



LA EDUCACION EN EL


PACIFISMO



PRE CATALOGO/AVANCE de las empresas expositoras en IBERDIDAC'85, comprensivo de información gráfica del material y realizaciones que presentarán para aplicación en el campo de la educación y formación.

IBER DIDAC 85

SALON NACIONAL DE MATERIAL Y EQUIPOS DIDACTICOS

SECTORES CONVOCADOS EN IBERDIDAC '85:

- Material Didáctico
- Preescolar y Educación especial
- Aplicaciones Didácticas de la Informática y El Video
- Libros y Enseñanza por correspondencia
- Manualidades y Expresión Plástica
- Audiovisuales y Reprografía
- Papelería Técnica
- Mobiliario Escolar
- Material Deportivo
- Institucional
- Equipamientos y Servicios escolares

Organiza:



IFEMA
INSTITUCION FERIAL DE MADRID

24 a 28 ABRIL 1985 • HORARIO: 11 a 21 HORAS
PALACIO DE EXPOSICIONES P^o CASTELLANA, 257 - MADRID

Patrocina:



Editorial.—3

Entrevista con el subdirector de la Dirección de Universidades del Ministerio de Cultura y Educación de Hungría. 4

Política educativa.—La causa de la educación. 6

— El PSOE y la FP ocupacional. 9

— Reflexiones sobre la educación compensatoria. 10

Tema del mes.—La educación para la paz. 14

Debate.—Información... ¿Acción sindical? 17

Pedagogía.—Dificultades del aprendizaje en el área de las matemáticas. 18

Nocicias sindicales.—21

Libros y revistas.—24 y 25

El cuento.—26

1984, AÑO NEGRO

La reciente polémica entre el Ministerio de Hacienda y los técnicos del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre las cifras de la Contabilidad Nacional de 1984, además de poner de manifiesto las fuertes presiones políticas sobre el trabajo de los profesionales estadísticos, ha mostrado que el balance económico de 1984 es muchísimo menos halagüeño que el vendido públicamente por Boyer el pasado febrero. El ministro quiso presentar el balance de 1984 como demostrativo de la corrección de la política económica del Gobierno —“los mejores resultados de los últimos años”—, basándose casi exclusivamente en dos datos: el cumplimiento del objetivo de crecimiento del PIB, 2,5 por 100, y la amplia superación en el objetivo de crecimiento de las exportaciones, 14 por 100 de incremento real frente al 8,5 previsto.

Pero el crecimiento de las exportaciones, factor determinante para alcanzar la tasa de crecimiento prevista, se debe a factores coyunturales externos, que, según la mayoría de los análisis sobre el comercio internacional, no van a mantenerse en 1985.

Lo que roza con la desfachatez es que un Gobierno que se dice socialista considere bueno un año en el que se ha producido la más importante caída de empleo desde el comienzo de la crisis económica. 435.600 nuevos parados, con un incremento del 17,9 por 100. A finales del 84, los parados, según la Encuesta de Población Activa del INE, sumaban 2.869.200, el 21,7 por 100 de la población activa. A lo mejor hay que consolarse con la surrealista opinión de Alfonso Guerra: “El Gobierno ha creado 400.000 puestos de trabajo en la economía sumergida.”

Pero no es sólo el dato del paro el que desmiente las manipuladoras palabras de Boyer. “El consumo privado bajó un 1 por 100 frente al objetivo de +0,5 por 100; la demanda interior también bajó un 0,9 por 100 frente a las previsiones de subida del 1,5 por 100 y la inversión disminuyó aún más drásticamente.

Las cifras de la caída de la inversión son las que el Ministerio de Economía y Hacienda quiere hacer rectificar al INE. Este afirma que fue de -3,5 por 100 frente al -1 por 100 del Gobierno (el objetivo previsto: +4,5 por 100).

Aquí es por donde quiebra uno de los ejes fundamentales de la política gubernamental, en sintonía, como todos los demás, con el pensamiento económico más conservador: al disminuir la capacidad adquisitiva de los salarios, los excedentes empresariales se incrementan y esto produce un aumento de la inversión y, finalmente, del empleo. Las premisas se han cumplido: los excedentes (beneficios, amortizaciones y gastos financieros) han tenido en 1984 un incremento récord, el 22 por 100 (la media de los cuatro últimos años fue del 16 por 100); mientras que los salarios sólo crecían el 7 por 100 (frente al 12,7 por 100 de media de los últimos cuatro años), perdiendo en un solo año tres puntos en la cuota de participación de la renta nacional —otro récord—. Pero las conclusiones no se han cumplido: la inversión ha disminuido drásticamente, entre otras cosas, porque la baja de los salarios ha debilitado gravemente la demanda interna, y el empleo ha bajado brutalmente, y continúa disminuyendo en los primeros meses de 1985, a pesar de la vergonzosa operación de maquillaje estadístico que ha emprendido el señor Almunia.

El negro balance para los trabajadores del pasado año, además de llevarnos, una vez más, a denunciar la política económica del Gobierno en su globalidad, nos reafirma en la necesidad de defender la capacidad adquisitiva de nuestros salarios. Mientras continúa esta política, cuando nos hablen de aceptar sacrificios salariales para así contribuir a la creación de empleo, habrá que contestar con un sarcasmo.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

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

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

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

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

Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

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

Gyula Nagy, subdirector de la Dirección de Universidades del Ministerio de Cultura y Educación de Hungría

"LA SOCIEDAD HUNGARA DEMANDA LA RENOVACION EDUCATIVA"

La pretensión de "Trabajadores de la Enseñanza" es no sólo dar cabida a opiniones de personalidades relacionales con la vida educativa española, sino también servir de plataforma, siempre que sea posible, para dar a conocer los modos de actuación en materia de enseñanza del resto de los países del mundo. En este caso, hemos considerado interesante acoger en nuestras páginas la experiencia húngara, por lo que pueda tener de novedosa para los enseñantes de nuestro país. Gyula Nagy, subdirector de la Dirección de Universidades del Ministerio de Cultura y Educación de Hungría, fue, en este caso, nuestro interlocutor para tratar de entender la realidad educativa de la Hungría de hoy.

Pascual Sicilia.

Para situar la estructura escolar húngara ¿podría desarrollar cuál es el proceso educativo seguido en Hungría, especificando obligatoriedades, edades, etc.?

En Hungría todos los chicos de seis a dieciséis años obligatoriamente tienen que estudiar y todos deben terminar los ocho cursos de la E. Básica; si un alumno termina a los catorce años y no va a continuar estudiando en la E. Media obligatoriamente tiene que participar durante dos años en alguna forma de la Enseñanza.

Estamos en una situación relativamente fácil, el 93 por 100 de los que terminan el 8.º grado sigue estudiando en alguna forma de la E. Media. Es preciso haber estudiado doce años antes de entrar en la Universidad o Escuelas Superiores, yo creo que nos ajustamos al promedio porque mundialmente la norma es hacer de once a trece años escolares antes de entrar en la Universidad.

¿Es la escuela húngara una escuela viva, en continua renovación?

Es el mejor momento para hacer esta pregunta. Desde 1981 estamos metidos en una reforma muy fuerte, el año pasado la Asamblea Nacional aprobó el Programa de Desarrollo de la Educación General, es decir, la Básica y Media y el resultado directo de este proceso va a ser la nueva Ley de Educación. Ahora, es evidente, que la Ley no puede reflejar todo lo que está incluido en el Programa de Desarrollo, pero tanto el Programa como la Ley incluyen la disposición de que es obligación de los profesionales renovar constantemente el contenido de la Educación. Introducir alguna renovación en la Enseñanza General y la Superior es un proceso muy doloroso, se trata de un enorme sistema de Instituciones que tienen sus tradiciones e intereses peculiares, y lamentablemente tampoco podemos decir que todos los maestros estén de acuerdo con esta reforma. Pero para nosotros es un gran placer ver el interés que

despertó el programa de Desarrollo, tanto como el Proyecto de Ley y la discusión social que se hizo y en la que participaron prácticamente toda la sociedad, todas las Instituciones de Educación General y de E. Superior, así como el profesorado y los alumnos y hubo discusiones apasionadas. Esto significa que existen las bases para poner en práctica las nuevas iniciativas, sin embargo, este programa tiene sus límites y estos son de carácter puramente económicos, es decir, que todas las ideas maravillosas que se nos ocurren no las podemos llevar a cabo porque los recursos financieros y económicos son limitados. Conjuntamente con el P. de Desarrollo se ha elabo-

rado un plan de acciones donde se determinan cronológicamente las medidas se tomarán hasta el año 2000.

En cuanto a la escuela viva, sobre todo en la Educación Superior, es la sociedad la que demanda la renovación de ella. Puesto que un desarrollo más dinámico de la economía de la nación es imposible sin la renovación continua de la Educación Superior.

Los cambios introducidos en la economía húngara han dado más autonomía a la industria y han permitido establecimientos privados en el sector de servicios. ¿Han afectado de algún modo a la educación?

Es una pregunta muy difícil de contestar



El sistema educativo húngaro prima el estudio y el buen rendimiento académico.

ENTREVISTA

por dos motivos: por sus efectos directos y por el espíritu de las nuevas concepciones que se introdujeron en el sistema económico húngaro.

En cuanto a esto último, en el caso de los Institutos de Educación Superior queremos que tengan la misma autonomía que están teniendo las empresas.

En cuanto a los efectos directos, es una cuestión muy compleja y no podría dar una respuesta concreta. En los últimos veinte años el sistema de instituciones de la E. Superior húngara ha tenido un desarrollo peculiar, a comienzos de los años sesenta cuando por primera vez se habló de la transformación de las estructuras de la industria y de la agricultura no teníamos con nosotros la cantidad necesaria de especialistas superiores, pero esto se ha solucionado y, sobre todo, en la agricultura donde hay especialistas muy específicos; pero tanta especialización también plantea problemas en el Programa de Desarrollo, donde se especifica que es necesario formar especialistas que tengan conocimientos generales mucho más amplios y la especialización de ellos hay que hacerla en cursos de posgrado. ¿Por qué existe esta necesidad? Porque está demostrado mundialmente que en una economía que se desarrolló dinámicamente del 30 al 50 por 100 de los actuales puestos de trabajo cambiarán para el año 2000. Por tanto, la E. Superior tiene que cumplir con la tarea de asegurar el reciclaje a las personas ya ingresadas en la Universidad y darles conocimientos profesionales muy amplios, y puesto que esto es interés de la economía nacional y de la industria, los Ministerios y las mismas empresas ayudan con materiales a los centros de investigación.

Las escuelas privadas rondan el 50 por 100 de la totalidad de las plazas escolares con gran influencia de la Iglesia. ¿Existe en Hungría iniciativa privada en materia educativa?

En 1948 la Iglesia y el Estado se separaron definitivamente, sin embargo, algunas Iglesias, como la Católica, puede tener escuelas de bachillerato, el examen de estas escuelas tiene el mismo valor que en los centros estatales. En la Educación Superior no existe este tipo de relación.

En Hungría, las academias de las ciencias religiosas y las escuelas de formación de curas pertenece a las Iglesias y no existe relación ninguna entre la educación superior estatal y la de las Iglesias.

¿No existen contradicciones entre la enseñanza impartida en la pública y en las religiosas?

El material de enseñanza es el mismo, las asignaturas básicas también, pero naturalmente se imparten conocimientos de religión, han de asistir a misa. Esto si es un extra que tienen que hacer los alumnos.

Que las asignaturas fueran iguales era

una condición indispensable. Hay que decir que algunas universidades están encan-tadas con algunos de estos Centros Religiosos, en concreto con dos que tienen un nivel de Física y Matemáticas buenísimo.

¿Cómo se realiza la selección de alumnos para la Universidad? ¿Por qué si existe el pleno empleo es de imaginar que existan números clausus en las diversas carteras?

El problema es muy complicado, la Oficina Central de Planificación conjuntamente con las carteras ramales, agricultura, industria, comercio, trata de determinar el número de especialistas para 3, 4 o 5 años que son necesarios. En Hungría no existe obligación de trabajar en la especialidad que uno ha hecho, hay gran variedad de sitios donde trabajar, sin embargo, si es preceptivo convocar tantas plazas por oposición como alumnos hayan terminado. En este sentido no hay paro, aunque no pueden asegurarse plazas en las capitales como Budapest.

En dos profesiones es obligatorio participar en esa oposiciones y ganar una plaza, en el caso del médico en un año después de terminar la carrera y en el caso del maestro en tres meses. Es necesario que haya médicos y maestros en todos los pueblos por alejados que estén, a pesar de esto una proporción bastante grande de profesionales abandonan su profesión, pero esto obedece al hecho de que las Instituciones de Educación Superior forman a sus estudiantes de una manera amplia para que puedan participar en diversas actividades de la vida pública.

¿Se da realmente importancia a la investigación en las universidades?

Este es uno de los problemas fundamentales de todos los países europeos. Desde hace años se hacen ensayos, pero estamos lejos de sentirnos satisfechos. El dicho de los antiguos romanos «no estudiamos para la escuela, sino para la vida» todavía no se ha cumplido en Hungría.

En las Escuelas Primarias hay asignaturas prácticas o técnicas, e inclusive los Institutos Técnicos facilitan maestros para impartir este tipo de asignaturas. Hay dos concepciones contrapuestas en esta cuestión entre los mismos maestros y especialista, una concepción vota por preparar al alumno a la vida práctica y otros dicen que la tarea fundamental de la Enseñanza

Primaria es preparar al alumno para el siguiente ciclo de la Enseñanza. Es difícil encontrar el equilibrio entre estas dos concepciones y esto incide en la Educación Superior, que se ha convertido en una enseñanza de masas. Y, por tanto, en una enseñanza masiva es difícil asegurar la formación de una élite en el mejor sentido de la palabra.

Ahora se tiene la opinión de que en la Enseñanza Superior hay que impartir conocimientos más generales y después en el trabajo se especializará. Sin embargo, como padre interesado en la Educación Primaria, tengo la impresión de que los muchachos que ahora terminan el 8.º grado tienen más conocimientos prácticos que otras generaciones.

¿Qué ayudas reciben los alumnos de las Escuelas Superiores por parte del Estado?

Prácticamente la enseñanza es gratuita inclusive la Superior, nadie se ha quedado sin estudiar por razones económicas.

En la Educación Superior hay que pagar, pero en la nueva Ley es gratis. Actualmente lo que hay que pagar es simbólico, por encima de cierto nivel académico el estudiante no tiene que pagar nada. Los que tienen malos resultados sí deben hacerlo.

De cualquier forma que lo miremos en la nueva Ley se declara la gratuidad, salvo en los casos en que se violan los reglamentos, no se aprueban los exámenes y tengan que repetir el semestre. Para contrarrestar esto se ha establecido un amplio sistema de ayuda social; por cierto, el actual sistema fue establecido por la presión ejercida por la juventud y también por los Parlamentos juveniles desde 1982.

Esta ayuda social consta de becas que se otorgan dependiendo de los resultados y situación económica de las familias, manifestándose en ayudas económicas directas, o bien en ayudas como el pago de los albergues universitarios.

Actualmente se pagan una media de 600 forintos por mes en el albergue, ayudas para comer y los de mala situación económica reciben una gran ayuda. Un buen estudiante recibe más dinero estudiando que trabajando. Los alumnos sin plaza en los albergues universitarios que tienen que alquilar una habitación también reciben ese dinero, unos 600 forintos. Más o menos este es el sistema de ayuda social.

¿EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA?

Por fin un método español diseñado por un psicólogo español. Un método apoyado por Sociedades Científicas, Colectivos profesionales y algunos Organismos Oficiales. Más de 60 aportaciones de apoyo y estímulo a padres, profesores y alumnos/as.

Manual para el educador	2.000
Cuento niños/as	325
Libro información 7-8 años	550
Novela jóvenes y adolescentes	450

y además monografías para padres, educadores, filmínas, películas...

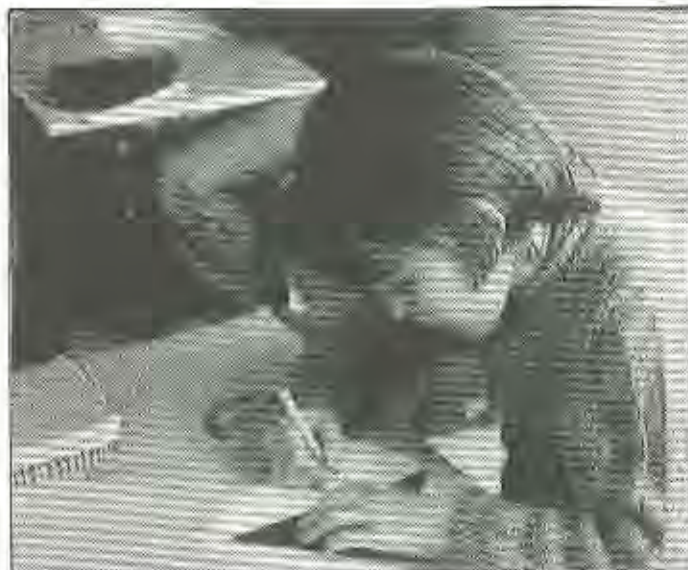
Distribución exclusiva: EDUTEST. Apdo. 231. IRUN (Guipúzcoa). Teléf. 61 32 35.

Declaración del TUAC al Comité de Educación de la OCDE

LA CAUSA DE LA EDUCACION

El 20 y 21 de noviembre pasado se reunía en París el Comité de Educación de la OCDE, formado por los Ministros de Educación de los países miembros. Los temas tratados en esta reunión fueron: el papel de la Educación en las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas necesarias para el reforzamiento a largo plazo de las economías, la calidad de la Enseñanza básica y el progreso cultural y económico y las alternativas de formación para facilitar la entrada de los jóvenes en la vida activa y la adaptación de los adultos a los cambios estructurales.

El texto que publicamos a continuación es un amplio resumen del documento elaborado por el Grupo de Trabajo sobre la Educación de la Comisión Sindical Consultiva (TUAC). En dicho Grupo participan las internacionales de la Enseñanza —CMOPE, SPI y CSM— y Sindicatos miembros de ellas. El TUAC es Organismo consultor de la OCDE.



1. El Comité de educación de la OCDE, reunido a nivel ministerial, deberá definir el papel de la educación y presentar su causa a un mundo en el que la incertidumbre es creciente, alimentada por tasas de paro elevadas y cambios estructurales profundos, incluida una evolución de la forma y el contenido de empleo. Es ya un tópico exigir el aumento de las posibilidades que ofrece el sistema educativo al ser éste un medio esencial para contribuir a remontar los problemas estructurales que nuestras sociedades encuentran. Todo el mundo parece estar de acuerdo en este punto, así como en el hecho histórico de que la expansión de la educación refuerza el crecimiento económico.

La demanda de educación ha aumentado pues en todas nuestras economías. Se puede constatar, no obstante, más allá de las declaraciones de buenas intenciones, un rechazo especial a abordar las cuestiones prácticas: cómo ofrecer esas nuevas posibilidades, financiarlas y llevarlas a término.

2. La necesidad de hacer frente al cambio estructural ha sido reconocida por los gobiernos, la OCDE y por todo el mundo en las sociedades industrializadas. Las conclusiones formuladas en febrero de 1984 por la Conferencia de la OCDE sobre el crecimiento de empleo en el contexto del cambio estructural constituyen indicios vitales para la acción futura. Tanto los sindicatos como los empresarios, en los países de la OCDE, están dispuestos a unir sus esfuerzos en la búsqueda de los medios que permitan un crecimiento que, a su vez, cree empleos en nuestras sociedades. La política y las medidas que hay que poner en práctica

tienen una exigencia prioritaria que se refiere al contenido y la forma actual de la enseñanza básica, postsecundaria, la formación profesional y la permanente. Es necesaria una política global que permita controlar y dominar el cambio y no sólo ajustes a corto plazo a las fluctuaciones económicas. Esta política deberá abordar positivamente la cuestión de la adecuada financiación pública de las actividades educativas.

3. Una política de educación que contribuya a asegurar el crecimiento económico, la expansión del empleo y que refuerce la aptitud de nuestras sociedades para dominar el cambio estructural, debe responder, entre otras, a los imperativos fundamentales siguientes:

— Ofrecer a todos los jóvenes la posibilidad de adquirir los conocimientos y las aptitudes necesarios para asumir su papel de ciudadanos y participantes activos en nuestras sociedades cada vez más interdependientes.

— Tener conciencia de que la educación es una inversión a largo plazo indispensable en el desarrollo económico, social, tecnológico y humano de nuestras sociedades.

— Reconocer que esta responsabilidad incumbe a la enseñanza pública y a los organismos de formación. Las mejoras requeridas seguirán siendo dudosos piadosos si las instituciones de enseñanza responsables de las tareas inmediatas y a largo plazo no disponen de los recursos financieros, materiales y humanos necesarios.

Desarrollar servicios destinados a la primera infancia con el fin de promover en un estudio precoz la calidad de la educación.

— Tener conciencia de que la enseñanza y la formación profesional, el reciclaje y la educación permanente no pueden ser considerados elementos de segundo orden en el sistema educativo.

— Asegurar, aún en presencia de una diversificación de las posibilidades prácticas ofrecidas por las diferentes formas de educación, la existencia de medidas de gobierno que fijen las normas y controlen la calidad de la enseñanza.

— Definir la componente educación que implican las políticas económicas, social, científica e industrial e indicar los puntos de inversión en esta educación.

Invitar a los sindicatos, así como a los diferentes sectores de la industria y de la economía, a participar más directamente de manera conveniente y aceptada en la planificación y ejecución de los programas de educación básica y superior.

4. Todas las instancias gubernamentales a quienes conculca la educación se enfrentan al problema real de ampliar sus conocimientos y reorientar las actividades. En casos extremos, el paro o un gran temor a perder el empleo es lo que obliga a tomar esta decisión. El lazo entre enseñanza y seguridad en el empleo es evidente, pero hay que sacar de ello conclusiones correctas, porque el paro cada vez va extendiéndose más y su duración alargándose.

POLITICA EDUCATIVA

5. Sobre esta tela de fondo se perfilan dos imperativos decisivos. Primero, diversas posibilidades de enseñanza deben ofrecerse a todos a lo largo de la vida activa.

Segundo, el sistema educativo básico debe permitir a todos, cada vez con más seguridad, poder reinserirse varias veces en el proceso educativo.

6. Es indispensable asegurar al mismo tiempo una subida general del nivel de educación. Son esenciales niveles altos para preparar para la vida en sociedad. El sistema educativo juega un papel creciente en la lucha por la eliminación del racismo, de la violencia y de la marginación social.

LA CALIDAD: SON NECESARIOS RECURSOS

En este punto, tras constatar la inquietante disminución de los gastos de enseñanza en muchos países de la OCDE, el informe del TUAC desarrolla la idea de que un sistema educativo que quiera aumentar la calidad y la igualdad necesita incrementar los recursos.

Aun procurando la optimización en su empleo y la mejora de la gestión una vez que se fijan las prioridades, hay que destinar los fondos necesarios para ellas. Si se parte de que hay que adaptarse a unos recursos disminuidos o congelados, no mejorará la calidad ni la igualdad.

7. Las necesidades particulares del cuerpo de enseñantes deberán ser estudiadas, especialmente en el campo de la seguridad en el empleo, del mantenimiento y mejora de la moral del personal enseñante. Si no se consigue contratar y retener un personal enseñante cualificado, los demás esfuerzos llevados a cabo para mejorar la calidad de enseñanza serán vanos. Se necesitan también servicios adecuados para el reciclaje de los enseñantes. Los salarios deben ser comparables a los salarios base de todas las profesiones. Becas y préstamos, mejores condiciones de trabajo, posibilidades de reconversión, efectivos de clase en la suficiente proporción, mayor participación de los enseñantes en las decisiones sobre la manera de alcanzar esos objetivos y llevar a cabo los procesos, la disponibilidad del material pedagógico adecuado y la posibilidad de acceder a todos los medios materiales de educación, incluida la nueva tecnología.

LA EDUCACION DEBE ELIMINAR Y NO AUMENTAR LAS DIVISIONES

8. No puede haber conflicto real entre las medidas en favor de la calidad de educación y las tendientes a aumentar la igualdad de oportunidades. Hay que subrayar más que nunca la necesidad de acceso a la educación y la alta calidad para todos en

este campo. Si las desigualdades sociales se acrecientan y si la diferenciación se acentúa en el sistema escolar (en razón, sobre todo, de la tendencia a la privatización de la enseñanza), la división se agravará en nuestras sociedades desde la enseñanza elemental. La evolución económica y social que favorece la polarización de la población activa, como se ha observado recientemente en buen número de países, y acentúa la pobreza, no debe reforzarse con una división social debida a la formulación incorrecta de la política de educación. Los centros escolares deben rechazar dicha coyuntura en el estadio más precoz posible y establecer su posición como instituciones de las que uno de los principales objetivos es compensar las consecuencias de las desigualdades en nuestras sociedades.



9. Los países de la OCDE, en diversos grados, no han asegurado la igualdad de acceso a la educación a las jóvenes y a las mujeres. Este fracaso comporta no sólo profundas repercusiones sociales, sino que merma también el potencial económico de los países. Hay que tomar medidas especiales para animar a jóvenes y mujeres a estudiar asignaturas científicas y tecnológicas.

10. Hay que seguir desarrollando programas especiales para los grupos desfavorecidos, minusválidos, minorías étnicas, las personas con problemas particulares a nivel social o caracterial, las que son objeto de discriminación económica y social, incluida la pobreza.

11. Los sindicatos se oponen al desarrollo de la enseñanza privada cuando reciben fondos públicos en detrimento de las instituciones públicas. No se debe dejar aumentar las diferencias entre sistemas públicos y privados, y, además, la tendencia a pedir a

los padres una mayor participación financiera en los servicios que ofrece la escuela no debe tampoco aumentar las divergencias entre esos sistemas. Las escuelas privadas pueden ser selectivas en términos de clase social (acceso limitado económicamente), de raza, de confesión o de ideología, y pueden estar concentradas en ciertas regiones, mientras que los centros públicos deben acoger a todos los niños y en todas las partes. El riesgo de polarización se refuerza si al mismo tiempo el estancamiento de los recursos concedidos a la educación pública lleva a superfectivos, al subequipamiento técnico y de otro tipo, así como a reducciones de los salarios y los servicios de formación del personal docente. Se agrava también por las tentativas de insertar o solicitar la financiación del sector privado para compensar la insuficiencia del sector público.

LA ENSEÑANZA DURANTE Y DESPUES DE LOS PERIODOS DE TRANSICION

12. El TUAC cree que debe haber un sistema global de enseñanza y de formación (postobligatorios superiores y recurrentes, institucionales y no institucionalizados) que permita a todos, a lo largo de su vida, acceder a distintos servicios pedagógicos. La prolongación natural de la escolaridad inicial es la que debe preparar a los individuos para utilizar estos servicios.

13. Por lo que se refiere a los jóvenes de dieciséis-dieinueve años, hay que dar prioridad a una enseñanza y una formación profesional postobligatorias válidas, que les ofrezca una cualificación para un empleo estable. Los programas de formación deben ir unidos a las políticas de empleos y de mano de obra, pues a partir del mismo punto de vista para la formación y la creación de empleos daría más sentido al intento de «garantía para los jóvenes» y evitaría el utilizar los programas de formación como vías de aparcamiento de jóvenes parados. El contenido de esos programas debe ser polivalente, actualizado y ofrecerles conocimientos y competencias en el campo científico y tecnológico, así como aptitud para ponerlos en práctica. Así se aumentaría también la posibilidad de reconversión de un empleo a otro.

14. En el marco de las medidas en favor de los jóvenes adultos hasta veinticuatro años deben ser ofrecidos también a los de más edad que la tradicionalmente reconocida de dieciséis a diecinueve, servicios pedagógicos que supongan una real promesa de trabajo. A todos los hombre y mujeres deseosos de actualizar sus conocimientos y de mejorar sus cualificaciones profesionales hay que ofrecerles oportunidades y ayuda. Hay que dismantelar las barreras que impiden a los adultos recibir educación y formación.

15. Cuando se conjuga el trabajo y la formación con fines pedagógicos y de empleo, la remuneración de los cursillistas no debe bajar del salario mínimo ni atentar contra cualquier otra forma laboral. Hay que conceder ventajas y apoyo a los jóvenes que reciben educación y formación para que no sean una carga económica más para la familia o el individuo.

16. Las escuelas y demás autoridades responsables de la enseñanza deben además mantener relaciones estrechas con los servicios de orientación y de empleo. Este principio requiere un sistema de orientación inicial de colocación y de seguimiento lo más extenso posible. Las escuelas que tienen como misión ayudar a la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo deben dar los conocimientos y garantizar el acceso al más amplio abanico posible de opciones.

PRIMAR LA EXPERIENCIA PRACTICA Y ACABAR CON EL ELITISMO

17. En la OCDE, los debates sobre la educación postsecundaria tienden demasiado a concentrarse en las universidades y demás instituciones del nivel más alto. Estas instituciones tienen un papel determinante que jugar en el seno de las sociedades y la economía; y, por otra parte, son un pivote en cuanto al control de la evolución económica, social y tecnológica y la política de base de los poderes públicos. La interacción entre estas instituciones y la colectividad y su inserción en sociedad, a distintos niveles, deben desarrollarse. Hay que ampliar el acceso de los que no tienen las cualificaciones convencionales, pero que han adquirido una experiencia práctica. Hay que ampliar el acceso y luchar contra los sistemas elitistas. Pero no debe haber doble sistema de entrada (diplomas, certificados, etc.). Los certificados deben tener el mismo significado para todos los que los obtienen.

18. El cambio estructural exige, sin embargo, en el futuro más próximo unos servicios de educación y de formación postsecundarios y recurrentes que los centros de carácter más institucionalizado no pueden ofrecer. La política de los gobiernos de la OCDE debe basarse en el equilibrio delicado de dos elementos. Por un lado, la educación postsecundaria no debe tener como única facultad la de adaptar a la gente a los cambios económicos a corto plazo. Por otro lado, debe estar orientada de manera que pueda responder a las cuestiones inmediatas y aumentar la posibilidad de dominar los cambios más fundamentales.

19. En este contexto, el TUAC estima que el Comité de Educación de la OCDE, reunido a nivel ministerial, debe dar una prioridad urgente a la enseñanza postobli-

gatoria que debe ser válida y eficaz para todos los jóvenes y, en particular, para los que necesitan formación y/o empleo.

20. Tiene que haber servicios disponibles para la reconversión de los que han perdido su puesto y no pueden reintegrarse en su sector, que está perdiendo empleos.

21. Estos servicios pedagógicos, dirigidos a los jóvenes y a aquellos cuyos empleos se ven seriamente comprometidos por el cambio estructural, constituyen el único medio de reintegrar a los parados en el sistema económico. Son también el único medio de animar a la gente y de motivarla en la búsqueda de actividades pedagógicas más allá de la escolaridad inicial.

LA ENSEÑANZA Y LA FORMACION PROFESIONAL A LO LARGO DE LA VIDA ACTIVA

22. Hay un principio fundamental que rige la enseñanza en todas sus formas, la enseñanza y la formación profesional, la

"Un sistema educativo que quiere aumentar la calidad y la igualdad, necesita incrementar los recursos."

formación permanente y la adquisición de mayores competencias; todas son responsabilidades de los poderes públicos, estén bajo la tutela de quien estén; los servicios educativos deben impartir la formación necesaria para nuevos empleos a los trabajadores que han perdido el suyo por la crisis industrial o por cambios sectoriales. Los empresarios tienen la importante responsabilidad de contribuir en el costo de formación de la gama de competencias necesarias para la industria. Cada país debería poner en pie un sistema de financiación de la formación en el que contribuyeran convenientemente todos los empresarios e invitar a los sindicatos a participar en su planificación y su control. La organización de la formación implica, pues, tres elementos: la contribución de los empresarios, la participación de los sindicatos y el control de los poderes públicos sobre la calidad y polivalencia de la formación dada.

23. Con los cambios estructurales que sufren las economías y las sociedades, es más difícil hacer la distinción entre cualifi-

caciones de carácter general y las específicas para una empresa. También han cambiado los parámetros de la formación impartida en las empresas. Esta formación debe ser lo bastante amplia para no estar abocada únicamente a empleos sin porvenir.

Habría que asumir también la idea de que los trabajadores pueden utilizar todas las competencias adquiridas en una empresa distinta de la que les ha dado la formación.

24. La formación impartida debería tener en cuenta, sobre todo, la evolución de los métodos de trabajo y preparar los medios que permitan hacer frente a los cambios debidos a la reestructuración de empresas, la descentralización y la individualización de colectividades de trabajo tradicional por unidades con otras expectativas y otros resultados.

LA IRRESISTIBLE ASCENSION DE LA ENSEÑANZA EN EL PROCESO DE PRODUCCION DE LAS EMPRESAS

25. Los programas de enseñanza son una actividad en aumento, y las empresas que no los tengan pueden ver sus niveles de empleo estancarse o bajar. Por consiguiente, la enseñanza ocupa un papel cada vez más importante en el proceso de producción de las empresas. Pero con la baja de los niveles de empleo pueden llegarse también a impartir más enseñanza a un número más pequeño de trabajadores, con lo que aumenta su polarización cuando los servicios pedagógicos para los parados son inadecuados o inexistentes. No basta con poder contar con los servicios de formación, ya en marcha y en expansión en las industrias de punta (por ejemplo, utilizando una alta tecnología). Sólo un número limitado de empleos surgirán de ese sector, mientras que cambios más profundos y demandas de formación y de reconversión más dramática aparecen ya en otros sectores. La respuesta de los centros debe poder sustentarse en una base que supere lo ya hecho a nivel de diferentes sectores industriales. Medidas globales en enseñanza post-obligatoria deben contribuir a poner a punto sistemas que refuercen la movilidad profesional entre sectores económicos.

26. En numerosos países de la OCDE, los sindicatos tienen amplios programas y servicios de educación. Estos constituyen un complemento positivo para la formación impartida por el sector público y las empresas, y pueden desarrollarse aún más para contribuir al proceso de reconversión y facilitar la movilidad profesional. Cada vez será más necesario también ofrecer educación y formación a los sindicalistas para permitirles cumplir su papel, sobre todo en el campo de la tecnología o las disposiciones y acuerdos en materia de salud y seguridad. El tiempo dedicado a esta enseñanza debe ser remunerado.

EL PSOE Y LA FP OCUPACIONAL

Señores de tú o usted. La gran mayoría asiente con el tú en el trato que durante cuatro horas vamos a permanecer unidos. Es una prueba de acceso a un trabajo que la Administración ha ofertado y para la cual son necesarios unos conocimientos específicos.

Un posible demandante comienza su ejercicio. Pasando diez minutos me llama, todo ello con una exquisita corrección y 19 años.

—Lo siento, voy a dejarlo, me dice.

—¿Qué pasa, no conoces nada de esto?

—No mucho, además, la soldadura no la he manejado nunca.

—¡Venga, hombre, déjate de bobadas y haz lo que puedas!

—Animo, relájate y los nervios tranquilos.

Pasada media hora me acerco para comprobar su estado de ánimo. Sudoroso, compungido y descorazonado.

Intercambiamos algunas palabras y le contesto:

—Aquí nadie te mete prisas, además las herramientas que necesites pídemelas. Si no conoces el nombre tecnológico da igual, lo importante es hacerlo como tu sepas.

—¡Sí! El nombre lo conozco porque he terminado un curso en el INEM.

—¿En el INEM! ¿De qué?

—Mecánico de mantenimiento.

—¿Mecánico de mantenimiento?

Eso es lo que nos han inscrito en el diploma.

—¿Y no hicisteis prácticas en relación con este tema?

—No, el contenido teórico-práctico lo realizamos en las máquinas existentes en el curso.

—Lo siento amigo, le contesto, con toda la frustración personal acumulada en unos instantes, déjalo y cuando te acerques a la Oficina de Empleo cambia la demanda y su nomenclatura.

—¿Cuándo vamos los trabajadores a exigir de los cacareados profesionales, que con tanto sacrificio pagamos una formación profesional tan necesaria para cubrir hoy un puesto de trabajo?

—¿Qué previsiones, planes, estructuras e instrumentos van a utilizarse para garantizar una eficaz Formación Ocupacional?

—Seguiremos sin una clara y eficiente política socialista, donde la Docencia Ocupacional del INEM, surja del despropósito personal del funcionario de turno?

—Por favor, no me salgan con las degeneradas familias profesionales.

En el período puro del PPO, luego SEAF, pasado por la UCD, hasta el INEM, usábase las estadísticas para afrontar cualquier malestar, baja de popularidad o el ascenso a ministrable — cien mil, doscientos mil, alumnos formados. Cada Dirección Provincial colgaba su chinchetado cuadri-

lo, con el numerito de cursos, alumnos, poblaciones, edades, etc.

La impartición de 4.000 cursos y la formación de 60.000 alumnos, señor Director General, huele a cadáver susurrante. La estadística más fiable la usan los trabajadores de mano de obra directa, únicamente cuando no hay más leches que hacer la compra con el seguro de paro.

«La Formación Ocupacional no se justifica como actividad educativa, sino como instrumento de adecuación cualitativa y cuantitativa de la demanda y oferta de empleo.»

Esta clarificación, realizada en el borrador inicial que elaboró la Comisión Técnica sobre F.O., insuficientemente explicada y mucho menos entendida por el colectivo, cuya puesta en práctica, a través de las Familias Profesionales, adolece de esa visión global absolutamente necesaria para coincidir en su filosofía. Su tendencia genérica a desprofesionalizar los medios humanos, de cuya voluntad pasiva y no participativa, a veces personalmente deseada, dado el hecho de estar muy repartidos por la geografía nacional, se han aprovechado concienzuda e inexcusablemente personas cuya ineficaz labor ha sido, es y será, mientras el estado de cosas continúe sin horizonte firme, una muralla en multitud de veces infranqueable, opositora al establecimiento de unas bases sólidas para el cambio.

CC.OO., en su Sección Docente, comprobamos diariamente en contraposición con los objetivos y directrices del plan, un retroceso significativo en la eficacia, preparación y elaboración de los equipos y medios, fidedignamente comprobados, que éstos, en su mayoría, han sido montados a medida de los responsables directos encargados, a dedo, de coordinar estas tareas, sin incorporar los recursos disponibles a la toma de decisiones, ni el acercamiento de la misma al origen de las necesidades.

El efecto más significativo de una de las máximas reflejadas en el proceso de la Reordenación de la Formación Profesional Ocupacional, como es:

«La relación entre la F.O. y su vinculación a la política de empleo», viene siendo el desajuste e incontrolable funcionamiento de algunos Centros, unas veces perniciosamente dejados en manos de algunos Direcciones Provinciales, auténticamente caciquiles, y otras importantes, por la no firmeza del ejecutivo, ante desagradables

acciones llevadas a cabo veladamente por anteriores mandatarios contrarios a dejar privilegios ganados antidemocráticamente y que están influyendo subyugadamente en sus acólitos, para desprestigiar la marcha crítica, pero razonable, por donde debe caminar la F.O.

CC.OO. conocemos la dificultad que encarna este cambio de Políticas, Objetivos y Directrices, no entendiendo cómo pueden materializarse sin una adecuada adaptación y formación socio-política, sin clientelismo ni intrusismos, de los medios humanos disponibles en el INEM, o el desaprovechamiento de aquellos otros que, sin instrumentalizarlos, mantienen una voluntad de colaboración, equidad de criterios y deseos de conseguir una auténtica actualización y ensambamiento de la F.O. con el mundo del trabajo.

Recoger aquí en toda su amplitud el proyecto de lo que pretende ser la F.O., en cuyo desarrollo las Organizaciones Sindicales y los Docentes no han participado, siendo tardamente conocido su contenido a través de las buccas y trucadas frases de sus, creemos oficiales, voceros y hacedores, es trabajo arduo y un tanto contradictorio. El cometido de los Sindicatos, fundamentalmente cuando se los tiene en cuenta, exclusivamente, para avalar intereses de grupo, sin participación real en el conjunto de decisiones, continuamente tomadas con criterios partidistas, es canalizar después del análisis crítico las acciones imprescindibles para sacar adelante un proyecto de F.P.O. orientador, racional y funcional, de acuerdo con las expectativas del mercado de trabajo, estableciéndose criterios prioritarios de planificación en los objetivos formativos, para llevar a cabo eficazmente una gestión de formación orientada hacia sectores laborales actuales y con más futuro, pero siempre en estrecha y directa relación al empleo.

El Gobierno del P.S.O.E. debe tener en cuenta el carácter de acción sindical que tiene nuestra participación institucional, es decir, su vinculación a los problemas concretos de los trabajadores, planteándose con la máxima eficacia y rentabilidad un INEM más participativo, con un mayor conocimiento de los problemas regionales y provinciales, reiteradamente expuestos, e ignorados sucesivamente por la absoluta incapacidad de darles una adecuada respuesta.

Eugenio Escalante

La educación compensatoria es una parte muy importante del programa electoral del PSOE, en el área de educación. Está diseñada y redactada por el propio Maravall, que no hay que olvidar es uno de los teóricos de importancia del Partido Socialista (al menos así lo califican en la prensa). Es lógico que éste, al convertirse en ministro, intente llevar a cabo el programa, incluso en contra de sectores de su partido, nada ilusionados por el proyecto en cuestión (parece ser que coincide con el sector más conservador).

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACION COMPENSATORIA

JOSE LUIS DE PRADO
Miembro del MCEP



No obstante, Maravall cuenta con el apoyo total del Presidente, como lo ha demostrado el hecho — bastante insólito— de asistir el propio Felipe González a la inauguración del curso en un centro de compensatoria de Extremadura. Aunque sólo sea una anécdota añade un detalle más sobre la importancia que tiene el tema a nivel gubernamental. Por otra parte, Guerra habla al respecto en cuanto puede (más de tres veces han salido ya sus comentarios por la prensa en los últimos meses) y el de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, el crítico De la Rocha, tampoco escatima elogios.

Ahora bien, si el tema está tan mimado desde las altas esferas, cabría esperar una teoría muy clara sobre qué es la compensatoria, cómo se puede llevar al programa adelante, qué medios hay que emplear y qué objetivos son los fundamentales. También sería lógico presumir que hay gente preparada que hace o está haciendo aportaciones sugestivas al respecto.

La realidad es más bien precaria. No se conocen tales personas, Maravall procede (por estudios, por residencia... en definitiva, por ambientación) del entorno británico. Anotemos que es sociólogo y no específicamente pedagogo. Anotemos también qué ideologías presenta el tipo del típico socialdemócrata europeo (anglosajón).

Con todo esto no es vano aventurar que no es el padre de la criatura. Faltan algunos datos al respecto, pero creo que se está produciendo un fenómeno de trasplante solapado de la experiencia inglesa a la

realidad española (y no sólo en términos de compensatoria, ahí están por ejemplo los CEP que tienen también claras resonancias británicas).

Lo grave del asunto no es que se intente aplicar aquí lo de fuera. No, la cosa no va de chauvinismo. El problema ya empieza a serlo —y preocupante— cuando se trasplanta un miembro no muy sano. Es decir, cuando el fenómeno de la compensatoria (que lleva más de 15 años en Inglaterra y en Europa en general) se da por fracasado, por lo menos en sus planteamientos iniciales. Cuando, incluso, hasta el nombre deja de ser utilizado allende nuestras fronteras.

SE IMPONE LA LOGICA DEL SISTEMA

Vamos, de todas formas, a intentar situar el tema. ¿Por qué la educación compensatoria? Parece evidente que el fenómeno empieza a aparecer en Europa Occidental y EE.UU. en un determinado momento histórico: en la fase avanzada del capitalismo. El estado social benefactor no puede ya admitir las flagrantes discriminaciones que operan en su seno. Produce como una mala conciencia el hecho de la existencia de bolsas amplias de marginación. Hay que atenuar esas diferencias y actuando sobre el sistema educativo se piensa conseguirlo. Típica conclusión a la que nos lleva la ideología liberal. O sea, formular los problemas sociales en términos psicológicos (acervo lingüístico, motivación). En defini-

tiva, considerar que los problemas están enraizados en los individuos y no en el tejido social. Así se puede hablar en términos (y aquí estoy refiriéndome al lenguaje del Real Decreto) de discriminar positivamente al desfavorecido, de desterrar el mito de la igualdad de oportunidades, etc.

De todas formas, conviene ser constructivos y aceptar que encaramos la realidad bajo uno de sus aspectos concretos, el educativo. Vamos a seguir, por tanto, la lógica del liberalismo progresista o reformismo (que en este caso es lo mismo) que hoy encarna el PSOE y no vamos a profundizar nada sobre el asunto de fondo: la «descompensación» educativa no es ni la primera, ni la única, ni siquiera la más importante. Es cuando menos idealista pensar que actuando sólo sobre el sistema educativo se camina hacia una sociedad más igualitaria. La educación compensatoria no supone ningún cambio en el tejido de las relaciones sociales vigentes. Pero, repito, seguir en esta línea puede ser un apaga y vámonos. Teniendo claro estas limitaciones veamos cómo se puede compensar el sistema educativo en este país.

¡OIGAN, TODAVIA EXISTE LA ESCUELA RURAL!

Hay dos grandes realidades educativas hoy en España claramente delimitadas: la escuela rural y la de las grandes ciudades.

En cuanto a la escuela rural, el tema está como para echarse a llorar. Y si no que se lo

POLITICA EDUCATIVA

pregunten a los esforzados que han celebrado hace unos meses en Salamanca las I Jornadas de Escuela Rural, sin ayuda ni presencia de las autoridades de la Administración. ¿Qué tendría que ir haciendo una verdadera política compensatoria?

En principio defender la permanencia de las escuelas unitarias por lo menos durante la etapa de escuela infantil (0-6 años) y la primera etapa de la EGB y, por lo tanto, acabar con el absurdo sistema de concentraciones monstruos (un absurdo pedagógico, que no económico, claro está).

Para esto es necesario, desde luego, dotar a las escuelas rurales de medios, que hoy no tienen. También de posibilitar el contacto, el intercambio de experiencias, el reciclaje, la investigación cooperativa... de los maestros. Y posibilitar significa, entre otras cosas, acercarle los recursos, liberarle de tiempo de docencia, recibir ayuda de equipos de apoyo, etc. Sólo recordar que hoy en día, a nivel de funcionariado, el maestro rural está incluso discriminado por el irracional concurso de traslados que existe.

También es prioritario alentar, promover y facilitar todo lo posible la formación de equipos de maestros que se encarguen de alguna zona rural concreta, con un proyecto pedagógico y social avanzado (quizá en este aspecto se está haciendo algo, pero más que como iniciativa del propio programa de compensatoria, como gente que se ha acogido a la compensatoria para que la aprueben el proyecto). De esta forma podrían darse experiencias interesantes de atender la segunda etapa de EGB desde cada pueblo concreto, desplazándose el equipo —según un organigrama preciso— y no los chicos.

En cada comarca tiene que haber un centro de recursos (o un CEP, que parece que lógicamente uno va a desembocar en el otro), gestionado por toda la comunidad educativa, y que fuera no sólo lugar de concentración de medios técnicos costosos, sino también un lugar de encuentro para seminarios, jornadas, charlas... Para todo ello es urgentísimo, sin duda, la elaboración de un eficaz mapa escolar que hoy por hoy está sin hacer.

El equipo de apoyo tendría que estar al servicio de las necesidades escolares de la zona, ayudando, impulsando el trabajo de los maestros o de los equipos.

El apoyo a la función educativa no debe tampoco obviar la realidad global de las zonas rurales, en donde es necesario además todo un trabajo orientado a estimular iniciativas culturales, de ocio creativo, de toma de conciencia crítica de la realidad por sus propios moradores (acabar con ese secular sentimiento de inferioridad del campesino frente al hombre urbano), de rehabilitación de los pueblos, etc. Es, por tanto, el aula y su entorno cultural el campo de acción de una buena política compensatoria en el medio rural.

Y EN LAS GRANDES URBES, EN SUS BARRIOS OBREROS...

En las zonas urbanas, y concretamente en los entornos más marginados, los equipos de apoyo de educación compensatoria son solamente un parco sustituto de los verdaderos esfuerzos que habría que acometer y de las auténticas necesidades de la red educativa.

El índice de fracaso escolar en estas zonas es tan elevado, que las autoridades parece que están preocupadas. Pero, o su preocupación es simbólica (como el programa de compensatoria en este sector), o no conocen las verdaderas causas de ese fracaso escolar, o han optado por lo más barato y los más rentable políticamente. Este último parece ser el caso.

¿Por qué no coger el toro por los cuernos? ¿Hablar de fracaso escolar no es acaso referirse, entre otras muchas cosas, a: insuficiente profesorado (un dato: nada más iniciado el proyecto de compensatoria en Madrid, se suprimieron los pocos profesores de apoyo que había en algunos colegios), penosa infraestructura en recursos de los centros, masificación en las aulas (que si siempre es negativo, mucho más en zonas deprimidas), despreocupación del Estado por la escuela infantil (qué triste paradoja el querer «compensar» en el ciclo inicial cuando no se asegura en primer lugar un preescolar gratuito para todos), currículo complejo y estandarizado a través de los libros de texto, rechazo oficial a la formación de equipos pedagógicos estables y... un largo

etcétera? E insisto, todo esto referido simplemente al ámbito educativo. Porque sería el cuento de no acabar si hablamos de la realidad socioeconómica que rodea a la escuela: paro, analfabetismo, ínfimo ambiente cultural... (ya no habría que hablar sólo del sistema educativo, sino del económico y político, pero eso dicen que mejor es no menearlo).

COMPENSEMOS DE VERDAD A ESTA POBRE ESCUELA PUBLICA

Cifámonos al caso de Vallecas con una población escolar de más de treinta mil sólo en la EGB. ¿Cómo se puede hablar con seriedad de una política apoyo a la EGB con seis personas... por muy preparados que estén y kilos de entusiasmo tengan? Si se está de acuerdo en las causas del fracaso escolar antes mencionadas (y hay más), cómo imaginarse que se está compensando algo en Vallecas con ese miniequipo. Hay que invertir en lo fundamental, y dejarse de adornos que lucen mucho. Porque cualquier sagaz hombre de despacho ministerial del ramo dirá después de hojear los servicios de apoyo que hay en Vallecas: ¿De qué os quejáis si mis datos me dicen que tenéis un equipo de apoyo a básica, un equipo de integración, otro multiprofesional, el SO-EV y cursos ocupacionales para vuestros adolescentes descañados? O sea, que es muy posible que Vallecas se convierta en poco tiempo en la crème del sistema educativo. Y que conste que no hay



POLITICA EDUCATIVA

aquí ningún ataque a la capacitación profesional de toda esta gente, eso que queda claro.

Porque, ¿qué es invertir en lo fundamental? Pues dotar a los centros de más profesorado, de más medios, disminuir la ratio, facilitar el reciclaje, adecuar los programas, escolarizar en condiciones el preescolar... y también compensar es favorecer proyectos educativos que se originen en la base, para trabajar en algún centro concreto, por auténticos equipos de maestros comprometidos con su realidad y dispuestos a llevar adelante un trabajo serio y comprometido, porque el derecho a una educación de calidad, de los más desfavorecidos, está por encima de los tradicionales derechos de los funcionarios, llámese antigüedad en el centro, número de registro personal o cualquier otra triquiñuela por el estilo. Pues esto no se hace... pero dicen que se compensa.

Los Centros y Recursos, que tendrán que irse integrando en los CEP, son importantes y tienen que proliferar (hoy son sólo anécdotas dentro de un conjunto desolador), pero tienen que darse dos importantes condiciones: tienen que ser administrados por la propia comunidad educativa, por medio de sus representantes, de una forma escrupulosamente democrática y que sirva a las necesidades de la misma, y esto es también fundamental— no pueden de ninguna manera convertirse en la fachada que esconda una insuficiente dotación por centro. Porque si no es quitarse el hambre sólo a base de bombones.



“Compensar es también favorecer proyectos educativos que se originen en la base, llevados a cabo por auténticos equipos de maestros comprometidos con su realidad y dispuestos a realizar un trabajo serio y comprometido.”

LA GRAN PROBLEMÁTICA ADOLESCENTE-JUVENIL.

Donde han querido nuestro políticos ser algo originales ha sido en los llamados cursos especiales 14-15 años, o talleres ocupacionales, o compensatoria 14-15, o... quién sabe, ni el nombre está claro. ¿Qué se pretende con esto? A simple vista, parece evidente: hay que hacer algo para prevenir la delincuencia. Porque resulta que la escolarización obligatoria acaba a los 14 años (por mucho que se empeñen algunos en que los chicos puedan estar hasta los 16 en el colegio, eso no es una realidad) y en teoría— el mundo del trabajo empieza a los 16. Quedan dos años huecos para los que no van a FP o a BUP (la realidad nos dice luego que nuestros chicos tienen más bien entre 15 y 17 años). Todo esto, además, en un momento en que el PSOE dice que va a prolongar la escolarización básica y gratuita hasta los 16 años y anda intentando reformar la enseñanza media, introduciendo talleres y acabando con la doble titulación.

Aquí, como en el resto de programas compensatorios, no hay directrices claras... ni oscuras. Simplemente no hay. Esto en principio no está mal, da autonomía a los equipos. Pero hay que sospechar que es más

bien un problema de desconocimiento más que de voluntad participativa. ¿Cómo encarar entonces este otro parchecito?

Se pueden apreciar dos niveles: uno —el que corresponde al trabajo de módulo— que tiene que servir además de como taller ocupacional para una parte de ese sector adolescente juvenil que no hace nada, también de apoyo a la escuela, de taller complementario del currículo escolar, que sirva —entre otras cosas— de contrapunto a la excesiva teorización de la enseñanza; y otro que entra de lleno en la problemática del ocio juvenil (se engloba el trabajo de calle y de animador juvenil y sociocultural).

MILITANCIA DE BARRIO... PAGADA

Este último nivel tiene que ver mucho con el típico trabajo de militante de barrio. En líneas generales es lo mismo que hacíamos hace ocho o diez años, pero ahora pagados, con menos carga política y sin problema de clandestinidad. Antes, ni las asociaciones eran legales y habla que acudir a un cierto clero. Por lo tanto, el trabajo es enraizarse en la medida de lo

posible en un barrio concreto. Y digo aquello de en la medida de lo posible porque malos tiempos para la lírica... y la militancia. O sea, orientar la actividad en la línea de fomentar aulas juveniles de tiempo libre, sugiriendo actividades, asesorando en el tema específicamente juvenil a las asociaciones de vecinos... Claramente se trata de ser un animador... hasta los límites que cada uno se ponga.

En cuanto al específico trabajo de calle (entendiendo por esto algo diferente a lo de antes) tengo que reconocer que no me lo creo mucho. Me explico: si se está enraizando en el barrio, eres o te pasas por la asociación, o por el club juvenil, o estás en algunas de las movidas que se preparan, en definitiva, si se es conocido suficientemente, entonces se parte de buena base para acercarse a los jóvenes más desenganchados. Ahora bien, me parece por lo menos difícil y bastante frío el método de «educador de calles» en el aspecto más semántico del término; o sea eso de los paseos por la calle, la toma de contacto, el primer tiempo de mera presencia, etc. Además teniendo en cuenta que a partir de cierta edad (y estos chavales son de los que ya han pasado la frontera) no es mucho lo que se puede hacer

POLITICA EDUCATIVA

sólo con este tipo de trabajo. A partir de ciertas condiciones límites, casi valdría hablar de un trabajo de apostolado. Y para eso, suficientes santos y candidatos a tiene la Iglesia.

Y QUE HACER (CON, EN) LOS MODULOS

Pues, aparte de servir como actividad ocupacional para la población desescolarizada, tienen que tener una cierta función de apoyo a la escuela.

Las ofertas culturales en los barrios y pueblos de los cinturones industriales de las grandes ciudades ya no son hoy en día más amplias que hace unos años y tienen que ir en buena lógica aumentando, a través principalmente de la actividad municipal. Ya sea por medio de talleres de creatividad, centros cívico-culturales, casas de cultura, etc., los chicos desocupados deben encontrar aquí lugar para llenar el ocio y adquirir cultura.

También pueden surgir talleres ocupacionales concretos a partir de las propias asociaciones o clubs de tiempo libre. La compensatoria también debe ayudar a eso.

El módulo es una oferta más en este terreno, está dotado de un taller y de una cierta posibilidad de completar el déficit cultural con que se ha acabado la escolarización. Es decir, un chaval de 15 ó 16 años que no se matricula en nada oficialmente puede acudir a realizar una actividad ocupacional a varios sitios, por ejemplo al módulo de compensatoria. Y ésta es una posibilidad más que se le abre. A la vez puede experimentar un tipo de relación distinta a la escolástica. Y esto también será positivo para el desarrollo de su personalidad.

Parece claro que al módulo no debe asistir aquel chaval que por su grado de conflictividad genere una dinámica especialmente perturbadora. Luego, el curso ocupacional acoge al muchacho que quiere hacer algo para no estar todo el santo día aburrido (y no ha ido por ejemplo a matricularse de fotografía a los talleres de creatividad de Sierra Carbonera, aquí en Vallecas) y en esto no tiene especiales diferencias con el que asiste a otras ofertas del barrio o de fuera de él. Todavía es ahora más claro en cuanto que el módulo ya no le ofrece la posibilidad de obtener el graduado con lo que el asistir a una u otra oferta (incluida la nuestra) es casi igual. (¿No es curioso que el curso pasado, a estas alturas, también sin locales, tuviéramos apelotonados en difíciles condiciones a más de setenta chavales, y en la actualidad no ocurra lo mismo?).

Por otra parte, tengamos en cuenta además que dadas las edades que recogemos, enseguida a los chicos se les viene pequeño el asunto, porque en realidad lo que ya están buscando y deseando es ganarse unas pelas. Es decir, un trabajo. Lo otro es sólo entreteñerse y ellos empiezan a experimen-

tar con mucha lógica una pérdida de tiempo.

En cuanto a las posibilidades de engarzar el trabajo en el módulo con el barrio concreto, no dejan de ser limitadas, salvo casos muy concretos, que en este caso se deben de aprovechar. Pero en muchos casos, la labor social de barrio (a la que conduce el proyecto de trabajo) ocupa una parcela diferente que el trabajo en el módulo. Entonces, ¿cómo convertir el taller (si seguimos creyendo que la compensatoria en su versión adolescente tiene que orientarse también en el trabajo de módulo, cosa que se puede empezar a durar) en algo más? Pienso que sirviendo de apoyo al lugar desde donde parten los muchachos camino del módulo. A la escuela. En otras palabras, vincular el curso ocupacional al sistema, no desvincularse totalmente de él.

La escuela en general, y más en estas zonas, necesita muchas cosas, ya lo hemos comentado antes. Pues bien, también es un apoyo ofrecer el taller, con sus recursos materiales y humanos para trabajar en este sentido. El módulo puede ofrecer a los chicos que ya están escolarizados (perdón, mal escolarizados) un refuerzo que en cierta medida contribuya a su no descolarización posterior, que a su vez los llevaría al módulo. Es como la pescadilla que se muere la cosa. ¿Si intentamos compensar deficiencias de la 2.ª etapa, no estaremos atajando más de raíz el problema? Estaremos quizá en la línea (todo esto es muy relativo, claro, estamos refiriéndonos siempre a lo que nada más es un parche) de ir cortando el flujo escuela compensatoria. Porque el módulo se convierte así en parte de la escuela, en algo que aporta un pequeño complemento a las carencias de la escuela.

Así, el módulo atiende al ya desescolarizado y al que está en vísperas para que se quede sólo en eso.

Concebido así el trabajo, resulta que la compensatoria (versión módulos) es también instrumento más de colaboración con la escuela (como, se me ocurre por ejemplo, puede ser el programa municipal de escuela y cultura), con un objetivo claro, entre otros, de compensar deficiencias del sistema educativo desde dentro del propio sistema.

Un taller de informática, o uno de prensa, o cualquier otro, quién puede negar que no es un refuerzo valioso para el chico en su escolarización. Ojalá hubiera estos talleres en cada centro, pero mientras tanto, hay que aprovechar al máximo lo que se tiene. Por seguir con los talleres citados como ejemplos, se introduciría en la enseñanza básica el ordenador (como ya debiera haberse hecho hace años) y ofreceríamos un aspecto bastante creativo y lleno de posibilidades para trabajar la lengua.

Para bien o para mal, pienso que la escuela debe seguir cumpliendo un papel decisivo en la socialización del chico. Hay que volcarse en ella porque luego, todo lo demás, no deja de ser intentar tapar grietas con el edificio ya medio hundido.

Resumiendo, se puede hacer un gran trabajo dentro del campo específico de compensatoria en estos nuestros queridos barrios marginados. En primer lugar como animadores juveniles, como orientadores socioculturales, como educadores de calle, y para ello no hace falta demasiados recursos. Sin ellos lo hicimos hace años. Quizá éste debiera ser el principal objetivo y, por tanto, el prioritario campo de trabajo. Pero si ahí están también unos talleres, hagamos que cumplan una misión de apoyo al sistema. Está clarísimo que se necesita.



TEMA DEL MES

A lo largo de las dos últimas décadas, fecha en la cual el movimiento pacifista empezó a formar parte del entramado político de la sociedad industrializada, no han faltado los teóricos que han apuntado la necesidad de ampliar el marco de actuación de la lucha por la paz. Una forma, la más evidente quizá, de poner en práctica esta idea la representa lo que se ha dado en llamar «educación para la paz». Es decir, llevar a las aulas de las escuelas y colegios los conceptos y las experiencias que alimentan el movimiento pacifista.

BUENOS Y MALOS

La Historia ha demostrado con creces que la mayoría de los conflictos y de las guerras, al margen de sus raíces económicas y políticas, se han alimentado del desconocimiento profundo que unos pueblos tienen de otros. El odio y el fanatismo sólo crecen en la ignorancia, mediante el uso del concepto de «extranjero», distinto, peligroso y, por tanto, enemigo. Las costumbres dispares de otras culturas convierten a sus gentes en bárbaros, a los que se adorna con los más salvajes y despiadados hábitos. Y nada se escapa de este peligroso juego. Desde los cuentos para niños hasta las mismas series televisivas, rara vez dejan de responder al consabido esquema de «buenos y malos». Por supuesto, rasgos característicos y ya estereotipados definen perfectamente a unos y otros.

Por otra parte, los propios libros y manuales de historia tampoco son ajenos a esta mecánica, al centrar su atención en los hechos de armas, al tiempo que justifican, escondidos en una idea distorsionada del patriotismo, las actuaciones de un bando u otro. No obstante, todo ello no son más que manifestaciones de la creciente militarización de la sociedad, un fenómeno que se da en mayor medida en las democracias parlamentarias. Esto no significa un aumento de las tendencias totalizadoras en la sociedad, ni una mayor presencia de militares, sino que constituye un rasgo que se da en cualquier país con un sistema político democrático. El filósofo Fernando Savater apuntaba a este respecto que «la nación nace como el pueblo en armas, luego se convierte en el pueblo que paga las armas y ahora somos el pueblo que compra-vende las armas». Así, Savater indicaba que, en la actualidad, en cualquier conflicto lo que importa ahora es la victoria, no el acuerdo, ya que «el ciudadano de a pie sigue estando en pie de guerra». Pero eso sí, procurando siempre que el enemigo sea lo suficientemente abstracto como para que no sea demasiado familiar y próximo.

Otra de las manifestaciones de esta sutil estructura social se centra en la actitud frente a los «otros» miembros de la sociedad, es decir, frente a los delincuentes,

drogadictos y marginados en general. Porque si bien, en la práctica, forman parte del mismo grupo, se les ve demasiadas veces como elementos molestos en la aparentemente tranquila convivencia de los demás. Se les rechaza, nadie quiere conocer de cerca sus problemas, y sin más, ya queda fijada para siempre la leyenda negra que les rodea. Por tanto, son distintos a los demás, y ya pueden ser considerados casi como enemigos. En contrapartida, el resto de la sociedad, los que están dentro de la «norma», pueden entonces sentirse superiores, cargados con la razón del justo.

LOS BALUARTE DE LA PAZ

A este respecto, el científico Albert Einstein —padre, muy a pesar suyo, de la bomba atómica— llegó a escribir que «la paz nunca podrá ser defendida por la violencia. Sólo puede ser restituida por la razón». Y eso no es algo con lo que se nace; buena prueba de ello es la propia historia del hombre, que es la historia, al fin y al cabo, de las guerras, sino que se aprende. En esta misma línea ya se pronunciaba la UNESCO, al afirmar que «ya que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres donde debemos erigir los baluartes de la paz». El espíritu militarista de la sociedad es, pues, reflejo —bien aprovechado, por cierto, en manos del poder— de una mentalidad común a casi todos los componentes del grupo.

De esta forma, uno de los ejes centrales de la educación para la paz consiste en incidir sobre todo el flujo de mensajes bélicos —más o menos explícitos— con los que se bombardea al ser humano desde su infancia, sobre todo por medio del estudio y conocimiento de la realidad de otras culturas distintas. Sin embargo, y en contra de lo que se suele pensar, la educación para la paz no puede limitarse a la edad escolar, sino que también es útil y necesaria en personas adultas. Sin duda, es en este último aspecto donde radica la mayor dificultad, ya que no abundan las vías de acercamiento a trabajadores y profesionales. Para ello, sólo se puede contar con el recurso de coloquios, debates y conferencias a las que, casi siempre, únicamente asisten hombres y mujeres ya interesados en el tema. Asimismo, en las Universidades Populares también se suele tratar la cuestión de la paz y el desarme; si bien, su alcance continúa siendo algo limitado. Lo ideal, en opinión de la mayoría de los pacifistas interesados en la educación para la paz, sería el poder utilizar medios de mayor difusión, como la radio —en este terreno, las radios libres intentan incidir al máximo—, la prensa y, sobre todo, la televisión, que por ahora cubre objetivos absolutamente contrarios.



LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

No es ni mucho menos nueva la idea de este concepto y un hábito que se aprende. La violencia es una costumbre que se adquiere desde la infancia. Sin embargo, y en una sociedad donde el mérito propio es un lugar en la vida, la educación para la paz no deja de ser un terreno que se han hecho al respecto, pero en el terreno por explorar.



ACION PAZ

idea según la cual la paz es un
de, de igual modo que la
adquiere con el hábito. Sin
el pacifismo se ha ganado por
la política del país, el término de
ser algo vago y que no ha
teórico. Algunas experiencias
España sigue siendo aún un

Catherine Mordós

EL LIBRO DE LA PAZ

Casi todos los representantes de grupos pacifistas coinciden en que, hasta el momento, el panorama de la educación para la paz en España es más bien pobre, tanto en el campo de los estudiantes como en el de los adultos. Los largos años de franquismo y, en nuestros días, la lucha en contra de la permanencia de nuestro país en la OTAN han exigido urgencias y esfuerzos más inmediatos. Y por eso el tema se ha dejado, en mayor o menor medida, algo de lado, a la espera de «tiempos más favorables». No obstante, y desde hace algunos años, han ido surgiendo diversos grupos dedicados al tema, pero que no han registrado casi ningún éxito. Nacieron estas organizaciones en muchos casos a la sombra de los movimientos que ya existen en numerosos países industrializados, con mayor tiempo de rodaje y más experiencia en su haber. Así, por ejemplo, se crearon en nuestro país grupos como el de la «Asociación del libro por la paz», que tuvo una vida efímera y de poca incidencia en la opinión pública española. Esta iniciativa surgió a raíz de la publicación, a finales de los años setenta, de un libro del mismo título, cuyo autor, Bernard Benson, narraba las aventuras de un niño dedicado a convencer a los dirigentes de todo el mundo de la necesidad de conseguir el desarme y la pacificación de las relaciones internacionales. En la misma línea, ciertamente ingenua del libro, se crearon asociaciones en varios países para lograr que los niños de cada país se entrevistaran con líderes políticos, con el fin de hacerles firmar un documento de desarme unilateral. Para ello, el libro se tradujo a más de veinte idiomas, y fue distribuido entre los alumnos de numerosas escuelas de todas las naciones, al tiempo que se realizaron incluso versiones musicales del argumento de la obra. Se intentaba con ello despertar la conciencia de niños y adultos, fomentando de paso la realización de concursos de dibujos y redacciones dedicados al tema, por parte de los alumnos de enseñanza primaria y media. Sin embargo, y a pesar del éxito que cosechó el libro entre los jóvenes, el movimiento no tuvo demasiada repercusión; si bien aún prosigue con sus actividades en varios países.

Desde otro punto de vista, no cabe duda de que, en la educación para la paz, la Iglesia ha jugado un importante papel. En este sentido, no hay que olvidar que los sectores católicos progresistas de nuestro país han sido determinantes a la hora de conformación del propio movimiento pacifista español. Así pues, toda una parte de la Iglesia, quizá la más alejada de las instituciones eclesiales y de la alta jerarquía, ha procurado acercarse a los problemas y preocupaciones de los sectores más populares de la sociedad. Desde hace varios años, y aún bajo el franquismo, se crearon escuelas en los barrios pobres de las gran-

des urbes y se organizaron grupos de debate y acción.

Casi desde sus inicios, la Iglesia Católica ya había mostrado una marcada tendencia pacifista, tanto en sus escritos como en su propia ideología de base. No obstante, este rasgo no dejaba de ser puramente formal en la mayoría de las ocasiones, y sólo fue en los últimos años cuando algunos sectores empezaron a preocuparse realmente de los problemas de la paz y el desarme. Generalmente, estos movimientos de católicos pacifistas tienen una raíz progresista, y se da más que nada entre jóvenes. Por ello, la incidencia que puedan tener, casi siempre a nivel individual, en las escuelas, es poca y puntual, al carecer de una organización que los impulse.

COMPRESION INTERNACIONAL

Pero en ningún caso estos intentos pueden enmarcarse dentro de lo que realmente es una educación para la paz. Esta, por pura lógica, no puede limitarse a ser un mero grano de arena en medio de toda una playa de educación belicista. De hecho, es necesario, para que sea mínimamente efectiva, que constituya todo un plan de trabajo dentro de los estudios. En vistas de que es muy difícil, por no decir imposible, introducir este aspecto en el marco de la enseñanza universitaria, y que las demás capas de población adulta son de difícil acceso —ya que no se cuenta con los medios de comunicación social—, es evidente que el único campo en el que pueden actuar las organizaciones interesadas en la educación para la paz es en la enseñanza primaria y media. Por otra parte, a esas edades, los niños son más accesibles, y su sensibilidad ante estos problemas, mayor. Hasta el momento, las iniciativas en este terreno, al margen de las puramente individuales o con poca incidencia, han sido escasas. Sólo este año, y a través de la UNESCO, comienzan a manifestarse tímidos esfuerzos en este sentido.

Así, en el año 1953, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) creó el plan de escuelas asociadas de la UNESCO «para la educación en pro de la cooperación internacional y la paz», encaminada, según señala la organización, «a fomentar la enseñanza escolar para la comprensión internacional y la paz». A la primera reunión de Escuelas Asociadas, celebrada en París, asistieron representantes de 33 escuelas de 15 estados miembros. En la actualidad participan unos 1.000 establecimientos procedentes de 63 estados, a nivel de la enseñanza primaria y secundaria. La finalidad de este plan es, textualmente, «estimular los establecimientos de enseñanza, seleccionados por las respectivas comisiones nacionales de la UNESCO, a organizar programas especiales encaminados a difun-



A pesar de ser un movimiento vivo en todo el mundo, el pacifismo tiene por delante un desarrollo práctico en las escuelas.

dir y ampliar los conocimientos sobre los problemas mundiales y la cooperación internacional, desarrollar la comprensión internacional mediante el estudio de otros pueblos y culturas y fortalecer la comprensión y la práctica de los principios de los derechos humanos. El objetivo único añade el texto de la UNESCO—es fomentar el desarrollo general de la educación en pro de la comprensión internacional mediante la acción de la extendida red de instituciones».

En nuestro país, es sólo en este curso escolar cuando ha empezado a funcionar el proyecto. A principios de este año, el Ayuntamiento de Barcelona consiguió que siete escuelas municipales se unieran al plan, y en Madrid hace un mes aproximadamente que la primera escuela, el Instituto Giner de los Ríos de Alcobendas, se adhirió. Aún es difícil conocer los resultados de estas iniciativas, aunque ya sin duda se puede adelantar que constituyen el esfuerzo más serio, por lo que a educación para la paz se refiere. El trámite y el propio desarrollo del plan son sencillos de realizar por cualquier escuela. Así, un establecimiento interesado no tiene más que solicitar la autorización a la UNESCO, para luego, por medio de una suerte de Consejo de Dirección—que agrupa a padres, profesores y representantes del Ayuntamiento—elaborar el programa de trabajo. Este tiene, sobre todo, a incidir sobre materias como la historia, idiomas, literatura o ciencias sociales, aunque es posible adaptarlo a todas las asignaturas, incluso las matemáticas, a través de ejemplos prácticos. El plan dura dos años en tres etapas: conocimiento de las relaciones humanas, inicia-

ción al medio directo y más tarde al internacional—, que pueden renovarse si lo desean los impulsores. Asimismo, se prevé en el programa un sistema de intercambios de materiales y objetos diversos con otra escuela asociada, elegida siempre en un país y una cultura alejados. De esta forma, los alumnos adquieren un contacto directo con las formas de vida distintas, y su aprendizaje culminará más tarde con un viaje de intercambio con el país de la escuela asociada. Para ello se utilizarán en España las becas instituidas para alumnos de enseñanza media en el Ministerio de Educación y Ciencia, quien ya ha adelantado que dará preferencia a las solicitudes de la UNESCO para conceder tales becas.

No obstante, y según sus propios organizadores en España, el proyecto por el momento tropieza con dos dificultades. La primera, en su opinión, «son los libros de texto que se editan aquí, casi todos xenófobos, tendentes al chauvinismo y parciales. Hay muy pocos textos que puedan ser utilizados aquí, por lo cual hay que recurrir a manuales dispuestos o bien a material de la UNESCO. Casi siempre utilizamos también otro tipo de medios, como son la fotografía, películas, etc.». El segundo obstáculo, quizá el más difícil de superar, es la cuestión de los profesores. «La mayoría de los que promueven este plan son jóvenes y, por tanto no son estables en su puesto de trabajo. Y como este programa necesita tiempo, si se les traslada, queda interrumpido.» En cuanto a ayudas estatales, por el momento sólo reciben la del Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la comisión de la UNESCO, y la «buena voluntad» del de Educación y Ciencia.

NO ENSEÑAR A MATAR

EL COMITÉ ANTI-OTAN DE ENSEÑANTES no pretendo ser ni un tinglado corporativo, ni el reflejo de la creencia en ninguna predisposición que obligue a los enseñantes, más que a cualquier otro viviente, en el trabajo por la paz.

Sin embargo, la especial responsabilidad que nos vincula con lo que amenaza convertirse en la última causa de la Humanidad, es, por lo demás, bastante clara. No tenemos poderes taumáticos, no constituimos ningún cuarto ni quinto poder, pero sabemos que en nuestras manos está el aportar una contribución importantísima para la educación de muchachos y muchachas que dispondrán, que dispondremos, o de un mundo bastante mejor o quizá, como mucho, de las piltrafas de un mundo suicidado.

No enseñar a matar, no enseñar a mandar, como no enseñar a dominar sobre el fracaso de los demás, no enseñar las "ciencias", las justificaciones de la guerra. Ahí reside nuestra aportación, lo mismo que enseñar (ayudar a ejercitar) la solidaridad, la colaboración, la crítica de lo aparente, los valores de la libertad y de la paz.

Es insuficiente lo que en el campo de la enseñanza hemos hecho o hemos comenzado a hacer. Muchos enseñantes, preocupados por la paz, han supuesto hasta ahora muy pocos organizados por ella. Es una situación contradictoria que debemos ir eliminando.

Hay quien advierte de la dificultad y hasta de la utopía de la neutralidad. Nadie podrá probar que sea más difícil o utópica que la propia paz. Defenderemos abiertamente la neutralidad de nuestro país, como única forma de no alimentar la dinámica suicida de los bloques militares. Estamos por la salida de la OTAN y exigimos la convocatoria de un referéndum claro y vinculante.

Ninguna neutralidad o independencia nacional es posible con la presencia de bases militares extranjeras en el propio territorio. Las bases militares norteamericanas deben ser desmanteladas. La perspectiva de una Europa del Oeste y del Este no supeditada a las grandes potencias exige que cada país aplique a su situación esta medida.

En un mundo de centenares de millones de personas acuciadas por las urgencias más lamentables y para las que el hambre no es precisamente un reclamo de "caridad", sino una realidad que mata miles de seres humanos por día, los gastos militares billonarios que desbordan nuestra imaginación son aún más que un atentado contra la solidaridad y un insulto a las urgentes necesidades de millones de personas, son un crimen contra la Humanidad.

Comité anti-OTAN de Enseñantes

Las carencias informativas que tenemos y las necesidades informativas que en el presente y en el futuro vamos a tener deberían hacernos reflexionar y sacar conclusiones para encarar ese futuro con las mayores posibilidades de éxito. Estas reflexiones pretenden iniciar un debate necesario...

INFORMACION... ¿ACCION SINDICAL?

Eusebio Galán



1. LO EVIDENTE... NO ES TAN EVIDENTE

Decir que vivimos en un mundo «lleno» de información es hablar de lo evidente; lo mismo que decir que quien domina la información tiene el poder. Estas evidencias no están nada claras en los órganos del Sindicato. Tanto en la Confederación como en la F. E. C. C. O. O. carecemos de una política informativa que esté a la altura de las necesidades del momento. Desde el aburrimiento y la pesadez ideológica hasta la falta de planteamientos estéticos hay toda una gama de insuficiencias, sobre las cuales debemos obligatoriamente reflexionar para transformar nuestros hábitos informativos y conseguir a hegemonía deseada.

Nuestra intención es plantear algunos temas sobre la información dentro de la F. E. C. C. O. O. El «público» al cual nos dirigimos es en teoría el más informado, el mayor consumidor de información y el más crítico ante las distintas propuestas.

2. PROBLEMAS DE BASE

La situación viene de lejos. El panfleto, la pintada en las paredes, la asamblea en el centro, el pensamiento (un cierto pensamiento) de izquierda que ha juzgado y juzga los problemas de propaganda-estética como resabios capitalistas, etc., han creado un tipo de militante y una historia que condiciona el presente. Querámoslo o no, seguimos pensando y actuando muchas veces en esos términos. Asambleas con pocos y casi los de siempre. Panfletos mal hechos, mazacotes ideológicos y descabros estéticos. Alternativas perfectas que duermen el sueño de los justos y se perfeccionan en la mente de los que ya las conocen. El problema es que los tiempos han cambiado, las necesidades son otras y

las formas de encararlas deben ser otras. La mayoría de los afiliados simpatizantes, y posibles votantes de la F. E. C. C. O. O., prefieren la documentación precisa, la información seria y rápida, estar al día en los temas que les afectan, a las asambleas, reuniones, desplazamientos, etc. No vale escudarse en análisis tipo: «sectores conservadores», «pocos y buenos», «pasofismo», etcétera. Bufonadas irracionales ante el fracaso de los análisis y el escaso éxito de los métodos. Nunca la realidad se presentó boyante para los cambios progresistas. Crear las condiciones y verificar el cambio fue y es propio de los grupos que no se encerraron en su cascarón, analizaron las nuevas realidades y buscaron las soluciones. (Puro marxismo.) No queremos decir con lo anterior que el activismo, la asamblea, etc., carecen de sentido. Antes al contrario, decimos y afirmamos que con este tipo de militante, mas una recta política informativa, nuestras posibilidades son mucho mayores (un informador motivado y con medios multiplica el mensaje). Y no estaría de más recordar aquello de Mahoma y el monte... La única manera de llegar a la mayoría de los montes del Estado Español es mediante y con una correcta política informativa. Más todavía, allí donde llegamos, es mediante la información como nos mantenemos, extendemos, nos introducimos en múltiples estructuras. Lo demás son catacumbas.

3. SINDICALIZAR LA INFORMACION Y PROFESIONALIZARLA

Dicho lo anterior, creemos que todos los esfuerzos que se hagan en orden a crear, aumentar en calidad y cantidad, concretar y fijar una política informativa para el sindicato, son necesarios. Diría más, son urgentes.

Deberíamos proponernos hacer de la

política informativa un elemento esencial de la acción sindical. Sindicalizar la información. Profesionalizar la información. Ni todo vale, ni da lo mismo la manera de decirlo. Si en nuestra problemática organizativa y sindical la propaganda y sus métodos no aparece como punto esencial del orden del día, estamos perdidos. No es suficiente tener razón, es necesario decirlo, saberlo decir y llegar los primeros. Es cierto que la verdad es revolucionaria, pero también es cierto que la verdad mal dicha tarda en aceptarse y que una mentira repetida mil veces acaba creyéndose (¡que se lo pregunten a los nazis!).

Tomando como base mínima el esquema Emisor-Mensaje-Receptor, deberíamos reflexionar y discutir sobre los siguientes interrogantes:

a) ¿Deben existir Secretarías específicas de información? ¿Qué importancia se les debe dar? ¿Qué elementos, personas y material (máximo y mínimo) necesitan? ¿Escala de prioridades? ¿Cuáles son nuestras necesidades informativas?

b) ¿Qué elementos deben tener nuestros mensajes? ¿Esenciales? ¿Accidentales? ¿Qué datos nos identifican y nos hacen reconocibles? ¿Qué puntos del pasado nos interesa mantener, perpetuar y afianzar? ¿Cómo manifestar el presente y el futuro? Imágenes, ¿cuáles y por qué? Unidad idea-imagen, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿con qué fin?

c) ¿Carácter del público al que nos dirigimos? ¿Cómo nos percibe? ¿Cómo queremos que nos entienda? ¿Necesidades de ese público? ¿Ampliación de público y de conciencia?

No son las únicas preguntas. Otras muchas se pueden hacer, en cualquier caso lo importante es iniciar el debate y actuar consecuentemente, que el Sindicato reflexione sobre el tema y se vaya creando conciencia de la necesidad de una correcta política informativa. Lo más grave es que estamos hablando de lo evidente...

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN EL AREA DE LAS MATEMATICAS

La discalculia es hoy, en nuestras escuelas, la gran desconocida. Existen nuevos estudios sobre las anomalías en el aprendizaje lecto escritor, pero la mayoría se detienen en esta parcela, sin relacionarla con los trastornos en el aprendizaje del cálculo.

GRUPO MATEMA

La discalculia es un problema preocupante hoy en nuestros planes de estudios por varias razones:

Primera, porque el mayor índice de fracasos en la EGB según los estudios realizados por el Servicio de Inspección Técnica de Educación reside en el Área de Matemáticas.

Segunda, porque debido a razones de muy diversa índole, los profesores de EGB están más preocupados por la consecución de automatismos que por el desarrollo de la lógica matemática.

El esfuerzo de nuestros docentes está dirigido a que nuestros alumnos, al finalizar su escolaridad obligatoria, hayan conseguido «aprender», entre comillas, una serie de contenidos en la mayoría de los casos como compartimentos estancos y con valor en sí mismos, sin tener en cuenta las exigencias del rigor lógico.

En tercer lugar, la discalculia escolar verdadera aparece en nuestro escolares, en la mayoría de los casos, porque se produce, en un momento determinado, una ruptura del esquema mental del alumno de forma que no es capaz ni tan siquiera de asimilar el mecanicismo automático que el método de enseñanza le está intentando imponer.

En cuarto lugar, porque existe inadaptación de los métodos de enseñanza a los nuevos esquemas renovadores que deberían plantearse en toda buena didáctica de las matemáticas. El intentar exigir al alumno contenidos que están por encima de sus posibilidades reales es no sólo pedir peras al olmo, sino lo que es peor, como nos dice Piaget, «pedir peras a los perales en flor». Existen dos aspectos fundamentales cuya consecución es necesaria para iniciar un aprendizaje matemático correcto cuales son: la conservación de cantidades (número, longitud, peso, área, volumen y la reversibilidad). Se desconocen, en la mayoría de los casos, no sólo estos aspectos, sino las características fundamentales de los alumnos en cada estadio de su desarrollo evolutivo con todas las incongruencias que ello comporta.

Quisiéramos indicar con esto que no estamos ocupándonos de las discalculias que comportan trastornos profundos como la discalculia del oligofrénico o afásico, sino de las que Giordano y sus colaboradores denominan discalculia escolar verdadera, y que definen como «aquellas dificultades



específicas del aprendizaje del cálculo, que se observan entre los alumnos de inteligencia normal, no repetidores de grado y que concurren normalmente a la escuela primaria pero que realizan deficientemente una o más operaciones matemáticas.

A través de las investigaciones de Dugas, Guillaume, Cazcrane y otros estudiosos del tema se ha podido comprobar que los fracasos específicos en esta área se deben a motivos diversos: falta de maduración (sensopercepciones, atención, memoria, imaginación, situación espacial, sicomotricidad, esquema corporal, lateralidad, ritmo y seriación, etc.), mala escolaridad, incorrecta utilización de los métodos, del material escolar, dificultades perceptivas, afectivas, etcétera.

Así pues, de un lado estaría la necesidad de que las matemáticas se ADAPTASEN A LA VIDA REAL y, de otro, NO CONTRARIO SINO COMPLEMENTARIO, el que enseñen a pensar, a desarrollar las estructuras lógicas, que sería, en definitiva, desarrollar lo que Piaget denomina «acciones y operaciones» y de las que se derivan directamente las matemáticas.

Centrados así en una parcela que entraría de lleno dentro del campo del profesorado de EGB y reduciéndola, como nos permiten

hacerlo los estudios de Henshen, a los alumnos con trastornos específicos del cálculo, es como podemos ofrecer nuestra experiencia de una década como profesores de matemáticas, conscientes de que no nos importa tanto el qué sino el cómo.

Aparecen así dos problemas importantes: De un lado, el de los alumnos que finalizan sus estudios de EGB habiendo superado todos los contenidos legalmente establecidos, pero que no han desarrollado lo más mínimo sus estructuras lógicas.

De otro, los alumnos que al iniciar el ciclo medio y superior de EGB afianzan, en lugar de corregir, los errores que han adquirido durante los dos cursos del ciclo inicial y los tres del ciclo medio y que, habiendo sido detectados por el profesor, no han podido ser corregidos. Tales son los trastornos en la concepción del número, fallos en la seriación numérica, escalas, operaciones, cálculos mentales o problemas, en los que es tan frecuente observar en el niño su incapacidad para asociar el problema con la operación u operaciones a realizar a pesar de saber realizarlas fuera del contexto del problema, eso sí, de forma mecánica y no reflexiva.

Y en este último vocablo empleado, reflexión, pensamos que está la clave de una metodología tanto preventiva como correctiva, porque los fracasos reseñados anteriormente e investigados por Giordano y sus colaboradores es el método de enseñanza el que, según nuestro criterio como profesores, tiene la mayor trascendencia.

Existe una aptitud presente en potencia en los escolares a los que nos estamos refiriendo, aptitud que necesita un proceso correcto para transformarse en obra. Así, una aptitud potencial debe ir necesariamente acompañada de un buen método de enseñanza-aprendizaje. Este método ha de pasar indefectiblemente por una reflexión, no del método en sí, sino de las estructuras lógicas de la inteligencia a las que hace alusión Piaget. Esta reflexión debe ir seguida de una interacción social, es decir, de un lenguaje. Y será sólo a través de la observación y manipulación, en una palabra, de la experiencia, como aparecerá, o mejor, descubrirá el niño el concepto, pasando después a interiorizarlo, generalizarlo y por último automatizarlo. Pero haciendo honor a la verdad y a través de nuestra experiencia docente, hemos podido

comprobar que se busca el camino de resultados fáciles y aparentes con más frecuencia de la que todos desearíamos. Es fácil escuchar frases como: «Ya tiene seis años y aún no sabe sumar», pero son precisamente frases como ésta las que nos están arrojando hacia las discalculias verdaderas en la EGB.

Así pues, concretando lo anteriormente expuesto, podríamos decir que el tanto por cien más elevado de niños con discalculia en el ciclo medio y superior es debido a que el aprendizaje de los conceptos básicos del área de matemáticas se han pasado por alto y se ha centrado la enseñanza en conocimientos y automatismos que los alumnos no comprenden ni pueden interiorizar, ya que su estructura mental tiene unas características que debemos conocer para poderlas potenciar.

Del mismo modo, los alumnos que pasan al ciclo superior, en vez de corregir las dificultades antes apuntadas, las afianzan.

El desarrollo mental de los niños impone unas limitaciones sobre qué pueden aprender y en qué condiciones lo aprenden. Intentar que adquieran unos conocimientos y automatismos a través de la explicación oral, la simbología y la abstracción no sólo es infructuoso, sino que puede dificultar el aprendizaje posterior.

Para la prevención y corrección de las dificultades del aprendizaje en el área de las matemáticas es indispensable conocer la psicología del niño y cómo construye sus estructuras mentales.

La metodología que proponemos se basa en diez principios fundamentales de las experiencias que realizó J. Piaget:

1. Los niños no son adultos en miniatura. Tienen estructuras mentales diferentes a las de las personas mayores; construyen sus ideas siguiendo otros caminos y poseen una visión propia de la realidad y del mundo que les rodea.

2. El desarrollo mental, intelectual, de los niños se efectúa a través de unos estadios o etapas definidas. Estos estadios tienen lugar en un orden determinado que es el mismo en todos los niños.

3. Aunque los estadios de desarrollo intelectual tienen siempre lugar en ese orden, los niños pasan de un estadio a otro en diferentes edades. Además la transición se realiza paulatinamente. Puede ser que un niño manifieste ya alguna capacidad característica de un estadio superior y, al mismo tiempo, en otros aspectos se sigue moviendo en el estadio anterior.

4. El desarrollo mental de un niño depende de cuatro factores que se relacionan entre sí: maduración, contacto físico con los objetos, experiencia, interacción, transmisión social y equilibrio.

5. Estos periodos a los que aludimos son, en líneas generales, los siguientes: Sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. En el ciclo medio debemos conocer las características del estadio preoperacional y operaciones concretas. En el ciclo superior, las características de las operaciones formales.

6. Las «operaciones» son las acciones

que se llevan a cabo mentalmente y son componentes necesarios del razonamiento. El realizar operaciones implica: capacidad de conservación y capacidad de inversión (reversibilidad).

7. Un niño tiene capacidad de conservación si reconoce que una propiedad como el número, la longitud, el área, el volumen o la cantidad sigue siendo la misma, independientemente de los cambios que realicen en posición, forma o distribución. Tiene la capacidad de inversión si reconoce que cualquier cambio de posición, forma, orden, etc., pueden invertirse volviendo a su estado inicial.

8. El pensar se realiza a través de las acciones y de su interacción con las palabras. Las palabras por sí solas son estériles. El conocimiento no se puede dar a los niños. Debe ser descubierto y construido por ellos mediante actividades y su posterior comunicación a los demás.

9. Los niños aprenden mejor a través de actividades concretas. Deben sentir, ver, oler, tocar los objetos, así como descubrir sus propiedades y cambios.

10. Por naturaleza los niños están en continua actividad. A través de esta acción están investigando y dando sentido a su mundo. Mientras lo hacen construyen sus estructuras mentales que les permiten asimilar informaciones más complejas.

Esta elaboración de estructuras mentales hace posible el auténtico aprendizaje que es estable y duradero, porque está incorporado a la persona del niño. Cuando no existan las estructuras necesarias, el aprendizaje será superficial, porque, al no ser útil para el niño, se olvida y desaparece.

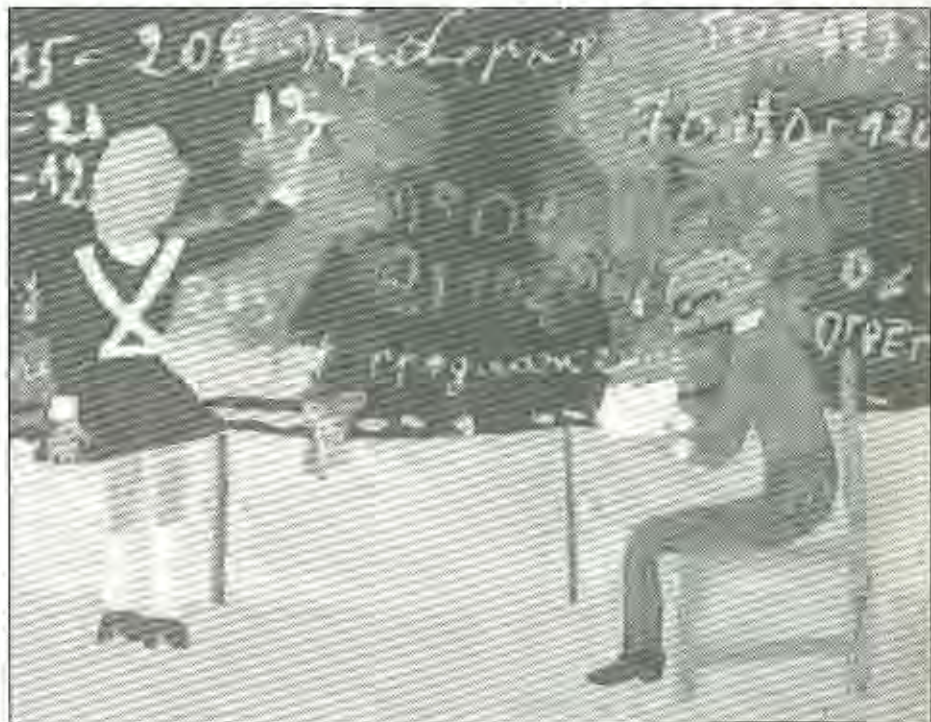
Los niños del ciclo medio desarrollan conceptos como el número, relaciones, procesos, etc. Están adquiriendo la capacidad de pensar, pero debemos hacerlo siempre sobre objetos reales y concretos, no con abstracciones.

En el ciclo superior empiezan a pensar utilizando conceptos abstractos, formulan teorías sobre todo, y distinguen perfectamente lo posible de lo real. En esta fase están alcanzando el nivel de razonamientos de los adultos.

El objetivo que nos proponemos, para conseguir una maduración en el alumno, y así prevenir las dificultades en el aprendizaje del área de matemáticas, es que el alumno, a través del aprendizaje, sea capaz de redescubrir las matemáticas, comunicar sus experiencias y así llegar a conocer mejor el mundo que le rodea, sabiendo al mismo tiempo resolver sus problemas de la vida diaria.

Para alcanzar el objetivo y ser fieles a las experiencias de Piaget es necesario que se respete la psicología del niño y que todas las actividades que realice desarrollen su capacidad de razonamiento y sus estructuras mentales. Que solamente se aprende a hacer, haciendo, y por eso debemos satisfacer su capacidad creadora. Que los conocimientos estén siempre propuestos en forma de espiral, es decir, que al comenzar cualquier actividad tenga elementos de apoyo para que pueda comenzar a trabajar y parta siempre de experiencias concretas, nunca de algo nuevo o desconocido.

En la medida que realice su capacidad de razonamiento lógico, según su edad, la creatividad y los conocimientos que adquiere.



Las actividades que realice el alumno deben partir de experiencias concretas.

ra por medio del aprendizaje sean en espiral, habremos alcanzado su motivación y el interés de «aprender a aprender».

Partiendo siempre de experiencias concretas, bien con material elaborado por los niños o con material estructurado, el alumno, en juego libre o dirigido, manipulará el material, lo observará y creará o cumplirá las normas de juego y comunicará a los demás o al compañero lo que está haciendo hasta que interiorice el concepto que ha descubierto. Sólo a partir de este momento estará en condiciones de realizar una abstracción de la realidad. Dominado el concepto le proponemos que lo realice y nos diga todos los elementos de la vida real que cumplan la norma o el concepto que dominan. Hasta ahora ha hecho un aprendizaje directo de la realidad y para que el aprendizaje sea total es necesario que realice ejercicios a la inversa, es decir, que domine la reversibilidad del concepto.

En este proceso es necesario disponer de dos clases de material: uno estructurado y otro creado por el propio alumno.

El material estructurado es el que nos ayuda a que el alumno desarrolle sus estructuras mentales a través de la manipulación (formas, tamaños, colores, clasificaciones, seriaciones, conservación de cantidad, materia, peso...), reversibilidad, operaciones, movimientos, velocidad y conceptos geométricos y topológicos.

El material elaborado por el alumno ha estado en función del núcleo de ciencias de la quincena. Ha trabajado con cuerda, bolas, alambre, cartón, cartulinas, papel, madera...

Las actividades que el alumno realiza deben partir de experiencias concretas y deben estar bien seriadas, de forma que al leer la información del primer ejercicio, observar los grabados y hacer las manipulaciones que correspondan, esté motivado, lo haya interiorizado y esté en condiciones para realizar el segundo ejercicio y así sucesivamente, de forma que la dificultad de ejercicio a ejercicio facilite al alumno redescubrir el concepto o conceptos que nos hemos propuesto en los objetivos de esa actividad.

Es necesario que las actividades que realiza para alcanzar el objetivo estén expresadas de tantas formas como sea posible y así descubra que un problema de la vida real se puede resolver desde múltiples enfoques y estará en función de los datos que tengamos y de la forma de clasificarlos y relacionarlos.

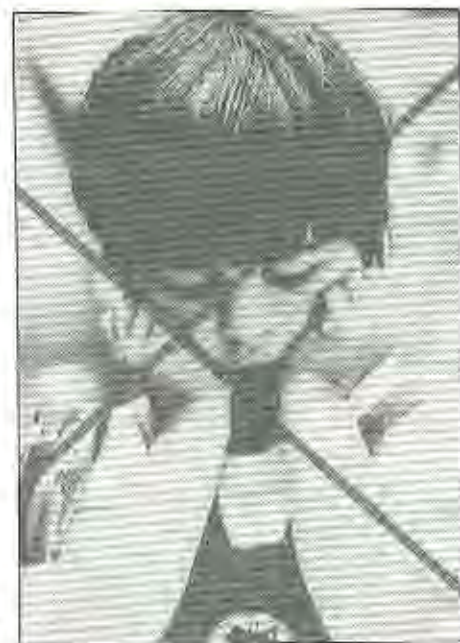
En unos casos sólo tendrá el enunciado y él tendrá que elaborar todas las preguntas posibles que se puedan dar en esa situación; otras veces la situación será cerrada, tendrá la información y las preguntas, debiendo resolverlo de la forma que él crea más oportuna. También habrá situaciones en las que le faltarán o sobrarán datos y tendrán que dar las explicaciones correspondientes. Es necesario que invente situaciones problemáticas para resolverlas él o para que las resuelvan todos los compañeros.

Con esta metodología, el niño está en constante actividad, unas veces redescu-

briendo sus matemáticas, otras comunicando sus experiencias o preguntando sus dificultades para resolver una situación concreta. El profesor, en todo momento, es el que observa la forma de trabajar de sus alumnos, escucha sus informaciones, da multiplicidad de posibilidades a cada situación y sabe en cada momento el grado de madurez, trabajo, atención, responsabilidad y objetivos que ha alcanzado cada uno de sus alumnos.

De los errores fundamentales que han detectado Giordano y sus colaboradores, es necesario resaltar aquellos que hacen aparición en el ciclo medio de la EGB y los que se afianzan en el citado ciclo por aparición al final del periodo inicial. Tales son:

- Errores en el simbolismo.
- Errores en la significación de llevar.
- Colocar mal los productos parciales de la multiplicación.



Mal encolumnamiento general de las operaciones.

- Iniciar las operaciones por la izquierda.
- Errores múltiples en la división.
- Fallos en comprensión o estructuración de problemas.

Asimismo, en el ciclo superior las dificultades más comunes son:

- Falta de comprensión de enunciados en los problemas.

No relacionar los distintos datos de un problema.

- Fallos en el planteamiento, resolución, análisis y comprobación de resultados.

- Carencia de cálculo mental.

- Infradesarrollo del factor G.

Queremos insistir en que la mayor parte de estos errores aparecen por dos razones fundamentales:

- Se inicia directamente el aprendizaje mediante abstracciones tendientes a conseguir un aparente automatismo.

- No se tiene en cuenta, a la hora de iniciar un determinado campo, si el alumno está madurativamente preparado para comprenderlo, es decir, si es capaz de conservar esa propiedad.

No es posible transmitir en estas breves notas lo que supone una línea metodológica de muchos años. Tampoco es fácil exponer teóricamente un trabajo eminentemente práctico, una forma de hacer. Nos damos por satisfechos si esta corta síntesis consigue crear una inquietud en el docente y le predispone a replantear su línea de actuación.

Hay que aclarar finalmente que no es el profesorado de EGB el causante de todos estos trastornos ni el responsable de una deficiente metodología. No se trata de buscar responsables pero sí de hacer una reflexión. Necesitamos para los profesores una serie de conocimientos matemáticos indispensable, pero sobre todo nos hace falta unas **directrices metodológicas** que permitan evitar la ansiedad de la transmisión incesante de contenidos a los alumnos de una forma irreflexiva y abstracta, porque esos contenidos, si se adquieren, se olvidan con increíble rapidez, no capacitan para la adquisición de aprendizajes posteriores ni desarrollan lo que ha de ser su baluarte en la vida, es decir, las estructuras lógicas de la inteligencia.

Nos preguntamos:

- ¿Por qué se producen estas situaciones en las aulas?

- ¿Los niños actuales tienen más dificultades de aprendizaje?

- ¿La sociedad es condescendiente de este problema?

- ¿Hay organismos realmente interesados en solucionar éste o similares problemas de la escuela?

- ¿Qué saben de todo esto los futuros profesores de EGB?

- ¿Qué tanto por cien del actual profesorado de EGB conoce esta problemática?

- ¿Qué soluciones se le brindan al profesorado para que pueda solucionar estos problemas?

- ¿Los pedagogos españoles están realmente preocupados en solucionar problemas de la escuela o viven, se realizan y se comunican en una sintonía diferente a la de los profesores de EGB?

- ¿Qué didáctica de las matemáticas conocen y saben aplicar los alumnos de las ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO, que terminan la carrera?

- ¿En las ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO los alumnos aprenden conocimientos de matemáticas o didáctica de las matemáticas?

- ¿Quién informa a los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia?

- ¿Qué investigaciones a nivel nacional se están realizando para dar solución a estos problemas?

La respuesta a éstas y más preguntas, con medidas concretas y reales, sería el primer paso para prevenir el fracaso escolar en el área de matemáticas.

UNIVERSIDAD: LA LUCHA QUE NO CESA

Durante el mes de febrero la Universidad ha estado frecuentemente en las páginas de los periódicos. Los procesos de elaboración de Estatutos llegaban en la mayoría de los casos a su punto culminante, con numerosas tensiones aquí y allá. Si en Valencia las protestas provenían de sectores extrauniversitarios minoritarios (molestos por un tratamiento claro y consecuente del conflicto lingüístico), en las Universidades Autónoma y Politécnica de Madrid proyectos de signo progresista eran derrotados por los Plenos de sus Claustros, mientras que en Sevilla y Valladolid eran los estudiantes quienes protagonizaban estentóreas protestas contra proyectos de signo reaccionario. Al mismo tiempo, continuaban las movilizaciones a nivel estatal de los profesores universitarios (mayoritariamente PNNs) en defensa de sus reivindicaciones.

Naturalmente, los colectivos de PNNs y profesores progresistas de las distintas Universidades no estaban ausentes, sino todo lo contrario, de las batallas que en ellas se libraban alrededor de los proyectos de Estatutos. Pero al mismo tiempo se extendía la conciencia de que los mejores Estatutos resultarían ineficaces sin los medios presupuestarios adecuados. Y, en el contexto de una política económica gubernamental tendente a restringir la inversión pública en servicios sociales, recientes declaraciones ministeriales hacían temer que el cumplimiento en 1987 de los plazos marcados por la Ley de Reforma Universitaria llevara a una drástica reducción del número de profesoras universitarias: la sombra de la «reconversión» planeaba así sobre la Universidad, amenaza frente a la cual CC.OO. había planteado ya el curso pasado que el desarrollo de la Universidad era indispensable para el desarrollo tecnológico que nuestro país necesita.

La protesta surgió inicialmente a primeros de curso frente a las numerosas arbitrariedades cometidas en las llamadas «Pruebas de idoneidad», arbitrariedades que reflejan fuertes resistencias a ampliar el número de profesoras **estables** en la Universidad.

Pero, sin abandonar esta trinchera (que ha llevado a ganar los recursos en las Comisiones de Historia de América, Microbiología, Astronomía y Astrofísica, Biología Vegetal, Física de la Materia Condensada, Antropología Social, Bioquímica y Biología Molecular, Ingeniería Hidráulica, Matemáticas Aplicadas a la Técnica, Didáctica de las Ciencias Sociales, Química Física, Lingüística General..., estando en pie la exi-

gencia de revocación de las Comisiones que han actuado incorrectamente, exigen que se verá reforzada jurídicamente si al volverse a reunir no corrigen los errores cometidos), la protesta rápidamente se generaliza al conjunto de los PNNs, abarcando asimismo sectores de Profesores Numerarios, poniendo en primer lugar la exigencia de dotación de plazas en número suficiente.

El hecho de que el movimiento tienda a extenderse al conjunto del profesorado universitario no es casual: desde el primer momento se plantea que si el número de profesores disminuye, la carga docente sobre cada profesor aumentará, afectando negativamente a la investigación y a la calidad de la docencia. Y esta previsión se ve especialmente confirmada en el caso de



los Titulares de Escuela Universitaria, cuando el Gobierno envía al Consejo de Estado, negándose a negociarlo sindicalmente, un proyecto legislativo en el que se les asigna 12 horas lectivas semanales (un 50 por 100 más que a las restantes categorías de funcionarios docentes universitarios). En este contexto, es especialmente amplia la participación de Numerarios de Escuelas Universitarias en las huelgas convocadas por la Coordinadora Estatal de PNNs-Profesores de Universidad.

A diferencia de ocasiones anteriores, la movilización de profesores de este curso se realiza con la perspectiva de una lucha larga en la que será necesario mantener medida de presión previsiblemente durante un periodo prolongado. Por ello, la Coordinadora Estatal y la Asamblea Estatal, con el apoyo de CC.OO., han delineado una estrategia de huelgas intermitentes y acciones puntuales que evite agotar las fuerzas y permita concentrarlas en momentos adecuados. Asimismo, la programación de

huelgas con bastante antelación y su posterior ratificación ha permitido una amplia participación tanto en la toma de decisiones como en la realización de las huelgas, que se calcula han abarcado a un número de Centros Universitarios más elevado que nunca (entre enero y febrero han hecho huelga un total de 235 centros, con participación en muchos casos tanto de PNNs como de numerarios).

Las huelgas de enero y febrero, en las que ha participado una mayoría absoluta de los profesores universitarios, demostraron fehacientemente la representatividad de la Coordinadora Estatal. Pero la apertura de negociaciones se ha visto bloqueada por la negativa de la Secretaría de Estado para Universidades e Investigación (SEUI) y de FETE-UGT a reconocer la capacidad negociadora de la Coordinadora Estatal, apoyada por CC.OO. en tanto que sin haberse realizado las reivindicadas elecciones sindicales el proceso asambleario es el único del que han dispuesto los profesores universitarios para elegir sus representantes. La SEUI y la FETE-UGT insisten en que sólo están dispuestos a negociar con los Sindicatos, si bien lo cierto es que hasta el 15 de febrero (después de dos semanas de huelga) tampoco convocan a CC.OO. para negociar.

En estas condiciones, y con el propósito de desbloquear el inicio de negociaciones, los representantes de CC.OO. presentan en la Coordinadora Estatal del 16 de febrero una propuesta consistente básicamente en que la representación de CC.OO. en las negociaciones sea precisamente la Comisión Negociadora constituida en la XI Asamblea Estatal de Profesores de Universidad celebrada el 25 de enero (Comisión en la que estaba incluida CC.OO. en cuanto a tal como parte integrante de la Coordinadora).

Durante la semana siguiente esta propuesta es discutida tanto por el Secretario de la Federación de Enseñanza de CC.OO. y las distintas organizaciones de CC.OO. de Universidad, como por las Asambleas de PNNs y profesores de las distintas universidades, recibiendo una aceptación prácticamente general por parte de las mismas, con lo que es ratificada por 25 votos a favor, 4 en contra y 4 abstenciones en la Coordinadora Estatal del 23 de febrero.

Ello es una consecuencia lógica de las estrechas relaciones entre CC.OO. como Sindicato y el movimiento asambleario de profesores de Universidad; y no precisamente porque haya una «identificación» (como ha llegado a afirmar FETE-UGT) entre CC.OO. y la Coordinadora Estatal (la afiliación de CC.OO. es todavía minoritaria), sino porque CC.OO. ha estado defendiendo consecuentemente las formas democráticas de organización y decisión de que se han dotado los profesores de Universidad, y apoyando las medidas de lucha adoptadas por los mismos en defensa de sus justas reivindicaciones.

Esta práctica sindical, contrapuesta al sindicalismo burocrático que propugna la UGT, tiene una especial transcendencia para el inmediato futuro. Pues no se trata sólo de defender, hasta la celebración de elecciones sindicales, la tradición organizativa de las Coordinadoras de Profesores (que ha perdurado en la Universidad con mucha más fuerza que en otros sectores de la Enseñanza) sino que, además, CC.OO. se encuentra en una posición favorable para articular, en las elecciones sindicales, candidaturas ligadas a las Asambleas que recojan dicha tradición organizativa y sirvan de cauce para una amplia participación en las decisiones sobre la negociación y las medidas de lucha. Con ello CC.OO. entronca también con sus mejores tradiciones.

El 28 de febrero, con la constitución de la Mesa Negociadora de Universidad entre la SEUI, la CSIF, FETE-UGT y CC.OO. (representada por la Comisión Negociadora de la Asamblea Estatal), se entra en una nueva fase, iniciándose la negociación sobre plantillas de profesorado (estando prevista posteriormente la negociación sobre plantillas de PAS, que deberá tratarse aparte, y sobre retribuciones y elecciones sindicales, así como la información sobre contratación y pruebas de idoneidad y pendiente si se negocia sobre Estatuto del Profesorado).

Se entra así en las cuestiones de fondo, de cómo la pretensión de la SEUI de contabilizar a los futuros **Ayudantes** (que no considerados como profesores) entre las plazas que vendrían a sustituir a las de los actuales PNNs, frente a nuestra reivindicación de que se doten créditos suficientes para un número de plazas de profesores (en sentido estricto) no inferior al total de los profesores actuales. Así como la pretensión de la SEUI de que por cada nuevo funcionario, aunque venga de fuera de la Universidad, se amortice una plaza de contratado, desbordando lo establecido en el apartado 3 de la Disposición Transitoria 10 de la LRU y amenazando la estabilidad de los PNNs incluso antes de 1987. O el respeto de la autonomía de las Universidades para emplear sus incrementos presupuestarios, antes de 1987, dotando nuevas plazas de funcionarios o mejorando los contratos para terminar con los salarios de miseria que cobran actualmente los Profesores Ayudantes y Encargados de Curso.

Y, como telón de fondo, el hecho de que la SEUI ha llegado a la negociación del 28 de febrero con el mismo Documento de Trabajo presentado el 4 de febrero al Consejo de Rectores, y con cuyas previsiones no pueden superarse 11.042 nuevas plazas de profesores funcionarios y 6.755 de Asociados Contratados (que suman 4.000 menos que los actuales PNNs), que además no podrían cubrirse, por diversas subvaloraciones, con el incremento previsto de 11.460 millones de pesetas: para dotar tantas plazas de profesoras como los

actualmente existentes, con una proporción adecuada de catedráticos; fomentando la dedicación exclusiva, redistribuyendo plazas en favor de las universidades peor dotadas, y añadiendo un número adecuado de Ayudantes que permita una futura ampliación, harían falta de 27.000 a 30.000 millones de pesetas. Ante esto, la SEUI tiene la palabra. Y si no... volveremos a la carga.

Rafael Piá López

NEGOCIACIONES EN PRESIDENCIA DEL GOBIERNO: RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

A primeros de diciembre, los sindicatos CSIF, UGT y CC.OO. (Enseñanza, Administración Pública, Sanidad y Correos), se reunieron con el Secretario de Estado para la Función Pública y le plantearon la urgente necesidad de iniciar una negociación sobre los muchos temas pendientes que afectan a los trabajadores de Administración Pública (TAP).

Así se constituyó la Mesa General de Presidencia del Gobierno que, entre otros temas, negociará los siguientes: nuevo sistema de retribuciones, movilidad, promoción y carrera administrativa, sistema de pensiones, MUFACE, derechos sindicales y Circular 3, Proyecto de Ley de representación sindical, etc. También se estuvo de acuerdo con la existencia de Mesas Técnicas, creadas por la Mesa General con el objetivo de estudiar previamente los temas a negociar de cara a agilizar su negociación en la Mesa General. Por último, se aceptó la existencia de Mesas Sectoriales en aquellos ámbitos en que fueran necesarias. Entre ellas se encontrarían Seguridad Social, Correos, Administración Local y Enseñanza. El problema, aún no resuelto, se refiere a su composición, pues mientras CC.OO. considera que deben estar integradas por todos los sindicatos representativos del sector, la UGT se opone rotundamente y defiende que sólo estén los tres sindicatos que componen la Mesa General y la CSIF no se pronuncia sobre si deben estar otros sindicatos además de los tres. En el fondo se plantean dos modelos de negociación, uno muy centralizado y alejado de los trabajadores y otro, más próximo a los trabajadores, descentralizando y articulando los distintos ámbitos de negociación. Nadie cuestiona la necesidad de la Mesa General como instrumento que, al tiempo que ratifica los acuerdos de las Mesas Sectoriales, ofrece mayores garantías sobre el cumplimiento de los mismos.

RESULTADOS

Hasta el momento se han negociado los temas siguientes:

1. Acuerdo sobre negociación colectiva. Fue firmado por todos el 11 de enero y en él se recogió el espíritu del Convenio 151 de la OIT, el Gobierno se compromete a negociar todos los temas con los sindicatos firmantes.
2. Contratados administrativos e interinos docentes y no docentes. Se lograron dos acuerdos, firmados por los tres sindicatos.
3. Distribución de los 2.000 millones destinados al personal laboral. También hubo acuerdo entre todos.
4. Oferta de empleo público. Sólo estuvo de acuerdo UGT, CC.OO. y CSIF abandonar la Mesa en rotunda oposición a la propuesta de negociación que se les hizo, ya que se les entregó una hora antes el documento a negociar.
5. Derechos sindicales y Circular 3. Se ha ido aplazando su negociación desde primeros de enero, a causa del escaso interés de la Administración y algunos Sindicatos.

PERSPECTIVAS INCIERTAS

El proceso de negociación avanza, pero con lentitud. La Administración se ha comprometido a negociar en la segunda semana de marzo la Circular 3 y los derechos sindicales y responderá a la propuesta de creación de una Mesa Técnica para abordar el tema de las plazas no escalafonadas y el personal vario y sin clasificar. Para la tercera semana no se comprometen a negociar el R. Dto. que se establezca los abancos de niveles de C. de Destino que se asignarán a cada grupo de funcionarios o, lo que es lo mismo, a los funcionarios de cada índice de proporcionalidad. También la tercera semana responderá a la propuesta de que se cree la Mesa de Enseñanza, de composición desconocida por el momento, para tratar, entre otros, los temas siguientes: Carrera Docente, Estatuto del Profesorado y Decreto de Jornada. El tema del nivel 17 es negociable en la Mesa General.

La negociación marcha despacio porque la Administración no tiene interés en acelerarla, poniendo como excusa las diferencias entre los sindicatos. Por otra parte, y sin elecciones sindicales, la correlación de fuerzas favorece claramente a la Administración. En esta situación y si el proceso no gana agilidad y ritmo pueden darse movilizaciones con ese objetivo. Por parte de CC.OO., al menos, este es el planteamiento.

ACUERDO SOBRE CONTRATADOS DOCENTES

Los representantes de la Administración Pública y las Centrales Sindicales F.E., CC.OO., FETE y CSIF han llegado al siguiente acuerdo sobre personal contratado docente:

— Se reservan 1.800 plazas para funcionarios interinos docentes y personal contratado administrativo en régimen de colaboración temporal.

— Dichas plazas se ofrecen a concurso-oposición en 1985 (mínimo 50 por 100) y 1986. Las plazas no cubiertas en el 85 serán acumulables en el 86.

— Habrá tribunales especiales si las plazas y la asignatura lo permiten.

— Podrán presentarse quienes hubiesen prestado servicios docentes con anterioridad a la Ley 30/1984 de 2 de agosto, en la condición de contratado administrativo y con independencia de que no se estuviese prestando servicios en dicha fecha.

— Para participar en dicho turno será necesario haber presentado instancia en la convocatoria correspondiente a 1985.

— En la fase de concurso se ponderará de modo preferente la experiencia docente.

— Quedarán dispensados de la realización de las prácticas aquellos aspirantes que hayan prestado servicios por un período igual o superior al de la fase de prácticas.

— Los contratados en el curso 83-84 podrán seguir contratados, si no aprueban en las pruebas del 85 y 86, hasta el curso 86-87.

— Este Acuerdo podrá aplicarse al personal docente de analogas características de los restantes Departamentos Ministeriales.

POSIBLE INCONSTITUCIONALIDAD DE LA REFORMA DE LAS PENSIONES DE FUNCIONARIOS

La F.E. CC.OO. ha pedido al Defensor del Pueblo que estudie la posibilidad de presentar recurso de inconstitucionalidad contra la normativa sobre Clases Privadas del Estado, efectuada Ley de Presupuesto de 1985. La petición está motivada en la consideración de que la regulación por ley presupuestaria de vigencia anual, derechos y deberes de carácter permanente atenta

contra la seguridad jurídica consagrada en el artículo 9 de la Constitución.

BASES SOLIDAS

En reciente conversación mantenida con representantes de la F.E. CC.OO., el señor Ruiz Jiménez manifestó que la petición tenía bases sólidas y que la estudiaría con detenimiento. En esta reunión se informó al Defensor del Pueblo sobre el peligro potencial que suponía la disposición final 5. de la Ley de Presupuestos para 1985, por «... autorizar al Gobierno para dictar durante 1985 un texto refundido regularizando y armonizando la legislación vigente en materia de Clases Pasivas del Estado». Si se utiliza para prolongar la vigencia de la reforma más allá de 1985, sin enviar al Parlamento una ley específica, se estaría cometiendo un atropello legal. (Para mayor información sobre la Reforma del Sistema de Pensiones de los Funcionarios ver los números de I.E. de noviembre y enero febrero).

READMISION

La Magistratura de Trabajo n.º 17 ha fallado en contra de la Dirección General del M.E.C. y a favor de un grupo de compañeros despedidos el 30-9-84. La Magistratura obliga al MEC a la readmisión inmediata de los trabajadores y a que se les abone los salarios dejados de percibir.

LA OIT DA LA RAZON AL GOBIERNO SOBRE LA NEGOCIACION CON LAS CENTRALES MAYORITARIAS

En base a una queja presentada por FEDECA ante la OIT, el Comité de Libertad Sindical dice:

— El Gobierno actúa correctamente por ser CSIF, UGT y CC.OO. centrales sindicales «... con una evidente vocación global y general frente a las demás asociaciones de funcionarios...» y mayoritarias en las elecciones sectoriales celebradas.

— Por ello que el Gobierno establezca «... ciertos privilegios o ventajas en materia de representación o de consulta no es en sí

criticable ni presenta inconveniente desde el punto de vista de los principios de libertad sindical...» el Comité considera que la no participación de FEDECA en las referidas mesas de negociaciones no parece objetable...»

SUBVENCIONES: SENTENCIA DEL SUPREMO

La Sentencia del Tribunal Supremo sobre el recurso planteado por CONCAPA, FERE, CECE Y FESIE contra las Ordenes de Subvenciones a centros privados de EGB y FP 1 y 2, para el curso 1984/85, tiene tanto por sus resultados como por sus considerandos, una indiscutible trascendencia jurídica y política.

Basándose en que vulneran los artículos 14 y 27 de la Constitución, que se refieren a los principios de igualdad ante la Ley y libertad de Enseñanza, la Sentencia anula los siguientes puntos de las Ordenes:

a) El que los centros impartan enseñanzas completas y cuenten con un número mínimo de unidades escolares;

— el que los centros de FP tengan un 50 por 100 de profesores titulares y otro 50 por 100 de Agregados o Auxiliares;

c) el que en los centros de FP se impartan enseñanzas en jornada de mañana y tarde;

d) el que en los criterios de admisión de alumnos en los centros se considere mérito preferente el vivir en la zona en que está enclavado el centro y el nivel socioeconómico de las familias.

La Sentencia rechaza otras peticiones de anulación de los recurrentes: el que la Administración determine la relación profesor/alumno por unidad, el número de vocales representantes de los titulares de centros en las Comisiones Provinciales de Subvención y el establecimiento de precios máximos en los centros subvencionados.

Los considerandos de la Sentencia, el que se necesita una Ley para determinar los requisitos que han de reunir los centros sostenidos por fondos públicos y la vulneración de los artículos 14 y 27 de la Constitución, tiene, exceptuando el 1.º de ellos, una redacción de marcado carácter conservador y se anticipan a la Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LODE recurrecida, entre otros, por los aspectos anteriores. La Sentencia sigue a la de la Audiencia Territorial de Sevilla y antecede a la de la de Valencia, contra las órdenes dictadas por las respectivas comunidades autónomas.

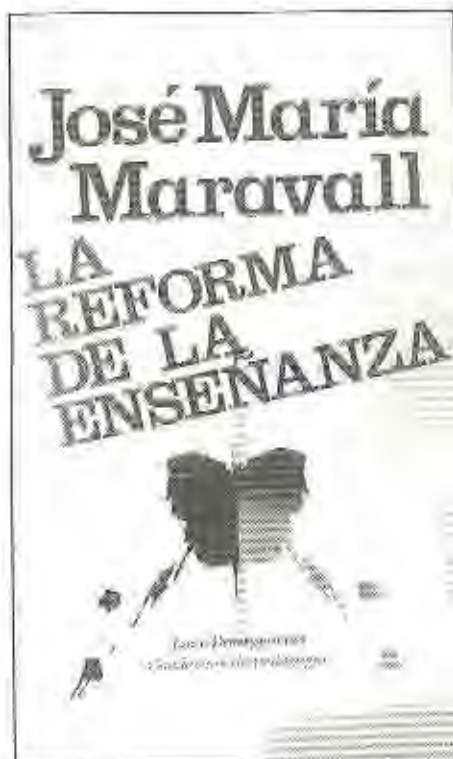
LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Autor: José María Maravall
Editorial: LAIA
Barcelona - 1984

El que un Ministro en ejercicio escriba un libro no es frecuente y suele suponer no pillarse los dedos, no dejar nada concretizado, conformarse con las generalidades que se dicen en la campaña electoral de turno y a olvidarse. De ahí que valoremos como positivo este «Libro Blanco» de la enseñanza, en el que Maravall pretende dar un repaso a la política educativa, con la experiencia ya de dos años en el poder, y nos presente un proyecto concreto y realista desde la posición de quien ocupa su cargo.

Nos servirá el presente ensayo, no sólo para ver qué está cambiando, sino qué va a cambiar próximamente en la educación; el sistema integrado de escuela pública-privada; la participación de padres, profesores y estudiantes; la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar; la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Estas son las cuestiones básicas sobre las que reflexiona el Ministro de Educación, apoyándose en una sólida documentación y con un lenguaje apto para los no especializados. Esto último es, tal vez, la causa principal, sin minusvalorar la actualidad del tema, lo que ha motivado que bastara un mes para agotar la primera edición.

Anexos a estos capítulos encontramos los textos de: la LOPE, la LRM, la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, y los reales decretos de becas y de educación compensatoria.



En definitiva, un libro que explica con claridad el rumbo que está tomando la política educativa del gobierno y que da respuesta a las polémicas educativas que surgen cotidianamente en las aulas, en la calle y en el Parlamento. Es, sin duda, un libro actual.

LA RENOVACION PEDAGOGICA: ALGUNOS MODELOS TEORICOS Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Autores: J. M. Escudero Muñoz y M.^a T. González González
Editorial: Escuela Española

Este trabajo pretende una aproximación introductoria y general a una de las vocaciones más actuales de nuestro sistema educativo: la renovación pedagógica, la mejora de la calidad de la enseñanza.

El sistema educativo, por sus propias tecnologías, métodos y fines, suele caracterizarse por una notable tendencia a la estabilización y por una clara resistencia al cambio. La resistencia a la renovación por parte del sistema educativo y del profesorado, ampliamente aducida como uno de los factores explicativos de la inmovilidad escolar, es considerado hoy, sin embargo, como una explicación insuficiente de la falta de éxito de las reformas educativas. Atribuir los fracasos de los proyectos educativos innovadores a la pereza escolar, a la inercia o a la práctica rutinaria del profesorado, no es sino un mecanismo de

Colección: Práctica Educativa,
 n.º 33
Madrid - 1984

elusión de análisis más profundos y de responsabilidades sociales y administrativas.

La renovación pedagógica puede consistir en perfeccionar lo existente o en introducir líneas de reforma aún no contempladas. El problema es cómo llevarla a cabo y en qué dirección.

Esta obra responde a ese doble objetivo, descendiendo a nivel de propuestas concretas inherentes a la práctica educativa. El trabajo no tiene pretensiones de exhaustividad ni de tratamiento detallado del gran número de cuestiones implicadas en la renovación educativa; pretende más bien, una introducción general a la temática de la innovación curricular, con la finalidad de ofrecer algunas reflexiones sobre su naturaleza, su dinámica y procesos de desarrollo.

LIBROS INFANTILES ESPAÑOLES

Catálogo
INLE (Instituto Nacional del Libro Español)
Madrid - 1984

En el mes de diciembre se celebró en Madrid una exposición de libros infantiles y juveniles, que incluía las diversas lenguas españolas; el número de ejemplares superaba los dos mil.

En dicha exposición se presentó este catálogo de «Libros infantiles» españoles. Realmente hace tiempo que se venía haciendo sentir la necesidad de un catálogo especializado de estos libros, que pudiera servir como instrumento de trabajo y consulta a los cada día más numerosos profesionales de las diversas ramas de actividad de este rico y variado mundo de la literatura para niños, y que fuese, al propio tiempo, útil para todos los seguidores e interesados en la materia.

Por iniciativa del Gremio de Editores de Madrid, a la que se sumaron el Gremi d'Editors de Catalunya y la Federación de Gremios de Editores de España, en la que ambos se integran, y con el patrocinio del Instituto Nacional del Libro Español, del Ministerio de Cultura, nace este catálogo que, pensamos, viene a satisfacer aquellas necesidades. En él se recogen todos los libros actualmente presentes en el mercado español. Las fichas aquí recogidas son las enviadas por las empresas editoriales, motivo por el que la presentación de cada libro sea parcial, impidiéndonos discernir las obras de auténtica calidad. El INLE ha optado por esta política para no hacer discriminaciones. Cada ficha consta de: título, autor, ilustrador, traductor, medidas, número de ilustraciones, número de páginas, precio y un breve resumen de su contenido.

La estructura del catálogo es la siguiente: una primera división por edades, que nos permite localizar pronto los libros destinados para preescolar (0-6 años), Ciclo Inicial (6-8 años), Ciclo Medio (9-11) y Ciclo Superior y Enseñanzas Medias (de 12 años en adelante). Dentro del apartado de edades hay una clasificación por temas: diccionarios, religión, manualidades, educativos, cuentos y fábulas... Dentro de estos apartados, están clasificados por editoriales (lo cual es bastante positivo a la hora de elaborar un pedido para adquisición de libros), colecciones y autores.

En resumen: un libro imprescindible para los bibliotecarios de EGB. ¿Para hacerse con él? Escribir al INLE. Santiago Rusñol, E. 28040 Madrid.

PAPA ES UN OGRO

Ilustraciones: De Amato Soro
Texto: Marie Farré
Editorial: ALTEA

Marie Farré, la autora, que siente una especial debilidad por las historias «espantosas», ha sabido rescatar de los cuentos tradicionales a ese personaje negativo y nos lo presenta como un pobre ogro que no puede hacer otra cosa que zamparse niños para eso están los ogros—; y como no quiere que sea demasiado malo, al final de la historia devolverá sanos y salvos los mil niños que se había tragado; pero ahora será su hijo, quien aprovechando el descuido de uno de ellos...

Es agradable encontrarse de vez en cuando con algún cuento que, respetando las líneas básicas de este género, nos presenta un final distinto, no siempre feliz o trágico, sí original, que hace que nuestros pequeños alumnos, cuando se lo terminamos de leer no sepan cómo reaccionar, sorprendidos por ese final inesperado.

Amato Soro, el ilustrador, nos presenta unos dibujos nítidos, de escaso colorido y desenfadados, que encajan perfectamente con la «cantidad» de texto y con los niños a quien va dirigido este cuento.

Con la colección «Mascota», la editorial «Altea» pretende crear un puente entre libros infantiles de ilustraciones abundantes y poco texto y los libros juveniles— básicamente texto. Para ello, las narraciones son algo más extensas que los de su otra colección: Benjamín y las ilustraciones— sin reducir su calidad— son presentados en tonos suaves, a veces monocromáticos. Esta colección está cubriendo ese hueco.

Colección: Mascota, n.º 19
Madrid - 1984
Edad de lectura a partir de 7 años



que cronológicamente podemos situar en el Ciclo Medio de la EGB, para que los chicos de esas edades no sufran un cambio brusco entre los dos niveles arriba reseñados, cambio que hacía que muchos alumnos se quedasen descolgados, haciendo que perdieran la afición por la lectura; afición que a veces había costado inculcar en el ciclo inicial, y que impulsaba a estos alumnos a quedarse estancados en los comics.

ME IMPORTA UN COMINO EL REY PEPINO

Autora: Werner Maurer
Editorial: Alfaguara
Colección Juvenil, n.º 100
Madrid - 1984
Edad de lectura a partir de 9 años

Wolfgang, un chico de doce años, será quien nos cuente la extraña aventura del Rey Kumi-Ori II, el rey Pepino, ya que así no hubiera tenido ojos, nariz y boca, y brazos y piernas, se le podría haber tomado por un pepino grande y gordo, o por una calabaza mediana y alargada». Pues el dichoso rey, que vivía con sus súbditos en el segundo sótano de la casa de Wolfgang, pide asilo político a su familia, ya que los súbditos han dado un golpe de estado. El abuelo— hombre mucho más progresista que el padre de la familia— dirá que eso no se llama golpe sino revolución; pues si los súbditos expulsan al rey, abren el parlamento y convocan elecciones, y publican periódicos en los que cada uno pueda escribir lo que quiera, eso es una revolución.

A partir de este momento la familia se dividirá en dos bandos, los monárquicos el padre y Niki, el pequeño o los republicanos Wolfgang, el abuelo y Martina, la mayor; la madre, la pobre, no sabe si va o viene.

Kumi-Ori II intentará vengarse de sus súbditos, y para ello promete enriquecer al padre si inonda el sótano de agua. Este proyecto es descubierto a tiempo por los partidarios del pueblo Kumi-Ori, que lo gran desbaratarlo.

CHOLORIS Y EL NUEVO PADRE

Autor: Kin Platt
Editorial: Loguez
La joven colección.

Salamanca - 1984
Edad de lectura a partir de 13 años

Choloris y Jenny, hermanas, viven con su madre, divorciada, la primera la mayor piensa que todos los hombres que salen con su madre son unos estúpidos. Tiene totalmente idealizada la figura de su padre, que murió suicidándose tras divorciarse de su segunda esposa. Jenny, la pequeña narradora de la novela, es bastante comprensible con su madre, y, pretendiendo, por todos los medios a su alcance, recomponer la auténtica personalidad de su padre. La madre, aún joven, encuentra «un nuevo padre» en la figura de Fidel Mancha, cubano, artista. Fidel hace todo lo posible por atraer la simpatía de ambas niñas, con el objetivo de adaptarlas. Choloris desprecia absolutamente al usurpador del puesto de su padre, quien, además, reúne la desagradable condición de ser extranjero.

Entre una madre dada al historicismo, una hermana autoritaria y caprichosa y un nuevo padre cargado de paciencia, vemos desarrollarse la lucha interna de Jenny que, viendo la verdad del lado de Fidel, no quiere traicionar la eterna amistad que la ata a su hermana.

Kin Platt, el autor, es un conocido caricaturista, periodista y autor. Famoso también por sus libros para niños y jóvenes, trabaja, además en la radio y la televisión. Reside en Los Angeles, USA.

Por cierto, ¿cómo le va a tu mamá?
Me encogí de hombros.

—Bien, supongo. Está saliendo con cuatro tipos.

—Ya te acostumbrarás— dijo riendo—, mi mamá ha salido con más de cien.

—¿Cien hombres distintos? ¡Caray!

Bueno, no exactamente cien, pero sí con un montón. No olvides que se separaron casi hace cinco años.

REALISMO FANTASTICO

Con este libro, Christine Nostlinger, la más importante autora alemana de la actualidad, obtuvo el premio del libro Juvenil Alemán; y el año pasado, por el conjunto de su obra, ha recibido el Premio Hans Christian Andersen, considerado como el Nobel de la Literatura Infantil.

Son ya varias las obras que la editorial Alfaguara ha traducido de esta autora en esta misma colección.

Podemos situar esta novela dentro del realismo fantástico, movimiento en el que aparecen seres fantásticos en situaciones reales, como es la vida cotidiana de la familia Wolfgang con el dictadorzuelo rey Pepino. Este movimiento literario abre una posibilidad amplia a los lectores, a su fantasía e imaginación, ya que da pie a pensar en la posibilidad de transformarse ellos en posibles protagonistas de historias parecidas. Este movimiento se destaca entre el puramente fantástico— con situaciones, lugares y protagonistas irreales— y el «realista», propio este último de los años 60.

EL CUENTO

En la ribera del Oka vivían felices numerosos campesinos; la tierra no era fértil, pero labrada con tesón, producía lo necesario para vivir con holgura y aún para guardar algo de reserva.

Ivan, uno de los labradores, estuvo una vez en la feria de Tula y compró una hermosísima pareja de perros sabuesos para que cuidaran su casa. Los animalitos al poco tiempo se hicieron conocidos en todos los campos de la vega del Oka por sus continuas correrías en las que ocasionaban destrozos en los sembrados y las ovejas y los terneros no solían quedar bien parados. Nicolai, vecino de Iván, fastidiado por las continuas molestias de los sabuesos, en la primera feria de Tula compró otra pareja de perros para que le defendieran su casa, sus campos y sus

tierras.
Al principio, los nuevos guardianes riñeron con los antiguos, pero pronto se hicieron amigos y los cuatro hicieron junto las correrías. Los otros vecinos, cuando vieron aumentar el peligro, se proporcionaron también sabuesos y así, al cabo de pocos años, cada labrador era dueño de una jauría de 10 ó 15 perros. Apenas oscurecía, al más leve ruido, los sabuesos corrían furiosos y con un estrépito tal, que parecía que un ejército de bandidos fuera a asaltar la casa. Los amos, asustados, atrancaban bien sus puertas y se decían:

—“Dios mío, qué sería de nosotros sin estos valientes sabuesos que abnegadamente defienden nuestras casas.”

Pero, a la vez que cada campesino —para estar mejor defendido— aumentaba el número de perros, éstos se hacían más exigentes. Ya no se contentaban con los

huesos y demás sobras de la casa, sino que había que reservarles los mejores trozos de las matanzas y hubo que construirles recintos cubiertos y dedicar más tiempo a su cuidado.

Entretanto, la miseria se había asentado en la aldea; los niños, cubiertos de harapos, palidecían de frío y de hambre, y los hombres, por más que trabajaban de la mañana a la noche, no conseguían arrancar del suelo el sustento necesario para su familia. Un día se quejaba de su suerte delante del hombre más viejo y sabio del lugar, y como culpaban de ella al cielo, el anciano les dijo:

—“La culpa la tenéis vosotros; os lamentáis de que en vuestra casa falta el pan para vuestros hijos, que languidecen delgados y descoloridos, y veo que todos mantenéis docenas de perros gordos y lustrosos.”

—“Son los defensores de nuestros hogares” —exclamaron los labradores.

—“¿Los defensores? ¿De quién os defienden?”

—“Señor, si no fuera por ellos, los perros extraños acabarían con nuestros ganados y hasta con nosotros mismos.”

“¡Ciegos, ciegos! —dijo el anciano— ¿No comprendéis que los perros os defienden, a cada uno de vosotros de los perros de los demás, y que si nadie tuviera perros, no necesitaríais defensores que se comen todo el pan que debiera alimentar a vuestros hijos! Suprimid los sabuesos y la paz y la abundancia volverán a vuestros hogares.”

Y siguiendo el consejo del anciano, se deshicieron de sus defensores y un año más tarde sus graneros y despensas no bastaban para contener las provisiones y en el rostro de sus hijos sonreía la salud y la prosperidad.

EN LA RIBERA DEL OKA

LEON TOLSTOI



POR FIN HOMOLOGACION DE TRIENIOS DE EGB

La Federación de Enseñanza de CC.OO. va a interponer un recurso ante el Gobierno para que se homologuen todos los trienios a efectos económicos y se perciban en función del coeficiente 3,6.

El recurso ha sido elaborado y será defendido por el abogado Nicolás Sartorius.

Si este recurso se gana, y teniendo en cuenta que, según la legislación vigente, sus efectos se aplicarán con cinco años de retroactividad, se percibiría por cada trienio unas 50.000 pesetas brutas en el momento de la resolución del mismo. Obviamente, los jubilados también pueden recurrir.

Si estás interesado, dirígete al Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de tu provincia o a la

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

C/ Fernández de la Hoz, 12-2.º

28010 MADRID

Teléfonos 410 35 83 - 419 51 24.

trabajadores de la Enseñanza

T.E.

La primera de la clase

