



CAES-DIVE
FRANCI
VS-DIVE
FRATER

$$\int x^2 \cdot 3x \, dx = 32 - 5 + a + 2b - c$$

MANUEL BALLESTERO
escribe sobre
la Universidad

¿INFORMATICA?
Sí, sí, pero...

UNIVERSIDAD

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
- Mobiliario Escolar
- Institucional
- Papelería Técnica
- Material Deportivo
- Equipamientos y Servicios escolares

Organiza:



IFEMA
INSTITUCIÓN FERIAL DE MADRID

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

Patrocina:



EN ESTE NUMERO

Editorial.....	3
Pedagogía: ¿Informática? Sí, sí, pero.....	4
La educación en el exterior (y II): Los problemas del profesorado.....	6
Política educativa: La reforma de la EE.MM.	9
— Zaragoza: I Encuentro de la enseñanza privada..	10
— Los CEP y la renovación pedagógica	11
Opinión: Desobedecer las reglas de la escuela (I).....	12
Tema del mes: Universidad: cámbiese quien pueda	14
— Una ocasión perdida ..	17
— Un horizonte de peligros	18
Noticias sindicales	21
Libros y revistas.....	24
El cuento	26

EL EDITORIAL

LA NEGOCIACION COLECTIVA EN LA ENSEÑANZA

A lo largo de su historia reciente, el sindicalismo en la Enseñanza ha tenido que afrontar un sinnúmero de obstáculos que han afectado a sus posibilidades de desarrollo y consolidación organizativa. La ausencia de unos cauces normalizados de negociación, desde el inicio de la transición política hasta nuestros días, no ha sido el menor de ellos. Cambiaron los Gobiernos, pero el problema subsistió. A pesar de lo anterior, ha demostrado en bastantes ocasiones su capacidad de movilización de los trabajadores, casi siempre ligada a la unidad de acción de los Sindicatos en torno a objetivos claros y sentidos y ha sabido mejorar en muchos aspectos las condiciones de trabajo de profesores o PAS.

En estos momentos la situación de la negociación colectiva viene caracterizada por: En la Enseñanza Privada, bloqueo por parte de la patronal y ningún avance concreto en los temas dependientes del MEC (centros en crisis, desarrollo reglamentario de la LODE, órdenes de subvenciones). En la Función Pública se vuelve a constituir en enero la Mesa General Sindical (CC.OO., UGT y CSIF - Presidencia del Gobierno). Se avanza en algunas cuestiones — contratados e interinos—, se incumple en otras — oferta de empleo público—, muchas se retrasan — Reforma Sistema de Retribuciones...—, se ofrecen facilidades para la acción sindical, pero persiste la negativa del Gobierno a convocar elecciones sindicales.

Los cauces para la negociación sectorial — Enseñanza, Sanidad, Correos, Administración Local...— y su articulación con la general se mantienen deliberadamente confusos. Mesas técnicas, sí. Mesas sectoriales: No sé, depende. En la Universidad, tras importantes movilizaciones del profesorado, se abre una mesa de negociación articulada con la General. FETE se niega a firmar el Acta de Constitución por reflejar en una addenda el Acuerdo de la F.E. CC.OO. con la Coordinadora Estatal de Profesores.

En el ámbito del MEC sólo se negocian, y no siempre satisfactoriamente, problemáticas muy concretas — contratados, profesores de Educación Física e INEM—. La mesa, suspendida unilateralmente en mayo del año pasado, no ha vuelto a convocarse a pesar de que está pendiente la negociación de ese amplio conjunto de cuestiones agrupadas en torno al lema "Estatuto del Profesorado-Carrera Docente". Los Concursos de Traslados y las Oposiciones se han convocado sin la menor consulta. Las reformas educativas en curso se emprenden y desarrollan como si los Sindicatos no existieran. Ya hemos denunciado reiteradamente esta cuasi-situación como uno de los rasgos más negativos de la política educativa del Gobierno.

Resumiendo, la vida sindical en ese aspecto fundamental que es la negociación colectiva, está en un momento difícil y confuso. El MEC continúa instalado en la cerrazón instaurada en mayo de 1984 y la Mesa de Presidencia del Gobierno no está, ni mucho menos, consolidada. No es de extrañar, por tanto, que de continuar esta situación vuelvan a producirse conflictos generalizados en la Enseñanza.

El que la normalización de los cauces de negociación colectiva, su regulación legal y la celebración de elecciones sindicales en la Función Pública, la apertura a la participación de los Sindicatos en los procesos de reforma sigan siendo asignaturas pendientes para la patronal, el MEC y el Gobierno, es absolutamente injustificable. Que ocurra a los dos años y medio de Gobierno del PSOE, increíble.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, José Benito Nieto, 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: Paula Meneses. Libros y revistas: José Benito Nieto

Publicidad Hernáiz. Tel. 446 79 94

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



¿INFORMATICA? SI, SI, PERO...

Ante la avalancha de hardware y software que se nos está viniendo encima pensamos que es imprescindible abrir un serio y amplio debate para que, aprovechando las experiencias existentes en otros países, no caigamos en los mismos errores: improvisación, tanteos infructuosos, situaciones forzadas, distorsiones y otros. Estos han sido fruto, en gran medida, de toma de decisiones precipitadas y poco maduras. ¿Informática?, sí, sí, pero...

Desiderio FERNANDEZ MAJON

No cabe albergar dudas sobre la trascendencia del aprendizaje de la Informática, al menos a partir del Ciclo Medio de la EGB, por dos motivos: en cuanto que nueva Ciencia y Tecnología dotadas de un corpus conceptual y metodológico propio, y en cuanto que interesante recurso pedagógico para el aprendizaje de las demás materias curriculares (técnicas de Enseñanza Asistida por Ordenador o EAO).

Sin embargo, hay varios puntos que obligan necesariamente a ser críticos con este tema. Ya de entrada se constata que muchos maestros y muchos padres se oponen frontalmente a la introducción de la calculadora en las aulas de EGB, en tanto que muestran un interés compulsivo por meter los ordenadores en ellas. En una palabra, son reticentes a que sus alumnos e hijos se enfrenten con lo simple y con lo que genéticamente sirve de base técnica y debería servir de base pedagógica al siguiente

nivel de procesamiento automático que es el ordenador personal. Históricamente la cuarta generación de los ordenadores surge en 1971 con la aplicación de los circuitos integrados en primer lugar a las calculadoras; el paso siguiente, un año después, fue complejizar algo más el soporte físico (equivalente a hardware) introduciendo memorias, buses, sistemas más sofisticados de sincronización, entre otros.

Un ordenador de tipo personal y una calculadora, por tanto, se diferencian no en los fundamentos, sino en la potencia, es decir, en las prestaciones. Desde el punto de vista pedagógico tiene gran importancia la calculadora en la génesis del aprendizaje de la Informática;

1. Ruptura psicológica con los hechizos inherentes a la máquina pueden desmoronarse con la calculadora quizás mejor que con el ordenador, puesto que en éste el teclado es sensiblemente más complejo y

requiere todo un entrenamiento previo, en especial para niños pequeños.

2. Rudimentos de la programación pueden adquirirse por medio de los calculogramas que se pueden desarrollar con las calculadoras.

3. Si de la calculadora puede extraerse un rendimiento aceptable en la EGB, el aprovechamiento que estos alumnos pueden hacer del ordenador no transcende del uso de los cartuchos de juegos. Juegos, por cierto, muchas veces impregnados de connotaciones belicistas y con los que se fomenta la agresividad. Y es posible también que se entretengan con algún programa EAO; por cierto hay muy pocos programas valiosos de esta modalidad; un buen número de ellos están diseñados con un prisma meramente comercial y bajo unas pautas brutalmente skinnerianas, siendo vejatorios para los alumnos tanto por los contenidos que presentan como por la burda y obtusa presentación de los mismos.

4. La calculadora es fácilmente transportable a cualquier lugar.

Por otra parte existe toda una praxis pedagógica que tiene como objetivo iniciar a los alumnos de EGB en los rudimentos de la Informática sin necesidad de ordenador y que debiera ir paralela al estudio y utilización de las calculadoras antes de enfrentarse con los ordenadores (1).

En las instancias oficiales del MEC, desde hace un par de años, se alegan muchas razones en favor de la introducción urgente y generalizada de los ordenadores en los centros escolares, mientras que sólo a finales del curso escolar 83-84 comienzan a diseñar un plan mínimo sobre la enseñanza de la Informática en España, conocido como Proyecto ATENEA. Veamos algunos de estas razones:

1.ª Se trata, dicen, de una nueva e imprescindible segunda alfabetización. Pero no deja de ser contradictorio este desmesurado afán por esta segunda alfabetización, ya que en este país hay un alto porcentaje de analfabetos de la primera alfabetización, cuando los cuasianalfabetos (dominio exclusivamente mecánico, sin posibilidad de comprensión de textos, salvo en temas extremadamente concretos, de la lectura y de la escritura) son sensiblemente mucho más numerosos, de modo que en algunas zonas rurales y barrios periféricos entre un grupo y otro rondan el 70 por 100 de la población adulta (2) y hay medio millón de adolescentes de 14 a 16 años desescolarizados (3), muchos de ellos con un nivel de cultura equiparable al segundo grupo descrito, y el MEC y las Consejerías Autonómicas no hacen casi nada por extirpar esta lacra subdesarrollista.

Por otra parte convendría saber qué están dispuestos a hacer dichos Organismos en la formación del profesorado de Informática. Hay un modelo francés y otro inglés que han tomado en serio esta faceta. Francia ha llegado a liberar completamente de horas lectivas durante largos periodos (un año inclusive) a ciertos profesores para que se formen y luego puedan difundir sus

conocimientos a otros círculos de profesores. Si las instancias del Gobierno Central y de los Gobiernos Locales no asumen los costes de formación del profesorado se corre el riesgo de que toda esta formación quede en manos de la «libre iniciativa privada» que, como se sabe, en este tema deja pingües beneficios. En tanto la autoformación y la investigación en el ámbito estatal las seguirán impulsando a pequeña escala cientos y miles de profesores voluntaristas y amantes del esfuerzo y del riesgo sin otra compensación que la autosatisfacción y con un notable coste de su tiempo libre. Y me temo que van por estos derroteros las cosas, por cicatería en la asignación de partidas presupuestarias — por cierto en ocasiones, sin saber qué hacer con ellas, se difunden pegatinas y carteles en profusión— y por ineptitud de algunos cuadros encubrados.

2.ª España no puede perder el tren de las nuevas tecnologías. Y éstas han de ser conocidas desde los primeros ciclos de la EGB. Pero ésta es una verdad a medias. En efecto: tan imprescindible para una formación adecuada del ciudadano de una sociedad tecnificada, como la española, me parece el conocimiento de los rudimentos técnicos y tecnológicos de la Mecánica, del Diseño, de la Electricidad, de la Profilaxis, de la Economía Familiar, de la Dieta Alimenticia Sana y Equilibrada, de la Comunicación, del Cuidado y Preservación del Entorno, de la Orientación Profesional y otros, como que conozcan los rudimentos de la Informática. Suscribimos, para la EGB al menos, lo que dijo el profesor Jaime Blasco refiriéndose a la enseñanza tecnológica superior: «Nuestro sistema educativo parece vivir plenamente de espaldas a ese mundo cada vez más tecnificado» (4).

Tan decisivo y trascendente como el tema de la Informática es para los individuos en particular y para la colectividad estatal en general el tema técnico de la **Orientación Profesional** y, sin embargo, está ausente de nuestras aulas de EGB y ahora se menciona tímidamente en el 11.º objetivo general del Área de «Educación Tecnológica» del Documento III sobre la «Reforma de la Segunda Etapa de EGB». Por falta de o por una inadecuada Orientación Profesional aunque hay otras causas quizás más profundas, como el factor social— un considerable número de adolescentes abandonan la escuela. En su inserción social o en atajar los desmanes de muchos de ellos, que entran en el himpón, se han de invertir muchos miles de millones de pesetas: lucha contra la droga, policías de barrios para prevenir delincuencia, correccionales, enseñanza compensatoria y otros.

3.ª Se alega que el aprendizaje de la Informática es muy motivador e incluso hay aprioristas que la ponen a la cabeza, y muy destacada, entre los medios estimuladores de los alumnos más rezagados. ¿Quién y cómo sabe que la Informática posee esa primacía? ¿Acaso no pueden existir muchos alumnos que la detesten una vez pasados los primeros momentos de euforia y en cambio se entusiasman con la Mecánica del

Automóvil, o con la electricidad, con la radio y otras tecnologías? Evidentemente si sólo se les presenta esta faceta tecnológica puede que existan más adeptos a ella que a otras tecnologías.

Una planificación adecuada de la Educación Tecnológica habría de contemplar la iniciación, a lo largo de los tres cursos del Ciclo Superior de EGB, y el aprendizaje del máximo número de tecnologías, en especial las relacionadas con el entorno y entre ellas la Informática, para lo cual se precisa indudablemente la asignación de tres horas semanales para esta asignatura.

No perdamos de vista además que con los presupuestos dedicados a Educación ni siquiera a largo plazo habrá un ordenador por cada tres o cuatro alumnos en nuestras aulas. Países como Francia y Gran Bretaña, con más años de tratamiento y planificación del tema y con mayores presupuestos, aún están muy alejados de ese techo y reconocen existir serias dificultades para

España no puede perder el tren de las nuevas tecnologías, y éstas han de ser conocidas desde los primeros ciclos de EGB

alcanzarlo a medio plazo. En cambio las calculadoras es material accesible económicamente: por un ordenador pueden comprarse entre 25 y 100 calculadoras, es decir, por el precio de un ordenador es posible abastecer de calculadoras a cualquier centro de EGB.

No olvidemos tampoco que para muchos alumnos en cuanto se traspasa el umbral de lo meramente lúdico en Informática, la fascinación por el ordenador decae en picado. Cuando se le utiliza para ejercicios reiterativos llegan muchos alumnos a aborrecerlo tanto como cuando se utiliza lápiz y papel. Y es que por mucha fantasía y mucha tecnología educativa que se utilice jamás se eximirá al alumno del esfuerzo como condición «sine qua non» del aprendizaje. Y un encubrimiento comercialista de la Informática hacer creer a muchas personas y adolescentes que con la Informática todo está allanado.

4.ª También se aduce que constituye una herramienta utilísima para ocupar fructíferamente el tiempo libre. Pero, ¿acaso el ordenador es el único artefacto y el único medio de ocupación de dicho tiempo libre que logra subyugar al niño y al adolescente? Indiscutiblemente el ordenador constituye un auténtico imán para algunos preadolescentes y adolescentes, pero no es el único. A

otros muchos les encantan los deportes, el excursionismo, el aeromodelismo, la disección, las construcciones con piezas sueltas, la electrónica discreta, etc.

Por todo lo anterior vemos que existe una profunda contradicción en la política ministerial. Inevitablemente escurriendo vemos la mano oculta de grandes intereses económicos. Sabemos que desde hace tres cursos diversas Escuelas de Formación Profesional estatales han estado recibiendo dotaciones de ordenadores que, en muchas ocasiones, han tardado varios meses, e incluso años, en ser desembalados y puestos en función. Evidentemente si muchos maestros, padres, alumnos y técnicos no especialistas del MEC, pero con poder de decisión sobre adquisición de materiales, se entusiasman con los ordenadores y rechazan (o no potencian) las calculadoras es porque la publicidad de los ordenadores les ha influenciado poderosamente y las razones que alegan son las que han inventado los departamentos de marketing de las grandes multinacionales del sector. El lector debe tener en cuenta que, con frecuencia, lo menos costoso económicamente es el propio ordenador; una vez adquirido éste hay que comprar todo un conjunto de accesorios como son los monitores, los casetes, las cintas, los diskettes y los discos, programas, interfaces de todo tipo, etc. Evidentemente con la sola Unidad Central poco se puede hacer. Más aún; una vez adquirido el ordenador y cuando es utilizado constantemente, trae unos gastos por reparaciones y por mantenimiento que revientan en la empresa suministradora. Nada de esto ocurre con la calculadora, a la que sólo hay que abastecer de pilas al cabo de dos o tres años de trabajo.

Y ya, por último, hace una pequeña reflexión sobre política educativa en general de este Gabinete comparada con el celo mostrado en la enseñanza de la Informática con ordenador. Si pensamos en el ámbito socio-cultural y económico, quizás más trascendentes para el futuro de la nación que la propia Informática es la educación en temas medioambientales, de consumo y de la paz. Con ellos también nos jugamos el futuro e incluso la propia supervivencia. Baste recordar catástrofes que tanto dinero y sacrificios humanos han costado en los últimos años (inundaciones, aviación, pérdida de bosques arrasados por las llamas, colza) y que pudieran haberse evitado o impedido que hubiesen tomado las dimensiones que tomaron. Pues bien, en la actual reforma de la Segunda Etapa de EGB apenas se mencionan estos temas tecnológicos tan trascendentales.

(1) JUSTICIA D., MANSON D., BARCELONA J., MARTÍN J. L.: «El Taller de Informática en la EGB». Comunicación a las Jornadas sobre Informática y Educación en la Enseñanza Básica y Media. 26, 27 y 28 noviembre 1984. Madrid.

(2) CARITAS ESPAÑOLA: «Pobreza y marginación». Número extraordinario 56-57, julio-diciembre de 1984, de *Documentación Social*.

(3) DOZ, Javier: «Juventud, Educación, Empleo». *Trabajadores de la Enseñanza*, n.º 10, junio 1984.

(4) BLASCO, Jaime. *El País «Educación»*, 29-5-1984.

PROBLEMAS DEL PROFESORADO

Los primeros profesores que atendieron al mundo de la emigración llegaron por muy diversas vías: bastantes eran curas y monjas; otros, licenciados o maestros españoles que también estaban en la emigración; no faltaron tampoco jóvenes emigrantes que estaban estudiando, ni quienes salían de España un poco a la ventura.

A partir de 1970 la Junta de Promoción Educativa comienza a enviar profesores desde España; muchas veces profesoras de EGB propietarios, pero otras maestros sin oposición. En muchos casos los profesores que ya llevaban años trabajando cursiguieron contratos del IEE, y en otros nombramientos interinos. Más tarde comenzaron a convocarse oposiciones restringidas para estos profesores, la mayoría de los cuales se

quedaba en los países donde estaban desarrollando su actividad.

Desde 1978, en la EGB, y de 1979, en el BUP, el procedimiento de selección se hace más regular; las convocatorias aparecen en el "BOE", los requisitos de acceso se van concretando y se explicitan los años de duración del destino en el extranjero. Con todo, la situación administrativa de los profesores de EGB que llegaban desde España seguía adoleciendo de ambigüedades: fueron como propietarios provisionales, pero en 1981 se les cambió a la situación de comisión de servicios, sin que se les aclarasen las consecuencias de tal modificación. Paralelamente, nuevos interinos y contratados se iban sumando a las oposiciones restringidas, pues todos los años, por deficiencias de las convocatorias, era preciso contratar nuevo profesorado,

En la década de los ochenta el perfil sociológico-profesional del profesorado que atendía a la población emigrante había cambiado: en Bachillerato aproximadamente el 90 por 100 estaba formado por numerarios que habían llegado por medio de convocatorias públicas y para un período de tiempo claramente prefijado; apenas quedaban profesores de antes del 79 como interinos.

REGULACION ADMINISTRATIVA

Bastante diferente era la situación en la EGB: un porcentaje en la emigración muy considerable (y con un «peso» específico) muy notable y un gran ascendiente) estaba formado por los profesores anteriores al 78, tanto de los que habían venido desde España como de los que se habían incorporado desde los distintos países; otro grupo significativo era el de quienes en los últimos años habían ido aprobando las oposiciones restringidas; y estaba también la primera promoción de quienes en 1978 habían venido ya por seis años.

La nueva Administración se plantea regular la situación administrativa, y lo hace por medio de la resolución del 29 de diciembre de 1983 que, en síntesis, venía a decir lo siguiente:

- En agosto de 1984 volverán a España los profesores de la promoción de 1978, y en cursos sucesivos se seguirá con las siguientes promociones.
- También volverán a España los que hayan aprobado las oposiciones restringidas de los dos últimos años y de la misma forma se procederá a partir de ese momento.

A todos los interinos y contratados se les da un año de plazo para reintegrarse a España, en idénticas condiciones que sus homólogos del país.

El curso próximo se tomará una decisión definitiva sobre los profesores anteriores a 1978.

JOSE MANUEL PEREZ CARRERA

Diseña un modelo de profesor-funcionario bien diferente de lo que hasta entonces había sido el profesor de emigrantes; y esto es lo que desató la unánime oposición a la Resolución por parte de los sindicatos de profesores, de las asociaciones de padres y de las organizaciones políticas.

La Comisión Ejecutiva de la Confederación Europea de Asociaciones de Padres hizo público un comunicado en el que señalaba las razones de su protesta: «Más allá de los actualmente afectados —decía— no podemos olvidar a todos los compañeros profesores, algunos de ellos salidos de la emigración, otros que han hecho carne con ella, y que constituyen los pilares fundamentales —en el terreno cualitativo— de la enseñanza en la emigración. Son ellos quienes han inventado la integración y diferentes sistemas de adaptación. Privar a la emigración de estos compañeros es privarla de sus mejores y más eficientes servidores y originar dramas humanos gratuitos y estériles... En este sentido decimos que la presente decisión obedece, quizá, a una razón administrativa respetable en sí, pero que esta razón no tiene nada que ver con los intereses pedagógicos de los niños y jóvenes emigrantes, que es misión nuestra defender».

En parecidos términos se expresaban los sindicatos, a la vez que hacían hincapié en la unilateralidad de la medida. Así, el Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras del Reino Unido se expresaba en los siguientes términos: «1º, tal Resolución rompe unilateralmente los Acuerdos contraidos por el IEE de negociar con los sindicatos la normativa por la que se ha de regir el profesorado en el exterior. 2º, el contenido concreto (de la Resolución) contiene inexactitudes y contradicciones que convierten en injusta su aplicación, máxime con el carácter inmediato en que está presentada».

Junto con las acciones de protesta (nu-

merosas y fuertes en toda Europa) se ofrecieron alternativas a la Resolución.

RECLUTAMIENTO MIXTO

Muchas personas hicimos gestiones que pretendían servir de puente entre las posturas de la Administración y las de los afectados. Transcribo unos párrafos de una carta que envié en febrero del 84 a la Junta de Promoción Educativa: «En mi opinión, unos criterios exclusivamente administrativistas, de regulación temporal estricta perjudican la enseñanza que se imparte en la emigración. Junto al profesor-funcionario que pasa por esta experiencia tres o seis años y luego se vuelve a España es bueno que se permita (y se aliente) a aquellos otros que han encontrado en esta actividad la respuesta a sus inquietudes profesionales. Y esto no es sólo defendible desde el punto de vista del profesor: es que éste puede ser justamente el que mejor sirva a la emigración por dos motivos: porque se encuentra compenetrado con ella y porque asegura la continuidad del sistema con los que vamos llegando nuevos. Estos dos argumentos son de mucho peso, la gente los siente de verdad; en contra, debe resultar frustrante cada tres o cada seis años tener que volver a explicarlo todo de nuevo a quienes van llegando».

Por mi poca experiencia he constatado que un profesor que está tres años en la emigración apenas ha sido capaz de rendir: el primer año bastante hace con entender lo que le rodea; el segundo empieza ya a caminar, a ser él; y el tercero, cuando ya está en plena disposición profesional, dedica la mayor parte de sus energías a «ate-sorar» viajes, coches, objetos, visitas, con vistas al retorno...

...En definitiva: que con todas las matizaciones que se quiera, me inclino hacia una forma mixta de reclutamiento del profesorado: una mayoría, si se quiere, funcionarios españoles con un tiempo de estancia limitado, y otro contingente (bien procedente de la emigración, bien llegado del primer grupo) que, con las contrapartidas que se fijen, se plantea este trabajo como su especialización profesional. Y este sistema

LA EDUCACION EN EL EXTERIOR (y II)

MODULOS MENSUALES DE ASIGNACION ESPECIAL POR DESTINO EN EL EXTRANJERO PARA 1984

GRUPO	CUERPO	PORTUGAL	MARRUECOS (SABARA)	ANDORRA	EUROPA		ZONA TRANSATLANTICA	
					ZONA I R.U.A., Holanda, R.U. y Suiza	ZONA II Francia, Bélgica, e Italia	A Australia, Brasil y EE.UU.	B Canadá y Colombia
I	Representantes UNESCO, Agregados de Educación, Inspectores EGB, Catedráticos y Agregados Bachillerato, Profesores Formación Profesional.....	129.000	124.000	105.000	207.784	162.177	380.633	246.997
II	Profesores Interinos Bachillerato, Profesores Religión, Prof. Interinos de Formación Profesional, Prof. EGB, Maestros de Taller..	116.100	111.600	94.500	147.478	145.960	304.507	205.644
III	Profesores Interinos EGB, Maestros Taller Interinos.....	104.490	100.440	85.050	131.844	131.364	254.888	185.080
IV	Profesores Educación Física, Cuerpo General Administrativo.....	94.041	90.396	76.545	118.660	118.228	229.399	166.571
V	Cuerpo General Auxiliar.....	84.637	81.356	68.891	106.794	106.405	206.459	149.915
VI	Subalternos.....	76.173	73.220	62.002	96.115	95.764	185.813	134.924
VII	Beca País de Gales.....				99.334			

mixto ni tiene por qué llevar al caos administrativo ni se tiene que contemplar como una "bicocha" indefinida: es, sencillamente, el que mejor puede servir a la educación en la emigración.»

La Administración se mantuvo firme en sus posturas, sin lograr convencer sobre las razones de sus propuestas; y aunque inició conversaciones con los sindicatos, siempre fue sin aceptar entrar a discutir sobre los principios.

La Resolución de diciembre del 83 sentó las bases para la reorganización del profesorado en el exterior, la del curso siguiente (noviembre del 84) por la que se regula la permanencia de los profesores en el curso 85/86, corona y remata la faena. En virtud de la misma, este año se reincorporan obligatoriamente a España:

- los numerarios (de EGB y de BUP) que cumplen seis años por «Boletín Oficial del Estado»,
- los contratados e interinos,
- los interinos que hubieran aprobado sus oposiciones en el 84.

Además (y éste es el aspecto novedoso, pues los puntos anteriores ya estaban implicados en la Resolución del año anterior) los profesores anteriores al 78 cesarán el 31 de agosto del 85 o, como máximo, el 31 de agosto del 86.

A partir de setiembre de 1986 se habrá consumado el proceso de funcionalización del profesorado en la emigración. Se habrá acabado el caos (?) administrativo de estos años, es cierto, pero ¿saldrán beneficiados por ello los emigrantes y sus hijos? Somos muchos quienes lo dudamos.

ALGUNAS PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Hasta aquí la situación actual; situación que ni nos parece la más adecuada a las

necesidades de la emigración; tarde o temprano se ha de regular de forma definitiva el estatuto del profesor en el exterior.

Acceso, formación y permanencia

Anualmente se publicarán las plazas vacantes por países, expresándose el porcentaje (¿25%?) que se reservan para ser cubiertas por personas vinculadas a la emigración.

Para las plazas correspondientes al profesorado de España se seguirá como hasta ahora: concurso y baremo públicos.

El conocimiento del idioma del país en el que se pretende trabajar debería ser un requisito imprescindible, el conocimiento de la problemática de este tipo de educación se ha de valorar; aquí hay un cierto campo de actuación para los recién creados Centros de Profesores.

Para el turno restringido de la emigración, la comisión seleccionadora se formará en cada país, presidida por el Agregado de Educación y formada por padres y profesores.

El cursillo que habitualmente se celebra en Madrid en el mes de julio, previo a la incorporación al destino en el extranjero, aunque contestado por algunos profesores, debe mantenerse; a él asistirían tanto los profesores españoles como los procedentes de la emigración.

Tal cursillo no se debe considerar suficiente; la primera semana de estancia en el país de trabajo se debería dedicar a la preparación «in situ»; tal medida se debería completar a todo lo largo del año con reuniones de trabajo semanales, para las que se dispondría de unas horas dentro del horario lectivo. En las Agregaduras se contaría con recursos humanos y materiales que garantizaran el correcto funcionamiento de esta actividad de formación.

Al final del primer curso se evaluaría el

rendimiento del profesor y se procedería al nombramiento por tres años (prorrogables por otros tres) o a su reincorporación a España.

La prórroga para el segundo periodo no tendría que ser automática; el profesor elaboraría una Memoria de sus actividades que sería juzgada por una Comisión con representación de profesores y padres.

Terminado el séptimo año de estancia en el exterior, al profesor se le ofrecería dos alternativas:

a) Reincorporarse a su puesto en España.

b) Continuar en la emigración, pidiendo la excedencia de su puesto en España y acogiéndose a las condiciones de trabajo generales de los profesores del respectivo país.

Status administrativo, jurídico y económico

La decisión de salir al extranjero conlleva, en líneas generales, un enriquecimiento de la personalidad del individuo por cuanto se abre a otras culturas, ambientes y formas de vida. En contra, el desarraigo también le afecta, y no son pocos los que regresan a España antes de concluir su primer periodo de tres años.

Muchos de los problemas con los que se tiene que enfrentar el profesor podrían encontrar un marco de solución si se le prestara la adecuada asistencia. De lo que se trata es de que, a efectos jurídico-administrativos, a los docentes se nos trate de la misma forma que al resto de los funcionarios que trabajan en el exterior.

Para empezar, todos deberían ser provistos del pasaporte de servicios, lo que impedirá trabas burocráticas muy molestas en algunos casos para poder entrar en el país al que se va a trabajar.

Todos deberían salir con su Seguridad

LA EDUCACION EN EL EXTERIOR (y II)

Social debidamente resuelta, sin esperar plazos de tres o cuatro meses para poder recogerse a los servicios de la MUFACE en el extranjero.

Debería garantizarse el cobro puntual de los haberes. Esto es muy importante por los fuertes desembolsos a los que hay que hacer frente para la instalación en el nuevo país.

Los profesores deberían ser informados oficialmente por las autoridades españolas en el momento de su llegada sobre las peculiaridades administrativas del país y de las condiciones de su status como funcionarios en el exterior (derecho de adquisición de bienes sin pagar impuestos, exención de tasas, facilidades para canjear el permiso de circulación, etc.), que en ningún caso deberían ser diferentes a las de los demás funcionarios, que es lo que ocurre ahora.

La inexistencia de todos estos servicios y facilidades origina fuertes tensiones y problemas al profesor y a su familia, que se superponen al aislamiento y soledad en los que desarrolla sus primeras actividades.

En cuanto al salario, desde España, y de forma interesada, se ha hecho demagogia presentando nuestra situación poco menos que opípara; y, sinceramente, no creo que sea ésta la situación, dados los altos niveles de vida de los países de trabajo.

Para empezar, tenemos que, contra toda lógica, se nos excluye de lo dispuesto en el Real Decreto 1344/1984, de 4 de julio («BOE» del 16), sobre el pago de los gastos de traslado de muebles y de instalación, así como del pago de un viaje a España cada tres años. Pero tal exclusión no está en la Ley, sino en las convocatorias anuales efectuadas por disposiciones de rango inferior al de Real Decreto.

Y sobre la indemnización económica por residencia los sindicatos venimos pidiendo que se produzca una regulación global pública y negociada sobre el salario de todos los funcionarios en el exterior. Hasta ahora, la Dirección General de Gastos de Personal del Ministerio de Hacienda fija, anualmente, la cuantía de las retribuciones en el extranjero, que son diferentes (y secretas) para cada Ministerio o Centro Directivo. En un anexo publicamos las que en diciembre de 1984 se aprobaron para ese año; junto a él aparecen las que perciben los funcionarios no docentes del IEE: las diferencias no son escasas (y si pudiéramos saber las del Ministerio de Comercio o de Defensa, las diferencias serían mucho mayores). En los módulos actuales subsisten, además, diferencias injustificables entre EGB y BUP, y no parecen muy acertados

los criterios de agrupación de los diferentes países.

Por todo ello consideramos un paso adelante (más que nada como indicio) el que los Presupuestos Generales del Estado para 1985 recojan por primera vez este tema; en su art. 25 se señala que la Administración regulará las retribuciones de los funcionarios en el exterior. Si esto se convierte en realidad con una negociación sindical habremos dado un paso muy importante.

CONCLUSION

En estos últimos años la Administración ha seguido una política de «funcionarización» del profesorado destinado a la emigración y ha aplicado los aspectos más rigurosos del sistema funcional: exclusión de los no funcionarios y limitación temporal de la estancia en el extranjero; hemos expuesto nuestras reservas a tal política y esbozado algunas soluciones alternativas.

Pensamos, además, que se deben poner en práctica urgentemente el resto de las medidas beneficiosas de la condición funcional, que ya se aplican al resto de los servidores del Estado en el exterior y de las que, incomprensiblemente, estamos excluidos los docentes.

INTERNACIONAL

Nicaragua

CONSTRUIR UNA ESCUELA

La solidaridad de CC.OO. con Nicaragua sigue adelante. Durante el presente curso, entre otros esfuerzos, hemos participado en acciones colectivas de apoyo a la causa nicaragüense y venimos colaborando muy activamente en el Comité de Ayuda a Nicaragua en la recogida y envío de material escolar, tan urgente en estos momentos de bloqueo comercial.

Recientemente se nos ha pedido ayuda para una obra muy concreta. Nos proponen que llevemos a cabo la construcción de una escuela en la zona sur del país, junto a la frontera con Costa Rica. En la región hay 850 chavales deficientemente escolarizados por falta de escuelas adecuadas.

El proyecto de construcción incluye también su financiación (total o parcial). Se estima que cada módulo (tres aulas) costará unos 10.000 dólares. El gobierno nicaragüense no puede hacer frente a los gastos del viaje, pero se encarga de la estancia durante el tiempo que dure el trabajo.

También nos piden herramientas para construcción en madera: clavos, bisagras, herrajes, cerraduras, serruchos, martillos, cepillos, una motosierra, etc. Cualquier material de este tipo será bien aceptado.

Confían, igualmente, que entre nosotros haya expertos en carpintería, albañilería, etcétera, y esperan poder contar especialmente con un maestro de obras, aparejador o similar, y de lo que no dudan es de que habrá un gran número de peones dispuestos a que la obra se ponga en pie.

La Federación de Enseñanza ha aceptado la invitación y hace un llamamiento a cuantos estén interesados en la campaña. Es preciso conseguir el dinero para financiar las obras, a ser posible antes del mes de julio. Y necesitamos contar con una cuadrilla de 40 personas dispuestas a trabajar entre uno y dos meses. En principio, julio y agosto parecen los más indicados, por coincidir con el período vacacional de aquí. También se aceptan plazos de trabajo más cortos, que pueden alternarse con períodos de descanso y excursiones.

La región para la que se construirá la escuela es bastante apacible y en ella se concentran las ayudas procedentes de España. El asentamiento de Los Chiles se encuentran entre el río San Juan y la frontera costarricense, cerca del majestuoso lago Cocibolca, a la sombra de lugares tan renombrados como Solentiname. No falta-

rán, pues, motivos de distracción y relajamiento en una época de vacaciones.

Detalles más concretos sobre el viaje se comunicarán a los interesados. Como dato orientativo, algunas agencias de viaje han adelantado la cifra de 100.000 pesetas para el viaje, con estancia de algunos días en Cuba.

Junto a esta expedición de «brigadistas», concentrada de alguna manera en la construcción de la escuela, existe una segunda posibilidad de acercarse a la realidad nicaragüense y practicar turismo pegado al terreno. Los precios de estancia en Nicaragua son apetecibles para un europeo, aunque pague en pesetas, y, sin que puedan hacerse milagros, siempre es posible estirar su capacidad hasta el máximo.

Todos los interesados en el viaje a Nicaragua, sea en una u otra modalidad, pueden ponerse en contacto, antes del día 20 de mayo, con el Sindicato regional o de Enseñanza de CC.OO., Fdez. de la Hoz, 12, Madrid-28010 (teléf. 419 51 24).

Apoya económicamente la campaña. Envía tu aportación a la c.c. 5617789, Caja Postal, P.º Calvo Sotelo, 749. 28010 Madrid.

LA REFORMA DE EE.MM.: 2.º CICLO

Por las informaciones que disponemos hasta el momento parece que ya está definido el marco general del 2.º Ciclo, bachillerato superior de EE.MM.

1) En primer lugar, no se van a establecer ningún tipo de pruebas para acceder del primer ciclo, bachillerato general, al ciclo superior; la condición para poder hacerlo será tener aprobadas todas las materias que se impartirán en el bachillerato general.

2) Las directrices generales van enfocadas hacia el establecimiento de unas ramas que ofrezcan una visión básica de los contenidos esenciales y de las técnicas de trabajo con ellos relacionadas, junto con una progresiva especialización en los últimos cursos. Todo ello, en la línea de conseguir que sea un ciclo capaz de preparar a los alumnos tanto para continuar sus estudios en la Universidad, como para incorporarse al mundo del trabajo.

3) En cuanto a las modalidades de bachillerato que se establecieran, quedan configuradas en tres grandes bloques:

A) Rama Académica: Se compondría de tres especialidades: Lengua, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza.

B) Rama Técnica: Se formaría a partir de la actual FP de 2.º grado. Se ha iniciado una tarea de revisión y actualización de las 21 ramas existentes, proponiéndose para el curso 85-86 iniciar la experimentación en dos especialidades: Administrativa y Metal-Eléctricidad.

C) Rama artística. Partiendo de los proyectos de reforma que actualmente se están iniciando en las Escuelas de Artes y Oficios, se intenta llegar a diseñar una rama con aquellas especialidades de mayor interés; parece ser que la de Diseño puede constituir la primera a estructurar.

Estas tres grandes ramas tendrían una parte común que se dirigiría a desarrollar aquellos aspectos formativos considerados esenciales para la formación del alumno como ciudadano y como persona. Concretamente:

- Aumentar las posibilidades de comunicación (lenguas).

- Perfeccionar su capacidad de discurso racional y lógico (Áreas de Filosofía-Lógica).

- Facilitar el conocimiento de la cultura y de la historia de la sociedad en que se vive (Área de Sociales).

Esta parte común habría de acomodarse a cada especialidad y haría posible el paso de una especialidad a otra. Cada una de las grandes ramas tendría a su vez una parte común y otra serie de materias optativas que se irían incrementando al avanzar de curso para conseguir el objetivo de una progresiva especialización.

4) Duración del Ciclo Superior.

Parece que las Ramas Técnica y Artística van a mantener la duración que tienen en la



actualidad, tres años, y aunque en la Rama Académica la mayoría de las Comunidades Autónomas y el equipo de la Reforma del MEC se han pronunciado por una duración de tres años, sigue sin tomarse un acuerdo definitivo y se están estudiando las ventajas e inconvenientes (¿económicos?) que comportaría el tomar esta decisión.

5) Título final.

Parece ser que hay planteada una propuesta, no sabemos si ya tiene carácter de definitiva, de que exista una prueba (realizada por el profesorado de EE.MM.) al finalizar el ciclo superior, que asegure la homologación de los títulos (entre centros públicos y privados, entre centros de todo el territorio nacional), como garantía de que los títulos que se otorgan responden a unos requisitos mínimamente homogéneos; todo ello, acompañado de la supresión de las actuales pruebas de acceso a la Universidad.

Hasta aquí llega la información de que disponemos. Todos los puntos señalados anteriormente merecerían un profundo debate y reflexión, de momento nos vamos a limitar a señalar algunas cuestiones que nos parecen especialmente graves:

1. Se han creado unas comisiones compuestas por profesores de Universidad y EE.MM. que están elaborando el diseño curricular específico de cada una de las Ramas y especialidades de Bachillerato propuestas, que tienen que realizar su trabajo en dos meses.

Esto denota una absoluta improvisación que venimos denunciando desde el inicio del Proceso de Reforma de EE.MM. en el curso 83-84. ¿Qué comisión puede abordar un trabajo de estas dimensiones en dos meses? ¿Por qué no se constituyeron hace un año y dándoles la suficiente publicidad para que se pudieran aportar propuestas y trabajos desde los diferentes sectores implicados?

2. El curso próximo se iniciará la experimentación del 2.º ciclo en una serie de

centros, que ni siquiera podrá llevarse en los 30 que iniciaron la experiencia en el 83-84 dado que, según dicen, no hay alumnos suficientes para poder organizar un 2.º ciclo. De nuevo aquí aparece un factor alarmante de falta de previsión e improvisación continua: En el curso 83-84 se recomienda a los centros que se van a incorporar a la experiencia que organicen sólo un grupo o dos del primer curso del Bachillerato General, con lo cual muchos de estos centros sólo cuentan ahora con 15 ó 20 alumnos en 2.º curso y ahora se les dice a estos centros que no van a poder ofertar las diferentes modalidades de Bachillerato a un grupo tan reducido de alumnos.

Si el MEC cometió un grave error al recomendar que se constituyeran pocos grupos en un centro, que asuma la situación creada y garantice a estos alumnos la posibilidad de continuar el 2.º ciclo experimental.

3. Parece ser que los trabajos de las comisiones que están elaborando el 2.º ciclo se están llevando, con una duración de tres años en todas las Ramas. En cambio, aquellos alumnos que inicien la experimentación el curso próximo lo van a hacer en dos; se argumenta que de lo contrario estos alumnos se verían penalizados al tener un año más de EE.MM. que sus compañeros que siguen el plan de estudios vigente. ¿No es una penalización mucho mayor el empuje que va a suponer amasar unas materias y trabajos pensados para tres años en sólo dos?

4. El profesorado que el curso próximo tenga que impartir el 2.º ciclo difícilmente va a poder disponer de un material mínimo y de unos cursos de formación suficientes como para poder abordar con mínimas garantías de éxito la experimentación del primer año del 2.º ciclo, o ¿caso piensa la Dirección General de EE.MM. del MEC que son tan «listos» como para tener la capacidad inusitada de improvisación que demuestra día a día el MEC?

ZARAGOZA: I ENCUENTRO DE LA ENSEÑANZA PRIVADA

A finales de febrero tuvieron lugar en el colegio de la Compañía de María, de Zaragoza, los primeros Encuentros de la Enseñanza Privada organizados por la Escuela de Verano de Aragón. En ellos participaron activamente más de 100 profesores de la privada que ejercen como tales en 43 colegios de la región. Las encuestas contestadas por los participantes indican que éstos consideran muy positiva la organización de estos Encuentros y el carácter que los mismos han tenido.

En los últimos tiempos los trabajadores de la privada pasan por situaciones diversas de crisis y cambios que están afectando tanto a su estabilidad laboral como a las condiciones en las que se desarrolla su tarea pedagógica y profesional.

De un lado la crisis del sector y la reconversión que de hecho se está produciendo ponen en peligro sus puesto de trabajo. De otro la LODE — tal como se aprobó en las Cortes— introduce formas de participación en los centros sostenidos con fondos públicos hasta ahora inéditas; pero, por otra parte, su debate y las vicisitudes que pasa para su efectiva entrada en vigor (todavía pendiente de la sentencia del Tribunal Constitucional) están aumentando las ya históricas dificultades de negociación del Convenio con la Patronal, que continuamente trata de utilizar a los trabajadores como fuerza de choque contra la Administración.

Y aún hay más, los trabajadores de la privada se ven con demasiada frecuencia marginados de las Reformas Educativas y, en general, de los planes del Ministerio.

Así, pues, se hacía necesaria una reflexión conjunta sobre los múltiples problemas que afectan en la actualidad al profesor de privada desde una óptica de progreso.

En este contexto tienen lugar los Encuentros, unos Encuentros diferentes a lo que hasta ahora habían sido los cursillos de la EVA: Diferentes en el carácter de los mismos, pues no se ha limitado a los temas exclusivos de la Renovación Pedagógica, incluyendo por el contrario aspectos de tipo laboral y profesional. Y diferentes en la metodología: lejos de las habituales exposiciones llevadas a cabo por un experto en la materia, en estos Encuentros la mayor parte de los temas han sido tratados por los asistentes utilizando una metodología activa, consiguiéndose por este procedimiento un alto grado de participación en los mismos.

Así, la opinión de los más de 100 profesores inscritos constituye un valioso barómetro sobre temas tan conflictivos como los centros en crisis —estimándose conveniente la constitución de una coordinadora de trabajadores de dichos centros— o la participación en los Consejos de Centro previstos por la LODE, debate éste al que la Administración no asistió y al que la CECE, después de prometer la asistencia de

Martínez Fuertes, envió un modesto director de colegio en su lugar.

Expectación y cierto grado de sorpresa suscitó la entrevista colectiva sobre la situación de los trabajadores de la privada en los países del área mediterránea, para la que se contó con la presencia de sindicalistas extranjeros.

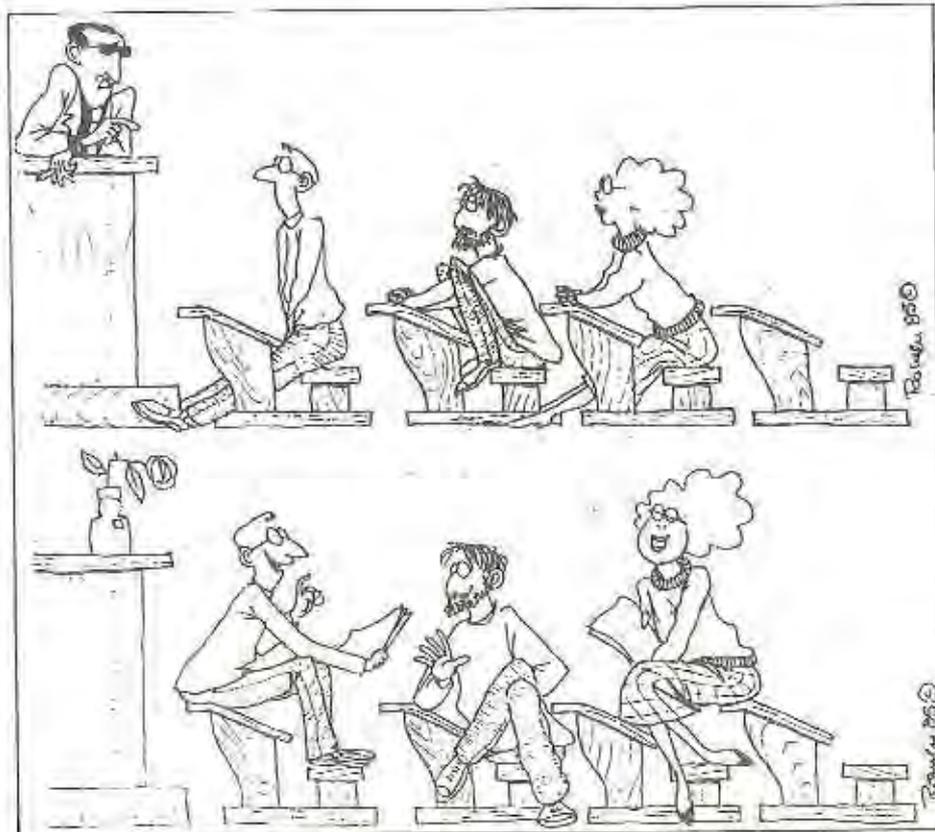
Por otra parte, la asistencia de los coordinadores de la Reforma del Ciclo Polivalente, así como la de diversos profesores que llevan a cabo la Reforma del Ciclo Superior, despertó gran interés, dado el desconocimiento que se tiene en el sector de los planes del Ministerio.

La necesidad de trabajar en equipo se puso de manifiesto tanto a la hora de resolver los conflictos como para afrontar cualquier reforma educativa, subrayándose la conveniencia de potenciar los Departamentos como medio natural para llevarlas a cabo.

Al mismo tiempo, la utilidad del Análisis Transaccional para gestionar adecuadamente la autoridad dentro del aula y como medio de conseguir la autoafirmación de alumnos y profesores, así como para abordar la sexualidad desde una perspectiva más libre, fue puesta de relieve por los asistentes.

Para finalizar, los participantes en estos Encuentros presentaron doce experiencias didácticas que han llevado a cabo en sus aulas y que hacen referencia a temas como Energía o Ecología, Ciencias Sociales, Periodismo en la escuela, estudio de la región, educación para la paz, los derechos humanos, etc.

CONCHA MORENO



Los enseñantes de la privada necesitaban reflexionar sobre una óptica de progreso. En Zaragoza tuvieron oportunidad de hacerlo.



LOS CEP Y LA RENOVACION PEDAGOGICA

Los CEP han iniciado su andadura. Con la precipitación e improvisación que parece acompañar a las iniciativas educativas de esta Administración, al menos en Madrid, desde donde escribimos, los CEP se han puesto a funcionar sin la mínima infraestructura necesaria: ni un local adecuado ni el personal suficiente; sólo, como siempre, el voluntarismo de un grupo de profesionales abandonados a su suerte.

JUAN CARLOS JIMENEZ

Con la puesta en marcha de los CEP la Administración asume, por fin, sus responsabilidades en el campo de la formación permanente del profesorado. Responsabilidades que hasta el momento estaban siendo suplidas, en condiciones precarias, por los colectivos de renovación pedagógica CRP.

Escuelas de verano y seminarios permanentes fueron la alternativa de reciclaje que escogieron millares de enseñantes inquietos e insatisfechos ante la pobreza de la oferta institucional.

LOS CEP Y LOS COLECTIVOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

¿La paulatina implantación de los CEP puede suponer la desaparición de estas escuelas de verano y estos CRP? La pregunta inquieta a algunos de los integrantes de estos colectivos que ven cómo la Administración, con más y mejores medios, ocupa un espacio que hasta ahora les pertenecía. Sin embargo, la mayoría de los CRP ven el asunto de otra manera: la formación permanente es competencia y obligación de la Administración, el papel y la función de los CRP tiene que ser otro, el trabajo de reflexión, investigación y debate sobre la problemática educativa, «el trabajo de recoger las inquietudes y aspiraciones de los enseñantes, de coordinar las iniciativas e innovaciones pedagógicas que surgen en la práctica escolar y de ser, fundamentalmente, los animadores de la renovación pedagógica en los centros y comarcas», —conclusiones del seminario— «Renovación pedagógica»: IX Escola D'Estiu del País Valencià. Elche, Julio 1984).

Los CRP que limitan su actividad a la organización de cursos y cursillos, que limitan sus funciones a la de reciclaje serán, inevitablemente, absorbidos o integrados por los CEP, pero no como fruto de ninguna turbia maniobra o conspiración, sino como resultado lógico y natural de una coincidencia de funciones: eran CRP que hacían lo mismo que hoy van a hacer los

CEP. El Primer Congreso de CRP de Barcelona matizó: «Es preciso diferenciar el concepto de Renovación del de Reciclaje, entendiendo por renovación el aspecto global que tiende a ofrecer una alternativa educativa y por reciclaje un aspecto más puntual y técnico.»

¿QUE PODRIAN SER LOS CEP?

La idea de los centros de profesores puede ser buena; el que enseñantes de distintos centros y niveles se unan y pongan en común sus inquietudes, dificultades, experiencias e innovaciones sólo puede ser positivo. Para ello la primera condición que deben cumplir los CEP es la de ser LUGARES DE ENCUENTRO que permitan el trabajo desde la base, que sean un trampolín para las iniciativas de a pie.

No basta con la elección democrática de los órganos de gestión, es necesario estimular estructuras de trabajo cooperativo e impulsar la coordinación y el trabajo por equipos. Y es importante que cada centro de profesores elabore autónomamente su plan de actividades atendiendo más a los problemas concretos de cada zona y a las necesidades de los enseñantes que a las exigencias institucionales.

Esta concepción de los CEP que admite y posibilita distintas y diversas formas de reciclaje permitiría establecer las relaciones CRP-CEP (aprovechando el artículo 10 del Real Decreto del 14 de noviembre) mediante el establecimiento de convenios de colaboración con la Administración que no sólo contemplaran la financiación de los planes de formación hacia el exterior (cursillos y publicaciones), sino también la financiación de las actividades de formación interna del CRP (seminarios permanentes, talleres, proyectos de investigación, congresos, etc.). (Artículo 10.1. El MEC podrá establecer convenios con Comunidades Autónomas y Entidades Locales, así como con otros entes públicos y privados, a efectos de creación y funcionamiento de los CEP).

La segunda condición que deben cumplir

los CEP es la de disponer del material y de la infraestructura suficiente; han de ser CENTROS DE RECURSOS que alberguen todo tipo de información: biblioteca, hemeroteca, banco de datos, recursos audiovisuales y tecnológicos, etc., y dispongan de materiales didácticos alternativos al manual.

Tercera y última condición: han de UNIFICAR O COORDINAR LOS SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA: equipos de compensatoria, de orientación escolar, gabinetes, psicopedagógicos, etc.

¿QUE INCENTIVOS?

Para que la formación permanente no dependa del voluntarismo de los enseñantes es preciso que esté contemplada dentro del horario laboral. La alternativa a los títulos o al expediente personal ha de ser la reducción de jornada.

La vía de la titulación, en el marco de una carrera docente como la que se vislumbra tras la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, puede ser el instrumento de jerarquización y escalonamiento de los enseñantes, de la diferenciación salarial mediante «complementos retributivos de productividad», de la meritaria para el acceso de puestos directivos, etc. Es decir, lo contrario de lo que debería perseguir un plan de formación-renovación del profesorado: la constitución de equipos de trabajo cooperativo.

Naturalmente la reducción de jornada, y más si en el marco, que reclaman los CRP, de una actualización obligatoria para todos los enseñantes supondría las ampliaciones de plantillas y un desembolso económico que parece estar lejos de los planes financieros de esta Administración. Por lo que queremos señalar otro peligro: el de que esta reducción de jornada se hiciera a costa de las «prácticas de formación» de estudiantes de magisterio o profesionales en paro, a los que serviría de méritos para las oposiciones. No podríamos estar de acuerdo con esta «mano de obra gratuita».

En la primavera de este año, el Gobierno recibió una derrota fulminante en el campo de la educación. Los acontecimientos fueron excepcionales y, para muchos, inesperados. Puede que merezca la pena examinarlos, puesto que establecen el escenario desde donde claramente emerge una política cada vez más dirigista y un intento enérgico de fortalecer el control centralizado sobre la forma, contenido y carácter del sistema educativo en su conjunto, como aspecto crucial de la política social de Thatcher.

DESOBEDECER LAS REGLAS DE LA ESCUELA (I)

Brian Simon (*)



UNA DERROTA PARA EL GOBIERNO

La derrota ocurrió en el campo de la enseñanza media comprensiva.

En la década de los 70 al 80, las escuelas comprensivas (y sus profesores) han sido atacadas continuamente en la prensa popular y en televisión. Sin embargo (y esto puede parecer contradictorio), durante este período, cada vez más escuelas fueron convertidas en escuelas comprensivas, de modo que los datos más recientes (1983) demuestran que: el 90 por 100 de los alumnos en edad de enseñanza media en el sector público o subvencionado estudian en este tipo de escuela en Inglaterra; el 95 por 100, en el País de Gales, y casi el 100 por 100, en Escocia.

Dichas escuelas han tenido que funcionar en circunstancias muy difíciles durante los últimos diez años, especialmente en zonas urbanas. La reducción drástica del número de alumnos ha obligado a una reorganización; el masivo paro juvenil crea toda clase de problemas relacionados principalmente con la motivación, tanto de los alumnos como profesores; la designación oficial (ministerial) del trabajo de estas escuelas ha sido persistente y deprimente. Puede que dichos factores animen la iniciativa inspirada del Gobierno en el otoño pasado de atacar en sus raíces el sistema comprensivo y realizar un intento serio de volver atrás los relojes.

Una encuesta a la opinión pública, el otoño pasado, pareció indicar que una mayoría de los encuestados apoyaban el sistema selectivo de dos escuelas medias, rechazando las escuelas comprensivas...

Solihull fue uno, de un número de auto-

ridades educativas locales controladas por los conservadores, que aprovecharon la oportunidad y propusieron la transformación de dos escuelas comprensivas que funcionaban con éxito en «grammar schools». El hecho de que todas las otras escuelas serían reducidas a «secondary modern» no se mencionó. Lo que en seguida pareció evidente fue que las autoridades fracasaron en su evaluación de la opinión de la población local en apoyo de sus escuelas. Hubo protesta masiva. Un elemento excepcionalmente importante fue la acción por parte de padres y asociaciones de profesores, especialmente el sindicato NUT... Este intento fue un test claro y público del nivel de apoyo que existe a favor del sistema local de escuelas comprensivas. No importa lo que la gente pueda decir en las encuestas de opinión, cuyas preguntas se formulan cuidadosamente y tratan de temas abstractos; cuando llega la hora de la verdad, un intento de destruir el sistema local de educación comprensiva puede contar con un nivel masivo de oposición. Es la lección a sacar de la aventura de Solihull.

Evidentemente, los que intentan interrumpir y, en efecto, sabotear los existentes sistemas comprensivos han sido obligados a retirarse derrotados y humillados. La educación comprensiva ha sobrevivido el desafío concertado y poderoso contra su popularidad y ha salido triunfante de la experiencia. Los que apoyamos y enseñamos en dichas escuelas debemos sentirnos animados por estos acontecimientos que han transformado la situación durante el invierno y primavera de este año y decididamente han parado la puesta en marcha de políticas aventureras de este tipo.

LOGROS DEL SISTEMA COMPRENSIVO

Puede que merezca la pena preguntar por qué este ataque reciente fracasó tan estrepitosamente y por qué el apoyo al sistema comprensivo, a pesar de los problemas muy reales que conlleva. La verdad es que la gran mayoría de dichas escuelas funcionan bien o tan bien como cabe esperar—, dados los severos recortes económicos que experimentan.

Es evidente que los resultados en los exámenes representan un criterio muy estrecho, y están expuestos a todo tipo de crítica desde distintos puntos de vista. Sin embargo, muy a menudo se les cita al afirmar que la educación comprensiva conduce a un descenso de «niveles». ¿Cuál es la realidad de dichas cifras?

Si se compara la situación en 1981-1982 a la de once años antes (1970-1971), cuando menos de la mitad de los alumnos de enseñanza media se había incorporado al sistema comprensivo en Inglaterra, con el casi 90 por 100 en 1981-1982), nos encontramos con:

1. El porcentaje de una edad que alcanzan cinco o más de nivel O en GCE (5) (o su equivalente) —cifra que a menudo se emplea como media básica en cuanto a las tendencias de niveles— ha aumentado en más del 30 por 100 (desde 7,1 a 9,4 por 100).
2. El porcentaje que alcanza desde uno a cuatro nivel O en GCE (o su equivalente) ha aumentado en más del 50 por 100 (desde 16,8 a 25,6 por 100).
3. El porcentaje de los que alcanzan uno o más de nivel O CSE, nivel dos a

cinco, ha aumentado en más del 300 por 100 (desde 9,9 a 31,27 por 100).

4. Desde otro punto de vista, el porcentaje de alumnos que no han conseguido ningún aprobado en ningún nivel de GCE o CSE ha descendido drásticamente, desde el 44 por 100 en 1970-71 a un 12,9 por 100 once años más tarde.

LA ESTRATEGIA DEL GOBIERNO HACIA UN CONTROL CENTRALIZADO

Puede que sea, precisamente, el éxito de la escuela comprensiva lo que ha acelerado el claro y enérgico movimiento por parte del Gobierno actual y los funcionarios del Ministerio hacia un control centralizado y muy intensificado. La educación comprensiva secundaria, de su propia forma y estructura, potencialmente es mucho más abierta que la escuela concebida como funcional del pasado, a la cual no se puede volver. Toda una serie de acciones (y declaraciones) del ministro Keith Joseph reflejan este nuevo movimiento centralista. También existen claras indicaciones de la intención firme por parte de altos funcionarios del Ministerio de Educación de conseguir un control férreo sobre las escuelas y los sistemas locales con el objetivo de introducir una reestructuración básica de la educación para así asegurar que la situación no se les vaya de las manos, en cuanto a la conservación del «status quo» y especialmente la estabilidad social.

En relación con la última cuestión, un estudio reciente demuestra, de una manera clara, la forma de pensar de los altos funcionarios del Ministerio. Un alto funcionario del MEC dice: «Hace falta una definición formulada centralizadamente de la Educación, sobre todo en el área de los dieciséis a los diecinueve años; necesitamos lo que los alemanes llaman "instrumentarium", a través del cual los ministros pueden introducir y hacer operativas sus políticas.»

Otras declaraciones de funcionarios del MEC se relacionan con los intentos actuales de reestructurar el currículo dentro del sistema escolar en su conjunto: «Nuestro enfoque debe dirigirse a las cuestiones estratégicas del contenido, forma y propósito de todo el sistema escolar, y lo que es absolutamente fundamental a ello, en el currículo. Nos gustaría obtener poderes legislativos sobre el currículo y, además, el poder de controlar el sistema de exámenes y terminar con todos los derechos de autonomía de distintos tribunales que ejercen la función de examinar.»

INGENIERIA SOCIAL

Se basa el argumento en pro de los poderes centralizados en la necesidad de una ingeniería social explícita que sea capaz de enfrentarse con los peligros que surgen de la sobreeducación en un mercado de trabajo que se encuentra en declive. «Tiene

que haber solución», dice otro funcionario anónimo, «porque empezamos a crear aspiraciones que la sociedad no puede satisfacer»; luego sigue una conclusión curiosa: «De alguna manera esto indica el éxito de la educación en contraste con la mitología popular de fracaso. Cuando los jóvenes abandonan la cadena de producción educativa y no pueden encontrar ningún empleo apropiado a sus capacidades y expectativas, entonces lo único que hacemos es generar frustraciones con quizá consecuencias sociales alarmantes.»

Debemos seleccionar, limitar las oportunidades educativas de manera que la sociedad pueda absorber todos los que salgan de la educación.



La arrogación de poderes centralizados, en contradicción con los sistemas «asociados» tradicionales, tiene un objetivo social claro:

«Vivimos en un período de cambio social claro. Puede que haya conflictos sociales, pero podemos controlarlos. Pero si tenemos una población de elevado nivel de educación, es posible anticipar un conflicto social más grave. Hay que volver a educar a la gente para que ocupe su lugar social correspondiente.»

La conclusión a la que llega el autor del artículo, según estos hechos, es que «el Estado está desarrollando métodos de control de la educación que permitan una observación y dirección más intensa del orden social.»

Todo esto, desde luego, no es nada nuevo en la historia de la educación; es más, la implicación del Estado en la reestructuración y control de la educación por motivos sociopolíticos ha sido evidente por lo menos de la mitad del siglo pasado, si no antes. Lo que sí es nuevo son los métodos de control que actualmente se están desa-

rollando e introduciendo. Significativamente, el Estado, en vez de trabajar a través de y junto con otros organismos sociales, ahora busca muy claramente un sistema de control más directo y unitario que nunca se ha considerado políticamente correcto, o hasta posible, en el pasado. Esto es lo que exige nuestra atención.

HACIA UN SISTEMA DIFERENCIADO

No importa la forma de evaluar la educación comprensiva. Un hecho emerge claramente: la escuela media única, unificada, con una determinada tendencia hacia un currículo común y el descenso, o por lo menos modificación, de formas rígidas de selectividad interna, ha abierto unas perspectivas de oportunidades educativas de una manera nueva y quizá imprevisible. La izquierda, comunistas, socialistas, expertos en educación y profesores radicales, a veces ayudados por las autoridades locales donde gobiernan los laboristas, ha luchado tenazmente durante muchos años, específicamente contra la introducción de métodos disuasorios en estas escuelas.

Mientras se libra dicha batalla en las escuelas, la crisis económica mundial más las políticas de desindustrialización del Gobierno Thatcher dieron lugar a una reducción súbita en las ofertas de empleo para los jóvenes. El pensamiento de los funcionarios del MEC que hemos citado refleja una toma de conciencia dramática de la contradicción existente entre las capacidades, habilidades y aspiraciones que los jóvenes han desarrollado a través de sus casas y escuelas y las perspectivas reales que el sistema actual les ofrece. Desde su punto de vista, la solución consiste en llevar a cabo una reestructuración planificada del sistema que incorpore procesos de diferenciación y selectividad continua con la asimilación, en cada nivel de edad, de la necesidad de aceptar su lugar predestinado, tanto en el mercado de trabajo como en el orden social.

Dicha política exige que la prematura selectividad de grupos de alumnos quede expresada en un currículo (o cursos) diferenciado, que conduzca a distintos objetivos.

La política de Gobierno actual señala claramente esta vía y lleva haciéndolo durante los cinco años que está en el poder (las cláusulas referentes a la elección de escuela de los padres en la Ley de Educación de 1980 tuvieron como objetivo, a través de obligar a las escuelas a competir para la captación del alumnado en oferta, el aumentar la diferenciación dentro del sistema comprensivo)...

(*) Brian Simon, anteriormente catedrático de Educación en la Universidad de Leicester y miembro del Comité de Teoría e Ideología del Partido Comunista de Gran Bretaña. El presente artículo fue publicado en la revista inglesa «Marxism Today».

Empezaremos por establecer una relación de los esquemas reivindicativos que se han ido quebrando, bien por haberse quedado obsoletos o bien porque los sucesivos retrocesos de las movilizaciones en la Universidad y los cambios políticos generales en nuestro país los han hecho parecer inviables a corto plazo. Esta relación debería comenzar por reconocer que nos hemos quedado sin la reivindicación de una Universidad tripartita y paritaria. La Universidad del 30-30-30-10, donde los profesores numerarios, no numerarios y estudiantes se repartirían a partes iguales el 90 por 100 de la representación, dejando el 10 por 100 restante para el personal no docente, parece haber pasado a la historia. Probablemente éste es el último curso en que los no numerarios serán mayoría entre el profesorado universitario, pero además la LRU establecía diferencias entre doctores y no doctores que podría pensarse como una diferenciación más progresista, o al menos más basada en realidades académicas, que la anterior separación entre funcionarios y no funcionarios. Sin embargo, y aquí comienzan las contradicciones en la LRU, las parcelas democráticas de poder universitario, que duramente se habían conquistado en años anteriores, desaparecen y se vuelve a una Universidad dominada por los catedráticos, que son los únicos que pueden ser Directores de Departamento (recuérdese que el Departamento es la pieza clave de la vida universitaria en la LRU), y además ahora no con la legitimidad de las oposiciones patrióticas y la legalidad franquista, sino con la legitimidad de la Constitución y el respaldo de más de 100 años de historia.

¿Qué Universidad es, entonces, ésta de 1985, la Universidad del cambio? A primera vista, al leer la LRU, mucha gente pensó que se trataba de acabar, aunque con mucha timidez, con la Universidad napoleónica, burocrática y poco productiva para impulsar una Universidad científica, ágil, europea, huboldtiana. La organización por departamentos, la implantación de las tutorías, la búsqueda de un mayor nivel docente e investigador del profesorado que haría aumentar la calidad de la enseñanza parecían ser promesas implícitas en la LRU. Hoy, en la primavera de 1985, esas esperanzas se han desvanecido porque:

1. El profesorado se anquilosa al establecer un sistema funcional, como en las universidades francesas (*Napoleón avait cent mille soldats...*).
2. A pesar de que en la LRU se establece que la dedicación del profesorado será preferentemente a tiempo completo, los documentos de trabajo que la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (SEUI) maneja sólo prevén que el 60 por 100 del nuevo profesorado tendrá esta situación.
3. El comienzo de la lucha contra la corrupción y el pluriempleo del profesorado numerario se pospone hasta más de dos años después de promulgada la LRU.

4. En base a la falta de dotaciones, las tutorías no pasan de ser más que horas de consulta de los alumnos, sin cumplir el mismo cometido que en las universidades públicas inglesas o alemanas.

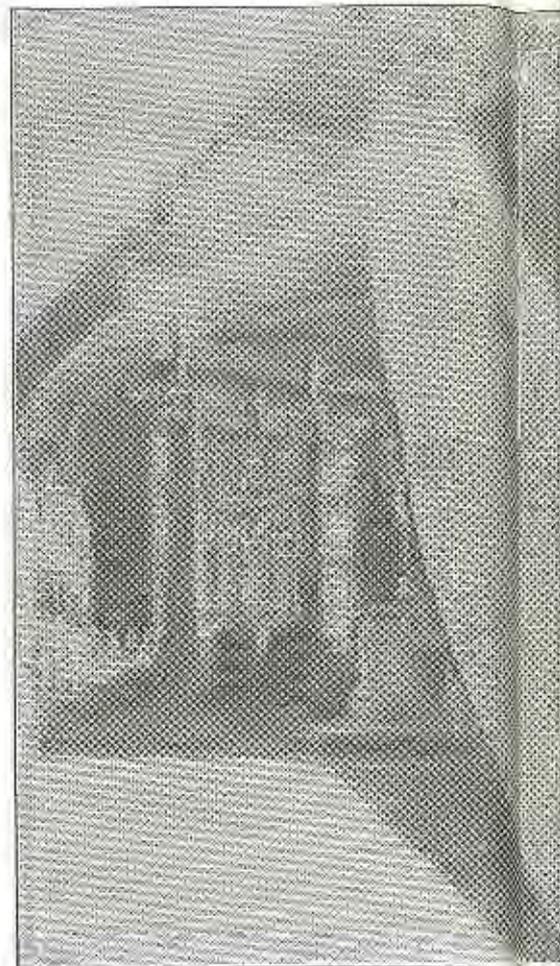
En base a esta misma falta de dotaciones no se amplían plantillas, no se reconoce el año sabático y la Universidad napoleónica vuelve por la puerta de atrás, aunque, eso sí, como Aull está pasado de moda, en lugar del caballo de Napoleón, los fantasmas de otros caballos aparecen en la Universidad y se organizan jornadas Universidad-Ejército por aquello de compensar la falta de inversión en Educación con el aumento del presupuesto de Defensa.

En lugar de aumentar las inversiones en investigación básica en los campos de las Ciencias y las Humanidades, con lo cual el título de doctor, moneda de cambio corriente en la Europa transpirenaica desde comienzos del siglo XIX, correspondería a un auténtico grado superior de especialización profesional, se regula por decreto un tercer ciclo de carácter selectivo, enlazado con la Universidad pre-democrática esbozada en la Ley General de Educación.

Después de esta somera exposición de lo que han resultado las esperanzas en la LRU, aún parece quedar un rayo de esperanza en la modernización de la Universidad, en la posibilidad de la estructuración por departamentos. Esto, sin embargo, es sólo eso: pura posibilidad.

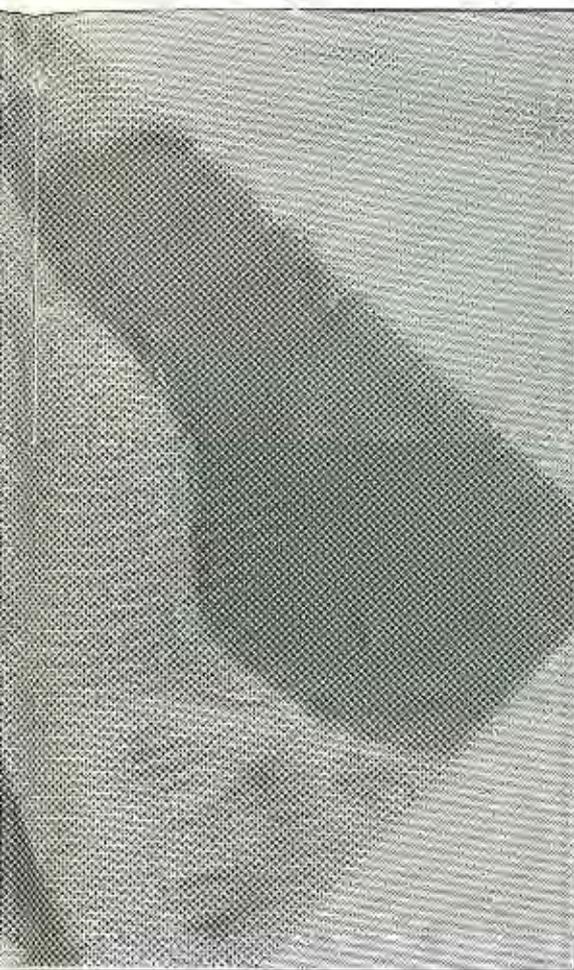
LOS DEPARTAMENTOS EN LAS UNIVERSIDADES

Aunque los Estatutos aprobados definitivamente son una minoría, en general puede decirse que las universidades no han llevado al máximo las posibilidades descentralizadoras que en este terreno preveía la LRU. Muchas universidades ni siquiera consideran la posibilidad de departamentos interfacultativos en el sentido pleno de la palabra e inventan subterfugios como Secciones Departamentales o Secciones Delegadas que permiten que Facultades o Escuelas conserve atribuciones más allá de las puramente administrativas que una interpretación coherente de la LRU hubiera únicamente permitido. Esta es claramente una violación de la autonomía universitaria que la SEUI va a permitir paradójicamente en nombre de esta propia autonomía. Esta interpretación aparentemente purista de la autonomía choca con la realidad de quien sigue, hoy por hoy, controlando los hilos del poder en la Universidad, de quien ha volcado toda una concepción jerárquica y antidemocrática en muchos de los textos de los Estatutos basándose precisamente en esa LRU que convierte a muchos profesores actuales en estudiantes de tercer ciclo y a muchos otros en celosos defensores del orden actual y de sus detentadores, en la espera de que su fidelidad les sirva para no



UNIVERSIDAD: CAMBIESE EL QUE PUEDA

La situación universitaria general podríamos decir que es un período en que las instituciones y el marco legal aún de un análisis alternativo adecuado a las necesidades que la práctica desaparición en los últimos años ha impedido un análisis actualizado de esta importante parte, después de múltiples intentos frustrados de la Universidad mediante sucesivos borradores de la Ley General de Universidades (LRU), que curiosamente no ha establecido finalmente este marco. Está claro que sería necesaria una revisión apresurada, pero actual, de la Ley General de Universidades y, muy especialmente, desde el punto de vista del profesorado universitario.



D:

DA

...ian) caracterizarla en estos momentos como la de
 ...marco legal se han transformado, pero que está falta
 ...a las nuevas condiciones concretas. Parece obvio
 ...os años de los partidos de la izquierda radical ha
 ... institución en las presentes circunstancias. Por otra
 ...ustados de establecer un nuevo marco para la
 ...pres de leyes de autonomía, la Ley de Reforma
 ...no lleva la palabra autonomía en su título, ha
 ...clar que, a falta del análisis que comentábamos, es
 ...actual de las nuevas coordenadas en que se mueve
 ...de un punto de vista sindical, de las condiciones del

ir a engrosar las filas del paro o del subempleo en octubre de 1987. Estos representantes del poder tienen un nombre: Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Cualquier intento de transformación de la Universidad va a tropezar y ha tropezado con la oposición corporativa de esta capa del profesorado. Esto es probable que sea elemental para muchos, pero es necesario repetirlo en un momento en que este cuerpo se amplía y se rejuvenece. Esta ampliación hace pensar a muchos compañeros que el carácter de este Cuerpo puede cambiar porque cambie la actitud de muchos de sus miembros. Sin negar la importancia que estas nuevas incorporaciones puedan tener en cuanto a la emergencia de aliados subjetivos dentro de esta capa para la tarea de transformación radical de la Universidad, es necesario recalcar que el papel corporativo como tal no cambia y que su posición como responsables de reproducción de la ideología dominante a un alto nivel sigue siendo el mismo. Es necesario recordar en épocas de confusión como la actual que el análisis de clase no es lo mismo que la suma de los análisis individuales y que lo mismo que la clase obrera es todavía un elemento revolucionario, aunque muchos de sus componentes sean subjetivamente reaccionarios, el Cuerpo de Catedráticos es objetivamente reaccionario a pesar de la elogiable actitud y capacidad profesional de muchos de sus miembros. Es necesario recordar también que la tarea de estos elementos progresistas universitarios, dentro o fuera de un cuerpo de funcionarios, sigue siendo esa transformación radical del ámbito universitario de que hablaba más arriba y que probablemente habrá hecho sonreír a alguno por mi ingenuidad.

Ya antes habíamos mencionado que los Catedráticos ejercían una de sus principales atribuciones como directores de departamento. Si un Catedrático es candidato a esta dirección, la elección se hace sólo entre Catedráticos. Si no hay candidato catedrático, los titulares también entran en la elección. Algunos Estatutos han puesto condiciones restrictivas adicionales para ser Director de Departamento. Está claro que salvo en casos muy excepcionales, en este segundo supuesto funcionará otro segundo mecanismo que es del poder que sobre el futuro de los titulares y el resto del departamento tienen los catedráticos, bien directamente al condicionar personalmente su promoción académica, bien a través de sus relaciones «familiarres» con otros candidatos de la misma área de conocimiento. En cualquier caso, y ya que este mecanismo es mucho más mediato, hay que valorar como positiva la introducción de este tipo de cláusulas, no exigidas en la LRU, como garantía de la elección a Director de Departamento. El segundo peligro que se cierne es entonces la sustitución de este corporativismo de élite de los catedráticos por un segundo corporativismo de los titulares o eventualmente de otros sectores universitarios. La solución alternativa tiene en este caso una doble vertiente: la potenciación de

los vínculos subjetivos con el resto de las capas progresistas, priorizando el reforzamiento del sindicalismo de clase por encima de toda pretensión corporativa y la intervención a través del Consejo Social, permitiendo la introducción de elementos de carácter no estrictamente universitario. En esta segunda vía la pertenencia a una Confederación Sindical representativa como es la de CC.OO. debería permitir la discusión y armonización de los intereses universitarios y sociales de una manera progresista, exenta de contradicciones de fondo, en el marco de una concepción general de la enseñanza coherente en todos sus niveles.

EL NUEVO MARCO LEGAL EN LA UNIVERSIDAD

La situación en la correlación de fuerzas que analizábamos en el apartado anterior se ve legitimada por una serie de disposiciones legales de diferente rango que, en su mayor parte, son de desarrollo de la LRU. Una importante excepción a esta condición es la Ley de Medidas de Reforma de la Función Pública (LMRFP) que incluye al profesorado universitario en su ámbito, aunque con algunas importantes excepciones. Estas excepciones incluyen ámbitos como el de las retribuciones, aunque posteriormente corregido en el Proyecto de Decreto de Dedicación del Profesorado Universitario, el de las incompatibilidades, posteriormente regulado por la Ley de Incompatibilidades de enero de este año y el de la contratación en la Administración. En este último aspecto, la LMRFP que obliga a la contratación laboral al personal no funcionario de la Administración hace excepción justamente del colectivo que más ha luchado por este tipo de contratación: el de los PNNs de Universidad. Es clara la falta de sensibilidad de la Administración en este tema que, aunque ya también parece haber pasado al saco de las reivindicaciones abandonadas de una manera general, ha llenado una alternativa y un período de la historia reciente universitaria. Sin ánimo de resucitar como columna vertebral reivindicativa este tema, pero tampoco de tirar por la borda muchos años de lucha, el estudio de la reciente sentencia de Magistratura de Trabajo reconociendo el carácter laboral de contratos de PNNs de Instituto que formalmente tenían contratos administrativos, y su posible aplicación a los PNNs de Universidad puede resultar un tema muy importante.

Desarrollo de la LRU son, además del citado Decreto sobre el Tercer Ciclo y el de Constitución de los Departamentos, que fija los requisitos mínimos para la formación de éstos, los más interesantes desde el punto de vista sindical: el Decreto de Provisión de Plazas docentes del pasado septiembre, completado con una Orden Ministerial de enero de este año y el Decreto sobre Dedicación del Profesorado.

TEMA DEL MES

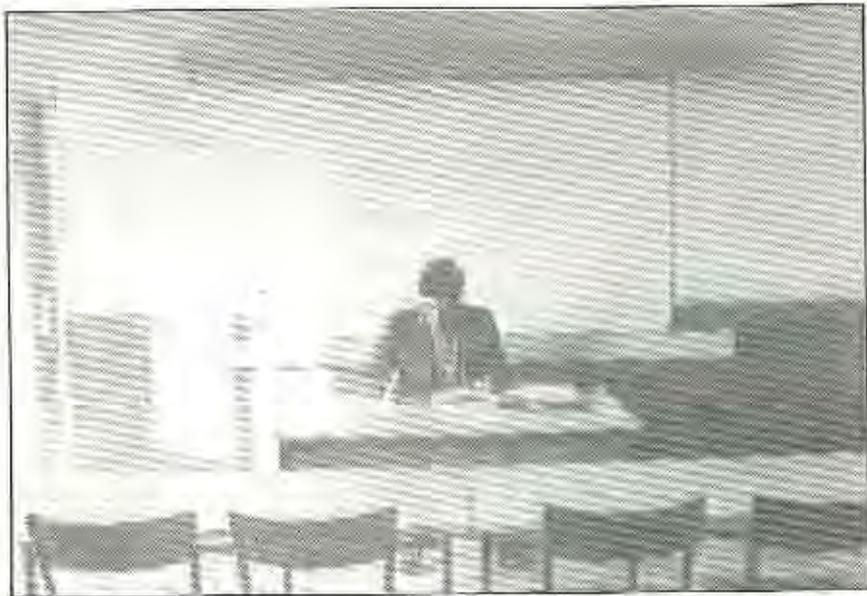
El decreto de Provisión de Plazas y la orden que lo regulaba provisionalmente ya fueron analizados cuando la última se encontraba en fase de proyecto en un documento interno de la Comisión Federal de Universidad de la Federación de Enseñanza de CC.OO. en diciembre último. A pesar de todo, y dada la mayor difusión de «Trabajadores de la Enseñanza», quizá merezca la pena repetir los datos esenciales de aquel análisis.

El Decreto de 26 de setiembre («BOE» de 26/10) desarrollaba los artículos 35 a 39 de la LRU. Esta regulación tenía ya en sí un cierto carácter provisional al menos en su aplicación, ya que venía afectada por dos Transitorias de la propia LRU: la Tercera que da competencias plenas al MEC en tanto no están elaborados los Estatutos de la Universidad y la Decimoprimeras que otorga prioridades a los Titulares por oposición para los concursos de traslado hasta octubre de 1987. Incluso con este carácter provisional el Decreto se vio modificado para este curso por la Orden de enero.

En el Decreto, a pesar de la declaración de principios en los que se dice que se ofrece una regulación radicalmente nueva y en coherencia con la LRU, se cambia la forma en que se realizan las pruebas, pero se deja intocado el poder de los catedráticos en cuanto al control de dichas pruebas. La publicidad de dichas pruebas es, sin embargo, menor que en las tradicionales oposiciones, igual que ocurrió en las pasadas pruebas de idoneidad y ello a pesar de que el artículo 19-1 de la LMRFP defiende el principio de publicidad para la selección del personal de la Administración.

La regulación de unos concursos docentes que van a convocarse después de haberse aprobado los estatutos universitarios, al menos en la mayoría de los casos, también nos da una idea del curioso concepto de autonomía universitaria que tiene la SEUI al hipotecar de este modo el futuro de las universidades. Es interesante señalar que esta hipoteca que lógicamente debería haber originado una respuesta institucional por parte de las universidades, no ha encontrado ninguna oposición en la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades ni en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas con competencias en Educación Superior. Es necesario, pues, elogiar, y aquí sin paliativos, la intuición del MEC para recoger las aspiraciones de los sectores más conservadores hasta el punto de no encontrar más oposición que la sindical.

La novedad más progresista del Decreto era la creación de Comisiones de Apelación que no tenían que restringirse necesariamente a la forma del concurso. Los miembros de estas Comisiones son elegidos por el Claustro Universitario por mayoría de tres quintos. Esta novedad se ve, sin embargo, restringida por la Orden Ministerial, ya que la Comisión es elegida en este



"Las parcelas democráticas del poder universitario desaparecen y se vuelve a una Universidad dominada por los catedráticos"

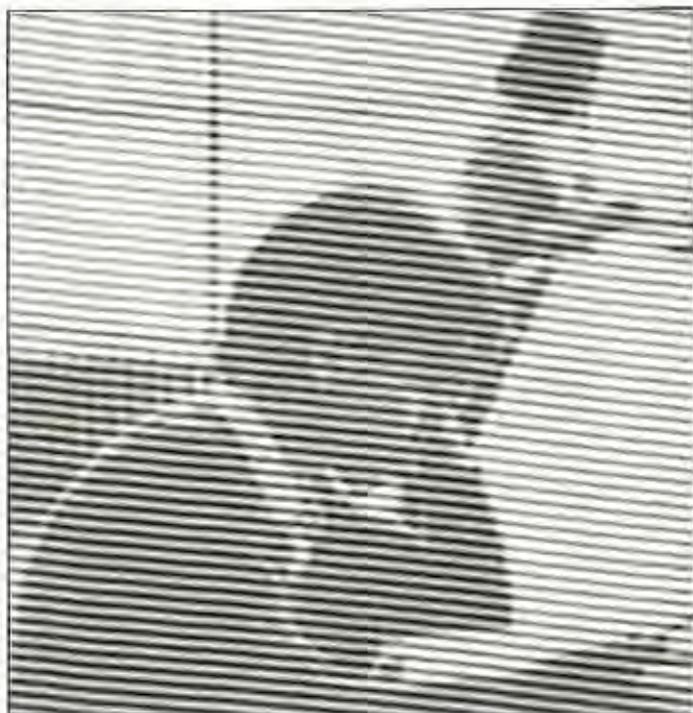
caso simplemente por la Junta de Gobierno sin participación del Claustro y sin necesidad de mayorías cualificadas. Otras novedades no precisamente progresistas como la acentuación en la precariedad de los interinos que según el artículo 2.3 del Decreto no podrán ocupar una plaza durante más de un año, sí que se mantienen en la Orden Ministerial.

Físicamente, la mayor parte de este decreto está dedicada a catalogar las nuevas áreas de conocimiento que reduce drásticamente la denominación de las plazas docentes desde más de 2.000 a 162. La valoración detallada de este catálogo y la inclusión o no de determinadas áreas de conocimiento, así como la permanencia o fusión de determinadas áreas hacen pensar en fuertes presiones corporativas de médicos o de abogados, pero su alcance preciso escapa no sólo de este artículo, sino de una valoración puramente sindical. En cualquier caso, este decreto por el que se regularán el acceso a una serie de plazas de profesorado estable, que mientras que la SEUI no demuestre lo contrario a nosotros nos parece muy inferior al profesorado que cumple actualmente con sus obligaciones docentes de una manera satisfactoria, se configura como una pieza clave del futuro de los PNNs y los Titulares de Universidad.

Otro decreto clave y que si afecta a todo el profesorado es el que aún en proyecto, pero prácticamente acabado, regula el Régimen de Dedicación del Profesorado. Sobre este Proyecto versó la segunda reunión de la Mesa Sindical de Universidad que tuvo lugar el 20 de marzo. A pesar de sus rasgos positivos como la regulación de las

retribuciones del profesorado de la LMRFP o el tímido intento de luchar contra la corrupción cuyos resultados prácticos aún están por ver, el Decreto contiene rasgos claramente negativos como el mantenimiento de 12 horas lectivas/semana para los Titulares de Escuelas Universitarias, aunque parecía haber una cierta disposición de la Administración para reducirlas a ocho en el caso de que fueran doctores; y la elaboración de un régimen disciplinario que invade competencias estatutarias al precisar órganos y competencias más allá de la normativa general de la LMRFP.

Concluimos este análisis con la constatación de que a pesar de su parcialidad que ha dejado fuera temas tan interesantes como la financiación de la investigación en la Universidad o el papel de los Institutos Universitarios, existen condiciones de inseguridad (falta de plazas), de falta de homologación en las retribuciones y en los derechos sindicales, de insuficientes garantías en las pruebas de acceso (ejemplo: las pruebas de idoneidad) o de una jornada lectiva enormemente larga como para haber provocado este año un largo proceso de movilizaciones, que quizá aún no haya terminado y que analizáramos en el número de febrero pasado, unido a una presión, finalmente con éxito, para conseguir una mesa de negociaciones en que los temas arriba señalados sean expuestos y, si es posible, acordados. Para los que como al autor de este artículo, presión y negociación son elementos no contradictorios, sino inseparables, la constitución de la Mesa Sindical no constituye el final de nada, sino la continuación de un largo proceso a un nivel más avanzado.



UNA OCASION PERDIDA

Endo de 1986 verá, probablemente con asombro, desplazar la frontera de Europa desde los Pirineos hasta el Estrecho de Gibraltar. Nuestro país, gobernado por el PSOE con una cómoda mayoría parlamentaria que le permite actuar sin condicionantes externos, aportará a Europa, entre otras cosas, una peculiar concepción de la investigación y la enseñanza superior. Su Gobierno actual ofrecerá la experiencia de sus iniciativas para engranar nuestras estructuras a los modelos en uso en la CEE.

JOSE ZATO RECELLADO

En el umbral del ingreso, España, que importa tecnología por valor de 100.000 millones de pesetas anuales, mientras exporta solamente alrededor del diez por ciento de la mencionada cantidad, amén de contar con veinte investigadores por cada cien mil habitantes (la sexta parte de la media europea), es el país que cobra las tasas más elevadas y ofrece los más altos índices de suspensos y deserciones en los niveles de enseñanza universitaria pública. De añadidura, apenas sobrepasa el 0,5 por ciento del PIB dedicado a investigación, lo cual, en términos comúnmente admitidos en diversos foros, está por debajo de la barrera que un país desarrollado debe mantener si no quiere descolgarse del proceso de desarrollo.

A pesar de tales antecedentes ni la inversión en enseñanza universitaria e investigación ni, al parecer, la discusión con los colectivos de estudiantes, investigadores y profesores, sobre los aspectos de las reformas en marcha son objetivos prioritarios de la Administración socialista.

Por contra, la política concreta del «cambio», enmarcada en la LRU y la llamada ley de la Ciencia, como las dos grandes iniciativas legislativas para la reforma, ha surgido en un contexto de hostilidad por parte de los movimientos sociales más sensibles históricamente a la innovación y el progreso, que no de forma casual, coinciden en gran parte con los que menos privilegios tienen que perder.

La nacida y desarrollada LRU y la esperada ley de la Ciencia nacen históricamente en confrontación con los movimientos de profesores e investigadores no funcionarios de las universidades y del CSIC (el mayor de nuestros Organismos Públicos de Investigación), quienes reclaman, con independencia, unas condiciones laborales dignas

para investigadores y docentes, a través de la vía del contrato laboral, y una mayor relación entre la sociedad española y las instituciones docentes e investigadoras, con el fin de llevar a la práctica un principio declarado en el preámbulo de la LRU: la idea de un auténtico servicio público.

No obstante, la adecuación de la enseñanza superior a las necesidades actuales de la industria y la sociedad española requieren, cuando menos, el cumplimiento de la tímida e insuficiente LRU como primer paso, al menos en los aspectos que contiene relativos a la mejora del sistema de atención al alumnado a través del modelo tutorial y a los de coordinación de recursos materiales y humanos en los departamentos. Ello requiere un decidido aumento de las inversiones, de modo que se satisfagan los presupuestos de la LRU: solamente en el capítulo del mantenimiento de las actuales plantillas de profesorado en condiciones laborales dignas requiere mucho más de los 11.000 millones previstos como mayor coste derivado de la aplicación de la LRU en los documentos presentados hasta la fecha por la Dirección General de Enseñanza Universitaria.

Y ello es una decisión política del actual Gobierno socialista, que deberá presentarse ante el electorado el año próximo a justificar su política de desarrollo científico y tecnológico, con la que responder al desafío que representa la adecuación de la infraestructura de investigación y enseñanza superior a la difícil competencia dentro de la CEE, con la responsabilidad adicional de haber lanzado una reconversión industrial sin la base adecuada desde el punto de vista tecnológico.

Ahora bien, si es cierto que la propaganda socialista ha dado a entender que el ingreso en la CEE no plantea problemas,

salvo en ciertas contrapartidas, en agricultura y pesca, obviando la discusión acerca de cuál va a ser nuestro nivel tecnológico, y por tanto nuestras posibilidades para el desarrollo industrial basado en nuevas tecnologías, no es menos cierto que cada vez es menos aceptable la pintoresca idea de que la permanencia de nuestro país en la OTAN es la contrapartida adecuada para la puesta a punto de nuestro Sistema Ciencia-Tecnología.

Antes, al contrario, hay numerosos partidarios en la CEE de recibir la aportación española con un decidido empeño en la innovación tecnológica, científica y artística, alejada de planteamientos militaristas y con capacidad para asumir con decoro las tareas más nobles de promover el bienestar general y un nuevo concepto de las relaciones humanas más solidarias y pacíficas, en el continente sobre el que la amenaza de destrucción nuclear es más probable.

Si la Administración socialista no llega más allá que lo que parece previsible con el desarrollo de la ley de la Ciencia (limitada esencialmente a reestructuraciones burocráticas) y no cambia su actual indecisión a la hora de potenciar bien los OPI, bien las Universidades, y sigue dejando pasar el tiempo sin una decidida inversión a fondo perdido en investigación científica, tecnológica y artística, la sociedad española recibirá, prácticamente inalterada, la peor de las «herencias» históricas recibidas por el PSOE a su llegada al gobierno, recogida por la paradójica expresión unamuniana: «Que inventen ellos».

Y será, sin duda, el momento de lamentar el no haber podido acabar con tantos años de oscurantismo y estéril burocracia, en las instituciones que debieran ser más proclives al trabajo creativo: será, en suma, la gran ocasión perdida.

UN HORIZONTE

Me atrevo a iniciar este artículo, esta reflexión personal, sin más pretensiones que la de suscitar otras de más envergadura, con una tesis que, de manida, resulta tópica: que la Universidad está en crisis. Para ir ahondando en la cuestión añadiré que esa institución le debe su origen a una crisis. Nada nuevo tampoco, cualquier nacimiento o floración resulta tan sólo de un resquebrajamiento, de una muerte. También la Universidad aparece como resultado de una fractura, de un desfondamiento. Con el auge económico, técnico y demográfico del siglo XI, con el consiguiente desarrollo de la vida urbana, el pájaro de Minerva voló fuera de los claustros de los conventos, fuera de los palacios episcopales, se secularizó y fue a instalarse en el espacio ruidoso de los mercados incipientes, de las ciudades. En aquel ajetreado, no silencioso ni recogido ámbito, se construyeron las universidades.

MANUEL BALLESTERO

Esta sucinta evocación no pretende ser una introducción indigesta ni crudita. Con ella trato tan sólo de apuntar a una conexión —hoy evidente, insoslayable— entre el saber y la sociedad, entre el espíritu y el mundo. Que nadie, pues, se sienta revestido con una casulla tejida de hilos de espíritu; los sobresaltos, las sacudidas sociales son aquí como el movimiento de los telares estridentes de los que va saliendo, a veces, un magnífico damasco. La ciudad segrega el saber, su saber; la historia teje su razón, más que los pese a algunos rezagados «pensadores» de no sé qué racionalidad conservadora y abstracta. Pero todo esto, si no tan evidente, sí esclarecido desde que Hegel, en uno de sus primeros escritos (no piensen los antedichos diplomados de una aséptica racionalidad anglosajonizada que les voy a salir con alguna referencia a la Fenomenología...), en *Differenz...* puso en el centro de las categorías metafísicas el devenir, mucho antes de tematizar propiamente la historia; todo esto, insisto, hay que decirlo en las áreas sociales arcaicas, donde las contingencias históricas de la división del trabajo (manual/intelectual) todavía se sacralizan y casi se elevan al rango de diferenciaciones ontológicas; áreas también en que el más desvergonzado cinismo metafísico (positivista o pragmático) consiente y fomenta la religiosidad untuosa de los prestigios sociales, de las jerarquizaciones inoportunas y anacrónicas. España es una de esas áreas.

Dicho esto, vuelvo a mi manida tesis: la Universidad está en crisis. Se trata de reflexionar acerca de los condicionamientos de la misma.

Los fenómenos de fondo que empujan hacia esa desastrosa situación, sin que hayamos de llorar sobre ella, porque con ese

desmoronamiento del apial universitario quizá ahora tengamos la ocasión de ver al pájaro de Minerva volar fuera de todo recinto acotado, amurallado, protegido y embastillado, para ir a hacer nido, por fin, en el único árbol digno del saber y del espíritu: el ciudadano corriente y moliente, la colectividad social— esos fenómenos se observan más fácilmente en las sociedades que llaman «desarrolladas», allí donde los procesos por haber ido más lejos desvelan con mayor nitidez sus perfiles—. Es en estas áreas donde aparece con claridad que la crisis actual de la Universidad se liga a dos factores: por un lado, a la exigencia de una formación tecnológica, a que la vieja institución no puede dar respuesta; por otro, a

la tendencia a una nueva división del trabajo: no ya manual/intelectual, sino descalificado/altamente calificado.

La exigencia de una formación tecnológica de masas la Universidad apenas puede asumirla, tanto por carencias culpables de infraestructura como por la índole de su tradición, ni técnica ni profesional. Los emplastos y cataplasmas profesionalizadores de la actualidad no modifican en nada mi diagnóstico.

Junto a las aludidas hay una razón todavía más profunda: que el dinamismo tecnológico hoy, por las condiciones en que se dan los procesos, apenas puede codificarse, almacenarse teóricamente, porque se



La empresa y sus representantes se apresuran a entrar, como docentes, en las Universidades del Estado

DE PELIGROS

da, y de manera rapidísima, en los espacios mismos de la producción material, en la empresa: es una de las razones por las que la Universidad, con su corpus academicum, no llegue sino *post festum*, retrasada, perpetuamente arcaica. La innovación tecnológica, tanto teórica como práctica, se da en los espacios, en los procesos mismos del trabajo social. Este es un rasgo profundo, estructural que cambia por completo la colocación y la naturaleza misma de lo que hoy se entiende por el saber, y en el que ha de buscarse una de las raíces de la crisis antedicha.

Se llega de este modo a un dominio en el que cabe hacerse otra afirmación de peso: que el saber hoy, al menos cierto saber y en determinadas perspectivas histórico-sociales, ya no es «aroma» ni cobertura espiritual del mundo, ya no es nexo moral del todo social — como lo fuera en el XIX y a principios de este siglo —, sino que ha devenido **fuerza productiva directa**. Esto se relaciona con otro hecho de máximo relieve histórico-político: que la burguesía, la clase dominante, ni necesita ni puede ya tener un **palo ideal** para entrar en el templo de los negocios. Con ello, la Universidad, el **alma mater** que antaño desvelaba, revelaba y conservaba los principios rectores, ha perdido su justificación histórica. Esta sociedad brutal y cínica renuncia a todo tipo de legitimación ideal. Tiene el poder, no sólo el político, la posibilidad de orientar y manipular la opinión y con eso le basta.

Con una Universidad exangüe, con una sociedad que despótica y salvaje imprime en lo más profundo de la conciencia social lo «indiscutible» y «evidente» (de sus categorías (el dinero-valor, el beneficio-rector, la utilidad-inmediata, la compraventa de todo; porque en su seno «hasta lo que no tiene valor, tiene precio: tal el honor y la virtud» (Marx); en esa sociedad que entre sus principios inscribe el lema de Pinochet: *Facta, non verba*, divisa que primero lo fue de Mussolini y que hoy campea en la agenda de cualquier ejecutivo (fascismo de camisas negras o de Cacharel, todo es fascismo); en esa sociedad, donde el saber se orienta entera y exclusivamente (crisis obliga) a la solución de los problemas de la producción y de la venta, y de la producción para la venta, ahí, digo, las empresas pueden soñar y sueñan con la creación de sus propias escuelas técnicas, de sus propios centros de formación de una mano de obra domesticada, adaptada, enclaustrada desde el principio en los estrechos límites de una formación profesional «maison» de la casa. **El modelo japonés triunfante**. Con la ayuda del Estado las empresas han empezado a levantar, sobre las ruinas de lo que fue la Universidad, sus propios centros de formación.

Pero antes aludí a un segundo factor de la crisis de la Universidad: la nueva división del trabajo. Hace ya años el P.C.I. denunciaba en las sociedades desarrolladas una tendencia a la descalificación general del trabajo y a la paralela supercalificación de una pequeña élite de dirección y de gestión. Esa tendencia hoy se abre paso de manera avasalladora. Y en ella hemos de ver de nuevo surgir la tendencia a la creación de centros de enseñanza de élite, y la de mantener a las viejas Universidades en el papel inferior de **centros de mala docencia y entretenimiento para las masas**. La sociedad capitalista ha invertido, como siempre, la **orientación del proceso histórico de democratización de la Universidad; democratización demagógica, al baratillo; y como linterna iluminadora hay que recordar el pasaje de Marx: que en el sistema de la abyección, todo progreso es una regresión,**



Y al llegar aquí cabe intercalar una nueva consideración: que el estado burgués en su forma social-demócrata semi-ilustrada o en la conservadora-reaccionaria — no sólo respeta, sino que **asume como propias las que son líneas de fuerza de la gestión burguesa del saber social**. También en el aparato educativo del Estado se abre paso esa división de funciones: centros formadores de la élite gestora, centros de pseudodemocratización del saber, las universidades descalificadas, desprestigiadas, reducidas a impartir conocimientos y calificaciones subalternas. Digo esto para insistir en que en Occidente el aparato escolar del Estado se subordina a las tendencias de la sociedad burguesa, antidemocrática y productivista.

El estado burgués, reaccionario incluso en

su forma social-demócrata, por más que se «tilde de modernizador», cuando «profesionaliza» la Universidad, so pretexto de adaptarla a un mercado de trabajo en plena descomposición y desmoronamiento, esa profesionalización la entiende y la practica como embalaje en que despachar un saber estrecho, descalificado, desvalorizado, para masas que explotar en empleos de poca monta; y cuando pisa en el acelerador de la alta calificación, de la investigación de punta y de las tecnologías emergentes, se zambulle de cuerpo entero en la corriente social-capitalista de una modernización cuyo objetivo no es otro que el de un adelanto tecnológico capaz de aumentar la productividad del trabajo, rebajar el costo social de la reproducción de la fuerza de trabajo y de incrementar, por ende, la posibilidad de extracción de plusvalía y acumulación del capital.

Conviene ser lúcidos: la estrategia educativa del Estado social-demócrata burgués se articula en esa doble dirección: constitución de una jerarquización social antidemocrática por la descalificación de la enseñanza de las mayorías (la Universidad profesionalizada deviene entonces un Instituto técnico de segunda clase) y por la creación de élites y de actividades de élite, todo ello orientado a facilitar la acumulación del capital, vía exportación o competencia internacional.

Tal es la sustancia de la crisis de la Universidad, relegada al rango de accesorio de enseñanza para el futuro subordinado en la sociedad despótica.

Pero todavía «nos queda el rabo por deshollar». Con el desguace de la Universidad, por su descalificación tendencial, la investigación de base se le confía a centros reales o posibles ligados a los planes de las empresas. **Son éstas las que orientan investigación y enseñanza**. Y no hay que olvidar que por una perversión, muy propia de la Babel en que vivimos, la reivindicación revolucionaria de los estudiantes de aquel mayo: **ligar la Universidad a la vida**, ha desembocado en que las empresas y sus representantes se apresian a entrar, como docentes, en las universidades del Estado. Así se cierra el anillo en torno a una sociedad regida, dirigida, administrada y educada por los consejos de administración.

Quiero, finalmente, evocar un aspecto más de la cuestión, no sin decir que hace años esta faceta fue jaleada por entonces eminentes representantes del pensamiento de izquierda, jaleada y saludada como un elemento del progreso histórico. Me refiero a la eliminación de todo saber humanista, la Belletristik, en ese entusiasmante tedecum-cantante, proceso de modernización.

Las pequeñas ínfimas calificaciones de

TEMA DEL MES

una Universidad al baratillo, para nada necesitan el lastre, casi diría el escorpio, el cascote, de lo que se denomina tradición. Operatividad, eficacia miopie, pocos años en las aulas, diplomas cortos, lo suficiente para que el Gobierno vaya capeando las estadísticas del paro juvenil; lo de un saber fundamentado, crítico, no sólo es innecesario; puede resultar peligroso. En cuanto a los miembros de la élite gestora de la sociedad mercantil, una enseñanza entera y exclusivamente centrada en los problemas teóricos y prácticos de la producción capitalista es suficiente. En este complejo de enseñanza, lo que fue dominio y nervio de las tradicionales tareas universitarias no tiene cabida. Por otro lado, ¿no estamos acaso remontándonos por encima de todo un período histórico? ¿De qué puede servir el instrumental teórico de arcaísmos hoy superados?

Pero el Estado burgués, en su maternal solicitud, no puede abandonar la sociedad a la barbarie; tiene que dotarse de un suplemento de alma, de cultura dominguera para amueblar los ocios. El aparato escolar se moviliza en torno a los objetivos económicos de crecimiento, protección y expansión del capital. ¿Qué hacer, pues? El acertijo está resuelto de antemano: si es necesario seguir poblando de ángeles, demonios, dioses y maravillas el espacio interior del ciudadano; si es necesario animar los añocheceros tediosos de las mesas camillas familiares y sacudir el polvo del aburrimiento de la vida —mejor diría tráfico ciudadana, la milagrosa multiplicación de la industria audiovisual viene a resolver el problema. Pero toda esa infección de cables y ondas, de papel de periódico y de suplementos culturales, aunque constituyen el aroma espiritual de este universo, todavía no tienen la sanción oficial. La cultura ha de sacralizarse para mayor edificación reverenciosa del ciudadano. Ahí es donde surge la figura redentora: el Estado socialdemócrata segrega un tentáculo espiritual que legitima los asombrosos partos espirituales de esta andrajosa e inculta sociedad (anónima): el Ministerio de Cultura. Total: Sócrates, a la cicuta; los sicofantes, al Areópago.

Estas consideraciones son una simple descripción de los procesos en curso y de otros que vendrán más tarde. ¿Es posible combatirlos? Creo que sí, pero para ello es preciso radicalizar nuestras posiciones.

Me parece esencial elaborar una crítica profunda de esa organización de la enseñanza en torno al objetivo de una modernización productivista y que, en lo fundamental, no es sino un afinar los mecanismos de la explotación, de la competitividad expansionista, del despliegue de una potencia técnica que en nada se orienta a la solución de los problemas candentes ni a la satisfacción de las necesidades reales de la humanidad y que en todo tiende a desvirtuar, a despotenciar, las posibilidades de ejercer la reflexión crítica. Y no sólo por su

perversa orientación, sino por su naturaleza misma. Creo que no es posible seguir sosteniendo la tesis optimista de Marx acerca del «desarrollo de las fuerzas productivas». Comprendo que es éste un tema espinoso, y no querría se confundieran estas ideas con las de un añejo pascismo. La cuestión ha sido planteada con todo rigor y con espíritu revolucionario en la obra de Marcuse y en la de Adorno, que en nada se emparentan con las nostalgias reaccionarias de una metafísica acrítica, inerte, malamente convencional. El actual desarrollo técnico no sólo pone en peligro el entorno natural; moviliza de tal modo las fuerzas, los recursos culturales y sociales que obstaculiza, cuando no impide, el cultivo, el cuidado de las potencialidades internas del ciudadano. Se impone, por ello, no sólo una crítica radical del productivismo, sino

«El sabio que estudia la naturaleza no se da cuenta con claridad de que el fundamento permanente de su trabajo subjetivo de pensamiento es el entorno vital; es éste el que constantemente se presupone como terreno... en el que sus problemas... toman sentido.»

Por todo esto es necesario centrar el objetivo del desarrollo del aparato del saber en la potenciación y en el despliegue intelectual y espiritual del ciudadano, poniendo por encima de una presunta e inoperante profesionalización tecnicista y descalificadora la formación del espíritu crítico y la fecundación del individuo por la adquisición y la práctica de un saber aparentemente desinteresado. Se trata, en efecto, de plantearse objetivos verdaderamente sociales —no sólo económicos, capitalistas por añadidura—; se trata de hacer del hombre,



Se hace necesaria la potenciación y el despliegue del ciudadano. Se trata de plantearse objetivos verdaderamente sociales

una más profunda del dogmatismo cientista que lo legitima. Hace precisamente cincuenta años —en 1935— un pensador no revolucionario como Husserl, a su manera y desde su horizonte, más que discutible, llamó la atención sobre estos problemas en su conferencia de Praga, luego en su obra *Krisis*. No quiero no citar algún pasaje, sabiendo que ha de tomarse reflexiva y críticamente. Husserl, en una tematización no muy clara del tema dialéctico que planteé al principio —la razón y la ciudad— y que ahora ha vuelto a surgir al hablar de someter el desarrollismo a una crítica fundada en las exigencias del desarrollo del ciudadano en tanto que ciudadano, escribe:

de los hombres, de la colectividad social, algo más que simples instrumentos de producción. Se trata de romper desde dentro —dialécticamente— con la lógica de un sistema cuya irracionalidad es más que simple expansión de la producción y de la venta de mercancías, mientras engendra el paro, el hambre, la destrucción de culturas y de la Naturaleza.

Estas cuestiones deben analizarse, exponerse, difundirse, hacer de ellas temas de enseñanza, de movilización. En un sistema social superintegrador e integrado, el freno puesto a una de sus tendencias de desarrollo puede ser el principio de la liquidación del sistema.

SISTEMA DE BECAS PARA ENSEÑANTES DEL CONSEJO DE EUROPA

La Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado nos ha enviado el programa de becas para cursillos de actualización en los veintidós países miembros del Consejo de Europa, dirigidas a profesores en ejercicio de Preescolar, EGB y EE.MM., que estén especializados o trabajando en algunos de los temas que se ofrecen.

Como los requisitos, el número de becas y los plazos de solicitud son distintos según cada país y cada programa (en todos es imprescindible poseer un buen nivel del idioma en el que se desarrolla el curso) lo mejor que podéis hacer es pedir información a las Direcciones Provinciales del MEC, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Oficinas de Educación y Ciencia.

CACERES: VII ENCUENTRO ESTATAL DE COLECTIVOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

Durante el largo puente de San José unos setenta enseñantes, en representación de treinta colectivos de renovación, han tenido su encuentro anual.

Se cumplirá un año desde que en Santiago se acordara crear una mesa de coordinación permanente, integrada por un representante de cada Comunidad Autónoma, y, dependiendo de ésta, una secretaria teórica que sirviera de buzón y de enlace entre los miembros de la mesa de coordinación y de ésta con las diferentes administraciones y organismos.

El balance y la valoración de la actuación de estos embrionarios instrumentos de coordinación ocupó, por ello, buena parte de los debates y enfrentó diferentes versiones. La opinión mayoritaria defendía la validez del hecho de coordinarse, aunque se autocriticaba por los resultados diferentes de esta coordinación. En votación, 25 CRP se manifestaron por mantener este sistema de coordinación frente a un voto en contra y cinco abstenciones.

Otros dos temas que ocuparon las jornadas y que concluyeron con sendos documentos de resoluciones fueron la creación de los Centros de Profesores u otros organismos similares en las Comunidades Autónomas con competencias educativas con

el proyecto de Escuela Pública y su actualización.

En el primer caso se defendió que el trabajo de los CRP tenía objetivos más amplios y en muchos casos distintos a los de los CEP, aunque no se descartaban colaboraciones puntuales o la firma de convenios entre la Administración y algún CRP para la realización de proyectos de reciclaje. En cualquier caso la renovación pedagógica era una tarea más amplia y profunda que la actualización.

En el segundo caso se criticaron las reformas socialistas por no posibilitar la participación institucional y real de los CRP en el diseño, experimentación y evaluación de las reformas emprendidas, y también por la parcialidad de algunos de los proyectos.

Estas limitaciones de la actuación educativa del PSOE llevaban, en cualquier caso, a replantearse la relación administrativa-CRP en planos distintos a la simple contestación, obligando a los CRP a dar el paso de la reivindicación, la alternativa real.

El VIII encuentro se celebrará en Murcia.

CONVENIO DE AUTOESCUELAS

El día 20 de marzo las centrales APHE-UISO, CC.OO. y UGT han firmado el convenio de autoescuelas que afecta a sus trabajadores.

Este convenio, en su articulado, queda exactamente igual que el anterior, modificándose únicamente las tablas salariales, aumentadas en un 7 por ciento.

Una vez más la debilidad del sector, en crisis permanente, no ha permitido a los negociadores conseguir modificaciones en los aspectos sociales del convenio, una subida salarial más próxima al incremento medio del IPC. Desde estas líneas podemos a los sindicatos que hagan un mayor esfuerzo por organizar a este sector de trabajadores habitualmente retrasado en la negociación colectiva.

IX ASAMBLEA DE LA CEAPA

El puente de San José fue aprovechado por la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos para celebrar su novena Asamblea General, bajo el lema "Escuela y sociedad", "Escuela de hoy y de futuro".

Asistieron 230 padres y madres, representando a las 36 federaciones que coordinan a 4.200 APAs. Seguidamente publicamos el comunicado elaborado por el secretariado de la CEAPA.

"Al Secretariado de la Confederación le ha parecido necesario e imprescindible intentar una cierta reflexión y valoración sobre la situación actual de la enseñanza en España.

A nuestro entender cualquier análisis sobre la escuela en nuestro país debe contemplar la larga y lenta transición de

una escuela estatista hacia una escuela pública en el concepto que tiene en las democracias europeas.

El paso de un modelo educativo único en el sentido de un único método, una única religión, una única cultura, en definitiva, de una única ideología, hacia una escuela pública en el sentido de respeto y tolerancia, abierta a las ideas, con voluntad de renovación pedagógica, no dogmática, etc., es una tarea difícil en la que muchos estamos empeñados desde prácticamente los últimos diez o quince años.

Hemos de reconocer que aún no hemos alcanzado una escuela pública "para todos" que garantice unos mínimos de calidad. Y decimos para todos porque entendemos que es escuela pública la que puede posibilitar el acceso a la educación de la población escolar sin condicionantes sociales, económicos, ideológicos o confesionales, y la que debería facilitar también la incorporación de los disminuidos físicos o psíquicos sensoriales en sus diferentes grados.

No aceptamos, sin embargo, la utilización de la libertad de enseñanza entendida de forma restrictiva en el sentido único y limitado de libertad del titular del centro, por encima de la del profesorado, padres y alumnos.

Por todo ello, el Secretariado de la Confederación propone a las Federaciones de Padres de toda España el inicio de una campaña POR UNA ESCUELA PÚBLICA DE CALIDAD y que hace extensivo a todas las entidades y organizaciones interesadas o preocupadas por la enseñanza.

Y no es una campaña a la defensiva, sino una sensibilización general del país, tanto de las instituciones como de los ciudadanos en general.

Es motivo de preocupación para nosotros que en el último año el debate sobre la escuela se ha centrado exclusivamente entre la escuela privada y el gobierno, teniendo la LODE como telón de fondo. Es evidente que nuestra posición, aunque honesta, respecto a esta ley, no ha tenido atractivo suficiente a un debate muy polarizado.

Es en el marco precisamente de este debate que nos preocupa enormemente la sentencia del Tribunal Supremo respecto a la retirada de subvención a algunos centros privados realizada por el Ministerio de Educación.

Con todo respeto y acato que nos merecen las sentencias de los tribunales de Justicia, queremos manifestar nuestro desacuerdo con la misma, y básicamente por dos motivos: en primer lugar porque de ella se puede deducir que lo esencial de la educación en un estado democrático son los aspectos ideológicos o si se quiere, el derecho de los padres a transmitir su ideología a los hijos; en segundo lugar porque, a partir de no reconocer la territorialización como un aspecto fundamental para una escuela financiada con dinero público, perpetúan las desigualdades en el uso de la educación.

Si en una situación de desigualdades se da lo mismo a todo el mundo, las desigualdades se perpetúan. Un sistema democrático ha de tender en todos los campos a compensar las desigualdades y dar más a quienes menos tienen.

No podemos terminar sin hacer una referencia al movimiento asociativo de padres. Del creciente aumento del mismo, la Asamblea que estamos celebrando es un ejemplo palpable de ello.

El gran reto de las asociaciones de padres, también de las federaciones y de esta Confederación, es el de incrementar, por una parte, la participación, pero, por otra, la capacidad de reflexión, de intervención y, en definitiva, de presencia social. La potenciación y ayuda al desarrollo de ESCUELAS DE PADRES en toda España por parte de la Confederación, puede ayudar a este objetivo.

El Ministerio de Educación pueda tener la garantía de que encontrará en el movimiento asociativo de los padres, en sus asociaciones, federaciones y en esta Confederación la colaboración necesaria para contribuir a la mejora de la escolarización de este país, aunque ésta pueda conllevar, algunas veces, aspectos críticos o desacuerdos, pero con la seguridad de que el sentido de responsabilidad y honestidad presidirá nuestra actuación, y esto es válido con independencia del color político del equipo de gobierno."

MESA DE RETRIBUCIONES PARA LOS DOCENTES

El 26 de marzo fue constituida la Mesa Negociadora de las retribuciones para los docentes. Esta será presidida por el Secretario de Estado de Hacienda, José Burrel, y compuesta, además, por representantes del MEC y del Ministerio de la Presidencia, por una parte, y de la CSIF, FETE y F.E. CC.OO., por otra.

Los representantes de la Administración plantearon que no se trataba solamente de aplicar el punto 9 del Acuerdo sobre Retribuciones de 1983, el referente al nivel 14, sino que lo que se pretendía es asignar niveles de Complemento de Destino para todos los puestos de trabajo docentes. Para ello se tendrá en cuenta el abanico de niveles que se fijará para cada cuerpo en la Mesa General de Presidencia del Gobierno, la carrera docente y coste económico.

Mediante el nuevo sistema de retribuciones, éstas adoptarán la fórmula de pirámide salarial con una amplia base.

Sobre el nivel 17 para el tutor de EGB, antes nivel 14, los representantes de la Administración aclararon que no parten de su aceptación, sino que es un tema a negociar.

Respecto a las retribuciones del profesorado universitario, tema que no es motivo

de esta Mesa, y ante la imposibilidad de su aplicación a los catedráticos, ya que éstos, con el nivel 30, perderán 200.000 pesetas anuales, se aseguró que debido a la especificidad de su función se les podría asignar el complemento específico generalizado.

Se acordó finalmente la creación de una Mesa Técnica que se reunirá dentro de quince días.

LA JORNADA DE LOS MAESTROS Y EL SERVICIO DEL COMEDOR

Los diputados comunistas han formulado una pregunta al ministro de Educación en la que denuncian la actual regulación que algunas Direcciones Provinciales están haciendo de los servicios de comedor, poniendo de manifiesto su contradicción con las Instrucciones de principio de curso, conocidas comúnmente como "decreto de jornada". En esta misma pregunta, planteada a instancias del sindicato, se pide aclaración sobre las responsabilidades a que dieran lugar estas nuevas funciones de "acompañante" y "vigilante" que desempeñan ahora los maestros de centros de Preescolar y EGB.

UNIVERSIDAD: LA NEGOCIACION, ESTANCADA

El día 21 de marzo se reunió la Mesa Negociadora. Por parte sindical sólo estuvo presente la delegación de CC.OO. FETE parece que persiste en su negativa a reconocer el acuerdo de CC.OO. con la Coordinadora Estatal de Profesores, y su reflejo en una addenda al Acta de constitución de la Mesa. CSIF recibió la carta de convocatoria en la misma fecha de la reunión. El desarrollo de la misma fue decepcionante. El representante de la SEUI, Sr. Asís, se limitó a escuchar nuestras posiciones sobre el Proyecto de Decreto de Régimen de Profesorado universitario: equiparación del horario lectivo de los profesores de I.U.U. con los de Facultades y E.I. Superiores, supresión de los artículos 19 y 20, que establecerían un régimen disciplinario específico, más allá del general de la Función Pública y de los que pueden contemplar los Estatutos de cada Universidad, etc. Se propuso a después de Serrana Santa la entrega de un nuevo documento sobre plantillas de personal docente.

La Coordinadora Estatal de Profesores, en su reunión del día 23 de marzo, valoró

negativamente la marcha de las negociaciones, y propuso a las Universidades la realización de una semana de huelga (del 23 al 26 de abril), o alternativamente un calendario de huelgas intermitentes de uno o dos días por semana, del 25 de abril hasta finales de mayo, si las negociaciones no hubieran llegado a resultados concretos el 20 de abril, fecha en que se reunirá la próxima Coordinadora.

Por su parte, la FECCOO considera que deben cesar las tácticas dilatorias por parte de la SEUI, que debe conocerse ya cuál es la posición del Ministerio de Hacienda, tanto para la cuestión de plantillas, como sobre la reforma del sistema de retribuciones, y que debe procurarse que la división sindical ceda para sostener una posición lo más unitaria posible, en beneficio de la consecución de las reivindicaciones planteadas.

EL PROCESO DE REFORMA DE EEMM

Por las informaciones que disponemos hasta el momento, parece que ya está definido el marco general del 2.º ciclo, bachillerato superior, de EEMM.

1.—En primer lugar, no se varió a establecer ningún tipo de pruebas para acceder del primer ciclo, Bachillerato General, al ciclo superior; la condición para poder hacerlo será tener aprobadas todas las materias que se impartirán en el Bachillerato General.

2.—Las directrices generales van enfocadas hacia el establecimiento de unas ramas que refuercen una visión básica de los contenidos esenciales y de las técnicas de trabajo con ellas relacionadas, junto con una progresiva especialización en los últimos cursos. Todo ello, en la línea de conseguir que sea un ciclo capaz de preparar a los alumnos tanto para continuar sus estudios en la Universidad como para incorporarse al mundo del trabajo.

3.—En cuanto a las modalidades de Bachillerato que se establecerían, quedan configuradas en tres grandes bloques:

a) Rama Académica, se correspondían de tres especialidades (Lenguas, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza).

b) Rama Técnica; se formaría a partir de la actual FP de 2.º grado. Se ha iniciado una tarea de revisión y actualización de las veintinueve ramas existentes, proponiéndose para el curso 85-86 iniciar la experimentación en dos especialidades: Administrativa y Metal-Electricidad.

c) Rama Artística; partiendo de que en los proyectos de reforma que actualmente se están iniciando en las Escuelas de Artes y Oficios se intenta llegar a diseñar una rama con aquellas especialidades de mayor interés, parece ser que la de Diseño puede constituir la primera a estructurar.

LA OPINION SINDICAL DEL PROFESORADO

Los diputados comunistas han preguntado al Gobierno sobre la reciente encuesta que el CIS (Centro de Investigaciones Sociales, dependiente de Presidencia del Gobierno) ha realizado entre los docentes sobre su opinión en temas sindicales y políticos. Su contenido ha sido negado a los representantes de nuestro sindicato en los meses de octubre y noviembre. ¿Qué impide hacer públicos sus resultados?

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS

La situación de este conjunto de temas es motivo de malestar entre los miembros de la comunidad educativa, de la que son buena muestra las "cartas al director" con que los padres de alumnos inundan los periódicos. No es menor la disconformidad del profesorado. El tratamiento presupuestario del tema plantea serias dudas, y la solución de este problema aparece en la prensa como objeto de las conversaciones, más o menos reservadas, que la jerarquía eclesiástica (española y vaticana) y las autoridades administrativas mencionan al respecto. Hace poco fueron las diputadas socialistas Ludivina García y Asunción Cruñes quienes se interesaban, tanto por el tema de la educación religiosa como por el de la llamada "Ética y Moral". Ahora ha sido el diputado comunista Fernando Pérez Royo el que ha planteado al Gobierno cuatro detalladas preguntas, en las que se recogen los principales problemas que sobre este tema se plantean en la actualidad:

a) El tratamiento presupuestario, en especial, el pago del profesorado de religión y la regulación de su jornada y dedicación.

b) La situación en los planes de estudios de todos los niveles no universitarios, desde el Preescolar, Educación Especial incluida, a BUP y FP, de esta asignatura, y su alternativa y su modificación con las reformas en marcha o con la LODE.

c) La existencia, en la práctica, de la enseñanza de otras religiones que no sean la católica en los centros públicos y privados; así como las peculiaridades que los centros con ideario o con carácter propio (mantenidos en la LODE) pudieran suponer en la educación religiosa o, en su caso, ética.

SOBRE LAS REDUCCIONES DE JORNADA POR MATERNIDAD Y CRIANZA

La vigente ley 30/1984 de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública ("B.O.E." de 3 de agosto de 1983), dice, en su artículo 30.1, apartados e) y f), lo siguiente:

e) El funcionario con un hijo menor de nueve meses TENDRÁ DERECHO A UNA HORA DIARIA DE AUSENCIA DEL TRABAJO. Este período de tiempo podrá dividirse en dos fracciones, o sustituirse por una reducción de la jornada en media hora.

f) Quien por razones de guarda legal tenga a su cuidado algún menor de seis años o a un disminuido físico o psíquico, que no desempeña actividad retribuida, TENDRÁ DERECHO A UNA DISMINUCION DE LA JORNADA DE TRABAJO EN UN TERCIO O EN UN MEDIO, con la reducción proporcional de las retribuciones.

Como quiera que el disfrute de estos derechos se efectúa sin problemas en la mayor parte de los empleos públicos (en los que el interesado elige la hora y modalidad que más le interesa), y no siendo éste el caso de los funcionarios docentes, como en la práctica todos habremos podido constatar, el diputado Pérez Royo, preocupándose por esta actitud claramente discriminatoria, ha formulado una pregunta acerca del cumplimiento y regulación de estos derechos en el ámbito de la docencia.

De la respuesta a esta pregunta cabe resaltar dos aspectos:

1. Que el gobierno parece ya decidido a dictar las disposiciones que regulen el cumplimiento de estos apartados, atendiendo a las peculiaridades de la función docente.

2. Que se evitará que la reducción de la jornada afecte a las horas lectivas.

Este segundo aspecto queda en una cierta ambigüedad, gracias a las siguientes frases que acompañan a la anterior afirmación en el texto de la respuesta: "...será necesario atenderse a las situaciones concretas de cada centro... siempre supeditados al desarrollo normal de las actividades educativas del centro...". Frente a esta ambigüedad esperamos que la normativa que desarrolle este apartado respete el principio de proporcionalidad entre la totalidad de la jornada y las horas lectivas, tanto en el párrafo e) como en el f). Por ejemplo, en FP o en BUP, una hora diaria de reducción —según el art. 30.1, e)— debiera equivaler al menos a dos horas lectivas semanales. Un tercio de reducción de jornada, con reducción proporcional de sueldo, debiera equivaler a seis horas lectivas semanales, en ambos casos con las corres-

pondientes horas complementarias y de permanencia en el centro.

Ignacio Liberal

RESPUESTA DEL GOBIERNO

La reforma de las Enseñanzas Medias, actualmente en marcha, incluye un plan de estudios en su fase experimental en el que se suprime la alternativa "Enseñanza de la religión", "Enseñanza de Ética y Moral", según afirmó en su respuesta el Gobierno a pregunta del diputado comunista Fernando Pérez Royo.

Según la respuesta, en lugar de la citada alternativa, se ofrece a todo el alumnado una materia denominada "Educación para la Convivencia". Añadiendo: "La evaluación que, en definitiva, se haga de esta experiencia inspirará las decisiones a adoptar en este específico aspecto, al igual que en otros de la reforma proyectada, sin que pueda, en este momento, adelantarse ningún criterio en esta sentido, hasta que se ultime el proceso experimental de referencia".

Por otra parte, el Gobierno recuerda que el profesorado de religión y moral católica, con destino en centros de enseñanzas secundarias, tiene reconocidas retribuciones equivalentes a las del profesorado interno del cuerpo de Agregados del Bachillerato, de acuerdo con una sentencia del Tribunal Supremo.

Las dedicaciones del profesorado de referencia —señala la respuesta del Gobierno— en cuanto a horas lectivas y de permanencia, son idénticas a las del resto del profesorado, aplicándose, en su caso, horarios reducidos con la consiguiente deducción retributiva al tratarse de una asignatura optativa, que conlleve la posibilidad de menor necesidad horaria.

A continuación, manifiesta la respuesta del Gobierno: "El profesorado de religión y moral católica únicamente imparte, hasta la fecha, la asignatura para la que ha sido nombrado, ya que si bien la orden ministerial de 11 de octubre de 1982 en su punto sexto prevé la posibilidad de completar horas en otra disciplina este hecho no se ha producido".

Finalmente, la respuesta afirma: "Las modificaciones que se produzcan en el régimen de este profesorado deberán ser realizadas de conformidad con la jerarquía eclesiástica, aunque es evidente que habrán de tenerse en cuenta, asimismo, las normas aplicables contenidas en la Ley 30/1984 de medidas para la reforma de la función pública".

150 JUEGOS Y ACTIVIDADES PREESCOLARES

Autora: Zane A. Spencer
Editorial: CEAC
Colección: Educación y Enseñanza

Hoy en día los niños llegan a la escuela con más conocimientos de los que hayan recibido anteriormente en toda la historia de la educación, por lo que nuestra época es verdaderamente una invitación y un reto para los maestros de la escuela primaria. Algunos niños son tímidos o tienen un poquito de miedo. Otros son decididos y precoces. La mayoría están ansiosos por aprender y por explorar el mundo de la escuela. Todos son una mezcla de personalidades maleables, pero distintas, que difieren en antecedentes familiares, madurez y capacidad.

El reto para el maestro consiste en trabajar sobre sus necesidades individuales para extraer de cada niño el máximo de desarrollo posible. En muchos tratados se confirma la teoría de que la mejor manera de responder a este reto consiste en trazarse un programa que contenga una gran variedad de experiencias de aprendizaje.

El presente libro ha sido pensado como un manual práctico de juegos y actividades de experiencias que contribuyan al desarrollo intelectual, social, emotivo y físico de los niños. Todos estos juegos y actividades han sido ensayados en el aula. Algunos son clásicos, otros son nuevos, pero todos dan buenos resultados. Ahora bien, han de utilizarse como punto de partida de la creatividad de cada maestro.

Al principio de cada juego o actividad se indican sus objetivos específicos. Están agrupados en los siguientes centros de interés: «Los primeros días de clase», «De-

Serie: Preescolar
Barcelona-1983

Desarrollo de las destrezas básicas», «Desarrollo de las destrezas motoras», «Las estaciones del año», «Los últimos días de clase».

La autora, acérrima partidaria de la colaboración con los padres, nos presenta diversos modelos de cartas que deben ser enviadas a éstos, con el fin de lograr una homogeneización escuela-familia en las directrices básicas de la educación del niño.



APRENDO A ESTUDIAR

Director: José Pascual Martín

Edita: PASCAL, S. A.

Hablar de la memoria en la enseñanza es entrar en un terreno resbaladizo. Es tal la aversión que provocó en nosotros «la memoria» como sistema de éxito en nuestros estudios que, de entrada, estamos en contra de la misma. Esto ha hecho que un sector muy amplio de docentes —no sólo pedagógicos y progresistas— arrinconáramos esta facultad de la mente en un cuarto oscuro; con lo cual, nuestros alumnos están desperdiciando la ocasión de ejercitar la memoria. Esta, querámoslo o no, es básica en la formación del individuo. No basta con lograr que nuestros alumnos comprendan; también han de retener lo comprendido. Hay muchas áreas de conocimiento, principalmente las científicas, que su avance en

los conocimientos se basa en otros más elementales, de los que nos vemos obligados a conocer —memorizadas fórmulas para aplicar a los pasos siguientes.

Para facilitar la labor a la memoria son diversos los libros que actualmente hay presentes en el mercado sobre «técnicas de estudio». Tal vez la causa que nos ha inclinado a presentar en T.E. esta colección de «Aprendo a estudiar» sea el poseer un libro para cada curso desde 3.º a 8.º, bastante acoplado a la comprensión del niño y con técnicas de estudio muy fáciles de poner en práctica; y que, por encima de todo, resolverán al alumno muchos problemas de organización y le ahorrarán mucho tiempo.

AREOPAGO

Revista de enseñanza y cultura laica
Edita: Liga de la Enseñanza y la Cultura Popular
Director: Fernando G. Cajal
Aparición: Bimensual. 250 ptas.
Madrid

Para tener una idea clara de lo que es «Areopago» creemos necesario transcribir los objetivos de la asociación que la edita:

— Difundir y fomentar la enseñanza pluralista, democrática y laica, conforme al modelo de escuela basado en los principios de solidaridad, tolerancia e igualdad.

— Promover los principios constitucionales relativos a la educación y, en especial, los que conciernen a la gestión de la enseñanza y la libertad de cátedra.

— Promover el derecho que todo hombre tiene de acceso a la cultura, apoyando cuantas iniciativas tengan por finalidad el desarrollo de la educación popular y la participación creativa en el proceso de desarrollo de la cultura del pueblo.

— Realizar estudios, investigaciones, coloquios, seminarios, reuniones y conferencias que tengan por objeto un mejor conocimiento de la escuela pública, teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos, jurídicos, económicos, psicológicos que les afectan.

Fomentar actividades educativas extraescolares que complete la educación integral de los jóvenes y facilitar apoyos técnicos y doctrinales a la comunidad escolar, APAS y profesores.

— Apoyar la renovación pedagógica, el perfeccionamiento del profesorado y el ejercicio de la función docente, de acuerdo con los valores democráticos.

— Impulsar la educación permanente dentro de nuestra sociedad.

— Facilitar intercambios interregionales e internacionales de profesores y de jóvenes.

De todos estos objetivos nosotros destacaríamos el de su posicionamiento laico militante, en claro enfrentamiento a la enseñanza religiosa, tanto en centros privados como públicos. Pretende ser una tribuna de opinión del amplísimo grupo de docentes laicos que no tienen, hasta esta publicación, un lugar claro de expresión, comprometido con la laicidad de las conciencias de estos profesores que —quizá por comodidad— dejan el terreno de la «espiritualidad» a catequistas que les liberan de una o dos horas lectivas a la semana, o que no quieren provocar conflictos en el centro —entre profesores o con los padres. Areopago se transforma así en un medio de concienciación de los miles de docentes laicos, invitándoles a expresar su visión del mundo con total libertad ante sus alumnos, inculcando en estos otra visión más de la concepción del mundo.

LOS PAJAROS DE LA NOCHE

Autor: Tordon Haugen
Col. Juventud, n.º 71
Editorial: JUVENTUD

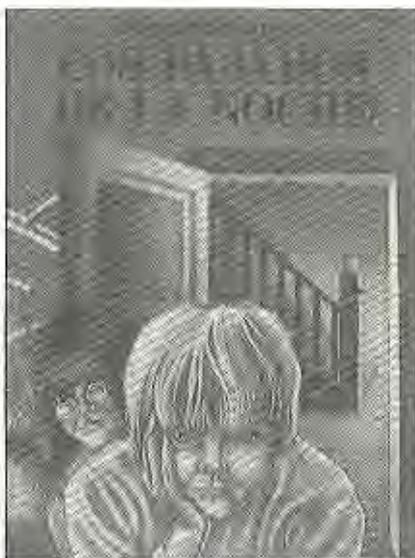
Barcelona-1984
Edad de lectura: A partir de 10 años

Llegar a casa y enterarse de que sus padres se han marchado y además encontrar la casa sin ordenar... es demasiado para Jake, un niño de siete años. El temor de Jake es que su padre se vaya un día tan lejos que no pueda volver. El padre de Jake — maestro — últimamente no se encuentra muy bien en su trabajo y en su mundo de adultos, tiene tal temor a los niños que éste le impide asistir a las clases, por otro lado, se niega a ir a ver a un psiquiatra. A Jake le ocurre lo mismo dentro de su universo infantil; padre e hijo se ven rodeados de pequeños miedos que brotan de su interior.

Sara, la vecina del protagonista, se ha encargado de que éste se crea que se ha cometido un asesinato en el sótano de su casa, de que pisar la mancha marrón de la escalera significará una terrible maldición, de que la anciana vecina es una auténtica bruja comeniños. En el colegio, Jake no destaca en nada, su deseo de ser aceptado en el clan de los que imponen la ley le lleva a realizar un robo en unos grandes almacenes. Este acto iniciático le sale mal. Para colmo, el armario de su habitación está lleno de cuervos y otros pajaracos que pugnan por salir, son «los pájaros de la noche»; ha de cerrar la puerta del armario con tres vueltas de llave para poder dormir.

A lo largo del libro veremos cómo, poco a poco, logra ir superando algunos temores.

El autor nació en 1945 en Trysil (Noruega) y estudió Alemán en la Uni-



versidad de Oslo, además de Literatura e Historia del Arte. Durante varios años trabajó en el Museo de Munch.

En 1973 publicó «Los pájaros de la noche» que obtuvo el primer premio de Literatura Noruega. Asimismo a la edición en lengua alemana le fue otorgado el Deutschen Jugend Buchpreis, premio considerado como el más importante para libros juveniles de Alemania.

Hagen es un escritor realista y en sus obras aborda con preferencia temas relacionados con la familia que interesan profundamente al lector.

HABIA UNA VEZ UN PERRO

Autor: Monique Martín
Editorial: PARRAMON.

Barcelona-1985

«Un jour, un chien» («Un día, un perro») es el título original, en francés, de la historia dramática y a la vez poética de un perro abandonado por sus amos en la carretera durante las vacaciones.

Una historia sin palabras explicada a través de 55 páginas, 55 dibujos a carbonilla (nada de color), 55 apuntes de gran calidad realizados por un artista, Monique Martín —«Has debido convertirte en perro para dibujarlo con este realismo», le dijo a Monique un amigo.

El perro, un perro vulgar, corre desesperado siguiendo a sus amos después de que éstos le han echado por la ventanilla desde su coche en marcha; los perderá de vista. Ante la aparición de otro coche se echa a él, un volantazo y provoca un accidente en cadena. Vaga por las distintas carreteras, se mea en ellas y en lo que ellas representan; se interna en la ciudad, un lugar demasiado hostil, vuelve al campo..., sonríe —¿los perros sonríen?— al encontrar a un niño que le mire, le quiere.

Tras esta lectura directa se pasa fácilmente a la lectura de la soledad y el desprecio por los vagabundos, esto hace que el libro resulte inquietante y que la gente, tras los dos minutos breves que dura su «lectura», se queda triste y lo único que se le ocurre decir es: «qué bonito».

Monique Martín, la autora, se niega a ser hiperrealista y da una concesión a la esperanza; vendrá un niño, el futuro, que se hará amigo del vagabundo; ya no será necesario ver morir más libertarios en las frías calles del invierno. Pero, ¿realmente dejarnos que nuestros niños sonrían a esos fracasados?

LA ISLA DE LOS CABALLOS

Autor: Miguel Rojas Mix
Edita: LUMEN
Colección: Fábulas de arte
Barcelona-1984

De manera coherente y atractiva «Fábulas de Arte» se propone poner a disposición de los jóvenes muchas de las grandes obras maestras. Cifando cada título a un tema bien determinado —ya sea Jesús, los caballos, el mar o las criaturas mitológicas—, se teje en torno a él un trama argumental y se hace fácil y divertido un primer acontecimiento a las riquezas inagotables del mundo del arte, bajo la guía de Miguel Rojas Mix, escritor, historiador y profesor en la Universidad de París.

«La isla de los caballos» narra un viaje de Gulliver hasta hoy desconocido. Naufraga Gulliver en una isla perdida en el espacio y en el tiempo donde los caballos están provistos de razón, mientras unos seres deformes parecidos a monos, desprovistos de cola, que caminan sobre dos patas y son egoístas y malvados, andan por los bosques en estado salvaje. Gulliver intenta explicarles cómo son los caballos y cómo son los hombres en su mundo, y logra hacer llegar a la isla una maravillosa exposición del caballo en la pintura, escultura y tapices. Se inicia así un fabuloso viaje a través del arte. Este se explica desde una perspectiva social, que nos recuerda mucho a Arnold Hauser, en el que, además de las técnicas, nos desvela informaciones básicas de la sociedad y el artista. Aprendemos el carácter mágico de la pintura rupestre —la yegua de Lascaux—, el ideal de belleza de los griegos, el retratismo romano, el afán de riqueza renacentista... De paso se explica el carácter mitológico de estos temas, para terminar con el Guernica.

Es, sin duda, una buena síntesis del arte muy atractiva y fácil de extraer apuntes básicos para un primer contacto de los escolares con esta faceta del hombre.

La exposición en forma dialogada ameniza la lectura, ya que las preguntas de los caballos intentan imitar a los que un profano en la materia —alumnos del ciclo superior— podrían plantear al protagonista.

Como se inicia en forma de narración, en forma de narración concluye, con una nota de ciencia ficción. Previa a ella una observación nada optimista de la opinión que de los caballos han sacado los hombres: «Viendo que los hombres nos estaban agotando de hambre y de sed y que moríamos en cantidad a causa de sus luchas, nos reunimos un día y los expulsamos a los bosques, donde siguen con sus odios y rencillas, pero no se mezclan con nosotros. En tu mundo algún día pasará lo mismo, porque, de acuerdo con lo que veo, la mayoría de las obras que nos has mostrado hablan de guerras, de poder y de destrucción.»

EL CUENTO

Llegó, cuando la tarde entraba en declive, confundiéndose en el claroscuro, fundido con el bosque. Mató cuando la tarde caía.

Estuvo ahí, inmóvil detrás de las hojas, en su rama de tantas horas, mirando pasar el mundo del arroyo. Acechó y desechó animales excesivamente grandes, piezas demasiado pequeñas, presas útiles fuera de la distancia. Finalmente, aquel pájaro se puso a beber en los metros justos. Y fue el asalto, el cerrojazo de la herida y la muerte entrando por su abertura.

Todavía, a pesar de tantas esperas, de todos los ataques, de todas las presas, existe la ansiedad en el salto, el deseo fugaz de la dentellada. Ahora, que el ave conserva un temblor en las alas, queda un rastro de apasionamiento. Unos momentos y desaparece éste también, con el último estremecimiento de la víctima.

Es el ocelote un pequeño felino americano, un leopardo en miniatura, perfectamente adaptado para la caza al acecho y especializado en la preda sobre aves de mediano tamaño, sin desdeñar mamíferos de talla apropiada. Vive y mata desde Texas hasta la Argentina, mide poco más de un metro de la cabeza a la cola; tiene pelo corto y suave, de color amarillo oscuro en el lomo, moteado por manchas pardas ovaladas de ribetes negros, y blanco en el vientre y en las patas. Muere de Texas a la Argentina, alguna vez lo domestican y otras le quitan la piel.

El ocelote cazó hoy muy pronto. El es más de la noche. Hoy no tiene prisa. Desaparece del borde del agua con la presa y busca la cobertura de las raíces de un árbol medio descujado para comer.

Y come lenta y cuidadosamente, abriendo al ave por sus partes blandas. Al final sólo quedarán unas plumas y los extremos de las patas y las alas. Despreciará, también, la cabeza.

El ocelote siente la desazón del estómago lleno y busca, de nuevo, las aguas del arroyo. Bebe y se limpia esmeradamente el hocico y las garras. Luego se revuelca en la hierba, para quitarse el último olor de muerte que queda por su piel, porque nada debe presentir la muerte en él, nada que alerte a

las víctimas, que prevenga ni aterrorice. Todo ha de tener el grato olor y apariencia de la vida.

Sólo en el sueño le agitarán recuerdos de piezas muertas, de yerros, de chillidos alejándose, de revoloteos confusos, de zarpazos perdidos en el aire, de caídas entre las ramas con un animal, a medias entre el sueño y la muerte, entre las garras. Pero sólo será en el sueño.

* * *

Sólo en el sueño puedo acordarme ya de tu cuerpo, y es un mal sueño tu cuerpo quedándose quieto entre mis brazos, queriéndose quedar para siempre, pidiéndole reposo a mi sangre y quietud a mi mano. Mirándome con exigencia de amor, buscándome latidos amables. Sólo en el sueño enturbiarán mis ojos los recuerdos de lo que fueron, para ti, caricias.

No caeré en la tentación de los estúpidos celos. Me alejaré. Beberte y marchar, porque hay sensaciones de otro signo por los bosques. ¿Qué picles

no nos esperan? ¿Qué no hay detrás de cada tronco, de cada matojo, de cada ladera, detrás de cualquier piedra?

Hay tantos caminos, tantas sendas, tantos cruces, tantas vueltas.

Porque ahora sólo deseo sacarme del paladar tu sabor y borrar cualquier marca de mi piel. Porque ahora sólo quiero impregnarme del olor siempre nuevo de la hierba y ahuyentar el tuyo, que se resiste, que prevalece aún por mi cuerpo.

No voy a llevarte nada tuyo a mi espesura. Ni gestos, ni palabras, ni sonrisas, ni placeres. No voy a irme con nada que me ahuyente otros encuentros. Desgraciadamente, es aún posible que te tenga en el sueño. Y será un mal sueño.

* * *

Ocelote, del azteca ocelotl, «tigre», de la orden de los carnívoros, de la familia de los félidos, de garras retráctiles y de acolchado andar. Hábitos preferentemente nocturnos.

Ha vuelto, afortunadamente, a anochecer. Es la hora alegre de la salida. Protector fue el tronco carcomido que nos ocultó el sol. ¡Qué la caza sea buena!

EL OCELOTE

ANTONIO PEREZ HENARES



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

