medidas —creación de Agrupaciones de EGB y de los sueldos de sus profesores y personal exterior— han originado una fuerte po-



EN EL EXTERIOR

del Estado para 1985 en su artículo 85 se procederá a la desaparición de los del Estado, cuyas competencias serán correspondiente. Entre ellos se encuentra el que pasará a integrarse, posiblemente, al Ministerio de Trabajo. Sin entrar a valorar —muchas voces hablan venido pidiendo al secretario de Estado— es evidente que se va a producir una ruptura del sistema educativo español en el nivel más importante del mismo estaba prevista. La Junta de Promoción Educativa de las Escuelas de Idiomas del IEE van a transferirse al Ministerio de Trabajo. No se sabe cuánto durará el proceso de transferencia, pero incluso la extinción de la Junta de Promoción Educativa en este caso, es éste un buen momento para su actividad en los 15 años de existencia. Las medidas adoptadas en los dos últimos años de funcionamiento y de extensiones del INBAD, regulación de la posición sobre el estatus del profesor en el ámbito de la emigración.

JOSE MANUEL PEREZ CARRERA



incluye una asignatura referida a la lengua y a la cultura del país de origen; el profesor de esta asignatura es un experto llegado desde el país de procedencia de los alumnos, pero está perfectamente integrado en el claustro del nuevo centro; incluso se propone que sea el propio país receptor quien pague a este profesor.

Esta situación ideal apenas se da en la realidad, aunque son los países nórdicos, algunos estados de Alemania y zonas de Holanda donde se han conseguido mayores éxitos en esta política integradora.

En la práctica, la mayoría de los emigrantes españoles cursan los estudios correspondientes al nivel de educación básica en el sistema escolar del país de residencia y después, fuera del horario escolar, siguen unos cursos complementarios de Lengua y de Cultura españolas impartidas por profesores españoles, con escaso bagaje adecuado, que viven al margen de sus colegas del país y que, frecuentemente, tienen que atender a dos o tres aulas dispersas por una ciudad o una región.

En muchos casos los alumnos se mezclan en la clase sin distinción de edades, ni de niveles de dominio del español, al modo de las escuelas «unitarias» de nuestro país. En tales circunstancias, el profesor que, al principio, no se esperaba una situación como la que se encuentra —se las tiene que arreglar como pueda, con material pedagógico inadecuado, en condiciones precarias, aislado de sus compañeros y con alumnos cansados, cuando no hostiles.

A los alumnos se les facilita el Libro de escolaridad español, en el que son consignados no sólo los resultados escolares obtenidos en las clases complementarias, sino también las correspondientes al conjunto de las enseñanzas que reciben en el sistema del país de acogida.

Un problema más, añadido a las condiciones objetivas deficientes de este tipo de enseñanzas, es el de la inexistencia de un programa mínimo de la asignatura de Lengua y Cultura: así, unos profesores reproducen el área de ciencias sociales, otros, el área de lengua, y los más, ambas áreas, salvo aquellos que repiten, en español, los contenidos de las enseñanzas del país receptor, con lo cual los desfases, los desniveles y las frustraciones se siguen acumulando.

Afortunadamente, a todo lo largo del año 1984 en los diferentes países se han constituido grupos estables de trabajo con profesores de EGB y de BUP que, sobre las directrices de un documento titulado «Bases para una programación de la lengua y la cultura españolas», que elaboró la Subdirección General de Educación en el Exterior, están terminando (o ya han terminado) unas propuestas de programas que se espera puedan ponerse en práctica el próximo curso escolar 1985/86.

Para atender a este alumnado (ver en el cuadro n.º 2 la evolución por países del

número de alumnos desde 1980), la Junta desde 1969 fue contratando profesores por los más diversos métodos, hasta 1978 en que por primera vez se convocaron las plazas en el BOF para profesores de plantilla de EGB. Ya veremos en otro apartado de este artículo algunos problemas relacionados con esta diversidad de reclutamiento. En el cuadro n.º 3 se recoge el número de profesores de EGB destinados en la emigración, desglosado por países y por los años de incorporación. Se puede observar que en Europa desde 1979 no se ha incrementado el número de profesores (y aunque no se recoge en el cuadro, creo que en este curso 84/85 el número ha decrecido en bastantes países europeos).

La reciente Orden Ministerial de 18 de octubre de 1983 del Ministerio de Educación, por la que se crearon las Agrupaciones Escolares en el extranjero que se relacionan en el cuadro n.º 4 pretendía según los legisladores «un aumento de la calidad de la enseñanza y una labor docente más eficaz» sobre la base de «un mejor aprovechamiento de los recursos empleados y una mayor coordinación del profesorado».

La citada Orden propone el nombramiento de un Director de Agrupación «cuyas funciones serán las de coordinar la actuación de los profesores que integran la correspondiente Agrupación, especialmente en cuanto a programación de objetivos y aplicación de criterios de evaluación de alumnos». También se prevé el funcionamiento de un Consejo Asesor «presidido por el Director y constituido por dos profesores elegidos por la Junta de Profesores y dos padres de alumnos elegidos por los padres» y de una Junta de Profesores, «la cual tendrá las competencias que la legislación vigente atribuye al Claustro de los centros públicos».

En el Bachillerato y el COU

Hasta el curso 1976/77 la atención a la población emigrada en Europa se circunscribió al nivel de la Educación General Básica; a partir de ese curso y durante tres más comenzó a atenderse el nivel de Bachillerato (Real Decreto 3200/1976, de 10 de diciembre, regulador de las enseñanzas en el extranjero del Bachillerato y el COU). Las Agregadurías de Educación de los diferentes países contrataban profesores licenciados (o asignaban cursos de BUP a maestros licenciados que estaban destinados en el país), se buscaba que los países de acogida cediesen algunos locales y, al final del curso, la Sede Central del I.N.B.A.D. destacaba a unos profesores que realizaban los exámenes, al estilo como en España se hacía con los Colegios Libres Adoptados.

A partir del curso 1979/80 se convocan mediante concurso público las primeras comisiones de servicio para profesores numerarios de BUP por un tiempo máximo de seis años: en algunos países la llegada de los profesores del I.N.B.A.D. originó situacio-

TEMA DEL MES

ALUMNADO Y PROFESORES DEL INBAD EN EL EXTRANJERO

CURSO	ALEMANIA	AUSTRALIA	BELGICA	EE.UU.	FRANCIA	HOLANDA	INGLAT.	SUIZA	TOTAL
83/84	1.100/40	-/3	983/16	341/6	2.752/46	357/14	501/10	747/32	6.781/167

NOTA: La primera columna es de alumnos. La segunda columna es de profesores.

ALUMNADO Y PROFESORES DE EGB EN CENTROS DEPENDIENTES DE LA JUNTA DE PROMOCION EDUCATIVA DE LOS EMIGRANTES*

Año escolar	Alemania	Australia	Bélgica	Canadá	EE.UU.	Francia	Holanda	Inglaterra	Suiza	Totales
1980/81	18.000	1.051	4.150	250	—	17.479	3.235	4.235	7.590	56.026
1981/82	17.295	1.087	3.776	250	—	18.367	2.654	4.486	8.026	55.941
1982/83	17.834	1.316	3.527	307	705	17.528	2.511	3.885	7.436	55.049
1983/84	15.746	1.493	3.188	385	960	17.072	2.353	2.792	7.100	51.089
Profesorado 83/84 plazas	243	27	63	15	6	232	57	64	101	

* Fuente: «Comunidad escolar», 1/15 junio de 1984.

ENSEÑANZA EN EL EXTERIOR DEPENDIENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (*)

	Marruecos	Andorra	Portugal	Francia	Italia	Colombia	Sahara	Totales
EGB	7/112/3.173	9/ 86/2.877	1/21/ 889	2/ 2/—	1/11/413	1/—/—	22/241/ 7.544	1/ 9/192
BUP/COU	3/ 56/1.297	1/ 22/ 290	1/16/ 509	1/28/543	1/14/ 85	1/11/103	1/ —/—	9/147/ 2.827
FP	2/ —/ 30	—	—	—	—	—	—	2/ —/ 30
TOTALES	12/168/4.500	10/108/3.167	2/37/1.398	3/30/543	2/23/277	2/22/516	2/—/—	33/388/10.401

La primera cifra indica el número de centros; la segunda, el número de profesores; la tercera, el número de alumnos. Las cifras se refieren al curso 1983/84. El cuadro es del autor sobre datos diversos del MEC.

nes conflictivas con los profesores contratados, algunos de los cuales vieron rescindida su relación laboral con la Administración española de una forma injusta.

En septiembre de 1983 se regularon las Extensiones del I.N.B.A.D. en el extranjero con el fin de conseguir una mayor eficacia de las mismas. La Orden Ministerial (BOE de 3 de octubre) creaba un Consejo Asesor de la Extensión y una Junta de Profesores, al frente de la cual figuraba un Jefe de Estudios apoyado por un Secretario académico, ambos elegidos entre los profesores de la Extensión. En el cuadro n.º 5 se encuentra la relación de las Extensiones creadas al amparo de la Orden citada más arriba.

Era evidente que el funcionamiento del I.N.B.A.D. en el exterior en sus cinco primeros años dejaba bastante que desear por falta de medios materiales y humanos, no clarificación de los objetivos perseguidos, inadecuación de los programas y, en no pocos casos, escasa preparación específica del profesorado. La normativa legal del año 83 pretendía crear un marco en el que las deficiencias estructurales se fuesen diluyendo, pero no parece que los resultados hayan sido muy halagüeños; al menos así se expresaban los Jefes de Estudio de las Extensiones en la reunión que celebraron en Madrid en octubre de 1984: «la puesta en marcha de las nuevas Extensiones ha pecado de cierta precipitación» (3), al no haber-

se podido contar con los recursos económicos imprescindibles para su adecuado funcionamiento.

En los cuadros n.º 6 y 7 se recogen, respectivamente, el número de profesores destinados en el extranjero en el curso 1983/84 y la evolución del alumnado en los distintos países desde el curso 1979/80 hasta el presente. Se puede observar que, mientras las enseñanzas de BUP/COU permanecen prácticamente inalteradas, las de Lengua y Cultura Española se han duplicado y todo indica que estas tendencias no van a alterarse en los próximos cursos.

Hasta este año las enseñanzas de Lengua y Cultura correspondientes al nivel de Bachillerato, aunque eran continuación lógica de las de EGB, no tenían establecido ningún tipo de relación con el nivel precedente: el Seminario Didáctico de Lengua y Cultura del I.N.B.A.D. programó unas enseñanzas de cuatro cursos de duración e incluso editó unos documentos específicos, pero siempre con carácter autónomo. En la nueva programación de la que hablé en el apartado anterior están más engarzados los dos niveles educativos y se pretende que esta enseñanza de Lengua y Cultura sea un todo unitario que culmine con la obtención de un Título oficial al final del Ciclo.

Otras modalidades de la enseñanza en la emigración

Junto a las situaciones mayoritarias des-

critas coexisten otras formas y modalidades restringidas que, o bien abarcan niveles distintos a los enunciados —EPA, FP, UNFD—, o bien comprenden la EGB y el BUP en régimen de Colegios Nacionales, Colegios Bilingües o Centros Integrados. La Junta posee cuatro en Francia («Chateau de la Valette», Escuela Hogar «San Fernando», Colegio de la «Rue de la Pompe» y Colegio de Lyon), uno en Inglaterra («Colegio Bilingüe Vicente Cañada Blanch» de Londres) y el que se acaba de abrir en Brasil (Colegio «Miguel de Cervantes» de Sao Paulo) con un régimen mixto hispano-brasilero.

El análisis de estas modalidades, interesante y necesario en otro contexto, cae fuera de las intenciones de este trabajo.

(1) Habitualmente los países de Europa Occidental tienen organizado su sistema de presencia cultural y educativa en el extranjero mediante una Institución Oficial Interministerial de carácter autónomo: el Consejo Británico o la Alianza Francesa son los ejemplos más relevantes de este tipo de instituciones. España carece de un organismo semejante y nuestra presencia en el exterior se canaliza a través de organismos dependientes de diferentes departamentos ministeriales: Asuntos Exteriores, a través de los llamados Institutos de España o del Instituto de Cooperación Iberoamericana, Educación y Ciencia por medio de una red de centros cuyas dimensiones refleja el cuadro número 1 y el Ministerio de Trabajo mediante la citada Junta de Promoción Educativa.

(2) Estas y las siguientes comillas copian el texto de la Orden de 14 de junio de 1977.

(3) Boletín Informativo del I.N.B.A.D. n.º 3-4, diciembre 1984, pág. 27.

TEMA DEL MES

Los tres millones de españoles que tuvieron que abandonar su país son sistemática y voluntariamente "olvidados" por los legisladores del Estado español. El último ejemplo lo tenemos en la LODE, donde no se hace mención alguna a la enseñanza para los emigrantes, y lo mismo ocurre con el abandono del proyecto de ley para la emigración. Por otro lado, se dictan soluciones y se publican decretos en los que sí se particularizan los derechos de los emigrantes, pero para marginarlos aún más.

UN PROBLEMA DE LA EMIGRACION ESPAÑOLA

SOLEDAD OBISPO. París.

En estos momentos en que los emigrantes han de hacer frente al peligro de xenofobia y al racismo creciente que reina en Europa, en que contrariamente a la jingenua e idílica descripción que de ellos hacía este verano por la radio el señor Director del IEE, «los españoles "de fuera" son felices porque son emigrantes con trabajo» —queriendo ignorar que los emigrantes son los primeros en sufrir el paro—. Pues bien, ésta es la oportunidad que elige la Administración española para arremeter contra sus propios ciudadanos con la voluntad de debilitar sus organizaciones democráticas y de dismantelar sus Asociaciones, en vez de apoyarse en ellas para emprender una política inteligente en Europa.

MEDIDAS CONTRA LA EMIGRACION

Las decisiones que de manera irresponsable se toman en Madrid consisten fundamentalmente en:

— arrebatarles a los emigrantes los derechos que se les reconocen a los españoles del interior,

— no aceptar ni asumir los derechos nuevos que tras largos años de lucha y de residencia fuera de España han conquistado estos ciudadanos.

He aquí algunas de las últimas medidas, precipitadas, sorpresivas y brutales que contra la emigración se están tomando en nuestro país:

— campaña de denigración orquestada por las Autoridades Administrativas,

— reducción drástica de los presupuestos destinados a las Asociaciones cuya tarea la propia Administración francesa reconoce de utilidad pública,

— organización de elecciones escolares anticonstitucionales y creación de grotescos Consejos Asesores,

— expulsión de los profesores, entre ellos emigrantes o hijos de emigrantes, y un largo etc. que desgraciadamente ocuparía aún demasiado espacio.

De los profesores precisamente mucho se habló y por ellos y con ellos mucho se luchó

a lo largo del pasado curso. Desgraciadamente han tenido que acatar las disposiciones de la Junta de Promoción Educativa, del Instituto Español de Emigración y del Ministerio de Educación y Ciencia cuyo único argumento ha consistido en abusar de la fuerza que les otorga su posición de poder y desde el poder.

Entre los profesores injustamente enviados a España existe un grupo del que poco o nada se ha dicho y del que la Administración nunca habla en público: se trata de los profesores que emanan de la propia emigración, emigrantes ellos mismos o hijos de emigrantes; aquellos que tras largos años de lucha consiguieron presentarse en las oposiciones nacionales de EGB o de BUP en 1982 y en 1983 según el nombramiento que las autoridades tuvieron a bien decidir independientemente de la labor realizada.

PROFESORES DESPLAZADOS

¿Por qué singularizar a este grupo de profesores? Porque ellos han tenido el singular privilegio de ser el grupo peor tratado y más machacado por la Administración española.

Durante años se les ha explotado descaradamente alegando su condición de emigrantes y ahora se les expulsa explicándoles que han de realizar el mismo recorrido que los españoles que no salieron nunca de España.

Es claro que no es voluntad de nadie oponer a los profesores entre sí como muchos lo desearían, ni se pretende minorar las injusticias que contra todos o casi todos se están cometiendo; pero si es necesario denunciar el «trato especial» que la Administración les da a los profesores salidos de la emigración.

Es de recordar, en primer lugar, que estos profesores han sido rentables inmediatamente para el Estado español, ya que su formación ha corrido a cargo de los países de residencia. Son además bilingües (condición que no se les exige a los profesores que llegan de España) y conocen el medio

social y cultural en que desempeñan su tarea pedagógica.

Anecdótico, pero significativo también, el hecho de que no ha sido necesario costearles el viaje desde España al lugar de destino, como es natural se haga con los que proceden de allá; ellos habían llegado años atrás con los bocadillos en el bolsito de plástico que se les distribuía en la frontera a los emigrantes (tras un humillante reconocimiento médico).

A los profesores emigrantes se les «contrató» in situ, sin contrato (nunca lo tuvieron), para responder a la enorme presión que las Asociaciones de Emigrantes ejercían sobre la Administración española exigiendo se respetaran los derechos educativos de sus hijos.

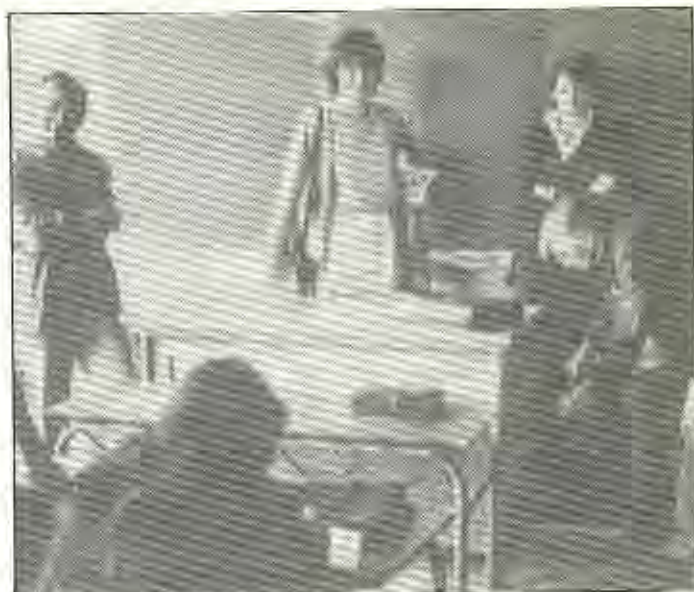
Durante años han trabajado sin salario, cobrando una simple gratificación del IEE que no alcanzaba el salario mínimo interprofesional. En 1981, por ejemplo, había una diferencia de uno a cuatro por el mismo trabajo: 3.600 francos, por un lado, y 12.000, por otro. Tampoco disfrutaban de derechos en Francia, sociales ni administrativos, No cotizaron al Seguro médico hasta 1977 y algunos llevaban trabajando en tales condiciones desde 1972.

A pesar de todo lo cual siempre ha habido y sigue habiendo almas caritativas en la Administración que no vacilan en recordarles a estos profesores la suerte que por lo visto tuvieron al encontrar trabajo a pesar de no haber estudiado en España y haberse presentado con diplomas extranjeros. Los franceses les dicen que su condición de emigrantes es la que les impide encontrar trabajo en la enseñanza en el país de residencia. ¡A cada cual sus argumentos para la buena conciencia y la mejor explotación de la situación!

MEJOR SITUACION PARA LOS NUEVOS

Esta situación, de la que por pudor no se exponen más detalles, contrasta de manera notable con la de los demás profesores.

Los que vienen de España no tienen que pasar afortunadamente por estas cuitas. La



TEMA DEL MES

existencia de una importante colonia de españoles en el exterior y la lucha de largos años porque se les respeten sus derechos permiten la creación de puestos de trabajo de los que pueden disfrutar compatriotas del interior, no sólo profesores y administrativos de a pie, sino también tenores de la Universidad a distancia, por ejemplo, del mundo del arte y de la cultura.

Todos estos españoles que asisten a los emigrantes vienen voluntariamente al extranjero, donde se les ofrece la posibilidad de:

- Cursar estudios y aprender una lengua, ellos y sus hijos.
- Promocionarse culturalmente.
- Ganar más dinero...

Afortunadamente también para ellos, dejan tras de sí su lugar de trabajo y de vida al que pueden volver si así lo desean a los tres años de residencia fuera. En cualquier caso su estancia en el exterior no constituye más que un paréntesis en su realidad y su identidad clara de habitante ibérico con toda serie de garantías y seguridades. En el peor de los casos (y a ello han tenido que recurrir muchos de los profesores este año, a raíz de los masivos e injustificados ceses) pueden pedir excedencia y permanecer en el país de residencia conservando sus puestos en España para cuando les convenga volver.

SIN EXCEDENCIA

Muy otra es la situación de los profesores emigrantes que han aprobado las oposiciones de EGB o de BUP en 1982 y 1983.

Son ellos los únicos, de todos los profesores que han pasado por la emigración, que no pueden pedir excedencia por caer bajo la ley de funcionarios publicada en agosto de 1984. Se da así la paradoja siguiente: cualquier profesor de los que han llegado de España hace seis años puede permanecer en Francia tanto tiempo como quiera o lo necesite, mientras que un profesor que lleva quince o veinte años residiendo en este país está obligado a marcharse adonde le manden, es decir, a emigrar una vez más, pero ahora perdiendo todos los derechos adquiridos.

Amén del enorme agravio comparativo que sufren estos profesores, las consecuencias que entraña tal situación son absolutamente catastróficas.

En efecto, la aplicación de la Resolución de la Junta de Promoción Educativa implica que:

— Si los profesores emigrantes se van a España, pierden el permiso de residencia y el permiso de trabajo y, por consiguiente, la posibilidad de volver como residentes al país donde muchos habrán de dejar a hijos y cónyuge.

— Si se quedan en el exterior pierden sus derechos profesionales, es decir, no sólo el trabajo, sino también la oposición.

— Por haber trabajado para España no han podido adquirir ninguno de los derechos que reconocen los franceses a sus trabajadores y se encuentran de nuevo sin seguridad social ni seguro médico; más grave, no les queda ni el recurso de poder apuntarse al paro. Si los franceses les

hubiesen despedido se beneficiarían al menos de una cobertura social mínima.

En Francia, por ejemplo, el Ministro de la Solidaridad Nacional ha declarado (y las medidas que toma van en ese sentido) que a ningún emigrante se le puede obligar a volver a su país de origen, que tal decisión ha de ser un acto voluntario.

Los profesores emigrantes son los únicos que han de volver a España sin que se les reconozcan los años que han trabajado fuera. Claro que el Presidente del Tribunal de las oposiciones de EGB en Bonn en 1983 ya explicó que el haber trabajado en la emigración venía a ser como haber impartido clase en las carnalitas descalzas (sic).

Los profesores emigrantes son los únicos en ser expulsados en el momento en que acceden por fin a una vida digna tras largos años de trabajo en las condiciones antes descritas.

Los profesores emigrantes son los únicos que emigran de nuevo, pero esta vez sin conocer siquiera el lugar de destino.

PREGUNTAS SIN CONTESTACION

Las Autoridades Administrativas parecen tener mucho interés en examinar la situación de los profesores que están en el exterior desde antes de 1978, para no tomar decisiones precipitadas con personas que llevan tantos años fuera de España. Esta actitud nos parece la única digna y la aplaudimos, pero ahora preguntamos:

— ¿Por qué no se ha procedido de la misma manera con los demás profesores?

— ¿Por qué no se les ha dado a los profesores emigrantes al menos el mismo trato que a los que fueron aprobando las oposiciones después de 1978, es decir, seis años de trabajo en condiciones dignas?

— ¿Por qué haberse negado rotundamente a limitar las catastróficas consecuencias pedagógicas y humanas que entrañaba la

tristemente famosa Resolución de la Junta?

— ¿Por qué haber calumniado al profesorado dando informaciones falsas sobre retribuciones que nunca han cobrado?

— ¿Por qué haber difamado al profesorado reprochándole su falta de competencia cuando ha sido capaz de superar unas oposiciones nacionales y se le exige impartir en España enseñanza de asignaturas de las que no es especialista (Profesores de Historia en BUP a quienes se les obliga a explicar filosofía o de Francés a quienes se pide que den música)?

— ¿Por qué haber apartado de toda consulta a los Sindicatos de profesores y a las Asociaciones de emigrantes cuando estaban en juego el porvenir de miles de niños y la vida familiar y profesional de centenares de profesores?

— ¿Por qué acusar a los profesores de querer conservar privilegios cuando nunca se han examinado ni discutido las propuestas sindicales orientadas a racionalizar los criterios y los gustos de la enseñanza en la emigración?

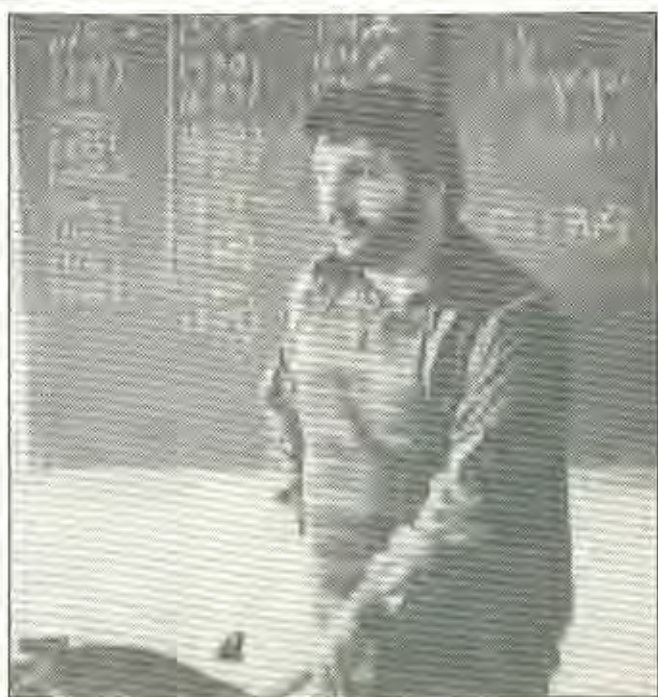
— ¿Por qué a pesar de la repulsa unánime de las medidas que contra los emigrantes se han tomado y se siguen tomando en Madrid, las Autoridades se niegan sistemáticamente al diálogo?

No ha de olvidarse que NINGUN GOBIERNO con emigrantes en Europa y con un sistema educativo de clases de lengua y cultura ha tomado medidas tan drásticas y bárbaras contra sus propios emigrantes y profesores.

¿Cómo pueden las Autoridades españolas firmar las Recomendaciones del Consejo de Europa en materia educativa según las cuales «La enseñanza de las lenguas de las minorías se verá cada vez más confiada a miembros de dichas minorías, crecidos y formados en los países de residencia» cuando toda su política está violando los principios que ellas mismas defienden?

Discriminados

La Administración española parece no tener conciencia de la situación de los trabajadores que desarrollan su actividad en el extranjero. Como muestra, ahí está la discriminación que han sufrido y continuarán sufriendo los enseñantes españoles que imparten clases fuera de nuestras fronteras.



MOVIDAS Y MOVILIZACIONES

El presente curso ha visto un renacer de las protestas y movilizaciones de los diferentes sectores universitarios y muy particularmente de los estudiantes y los PNNs. La profundidad de la protesta y la organización de las movilizaciones ha alcanzado, sin embargo, distintos grados. La huelga estudiantil del pasado diciembre fue seguida de forma tan masiva que no hay precedentes de ese grado de participación probablemente desde los años de la Dictadura.

SANTIAGO LAGO



Esta participación en apariencia se basaba en dos razones suficientemente importantes: una subida de tasas muy superior a la subida del IPC y la no admisión reconocida como ilegal incluso por el MEC de miles de estudiantes que habían superado la selectividad. Pero, en la práctica, la falta de una organización estudiantil suficientemente fuerte y representativa ha hecho que hasta ahora la jornada de huelga haya sido simplemente un estallido sin continuidad. La más importante consecuencia de la huelga ha sido probablemente la conciencia de esta limitación por parte de grupos de estudiantes que, aunque minoritarios, son significativos y el intento de fortalecer la representación estudiantil que sirva de cauce al descontento existente. Las próximas convocatorias de acciones ya anunciadas van a ser la piedra de toque que permita valorar qué grado de madurez ha alcanzado el movimiento estudiantil y sus posibilidades de trascender a corto plazo el marco de la «movida» puntual.

Por otra parte, la movilización de los PNNs ha tenido un carácter completamente diferente. Con unas reivindicaciones menos coyunturales y unas bases de organización muchos más consolidadas históricamente, sus acciones han ido creciendo en participación y organización a lo largo del curso. La posibilidad de estas acciones se basa en dos elementos:

a) Uno de carácter objetivo que es el gran número de personal en régimen de estabilidad precario, los PNNs, y que ven acercarse el fin de su presencia en la Universidad marcado en 1987 por la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Es necesario comprender en este punto que hay una

diferencia esencial entre los PNNs de Universidad y los del resto de los sectores y ésta no es sólo cuantitativa, debida al mucho mayor porcentaje de PNNs en Universidad respecto al total del profesorado. En la Universidad, la Tesis Doctoral se configura como requisito necesario, aunque no suficiente, de estabilidad. Es decir, a diferencia de otros sectores donde los requerimientos de titulación necesarios para la estabilidad los tienen todos los afectados, en la Universidad ese requisito adquiere un carácter aleatorio que depende de en qué Universidad, concreta, en qué departamento e incluso con qué persona se realiza la tesis. Resumiendo, los PNNs de Universidad no sólo no tienen estabilidad, sino que en muchos casos carecen de la capacidad de alcanzar los requisitos de su estabilidad. Esta titulación no es necesaria para las Escuelas Universitarias (EE, UU.) donde muchos de los compañeros han conseguido una plaza de funcionario en las pruebas de idoneidad o tienen expectativas de conseguirlas en las tres próximas convocatorias de plazas. Esta diferencia podría explicar la menor participación en la última semana de huelga en los EE, UU.

Por último, los doctores universitarios han visto en muchos casos frustradas sus expectativas en las pruebas de idoneidad, donde muchos de ellos —unos 1.500— no han podido ni siquiera concurrir por falta de algún requisito burocrático y muchos otros por diferentes motivos, no siempre académicos, han sido suspendidos. Por todos estos motivos, la Universidad se configura de aquí a 1987 como un espacio conflictivo particularmente en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores.

b) Además de estos elementos objetivos, existe el elemento subjetivo de una organización unitaria, reivindicativa y con una larga experiencia de lucha nucleada en torno a la Coordinadora de PNNs. Este elemento subjetivo cuya importancia podía haber disminuido ante las amenazas de divisiones corporativas derivadas de las diferentes situaciones descritas en el apartado anterior; de las diferentes condiciones políticas que han ido cambiando a lo largo de la premuerte y la posmuerte de Franco y que han hecho desaparecer prácticamente todas las organizaciones de este tipo; y de los intentos de romperla por parte de un Gobierno que representa políticamente al Sindicato UGT, con planteamientos contrarios también a este tipo de organización. Sin embargo, la clave de la no desaparición la ha jugado el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. que continúa manteniendo su apoyo a la Coordinadora mientras no se realicen elecciones sindicales en la Universidad, y que, ante la práctica desaparición de los partidos de izquierda en la Universidad, se ha convertido en el elemento clave de la continuidad de las luchas reivindicativas y de la introducción de un elemento de clase en estas luchas.

Como es fácil suponer la situación descrita no está exenta de contradicciones y la segunda parte de nuestro análisis estará dedicada a los peligros que puede ofrecer una movilización si no articula una salida clara al conflicto, al papel divisionista que trata de jugar el MEC con ofertas ambiguas y al complejo tema de las relaciones entre la Coordinadora de PNNs y el Sindicato de Enseñanza de CC.OO.



La necesidad de una reforma del sistema escolar parece ineludible: la exigen las transformaciones sociales; la ineficacia de nuestras escuelas la impone; las necesidades de los jóvenes que pululan por nuestros centros educativos convierten en urgente lo ineludible.

Pero sería utópico pensar que es suficiente con el "deber ser". Pasar al terreno práctico significa, antes que nada, hacer frente a toda una serie de obstáculos que de no ser removidos podrían llegar a empantanar el proceso de cambio. No es objetivo del artículo ni hacer una relación exhaustiva de éstos, ni tampoco plantear unas alternativas acabadas; pretendo simplemente apuntar, en esta contribución al debate público, las cuestiones centrales que, a mi modo de ver, condicionan la viabilidad de la reforma. Y en este sentido me referiré a tres: financiación, profesorado y aspectos funcionales.

HONORIO CARDOSO

ANTE LA REFORMA DE LAS EE.MM.

Si analizásemos el panorama de lo que cada país de la CEE gasta en educación podríamos llegar a una rápida conclusión: el esfuerzo es desigual. En cifras de 1977, el abanico se abre entre el 7,2 por 100 del PIB destinado por los Países Bajos o el 6,2 por 100 de Bélgica hasta el 4,8 por 100 de Italia o el 4,6 de Alemania. Si incluyésemos a España en esta panorámica, la conclusión seguiría siendo válida, pero resaltaría otra más evidente: su insuficiencia. En nuestro caso, por las mismas fechas, no se llegaba ni de lejos al 3 por 100 del PIB.

La reforma plantea en el campo económico un reto fundamental. El reto se acentúa ante el siguiente hecho: la ampliación de la obligatoriedad a los 16 años conlleva mecánicamente el incremento de las subvenciones a la enseñanza privada. ¿Se reducirán aún más las dotaciones de los centros públicos? ¿se preferirá congelar el monto de las subvenciones? o, por el contrario, ¿se optará por ampliar los fondos presupuestarios del ministerio para cubrir las necesidades reales de la red pública y mantener el incremento de las subvenciones a los centros privados?

Algunos de los radicales que se enfrentaron en los años setenta a la L.G.E., y que han terminado con sus huesos en el partido del Gobierno, gustan de repetir una frase: «las habas están contadas». Por supuesto, nosotros también pensamos que están contadas, pero creemos que mal contadas y, sobre todo, mal repartidas.

En primer lugar, hay más habas de las que nos dicen: iniciar la reforma de las EE.MM. sin una profundización de la reforma fiscal es un camino suficientemente recorrido ya.

En segundo lugar, deben repartirse me-

yor; y no nos referimos sólo a la desviación de recursos hacia la enseñanza privada, sino y sobre todo al reparto de los presupuestos del Estado. Sin demagogias ni iluminismos no puede haber a la vez más FACAS y más escuelas, o no puede, hoy por hoy, haberlas. No puede haber a la vez reducción de los presupuestos de Educación y aumento de la escolarización. Y sostener lo contrario es considerar que alguno de los sectores sociales implicados somos tontos o pretender tener contentos a todos, sentido cabal de demagogia.

EL PROFESORADO, CLAVE DE LA REFORMA

Como bien señala Jordi Planas: «qualsevol plantejament seríis de rendabilització del sistema educatiu i qualsevol projecte de reutilització del profesorado en exercici exigiria l'elaboració previa d'un inventari complet dels recursos humans disponibles a les nostres escoles, el qual hauria de recollir, pel cap baix, la seva experiència professional dins, i fora també, de l'escola».

Debe tenerse claro que la decisión política de la Administración para iniciar el proceso de reforma no es suficiente, siendo importante. Y debe tenerse claro que un elemento imprescindible de esa decisión ha de ser insertar activamente y comprometer al profesorado con la misma. Hay que explicar, debatir, y si fuese preciso, modificar el programa de reforma de las EE.MM. con el mayor número de fuerzas sociales y, prioritariamente, entre ellas con los trabajadores de la enseñanza. La Administración socialista se enfrenta a dos posibilidades:

«reforma a pesar del profesorado» o, por el contrario, «reforma con el profesorado».

Posiblemente todos estemos cansados de reformas. O, sencillamente, estemos temerosos, pero por ello resulta más necesario motivar y movilizar al profesorado. Hay que ganarse la voluntad de los enseñantes y desarrollar todo un plan que evite la floración de resistencias pasivas.

El sentir del profesorado manifiesta que no puede empezarse un plan de reforma sin cumplir estos requisitos:

1.º Estar definidos por el Gobierno y hechos públicos al conjunto de la sociedad los objetivos de la reforma: qué se pretende, qué sistema escolar busca diseñarse, cuáles son las exigencias socio-pedagógicas que impulsan las modificaciones...

2.º Tener previstos los medios necesarios para abordarla; hay que contar y explicar de dónde se van a realizar las sumas y las restas, dónde van a situarse las inversiones, cómo piensan reutilizarse los recursos humanos...

3.º Haber establecido un calendario y un ritmo de implantación de la reforma. Por supuesto la pregunta es fácil: ¿Qué calendario?, ¿qué ritmo? El criterio sólo puede ser uno: el reciclaje del profesorado; sin armar teóricamente al profesorado no podrá ponerse en marcha la reforma. O si se prefiere, más claro: no podrá evitarse el estrepitoso fracaso de cualquier reforma que pretenda lanzarse sin haber cubierto esta precondición.

4.º Aclarar las líneas del futuro Estatuto del Profesorado donde se contemple la carrera docente; cómo va a producirse la integración, homologación y homogeneización de los diferentes cuerpos docentes que

POLITICA EDUCATIVA

en este momento existen en FP y BUP; cómo será la formación del profesorado que se responsabilizará en el futuro de los contenidos del Tronco Común tal como más arriba los hemos enunciado.

ASPECTOS FUNCIONALES

Cuando hablamos de funcionales no pretendemos decir secundarios, sino más bien básicos. Cuando uno emprende un camino, tan importante como el objetivo y la ruta son las alforjas con las que pretende andarse. Existen toda una serie de cuestiones que pueden condicionar tremendamente el desarrollo de las nuevas Enseñanzas Medias. La lista podría resultar interminable y solamente haremos referencia a alguna de ellas escogidas al azar.

— **La proporción número de alumnos/aula:** si se mantienen los actuales niveles de masificación será imposible hacer frente al

atención de escolares que se verán obligados a prolongar su periodo de escolarización. Mucho menos intentar paliar el fracaso escolar en base a una atención personalizada. Imposible plantearse una organización flexible de los centros en base a criterios de niveles, no de cursos y de formación personalizada del currículum bajo la dirección del tutor.

— **La jornada laboral:** en su afán de moralizar al funcionariado el gobierno está cometiendo resbalones injustificables. Por supuesto que hay que perseguir la corrupción y el absentismo, pero creemos que el objetivo de todo ello es rentabilizar la Administración pública. Se habla de la obligatoriedad de permanecer en los centros treinta horas a la semana, no se habla de cómo dotar de contenido ese tiempo, no se habla de cuáles son los medios que la Administración va a poner en juego para estimular al profesorado. El funcionamiento a golpe de decreto del que está haciendo

gala la Administración generará, a la larga, la aparición de una sorda resistencia y de un sentimiento de frustración cuyas consecuencias son difíciles de evaluar.

— **El calendario escolar:** hay que plantearse de entrada una modificación del mismo. Nuestra propuesta sería establecer entre el 15 de septiembre y el 30 de junio cinco periodos de evaluación con una duración aproximada de 5/6 semanas de duración. Al final de cada uno de estos bloques habría una semana de vacaciones para los escolares (el segundo bloque coincidiría con Navidad, el cuarto con Semana Santa y el último con las vacaciones estivales) y que los educadores aprovecharían para cursos de formación; análisis y evaluación de objetivos pedagógicos; elaboración, discusión y modificación del proyecto educativo que cada centro debería abordar...

Y todo esto por no hablar de la gestión del centro, de la importancia clave de las actividades extraescolares, etc.

ORGANIZACION INTERNA Y PERSPECTIVAS SINDICALES

Si hubiésemos medido la actividad de nuestro sindicato, el tiempo empleado por un afiliado con una actividad regular, el primer dato que nos habría saltado a la vista sería su gran dedicación a la supervivencia de lo que habitualmente llamamos "aparato". En efecto, siendo su sostenimiento imprescindible para la vida de aquél, nos ocupa un exceso. Imaginemos la agenda: de los cinco días de la semana, dos dedicados a reuniones internas, otro a rela-

ciones institucionales o con otros sindicatos, otro a cuestiones organizativo-administrativas (envíos, finanzas, etc.), uno más para preparar las anteriores. Resumiendo, el 99 por 100 del tiempo y las energías de nuestro esforzado sindicalista se consumían en el interior, o lo que es lo mismo dicho de otra manera: no hay contacto con el exterior. ¿Podemos hacer un sindicalismo participativo sin estar en contacto con la realidad, la calle, los centros de trabajo...?

El propio nacimiento del sindicato, que produjo ciertas divisiones internas; la fuerte carga ideológica, la necesidad de permanecer frente al embate de otros sindicatos en un mismo espacio sindical, la propia actitud antisindical de las distintas administraciones (sin excluir a la actual), las falsas divisiones entre assembleístas y sindicalistas (cuando no corporativistas) son, entre otras, las causas de aquella actitud. Tampoco se trata de olvidar la gran ayuda que supone el tener el respaldo de la Confederación y las posibilidades que ésta ofrece, ni la labor que, por otra parte, desarrollan muchos afiliados en partidos, asociaciones, etc.). Si nos interesa para lo que decimos, señalar este hecho: el desequilibrio existente entre nuestra actividad sindical interna y externa.

Se detectaba, por otro lado, una actitud reacia — de recelo — que, a veces, se camufla bajo el signo del desencanto por una parte de los trabajadores hacia los sindicatos de la enseñanza. Esa actitud que tiene sus causas objetivas en la especificidad y el desarrollo del sindicalismo en el sector, venía alimentada por una actitud sindical (y no sólo por nuestra parte) excesivamente mecanicista que hacía aparecer la idea de sindicato siempre junto a la idea de huelga, es decir, haciendo funcionar un sindicalismo de pulsadores que, por otro lado, iba alimentando el espontaneísmo, el assembleísmo, caldo de cultivo del antisindicalismo. Porque ¿no es verdad que siempre que hemos acudido a nuestros compañeros ha sido para informarles de la próxima huelga? ¿No es verdad que sin interlocutores la mayoría de las veces no nos quedaba otro recurso que

el pataleo? La utilización del sindicato como máquina de convocatorio de huelgas o de actividades que se van haciendo cada vez más parciales, subsectoriales y espontaneístas van haciendo de relleno de una caja de Pandora que nos aleja de los trabajadores, de su vida cotidiana, de sus preocupaciones y del papel de sindicato de carácter informativo, asesor, jurídico, negociador y de clase.

Valoramos, por ejemplo, como positivas las movilizaciones del 29 y 1 de marzo pasado. Pero ¿hemos vuelto después para analizar su resultado, para reflexionar con los trabajadores? Al no hacerlo así siempre surgen las explicaciones espontáneas, individuales: nuevamente los compañeros se ven instrumentalizados. Nuestro trabajo debe ir encaminado a romper esos y otros mecanismos. Introducir un diálogo más normalizado pasa por hacer de la información un continuo y de las experiencias una reflexión colectiva que ayude a elevar el débil grado de conciencia sindical en el sector estatal.

¿Cómo podremos afrontar hoy todos estos antiguos problemas?

Entendemos, en primer lugar, que se abre una situación nueva. Por una parte y a nivel más general se ha cortado el reflujó del movimiento sindical y las luchas contra la reconversión naval en el sector obrero y por la paz en otros sectores sociales relanza la actividad socio-política de nuestro sindicato y de la necesidad de la organización de lo que se viene en llamar izquierda social. En nuestro sector ha venido a confluir con todo ello la crisis del viejo modelo sindical de transición, mezcla de aventurerismo espon-

tañista, corporativismo y assembleísmo. Esa crisis es consecuencia de nuestro propio desarrollo sindical y deberíamos asumirla como una experiencia propia. Todo ello favorece o puede favorecer la unidad sindical de las fuerzas progresistas, incurriendo en una grave responsabilidad sindical quien así no lo entienda o quien deja pasar el tiempo como si no fuera con ellos.

En segundo lugar, es necesario abrir la perspectiva de la defensa de la Escuela Pública, como propio proyecto, como proyecto cultural de la izquierda de este país y no sólo frente al empuje de la derecha en el traído tema de la LODE. Desarrollando la idea de la escuela pública junto a los objetivos de negociación colectiva que aparecerán con las elecciones sindicales.

En resumen, preparar las elecciones sindicales, haciendo pública y normal nuestra presencia, organizar y afiliar. Poner al sindicato en condiciones frente a la negociación y por la defensa de la Escuela Pública. Desarrollar con nuestro crecimiento una práctica sindical coherente con el conjunto del Movimiento Obrero que refuerce la unidad sindical frente a los amarillos, que dé a nuestro sector la posibilidad de racionalizar nuestra situación como profesionales, saliendo de nuestro propio guetto, entendiendo que no es posible el cambio escolar sin ligarlo a las transformaciones sociales que exige nuestro tiempo. Nuestras siglas por tradición pueden contribuir a darnos una mayoría. Nuestra práctica correcta debe asegurarla.

JOSE DURBAN

Las pensiones de funcionarios después de las enmiendas a la Ley de Presupuestos aprobadas por el Senado

CASI TODO SIGUE IGUAL



La concesión, por una sola vez, de una "ayuda a la adaptación de las economías individuales a la nueva situación" para quienes vean anticipada su edad de jubilación como consecuencia de la aplicación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública (LMRFP) y la ligera mejora de pensiones de los profesores titulares de Universidad, Catedráticos de Escuelas Universitarias y de los Investigadores y Colaboradores del CSIC son las únicas modificaciones de alguna entidad introducidas por el Senado al capítulo de Haberes pasivos de la Ley de Presupuestos del Estado para 1985.

Y eso a pesar de que en las conversaciones mantenidas por una delegación de FE. CC.OO., UCSTE y FESPE con los grupos parlamentarios del Senado con el fin de pedir la retirada de la reforma del sistema todos sus representantes, incluidos los del grupo socialista, nos expresaron su desacuerdo o serias dudas con el proyecto elaborado por el Gobierno, tanto por motivos de forma —regula una reforma de este género en una Ley de Presupuestos de vigencia anual— como de fondo, por el nivel de prestaciones asegurado.

SUBIR EL HABER, BAJAR EL PORCENTAJE: COTIZAR MAS

Uno de los retoques introducidos como prácticamente todos a través de una enmienda del Grupo Socialista, ha consistido en cambiar los haberes reguladores y los porcentajes que se les aplican en función de los años de antigüedad. Los haberes reguladores se incrementan en un 17,65% respecto de los establecidos en el proyecto de Gobierno, para todos los grupos de funcionarios, pero los porcentajes del regulador se disminuyen de modo que la pensión resultante sea igual a la que fijaba aquél. ¿Por qué este baile de números? Muy sencillo, subiendo los haberes reguladores en un 17,65% de modo general respecto al proyecto de Ley y manteniendo el tipo de cotización de derechos pasivos en un 3,86% del haber regulador lo recaudado por dicho concepto se incrementa, lógicamente, en un 17,65%.

Serán muchos funcionarios, los que menos años de servicios tengan, los que cotizarán más, incluso bastante más, para entrar en un sistema que no les va a proporcionar en el futuro mejores pensiones de jubilación, a no ser que tengan de 37 a 39 años de servicio.

La mejora de los profesores universitarios e investigadores del CSIC, de índice 10 y grado 2 (coeficiente 4,5), se produce al aumentar su haber regulador en un 32,46% respecto al proyecto de Ley. Sus pensiones mejoran, pues, en un 15%. En el cuadro 1 se muestra la diferencia de las pensiones causadas en el nuevo sistema y las que

resultarían de aplicar a las retribuciones básicas que van a establecerse, finalmente, en 1985, el 85% estipulado por la normativa derogada. En el cuadro 2 se muestran los porcentajes de la pensión respecto del salario total en el momento de la jubilación según años de servicio. En el cuadro 3, las tablas de haberes y porcentajes reguladores. Para completar la información respecto a la reforma de la normativa de pensiones se pueden consultar los números 13 y 14 de T.E. y para conocer las cantidades que se cotizarán como derechos pasivos al artículo sobre la NOMINA de censo en la enseñanza estatal, que publicamos en este mismo número.

Aunque a la hora de hablar de la validez de lo cotizado a la Seguridad Social para percibir pensiones de Clases Pasivas del Estado se sigue hablando de «a cualquier régimen público de Seguridad Social», expresión nueva que podría prestarse a confusión, los grupos parlamentarios aclararon que se refería a cualquier régimen de la Seguridad Social del Estado por contraposición a los seguros privados.

El artículo 4, d), queda, finalmente, redactado así: «A los efectos previstos en los números anteriores (se refieren a la determinación de las pensiones de jubilación), exclusivamente se considerarán abonables los años completos... Que correspondan a cotizaciones efectivamente realizadas del titular en cualquier régimen público de Seguridad Social, o en el de la Mutualidad Nacional de Previsión de la Administración Local, siempre que los servicios no fuesen simultáneos a los desempeñados en el Esta-

do y en el caso de que no fueran suficientes para que el interesado causara derecho a haber de jubilación en dicho sistema de protección.

Este abono se efectuará en el cuerpo, escala, plaza, empleo o categoría que tuviera asignado, conforme a lo dispuesto en la anterior regla a), un regulador de menor cuantía de entre aquéllos a que hubiera estado adscrito el funcionario.

No se computará en ningún caso el tiempo de duración del servicio militar obligatorio o, en su caso, de la prestación social equivalente que desempeñe el funcionario».

También se computarán los reconocidos al amparo de la legislación de indulto y amnistía.

LA AYUDA PARA JUBILARSE

La disposición transitoria segunda de la Ley establece una ayuda para quienes vean anticipada su jubilación forzosa como consecuencia de la aplicación de la LMRFP de 2 de agosto de 1984 antes del transcurso de cinco años a partir de su entrada en vigor.

La percepción es por una sola vez y su cuantía es igual al importe de cuatro mensualidades del sueldo base y grado vigentes a 31 de diciembre de 1984, si la edad de jubilación ha sido anticipada en seis meses o más. En los casos en que se anticipe en menos de seis meses se percibirá una cantidad igual a la sexta parte de la anterior por cada mes natural o fracción del mismo en que hubieran visto reducida su edad de jubilación forzosa.

NOTICIAS SINDICALES

PENSIONES COMPLEMENTARIAS

Como ya indicamos en el número 13 de T.E., continúa en vigor lo dispuesto en la disposición adicional 5.ª de la Ley de presupuestos de 1985, estableciéndose en la disposición adicional 21.11 que «Al objeto de evitar discriminaciones en relación con la garantía del Estado, entre las diversas mutualidades integradas de presente en el Fondo Especial de MUFACE, se reducirán

las pensiones reconocidas y garantizadas a través del Fondo Especial hasta alcanzar las cuantías vigentes al 31 de diciembre de 1973 en un 20% anual de la diferencia entre las cuantías de las pensiones inicialmente garantizadas, reducidas con anterioridad en virtud de la Disposición Adicional 5.ª de la LPE para 1981 y normas de desarrollo y aplicación de las mismas, y las vigentes a 31 de diciembre de 1973. En relación con las pensiones que se recono-

can en lo sucesivo, las reducciones operarán a partir del ejercicio siguiente a su concesión.

Esto último hace referencia a que la Ley abre un nuevo plazo, hasta el 30 de junio de 1985, para que las mutualidades de funcionarios que no se hayan integrado en el Fondo Especial de MUFACE lo hagan. A partir de este momento el Estado no concederá ningún tipo de ayudas a las que no se integren.

CUADRO 1

DIFERENCIA DE PENSIONES ENTRE EL NUEVO SISTEMA Y EL ANTERIORMENTE VIGENTE

GRUPO DE FUNCIONARIOS	Años de servicio	1. Pensión 1985 Anterior sistema (*)	2. Pensión 1985 Nuevo sistema	3. Diferencia (2) - (1)
A: índice 10 (5,5), grado 3, Catedrático Univ. A: índice 10, grado 2. Titular de Universidad y Catedráticos de EE. UU.	9	1.289.339	263.625	-925.714
	21	1.352.994	769.341	-583.653
	30	1.475.734	1.256.016	-219.718
	33	1.516.648	1.442.118	-74.530
	36	1.557.562	1.640.914	+83.352
	39	1.598.475	1.852.856	+254.381
	40 y más	1.598.475	1.926.753	+328.278
A: índice 10, grado 2. Catedrático Bachiller Conservatorio, Idiomas	9	1.189.339	234.136	-955.203
	21	1.352.994	683.284	-669.710
	30	1.475.734	1.115.521	-360.213
	33	1.516.648	1.280.806	-235.842
	36	1.557.562	1.457.364	-100.198
	39	1.598.475	1.645.600	+47.125
	40 y más	1.598.475	1.711.231	+112.756
A: índice 10, grado 1. Agregados Bachillerato	9	1.189.339	225.737	-963.602
	21	1.352.994	658.772	-694.222
	30	1.475.734	1.075.503	-400.231
	33	1.516.648	1.234.859	-281.789
	36	1.557.562	1.405.084	-152.478
	39	1.598.475	1.586.566	-11.909
	40 y más	1.598.475	1.649.843	+51.368
B: índice 8, grado 2. Profesores de EGB, Maestros de Taller de FP... (**)	9	1.003.464	191.207	-812.257
	21	1.109.852	558.002	-551.850
	30	1.183.504	910.987	-272.517
	33	1.208.054	1.045.966	-162.088
	36	1.232.604	1.190.152	-42.452
	39	1.257.155	1.343.874	+86.719
	40 y más	1.257.155	1.397.471	+140.316

NOTAS: (*) Resultado de aplicar el 80% a las retribuciones básicas de 1985 fijadas en la Ley de Presupuestos, no a las provisionales de la nómina de enero.

(**) No se tiene en cuenta la pensión complementaria del Fondo Especial de MUFACE para los profesores de EGB. Como ésta disminuye también, la diferencia negativa aumentará. La nueva pensión vale para todos los

funcionarios de índice 8 y grado 2; la que correspondería de aplicar el sistema derogado (columna 1) sólo para los profesores de EGB al contabilizarse sus trienios de coeficiente 2,9. Para los maestros de Taller las diferencias son con 21 años: -576.412; con 33 años: -219.398; con 39 años: +13.034.

1. Todas las cantidades son brutas anuales a percibir en 14 pagas.

CUADRO 2

RELACION PORCENTUAL ENTRE LA PENSION Y EL SALARIO TOTAL EN EL MOMENTO DE LA JUBILACION CON EL NUEVO SISTEMA

AÑOS DE SERVICIO	9 años	21 años	30 años	33 años	36 años	39 años
Catedráticos de Universidad	9,03	24,61	38,31	43,31	48,53	53,40
Titulares de U. y Catedráticos de EE. UU.	11,14	29,91	46,08	51,93	58,03	64,36
Titulares de EE. UU.	11,40	30,16	46,00	51,69	57,58	63,68
Catedráticos de IB, Conservatorios y E. Idiomas	11,28	29,97	45,84	51,56	57,48	63,62
Agregados IB, Numerarios FP	11,82	31,16	47,43	53,26	59,29	65,53
Profesores EGB	12,00	32,33	50,11	56,58	63,33	70,36
Maestros de Taller FP	11,01	29,33	45,03	50,67	56,54	62,62

NOTICIAS SINDICALES

LA NECESIDAD DE UNA NUEVA LEY

La disposición final 5.ª de la Ley autoriza al Gobierno a dictar durante 1985 un texto refundido que regularice, aclare y armonice la legislación vigente en materia de clases pasivas del Estado. Curiosa lectura legislativa ésta: parece como si para zafarse de la posible inconstitucionalidad de regular por Ley presupuestaria la normativa de Clases

Pasivas se autoriza la elaboración de una norma "dictada por el Gobierno" no debatida como Ley, en la que se reúne toda la legislación.

Desde nuestra perspectiva sindical hay que rechazar esto, exigir la elaboración de una Ley de Seguridad Social de los funcionarios o negociar la entrada, con las oportunas especificaciones, en la normativa ge-

neral de la Seguridad Social, para superar las muy regresivas consecuencias de lo dispuesto en la Ley de Presupuestos de 1985. Porque, aunque en el debate parlamentario se haya llegado a decir por los portavoces del Gobierno que la reforma sólo perjudicará a una minoría de un 10% a un 15%, parece claro con los cifras que publicamos que esto es completamente incierto.

CUADRO 3

HABERES REGULADORES ANUALES DEL PERSONAL FUNCIONARIO DE LA ADMINISTRACION DEL ESTADO

Indice	Grados	Grados especiales	Regulador
10 (5,5)	8		2.627.869
10 (5,5)	7		2.555.648
10 (5,5)	6		2.483.426
10 (5,5)	3		2.266.759
10	5		2.229.881
10	4		2.157.659
10	3		2.065.436
10	2		2.013.213
10	1		1.940.992
8	6		1.875.155
8	5		1.817.387
8	4		1.759.619
8	3		1.701.852
8	2		1.644.084
8	1		1.586.315
6	5		1.428.531
6	4		1.385.216
6	3		1.341.904
6	2		1.298.589
6	1	1 (12 por 100)	1.400.711
4	3		1.255.276
4		2 (24 por 100)	1.026.453
4	2		1.224.578
4		1 (12 por 100)	998.411
4	1		1.083.521
4			970.368
3	3		877.575
3	2		856.751
3	1		835.927

Años de servicio	Porcentaje del regulador	Años de servicio	Porcentaje del regulador
1	1,15	21	33,94
2	2,35	22	36,12
3	3,54	23	38,34
4	4,81	24	40,60
5	6,14	25	42,94
6	7,52	26	45,32
7	8,94	27	47,74
8	10,41	28	50,27
9	11,63	29	52,82
10	13,49	30	55,41
11	15,10	31	58,11
12	16,76	32	60,84
13	18,47	33	63,62
14	20,22	34	66,50
15	22,03	35	69,42
16	23,90	36	72,39
17	25,81	37	75,45
18	27,76	38	78,57
19	29,78	39	81,74
20	31,84	40 y más	85,00

FE DE ERRATAS

En el número 13 del T.E. (noviembre de 1984), al publicar los haberes reguladores y las correspondientes pensiones de los Catedráticos de Universidad, les adjudicáhamos un haber regulador de 1.772.621 correspondiente a los cuerpos de índice 10 y grado 3 (coeficiente 5,5) cuando en realidad les correspondía entonces (proyecto de Ley de Presupuestos) un haber de 1.926.745 ptas. año, correspondiente a los cuerpos de índice 10 (5,5), grado 3 (coeficiente 5,5). La tabla de pensiones quedaba afectada por el error. En el presente número se publican las cantidades correspondientes después de los aumentos del haber regulador aprobados por las Cortes.

CAMPAÑA DE SOLIDARIDAD CON NICARAGUA

Desde su llegada al poder, la revolución sandinista ha hecho posible que la tasa de analfabetos —el 52% durante la dictadura somocista— haya bajado al 9%. Maestros nacionales y extranjeros trabajan con esfuerzo para realizar el proyecto de Educación Popular Básica impulsado por el Gobierno. La campaña de Alfabetización Permanente es otro de los retos sociales que se ha impuesto el reciente elegido Gobierno democrático nicaragüense, como recordaba en nuestro sindicato una de sus promotoras a propósito de la gira que ha llevado a cabo por Europa para despertar la conciencia y solicitar el apoyo de las organizaciones progresistas europeas.

La reacción nacional, apoyada y dirigida sin pudor por la Administración Reagan desde el exterior, muestra un interés especial en el fracaso de estos esfuerzos educativos. Las escuelas y los maestros se encuentran entre los blancos preferidos por los "contras". Además, lápices, tizas, papel blanco, tinta y demás utensilios escolares básicos les son negados a los estudiantes nicaragüenses a causa del infamante bloqueo norteamericano.

Los trabajadores de la enseñanza españoles han de unir sus fuerzas para romper este cerco. La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, en colaboración con el Comité de Solida-

ridad con Nicaragua, lanza una nueva campaña para la recogida de dinero o material escolar. Una cajita de lápices para dibujar un mundo nuevo o una regla para subrayar la palabra "libertad" pueden estar entre los materiales que individual o colectivamente puedes enviar a los nicaragüenses. Tizas, bolígrafos, papel blanco, clichés y tubos de tinta para multicopistas, diccionarios, casetes, máquinas de escribir y cintas para las mismas, etc., se encuentran entre los productos más necesitados hoy día en Nicaragua.

Organiza en tu centro escolar la campaña de recogida. El dinero puedes entregarlo en tu sindicato regional o local de CC.OO., o bien enviar un talón nominal (indicando: Solidaridad Nicaragua) a la

**Federación de Enseñanza de CC.OO.
Fernández de la Hoz, 12, 2.º planta
Madrid-28010**

También puede ingresarse el dinero en la
**c/c n.º 6617689, Caja Postal
Paseo Calvo Sotelo, 7 y 9
Madrid-28010**

LA NOMINA DE ENERO EN LA ENSEÑANZA ESTATAL

La disposición final novena de la Ley de Presupuestos fijaba el aumento provisional en un 6,5% para todos los funcionarios, interinos y contratados administrativos, conservando los conceptos retributivos de 1984, a cada uno de los cuales se les va a aplicar dicho aumento. En desarrollo de esta disposición el Ministerio de Economía y Hacienda ha elaborado una Orden que se publica en el «BOE» del 7 de enero, en la que se determinan las cuantías de los distintos conceptos y diversas normas de aplicación. No aparecen en ella las cuantías de los complementos de dedicación docentes, aunque a ellos ha de aplicarse también el aumento del 6,5 por 100. En los cuadros adjuntos informamos de las retribuciones brutas que deben figurar en la próxima nómina de enero.

Hay que advertir que cuando se establezcan las retribuciones definitivas sus cuantías mensuales disminuirán debido al superior aumento de las retribuciones básicas dentro del tope de incremento anual del 6,5 por 100 (ver n.º 13 de T.E.). Todo ello a expensas de lo que ocurra con la aplicación a los docentes de los complementos específico y de productividad, aplicables a puestos de trabajo y al trabajo individual según la ley,

En el n.º 13 de T.E. (noviembre de 1984) explicábamos las normas sobre reforma del sistema retributivo y retribuciones para 1985 contenidas en el proyecto de Ley de Presupuestos del Estado para 1985. El capítulo I de la Ley sobre retribuciones del personal en activo no ha sufrido modificaciones sustanciales tras su debate en el Congreso y el Senado.

La aplicación de la reforma, especialmente en lo que se refiere a la asignación de los complementos específicos y de productividad, la determinación de los niveles de complemento de destino docentes y la parte de la subida salarial que, en su caso, iría al complemento personal transitorio y absorbible se realizarán a lo largo del presente año. Las retribuciones establecidas en la nómina de enero tienen, por tanto, un carácter provisional hasta tanto no se culmine el proceso de reforma.

REGIMEN DE DEDICACION NORMAL Y PLENA

Los profesores que tengan dedicación normal en EGH y enseñanzas medias y normal o plena en Universidad no percibirán ningún aumento en 1985. Esto mismo les ocurrirá a los profesores de Universidad contratados con régimen de dedicación inferior al encargado de curso del nivel C.

INTERINOS Y CONTRATADOS ADMINISTRATIVOS

La Ley de Presupuestos y la Orden de aplicación de los aumentos provisionales establecen para ellos un aumento del 6,5% de sus retribuciones mensuales; sin embargo, los interinos que sean nombrados a partir del 1 de enero de 1985 tendrán un salario diferente: el 80 por 100 de las retribuciones básicas, excluidos trienios, y el 100 por 100 de las retribuciones complementarias. Con ello se intercambian los porcentajes aplicados hasta ahora a cada clase de conceptos. Aunque no aclara el «BOE» si también percibirán, aunque sea provisionalmente, los nuevos interinos el 80 por 100 del grado, hay que

entender que si, puesto que lo único que explícitamente se excluye son los trienios. En el cuadro correspondiente hemos considerado, sin embargo, las dos hipótesis. El que haya dos salarios diferentes para quienes desempeñan idéntico trabajo con igual categoría es injustificable. Si lo dispuesto significa que se efectuaran nuevos nombramientos para todos, esto no tendrá otro resultado, en la mayoría de los casos, que el disminuir sus retribuciones.

DESCUENTOS

Las retenciones a cuenta del IRPF son las que se publican en el cuadro adjunto.

La cuota de derechos pasivos cambia, estableciéndose en el 3,86 por 100 de los nuevos haberes reguladores de las pensiones (ver cuadro adjunto y en este mismo número de T.E. la información sobre pensiones).

En cuanto a la cotización a la MUFACE, se mantienen las siguientes irregularidades en el Real Decreto 1405/84, de 18 de julio («BOE» de 26 y 28 de julio), en tanto el Gobierno apruebe una norma con las nuevas cotizaciones, que este momento se sitúa en el 1,46.

NOMINA DE ENERO

PROFESORES DE EGB Y ENSEÑANZA MEDIA

Con dedicación exclusiva y complemento de destino mínimo

	Retribuciones básicas		Retribuciones complementarias e. dedicación	C. destino	Total mes	Un trienio
	Sueldo	Grado inicial				
Profesor de EGH i = 8, gr. i = 2	65.773	4.972	26.409	13.569	110.723	(3,6):2.923 (2,9):2.192
Mestro de Taller FP i = 8, gr. i = 2 en E. Media	65.773	4.972	26.762	25.198	122.705	2.923
P. Agregado IB P. Numerario FP i = 10, gr. i = 1	80.412	3.108	23.712	25.198	132.430	3.653
Catedráticos IB, Conservatorio y Escuelas Idiomas i = 10, gr. i = 2	80.412	6.216	30.003	29.075	145.706	3.653

NOTICIAS SINDICALES

PROFESORES CON DEDICACION NORMAL: sus retribuciones quedan congeladas en las cuantías de 1984 con excepción de los trienios, que serán los indicados en el cuadro precedente.

PROFESORES INTERINOS Y CONTRATADOS (interpretación literal del «BOE»):

	Nombrados antes de 1-1-85	Nombrados a partir de 1-1-85	
		Sin 80 % del grado	Con 80 % del grado
Profesor de EGB	97.755	92.596	96.573
Maestro de Taller de FP	107.341	104.578	108.556
Agregado de IB, Numerario de FP y equivalente	119.540	113.240	115.726
Catedrático de IB y equivalente	127.674	123.403	128.881

NOMINA DE ENERO

COMPLEMENTOS DE DESTINO DOCENTES

Nivel	Funciones	Cuantía mensual
23	Director EE. Medias	38.286
31	Vicedirectores, Jefes de Estudios, Secretario EE. Medias	31.982
20	Jefe Seminario y Coordinador de Área de Bach., Director Colegio Homologado Municipal	29.075
19	Jefes Departamento y División, Administrador de FP, Director y Delegado de Sección de FP I, Vicesecretario de Bach.	27.137
18	Coordinador de grupo (Tutor) de EE. Medias, Jefe Taller FP, Secretario y Jefe de estudios FP I	25.198
17	Directores de EGB (más 16 unidades) y educación especial	23.260
16	Directores de EGB (8 a 15 unidades)	21.322
14	Directores EGB (3 a 7 unidades)	17.445
12	Restantes puestos de trabajo de profesores de EGB	13.569

RENTA DE LAS PERSONAS FISICAS - Retenciones a cuenta

54. TABLA DE RETENCIONES - Para 1984 (Art. 157 Rgto. según D. 1261 de 27-4-83, «BO» 20-5-83 y D. 307 de 8-2-84; «BO» 18-2-84)

1. TABLA GENERAL											2. FAMILIAS NUMEROSAS DE HONOR EN 1-1-79									
Importe del Rendimiento anual	Sin hijos		Número de hijos										Importe de retribución anual	Número de hijos						
	S	C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11 o más	10	11	12	13	14 o más	
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Hasta 180.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 180.000	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 200.000	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 220.000	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 240.000	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 260.000	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 280.000	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 300.000	5	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 330.000	6	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 360.000	6	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 390.000	7	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 420.000	7	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 450.000	8	4	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 500.000	9	5	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 550.000	10	6	4	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 600.000	11	8	5	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 650.000	11	9	6	5	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 700.000	12	10	7	6	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 750.000	12	10	8	6	5	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 800.000	13	11	9	7	6	4	3	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 900.000	13	12	10	8	7	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.000.000	14	13	11	9	8	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.100.000	15	13	12	10	9	7	7	6	5	4	3	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.300.000	16	15	13	12	10	9	8	7	7	6	5	4	3	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.500.000	17	16	15	14	12	11	9	9	8	7	6	5	4	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.700.000	18	17	16	15	14	12	11	11	10	9	8	7	6	—	—	—	—	—	—	—
Más de 2.000.000	19	18	18	17	16	14	13	12	12	11	10	9	8	—	—	—	—	—	—	—
Más de 2.300.000	20	19	19	18	18	16	15	14	13	13	12	11	10	—	—	—	—	—	—	—
Más de 2.600.000	21	21	21	20	20	18	17	16	15	14	13	12	11	—	—	—	—	—	—	—
Más de 3.000.000	22	22	22	21	21	20	18	17	16	15	14	13	12	—	—	—	—	—	—	—
Más de 3.500.000	23	23	23	22	22	21	20	19	18	17	16	15	14	—	—	—	—	—	—	—
Más de 4.000.000	24	24	24	23	23	22	20	19	18	17	16	15	14	—	—	—	—	—	—	—
Más de 4.500.000	26	26	26	25	25	24	23	22	21	20	18	17	16	—	—	—	—	—	—	—
Más de 5.000.000	27	27	27	26	26	25	24	23	22	21	20	19	18	—	—	—	—	—	—	—
Más de 5.500.000	28	28	28	27	27	26	25	24	23	22	21	20	19	—	—	—	—	—	—	—
Más de 6.000.000	29	29	29	28	28	27	26	26	25	24	23	22	21	—	—	—	—	—	—	—
Más de 7.000.000	31	31	31	30	30	29	28	28	27	26	25	24	23	—	—	—	—	—	—	—
Más de 8.000.000	33	33	33	32	32	31	30	30	29	28	27	26	25	—	—	—	—	—	—	—

3. PENSIONES Y HABERES PASIVOS (Desde 1-2-84)	
Importe de retribución anual	%
Hasta 450.000	—
Más de 450.000	1
Más de 500.000	3
Más de 550.000	4
Más de 600.000	5
Más de 650.000	6
Más de 700.000	7
Más de 750.000	8
Más de 850.000	10
Más de 950.000	12
Más de 1.100.000	13
De 1.300.000 y hasta 1.500.000	14

La anterior escala se aplicará a todas las pensiones y haberes pasivos, cualquiera que sea la persona que generó el derecho a su percepción. A las pensiones superiores a 1.500.000 pesetas anuales se les aplicará la tabla general a que se refiere el número 1 anterior.

NOTICIAS SINDICALES

2. DERECHOS PASIVOS

DESCUENTOS

3,86% del haber regulador

CUERPOS	Haber regulador anual	Descuento mensual aplicado a 14 pagas
1. Catedráticos y Titulares de Universidad, Catedráticos EE.UU.	2.266.769	6.250
2. Catedráticos en Enseñanza Media y demás de índice 10 y grado 2	2.013.213	5.551
3. Agregados de IB, P. Numerarios de FP, Titulares de EE.UU. y demás de Índice 10 y grado 1	1.940.992	5.352
4. Profesores de EGB, Maestros de Taller de FP y demás de índice 8 y grado 2	1.644.084	4.533

3. COTIZACIONES A MUFACE

NOMINA DE ENERO

PROFESORES NUMERARIOS DE UNIVERSIDAD

Cuerpo	Dedicación	Sueldo	Grado inicial	Complementos e incentivos	Total mes	%	Un trienio
Catedráticos i: 10 (5,5), Gi: 3 (5,5)	Normal	56.665	—	—	56.665	—	3.653
	Plena	82.830	8.754	29.662	121.246	—	3.653
	Exclusiva	88.214	9.324	116.836	214.374	6,5	3.653
Titulares y Cate. de EE. UU. i: 10, Gi: 2 (4,5)	Normal	51.514	—	—	51.514	—	3.653
	Plena	75.504	5.836	14.312	95.652	—	3.653
	Exclusiva	80.412	6.216	83.439	170.067	6,5	3.653
Titulares de EE. UU. i: 10 Gi: 1 (4)	Normal	51.514	—	—	51.514	—	3.653
	Plena	75.504	2.918	7.171	85.593	—	3.653
	Exclusiva	80.412	3.108	54.776	138.296	6,5	3.653
Auxiliares Bellas Artes i: 8, Gi: 2 (3,6)	Normal	41.211	—	—	41.211	—	2.923
	Plena	61.758	4.668	9.229	75.655	—	2.923
	Exclusiva	65.773	4.972	34.521	105.266	6,5	2.923
Maestros de taller y laboratorio i: 8, Gi: 2 (3,6)	Normal	41.211	—	—	41.211	—	2.923
	Plena	61.758	4.668	8.668	75.094	—	2.923
	Exclusiva	65.773	4.972	31.062	101.807	6,5	2.923

NOMINA DE ENERO 1985

PROFESORES DE UNIVERSIDAD INTERINOS Y CONTRATADOS

Categoría	Dedicación	Total mensual	Categoría	Dedicación	Total mensual
Catedráticos (no doctores)	N	56.665	Colaboradores Fac. y EETTSS EE.UU.	E	101.336
	P	97.314		E	86.583
	E	186.961			
	E	156.167			
Titulares y Catedráticos EE.UU. (no doctores)	N	51.514	Ayudantes Medicina Becarios	N	23.994
	P	76.990		N	23.994
	E	145.485		P	47.533
	E	123.089		E	82.146
Titulares de EE.UU. EE.UU. (no licenciados)	N	51.514	Encargados de Cursos (fac. y ETS)	C	88.757
	P	73.352		D1	94.373
	E	116.223		D2	99.989
	E	98.695		D	105.603
Auxiliares Bellas Artes	N	41.211	Encargados de Curso (EE.UU.)	C	79.032
	P	61.758		D1	83.512
	E	88.625		D2	87.993
				D	92.474
Maestros de taller y laboratorio	N	41.211			
	P	61.285			
	E	85.047			

NOTA: Los encargados de Curso A, B1, B2, B, C1, C2 tienen sus retribuciones congeladas en los niveles de 1984, al igual que los profesores con dedicación normal y plena.

PERSPECTIVAS ENSEÑANZA PRIVADA

Un año más a las puertas del Convenio, un año más esperando mantener posiciones por las que luchar para dignificar nuestra profesión en una Mesa de Negociación cuya composición no es todo lo favorable que desearíamos para nosotros y para el conjunto de los trabajadores del sector. Mesa Negociadora donde sobra el adjetivo, ya que en los últimos años cada vez se negocia menos y cuando se hace, se realiza fuera de la misma, menoscabando y despreciando la legítima representatividad negociadora que los trabajadores se han dado. Con una patronal incapaz de negociar y que usa la Mesa del Convenio como plataforma para plantear sus reivindicaciones a la Administración y ésta, a su vez, usa a ciertos Sindicatos como fuerza de choque para parar las mismas.

Es, por tanto, un compromiso firme de los trabajadores que formamos la UTEP al exigir que de verdad se negocie con los sindicatos en la Mesa Negociadora y que se entre, sin más dilaciones, a negociar todas las cuestiones que planteamos para este Convenio.

También un año más perdido con la Administración. Apenas se mantienen contactos con los Sindicatos y cuando se hacen no se dan respuestas ni se solucionan uno sólo de los graves problemas que afectan al sector, que son un agravio comparativo para los trabajadores y motivo continuo de malestar entre los mismos.

Meten en el mismo saco de la Enseñanza Privada a patronos y trabajadores. Buscari soluciones que, como última consecuencia, sufren los trabajadores (pérdida del puesto de trabajo) y se olvidan que los trabajadores del sector hemos sido, en muchos momentos, vanguardia en la lucha por la Escuela Pública, por la mejora de la calidad de la Enseñanza, por la democratización de la Escuela, por la renovación pedagógica. La Administración puede tener la seguridad que no habrá reforma contra o sin los trabajadores.

Aún esperamos y creemos aquello de "a igual trabajo igual salario" y que es una realidad en cualquier país europeo occidental, que sirven de referencia con frecuencia al MEC, la equiparación en jornada, el freno a los despidos ideológicos en los centros subvencionados con fondos públicos, la solución a los trabajadores de centros en crisis (¡que sí es su problema!) y muchas más promesas pendientes. Estamos acostumbrados a ser pacientes, nuestra propia condición de asalariados de una de las patronales más duras del país, muchas veces nos impone, pero si esa patronal con todas sus presiones no ha sido capaz de acabar con nuestra dignidad, temo que la

Administración tampoco lo consiga y para ello debemos prepararnos. Ha llegado el momento de empezar una amplia campaña de información en los centros y señalar a nuestros compañeros cuál es la situación real del sector con las miras puestas en promover y organizar movilizaciones en los próximos meses.

LA CALIDAD DE ENSEÑANZA Y LA EDUCACION FISICA

Llevan años peleándose. Algo sencillo: ser profesores de Enseñanzas Medias. Normalizar, en este sistema educativo nuestro de libro de texto y memoriones: la salud física y el deporte.

Pero no les dejarán. Ahora son los socialistas. Algunos de ellos afamados miembros, antaño, de colectivos de renovación pedagógica de vanguardia y hoy conversos y adictos a Boyer: La Educación Física sigue siendo una "María". "Comprenderéis vosotros que no es lo mismo enseñar latín que gimnasia", nos dicen en las reuniones. "No hay que preparar, no hay que corregir". Y condenan a millones de chavales a la rutina del un, dos, un, dos, arriba, abajo, un, dos... y reducen los sistemas de evaluación continua y personalizada a una parodia.

"La Educación Física no hay que prepararla" y nos devuelven a la autarquía, a la pelota hecha con cuerdas y papelos, a la carrera por los descampados.

Esta nueva Administración tan preocupada por la estabilidad de los equipos docentes obstaculiza la participación de los profesores de E. Física en claustros y departamentos, bloqueando su inclusión en un currículum globalizador.

CAMBIOS EN LAS OPOSICIONES DE E.G.B.

No hace falta recordar las maldiciones que el actual sistema de oposiciones ha recibido desde todos los ángulos de la vida nacional (cierto que el Sr. Fraga y otros números 1 las defienden). En cualquier caso, todo intento por disminuir el irracionalismo del sistema nos parece acertado, y en este sentido creemos que la propuesta del MEC es positiva.

a) Tipos de pruebas.

— El nuevo procedimiento constará de tres pruebas:

1.ª prueba.—Prueba de madurez profesional.

a) Elaboración escrita con material, durante cuatro horas, de un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular de los ciclos Inicial o Medio, teniendo en cuenta áreas, características del alumno y del centro propuesto. b) Debate durante treinta minutos con el tribunal del proyecto anterior.

2.ª prueba.—Prueba de conocimientos específicos.

Ejercicio escrito que comprende dominio conceptual de la especialidad, metodología, fundamentación psicopedagógica, aplicación didáctica, adecuación al entorno socio-cultural. (Entre 20 y 25 temas por especialidad, incluyendo los de E. Preescolar y Especial.)

3.ª prueba.—Prueba de madurez cultural.

Ejercicio escrito sobre comentario interdisciplinar con unos 10 temas sobre legislación, organización y administración educativa.

b) Características de las modificaciones previstas.

— Dar a la prueba de madurez profesional carácter realmente selectivo.

— Sugerir al opositor a profundizar en aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que son fundamentales para el ejercicio de la docencia.

— Sugerir al opositor a profundizar en las enseñanzas mínimas y valorar su capacidad de adaptación pedagógica y didáctica a una realidad escolar concreta.

— Valorar la preparación para el Ciclo Inicial y Medio.

— Valorar su capacidad pedagógica para resolver aspectos prácticos de la actividad escolar.

CURSOS DE FORMACION VIAL PARA PROFESORES DE AUTOESCUELAS

La Dirección General de Tráfico tiene previsto crear una nueva figura de Profesor de Conducción para impartir la materia de "Formación Vial". Desde hace ya unos meses, representantes de C.C.OO. de la Enseñanza intentan que la D.G.T. reduzca sus exigencias, en materia y tiempo, previstas para los actuales profesores que pretenden acceder a "Formación Vial", ya que son las mismas que van a exigirseles a quienes no habiendo tenido contacto con la profesión, quieran integrarse en ella.

NOTICIAS SINDICALES

La mayor dificultad respecto a los cursos previstos estriba en la duración de los mismos, que conllevará la asistencia a las clases a lo largo de todo un mes. Sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de los aspirantes son trabajadores asalariados y no contarán con el correspondiente permiso por parte de los empresarios. De ahí de la insistencia de CC.OO. ante la D.G.T. con la finalidad de que se supriman materias para ciertos cometidos o se reduzcan exigencias.

En este sentido fueron presentados tres escritos, indicando el primero de ellos el resultado de una encuesta contestada por unos 600 profesores, de los que 570 preferirían asistir a los cursos, en caso de interesarles, los fines de semana. Asimismo, CC.OO. sugirió a la D.G.T. la figura del Profesor de Formación Vial de Enseñanzas Prácticas para aquellos profesores que en la actualidad no están capacitados para impartir en clases de Código, señales, mecánica, etc., pero que, sin embargo, podrían ser más eficaces, por el momento, que los que accedan por primera vez.

LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA PRIVADA EN MADRID SE MUEVEN

A. MANIFESTACION CONTRA LOS DESPIDOS IDEOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA PRIVADA.

El día 28 se celebró en el madrileño barrio de Aluche una manifestación convocada por la Federación de Enseñanza de CC.OO., FETE-UGT y UCSTE, y apoyada por las APAS y asociaciones de vecinos de la zona. Asistieron casi un millar de personas bajo el lema: "Contra los despidos ideológicos en la Enseñanza Privada". La protesta iba dirigida nuevamente contra las Escuelas Pías. Casi un año después del despido de nuestro compañero Turiel, otro profesor era despedido únicamente por ejercer el constitucional derecho a la libertad de expresión.

B. ASAMBLEA DE TRABAJADORES DE CENTROS EN CRISIS

Un día después, y convocada por la coordinadora de centros en crisis, casi dos centenares de trabajadores se reunían para analizar las nuevas situaciones creadas en la Comunidad Autónoma tras la retirada de la subvención a casi 225 aulas de EGB y FP y el comienzo de negociaciones entre Patronal y Administración.

La asamblea ha decidido convocar una concentración frente al Ministerio para el próximo día 2 de marzo. (La fecha todavía por confirmar.)

LAS NEGOCIACIONES COMIENZAN

A. EL CONVENIO

FSIE, FESITE, la F. de Enseñanza de CC.OO. y FEIE-UGT tuvieron la primera reunión de cara a elaborar una plataforma unitaria para el V Convenio, y presentar un frente común ante la administración en el tema de la reconversión, orden de subvenciones y desarrollo de la LODE (pago directo, homologación). Aún es pronto para pronosticar resultados, pero se vislumbran como puntos conflictivos el aumento salarial igual para todos, y por tanto la recuperación de la unidad del convenio, y el tema del canon sindical.

B. LA ADMINISTRACIÓN

Una semana después nos reunimos con el MED (Sres. Torreblanca y Naranjo), que nos informó de que en cuanto a las órdenes de subvenciones ya estaban a punto de publicarse, y no se iban a negociar (el aumento del módulo es del 7,5 por 100), aunque expresaron la posibilidad de revisarlo al final del curso, y de crear una comisión permanente de la Comisión Provincial de subvenciones para estudiar con mayor detenimiento los expedientes.

Pendientes quedaron otras reuniones (con fecha fija: centros en crisis) sobre la reglamentación de la LODE y la analogía, a la espera de la publicación en el "B.O.E." de la sentencia del tribunal constitucional.

NOTICIAS PARLAMENTARIAS

LEY DE ESCUELAS INFANTILES: HASTA LA PRÓXIMA LEGISLATURA

A pesar de lo que en la memoria por programas del presupuesto 85 y en el propio programa electoral se afirma, en lo que se refiere a regular mediante la Ley de ESCUELAS INFANTILES un sector tan caótico y necesitado como es el de la etapa escolar 0-6 años, esta Ley no la harán vigente los votantes del partido que hizo tal promesa en su programa electoral para la legislatura 82-86. Lo malo es que tampoco lo veremos los demás: Arango "discut" (y el Sr. Arango es el Secretario General Técnico

del MEC) que Hacienda no lo permite... que queda para la próxima legislatura... que no entra en las prioridades.

Ella no impide que el propio ministro del MEC, Sr. Maravall, en respuesta (P.E. 3.521. II) a una pregunta del diputado comunista Pérez Royo sobre el tema, califique esta Ley de Escuelas Infantiles de "necesidad ineludible". Contradicciones de la política. Según informa Ignacio Liberal, redactor de todas las noticias parlamentarias que aparecen en este número del T.E.

LAS SITUACIONES DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LA EGB PÚBLICA INQUIETA A DIPUTADOS SOCIALISTAS

Las diputadas socialistas Ludvina García Arias y Asunción Cruañes Molina han formulado una pregunta (P.E. 3.579 I) al Gobierno de su mismo partido que éste no ha parecido entender. Su pregunta se refiere, fundamentalmente, a la opción de NO-Religión en los Centros Públicos de EGB, y el Gobierno contesta con su regulación en EEMM, por un lado, y con una cierta dosis de cinismo por otro, al achacar a los propios centros o direcciones provinciales los problemas denunciados en la pregunta.

Mientras el MEC contesta esto, en el presupuesto 85 aparecen 856 millones de pesetas de subvención a la Conferencia Episcopal para hacer "efectiva la obligatoriedad (sic) de la Enseñanza de la Religión Católica en los colegios de EGB públicos. A la pregunta de si es constitucional la actual regulación del derecho formulado en el artículo 27,3 de la Constitución, que actualmente se traduce en la opción Religión o Enca (?), el MEC prefiere dar la llamada por respuesta.

LOS NO ADMITIDOS EN LA UNIVERSIDAD Y LA POLÍTICA DEL MEC

Por mucho que los responsables del tema de la juventud en las distintas administraciones hubieran previsto un curso movido, aunque sólo fuera por los de la celebración, de 1985 como año internacional de la juventud, la protesta de los no admitidos, les ha desbordado. Aunque las autoridades del MEC han hecho esfuerzos por quitarse el problema de las manos, echándolo a las de los distintos sectores, hay datos significativos que contradicen esta actitud.

— Es el Gobierno quien debe presentar la Ley de Acceso a la Universidad en las Cortes y no lo han hecho.

— El propio MEC parece decidido a paralizar la anunciada en su programa electoral como "reconversión del COU", al menos hasta tanto no se concluya y generalice la reforma de las EEMM.

— Por último, el número de plazas universitarias de nueva creación, producto de las inversiones del MEC en este terreno y presupuestadas para el 85, es ridículo.

PROGRAMACION DEL CICLO MEDIO

Lorenzo Benito Severino
Colección: *Práctica educativa*, n.º 35

Editorial: *Escuela Española*
Madrid, 1984

Es difícil encontrar a una persona que, a nivel teórico, defienda una enseñanza logocéntrica, centrada en los materiales de estudios o asignaturas; una enseñanza cuya transmisión didáctica se realice de un modo puramente academicista, especializado, independiente y desconectado de las necesidades y de los intereses de los alumnos; ya que este sistema hace que el niño pierda el sentimiento de la unidad del saber y logra, además, que el alumno no comprenda el sentido de la enseñanza y las razones por las cuales se le obliga a vivir en la escuela una buena parte de su tiempo. Pero esta teoría que no resiste la más mínima crítica es, por desgracia, la realidad cotidiana de las escuelas de nuestro país; con frecuencia para el profesor se trata fundamentalmente de **cumplir el programa** sin preocuparse demasiado del niño que tiene que llevarlo a cabo, cueste lo que cueste, ni del sentido que este programa debería tener para insertarlo en la vida y en la sociedad. A la separación de las disciplinas corresponde la separación de la escuela y la vida. Los libros de texto continúan siendo el elemento determinante de una enseñanza singularizada por asignaturas, sin conexión alguna entre ellas.

En este libro se pretende demostrar la posibilidad de romper con los esquemas habituales de horarios rígidos y de separación absoluta del aprendizaje por asignaturas inconexas, planteándose la conveniencia —y aún la necesidad— de integrar las diferentes materias de aprendizaje con una visión didáctica globalizada e interdisciplinar.

Pero, sobre todo, estamos ante un trabajo de carácter eminentemente práctico

«que, dentro de su tono innovador, sin duda facilita al profesorado de cualquier nivel, aunque se concrete al del Ciclo Medio, la imprescindible programación de su acción docente y de los aprendizajes de sus alumnos al comienzo y a lo largo de cada curso escolar».

Para ello el autor y tres profesores-colaboradores de distintos centros han tomado como base y pretexto de una integración elemental de materias de enseñanza los programas de Ciencias Sociales de 5.º curso de EGB publicados por el MEC, para, en torno a ellos, articular la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, de la lengua castellana y de la Educación Plástica.



LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN EL NIÑO DE SEIS A OCHO AÑOS

Emilio Ortega y Domingo Blázquez
Colección: *Expresión y Escuela*

Editorial: *Cinca*
Madrid, 1984

El papel de la actividad física en la escuela ha superado la concepción tradicional, dejando de ser una parte integrante de las materias escolares para ocupar un lugar relevante y desempeñar una función más amplia. La motricidad en su conjunto constituye, en las edades tempranas, la piedra angular sobre la que se puede basar, en gran medida, el proceso educativo. Por otro lado, la actividad física representa una de las principales vías de actividad recreativa en la que hay que iniciar desde los primeros años escolares. Esto ha motivado la sensibilización de amplios sectores de la sociedad, provocando una mayor exigencia en la calidad y los contenidos de la enseñanza de esta materia.

El objeto de este libro es proporcionar al enseñante un instrumento eficaz que le ayude a abordar con rigor este área, dejándole libertad de acción en cuanto a la elección de los métodos y contenidos susceptibles de ajustarse a la filosofía pedagógica de cada profesor.

LA CONSTRUCCION DE LA INTELIGENCIA EN LA INTERACCION SOCIAL

Autora: *Anne-Nelly Perret-Clermont*
Traducción de *Marcos Sansalvadó*
Colección: *Aprendizaje*, n.º 16
Editorial *Visor*, Madrid, 1984

Los psicólogos pertenecientes a la escuela ginebrina de Piaget explican el desarrollo del conocimiento a partir de las capacidades individuales. Con ayuda de las célebres pruebas de la conservación, por ejemplo, demuestran cómo los niños en general construyen, partiendo de unas mismas concentraciones iniciales incoordinadas, las mismas operaciones. Esta utilización de operaciones mentales, cada vez más complejas, debería permitir que todos los niños adquirieran sin demasiadas complicaciones la competencia necesaria para triunfar en su carrera escolar.

Frente a ellos hay un amplio número de sociólogos que nos recuerdan otra regularidad, la que caracteriza el funcionamiento de nuestros sistemas escolares y se pone en evidencia que muchos niños, sobre todo cuando proceden de capas sociales menos privilegiadas, no pueden pasar por estos sistemas sin verse sujetos a muchas dificultades. No es una de las menores paradojas el hecho de que nuestras escuelas, creadas bajo principios marcadamente igualitarios, reproducen, de hecho, un orden social hasta la forma de activar las competencias cognitivas de los niños que le son confiados.

Se han aventurado especulaciones de todo tipo buscando relacionar estas dos corrientes; resultado de ello son las reconstituciones atrevidas, fuertemente estimuladas por las ideologías de unos y más fuertemente rechazadas por las ideologías de los otros.

Anne-Nelly Perret-Clermont se ha aventurado a situarse en el centro del debate; sus estudios de psicología piagetiana en Ginebra y sus estudios de sociología con Beinstein, en Londres, así se lo han permitido. Para poder ver con claridad se ha hecho psicólogo social.

El título de su libro indica claramente que las coordinaciones cognitivas no se toman exclusivamente como coordinaciones individuales, sino que se estudian en la interacción social. La tesis de este libro es, evidentemente, que las coordinaciones cognitivas **entre individuos** forman la base de las coordinaciones cognitivas **individuales**. Demostrará que en algunos niveles las producciones colectivas son mejores que las de los individuos. Las investigaciones que la autora aporta al final de su libro permiten poner en tela de juicio los fundamentos de cualquier teoría puramente individualista de la inteligencia.

EL ULTIMO VAMPIRO

Autor: Willis Hall
Ilustrador: Babette Cole
Traductor: Alvaro Forqué

Colección: Mundo Mágico, n.º 42
Editorial: Noguer, Barcelona, 1983
Edad de lectura: a partir de 8 años

La familia Hollins, aburrida de pasar siempre sus vacaciones en el mismo sitio, decide cambiar de lugar... Hartos de hacer kilómetros llegan a un paraje desconocido. Casi a ciegas, sin luz, montan la tienda de campaña...

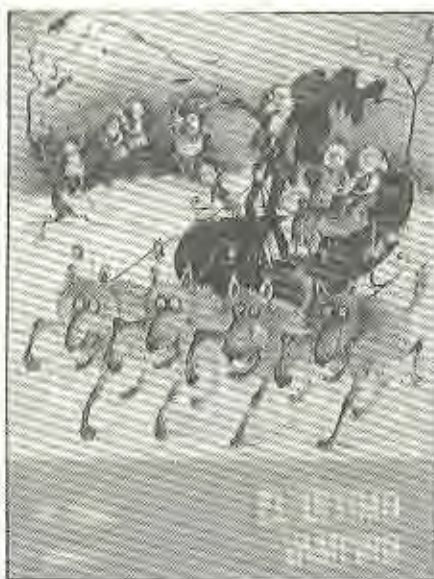
Henry Hollins, el padre, a la mañana siguiente decide ir al pueblo a comprar comida y, en vista de que no le entendían, habló tantas lenguas que logró confundir a todos los vecinos del pueblo. Un pueblo que vivía aterrado por los vampiros que habitaban el Castillo situado cerca del frondoso bosque, lleno de lobos.

La cándida ignorancia de desconocer dónde estaban acampados les hace vivir a los Hollins grandes y divertidas aventuras. Llegan a conocer al último descendiente de los vampiros, el Conde Alucard (Drácula, al revés), que tan sólo sabía «chupar» zumos de naranjas, pues le encantaba la fruta.

El pueblo, convencido de que la familia Hollins eran también vampiros, decide acabar con ellos...

El libro consigue entretener y divertir a lo largo de toda la narración. Escribe escenas ocurrientes y llenas de humor con diálogos y situaciones de doble sentido, graciosos e ingeniosos.

Willis Hall, nacido y educado en Yorkshire (Gran Bretaña), es el autor más conocido de obras para TV y el que más éxitos ha cosechado por sus series para la TV británica. Ha escrito varios libros para niños, entre los que destaca *El verano del dinosaurio*.



Babette Cole, también de Gran Bretaña, es una de las ilustradoras más conocidas de su país. Ha trabajado para varios programas de la BBC.

Noguer recibió el «Premio Nacional de Literatura Infantil 1983» a la mejor labor editorial; y cuenta, entre otras, con dos colecciones de cuidada calidad: «Mundo Mágico», para niños de ciclo medio, y «Cuatro Vientos», para los del ciclo superior. No nos equivocamos al recomendar ambas colecciones para los interesados en tener una buena biblioteca.

LA GATA DE RETALES

Ilustrador: Nicola Bayley
Texto: William Maune
Traductor: Humpty Dumpty

Editorial: Lumen
Barcelona, 1983
Edad de lectura: a partir de 6 años

«Buenos días, buenos bostezos», dice la gata Taby al levantarse. Y se despereza. Duerme encima de una colcha. Es una colcha hecha de retales de distintos colores, igual que ella, que también tiene el pelo de colores distintos...

Nuestra amiga Taby en un descuido se encontrará sin su colcha, que la dueña de la casa ha tirado a la basura. La quiere tanto, más que el cesto que pretende sustituirla, que se meterá en la aventura de ir a rescatarla. Caerá dentro del cubo de la basura, pasará al camino, y de aquí al basurero local; tras una noche rodeada de ratas inicia el retorno a casa...

Dentro de un texto, aparentemente normal, que hace un canto a esas cosas que cogemos cariño, que llegan a transformarse en nuestros fetiches y que para los demás carecen de valor hasta el punto de tirarlos a la basura; pues dentro de este texto nos encontramos con unas ilustraciones superrealistas de una riqueza de detalles insospechada, que transforman a cada una de ellas en auténticos cuadros de salón. Esto nos ha llevado, en contra de la costumbre, a poner en el encabezamiento de esta crítica, primero al ilustrador y después al autor del texto, sin que esto suponga menosprecio del segundo.

La editorial LUMEN sigue, con este libro, lenta pero segura, sacando obras de indiscutible calidad.

LAS AVENTURAS DE ALICIA

Autor: Lewis Carroll
Ilustraciones: John Tenniel
Colección: Ediciones Generales
Editorial: Anaya
Madrid, 1984
Edad de lectura: a partir de 9 años

Charles Litwidge Dodgson es un profesor de lógica del colegio de Rugby, autor de varios libros de esta materia, diácono no quiso ser ordenado sacerdote— que entre sus aficiones está la fotografía (invención reciente), ya que no reúne dotes para la pintura; tímido, tartamudo y de grandes dotes para la enseñanza, hasta el punto de ser profesor del príncipe heredero. Este puritano inglés posee una debilidad, se siente irresistiblemente atraído por las niñas, no por los niños, y sólo cuando son niñas, en el momento que entran en la pubertad ya no son de su interés.

Llegará a hacer miles de fotografías a sus amiguitas, a las que previamente ha disfrazado; entre una de estas niñas se encuentra Alicia, hija mediana de las tres que tenía el decano del colegio. El 4 de julio de 1862 Dodgson lleva a pasear en barca a las tres hermanas. La excursión por el río fue como tantas otras y, como siempre, tuvo que improvisar cuentos para sus jóvenes amigas; pero esta vez Alice le pide que escriba este cuento; así lo hace, naciendo: *Alicia en el país de las maravillas*. Como tiene interés en no aparecer como autor, adopta el pseudónimo de *Lewis Carroll*. Esta novela entusiasma tanto a la reina Victoria que pide le sean enviados todos los libros publicados por este señor; sorpresa, todos tenían títulos parecidos a *Tratado Elemental sobre determinantes*, por poner un ejemplo. El éxito obtenido por esta obra le impulsa a escribir una segunda: *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

John Tenniel, viñetista político del *Punch*, será quien haga las 92 ilustraciones que acompañan a estas novelas. Estas ilustraciones son de tal calidad que los diversos intentos de ilustrar *Alicia*, incluyendo el de Dalí, no han logrado desplazar los de Tenniel.

Alicia es el comienzo del Nonsense, traducido al castellano sería *Disparate*, sin sentido, estilo utilizado por los surrealistas, quienes adoran a Carroll.

La editorial Anaya nos presenta ambas obras en un solo tomo; el objetivo del traductor—Ramón Buckleu— ha sido el de traducir el espíritu del Nonsense más que una traducción literal; objetivo claramente logrado. Carroll juega con el absurdo que es llevar el lenguaje, inglés en su caso, hasta el extremo de la lógica; en esta traducción se persigue lo mismo; llevar hasta el extremo la lógica en el lenguaje, llegando a situaciones absurdas.

Queridos Reyes Magos, camino de Oriente:

A estas alturas de la película comprenderéis que hace falta ser muy flojo o padecer algún grado de oligofrenia benigna para escribros en el mes de febrero y desde la estupidez que, con otros nombres más piadosos, se ha predicado de siempre como esencia misma de la infancia. A estas alturas del milenio se hace difícil seguir en la idea de que los arrapiezos viven en el limbo de la magia y del candor gazmoño. En el cole acaba por saberse todo más temprano que tarde, funciona una especie efficacísima de ósmosis de los cursos superiores hacia el parvulario y sólo unos pocos niños repelentes incontaminados de desengaños. Dura poco el arrullo de los cuentos y de las mentiras. La diferencia entre los niños y los adultos sólo radica ya en el precio de los juguetes de unos y de otros.

Conviene, sin embargo, no hacer ostentación de estar de vuelta, conviene no militar con excesivo celo en el descreimiento, conviene —por pragmatismo— seguir jugando a hacerse el inocente, a participar en algunas ficciones que reportan efectos beneficiosos.

Por eso creo en vosotros mis queridas majestades de Oriente, aunque hayáis emprendido ya el viaje de vuelta a casa, de todos modos, no quiero dejar pasar la ocasión de contaros las cuitas pasadas estas Navidades. A saber: Si le digo a mi padre que me compre un Spectrum Plus, bien puede replicar con un grosero corte de mangas, pero si os lo pido a vosotros en tiempo y forma, papá, con tal de que su hijo —o sea, el que suscribe— no se desengañe de la tan promocionada generosidad de los Reyes Magos y se desuelgue de golpe y porrazo de su nube de algodones, perdonará el bollo por el coscorrón y se descolgará con el Spectrum en los lustrosos zapatitos de su vástago. El caso es poner fronteras entre niños y adultos, mantener a los niños en una hipótesis, habitada por trasgos, hadas y generosos barbudos que vienen del Oriente. Pues, bueno, París bien vale una misa y si uno tiene que comulgar con fantasiosas piedras de molino para llevarse el gato al agua y que se haga a la postre la santa voluntad de uno, pues sea, Dorotea. Si hay que jugar a disfrazarse de cándido corderillo, pues se juega. Quede claro, en todo caso, que una cosa es ser imberbe e inexperimentado y otra cosa es ser idiota. Y de eso nada, monada. Hasta ahí podíamos llegar, rey Baltasar.

Sucede que en el momento justo en que los adultos dejaron de creer en la Revolución, los nanos descreyeron de los Reyes Magos o de otras mentiras piadosas. No son dos fenómenos paralelos de caída en la nada o defenestración colectiva de la magia, son secuelas de uno y el mismo desencanto. Pero basta de consta-

taciones, que yo lo que quiero, queridos Reyes Magos, es protestar, decir que está muy mal hecho, no hay derecho, no hay derecho. Y patallar. No ignoro que en el berrinche te juegas el nanoordenador y, bien probablemente, algunos otros arrumacos que se prodigan a la inocencia desde la mala conciencia de la perversión.

El caso es que tengo la desgracia de tener por padre y señor mío a uno de esos tráfugas desencantados de mil y dos ilusiones amasadas cuando este país era adolescente y afectado por el acné juvenil del credo revolucionario. Mi padre es un viejo lobo del mar de las utopías descuajeringadas de golpe por una metástasis galopante de posibilismo. Convencido de la imposibilidad de conquistar el todo, papá se empeña en la transformación gradual de sus partes. De momento ha recalado en las monadas del catecismo ecologista-pacifista-progresista-radical para aliviarse de las escoceduras que, según parece, produce el saber que la Revolución tiene muchos más trámites y vericuetos de los inicialmente previstos. Lo malo del asunto es que el nuevo catecismo de papá

aconseja castigar a los vástagos negándoles el uso y disfrute de los juguetes bélicos. El año pasado por estas fechas organizó con algunos colegas de la asociación de vecinos una quema de juguetes bélicos, la liturgia resultó ser una sádica operación de castigo a los chavales del barrio que, con todo derecho, se pierden por una marrieta o por un acorazado con misiles aire-aire. Ahora va a

resultar que la culpa de la belicosidad internacional y de la agresividad de los ejércitos la tenemos los nanos. Mientras los adultos condecoran como héroes a los más hábiles en el juego de la guerra, mientras aplaudan en el cine la apostura del chico bueno que convierte en colaboradores a los malos, mientras babeen de gozo intelectual ante la plasticidad de las imágenes de Peckinpah no pueden castigar a los nanos reprimiendo los deseos que ellos alimentan. Es mucho decir que los fusiles sean malos en sí mismos, pero aunque así fuera, de sobra saben los adultos que la violencia tiene su aquél y además un ejército de madelmen no mata a nadie. Los nanos sólo mimetizan con sus juegos a los adultos y así será por los siglos de los siglos. Si ellos son guerreros y violentos que no se purguen en nosotros.

Queridos Reyes Magos, a lo largo del curso he sido aplicado y cumplidor, y prometo seguir siéndolo en los meses que quedan. A vosotros os toca recompensar mis méritos y aprovechamiento. Quiero que me traigáis, aunque sea fuera de fecha, un Spectrum Plus con un par de programas lógicos para cargarme un millón de chinos y así más pronto poder crecer. Mi alma anhela los místicos resplandores del genocidio activo. Empiezo a ser adulto.

QUIERO CARGARME UN MILLON DE CHINOS

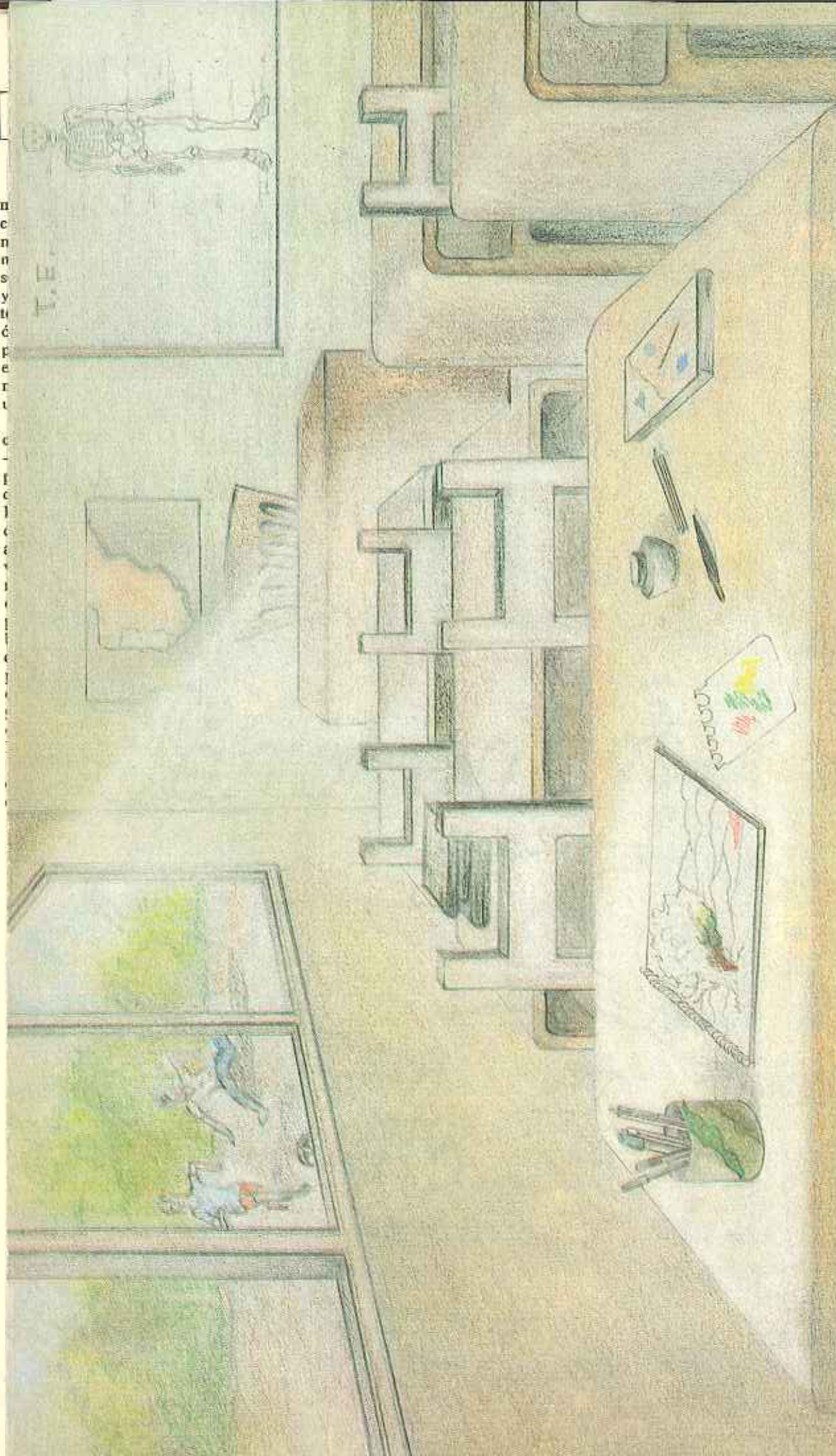


TRABAJO ALDORRES
DE LA FENSTENANZA
TRIBALDORS
LANGHLEOK

TRABAJO ALDORRES



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA



TRABAJADORES de la ENSEÑANZA