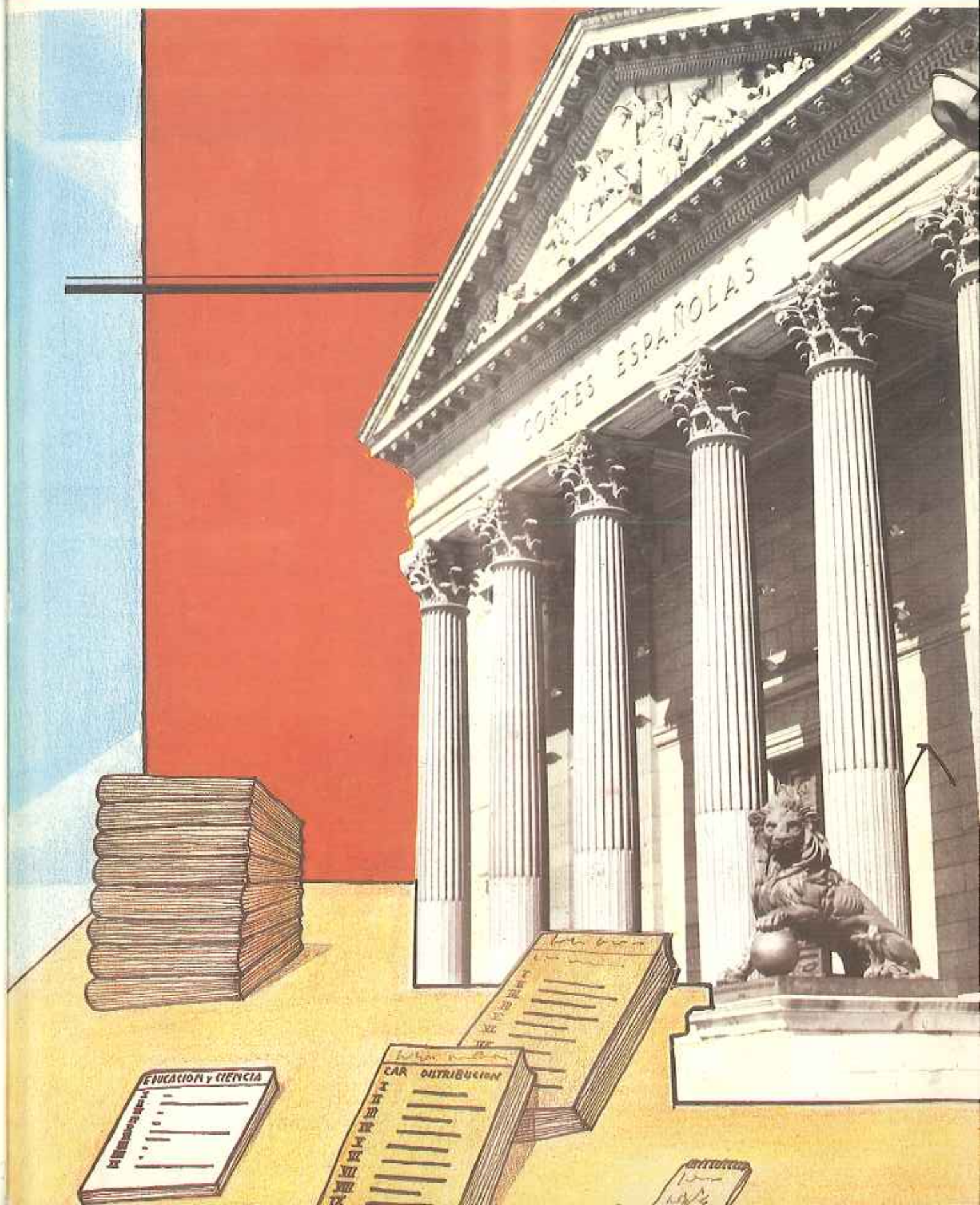


trabajadores de la

T.E. Enseñanza

SEGUNDA EPOCA - NOVIEMBRE 1985 - N.º 23 - 120 PTAS.



COMITE DE SOLIDARIDAD POR LA PAZ DE LA F.E. DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Si deseas formar parte de este Comité, participar en brigadas de SOLIDARIDAD EN NICARAGUA, etc..., llama al 4103583 ó 4195124 de Madrid, pregunta por Antonio de la Cuesta o recorta este talón y envíalo a la F.E. de Enseñanza. C/. Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid.

Deseo colaborar en el Comité de Solidaridad y por la Paz de la F.E. de Enseñanza de CC.OO.

- a título individual
- en representación del sindicato de

Dña/D.

Domicilio

Provincia D.P.

Teléfono

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Xesús Alonso Montero	4
La escuela en Galicia: A grandes males, Xunta de Galicia	5
Experiencia pedagógica: Eliminar el libro de texto en el área de lenguaje ..	7
Política educativa: La reforma de las EE.MM. y el ciclo superior de la EGB ..	10
Tema del mes: Valoración de los Presupuestos Generales del Estado	14
Presupuestos 86 de Educación	16
Jubilaciones y pensiones ..	19
Pedagogía: Objetivos de la enseñanza escolarizada de la Ciencia	24
Legislación sindical: La LOLS y el anteproyecto de desarrollo	26
Noticias sindicales	28
Libros y revistas	29

EDITORIAL

PRESUPUESTOS 86

Tuvieron que examinar minuciosamente, los colaboradores de TE, muchos tomos de documentación presupuestaria para comprobar cuál era la cifra auténtica de aumento de los Presupuestos educativos. El problema principal no fue, siquiera, el de los muchos datos disímiles suministrados a los medios de comunicación basados en documentos oficiales y que informaban de incrementos globales que iban desde el 5% al 14%. El problema principal fue desentrañar los muchos errores numéricos que tenían capítulos muy importantes de la documentación presupuestaria.

Si unimos esto a la complejidad de comparar en términos homogéneos partidas que están sufriendo continuas reasignaciones debido a los procesos de reorganización administrativa y de transferencias a las Comunidades Autónomas se comprenderá bien que la tarea no fue fácil. Los resultados los encontrará el lector en nuestra sección "Tema del mes".

¿Conclusiones? Sin dar cifras, que el lector encontrará en abundancia en las páginas interiores, se puede afirmar que sobre la base de una congelación en pasetas constantes del gasto educativo se intenta hacer un esfuerzo en la enseñanza universitaria (en plantillas y retribuciones) a costa de la inversión educativa, de los gastos de funcionamiento de los centros y de las retribuciones del personal de los demás niveles. Se incrementan en porcentajes apreciables las pequeñas partidas destinadas a los programas de dimensión reducida, experimentales o no, que constituyen el escaparate de la reforma, mientras no se abordan las medidas necesarias para mejorar las condiciones materiales y de calidad de la enseñanza que afectan a la generalidad del sistema educativo o se procede a escandalosas reducciones en niveles tan deficitarios como el de Escuelas Infantiles. (Sus inversiones quedan reducidas a 1/3 de lo presupuestado para 1985.)

En lo que se refiere a las retribuciones y pensiones de los trabajadores de las Administraciones Públicas: nueva y fuerte pérdida de la capacidad adquisitiva, excepto para las retribuciones de un sector de altos cargos que las varán aumentadas sustancialmente, al igual que en 1985, y continuidad, sin retoques, del injusto sistema de clases pasivas que proporciona pensiones muy inferiores a las del Régimen General de la Seguridad Social.

En el número anterior de TE publicamos los informes del Tribunal de Cuentas del Estado sobre el grado de realización presupuestaria de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, el gran organismo inversor del MEC. Aparte de alguna corrección en los datos, que se referían a ingresos realizados, la conclusión más llamativa es que de repetirse la tasa de realización de 1983, el 74 por 100, en el presente año de 1985, la Junta de Construcciones Gastará efectivamente el 67 por 100 de lo gastado en 1982 cuando gobernaba UCD.

Mientras perdure una política presupuestaria tan lamentable no es en absoluto demagógico decir que la política educativa reformista de Maravall va pareciendo cada vez más una política hecha sólo de cara a la galería, una política de imagen, que no supera las deficiencias fundamentales de nuestro sistema educativo.

Por más que quiera aparentar nuestro Ministro ante los medios de comunicación, los Presupuestos de Educación no pueden sustraerse del hecho de formar parte del proyecto de Presupuestos Generales del Estado más antisocial, militarista e injusto que ha conocido el pueblo español desde que se instauró el actual sistema democrático.

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

Secretaria de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Paula Meneses. **Libros y revistas:** José Benito Nieto

Publicidad Hernáiz. Tel. 447 43 19

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



Xesús Alonso Montero es uno de los intelectuales gallegos más respetado. No sólo por el trabajo desarrollado desde las aulas —es catedrático de literatura— sino por su estudio continuado de la lengua gallega. Algunos de sus libros son hoy imprescindibles en Galicia para entender la enseñanza de su idioma. Además, Xesús Alonso Montero es un hombre comprometido con su tiempo y sus gentes, desde posiciones políticas de izquierdas. Esta entrevista ha versado sobre la realidad educativa en Galicia, de la que Alonso Montero es un profundo conocedor.

PASCUAL SICILIA

Xesús Alonso Montero

"GALICIA ES LA UNICA COMUNIDAD AUTONOMA SIN PLANIFICACION LINGUISTICA"

De todos es conocida la precariedad en cuanto a la red escolar y la enseñanza general que Galicia ha padecido. ¿Cuál es la realidad educativa gallega en estos momentos?

—En un sentido exigente, y deberíamos ser muy exigentes en materia educativa, porque no cuesta tanto dinero, pienso que la situación en Galicia es penosa. Hay que pensar en algo obvio y es que quienes gobiernan en Galicia son de Alianza Popular y no están destinados a salvar a nadie por la vía de la educación. Entre otras cosas porque no se plantean a fondo qué es educar, cómo hacerlo, a quién, etc. Pienso que todo lo que se insista en este terreno será bueno, será educativo. Pensar que Alianza Popular tiene un programa educativo rico en contenidos, crítico, un programa que apunte al futuro es hablar de una Alianza Popular que existe en otro planeta, pero en éste no.

—¿Ha mejorado la enseñanza en Galicia desde que se viene aplicando el Estatuto de Autonomía?

—La modesta o precaria aplicación del Estatuto en algún pequeño aspecto tiene que beneficiar en el desarrollo del gallego. Aunque no por la voluntad del Gobierno autónomo, sino porque lo prescribe la Constitución y el Estatuto. En este sentido,

se está llevando a cabo la presencia del gallego en el ámbito educativo. El gallego nunca en su historia habla sido lengua oficial y ahora, por obra y gracia del Estatuto, el gallego está presente, aunque de una forma mala, que no interesa a quienes tienen el beneficio de educarse en su lengua. Y esto no es un mérito de AP, sino un demérito, el aplicarlo tan fríamente. Por tanto, bajo su perspectiva lo están haciendo bien porque lo están haciendo mal.

"LA LITERATURA GALLEGA SIGUE SIENDO MINORITARIA"

Hace algunos años en ciertos sectores se fomentaba la opinión de que hablar castellano era hablar bien y hablar gallego suponía hablar mal. ¿Continúa siendo utilizada esta afirmación?

—Yo diría que un poco menos que antes. Esta es una frase de Castelao muy utilizada. Pero el hecho de que el gallego tenga una cierta presencia en radio, televisión y prensa, en la cátedra, etc., ha significado que la fisonomía interna del gallego tenga un aire culto y hoy difícilmente se escucha que hablar gallego sea hablar mal. Entre otras cosas, porque el hecho de que perso-

nalidades importantes lo hablen es positivo. Pero todo esto que estamos comentando lo ha traído el Estatuto y no el espíritu que preside las actuaciones del Gobierno autónomo. Hay que tener en cuenta que ésta es la única Comunidad Autónoma de España donde los políticos no han hecho una planificación lingüística y, a la postre, esta carencia será muy negativa para el gallego.

—¿Se está difundiendo suficientemente la literatura clásica en Galicia y en gallego?

Creo que no hay especiales deficiencias en la difusión de la literatura gallega. Las editoriales trabajan con interés y están constituidas por personas que abogan por la causa del idioma gallego. Lo que ocurre es que la literatura sigue siendo minoritaria en un espacio como el nuestro en el que aun sabiendo gallego una gran parte de la población, al no haber sido escolarizada, no siente necesidad de leer libros. Pasa que los destinatarios aún son pocos.

"LO POGRE ES VESTIR COMO ADOLFO DOMINGUEZ Y NO LEER A MARX"

—Usted ha sido catedrático de Instituto durante muchos años. ¿Qué opina de la proyectada reforma de las Enseñanzas Me-

ENTREVISTA

días que el Gobierno socialista piensa llevar a la práctica?

—Lo he seguido con interés, pero también he de reconocer honradamente, para no serlo ya está el PSOE, que no tengo mucha información, ya que no tengo capacidad para estar en todos los problemas. De todos modos es inquietante lo que se propone. Quizá lo que mejor conozco se refiere a la reforma del bachillerato. En un centenar de Institutos de Enseñanza Media se está experimentando el bachillerato que quieren imponernos, que es muy informático, poco humanístico e, incluso, atenta a disciplinas científicas. Sobre todo esto, publiqué un artículo en el diario «El País», donde me censuraron todo lo que iba contra el Gobierno, en defensa del latín, que a mí me parece importantísimo. Incluso, pienso, que la defensa del latín, por todo lo que trae consigo, es progresista. En definitiva, el bachillerato que nos espera será muy pobre.

—Durante años ha sido usted un intelectual comprometido con la política

—Yo fui militante del PCG cuando los tiempos eran muy duros y lo dejé cuando eran difíciles. Ahora acabo de renunciar a encabezar la candidatura del PCG por Pontevedra, tras conversar con Gerardo Iglesias, que estuvo aquí expresamente para ofrecérmelo. Yo le dije que puede contar con mi voto, porque en estas elecciones autonómicas no se trata de obtener diputados, ya que la izquierda no va a sacar ninguno, de lo que se trata es de dilucidar cuál de las tres familias comunistas va a obtener más. Y yo pienso que el más votado debe ser el que lidera Gerardo. Hay que recomponer el PCE en torno a ellos. Aunque discrepo de la Convergencia que intentan llevar a cabo. Entendámonos, estoy de acuerdo con converger con marxistas, es más, pienso que es imprescindible para la reconstitución de la izquierda, sin embargo, no lo estoy de ir aliados con personas que manifiestan que no son marxistas, léase Tamames. Hay que hacer una política valiente, aunque tampoco me gusta que cada cuatro años vengan a ofrecernos ser candidato, porque los intelectuales no debemos ser la guinda de nadie.

—Para terminar, ¿Piensa que los sindicatos gallegos de enseñanza están realizando una labor positiva?

—La poca gente interesada dentro del gremio de la enseñanza reconoce que en este ámbito, allí donde existen personas de Comisiones Obreras, les inspiran seriedad y confianza, y esto no es poco, pero tampoco es mucho, porque la gente que se interesa es escasa. De todos modos pienso que CC.OO. lo está haciendo bien, a pesar del momento antizquierdista que estamos viviendo, donde lo progre es vestir como Adolfo Domínguez y no leer a Marx. Opino que un intelectual debe estar en partidos políticos y en sindicatos porque si no no lo es plenamente, y ahí discrepo de mi amigo Aranguren, quien opina lo contrario, pero tampoco debemos ser la guinda que lucen los partidos.

AUTONOMIAS

LA ESCUELA EN GALICIA

A GRANDES MALES XUNTA DE GALICIA

Una experiencia frecuente entre los maestros de Educación Especial en Galicia es la de recibir niños diagnosticados en el sistema escolar ordinario como deficientes y que, sin embargo, aprenden a leer y escribir en un plazo breve en el nuevo ámbito. La mayor parte de estos deficientes aparentes proceden de las aldeas, vición de este mundo aparte que es la Galicia rural. Señalamos esta experiencia porque nos parece uno de los elementos determinantes de los que se pueden manejar al hacer una evaluación del sistema escolar de Galicia. La vemos como una manifestación elocuente de la falta de adecuación de una escuela a una sociedad. Una sociedad que sufre un enorme retraso, que tiene claves culturales muy especiales y sometidas, además, a un proceso de suplantación tremendamente agresivo.

XOSE PARAÑOS

¿Cómo no va a ser «deficiente», para esta escuela, un niño que vive sus seis primeros años con una falta absoluta de estímulo socioculturales y que ingresa en ella en un lugar que dista muchos kilómetros de su casa y años luz de sus referencias más inmediatas?

Pensamos que en ninguna parte de la geografía española sería tan necesaria la generalización de aulas de Educación Infantil comprometidas con la realidad que las rodeara como aquí y, dadas las circunstancias, en ninguna parte como aquí serían tan oportunos centros de estimulación precoz. El primer gobierno autónomo con competencias exclusivas en el asunto ha cumplido ya su mandato y, si bien es verdad que el retraso de 11 puntos que se llevaba en número de instalaciones de preescolar con respecto a la media de España en buena medida se ha paliado, creemos que no se acertó en su distribución geográfica, que la realidad antes explicada hace insuficiente el avance y que el problema no es sólo de instalaciones, sino en mayor medida todavía de falta de programas para la preparación de profesores que puedan comprometerse con un medio de connotaciones tan especiales. Cuando más adelante hablemos de los programas mejor de los no-programas que la Xunta tiene para la renovación pedagógica veremos que en este aspecto tan esencial, sencillamente no ha habido avances y en cuanto a la creación de centros de estimulación precoz, aquí tan indicados, nada.

En general, la red escolar de Galicia es lamentable. Y no sólo por esta carencia de educación preescolar que describimos. Puestos a diseñar una red escolar devastadora, dudamos mucho que se pudiese concebir un plan de instalaciones menos adecuado a nuestra realidad social y geográfica que el de estas macroconcentra-

ciones escolares que tenemos. El trasiego diario de cientos de miles de escolares por las carreteras gallegas sobrecoge a quien lo pise un minuto. Niños haciendo distancias enormes por una red viaria deficiente y peligrosa y con empresas de transporte a las que la Xunta es incapaz de hacer cumplir las medidas de seguridad imprescindibles, nos colocan cada día ante la necesidad de creer en el Ángel de la Guarda. El desarraigo que se produce entre la escuela y el medio es evidente. A muchos padres, por poner un ejemplo común, les resulta imposible, por no disponer de transporte, acceder al centro cuando por alguna causa son requeridos.

Pensamos que para aquí es imprescindible la rehabilitación de Escuelas Unitarias para los ciclos iniciales e ir a una política de concentraciones de pocos módulos para los ciclos superiores, próximas a los lugares y barrios de procedencia. A pesar de esta evidencia no parece que haya merecido programación política alguna por parte de este Gobierno.

Ya que hablamos de la red escolar hemos de señalar algo que por otra parte es impensable para todos: los adelantados de la causa de la «Libertad de Enseñanza» debieran palidecer, pues en la Galicia rural la única enseñanza es la del Estado. Es lo único que la salva.

Hay un aspecto que caracteriza a la sociedad gallega en general que en buena medida explica sus proclividades políticas, y que tiene su proyección en la escuela, resultando su consideración de gran importancia si de reconducir aquella se trata. Es el grado de desarticulación social que hay. Los consejos escolares no están constituidos o, como mucho, existen formalmente (no interpretar literalmente el dato en las siete ciudades). Las APAS no funcionan o se representan en su mayoría por los sectores más minori-

AUTONOMIAS

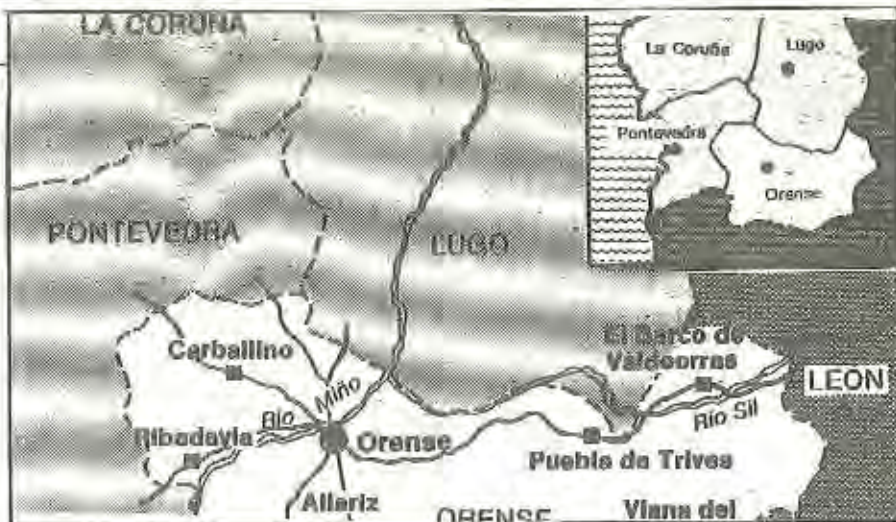
tarios — a la vez más reaccionarios — de la sociedad. Los centros están infrautilizados; la ausencia de programas que abran la escuela a la sociedad y la ubicación misma de los colegios en lugares inhóspitos o alejados son la causa de la falta de rendimiento social que tienen sus instalaciones. En suma, la implicación de la sociedad en la escuela, aquí, es muy precaria.

A la deficiencia de la red tanto en su concepción como en su infraestructura (65 mil millones de necesidades básicas reconoce la Xunta) y a la falta de implicación de la sociedad en el medio escolar debemos añadir aquí para completar el panorama la ausencia total de un programa, que merezca tal calificativo, en el ámbito de la renovación pedagógica.

Repasemos lo que hay. Como oferta oficial tenemos: a) los cursillos del ICE. Poco arraigados entre el Profesorado no responden a las iniciativas de éste y, en consecuencia, no suscitan su interés. Si alguna clientela tienen lo es por el reconocimiento oficial de sus diplomas en el asunto mercantil de promociones y traslados. Las concesiones de permisos y posibilidades de asistencia a éstos son manejados más de lo deseable por la Inspección Técnica en el control del Profesorado.

b) Treinta y siete Centros de Recursos. No conocemos la planificación que conduce a su número ni a su distribución. Parece que se pretende un uso de ellos que trascienda su calificación. De hecho se está intentando su aprovechamiento para que, de forma no sistemática, cuando alguien crea tener alguna experiencia de interés, pueda exponerla y compartirla con aquellos que lo deseen, encargándose la Inspección a través de los directores de la difusión de la convocatoria. En principio da la impresión por este uso que se pretende sustituir a los CEPS —de forma un tanto rambolesca, por cierto—. Pero cuaje o no esta utilización, para lo que sí creemos va a servir es para obviar las necesarias dotaciones de los centros.

c) Proyecto «Abiente» de promoción de la Informática. Está bien siempre un proyecto de promoción de lo que sea, pero en el panorama descrito, éste suena un tanto exótico y recuerda la concepción de distribución de recursos que condujo a la dotación de una piscina cubierta a cierta concentración escolar que, naturalmente, no puede poner a funcionar más que como hábitat de batracios. De todos modos no creemos que el proyecto deba consistir precisamente en la compra de ordenadores y punto (bueno, con los consabidos cursillos de Iniciación al Basic) porque a lo que hasta la fecha ha conducido es, a pesar del entusiasmo de los voluntariosos aficionados al asunto, que sean muchos los ordenadores que como el arpa esperan mano que los anime y les dé utilidad.



En Galicia se da un alto grado de desarticulación social.

d) Proyectos de investigación. Las peticiones son valoradas por la Consellería de Educación que es la que determina su concesión. Lo investigado no tiene garantía de alcanzar difusión pública, con lo cual no sabemos por qué se subvenciona. Un caso ilustrativo es el de determinado colectivo que realizó un trabajo, valorado por mucha gente como de gran interés, acerca de los incendios forestales. Entregada la memoria se acabó el ciclo de investigación porque el trabajo no vio la luz.

En cuanto a las iniciativas de base tenemos los M.R.P. Estos son financiados en base a créditos finalistas, dineros transferidos para exclusiva utilización de renovación pedagógica. Toda vez que este tipo de iniciativas suponen el esfuerzo directo de sus protagonistas que son al mismo tiempo sus organizadores, gozan de gran reconocimiento entre el Profesorado. Su trabajo es permanente durante todo el curso, aunque con periodicidad y, en algunos casos, con fecha fija se organizan semanas de Seminarios y actos con asistencia abundante aún no pretendiéndose la oficialidad. Con todo, estos movimientos involucran a la parte más activa del Profesorado, pero su capacidad de penetración y la influencia de su trabajo en el colectivo de profesores es aún débil. La falta de coordinación de los colectivos implicados es, por ejemplo, lamentable y la Consellería no hace nada por organizar y potenciar este inmenso caudal que, por otra parte, nos parece el pilar básico sobre el que organizar cualquier programa de Renovación.

Una consideración breve acerca de las fases de experimentación de la reforma de las enseñanzas: Es evidente que la Xunta no tiene interés alguno en el proyecto del Gobierno central, tampoco ha tenido la capacidad mostrada por la Generalitat para promover un proyecto alternativo. En consecuencia nos tenemos que aquí los centros involucrados serán abandonados a su suerte. Sea como sea la Reforma por estas latitudes es asunto clandestino. Ni los que estamos atentos conseguimos en-

terarnos de nada. Por vía institucional no se sabe nada.

No nos cabe duda que el objetivo de romper la inercia del Profesorado a reproducir esquemas de trabajo obsoletos, de mejorar su información y preparación en términos globales junto con la codicia por canalizar recursos que permitan adecuar la escuela a este medio peculiar y la preocupación por preparar y cuidar la participación de la sociedad en la escuela misma deben ser los ejes de un programa de mejora que desde luego en Galicia no ha sido desarrollado.

PEDAGOGIA'86

Le invitamos a participar en la Reunión Internacional de Pedagogos que se celebrará en La Habana, Cuba, entre los días 29 y 31 de enero de 1986, bajo el lema «Encuentros de Educadores por un mundo mejor».

La temática es apasionante.
¡Le esperamos!

Para más información diríjase a:

CARIBE

Internacional Tours.
P.º de la Habana, 46.
28006 MADRID.
Tels.: 458 04 71 - 458 04 96.

«Agencia Oficial del Congreso»

AGENTES GENERALES
DEL PALACIO DE LAS
CONVENCIONES
LA HABANA-CUBA

ELIMINAR EL LIBRO DE TEXTO EN EL AREA DE LENGUAJE

Después de hacer una reflexión sobre la clase de Lengua y los resultados obtenidos, se planteó impartir este área eliminando el libro de texto y programando de acuerdo con los intereses de los chicos y el medio social en que están viviendo.

El trabajo que exponemos en líneas sucesivas y sin pormenorizar en exceso, ha sido realizado durante dos cursos en el C.P. Federico García Lorca en Alcorcón, y con él nos planteamos los siguientes objetivos:

Acorcar al alumno al libro de lectura.

Ser capaces de generar sus propios textos, partiendo de una expresión escrita, literaria y periodística, y de la expresión oral utilizada por ellos mismos.

Carmen González-Concha García

Dividimos el curso en tres partes y en cada una de ellas nos centramos en el trabajo de una unidad diferente que podían o no coincidir con el calendario de evaluaciones.

Primera unidad: POESIA.

Segunda unidad: TEATRO.

Tercera unidad: NOVELA CORTA Y CUENTO.

Dentro de cada una de ellas se trabajaron textos donde el alumno desarrolla las siguientes actividades:

- Confecciona un informe monográfico.
- Realiza un análisis del momento histórico-social.
- Realiza el análisis crítico de las situaciones que se plantean en el texto.

Realiza el análisis de las diversas estructuras formales de acuerdo con los niveles correspondientes.

Al margen de estas tres unidades se programaron una serie de actividades periódicas como:

— Confección de un periódico mural para fomentar la expresión escrita. Los alumnos confeccionaban periódicos murales quincenales donde además de escribir sus artículos y exponerlos en el aula, eran ellos mismos quienes enjuiciaban los periódicos de los demás. Esto propició una estimulación entre los grupos con el fin de cuidar y hacer lo mejor posible sus artículos.

Realización de debates en la clase, dentro de la actividad correspondiente al desarrollo de la expresión oral. Con ello se pretendió cubrir los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad de razonamiento y análisis crítico.
- Fomentar hábitos como saber oír y respetar la opinión ajena.
- Dar y exigir un tratamiento respetuoso y cortés.
- Aumentar el grado de sociabilidad.
- Enriquecer el vocabulario.
- Crear interés por la lectura de temas para ser tratados.



Con esta experiencia se trató de eliminar el libro de texto.

Todo ello exige el cumplimiento de normas tales como:

- Saber oír con respeto.
- Evitar el monopolio de las intervenciones.
- Conocimiento del tema con varios días de antelación.
- El asunto a tratar debe ser de interés general.
- Los alumnos son los moderadores de sus propios debates.

Primera unidad: POESIA

Los objetivos que pretendíamos con el trabajo de la poesía eran:

- Fomentar el interés por descubrir las bellezas y el mensaje del poema.
- Desarrollar la memoria y la imaginación.

— Desarrollar y cultivar lo creativo, así como descubrir aptitudes poéticas.

— Servir de comunicación en el mundo y los demás.

Contribuir al mejor conocimiento y uso del lenguaje.

Para ello, primero se procedió a la lectura de una o varias poesías de un escritor contemporáneo y sencillo por su temática, que además estuviera próximo a los intereses de los chicos. A través de este texto primer contacto del niño con la poesía— se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Recitación del texto poético: Este trabajo culminaría con una recitación en voz alta por parte de todos los alumnos en diferentes poesías.

Comprensión del texto: Estudio del vocabulario, para lo cual era necesario el uso del diccionario.

— Análisis del aspecto formal de la poesía de una forma progresiva.

— Creación poética por parte del alumno después de este contacto. Para ello se dan varias propuestas:

- a) En un poema se sacan las palabras, respetando las estructuras sintácticas y morfológicas.
- b) Se escoge un verso conocido o un poema y se busca el antónimo de las palabras para construir uno nuevo.
- c) De un tema de interés de los alumnos se busca la palabra que simboliza y todas aquellas que están relacionadas. Igualmente se hace con los antónimos.

A continuación citamos una de las producciones poéticas que los alumnos realizaron durante el desarrollo de esta unidad, relativa a la propuesta indicada en a) en el 2.º nivel de EGB, siguiendo la estructura del poema de Blas de Otero «En nombre de muchas»:

*Por un mundo libre e inundado
en flor —anhelante mira su noche sombría—
en nombre del amor que yo he soñado,
fantasía.*

EXPERIENCIA PEDAGOGICA

*Por el deseo fraternizado
de paz, encarnado en ilusión bravía,
en nombre de la unión que he predicado,
fantasía.*

*Por nuestro amor, tronco deshilachado
sobre las gentes, esperanza de alegría,
en nombre de la luz que ha comenzado,
fantasía.*

— Elección y comentario de un poema por cada grupo de alumnos dentro del aula.

— Diferenciar descripción y narración dentro del cuerpo de un poema y con ello valorar los elementos gramaticales que intervienen en cada forma de expresión. Ello nos permite ampliar los conocimientos y las aplicaciones del adjetivo y del verbo, además de cubrir los siguientes objetivos:

• Intentar que el niño señale el tema. Intente ver en la poesía el desarrollo y aprecie los valores de la poesía, observando que tiene conexión con lo humano.

• Descubrir los recursos poéticos que dan a la poesía un valor estético.

• Hacer ver al alumno que el autor refleja en su poesía su vida, las características de su época, ideología, cultura, sensibilidad.

Después de que habían interiorizado la poesía y se habían estimulado con ella, consideramos conveniente hacer un recorrido a lo largo de la historia de la literatura, seleccionando escritores y épocas para su comentario en clase:

- Jarchas.
- Poema de Mio Cid.
- Coplas de Jorge Manrique.
- Poesía satírica de Juan Ruiz.
- Romance.
- Letrilla de Lope de Vega.
- Poema satírico de Quevedo.
- Bécquer.
- Otros autores contemporáneos.

Observado el interés que para los chicos había supuesto la lectura de los romances, se eligió uno que, por su valor dramático, podía servir como puente para enlazar con la unidad de Teatro. El romance, en cuestión, fue el Romance del Conde de Abrojos. Después de dedicar varias sesiones al estudio de la estructura interna y externa del poema, se llevó a cabo la dramatización de dicho romance por grupos, desde dos puntos de vista:

a) Representar fielmente el espíritu y el texto del romance.

b) Adaptar la estructura formal del romance al lenguaje actual con abundancia de expresiones propias de la jerga juvenil.

Para llevarlo a cabo se formaron distintos grupos de trabajo, de forma que todos participaban: unos confeccionando el decorado, otros adecuando la música a la época, otros preparando el vestuario y muchos intentando interpretar su papel lo mejor posible.

Cabe destacar dentro de esta actividad el grado de responsabilidad que se fue creando dentro de los grupos y el entusiasmo por el trabajo, hasta el punto de prescindir de recreos y horas libres, con el fin de superarse en sus ensayos y mejorar su labor.

Después de haber estudiado la poesía de este modo, observamos que si bien lo mejor es conseguir una creación poética por parte de los alumnos que no esté sujeta a una estructura previamente fijada, el romance por su características sencillas es la que más posibilidades les ofreció, atendiendo a sus necesidades creativas.

Como cierre de esta unidad de trabajo dedicada a la poesía se realizó una recitación poética de aquellas poesías, elegidas por los alumnos, que más les habían impactado de las trabajadas en clase, así como de aquellos poemas que han sabido crear durante este periodo y más les han gustado.

Esta actividad se lleva a cabo en la biblioteca por ofrecer mayor espacio. Es realizada por grupos: un grupo recita, otro grupo se encarga de la música adecuándola a cada poesía, y otros se encargan de preparar estéticamente el lugar.

Segunda unidad: TEATRO

Dentro de la dramática establecimos una diferencia entre: Dramatización y Teatro propiamente dicho, por entender que la primera ofrece más espontaneidad en el lenguaje y nos posibilita cubrir los siguientes objetivos:

Enriquecer el vocabulario.

Adquirir mayor soltura, claridad y precisión en la expresión.

Mejorar la pronunciación oral y el tono de voz.

— Intensificar la imaginación y la originalidad.

— Proporcionar descarga emocional y entretener.

1. Dramatización. Esta primera parte dentro de esta unidad fue explotada en las siguientes facetas:

- 1.1. Mímica.
- 1.2. Cuentos.
- 1.3. Textos inventados.
- 1.4. Lecturas dramatizadas.
- 1.5. Dramatización con marionetas.

1.1. La mímica ocupó un lugar preferente dentro de la dramatización, puesto que a través de ella se favorece y desarrolla la función conativa, tan importante a la hora de establecer una comunicación activa entre emisor y receptor. El mensaje transmitido por el gesto del emisor debe ser traducido a lenguaje oral por el receptor, tonificado en cuenta la importancia que adquiere la continua atención, ya que en esta actividad cada alumno autoevaluó su actuación y los demás evaluaron en él aspectos como:

- Naturalidad y soltura.
- Claridad y expresividad.
- Cooperación y armonía en el grupo.
- Comportamiento de los espectadores.

1.2. La dramatización de los cuentos tradicionalmente conocidos sirve como estímulo y apoyo para la elaboración de cuentos originales donde no sólo se valora su contenido, sino la creación de ambiente, música y decorado, de acuerdo con lo que se ha elaborado.

La narración del cuento, tanto por parte del alumno como por la del maestro, es tan interesante como olvidada y habría que rescatar para el aula, porque es un buen ejercicio para atraer la atención de la clase, contribuye a disminuir la timidez, desarrolla el lenguaje oral, mejora la entonación y la dicción y desarrolla la memoria.

1.3. La lectura dramatizada se llevó a cabo después de haber elegido textos de forma que la complejidad de la obra estuviera de acuerdo al nivel donde se iba a trabajar. Los textos fueron los siguientes:

- Alvarez Quintero y Arniches (6.^o y 7.^o).
- Las Meninas (7.^o).
- Muerte en el barrio (8.^o).
- La casa de Bernarda Alba (8.^o).

En los textos de Alvarez Quintero y Arniches el único elemento ambientador fue la música.

En cuanto a Las Meninas hay que destacar que la elección de esta obra de teatro fue debido a que pretendíamos realizar una actividad interdisciplinaria con el área de Sociales con motivo del estudio del cuadro que lleva el mismo nombre, además de introducir en el aula el teatro de Buero Vallejo, por creerle como un autor que puede enriquecer mucho a los alumnos de estos niveles. Comenzamos por una lectura dramatizada en clase y a la vez íbamos profundizando en aquellas partes o intervenciones que ofrecían un grado de dificultad para su comprensión. A esta tarea se añadía la realización de un plan de trabajo que previamente se había repartido a cada alumno —tanto relativo a Lengua/Literatura, como a Ciencias Sociales—, donde debían dar cuenta de diferentes aspectos, después de haber reflexionado sobre el contenido de la obra leída.

Muerte en el barrio fue dramatizada en clase y, posteriormente, dada la complejidad de la situación y comportamiento de los personajes, se pensó que era conveniente opinar sobre estas conductas. Para ello, se dramatizó en el aula un juicio: los alumnos eran parte directa (había varios fiscales voluntarios, varios defensores voluntarios y un jurado popular integrado por el resto de los alumnos, donde entraban a opinar sobre esa situación desde diferentes puntos de vista).

Con esta actividad, los alumnos aprendieron a:

- Realizar un estudio analítico y crítico en profundidad de todas las circunstancias que concurrieron en la obra.
- Utilizar todos los recursos a su alcance para convencer de una idea.

2. Teatro. Esta segunda parte dentro de esta unidad fue llevada a cabo con:

- 2.1. Pasos de Lope de Rueda.
- 2.2. La zapatera prodigiosa.

En este tipo de actividad se valora más el trabajo en grupo, dado que el factor tiempo es mucho más amplio. Con ello, se pretende cubrir el objetivo de que los alumnos consi-

EXPERIENCIA PEDAGOGICA

gan trabajar en equipo de forma coordinada y constante.

Por otra parte, posibilita desarrollar la interdisciplinariedad en varios aspectos, y concretamente en el área de Plástica, en lo referente a confección de decorados y demás elementos que completan la ornamentación de la obra.

2.2. *La zapatera prodigiosa* fue puesta en escena después de varios meses de ensayos. Los alumnos de 8.º nivel fueron quienes, organizados en grupos, fueron actores, decoradores, ambientadores de la obra y la situación. Las representaciones que se realizaron de esta obra no se circunscribieron solamente al ámbito del Centro, sino que asistieron padres de alumnos, y otros Centros a ver la representación.

Tercera unidad: NOVELA CORTA Y CUENTO

En esta última unidad se eligieron diferentes textos, de acuerdo a la madurez de los alumnos en cada nivel. Los textos trabajados fueron:

- Cartas de mi molino (7.º).
- Boris (7.º).
- Paulina (7.º).
- El camino. Réquiem por un campesino español (8.º).
- Trafalgar (8.º).

Cartas de mi molino. Dada la variedad en los temas de los distintos cuentos que componen este libro y su tono poético, se creyó conveniente trabajarlo, siempre encaminado a conseguir la propia producción literaria de los chicos, de acuerdo a la temática del cuento que en cada momento se hubiese tratado. No obstante, observamos que la traducción al castellano ofrecía inconvenientes en el vocabulario, sobre todo algunas palabras, por no ser de aplicación actual.

Boris. Fue un libro muy aceptado a nivel general por los alumnos, ya que les ofreció muchas posibilidades a la hora de seguir paso a paso las aventuras de dos niños de su edad en unas circunstancias tan difíciles. El lenguaje utilizado en sus descripciones posibilita también que los chicos perciban con mucho detalle todo lo que va ocurriendo. Además de realizar una actividad propia de Lengua, pretendimos globalizarlo con el área de Sociales, dentro del tema de la Guerra Mundial.

3.3. *Paulina.* El estilo de Ana María Matute favorece la expresión escrita de los alumnos debido a su sencillez. Por ello, trabajamos este texto en el aula y lo dirigimos a que el alumno tomase en cuenta los detalles de su lenguaje para que después, siguiendo esas pautas, fuese capaz de producir sus propios textos. Muy importante nos pareció también que Ana María Matute transmita una inquietud social a través de la protagonista, pues al ser una niña, los alumnos pueden comprender mejor el men-



La obra de Buero Vallejo «Las Meninas» fue estudiada junto con el análisis del cuadro de Velázquez.

saje y se sienten identificados con la problemática planteada.

El camino. Réquiem por un campesino español. Fueron textos aceptados por los alumnos y, sobre todo, sirvieron de un gran estímulo creativo, especialmente Miguel Delibes con su narrativa fácil y su estilo directo.

En cuanto a *Réquiem por un campesino español*, se puede decir que sirvió para enfocar y hacer un análisis crítico de la guerra civil española, globalizándolo con el área de Sociales.

Trafalgar. El aspecto positivo de este libro fue poder situar y analizar una época histórica muy interesante para octavo nivel. En cambio, encontramos negativo las exhaustivas descripciones y la gran abundancia de vocabulario de tema naval.

Al margen de los libros trabajados en el capítulo de narrativa para octavo nivel, utilizando el texto como pretexto para hacer el comentario del fondo y de la forma, una vez seleccionados los capítulos que interesaban, se trabajó en el aula, como actividad propia de Literatura, la narrativa a lo largo de las diferentes épocas. Para ello se hicieron cinco subtemas monográficos:

1. Narrativa siglo XIV: El Conde Lucanor (D. Juan Manuel).

2. Novela picaresca siglo XVI: El Lazarillo de Tormes.

3. Don Quijote (Cervantes).

4. Romanticismo: Artículos (Larra), Leyendas (G. Adolfo Bécquer).

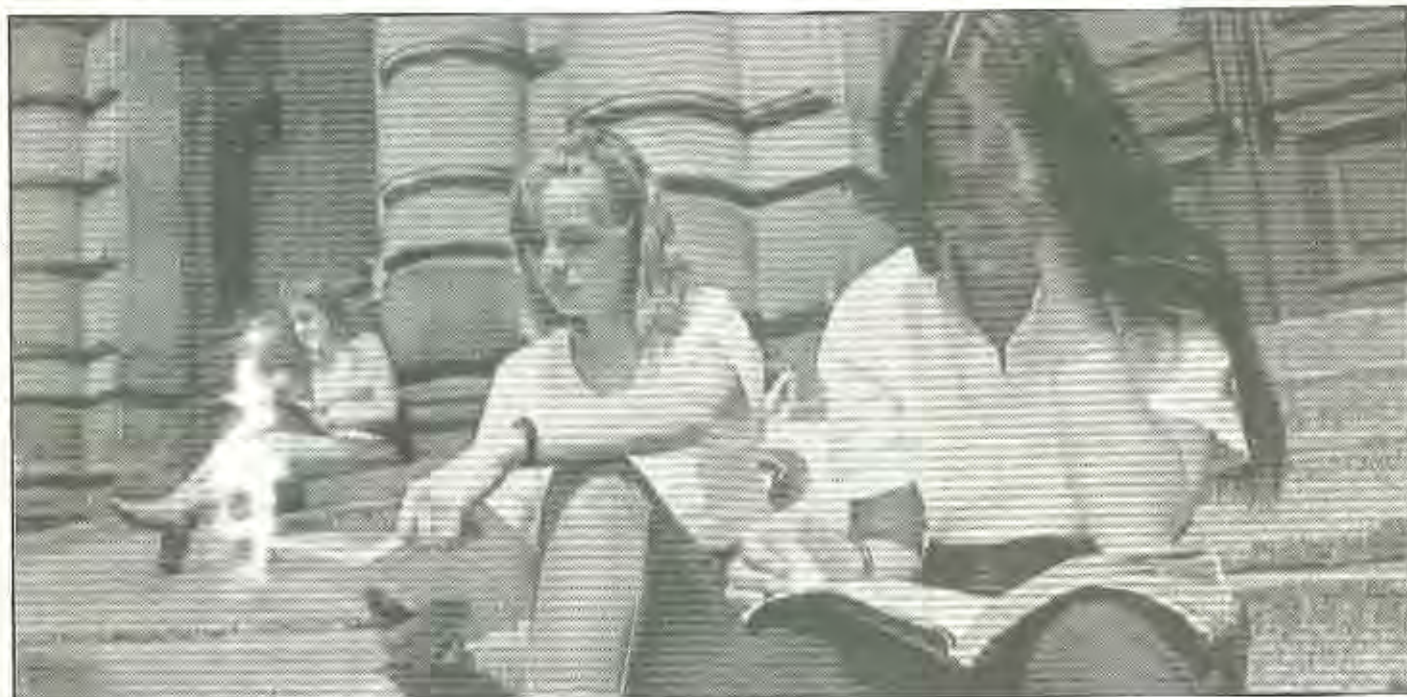
El trabajo a realizar dentro de estos periodos lo dividimos en varias fases:

1.ª fase. Cada grupo se informa en la biblioteca sobre obras y autores, utilizando libros de consulta. Una vez elaborado se hace una puesta en común oral.

2.ª fase. Cada alumno elige un texto perteneciente a los distintos subtemas. Es decir, en cada grupo (cinco personas por norma general) habrá un alumno que tendrá que leer un cuento del Conde Lucanor, otro un capítulo del Lazarillo, un tercero un capítulo del Quijote, un cuarto un artículo de Larra y, finalmente, una leyenda de Bécquer. De esta forma, en la clase, se habrán leído cinco cuentos del Conde Lucanor, cinco capítulos del Lazarillo, etc. En todos ellos se habrá realizado un plan de trabajo, con la siguiente estructura: Tema, argumento y partes del cuento o de la narración (introducción, nudo, desenlace).

3.ª fase. Pasar el texto narrativo a texto teatral, previamente leído y analizado.

4.ª fase. Dramatización del texto teatral. El carácter creativo de esta fase está enfocado a que el alumno, basándose en la idea principal, pueda introducir innovaciones en la ambientación y los personajes.



LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS Y DEL CICLO SUPERIOR DE LA EGB

Recogemos en este documento las conclusiones del debate realizado en las Jornadas que sobre las Reformas del Ciclo Superior de la EGB y las Enseñanzas Medias organizó la Federación de Enseñanza de CC.OO. en los últimos días del pasado junio. Pretendemos que sea un texto que sirva, en primer lugar, de base para un amplio debate en el seno de nuestro Sindicato, a desarrollar a lo largo del curso 1985/1986, que culmine en la realización de unas nuevas Jornadas o una Conferencia que elaboren una posición más definitiva sobre las Reformas, encuadrada en una visión global del sistema de enseñanza. Podremos también utilizar para entonces el caudal de informaciones y análisis que nos proporcione el seguimiento de los procesos experimentales.

No queremos reducir el debate al interior del Sindicato. Invitamos, por ello, a todas nuestras estructuras sindicales a darle la mayor publicidad posible para recabar así las opiniones de los trabajadores de la enseñanza, de los padres, de los alumnos y también de las organizaciones sociales y políticas, puesto, que consideramos que las reformas educativas completan a la sociedad entera y no sólo a los miembros de la comunidad educativa.

El modo de iniciar la reforma, por parte de los responsables ministeriales, ha cludido la apertura de un debate serio no sólo social, sino siquiera con los representantes de los Sindicatos de profesores, asociaciones de padres y de alumnos. Esta situación debe remediarse y crearse cauces institucionales adecuados de consulta y participación.

Por otro lado, hay que prever las consecuencias que la generalización de las reformas han de tener en las condiciones de trabajo y en la preparación profesional de los enseñantes. Para ello, pedimos negociaciones serias. Una parte de la problemática enlaza con los contenidos del Estatuto del Profesorado y la Carrera Docente. Por ambas razones, pensamos que estas negociaciones no se pueden postergar.

En el apartado 2.2. se recoge resumida una propuesta de sistema de formación profesional mixto escuela-empresa elaborado por el grupo de trabajo confederal de «Formación y Empleo» (la propuesta completa se publicó en la revista T.F. en su número de junio de 1985). Pensamos que mientras dure la actual situación de crisis y desempleo masivo y por mucho que se amplíe la escolarización de los jóvenes entre

16 y 25 años en las enseñanzas regladas y se introduzcan experiencias de trabajo en ellas, un sistema de este tipo debe coexistir con la alternativa general. En cualquier caso, es una propuesta concebida para dar una alternativa a los actuales contratos de prácticas y formación y a los programas de formación de jóvenes elaborados de prisa y corriendo por el INEM como plan provisional de formación profesional. Está dirigida a los casi tres millones de jóvenes españoles de edades comprendidas entre 14 y 24 años que están en paro, no cursan estudios de ningún tipo o simplemente no se consideran activos.

1. LAS REFORMAS EN CURSO

Las reformas del ciclo superior de EGB y las de EE.MM. plantean un conjunto de

objetivos que en sí mismos nosotros podemos considerar aceptables (ampliación de la escolarización, paliar el fracaso escolar, reformar los contenidos del ciclo, etc.). Reformar en profundidad el ciclo de los 12 a los 16 años es una demanda que nace de la situación actual de los jóvenes en los centros, de las exigencias de la sociedad y de la necesidad de resituar las relaciones entre el sistema educativo y las necesidades sociales.

Pero tal acuerdo con los planes del MEC en el punto de partida (y en consecuencia su defensa frente a los ataques de la derecha y acólitos corporativos) no debe hacernos olvidar que existen toda una serie de ambigüedades, problemas no resueltos e incluso concepciones radicalmente opuestas sobre cuestiones centrales.

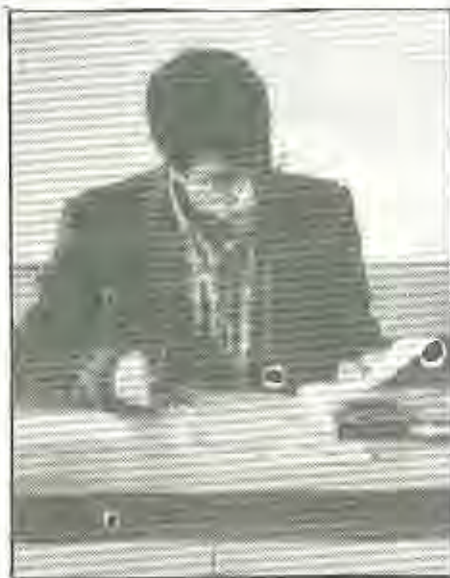
1.1. El proceso de experimentación:

Aceptamos de partida que las experiencias que se están realizando proporcionan, en muchos de los casos, innovaciones metodológicas, cambios didácticos, etc. También aceptamos que el ritmo de las reformas no tienen visos de precipitación. Pero hemos de señalar que su desarrollo tiene una validez limitada de cara a la generalización. En primer lugar porque las condiciones estructurales de la experimentación (dotación de medios, ratio n.º de alumnos/profesor...) no son las que se garantizan para la globalidad de los centros. Segundo, porque el alumnado con el que se experimenta no son muestra adecuada del que compondrá los futuros centros del nuevo bachillerato. Tercero porque las condiciones del profesorado que hoy lleva adelante la reforma, incentivado pedagógicamente y asistido por el MEC, superan ampliamente la de quienes deberán soportar la fase de generalización.

Consideramos, por otra parte, imprescindible la coordinación de los procesos de experimentación de las reformas de EGB y EE.MM. en cada ámbito territorial y de éstos entre sí (MEC y Comunidades Autónomas).

1.2. Financiación: Si se quiere aumentar la calidad y la igualdad de la educación es inevitable un aumento de los recursos: Reducir el número de alumnos por aula, mejorar las instalaciones de los centros, hacer frente a las ampliaciones que requiere la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, crear gabinetes psicopedagógicos, incrementar las plantillas del profesorado, sostener la formación permanente del profesorado, etc., exigen inevitablemente hablar de algo sobre lo que los responsables ministeriales guardan absoluto silencio: El montante económico de las reformas. Hay que empezar a hablar de la Ley de Financiación de la reforma educativa. Sin determinismos de ningún tipo, el nuevo sistema educativo que pretende ponerse en pie exige unos contrafuertes económicos: Con recursos congelados la reforma fracasará. Peor aún: En un proceso de crisis económica como el actual, una política de recursos educativos incorrectos sólo ocasionará una profundización en la división y desigualdades sociales: Existirá una red de centros, los públicos, masificados e infradotados para la mayoría de la población frente a los centros privados, mejor dotados y cualificados, orientados al disfrute de las minorías privilegiadas.

1.3. Profesorado: La puesta en marcha de las reformas está suscitando reacciones y resistencias que pueden ser aprovechadas por quienes se enfrentan a las mismas desde posiciones conservadoras. Denunciamos que la política de los responsables ministeriales en este apartado está resultando desastrosa: Es preciso proporcionar mayor información sobre los planes y objetivos que el Ministerio pretende abordar, es necesario que se facilite la incorporación no sólo colaboradora, sino también elaboradora y crítica, del más amplio número de profesores y colectivos pedagógicos en la toma de decisiones, en el diseño de objetivos; es imprescindible una negociación clara y pública sobre las repercusiones laborales y administrativas que la reforma habrá de tener sobre el profesorado: Catre-



Los planes elaborados por el MEC olvidan la realidad lingüística del Estado español.

en Docente, estatuto del profesorado, etc., elementos que nosotros definimos en el marco de nuestro III Congreso, pero sobre los que el Ministerio mantiene una posición ambigua o desconcertada.

En concreto, la Federación de Enseñanza de CC.OO., reclama de la Administración:

1. Control sindical de la selección de centros experimentadores y de los nombramientos de coordinadores.

2. Que se arbitren fórmulas para la participación de los MRP como tales en la experimentación, posibilitándose así la evaluación de otras vías de reforma distintas.

3. La creación de una comisión mixta Administración-Sindicatos, cuya misión fuese el establecimiento concreto de las medidas a tomar y las inversiones necesarias.

4. En esta misma línea, la inmediata puesta en funcionamiento, con participación sindical, del grupo de trabajo que se encargue del capítulo de «Acciones simultáneas y cambios estructurales» del proyecto de reforma del ciclo superior de EGB.

5. La recepción información puntual y periódica.

6. Participación sindical en la evaluación de las experimentaciones.

7. Apertura de un proceso de información a la opinión pública.

Al mismo tiempo, la F.E. CC.OO. se compromete a:

8. Abrir un proceso de debate interno que culmine en una Conferencia o Jornadas.

9. Iniciar un debate público mediante jornadas y encuentros.

10. Dirigirnos directamente a los centros y enseñantes experimentadores de las reformas para darles a conocer nuestra opinión.

1.4. Adecuación socio-cultural: Los planes que el MEC ha elaborado sobre las reformas educativas muestran un injustificable olvido de la realidad lingüística y socio-cultural del Estado Español. Hay que garantizar una flexibilidad que permita en el ámbito de cada región o nacionalidad trabajar en la línea de un proyecto propio que recoja sus características específicas y modificar los currículum en función de sus necesidades. Pluralidad socio-cultural que requiere la descentralización.

1.5. El papel de la tecnología: No hay duda alguna sobre el papel que la tecnología tiene en la realidad cotidiana del alumno, pero el tratamiento que observamos en la experimentación está derivando en la obsesión por convertir a los alumnos en programadores informáticos, en la implantación de nuevas manualidades o la ampliación de prácticas de «las materias de ciencias». Contemplar las asignaturas tecnológicas como agregados competitivos con la formación humanística, como contenidos no vinculables a la teoría nos permiten preguntarnos si es el camino para contribuir a que los alumnos puedan conocer mejor la realidad en que habrán de insertarse. La cultura tecnológica debe contemplar también la posibilidad de familiarizarse con situaciones laborales mediante conexiones con las empresas, juegos de simulación laboral, etc.

1.6. Un proyecto abierto: Con la ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años se pretende «remediar el problema de la elección prematura del destino académico y profesional». Tan loables objetivos no parecen que puedan llegar a alcanzarse si no es garantizando dos condiciones que la Comisión Sindical Consultiva de la OCDE ya ha puesto de manifiesto: Primero, ofertar diferentes posibilidades de enseñanza a lo largo de la vida activa y, segundo, posibilitar la reinserción en el proceso educativo cuantas veces sea necesario. El 2.º ciclo de EE.MM. debe contemplar esta situación.

2. NUESTRA PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO

* En cuanto a la estructuración del sistema educativo, nuestra propuesta sería:

Enseñanza Primaria: De los cuatro a los doce años.

— Primer ciclo de enseñanza secundaria: De los doce a los dieciséis años.

— Segundo ciclo de enseñanza secundaria: De los dieciséis a los dieciocho-dieinueve años.

POLITICA EDUCATIVA

— Carreras universitarias de grado medio. Dos o tres años de duración.

Carreras universitarias de grado superior. Cuatro o cinco años de duración.

En estos dos últimos casos, la duración dependería de que el 2.º ciclo de Enseñanza secundaria fueran dos o tres años.

Entrando ya a analizar los dos procesos de reforma que actualmente están en fase de experimentación (ciclo superior de EGB y 1.º ciclo de EE.MM.) empezaremos planteando lo que ya decíamos en el año 1982, que tras la reforma del ciclo inicial y medio en EGB, era necesario llevar adelante la reforma del ciclo 11-12 a 16 años; esto no se ha hecho así y se ha iniciado la reforma del primer ciclo de EE.MM. y un año después la del ciclo superior de EGB, lo que a todas luces supone una clara incongruencia. Por todo ello, proponemos que se reconduzcan los dos procesos en marcha y el resultado final sea un ciclo común coherente en sí mismo de 12 a 16 años.

2.1. Modelo Didáctico del Ciclo 12-16 años.

Hablaremos de modelo didáctico, acogiéndonos a lo que pudiera ser su aceptación más amplia, es decir, la que trata de englobar y relacionar los aspectos referentes a las características del diseño curricular, las estrategias de implantación y el concepto y lugar de los profesores.

Creemos que puede afirmarse que la mayoría de los enseñantes pensamos que los actuales programas que se imparten en el ciclo superior de EGB, así como en los dos primeros cursos de BUP y FPI están absolutamente desfasados y son inabundables tanto por el tiempo disponible como por los contenidos que teóricamente los alumnos deberían asimilar en esos dos años.

Pensamos que este ciclo debe ser unificado y polivalente, que elimine la prematura clasificación entre alumnos de BUP y FP que, a nivel sociológico, es un reflejo de la capa social a la que cada joven pertenece. Los planteamientos deben garantizar que se favorezca un desarrollo integral de la persona, lo que supone la necesidad de ofrecer a los alumnos disciplinas de expresión que desarrollen los aspectos artísticos, físicos y tecnológicos, a la vez que revisar los planteamientos de otras materias que actualmente se preocupan básicamente del enciclopedismo.

Este primer ciclo debe tener, pues, una finalidad en sí mismo de maduración intelectual y humana, sin que se vea mediada por la preparación de los ciclos posteriores. Si este criterio no se supera aparecerá el temor a la bajada de nivel por la obsesión sobre la acumulación de conocimientos, cuando la cuestión es la redefinición de objetivos y la aplicación de la metodología necesaria para alcanzarlos, estimulando al que está capacitado para aprender de acuerdo con los instrumentos intelectuales de que dispone.

Todo esto nos debe llevar a una disminución del fracaso escolar, concepto que también sería necesario analizar, pues normalmente se asimila el fracaso escolar a



Es necesaria una negociación clara sobre las repercusiones laborales que la reforma tendrá sobre el profesorado.

suspensión, siendo éste el único dato recogido al valorar los resultados de un período como es el de la enseñanza obligatoria. Esta asimilación de los conceptos fracaso-suspensión es lógica si recordamos que el sistema educativo está basado en la competitividad, en la superación de barreras por parte del estudiante, luego lógicamente se apoya únicamente el impartir niveles de conocimientos y en exigir su memorización, en la repetición de los transmitidos y, por tanto, en la necesidad del suspenso para desechar a los inadaptados, a los que inculca la idea de fracaso y que contribuye, en uno y otros casos, a crear personas acérricas, sumisas... que aunque superen los sucesivos niveles, da lugar también a fracasos y frustraciones profesionales y humanas. Por ello creemos que el fracaso escolar se centra más en no conseguir personas con capacidad crítica y formadas en su integridad.

Hay dos grandes temas referentes a las características que debería tener un currículum de 12 a 16 años, que constituyen hoy puntos centrales del debate. Uno de ellos se deriva directamente de la ampliación de la enseñanza obligatoria en cuanto a que va a suponer un incremento de la heterogeneidad del alumno y, por tanto, el MEC tendrá que establecer unos mecanismos claros que fomenten la integración (¿educación compensatoria?), evitando la selección, disminuyendo considerablemente la actual ratio alumnos/aula, flexibilizar los baremos (no es suficiente la propuesta de horas de libre disposición que figura en el proyecto, aunque es un avance respecto a la situación actual), es decir, establecer una serie de mecanismos que permitan un tratamiento diferenciado que no perpetúe las desigualdades de origen, sino que avance hacia su disminución. No podremos apoyar nunca un proyecto como el de Euskadi que divide a los alumnos por niveles de «conocimientos», lo que supone en la práctica que a la

vez que se está diciendo que se quiere acabar con la actual división entre «distos» (BUP) y «torpes» (FP) se crean diferentes grupos en los que agrupan al 90 por 100 de los actuales alumnos de FP junto al 20 por 100 que nunca se debió haber matriculado en BUP, por un lado, y por otro al 10 por 100 que nunca se debió haber matriculado el resto de los actuales alumnos de BUP.

El tratamiento diferenciado al que hacíamos referencia, pensamos que debe enfocarse por vías totalmente distintas, acabando con la clasificación estricta de los alumnos en grupos determinados, pudiendo mezclarse alumnos de grupos distintos para la realización de determinado tipo de actividades, bien sea para fomentar y desarrollar aquellas capacidades y destrezas básicas en las que algunos pueden arrastrar diferencias, o para desarrollar diferentes temas no básicos en los que los alumnos tengan capacidad para poder decidirse por el que les resulte más interesante. Esto enlaza con el otro gran tema al que hacíamos referencia anteriormente «la igualdad y la diversidad». Se acepta comúnmente que un sistema segregado (como el actual, partición entre FP y BUP) es discriminatorio, pero raramente se es consciente de lo igualmente discriminatoria que puede resultar una oferta estrictamente homogénea. Cada medio social tiene sus propias convicciones, no siempre explícitas, sobre qué cosas vale la pena saber. Hay jóvenes que viven en ambientes donde se valora altamente una expresión gramatical formalmente rigurosa, la capacidad de citar a los clásicos o el conocimiento del latín, mientras otros se desenvuelven en un entorno en el que lo que se considera interesante es saber saber reparar un automóvil o haber pasado por experiencias fuertes de la vida real. Al administrar un currículum fundamentalmente académico —como sigue siendo incluso el de la

reforma—, la escuela ofrece algo que unos han aprendido a apreciar y otros a menospreciar. Huega decir que ofrece lo que la clase media ha aprendido a valorar, lo que pone en desventaja a los alumnos de clase obrera.

Si la escuela no quiere provocar automáticamente el rechazo de quienes no comparten los valores sociales y culturales de la clase media, tendrá que ofrecer también posibilidades de aprendizaje que conecten con las preferencias de otros grupos sociales. Sin embargo, por este camino se corre el riesgo inverso, como creemos que ha ocurrido en gran medida en el proyecto que se está experimentando en Cataluña, mediante la utilización del sistema de créditos.

No creemos que haya manera de defender esa absoluta libertad en la organización del currículum que lleva a numerosas escuelas comprehensivas (i.e., unitarias) inglesas enclavadas en barrios obreros a ofrecer a sus alumnos un programa compuesto por «taller de madera», «taller de metal», «destrezas para la vida» (cómo coger el mazo y cosas por el estilo) y poco más, por mucho que ello pueda entusiasmar a jóvenes con poca vocación académica, pues esto no es más que una forma de perpetuar conscientemente las desigualdades. Por añadidura, tampoco creo que los programas deben ser dejados enteramente en manos de los alumnos o de los padres y profesores que pretenden hablar en su nombre y que la sociedad no tenga nada que decir al respecto.

¿Cómo, entonces, lograr una enseñanza diversificada, capaz por consiguiente de conectar con un público heterogéneo, sin perpetuar las desigualdades de origen? Estamos convencidos de que la aparente irresolubilidad del problema viene simultáneamente de dos limitaciones: la primera es la que lleva a pensar que diversificar un currículum es y no puede ser otra cosa que añadirle asignaturas; la segunda procede de pensar que cualquier cosa que se aprenda en la escuela debe ser evaluada y esta evaluación empleada como criterio de selección.

Sin embargo, será posible mantener en el ciclo polivalente un currículum único y, a la vez, un notable grado de flexibilidad si, en lugar de pensar en las asignaturas como elementos fijos, indisolubles y dados que, como las lentejas, se toman o se dejan, fuésemos capaces de verlas como expresión de áreas cognitivas en las que se debe introducir a los alumnos. Por decirlo de otro modo, una cosa es que cualquier persona necesite hoy en día destrezas numéricas o de cálculo, y otra muy distinta que éstas tengan que consistir en lo que hoy contienen los programas.

Por tanto, pensamos que aunque la sociedad determine las materias, los alumnos deberían poder incidir de forma importante en una parte de su contenido, lo cual las volvería más relevantes para ellos sin traducirse en diferencias curriculares formales que los enviaran por sendas distintas en sus estudios ulteriores o en su incorporación al trabajo, teniendo en cuenta, además, que nos estamos refiriendo a un ciclo común y obligatorio para toda la población escolar hasta los dieciséis años.

Para finalizar este apartado, definiremos unas características básicas que consideramos debe tener un currículum de doce a dieciséis años:

— Ser capaz de asumir la problemática de la heterogeneidad del alumnado, garantizando una formación básica común.

— Que potencie el desarrollo de capacidades y habilidades múltiples del alumno.

— Que asuma las realidades de las diversas lenguas y culturas de las diferentes Comunidades Autónomas.

— Que tenga la suficiente flexibilidad como para permitir la autonomía de los centros en parte de su elaboración y desarrollo para adecuarlos a las características específicas de los alumnos y de su entorno.

— Que utilice un sistema de evaluación que indique más sobre el proceso de aprendizaje que sobre la información del nivel alcanzado.

El proceso de reforma no debe limitarse, pues, a un cambio de las programaciones, sino que debe abarcar también la metodología a utilizar en la evaluación, los conte-

«Si la escuela no quiere provocar automáticamente el rechazo de quienes no comparten los valores sociales y culturales de la clase media, tendrá que ofrecer también posibilidades de aprendizaje que conecten con las preferencias de otros grupos sociales.»

— mios a desarrollar y las habilidades y capacidades de los alumnos que se pretende potenciar desde las diferentes materias y a través de una interdisciplinariedad en la que deben ir avanzando los equipos didácticos, en los que debe jugar un papel fundamental el tutor, llegando a ser un coordinador pedagógico.

2.2. Una propuesta de sistema de formación profesional mixto escuela-empresa

Algunas características principales:

Objetivos:

a) Proporcionar a los jóvenes una formación de trabajadores especialistas en profesiones o áreas de profesiones (la delimitación de esta alternativa sólo puede hacerse en términos concretos, aunque de entrada hay que huir de una especialización excesiva) con una base científico-técnológica sólida, junto con una formación general cultural y social (laboral-sindical dentro de ella que les permita la inscripción en el trabajo y en la vida adulta).

b) La Formación General y científico-tecnológica recibida debe permitir al joven, una vez terminado su periodo de formación y obtenido el título correspondiente:

— Continuar su formación en un sistema mixto semejante para la obtención de un título de técnico-especialista (utilizando la terminología clásica, oficialía y maestría)

— Iniciar estudios universitarios técnicos de primer ciclo (diplomatura o ingenierías técnicas) en su misma especialidad.

— Iniciar estudios universitarios de cualquier tipo, tras las pruebas generales de selectividad o un curso de adaptación.

c) Proporcionar a los jóvenes unos ingresos, salario pagado por las empresas, que les retribuya el trabajo productivo realizado, los inicie en la experiencia del trabajo asalariado y les permita vivir con un primer grado de autonomía en la sociedad.

Duración

Tres años por término medio, aunque puede haber especialidades que tengan una superior duración. En una escolaridad normal comprendería de los 16 a los 19 años de los alumnos.

Distribución del tiempo de formación

50 por 100 para formación general y científico-tecnológica en los institutos de formación profesional.

50 por 100 para formación práctica y realización de trabajo productivo en las empresas. Esto sería en la media de los tres cursos. Una de las posibilidades sería que el primer curso tuviera un carácter de básico de formación, que puede ser común a varias especialidades con un mayor tiempo en el instituto y con una parte de la formación práctica en sus talleres, para aumentar en los años sucesivos el tiempo en la empresa.

El trabajo/formación en la empresa se realizaría en días de la semana completos o en periodos semanales o mensuales, o mediante combinación de estas posibilidades.

Organización y gestión

La parte escolar del sistema dependería de las Administraciones Educativas (MEC y Comunidades Autónomas); la parte práctica, de las empresas. La gestión en el primero de los casos correspondería a los Consejos Escolares previstos por la LOE. En el segundo, en el nivel de cada empresa, un órgano paritario de representantes de la empresa, de los trabajadores (delegados de personal-comités de empresa) y de los estudiantes-aprendices.

Para la planificación conjunta, la gestión general, la determinación de las especialidades, el control y la expedición de títulos, habría que crear organismos tripartitos en los diferentes ámbitos territoriales con participación de:

- Administración (educativa, trabajo, INEM, industrial).
- Patronal y Centrales Sindicales.
- Organizaciones Juveniles y estudiantiles.

El salario del joven en formación se determinaría en los convenios colectivos.

POLÍTICA PRESUPUESTARIA COMO POLÍTICA DE AJUSTE

El Gobierno presenta el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para 1986 refiriéndolos al cuadro macro económico, del que la política presupuestaria es instrumento, y a las orientaciones formuladas por la OCDE y la CEE.

Las principales características del PGE 86 son: Modificación de la Fiscalidad, básicamente por las remodelaciones introducidas en el IRPF y en el Impuesto de Sociedades (IS) y la entrada en vigor del Impuesto del Valor Añadido (IVA); Reducción del Déficit Público hasta el 4,5 por 100 del PIB; y Contención del Gasto Público.

ANTONIO SUAREZ*

Los objetivos fundamentales de esta política presupuestaria son según el Gobierno:

- a) Propiciar las condiciones adecuadas para el relanzamiento de la inversión y la consecuente creación de empleo.
- b) Continuar la lucha contra la inflación.

En síntesis, la posición del Gobierno es que la estrategia económica seguida hasta el momento ha dado frutos importantes. La inflación se ha reducido seis puntos desde diciembre de 1982 (14,4 por 100) a junio de 1985 (7,9 por 100). Los costes laborales crecieron un 7,8 por 100 en 1982 y se prevé que aumenten en 1985 en sólo un 5 por 100. Un aumento sustancialmente inferior a la inflación.

Sin embargo —continúa la argumentación del Gobierno—, no ha conseguido cambiar la evolución del empleo a pesar de la mejora registrada por el excedente bruto de explotación de las empresas.

Además, un incremento del gasto público generaría un crecimiento del déficit o un incremento de los impuestos. La financiación de un mayor déficit supondría una mayor inflación, por ello el Gobierno mantiene con estos PGE-86 su convicción de que la iniciativa privada será capaz de consolidar la tasa de crecimiento económico necesaria para la recuperación del empleo. Por ello, continúa la política de reducción del déficit, para no incrementar la inflación y absorber menos ahorro privado. Mantiene una política de moderación fiscal y como consecuencia disminuyendo el único camino es el recorte del gasto público.

EL PRESUPUESTO DE INGRESOS

Desde el lado de los ingresos los PGE-86 se caracterizan por la modificación de los Impuestos Directos y la entrada en vigor del IVA.

Las medidas sobre la imposición directa inician su camino con la promulgación del Real Decreto 2/85 de 30 de abril. En el IS se incrementan las deducciones y desgravaciones con el ánimo de estimular la inversión privada.

Las modificaciones en el IRPF, fundamentalmente las reducciones de las retenciones a cuenta y de la tarifa significan una reducción de los ingresos del

Estado. El efecto de estas deducciones empieza a apreciarse en 1985, pero tienen su principal impacto en 1986, con una reducción por IRPF e IS de 136.000 millones de pesetas.

El Gobierno pretende con la modificación del IRPF aumentar la renta disponible en manos del público con el fin de estimular el consumo privado, que en 1984 tuvo una tasa de variación negativa. Evidentemente, este incremento del consumo se podría conseguir con una elevación salarial, pero la proyección del Gobierno en sus escenarios macroeconómicos prevé un incremento del salario real igual a cero para

los próximos años. La justificación que da el Gobierno es que es preferible el primer camino, en cuanto no significa un incremento del coste laboral para las empresas.

La menor recaudación por estos cambios normativos y el descenso de los efectos contables de la introducción del IVA que comentamos a continuación hacen que la cifra de recaudación homogénea comparable con 1985 sea de 5.256 miles de millones de pesetas (ver cuadro nº 2). Esto supone —según el Ministerio de Economía y Hacienda— una presión fiscal del 16,4 por 100, que implica un incremento de 0,5

Cuadro 1
PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO
COMPARACION INTERANUAL DE LOS DISTINTOS GRUPOS DE GASTOS DEL ESTADO
Y ORGANISMOS AUTONOMOS CONSOLIDADO

GRUPOS DE GASTOS	Pto. inicial 1985	Pto. inicial 1986	Δ 3/1
1. GASTOS OPERATIVOS	1.670.047.629	1.726.984.987	3,4
1.0. Gastos de Personal	1.327.547.828	1.397.881.611	5,3
1.1. Gastos de Funcionamiento	342.499.801	329.103.376	-3,9
2. INVERSIONES	1.499.221.132	1.205.450.101	19,6
2.0. Inversiones Reales	686.683.639	578.508.454	-15,8
2.1. Inversiones Financieras	812.537.493	626.941.647	-22,8
TOTAL GASTOS PROPIOS ...	3.169.268.761	2.932.435.088	7,5
3. TRANS. AL SECTOR PUBLICO ...	2.191.752.491	2.759.825.224	25,9
3.0. Al Estado		89.000.000	
3.1. A OO.AA. Administrativos			
3.2. A OO.AA. Comerciales			
3.3. A Empresas Públicas	439.740.856	434.461.697	1,2
3.4. A la Seguridad Social	957.415.726	1.123.141.946	17,3
3.5. A Comunidades Autónomas ...	455.268.574	623.265.610	36,9
3.6. A Corporaciones Locales	339.327.335	489.955.971	44,4
4. TRANS. AL SECTOR PRIVADO ..	1.494.062.866	1.586.398.126	6,2
4.0. A Empresas Privadas	225.940.269	230.596.271	2,1
4.1. A Familias e Instituciones	1.268.122.597	1.355.801.855	6,9
5. TRANS. AL EXTERIOR	18.300.025	198.391.832	984,1
TOTAL TRANSFERENCIAS ...	3.704.115.382	4.544.615.182	22,7
TOTAL GASTOS DEL EJER. ...	6.873.384.143	7.477.050.270	8,8
6. GASTOS DE FINANC. DEUDA ...	1.508.084.128	1.747.734.423	15,9
6.1. Intereses	1.022.564.579	1.195.285.974	16,9
6.2. Amortizaciones	485.519.549	552.448.449	13,8
T. GASTOS FINANC. DEUDA ...	1.508.084.128	1.747.734.423	15,9
TOTAL GASTOS PRESUP. ...	8.381.468.271	9.224.784.693	10,1

Nota: Las cantidades expresan miles de pesetas.
Fuente: Ministerio de Economía y Hacienda.

TEMA DEL MES

puntos con respecto a la presión fiscal de 1985.

La principal novedad en la imposición indirecta es la introducción del IVA, que supone la desaparición por absorción de una veintena de tributos, entre ellos algunos que hasta la fecha de implantación del IVA eran ingresos de las CC.AA., Diputaciones, Ayuntamientos y Seguridad Social.

Bajo la hipótesis de que el IVA no tendrá mayor capacidad recaudatoria que los impuestos que sustituye, el Ministerio evalúa la parte que es absorbida de los ingresos de las CC.AA., Corporaciones Locales y Seguridad Social en 227.000 millones de pesetas. Esto implica un incremento de la fiscalidad que es sólo aparente, puesto que tales ingresos ya se venían recaudando, con la diferencia de que ahora aparecen como ingresos del Estado, que éste deberá compensar mediante un mayor gasto por transferencias hacia las administraciones antes mencionadas.

Existen al menos dos objeciones en relación con la exposición del Gobierno, la primera referida a la valoración de la absorción de ingresos: algunas estimaciones, entre las que se incluye una del Gobierno de principios del mes de octubre, valoraban los ingresos de aquellas administraciones en casi 270.000 millones de pesetas. Con lo que, si sólo se transfieren 227.000 millones de pesetas, se está hortando capacidad financiera a las CC.AA., Diputaciones, Ayuntamientos y Seguridad Social.

La segunda objeción es que dado que el IVA se aplica por primera vez, el grado de fiabilidad de las previsiones de recaudación es ampliamente dudoso.

EL PRESUPUESTO DE GASTOS

El cuadro número 3 presenta el Presupuesto de Gasto consolidado del Estado y sus Organismos Autónomos. De tal manera que aparecen dos grupos de gastos:

1. Gastos propios del ejercicio, que corresponden a la financiación de las actividades programadas para el ejercicio presupuestado.

2. Gastos de financiación de la Deuda, donde se agrupan intereses y amortizaciones.

En el capítulo I, Gastos de Personal, aparece un incremento corriente de 5,3 por 100 sobre 1985, es decir, más de un punto y medio por debajo de la inflación prevista a fin de año por el propio Gobierno. Esto supone un descenso real de este capítulo.

Los gastos de funcionamiento (compras de bienes y servicios o consumo público) se cifran para 1986 en 329.000 millones de pesetas. Lo que representa una reducción sobre 1985 de 3,9 por 100 en pesetas corrientes, y en términos reales cerca del 15 por 100.

Dentro del capítulo de Inversiones se da una disminución del 19,6 por 100 en relación a 1985, en pesetas corrientes. Que se desglosa en una disminución del 15,8 por 100 de las inversiones reales y una disminución del 22,8 por 100 de las financieras.

Bajo cualquier hipótesis sobre la evolución de los precios para 1986, la reducción de la inversión pública es brutal en términos reales.

El grupo de Transferencias es el de mayor

incremento, pero entre las transferencias a la Seguridad Social, a las CC.AA. y a las Corporaciones Locales están incluidas las compensaciones por los ingresos que estas instituciones pierden por la entrada en vigor del IVA.

Si a efectos de comparar estos presupuestos en términos homogéneos con los de 1985 descontamos el impacto contable que en los ingresos induce la introducción del IVA, correlativamente debemos descontar las transferencias también contables. Así el

porcentaje de crecimiento de las transferencias a las CC.AA. pasa del 36 por 100 (ver cuadro n.º 3) al 23,9 por 100. El de la Seguridad Social del 17,3 al 15,4 por 100 y el de las Corporaciones Locales del 44,4 por 100 a nada.

Otras transferencias que merece la pena comentar son las que se efectúan a la empresa pública. Tienen un crecimiento nominal del 5 por 100, negativo, por tanto, en términos reales.

Entre ellas merece destacar las siguientes:

	(Cifras en millones de pesetas)			
	84	86	Diferencia	% a/1985
RENFE				
• Transf. Ctes.	143.000	128.905	-14.195	-9,9
• Transf. capital.	51.700	39.297	-12.403	-30,7
INI				
• Aport. capital.	115.000	100.000	-15.000	-13
IIUNOSA	24.734	24.507	-227	-0,9

Y en el año en que «termina la reconversión y se empuja la reindustrialización».

Transferencias Reconversión y Reindustrialización

	84	86	Diferencia	% a/1985
	50.000	30.531	-19.469	-38,9

Si a estos porcentajes les añadimos el efecto inflación, las cifras quedan en su justo término.

Si además tenemos en cuenta: a) Las cargas financieras (intereses + variaciones de pasivos financieros), que son las que con un crecimiento del 15,9 por 100 sobre 1985 y un importe de 1.747.734 millones tienen un crecimiento más alto dentro de los presupuestos. b) El coste de los acuerdos del gas con Argelia (42.000 millones). c) El coste del seguro de cambio de las autopistas (54.332 millones). El Gobierno, instalado

en la crisis, mantiene su política presupuestaria depresiva, reforzándola para 1986, esperando que sea el sector privado de la economía el que saque al país de la crisis en que se encuentra y de la que las políticas presupuestarias de tipo conservador del Gobierno han sido cómplices.

* Antonio Suárez es Economista del Gabinete Técnico Confederado de CC.OO.

Cuadro 2
EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO DE INGRESOS
(En miles de millones)

	1985	1986	Tasa de variación (%)
CAP. I. IMPTS. DIRECTOS	2.048,2	2.230,5	8,9
Renta de Personas Físicas	1.563,4	1.700,0	8,7
Sociedades	415,0	452,0	8,9
Sucesiones	9,6	11,5	19,8
Patrimonio	9,8	11,0	12,2
Otros	50,4	56,0	11,1
CAP. II. IMPTS. INDIRECTOS	1.932,7	2.174,1	12,5
I. Trans. y A. J. D.	130,1	138,8	
IGTE	627,8	152,4	
Impuestos Especiales	470,7	433,4	
Lujo	251,5	35,1	
Renta de Aduanas	322,1	221,0	
Monopolios Fiscales	129,5	65,0	
Otros	1,0	0,4	
IVA		1.128,0*	
CAP. III. TASAS Y OTR. ING.	236,5	316,5	33,8
Juego	41,3	51,0	23,5
Otras Tasas	195,2	265,5	36,0
CAP. IV. TRANS. CURTES	223,3	279,8	25,3
CAP. V. ING. PATRIM.	134,0	203,0	51,5
Cáps. I a V. INGRESOS CORRIENTES	4.574,7	5.203,9	13,8
Cáps. VI a VIII. OPER. DE CAPITAL	19,6	52,1	165,8
TOTAL INGRESOS	4.594,3	5.256,0*	14,4

(*) En esta cantidad se excluyen el Recargo Provincial de IGTE, Canon Eléctrico, Seguridad Social Agraria y otros impuestos no recaudados por el Estado que son sustituidos por IVA.

Fuente: Ministerio de Economía y Hacienda.

TEMA DEL MES

I. EL PRESUPUESTO DEL ESTADO Y EL GASTO DE EDUCACIÓN, DATOS GENERALES

I.A. A la hora de considerar el gasto educativo en el Presupuesto del Estado de 1986 deben tenerse en cuenta tres aspectos: 1.º La presentación novedosa del gasto por funciones —y dentro de éstas, subfunciones y programas—, es decir, agrupar las partidas según la función a la que se destinan. 2.º Se ha producido una reorganización administrativa en el MEC, por la cual éste incorpora a su estructura varios organismos autónomos, con presupuesto propio; de este modo desaparecen el INAPE (Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante), el Servicio de Publicaciones, el Patronato de Promoción de Formación Profesional y el Instituto Nacional de Educación Especial, incorporándose su presupuesto al MEC. 3.º Debe minorarse, para llevar a cabo una comparación en términos homogéneos, el montante de las partidas que en el presupuesto de 1985 representaban el gasto de las Universidades catalanas, vascas y valencianas, puesto que han sido transferidas a sus Comunidades Autónomas. Esta última operación no se ha tenido en cuenta en la elaboración de los datos generales que sobre el gasto educativo ofrece el presupuesto, a pesar de que las propias denominaciones de las partidas comparadas lo dieran a entender (la que

representa el presupuesto de 1985 se titula «Presupuesto inicial del 85, menos transferencias a Comunidades Autónomas»), lo que ha dado lugar a frecuentes confusiones en cuanto a la verdadera magnitud del gasto educativo en el presupuesto de 1986.

I.B. El gasto que en la función educación realizará, según el proyecto de presupuestos para 1986, objetivo de estas líneas, el Estado (Administración Central) y los organismos autónomos de él dependientes e incluido el presupuesto de la Seguridad Social, ascenderá a 521.464.229 miles de pesetas, de los 12.238.898 millones de pesetas que suman los presupuestos del Estado, con sus organismos autónomos y gastos en Seguridad Social, consolidados. Es decir, un 4,26 del total. A la función Investigación se dedica el 0,68 por 100 del total, mientras que a la defensa, por ejemplo, se dedica el 4,95 por 100.

Pero si usamos como criterio, no la función educativa (o investigadora o defensiva), sino el gasto realizado por el MEC y los organismos autónomos a él adscritos (es decir, contando las partidas dedicadas, por ejemplo, a investigación o cooperación para el desarrollo que realiza el MEC) y como total que referimos el presupuesto del Estado (Administración central) y sus organismos autónomos, la cuantía sería la siguiente:

(En millones de pesetas)

	1986	1985 (Presupuesto inicial)	Incremento
MEC	560.320	493.583	
Organismos Autónomos	130.153	216.179	
Consolidado	579.439	548.241	5,7%
	representa el 6,2 del total	representa el 6,5 del total	

Este incremento del 5,7 por 100 debe ser corregido al tomar como base con que comparo el presupuesto de 1986, no los 548.241 que suponen el crédito inicial, sino el resultado de restarle los aproximadamente, 27.000 millones que representaban el gasto de las universidades transferidas este año y que no aparecen en el nuevo presupuesto, con lo que el incremento sería del 11,07 por 100 y el tanto por ciento dedicado a educación se mantendría en el 6,5 por 100 del total. Es decir, un incremento que supone una congelación real del gasto, si tenemos en cuenta las tasas de crecimiento del IPC y del PIB previstas por el Gobierno, pero una disminución en varios puntos si, y ojalá no sea así, los cálculos de crecimiento de esas tasas efectuados por la C.S. de C.C.O.O., se cumplen.

LC. Si consideramos dentro del total que representan el gasto del Estado y sus organismos autónomos (9.224.784 millones de pesetas), lo dedicado a la función educativa, el incremento es del 3,9 y una vez hecha la corrección antes aludida (minoración en el presupuesto del 85 de las partidas

de las Universidades transferidas) el incremento se aproximará al 10 por 100, un 5,7 por 100 del total.

En conclusión, dentro de un presupuesto general que se incrementa en un 10,2 por 100 (es decir, congelación en términos reales), y que se caracteriza por una fuerte caída de la inversión, mínimas subidas en el capítulo de personal y recorte en los gastos corrientes y de servicio, el presupuesto dedicado a educación va a cumplir estas líneas generales con la peculiaridad de la fuerte demanda actual en enseñanzas medias y universitarias, a lo que debemos unir los importantes problemas pendientes en diversos sectores (escuelas infantiles, centros en crisis, etc.) a los que debe hacerse frente.

II. ANALISIS DEL GASTO EDUCATIVO. SU DISTRIBUCION POR CAPITULOS

II.A. Cifras Generales

La distribución del citado incremento del 11,07 por 100 en el conjunto del gasto

Los Presupuestos del MEC y de sus orga este artículo, tanto desde un punto de vista como por programas y funciones. Se por subvenciones y Becas, entre otros, al mis principales de los programas de Preescolar una conclusión: El Estado gasta poco, y ca

PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN

educativo no es uniforme. Su cuantía en pesetas es de 60.000 millones aproximada-

(En millones de pesetas)

Nombre del capítulo	Cuanto
PERSONAL	33
Compra bienes corrientes y servicios	27
Transferencias corrientes externas (subvenciones)	1
Inversiones reales	3
Transferencias de capital externas	1
TOTAL	57

Por programas puede decirse, en términos generales, que EGB representa el 38 por 100, enseñanzas medias el 19,6 por 100 y enseñanzas universitarias el 18 por 100 del total.

II.B. El capítulo de personal

Ahora bien, ¿cómo debe valorarse la distribución del incremento en las distintas partidas y cuáles han sido los criterios empleados por el MEC en la determinación de las prioridades en el gasto? Desde un punto de vista sindical serían fundamentales los incrementos de personal y, dentro de las subvenciones, las partidas dedicadas al pago de los salarios. Pero aún así habría que matizar a qué cuerpos de profesores y en qué proporción. Desde un punto de vista social son fundamentales los incrementos en los gastos de funcionamiento de los centros (compra de bienes y servicios) y, sobre todo, las inversiones, así como una política clara de subvenciones. Desde una consideración por programas habría quien optara por reforzar los niveles obligatorios o, por el contrario, tratar de extender los no obligatorios. ¿Cuál es la realidad en el proyecto de presupuesto?

El Gobierno, con un incremento total que, recordemos, supone de hecho una congelación de la cuantía, ha redistribuido el gasto, incrementando fuertemente las partidas de personal universitario, no tanto por la ampliación de sus plantillas, cuanto por la dotación de créditos para la homolo-

Los organismos autonómicos son analizados en vista orgánico (dependencias administrativas) y se pormenorizan los capítulos de inversiones, al mismo tiempo que se muestran los rasgos de carácter peculiar de EGB, Medias y Universidad. Se llega a conclusiones que, en general, y cada vez menos, en educación.

Ignacio Liberal Prado

GASTOS 86 EDUCACION

mente. Su reparto por capítulos nos da las siguientes cuantías:

Cuántia 1986	% del total	Δ sobre 1985
332.924	57,45	14,81%
27.525	4,75	12,82%
165.285	28,52	9,53%
38.087	6,57	7%
15.366	2,65	26,5%
576.430	100	11,00%

gación de sus haberes (que supone un incremento de los mismos) y para la transformación de plazas (convirtiéndolas en plazas de catedráticos y profesores titulares). De los 42.000 millones de pesetas en que se incrementa el capítulo de personal del presupuesto de 1986, y que suponen las dos terceras partes de todo el incremento, apro-

ximadamente la mitad corresponden a la subida del 7,2 por 100 en los salarios de los funcionarios y el resto, por partes iguales, a la ampliación de las plantillas en los niveles no universitarios y a la consecución de los objetivos, ya mencionados, en el ámbito universitario.

II.C. Los gastos en bienes y servicios
Los gastos en bienes y servicios, fundamentales para el funcionamiento de los centros aumentan en el 12,8 por 100, pero, de nuevo, su distribución no es homogénea. Frente al escandaloso recorte que se hace en los niveles no universitarios, salvo Preescolar en donde suben un 33 por 100, los gastos de las enseñanzas universitarias se incre-

mentan por encima de la media. Así en EGB suben un 8,3 por 100, en enseñanzas medias, muy significativos por su volumen, suben un 4,2 por 100, en Educación Especial bajan el 46,4 por 100 a causa de la «integración», etcétera. Ello significará que los institutos de BUP y FP que son los que dependen en mayor medida para su funcionamiento de los fondos consignados en este capítulo tendrán por delante un año de escasez y penuria.

II.D. Las subvenciones
Las transferencias corrientes externas crecen en un 9,5 por 100 aproximadamente. Por su significado y cuantía podemos señalar las siguientes:

(En millones de pesetas)

PARTIDA	CUANTIA	Δ SOBRE 1985
EGB privada	101.105	6%
Becas.....	36.185	24,1%
Enseñanzas Medias, FP privadas y BUP filiales.....	19.614	2%
C.S.L.C.	13.471	11%
Enseñanza especial.....	4.123	41,1%
Enseñanza compensatoria.....	1.551	940,8
		(Debido a que estos fondos se computaban en 1985 en otro capítulo)
Religión en EGB	856	0%

Un mínimo comentario obliga a detenerse en los siguientes puntos:

a) Educación Especial. Este incremento parece deberse a una claudicación del sector público en sus obligaciones respecto de este nivel educativo, dado que, paralelamente al fuerte incremento de las subvenciones, hay una disminución de las inversiones del orden del 16%.

b) Becas. El incremento de esta partida —que aparece por primera vez este año en este capítulo— se debe a una política decidida de compensación de los incrementos de las tasas (matrículas) con incrementos mayores en las becas, aumentando

también su número. Su distribución por niveles no es, como veremos en su programa, homogénea.

c) EGB. Las subvenciones a la EGB merecen explicación detenida. Su cuantía aumenta globalmente en un 6% y siendo, sin embargo, el incremento de un 25% en cada centro. Ello da idea del número de centros que han quedado sin subvención. ¿Cuál es la justificación del MFC respecto a esta decisión?, ¿cuáles sus planes?

Este año, por primera vez, y anticipando la futura norma sobre conciertos, se incluyen, en el proyecto de ley de presupuestos, los módulos y cuantía de la subvención en un anexo.

ANEXO IV

Módulos económicos de distribución de fondos públicos para sostenimiento de Centros Concertados

Conforme a lo dispuesto en el artículo de esta Ley, los importes anuales y desglose de los módulos económicos por unidad escolar en los Centros Concertados de los distintos niveles y modalidades educativas, que entrarán en vigor de acuerdo con las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos, quedan establecidos de la siguiente forma:

EGB

Salarios del personal docente, incluidas cargas sociales	1.753.418
Otros gastos	424.844
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución).....	353.644
Importe total anual	2.531.906

Educación Especial (Niveles obligatorios y gratuitos)

Disminuidos psíquicos:	
Salarios del personal docente, incluidas cargas sociales	1.753.418
Otros gastos	424.844
Gastos de personal complementario (Logopedas, Fisioterapeutas y Cuidadores)	814.752
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución).....	353.644
Importe total anual	3.346.658

Disminuidos físicos:

Salarios del personal docente, incluidas cargas sociales	1.753.418
Otros gastos	424.844
Gastos de personal complementario (Logopedas, Fisioterapeutas y Cuidadores).....	1.741.622
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución).....	353.644
Importe total anual	4.273.528

Auristas:

Salarios del personal docente, incluidas cargas sociales	1.753.418
Otros gastos	424.844
Gastos de personal complementario (Logopedas, Fisioterapeutas y Cuidadores)	1.110.890
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución).....	353.644
Importe total anual	3.642.796

TEMA DEL MES

Formación Profesional de Primer Grado

Ramas Industrial y Agraria:	
Gastos del personal docente, incluidas cargas sociales	2.153.570
Otros gastos	674.128
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución)	335.302
Importe total anual	3.163.000

Rama Servicios:

Gastos del personal docente, incluidas cargas sociales	2.153.570
Otros gastos	589.633
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución)	335.302
Importe total anual	3.078.505

Formación Profesional Segundo Grado

Ramas Administrativas y Delimitación:	
Gastos del personal docente, incluidas cargas sociales	2.268.918
Otros gastos	592.285
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución)	384.398
Importe total anual	3.245.601

En la justificación del gasto el Gobierno ha dejado claras sus intenciones: con este presupuesto se van a llevar a cabo subvenciones con dos políticas distintas: la primera, prórroga del actual sistema, hasta el 31 de agosto de 1986. La segunda, tras la promulgación de la norma sobre los conciertos, desde el 1 de septiembre al fin del ejercicio 86. Así se pasará de 45.382 unidades concertadas hasta el 31 de agosto (8.000 del A y 2.000 del B). Quedando el resto bajo la denominación de concierto singular. Sus cuantías serán:

Plena	2.531.906	
Singular A	2.364.906	Por unidad
Singular B	2.107.062	

II.D. Inversiones y transferencias de capital

A pesar de que en la justificación de los programas se habla —como es el caso del de EGB— del «mantenimiento de la calidad de la enseñanza» y de «la creación de puestos escolares públicos», lo cierto es que con una caída de la inversión en siete puntos se mantiene una política que, ante la fuerte demanda existente de plazas de bachillerato y universidad, hace dejación de su verdadero papel de garante del derecho a la educación.

En concreto y ciñéndonos al presupuesto de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar (J.C.I.E.E.), que es la que realizará la gran mayoría de las inversiones, éste decrece en un 6,5% (y ello sobre el presupuesto inicial de 1985 y sin contar con la dificultad de llevar a cabo este año una ampliación de su cuantía con cargo al AES); otra cosa será hablar del nivel de ejecución de lo presupuestado.

Por programas, se distribuye de este modo:

Programa	Sobre 1985
EGB	2,6%
Preescolar	-61,8%
E. Medias	-4,6%
Universidad	8,1%
E. Especial	-15,7%
E. Artísticas	22,8%
E. Integradas	-25,7%
E. Compensatoria	-16,1%
E. Náuticas y Aeronáuticas	-46,2%

Si tenemos en cuenta que con estos porcentajes se debe hacer frente no sólo a la construcción de puestos escolares (nuevos o de reposición), sino al equipamiento de los recién construidos o a la renovación del equipo en mal estado, queda claro en qué para la intención de mejora y de dotación de los medios necesarios en una enseñanza de calidad. Si a ello unimos los incrementos de matrícula previstos de un 3% en la Universidad y por lo que se sabe, desbordados— y no previstos —en los demás niveles, pero importantes en BUP tendremos una idea aproximada de la falta de proporción entre medios y fines en la política del Gobierno en este tema.

La necesaria planificación de la actuación del sector público está todavía muy lejos, a pesar de afirmaciones como la siguiente, recogida del texto de los presupuestos: «se establecerá un mecanismo de programación de la oferta educativa, que unifique la oferta escolar con fondos públicos, dentro de una red integrada, poniendo fin al despilfarro y a la desigualdad en la ubicación de los colegios». Estas afirmaciones, cuando se las coloca al lado no sólo del exiguo presupuesto para la inversión, y de la carencia en la LODE de mecanismos de integración en la red pública de los centros (qué no plazas) privados concertados, sino también del elevado número de centros en crisis, pueden llegar a convertirse en justificantes de una política de reflujo a la escuela privada de las solicitudes de alumnos que buscan una escuela pública.

En resumen, la caída de las inversiones educativas es especialmente grave por varias razones:

1.º Abunda en el descenso generalizado de las inversiones del sector público.

2.º Las inversiones educativas mantienen una baja proporción entre la cuantía de la inversión y el puesto de trabajo creado.

3.º No hay planificación en la gestión de la oferta de las plazas actualmente existentes, ni en los criterios para la creación de nuevas plazas.

Restantes Ramas:

Gastos del personal docente, incluidas cargas sociales	2.268.918
Otros gastos	676.780
Gastos variables (Antigüedad, dirección, sustitución)	384.398
Importe total anual	3.330.096

Centros de Bachillerato unificado y polivalente y curso de orientación universitaria procedentes de antiguas secciones filiales

Gastos del personal docente, incluidas cargas sociales	2.360.033
Otros gastos	607.600
Gastos variables (Antigüedad, sustitución)	55.380
Importe total anual	3.023.313

4.º Impide realizar, aún con tasas de natalidad favorables, promesas electorales como la escolarización al 100 por 100 de los niños de 4 y 5 años y paliar la falta de puestos para jóvenes de 14 y 15 años.

IV. CONCLUSIONES

Para definir el gasto educativo podemos usar, entre otros, dos criterios: o bien considerarlo a la luz de los fines a los que va destinado, o bien, relativamente, compararlo al del año pasado y determinar el porcentaje de incremento en términos del IPC, del PIB o en referencia al total del presupuesto. En ambos casos el presupuesto educativo previsto para 1986 se nos revela como escaso.

En el primer caso porque nos encontramos en un momento de fuerte demanda social de plazas en bachillerato y universidad y en el que el gasto educativo no ha alcanzado cotas mínimamente razonables para el modelo de sociedad al que aspiramos.

En el segundo caso porque, en términos reales y referido al PIB en incremento en 11 puntos, no llega a alcanzar ni el mero mantenimiento del nivel alcanzado por el gasto educativo en el presupuesto de 1985. Ello es aún más grave porque los otros dos grandes centros gestores del gasto educativo público: Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, sufrirán, por obra y gracia de este mismo presupuesto, recortes significativos en sus haciendas que incidirán, a la baja, en lo destinado a educación.

La educación, hoy por hoy, no ha recibido ni recibe la atención necesaria desde el sector público.

En el próximo número de TE incluiremos el análisis por programas del Presupuesto, ya que por falta de espacio no es posible incluirlo en esta ocasión.

RETRIBUCIONES Y PENSIONES EN LOS PRESUPUESTOS PARA 1986

Las propuestas del Gobierno sobre ambas cuestiones, contenidas en el proyecto de ley presupuestario, se complementan con la reivindicada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. Se analiza la aplicación del nuevo sistema retributivo de los funcionarios y los procesos de homologación retributiva del profesorado. ¿Qué pretende el Gobierno? Disminuir la capacidad adquisitiva de retribuciones y pensiones de casi todos, al mismo tiempo que aumentar sustancialmente los salarios de los altos cargos, y mantener un injusto sistema de clases pasivas.

Javier Doz

I. RETRIBUCIONES

I.1. De los funcionarios, en general

El proyecto de ley establece que el «incremento del conjunto de las retribuciones íntegras del personal en activo del sector público no sometido a legislación laboral», será del 7,2 por 100, «sin perjuicio del resultado individual de la aplicación de dicho incremento» (art. 11).

¿Qué significado tiene esta formulación? Por una parte que la masa salarial global de funcionarios, interinos y contratados administrativos se incrementará un 7,2 por 100, dejando a un lado los incrementos de dicha masa salarial producidos por aumento de plantillas y las disminuciones por amortización de vacantes. (La masa salarial se incrementará además en la pequeña cantidad de 1.400 millones de pesetas del fondo para la aplicación del nuevo sistema retributivo).

Por otra parte significa que habrá funcionarios con aumentos retributivos menores, iguales o superiores al 7,2 por 100. Para saber quiénes estarán dentro de cada una de estas tres situaciones hay que diferenciar a su vez tres grupos:

a) Funcionarios a quienes se aplicó en 1985 el nuevo sistema de retribuciones

Si sólo perciben sueldo y complemento de destino su incremento retributivo será del 7,2 por 100, según reflejan las tablas del cuadro 1. Los directores generales tendrán un complemento de destino de 1.376.160 pesetas anuales (un 27,93 por 100 superior al nivel 30).

Cuadro 1
BÁSICAS Y COMPLEMENTOS DE DESTINO EN EL NUEVO SISTEMA RETRIBUTIVO

Tabla de retribuciones básicas
(Las cuantías son brutas mensuales)

Grupo	Propuesta del Gobierno ▲ - 7,2 %	
	Sueldo	1 Trienio
A	102.089	3.917
B	86.646	3.134
C	64.587	2.350
D	52.812	1.568
E	48.212	1.175

Tabla de complementos de destino
(Las cuantías son brutas mensuales)

NIVEL	Propuesta del Gobierno ▲ - 7,2 %	NIVEL	Propuesta del Gobierno ▲ - 7,2 %
30	89.644	15	30.294
29	80.409	14	28.217
28	77.027	13	26.139
27	73.644	12	24.060
26	64.608	11	21.983
25	57.322	10	19.905
24	53.940	9	18.867
23	50.558	8	17.827
22	47.175	7	16.788
21	43.800	6	15.749
20	40.684	5	14.710
19	38.605	4	13.153
18	36.528	3	11.596
17	34.450	2	10.039
16	32.373	1	8.482

Quiénes ocupan puestos de trabajo que tenían asignado en 1985 complemento específico tendrán un aumento, en este concepto, del 7,2 por 100.

Los complementos de productividad continúan sumidos en el reino de la oscuridad y la arbitrariedad. Por un lado sigue confiéndose a los jefes de las unidades administrativas la facultad de fijar su cuantía, sin participación sindical, en función de los criterios fijados en la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública; pero por otro lado se admite que transitoriamente — por segundo año consecutivo — se tenga en cuenta «la consideración de las retribuciones percibidas en el mismo puesto en el anterior régimen retributivo» (art. 13). O sea, a caballo entre los privilegios antiguos y las voluntades «dedocráticas» nuevas.

Dentro de este grupo tendrán aumentos inferiores al 7,2 por 100 los funcionarios a quienes se les aplicó en 1985 un complemento personal transitorio (CPT); se les absorbe el 50 por 100 del mismo, por lo que si el CPT fuera igual o superior a lo que supone el 7,2 por 100 anualmente, su subida será del 3,6 por 100.

Hay que recordar que hasta la fecha han entrado en el nuevo sistema de retribuciones 59.253 puestos de trabajo. Un 15 por 100 de ellos aproximadamente han tenido subidas superiores al 6,5 por 100, que fue el incremento general de este año (directores, subdirectores, jefes de servicio...). Otro gru-

po ha visto congeladas sus retribuciones en las cuantías de 1984. Los más favorecidos han sido quienes tenían mayores salarios, directores y subdirectores generales, algunos de los cuales han visto aumentadas sus retribuciones hasta en un 30 por 100. El concepto utilizado para ello ha sido el complemento específico que se ha establecido en cuantías que van desde las 300.000 pesetas anuales para algunos jefes de sección hasta 1.200.000 para ciertos subdirectores generales.

b) Funcionarios a quienes se les va aplicar en 1986 el nuevo sistema de retribuciones

Para ellos no se puede dar una cifra de referencia. De aplicarse del mismo modo que en 1985, habrá desde quienes verán enmascarada su disminución salarial con CPTs hasta quienes disfruten de subidas superiores al 7,2 por 100. Sus sueldos y complementos de destino se regirán por las tablas del cuadro 1. ¿Los complementos específicos? Para mejorar las retribuciones de los altos cargos. A tenor de lo que se explica en el apartado 1.4, a), los que percibirán los directores generales partirán de la cifra mínima de 2.286.492 pesetas anuales para superar en ciertos casos los tres millones de pesetas.

c) Funcionarios a quienes no se aplique en 1986 el nuevo sistema retributivo

Para ellos el proyecto de ley prevé una subida del 7,2 por 100 en cada uno de los viejos conceptos retributivos. Es, por tanto, el único grupo del que puede saberse con exactitud el incremento de sus retribuciones brutas. En principio, ésta va a ser la situación de los profesores de EGB y Enseñanzas Medias.

I.2. Interinos y Contratados Administrativos

El proyecto de ley establece para ellos (art. 14) un incremento retributivo del 7,2 por 100. Los interinos nombrados a partir del 1 de enero de 1986 percibirán el 80 por 100 de las retribuciones básicas del cuerpo en que ocupen vacantes, excluidos los trienios, y el 100 por 100 de las retribuciones complementarias.

Según el proyecto, el complemento de

productividad «podrá aplicarse, en su caso», a eventuales, interinos y contratados administrativos.

1.3. Contratados laborales

Continúan agravándose las limitaciones y obstáculos a la capacidad de negociación colectiva de este sector de trabajadores, desnaturalizándose para ellos los derechos consagrados por el Estatuto de los Trabajadores y demás legislaciones laborales.

El proyecto de ley fija el incremento máximo de su masa salarial en el 7,2 por 100, «... comprendiendo en dicho porcentaje el de todos los conceptos, incluso el que pueda producirse por antigüedad y reclasificaciones profesionales...» (artículo 11.3). En el mismo artículo se afirma que se entenderá por masa salarial «el conjunto de las retribuciones salariales y extrasalariales y los gastos de acción social devengados durante 1985».

El fondo destinado a la «armonización de las condiciones retributivas y demás condiciones de trabajo» se rebaja a 1.250 millones de pesetas (en 1985 fue 2.000 millones).

En otro artículo, el veintiuno, al hablar de los requisitos para proceder a la modificación de las condiciones retributivas del personal no funcionario y laboral, se exige un informe previo favorable del Ministerio de Economía y Hacienda para firmar convenios, revisiones, adhesiones o extensiones de los mismos; aplicar convenios de ámbito sectorial, sus revisiones, adhesiones y extensiones y otorgar cualquier tipo de mejoras salariales, individuales o colectivas,

aunque se deriven de la aplicación extensiva del régimen retributivo de los funcionarios públicos.

Con este marco la negociación salarial o la de casi cualquier tipo de mejora de las condiciones de trabajo quedan gravísimamente limitadas.

1.4. Otras cuestiones

a) Las retribuciones de los altos cargos.

El artículo doce establece las siguientes retribuciones totales anuales: Presidente del Gobierno, 8.263.476; Vicepresidente, 7.766.844; Ministro, 7.290.768; Secretario de Estado, 6.844.356; Subsecretario, 6.210.744.

Los directores generales tendrán una retribución global anual, sin antigüedad, de 5.091.898, mientras no se determinen las cuantías de sus complementos específicos que diferenciarán sus retribuciones. Hasta entonces, su complemento de destino de 1.376.160 pesetas anuales se incrementará en 2.286.492 pesetas, de modo que con el sueldo alcance la cifra global antes citada. Esto supone que habrá para ellos una subida muy superior al 7,2 por 100.

b) La indemnización por residencia y el complemento familiar quedan congelados (art. 20).

c) Cuando son sujeción a la normativa vigente el funcionario realice una jornada inferior a la normal, se reducirán sus retribuciones en la proporción correspondiente, en la forma prevista en dicha normativa (art. 20).

2. RETRIBUCIONES DE LOS PROFESORES DE EGB Y DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

2.1. Posición del Gobierno

El Proyecto de Presupuestos no incluye ninguna partida para la aplicación del nuevo sistema retributivo a los funcionarios docentes de niveles educativos no universitarios. Los máximos responsables del MEC insisten en que no se realizará hasta que culminen las negociaciones sobre el Estatuto del Profesorado y la Carrera Docente. Ambas cuestiones demuestran claramente que el Gobierno no tiene intención de aplicar el nuevo sistema hasta 1987 por lo menos.

Por tanto, calcular las nuevas retribuciones en la propuesta del Gobierno es simple: basta aumentar en un 7,2 por 100 la cuantía de cada uno de los conceptos de la nómina de 1985, sueldo base, grado, complemento de dedicación y complemento de destino. También los trienios. Los resultados en retribuciones brutas sin antigüedad, en el «cuadro 2. PROPUESTA DE GOBIERNO».

Para conocer las cuantías de los demás complementos de destino docentes consultar el cuadro 3.

2.2. Propuesta de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Sus concreciones numéricas se expresan en el «CUADRO 2. POSICION DE LA FE.CC.OO.». Los cálculos se basan en aplicar un incremento del 11 por 100 a los

Cuadro 2
RETRIBUCIONES DE LOS PROFESORES DE EGB Y DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS. 1986
(Brutas, sin antigüedad y con complemento de destino mínimo)

Propuesta del Gobierno ▲ = 7,2%							
	Básicas	Complement.	Total Mes	Total Año	▲ Mensual	▲ Anual	▲ Trienio
Profesor EGB	75.839	42.457	118.696	1.576.030	+ 7.971	+105.864	3.134 (3,6) 2.350 (2,9)
Maestro de Taller FP y demás índice 8, grado 2 en EE.MM. (2)	75.839	55.702	131.541	1.730.170	+ 8.836	+116.220	3.134
P. Agregado IB - P. Numerario FP y demás índice 10, grado 1	89.534	52.433	141.967	1.882.672	+ 9.536	+126.460	3.917
Catedráticos IB, Conservatorios y E. Idiomas y demás índice 10, grado 2	92.866	63.032	156.198	2.060.106	+10.492	+138.378	3.917
Propuesta de la F.E. CC.OO. ▲¹ = 11% y niveles mínimos en el nuevo sistema							
	Sueldo Base	C. Destino	Total Mes	Total Año	▲ Mensual	▲ Anual	▲ % Anual
Profesor EGB	89.717	35.671	125.388	1.684.090	+14.665	+213.924	14,55
Maestro de Taller FP y demás índice 8, grado 2 en EE.MM. (2)	89.717	42.126	136.203	1.791.485	+13.498	+177.535	11
P. Agregado IB, P. Numerario FP y demás índice 10, grado 1	105.708	42.126	147.834	1.985.424	+15.403	+229.212	13,05
Catedráticos IB, Conservatorios y E. Idiomas y demás índice 10, grado 2	105.708	55.852	161.560	2.150.136	+15.854	+228.408	11,09

NOTAS
1. En la propuesta de la F.E. CC.OO. los niveles de complemento de destino son 17 en EGB, 20 en EE.MM. y 24 para Catedráticos.
2. Para los Maestros de Taller, en la propuesta de la F.E. CC.OO., no coincide la suma de sueldo y Complemento de destino con el total mensual, debido a que dicho sueldo, aún con los niveles y sueldos que preconizaban, significaría una subida del 9,15 por 100 inferior al 11 por 100 que defendemos como aumento general.

TEMA DEL MES

Cuadro 3
COMPLEMENTOS DE DESTINO DOCENTES
Propuesta del Gobierno Δ 7,2%

Puesto de trabajo	Cuanta mensual bruta
Director EE. Medias	41.043
Vicedirector, Jefe de Estudios, Secretario en EE. Medias	34.285
Jefe Seminario y Coordinador de Área de Bachillerato, Director Colegio Homologado Municipal	31.169
Jefes Departamento y División y Administrador de FP, Director y Delegado de Sección de FPI, Vicesecretario de Bachillerato	29.091
Coordinador de Grupo (Tutor) de FP, Medias, Jefe Taller de FP, Secretario de Estudios de FPI	27.013
Director de EGB (16 y más unidades) y de Educación Especial	24.935
Director de EGB (8 a 15 unidades)	22.858
Director de EGB (3 a 7 unidades)	18.702
Demás puestos de trabajo en EGB	14.546

sueldos y a los niveles de complementos de destino que se consideran de ineludible aplicación a los docentes a partir del 1 de enero de 1986. Todo ello dentro del nuevo sistema de retribuciones. Es decir, una vez aumentadas las cuantías de 1985 de los sueldos de los grupos A y B en un 11 por 100 y de los complementos de destino comprendidos entre los niveles 17 y 24 en otro 11 por 100, de acuerdo con la propuesta general del Área Pública de CC.OO., el profesor de EGB tendrá un sueldo del Grupo B y un complemento de destino de nivel 17, lo que le supondrá un aumento anual del 14,55 por 100; los profesores agregados de bachillerato y numerarios de FP y demás funcionarios docentes de índice 10, grado 1, tendrán el sueldo del Grupo A y un complemento de destino de nivel 20 (13,05 por 100 de incremento anual); los Catedráticos de Bachillerato, de Conservatorio y de Escuelas de Idiomas (y demás funcionarios docentes de índice 10, grado 2), el sueldo del Grupo A y un complemento de destino de nivel 24 (11,09 por 100 de incremento anual).

Como al aplicar el sueldo del Grupo B y el nivel 20 de complemento de destino a los maestros de taller, según las tablas que preconiza CC.OO. su subida sería sólo del 9,15 por 100, se completa con un complemento específico para que globalmente alcance el 11 por 100.

Al planteamiento anterior se une una reivindicación muy importante: El Gobierno debe establecer con los sindicatos un acuerdo mediante el cual se compromete a culminar el proceso de homologación de las retribuciones del profesorado al completar la aplicación del nuevo sistema retributivo. Homologación a los niveles retributivos medios de los funcionarios no docentes de igual grupo y en todos los conceptos retributivos.

Hay que tener en cuenta que los niveles de complemento de destino que se reclaman para 1986 son los mínimos que se pueden pedir a la luz de los establecidos en los catálogos de puestos de trabajo para funcionarios de los grupos A y B publicados hasta ahora, además de responder a Acuerdos Sindicales anteriores (los de 1983 sobre

el nivel 17 para los maestros y los anteriores sobre homologación). Queda pendiente la homologación respecto a la media ponderada de los complementos específicos y de productividad y la determinación final del nivel medio de complemento de destino.

El único motivo serio que puede argüir el Gobierno para no aplicar el nuevo sistema a los profesores es su política presupuestaria restrictiva, no el que haya que esperar a culminar las negociaciones sobre la Carrera Docente, puesto que lo que se pide es, en cualquier caso, lo mínimo que todo profesor debe cobrar. Si después se quiere establecer un escalafón retributivo, dentro de cada cuerpo, cosa que la FF.CC.OO. rechaza, nunca podría con justicia iniciarse por debajo de los niveles pedidos.

Frente a quienes afirman que aplicar los nuevos conceptos retributivos supone aceptar la jerarquización, la FE. CC.OO. defiende que no hay ningún obstáculo jurídico para que a cada cuerpo de profesores se le conceda un nivel de complemento de destino único y, en su caso, un complemento específico generalizado para homologarse respecto a este concepto y a la productividad, si no se acepta que la homologación en estos conceptos se incluya en el complemento de destino. Así pues, inclusión en el sistema general con las especificidades necesarias, nunca quedar fuera del sistema, pues esto sólo llevaría a perpetuar la discriminación.

3. RETRIBUCIONES DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD

3.1. Propuesta del Gobierno

En el proyecto de ley se menciona exclusivamente la subida general del 7,2 por 100 y la congelación de las retribuciones de los profesores contratados en régimen de dedicación plena y en régimen especial de

Cuadro 4
RETRIBUCIONES PROFESORES INTERINOS Y CONTRATADOS
(Con dedicación exclusiva)

		En 1985		Propuesta del Gobierno Δ = 7,2% 1986		Propuesta de FE, CC.OO. Δ = 15% 1986	
		Mensual	Anual	Mensual	Anual	Mensual	Anual
Catedráticos	D	186.961	2.419.960	200.422	2.594.198	215.005	2.782.954
	NOD	156.168	2.050.444	167.412	2.198.076	179.593	2.358.011
Agregados y	N	166.638	2.160.480	178.636	2.316.035	191.634	2.484.552
Cat. Bellas Artes	NOD	141.443	1.858.140	151.627	1.991.926	162.659	2.136.861
Titulares de U. y	D	145.485	1.906.644	155.960	2.043.923	167.308	2.192.641
Cat. EE.UU.	NOD	123.089	1.637.692	131.951	1.755.820	141.552	1.883.576
Titulares de EE.UU.	I	116.223	1.555.500	124.591	1.667.496	133.656	1.788.825
	NO I	98.695	1.345.164	105.801	1.442.016	113.499	1.546.939
Auxiliares Bellas Artes		88.626	1.195.058	95.007	1.281.102	101.920	1.374.317
Maestros Taller y Lab.		85.049	1.152.134	91.173	1.235.088	97.806	1.324.954
Colaboradores	FAC y EE.FT.SS.	101.337	1.376.868	108.633	1.476.033	116.538	1.583.398
	EE.UU.	86.583	1.175.698	92.817	1.260.349	99.570	1.352.053
Ayudantes		82.148	1.030.976	88.063	1.105.207	94.470	1.185.623
Encargados de Curso	C	88.758	1.107.848	95.149	1.187.613	102.072	1.274.026
(FAC y EE.FT.SS.)	D ₁	94.374	1.175.240	101.169	1.259.858	108.530	1.351.526
	D ₂	99.989	1.342.620	107.188	1.332.089	114.987	1.429.013
	D	105.604	1.310.000	113.207	1.404.320	121.445	1.506.500
Encargados de Curso	C	79.032	984.818	84.722	1.055.725	90.887	1.132.541
(EE.UU.)	D ₁	83.513	1.038.590	89.526	1.113.369	96.040	1.194.378
	D ₂	87.994	1.092.362	94.330	1.171.012	101.193	1.256.217
	D	92.475	1.146.134	99.133	1.228.656	106.346	1.318.054

Son cuantías brutas. D^o Doctor, L^o Licenciado.

TEMA DEL MES

Cuadro 5
RETRIBUCIONES PROFESORES NUMERARIOS
(Con dedicación exclusiva y grado. Sin antigüedad)

	Propuesta F.R. C.C.O.O. ▲+ 15%			
	En 1985		En 1986	
	Mensual	Anual	Mensual	Anual
Catedrático	214.374	2.767.564	246.530	3.182.699
Agregados y Cat. de Bellas Artes	192.612	2.490.816	221.504	2.864.439
Titulares de E. y Cat. de EE.UU.	170.067	2.214.060	195.577	2.546.169
Titulares de EE.UU.	138.297	1.826.604	159.042	2.100.595
Auxiliares Bellas Artes	105.266	1.404.682	121.056	1.615.385
Muestrros Taller y Lab.	101.807	1.363.174	117.078	1.567.650

(Son cuantías brutas.)

dedicación normal, así como de los profesores Encargados de Curso con nivel de dedicación inferior al Cº. En la Ley de Presupuestos de 1985 esta congelación afectaba también a los funcionarios. Como se ve, en el proyecto para 1986 sólo a los profesores no numerarios.

A esta injustificable discriminación se añade la que se pretende establecer con las retribuciones. Mientras los PNNs sólo experimentarán una subida del 7,2 por 100 (ver cuadro 4), para el profesorado numerario se prevé en el proyecto de presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Universitaria una partida de 4.000 millones de pesetas para la homologación de sus retribuciones.

Fuentes de la Secretaría de Estado para Universidades e Investigaciones (SEUI) han afirmado que con ello se iniciará un proceso de homologación, con los funcionarios no docentes de igual categoría, que durará tres años. Con la mencionada partida se pueden establecer en 1986 aumentos adicionales al 7,2 por 100, comprendidos entre el 6 y el 7,5 por 100. La SEUI ha anunciado que iniciará negociaciones con las centrales sindicales a finales de noviembre sobre homologación retributiva y plantillas. No ha aclarado todavía si el inicio de la homologación retributiva del profesorado universitario va a verse acompañada de la aplicación del nuevo sistema de retribuciones.

3.2. Propuesta de la FE.CC.OO.

a) Incremento salarial, desde el 1 de enero de 1986, del 15 por 100 para todas las categorías de profesores (11 por 100 para mantener la capacidad adquisitiva y 4 por 100 a cuenta de la homologación). (Ver cuadros 4 y 5.)

b) Establecimiento del derecho de todo profesor a acceder a la dedicación exclusiva.

c) Normalización y homologación de las retribuciones en un plazo de dos años con establecimiento de los siguientes conceptos y cuantías:

Sueldo: el del Grupo A.

Complemento de destino: con los siguientes niveles: 30 para Catedráticos de Universidad; 28 para Titulares y Catedráticos de EU; 26 para Titulares de EU; 20 para Profesores Ayudantes, Auxiliares de Bellas Artes y Maestros de Taller y Laboratorio.

Complemento específico: generalizado y en cuantía que sumada a las de los anteriores conceptos asegure la homologación.

4. DESCUENTOS Y RETRIBUCIONES NETAS

Para conocer las retribuciones líquidas o netas hay que aplicar a las retribuciones brutas, suma de las expresadas en los diferentes cuadros con la correspondiente antigüedad, los siguientes descuentos:

4.1. Retención a cuenta del IRPF

Sigue vigente la tabla aplicada a partir de la nómina de agosto (ver cuadro 6).

4.2. Cotización a clases pasivas del Estado

Sigue vigente el 3,86 por 100 del haber

regulador de la pensión correspondiente al índice y grado inicial del cuerpo al que se pertenece. Las cantidades descontadas mensualmente, en 14 pagas, para los cuerpos de funcionarios docentes serán:

- Catedráticos y titulares de Universidad y Catedráticos de EE.UU.: 6.669 ptas.
- Catedráticos de Enseñanza Media y demás de índice 10 y grado 2: 5.994 ptas.
- Profesores Agregados y Numerarios de EE.MM., titulares de EE.UU. y demás de índice 10, grado 1: 5.780 ptas.
- Profesores de EGB, Maestros de Taller y demás de índice 8, grado 2: 4.894 ptas.

4.3. Cotización a MUFACE

El tipo vigente es del 1,46 por 100 de las retribuciones básicas. Es posible que se mantenga en la nómina de enero. Pero el proyecto de ley de Presupuestos establece que en 1986 la base de cotización serán los haberes reguladores de las pensiones y autoriza a que el Gobierno establezca el tipo de cotización y que éste tenga efectos de 1 de enero de 1986. Es decir, se modificará este tipo de descuento en alguna fecha de 1986 y el reajuste tendrá efectos retroactivos de 1 de enero. ¿Consecuencias previsibles?, mayores descuentos excepto que se tenga un número elevado de años de servicio como sucedió al cambiar la base de cotización de los derechos pasivos.

Cuadro 6
TABLA DE RETENCIONES A CUENTA DEL IRPF

Retribución anual	sin hijos											número hijos															
	N	C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	N	C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Hasta 180.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 180.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 200.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 220.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 240.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 260.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 280.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 300.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 330.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 360.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 390.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 420.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 450.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 500.000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 550.000	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 600.000	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 650.000	4	3	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 700.000	5	4	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 750.000	6	5	4	3	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 800.000	7	6	5	4	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 900.000	8	8	6	5	4	3	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.000.000	10	9	8	6	5	4	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.100.000	11	10	9	7	6	4	4	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.300.000	13	12	11	10	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.500.000	15	15	13	13	11	10	8	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 1.700.000	16	16	15	14	13	11	10	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 2.000.000	18	17	17	16	15	13	12	11	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Más de 2.300.000	19	18	18	17	17	16	15	14	13	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—	—
Más de 2.600.000	20	20	20	19	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—	—
Más de 3.000.000	21	21	21	20	20	20	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—	—	—
Más de 3.500.000	22	22	22	22	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	—
Más de 4.000.000	23	23	23	22	22	22	22	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Más de 4.500.000	25	25	25	24	24	24	23	22	21	20	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2
Más de 5.000.000	26	26	26	25	25	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4
Más de 5.500.000	27	27	27	27	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5
Más de 6.000.000	28	28	28	28	28	27	26	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7
Más de 7.000.000	31	31	31	30	30	29	28	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
Más de 8.000.000	33	33	33	32	32	31	30	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11

TEMA DEL MES

5. PENSIONES

5.1. Valoración del proyecto de ley

a) El Proyecto de Ley de Presupuestos para 1986 mantiene la regresiva reforma establecida en la Ley Presupuestaria de 1985. Los haberes reguladores de las pensiones experimentan unos incrementos porcentuales comprendidos entre el 5,14 y el 8,64 por 100 según índices y grados distribuidos irregularmente a lo largo de su tabla sin justificación documental de estas diferencias. Como se mantiene la tabla de porcentajes del regulador, las nuevas pensiones sufren aumentos porcentuales, según índices y grados comprendidos entre dichas cantidades (ver cuadro 7).

b) Con nueve años de cotización, los mínimos requeridos para poder percibir pensión, las pensiones de jubilación de los funcionarios civiles tienen cuantías comprendidas entre 7.503 pesetas (Índice 3, grado 1) y 20.092 pesetas [Índice 10 (5,5), grado 3] mensuales, muy inferiores a las pensiones mínimas del sistema General de la Seguridad Social. Tal vez por ello el Proyecto confía al Gobierno el regular un sistema de complementos económicos para quienes «no alcancen mínimos de protección que se fijen para ellos y que serán los que puedan establecerse para el Régimen General de la Seguridad Social con las adaptaciones necesarias...». No establece ningún plazo para regular este sistema y específica que afectará sólo a quienes tengan una renta familiar inferior a 540.000 pesetas anuales.

c) El actual sistema de clases pasivas del Estado proporciona pensiones de jubilación que son entre un 30 y un 55 por 100 inferiores a las del Sistema General de la Seguridad Social aún después de la contrarreforma de este último efectuada por el Gobierno en el pasado mes de julio.

d) El proyecto de ley para 1986 sigue sin contemplar el cómputo recíproco de cotizaciones entre Clases Pasivas del Estado y el Sistema de Seguridad Social.

e) Los actuales pensionistas del Sistema de Clases Pasivas del Estado tendrán un incremento de sus pensiones del 8 por 100, salvo en una serie de supuestos (pensionistas superiores a 187.950 pesetas mensuales y otros), en los que permanecerán congeladas. Los pensionistas adscritos al Sistema de la Seguridad Social tendrán un incremento medio del 8 por 100, correspondiendo al Gobierno su distribución por intervalos de cuantías.

5.2. Las pensiones de los funcionarios docentes

Para conocer la cuantía de la pensión de Clases Pasivas de los profesores que se jubilen en 1986 y pertenezcan a cuerpos que no han modificado su índice y grado (coeficiente), basta aplicar las tablas generales del cuadro 7. En el cuadro 8 se calculan para cinco antigüedades distintas.

Los maestros de taller y profesores de EGB, por haber cambiado de índice, tienen que aplicar la siguiente fórmula:

$$P = R_1 C_1 + (R_2 - R_1) C_2 + (R_1 - R_2) C_3$$

En ella, R_1 , R_2 y R_3 son los haberes reguladores del índice 6, grado 3; índice 8, grado 1 e índice 8, grado 2, y C_1 , C_2 y C_3 los porcentajes del regulador correspondientes a los años completos (transcurridos desde el acceso a la primera y sucesivas situaciones hasta hoy, en cada caso. Hay que tener en cuenta que hasta diez años del índice 6, grado 3, se computan como de índice 8, grado 1.

5.3. Las Propuestas del Área Pública de CC.OO.

Junto con la revalorización de las pensiones en un 11 por 100 para asegurar el mantenimiento del poder adquisitivo, la reivindicación esencial es la elaboración negociada de una ley de seguridad social de los funcionarios que tienda a la equipara-

ción con el régimen general de la Seguridad Social, eliminando los aspectos negativos de éste. Las características más importantes de la propuesta son:

a) Los haberes reguladores se calcularán multiplicando las retribuciones totales de los dos últimos años de actividad por 24 y dividiéndolas por 28.

b) La pensión de jubilación será el 50 por 100 del haber regulador con diez años de servicio, aumentando un 2 por 100 cada año, hasta alcanzar el 100 por 100 con treinta y cinco años.

c) Quienes no alcancen el período de carencia de diez años de cotización tendrán derecho a la pensión mínima del sistema de la Seguridad Social.

d) Cómputo recíproco de cotizaciones entre los Sistemas de Clases Pasivas y Seguridad Social.

Cuadro 7
PENSIONES 1986. PROPUESTA DEL GOBIERNO
TABLAS DE HABERES REGULADORES Y PORCENTAJES DEL REGULADOR

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

NOTAS

1. Para calcular la pensión mensual en cada situación, se aplica el porcentaje del regulador, según años de servicio, al haber regulador mensual del índice y grado del cuerpo al que pertenece el funcionario. El importe así hallado es bruto y tendrá los correspondientes descuentos.

2. Lo dicho en la nota 1 es aplicable a los funcionarios de cuerpos, escalas o plazas que no han variado de índice de proporcionalidad. A los cuerpos, escalas o plazas que han variado de índice o a los funcionarios que han pasado por diversos cuerpos de distinto índice no se les reconoce la mejor situación, sino que se les aplica la descrita en el apartado 5.2 de este artículo.

La pensión anual comprende 12 pagas ordinarias y dos extraordinarias de igual cuantía.

Cuadro 8
PENSIONES DE CLASES PASIVAS DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES
Propuesta del Gobierno para 1986

Cuerpos	AÑOS DE SERVICIO				
	9	20	30	35	40 y más
Numerarios de Universidad (excepto titulares de EE.UU.)	20.092	55.007	95.727	119.931	146.847
Catedráticos de EE.MM. y demás de índice 10, grado 2 en FF.MM.	18.058	49.437	86.034	107.787	131.978
Profesores Agregados y Numerarios de EE.MM., Titulares de EE.UU. y demás de índice 10, grado 1	17.474	47.838	83.251	104.301	127.709
Profesores de EGB	17.745	39.902	63.903	80.324	96.363

NOTA: Son cuantías brutas mensuales. Se perciben 14 pagas al año.



El enfoque pedagógico desde el que están redactadas las presentes consideraciones es el de la enseñanza escolarizada. Aquel en que la sociedad programa a niveles masivos la enseñanza para todos. Esta enseñanza institucionalizada, impartida en la Escuela, trata de cumplir unos objetivos que la sociedad considera necesarios para mantener un equilibrado desarrollo.

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA ESCOLARIZADA DE LA CIENCIA

Diego M. Justicia

¿El problema de la transmisión de la enorme cantidad de conocimiento y técnicas acumulados es el problema de la enseñanza escolarizada? No sólo, pero es desde esta perspectiva desde la que abordamos el desarrollo de algunos de los objetivos de esta enseñanza. Concretamente nos ceñiremos a los siguientes:

- a) Actualizar la visión del mundo actual.
- b) Dar una conciencia crítica del mismo.

a) Actualizar la visión del mundo natural

La Historia de la Ciencia nos pone en conocimiento del desarrollo de la misma. Es la historia del esfuerzo humano por arrancar a la naturaleza sus secretos y dominar los distintos procesos naturales.

Actualizar la visión del mundo significa, según esto, llegar a comprender mejor el Universo que nos rodea, profundizando en su estructura íntima, y en las relaciones y leyes que rigen los procesos del mismo.

Vivimos en un mundo muy complejo, tecnológicamente considerado. La tecnología es la manifestación de las fuerzas y estructuras, leyes y relaciones que armonizan la naturaleza.

Está claro que hace dos siglos tan sólo apenas se conocía nada de la naturaleza eléctrica en la materia, aquel era un mundo con muy escasas manifestaciones de su estructura eléctrica. Era un mundo sin electricidad, ni aparatos eléctricos.

Hoy el mundo que nos rodea está lleno de toda una compleja tecnología que es como las llagas abiertas por el histrión del método científico en la corteza de la naturaleza, y por donde se manifiesta al exterior parte de su estructura interna. La infinidad de aparatos eléctricos que manejamos hace que nadie dude de la existencia de la electricidad. Y que vea en esos aparatos múltiples y variadas formas de la "fuerza eléctrica".

Un niño de siete años ya utiliza varios aparatos o mecanismos eléctricos, y desde su más tierna infancia convive con cientos y cientos de estos mecanismos. (Me refiero al niño que habita en las grandes concentra-

ciones industriales.) ¿Cuál es la idea que tiene ese muchacho de la electricidad?

Se vive con un televisor como el que vive con sus manos, sin interrogarse más allá de su utilidad y manejo. El resultado es el siguiente: la concepción del mundo sigue siendo muy pobre, al menos en comparación con la que tienen los universitarios y la élite de científicos. Se tiene así una concepción científica del mundo propia de la élite, más crítica, con más elementos de juicio, y otra propia de las capas populares, muy atrasada. Esto provoca indefensión en esas capas populares por falta de formación e ignorancia en cuanto al entorno social tecnificado en algo grado. Asimismo, es causa de las falsas concepciones ideológicas, propias de épocas pasadas y de fantasías y mitos pseudocientíficos, que se difunden y arraigan entre el pueblo, deformando la imagen real del mundo que nos rodea.

Asimismo, concentra la capacidad científica crítica en una serie de técnicos superiores, que fácilmente manipulados por la clase social en el poder, puede atar de pies y manos al resto del pueblo.

Estos científicos juegan el papel de los astrólogos en la antigüedad. Santones y pozos de la CIENCIA (con mayúscula), a la que ponen a veces al servicio de otros intereses ajenos a su propio desarrollo, el desarrollo de la humanidad.

Hay que acortar ese abismo del conocimiento que surge entre el hombre de la calle y el científico o el técnico superior; entre las capas populares y el científico profesional. ¿Cómo?

Mediante una enseñanza racional y efectiva de las ciencias en la escuela, que además sea permanente. Mediante el cultivo sistemático de la divulgación científica fuera de ella.

En la escuela esto supondría no sólo renovar los planes y métodos de estudio, sino, y más concretamente, introducir como un objetivo didáctico fundamental en la programación general, el de conseguir que el estudiante adquiera una **visión global de la naturaleza lo más actualizada y profunda posible**. Con esto no se pretende que todos

sepan realmente qué son las funciones zetafuchianas.

Cuando hablo de visión (o concepción) global de la naturaleza, me refiero a una concepción intuitiva y científica del mundo, según los más recientes conocimientos conquistados.

Esto supondría, por supuesto, la actualización periódica y continuada de los conocimientos científicos del profesorado. Y, por tanto, los cursos de renovación pedagógica y actualización científica.

Asimismo, supondría el dar otro enfoque a la función de la Inspección, y a las relaciones profesionales entre el profesorado de los distintos niveles educativos (EGB, BUP, Universidad). El inspector sería responsable de impulsar el nivel pedagógico y científico del profesorado. Y los intercambios de información, y posibilidades de acceso a otros niveles de enseñanza deberían ser obligatorios en alguna medida entre el profesorado.

LA HISTORIA DE LA CIENCIA

¿Qué es lo que debe aportar la Historia de la Ciencia a la docencia de la misma? No se puede seguir al pie de la letra el proceso de descubrimiento e investigación histórico, en el aprendizaje de la ciencia, ya que en ese proceso intervienen muchos factores que lo determinan, y sería excesivo reproducirlos en todo o en parte.

Sin embargo, la Historia de la Ciencia puede ejemplificar los caminos que ha seguido la misma. Desmitificar el edificio racional de la CIENCIA de la vieja escuela. Puede servir de ejemplo del esfuerzo humano por conquistar las leyes, estructuras y teorías del Universo, que van dando al hombre el dominio sobre él mismo. Se puede, pues, humanizar el estudio de la Ciencia, dándole siempre una cierta dimensión histórica a su enseñanza (por supuesto no me refiero a contar cuatro biografías aburridas de los "supermagos" científicos de todas las épocas). Asimismo, esta nueva dimensión del aprendizaje puede servir de gran estímulo y motivación al alumno, tan

necesitado del mismo en ásperas y frías disciplinas como las matemáticas u otras.

La Historia de la Ciencia debería ser disciplina indispensable en la formación del profesorado (sobre todo de EGB y BUP), por la visión que aporta sobre la construcción de los contenidos que los futuros enseñantes deben transmitir.

En la revisión y actualización de programas a los distintos niveles, no sólo se deberían tener en cuenta los nuevos conocimientos de la psicología evolutiva, sino, y en gran medida la HISTORIA DE LA CIENCIA.

Sobre métodos de enseñanza y técnicas docentes la Historia y Filosofía de la ciencia tienen la última palabra.

En fin, sobre recursos didácticos, experimentos, pruebas, material, actividades, etcétera, la Historia de la Ciencia es una magnífica e inmensa guía didáctica para el profesor y el alumno.

b) Tecnología como elemento de educación crítica

Nuestros alumnos tienen en la tecnología que manejan, y con la que conviven desde su nacimiento, un factor esencial de educación.

El enseñante debe darse cuenta que antes de que hable al alumno de la bombilla eléctrica éste ya sabe que existe, que da luz, calor, que se funde, etc. Es decir, ya ha observado e incluso experimentado con este aparato.

Debemos pensar en la tecnología como un elemento más de la educación, como lo pueda ser la familia, los amigos, y la televisión o el cine. Y debemos saber aprovechar este recurso didáctico inmejorable para nuestro objetivo fundamental de actualizar la concepción del mundo que nos rodea.

Un método activo en la enseñanza de la ciencia partiría de esta consideración, y mediante reflexiones críticas y observaciones científicas del entorno tecnológico que nos rodea, examinando y estudiando los diferentes aparatos y fenómenos, haría al alumno comprender más profundamente las fuerzas del universo que el hombre domina; llegando por último a las leyes y principios teóricos y básicos que son el fundamento científico de estas aplicaciones tecnológicas.

Se comienza el curso escolar con un bagaje de conocimientos que determinan una concepción científica más o menos profunda y actualizada. Y al final del mismo esa misma concepción debe ser enriquecida y actualizada, mediante un proceso de abstracción y profundización sobre la misma, ayudados por el método científico y una pedagogía activa.

Para lograr este objetivo el profesor debe tener bien claro cuál es la concepción intuitiva inicial del alumno, y cuál es el estadio de su desarrollo psicológico.

Por supuesto que el objetivo final siempre estará marcado por el nivel científico actual, por la compleja visión del mundo que se haya conseguido en la sociedad de que se trate.

La única seguridad de que el curso ha cubierto este objetivo lo da el cambio de la

concepción intuitiva del universo que se ha producido en el escolar, y que debe ponerse de manifiesto en las pruebas finales de evaluación. Debemos saber medir en qué grado y forma se ha producido ese cambio; y esto determina el contenido de los apartados de evaluación y recuperación, fundamentalmente.

Todo esto se justifica si tenemos en cuenta que una de las características del pensamiento científico es la intuición, como complemento de la abstracción.

CONCIENCIA CRITICA

Para llevar adelante las reflexiones críticas según algún tipo de método activo antes sugerido se puede aplicar algún método analítico-sintético, de los que la Historia y la Filosofía de la Ciencia nos ofrece múltiples y variados ejemplos.

Un primer esbozo de métodos de este tipo sería:

1. Observación del fenómeno.
2. Análisis de las magnitudes que interviene en el mismo.

"La historia de la Ciencia debería ser disciplina indispensable en la formación del profesorado (sobre todo de EGB y BUP), por la visión que aporta sobre la construcción de los contenidos que los futuros enseñantes deben transmitir"

3. Simplificación del mismo.
4. Determinación cualitativa de la variación de las magnitudes elegidas.
5. Determinación cuantitativa de las mismas.
6. Experimentación.
- Hasta aquí el proceso analítico.
7. Obtención de alguna relación matemática.
8. Extensión del estudio a casos semejantes.
9. Generalización en forma de ley o principio.
10. Hipótesis nuevas.

Hasta aquí el proceso sintético.

Repetido cíclicamente nos lleva al conocimiento científico de la realidad que nos envuelve.

Partir de la observación del ambiente tecnológico actual nos sirve, por supuesto, para no perder en absoluto la actualización de conocimientos científicos que hablabamos antes.

En la aplicación del método científico hay que tener en cuenta que no se trata de montar algunos experimentos ilustrativos (como el de las ancas de rana de Volta) que los alumnos observan pasivamente, no. Ni tampoco de realizar experimentos con un

cuaderno de prácticas, donde se indica al alumno todo lo que debe hacer.

Para que el método científico sea asimilado, para que este método se transforme en un instrumento habitual del joven estudiante de ciencias, debe aplicarse en todo momento partiendo del análisis del entorno tecnológico propio del alumno.

El experimento cobra valor real cuando ha sido planificado en líneas generales por el alumno (con la ayuda orientadora del profesor), que éste sabe en todo momento por qué y para qué realizar estas u otras operaciones, y qué es lo que se pretende concluir al final de la experiencia u observación. Se trata de eliminar, en suma, del aprendizaje el camino único. Para llegar a la comprensión de un concepto, o una relación de la naturaleza, se pueden seguir muy diversos caminos, cómo la múltiple realidad dialéctica interrelaciona unos y otros aspectos y fenómenos de la misma.

Es, pues, así como se debe proceder en el aprendizaje, partiendo de interrogantes, planteando experiencias y observaciones, y sacando conclusiones que nos sirvan para plantear nuevas hipótesis e interrogantes más profundas.

Por el camino elegido para llegar a comprender el fenómeno que nos ocupa sólo se alcanza a captar una parte de la realidad que estudiamos. Es en sucesivas aproximaciones a dicha realidad, por otros caminos distintos, como se puede lograr un conocimiento más preciso, complejo y profundo. Y se abren otras puertas al estudio, otras interrogantes sobre relaciones desconocidas o caras y facetas ignotas del hecho o fenómeno en cuestión.

BIBLIOGRAFIA

1. *Intuición y abstracción en el pensamiento científico*. Hideki Yukawa, en «El Humanismo en la Filosofía de la Ciencia». Suplementos III/4. Seminario de problemas científicos y filosóficos. UNAM, 1967.
2. *Por los senderos de la ciencia*. Louis de Broglie. Col. Nueva Ciencia-Nueva Técnica. Ed. Espasa Calpe, S. A. Madrid, 1963.
3. *Causalidad y accidentalidad de los descubrimientos científicos*. René Tatón. Nueva Colección Labor. Ed. Labor, S. A. 2ª edición, 1973.
4. *Didáctica del cálculo de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas*. J. Leif y R. Dezaly. Biblioteca de cultura pedagógica. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, junio 1961.
5. *Seis estudios de Psicología*. J. Piaget. Col. Biblioteca breve. Ed. Seix Barral, S. A. Barcelona, 8ª ed, 1975.
6. *Panorama general de historia de la ciencia, Linardo Da Vinci-Sabio*. Aldo Mieli. Col. Historia y Filosofía de la Ciencia. Ed. Espasa Calpe, S. A. Madrid, 1968.
7. *Historia General de las Ciencias*, René Tatón (5 tomos). Ediciones Destino. Barcelona, enero 1971.
8. *Ciencia Antigua y Civilización Moderna*. George Sarton, n.º 155. Col. Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Ed. F.C.E. México. Primera reimpresión 1971.
9. *Ciencia y Filosofía en la Antigüedad*. B. Farrington. Col. Ariel. Quinceañar. Ed. Ariel. Barcelona, 2ª Edic. Abril 1972.

Regulación de los derechos sindicales de los funcionarios

LA LOLS Y EL ANTEPROYECTO DE DESARROLLO

La publicación en el "BOE" de la Ley Orgánica de Libertad Sindical (LOLS) una vez que el Tribunal Constitucional desestimara los recursos de inconstitucionalidad contra la misma promovidos por el Grupo Popular y el Parlamento y el Gobierno de Euzkadi (sentencia de 29 de julio de 1985), viene a culminar el proceso de reformas socialistas en materia de relaciones colectivas de trabajo.

ANTONIO BAYLOS

No es éste momento ni lugar para reflexionar sobre lo que supone la LOLS en cuanto concepción de un modelo sindical determinado, o incluso como proyecto público preciso; menos aún para examinar su articulado desde el punto de vista jurídico-técnico; otras publicaciones de la Confederación se han recogido suficientemente el tema. (Por ejemplo: Antes de la publicación en el «BOE», «La Ley orgánica de Libertad Sindical», en *Gaceta Sindical*, n.º 32, 1984, págs. 39-41 después, «Boletín Acción Sindical», n.º 16, Secretaría Confederal de Acción Sindical, septiembre 1985, n.º extraordinario dedicado a la LOLS, que contiene el texto de la Ley, la sentencia del Tribunal Constitucional y comentarios de Aramendi, Bodas, Palomo y Candil sobre Acción Sindical en la empresa, y uno general de Joan Coscubiela, ya aparecido en *Lucha Obrera*. El órgano de la CONC.)

Lo que sí puede tener algún interés es referirse específicamente a la repercusión que tiene ese texto en el conjunto de la función pública y, señaladamente, para la acción sindical de los enseñantes. La trascendencia de la LOLS, a este respecto, se basa en dos premisas: supone el reconocimiento formal y el arranque de un proceso de institucionalización de los Sindicatos en la Administración que hasta el momento se negaba obstinadamente o era discrecional y arbitrariamente administrado. Pero además significa la importancia estratégica del ámbito de la Administración pública en el reconocimiento y delimitación de la mayor representatividad sindical. Lo primero fuerza a que el sindicato cobre carta de naturaleza sin necesidad de que la actividad sindical sea consentida o concedida, y ello requiere regularizar y normalizar, entre otros derechos, las situaciones de negociación colectiva y de huelga; lo segundo impulsa a organizar instancias representativas unitarias que funcionen como colegios electores y contrapesen las previsibles tendencias del campo electoral propiamente dicho. Hablando en plata, las elecciones sindicales en la Administración Pública deben servir para que la UGT no pierda su primer puesto como central sindical más representativa.

Ambos objetivos se ven cumplidos en el

Anteproyecto de Ley orgánica de representación, determinación de las condiciones de trabajo y participación del personal al servicio de las Administraciones públicas de 15 de octubre de 1985, elaborado por la Secretaría de Estado para la Administración pública. Este borrador, que además de los temas citados, regula también el derecho de reunión, es el que va a ser objeto de comentario en adelante, a través del análisis por reparto de los grandes temas que contiene: la reglamentación de los organismos de representación del personal y el proceso electoral subsiguiente; la regulación del derecho a la «determinación» de las condiciones de empleo.

* * *

Los organismos representativos en la Administración pública, la réplica a los Comités de Empresa y Delegados de personal, son las Juntas de Personal y los Delegados de Personal en este Anteproyecto; el límite entre unos y otros organismos se fija en 50 funcionarios; más de 50 funcionarios obligan a constituir Juntas de Personal. Estas se constituyen no sobre la base de unidades administrativas preexistentes, ni sobre la base del centro de trabajo, sino sobre unas autodeterminadas «unidades electorales» de nueva creación y que recoge el artículo 12 de este anteproyecto, en las que se evidencia una tendencia a la concentración y centralización que evita dispersiones de voto y «corporativismos excesivos» polarizando así la oferta electoral sobre pocas opciones sindicales. Respecto a Enseñanza, en el sector público no universitario, se crea una Junta de Personal por provincia —con independencia del número de subsectores y de la diferencia de plantilla—; en cuanto a Universidad, se diferencian dos Juntas, la de Personal Docente y la de Administración y servicios no laboral; la circunscripción electoral es el distrito universitario en cada ámbito.

En cuanto al número de miembros que componen estas Juntas de Personal, del artículo 14 del Anteproyecto se desprende una hiperrepresentatividad de los colegios

electorales que censan a menos de 1.000 funcionarios, la representatividad se va reduciendo cuanto mayor sea la circunscripción y la plantilla de trabajadores de la misma, cuestión especialmente clara para aquellas Juntas de Personal con base en las provincias de mayor densidad; el tope máximo de 75 representantes por Junta juega en el mismo sentido.

Puede existir algún problema, tal y como está redactado este texto, para la fijación del censo electoral y elegibles. Aunque en un principio el Anteproyecto se refiere únicamente a la representación de intereses de funcionarios (interinos y de carrera), es claro (artículo 21) que los contratados administrativos singularmente PNNs—son electores; a tenor de la disposición transitoria 1.ª y 4.ª son también elegibles; deben, por tanto, contarse a la hora de fijar el número de puestos de la Junta de Personal correspondiente. Esta es una cuestión que en un sector de la enseñanza, como Universidad, en donde los contratos administrativos triplican a los funcionarios, tiene una importancia excepcional.

Por otra parte, para el texto comentado, no son electores ni elegibles ni los funcionarios en excedencia, ni los supernumerarios, ni aquellos que estén en situación de servicios especiales (artículo 29.2 de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública de 2 de agosto de 1984); entre otros supuestos, esto quiere decir que un cargo electivo «a nivel provincial, autonómico o estatal» de las organizaciones sindicales más representativas —CC.OO. y UGT— no sólo no puede ser candidato, sino que se le priva del derecho de voto, justo en lo que constituye la esencia de su actividad (y por la que ha obtenido su pase a la situación de «servicios especiales»).

El procedimiento electoral, como el del Estatuto de los Trabajadores tras la reforma de 1984, resulta fuertemente sindicalizado. Los sindicatos son quienes están legitimados para presentar candidaturas; cabe también que lo hagan candidaturas individuales, pero requieren el aval del 10 por 100 de los electores, lo que, dado el carácter concentrado y centralizado de las

LEGISLACION SINDICAL

unidades electorales, parece poco menos que imposible.

El sistema es de listas cerradas y completas, aunque parece que cabe que se presenten no afiliados en las candidaturas sindicales haciendo constar: se fija una barrera del 5 por 100 de los votos emitidos para obtener un representante en las Juntas; fuera de esa corrección que tiende también a concentrar opciones sindicales, el sistema electoral es proporcional.

* * *

Pero, ¿para qué sirven esas Juntas de Personal? Aquí hay que hacer una advertencia previa, aunque sospechada. La función primordial es la de servir de unidades de medida; cuantifican el peso de las organizaciones sindicales, miden su representatividad, y configuran, por irradiación ascendente, la cualidad de sindicato más representativo de nivel estatal. A tenor del artículo 6.2.a) de la LOLS. En efecto, a las Juntas de Personal no les reconoce el Anteproyecto como, sin embargo, hace el Estatuto de los Trabajadores con sus parientes, los Comités de Empresa, derecho a la negociación colectiva o, en la terminología adecuada a la función pública, a la «determinación» de las condiciones de trabajo; sólo poseen competencias para ser informadas y consultadas, a lo sumo para vigilar el cumplimiento de las normas vigentes (artículos 15 y 16 del anteproyecto). Gozan, sin embargo, de capacidad procesal para pleitear y, aunque el Anteproyecto no lo diga, para convocar a la huelga, derecho justamente que no está sindicalizado en nuestro ordenamiento, por ser de titularidad individual. Pero carecen de cualquier facultad para negociar las condiciones de empleo (4).

Esta se confía en exclusiva, a los sindicatos. Bien a través de las secciones sindicales de empresa o centros de trabajo, bien a través de la negociación general entre la Administración y los sindicatos más representativos a nivel estatal y aquellos que hayan obtenido un 10 por 100 en las elecciones a Delegados y Juntas de Personal. Lo que quiere decir que en la Administración pública se pretende radicalizar el proceso de desvalorización de las representaciones unitarias que ya se aprecia en el ámbito laboral (5) y crear un modelo de actuación sindical diferente al que rige en la esfera de los trabajadores por cuenta ajena: la segregación del poder, la negociación como facultad monopolizada por el sindicato como sujeto orgánico. Los pros y contras de esta opción exceden a este comentario; son muchas y complicadas sus implicaciones.

* * *

Pero si la representación unitaria de intereses aparece desvalorizada, no por ello se

refuerza decisivamente el poder sindical. La llamada «determinación de las condiciones de trabajo» se articula en tres niveles, atendiendo a la mayor o menor contractualización que ésta acepta. Hay toda una serie de cuestiones sobre las que no es obligatorio consultar o negociar; las decisiones que afectan a las potestades de organización de la Administración, al ejercicio de los derechos ciudadanos o —y esto es enormemente amplio— «al procedimiento de formación de los actos y disposiciones administrativas». Tomado al pie de la letra, significaría la no obligatoriedad de consultar o negociar con los sindicatos los procedimientos de negociación y de consulta futuros sobre cuestiones generales y específicas. Un segundo bloque de materias pueden simplemente consultarse, no negociarse. La participación consultiva se refie-

“A las Juntas de Personal no se les reconoce el derecho a la negociación colectiva. Sólo poseen competencias para ser informadas y consultadas, a lo sumo, para vigilar el cumplimiento de las normas vigentes.”

re a materias sobre las que pesa reserva de ley (artículo 53 de la constitución) o que suponen incremento presupuestario si la financiación corresponde a las cortes o a los Parlamentos autonómicos. La negociación propiamente dicha versa sobre: a) la aplicación del régimen retributivo; b) sobre la oferta de empleo; c) sobre una cláusula general que englobe las condiciones de empleo, asistenciales y sindicales.

Al margen de que este listado de temas sea objetable que lo es más preocupante parece la especial reputación que se hace del tipo de negociación colectiva de los funcionarios. Salvo en las materias que no sean competencias del Consejo de Ministros o Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas, en cuyo caso el pacto al que se llegue vincula efectivamente a la Administración y a los sindica-

los —y cabe exigir responsabilidades por su incumplimiento— en los demás supuestos, los de mayor importancia y de mayor arraigo en nuestra reciente tradición sindical (como alternativa la creación del área pública de CC.OO.), el Acuerdo que se firme ha de ser posteriormente aprobado por el Consejo de Ministros, sin que hasta entonces tenga validez ni eficacia alguna. En coherencia el Anteproyecto establece una potestad residual del Gobierno para, heterónomamente proceder a la regulación de las condiciones de trabajo de los funcionarios (artículo 44). Al no existir estipulación alguna sobre el deber de negociación de la Administración, ni sobre exigencias de responsabilidad en el caso de no aprobación de los Acuerdos alcanzados, la facultad de negociación de los sindicatos, «medio necesario para el ejercicio de la actividad sindical» como afirma la Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOLS, aparece terriblemente devaluada.

Ciertamente que la LOLS —y este anteproyecto que la desarrolla— inaugura una etapa cualitativamente diferente de la anterior situación de reconocimiento discrecional del hecho sindical; que origina dinámicas nuevas —fundamentalmente las elecciones sindicales en un sector al que se las negaba— que impulsarán nuevas experiencias y fomentarán elementos reivindicativos hasta ahora apagados o incapaces de expresarse; todo ello es cierto, como lo es también el hecho de que la institucionalización sindical en la Administración pública aparece escorada, tímidamente reconocida en lo que de emancipador y revulsivo podría suponer, más enfocada a concitar elementos de legitimación de una determinada actuación política-administrativa que a lograr una real participación en la determinación de los intereses públicos.

(2) No se regula el derecho de huelga de los funcionarios, no tanto porque requiera Ley Orgánica, como por el hecho de que el Gobierno, hoy por hoy, le basta con la que efectuó en la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública (Ley 30/1984 de 2 de agosto): la huelga genera la retención de haberes proporcional al tiempo de conflicto (D.A. 12ª) y supone falta muy grave «el incumplimiento de la obligación de atender los servicios esenciales» (art. 31.1.e).

(4) En el artículo 17 el borrador que se comentó se establecen determinadas garantías para estos representantes, como el libre acceso y circulación por las dependencias de su centro de trabajo (no por su unidad electoral), la libre distribución de propaganda, un crédito de horas en el que cabe acumulación, etc. Se refuerza el deber de sigilo profesional «en todo lo que la Administración declare expresamente el carácter reservado». El mandato electoral es de cuatro años, como en ET reformado.

(5) En este ámbito M.ª F. Casas y R. Escudero: «Representación unitaria y representación sindical en el sistema español de relaciones laborales» REDT., n.º 17 (1984), págs. 51 y 55.

Mesa de negociación MEC - Estatuto del Profesorado

La Comisión de expertos sobre Estatuto del Profesorado debe estar trabajando. Decimos deba, pues el desconocimiento sobre su labor es total. Queremos recordar al señor ministro que hay un compromiso al respecto. Ya hemos denunciado las técnicas negociadoras veraniegas de este ministro. Por la importancia del tema, por las repercusiones que va a tener en la educación y por la voluntad mayoritaria del sector manifestada en la huelga de mayo del pasado año pedimos que se cumpla lo firmado y que los intereses generales primen sobre posturas partidistas.

Un "chascarrillo" del señor ministro del ramo: "el curso se ha iniciado con normalidad". Normalidad de profesores sin centro, aulas insuficientes, turnos en los institutos, profesores de E. Física sin colocar, contratados en la calle, profesores en expectativa de aquí para allá, recortes presupuestarios, sustituciones sin cubrir, etcétera. ¿A eso llama V.I. normalidad? ¡Vivir para oír! Para esto, entre otras cosas, queremos que la mesa del MEC funcione y, por tanto, solucionar los gravísimos problemas que la enseñanza tiene planteados.

Movilizaciones del Área Pública

El Área Pública de CC.OO. tiene planteada una acción contra los presupuestos del 86 por no garantizar el poder adquisitivo, por ser insolidarios, militaristas y por recortar las prestaciones sociales del Estado. Por si esto fuera poco, la ley de Representación y Negociación de los funcionarios públicos propuesta por la Administración no reconoce capacidad negociadora en temas tan fundamentales como los salarios. El momento es grave. La unidad más necesaria que nunca.

Enseñanza Privada

Se firmó el convenio. Podría haberse firmado en marzo evitando múltiples dolores de cabeza. UTEP había dicho no desde el principio, mantuvo el no y no firmó.

Dijimos desde el principio: a) No estar

de acuerdo con el trasvase de partidas de un capítulo a otro. Al final la patronal ha conseguido imponer su estrategia. Nuestra oposición no ha conseguido parar tal "desaiguado". La calderilla y el amarillismo ha sonreído y triunfado en esta batalla. b) No solamente negociar la subida salarial. Hay que negociar otros elementos fundamentales del convenio: jornada, vacaciones, etc. Temas de los cuales la patronal no quiere ni hablar. Y no hablará con seriedad hasta que la correlación de fuerzas en el sector no cambie.

Nuestra coherencia hasta el final se ha mantenido. Los trabajadores son los jueces de unos y otros. A ellos nos remitimos. Y a ellos debemos dirigirnos explicando lo sucedido y preparando futuras batallas, de esta guerra que no ha hecho más que empezar.

Laborales de Universidad

Se ha denunciado la vigencia del actual convenio y se prepara la mesa del nuevo. Son múltiples los problemas a resolver y discutir entre los trabajadores del sector: ¿convenio estatal?, ¿de CCAA?, ¿de Universidad?, ¿plataforma?

Profesores EGB: Acceso Directo

El tema sigue sin resolverse. Se está pendiente de que el MEC redacte la nueva convocatoria de oposiciones y la disposición adicional que convalida la prueba de conocimientos para la promoción. Se ha empezado a colocar en algunas provincias. El ritmo de colocación es muy lento, es posible que unos 200 profesores de Acceso Directo no tengan trabajo en este acceso.

Recurso Trienios EGB

Después del fallo positivo de los Tribunales a la sentencia presentada por ANPE, nuestra propuesta de recurso se carga de razón. En estos momentos el equipo jurídico de la FE. CC.OO. está estudiando los pasos a seguir, teniendo en cuenta los nuevos datos y las distintas acciones posibles. La FE. CC.OO. ha pedido la convocatoria de la mesa de Educación para analizar la situación.

CONFERENCIA DE LA CMOPE

Del 19 al 22 de octubre de 1985 se ha celebrado la Conferencia Europea de la CMOPE en el orden del día de la conferencia el análisis de la educación y las nuevas tecnologías, también se analizó los desafíos que éstas provocan en el ejercicio de la profesión, así como en la formación de los educadores. Además de estudiar los enfoques que deben tener la educación preescolar e infantil, se debatió sobre la eficacia de la acción sindical reflexionando sobre el sindicalismo de hoy en la educación.

En las diversas intervenciones sobre los temas de la conferencia, quedaba claro la agresión por las condiciones de salario y empleo que están sufriendo los educadores de toda Europa y la necesaria unidad de acción de todas las fuerzas sindicales para romper esta tendencia que de seguir puede llevar a una situación a los trabajadores de la educación que los puede hacer perder conquistas conseguidas hace años atrás.

En este sentido y ante el continuo bloqueo de algunos sindicatos como FETE-UGT vienen practicando a la entrada en CESE de sindicatos que no forman parte de este comité, por 140 votos contra 119 se aprobó apoyar la iniciativa SNS-GGII para que se modifiquen los estatutos del Comité Sindical Europeo de la Educación en el sentido que las organizaciones de los distintos países ya pertenecientes no puedan vetar a otras organizaciones de los mismos países que quieran entrar y poder evitar situaciones tan encontradas como la de Portugal donde un sindicato minoritario afín a la UGT portuguesa veta la entrada de la FENPROF que aglutina al 80 por 100 de los educadores portugueses.

LUCHAR POR LA UNIDAD

Fueron aprobadas por unanimidad las resoluciones condenando la política racista del Gobierno Sudamericano y la propuesta por la represión que están sufriendo los trabajadores de la enseñanza de Malta.

La posición de nuestra Federación sobre los distintos problemas que afectan a la profesión es y ha sido la de luchar por la unidad de los trabajadores de la educación y así lo hicimos constar en la Conferencia donde una vez más explicamos la situación de falta de negociación colectiva de los funcionarios públicos y la situación de falta de libertad sindical en la práctica de los privados.

Rafael Merino

MADRID EN LA LITERATURA

Autor: José Luis Sancho
Colección Papeles

Editorial Acción Educativa
Madrid, 1985

Madrid, esta ciudad en la que a tantos nos toca vivir, es un buen punto de partida para el estudio de aspectos económicos, históricos, literarios, asociados a esta capital pero de alcance, muchas veces, más general.

Respaldar las realidades históricas con referencia a un lugar preciso y a una obra teatral o una novela; o, a su vez, encuadrar la literatura en un contexto que es nuestro marco de vida: estas son experiencias educativas para las que no siempre se dispone de enfoque y de los materiales adecuados.

Desde la época de Cervantes Madrid es el principal asentamiento de los escritores españoles. Pero además muchos de ellos han hecho de la ciudad tema y ambientación específica de sus obras. "Madrid en la literatura" es, por tanto, un intento de aproximación mediante la literatura a la historia de un lugar clave, ciudad histórica, capital del estado. Tal reflexión sobre la imagen literaria de la ciudad complementa el análisis de su imagen material —arquitectura, urbanismo— desde el siglo XVII hasta la actualidad. Dentro de este planteamiento interdisciplinar, el objetivo básico ha sido proporcionar unos instrumentos de trabajo sugerentes, a la vez que eficaces.

Así pues, servirán como material de estudio, tras los romances y coplillas del si-

glo XVII, los autores Villarroel y Ramón de la Cruz en el siglo XVIII, Larra, Galdós, Bécquer, Clarín, Baroja en el XIX y Arni-ches, Unamuno, Ayala, Inclán, Max Aub, Azaña, en el XX; con los actuales Cela, Martín Santos, Sampedro y Umbral, con —su "Diario de un snob".



MI MUNDO PERDIDO

Autora: Astrid Lindgren
Editorial: Juventud

Editorial: Juventud. Barcelona, 1985

Pocos autores han influido de manera tan poderosa y duradera en el mundo de la literatura infantil como Astrid Lindgren, para muchos críticos, la más famosa autora de libros infantiles del mundo. Entre los innumerables premios recibidos está el H-Ch, Andersen.

En esta obra autobiográfica nos habla del mundo desaparecido, del mundo de su infancia feliz. Conocemos así la granja de Nas, cerca de la pequeña ciudad de Vimmerby, en la región sueca de Smaland, donde nació el 14 de noviembre de 1907; a sus padres Samuel August y Hanna in Hult, cuya historia de amor empezó en el año 1888 y habría de durar toda la vida; con la historia de amor de sus padres, pintada en unos tonos tan delicados. A. Lindgren expresa su agradecimiento de un modo que por su sencillez, irradia algo intemporal. Nos enteramos de los juegos de Astrid con sus hermanos, con las mozas y los mozos de su granja y de su relación con los padres viejos del asilo y con los vagabundos que recorrían a pie aquella parte de Suecia. El episodio más importante de este relato es su aventura personal: la aventura de su afición a leer, que comenzó un día cuando sentada con su amiga en la humilde cocina de unos colonos, escuchó por vez primera el cuento del gigante Bam-Bam.

En el capítulo «Cómo vienen las ideas» nos expresa sus interesantes opiniones sobre cómo escribir para niños y jóvenes.

Astrid Lindgren ha escrito este libro para todos aquellos lectores que con tanta frecuencia le preguntaba si «Miguel el Travieso», existió de verdad, y en quién se inspiró para el personaje de Pippi Calzaslargas, ambas, series de éxito en TV.

Este libro se transformará, así, en una especie de complemento para todas las obras de la gran autora.

La editorial «Juventud» tiene publicados más de veinte libros de la autora.

AEROPAGO

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

En un número anterior de T.E. ya hicimos una crítica de esta pequeña revista (pequeña por el formato, no así por su contenido). Entre el ingente número de revistas educativas y de divulgación general, y dado que vivimos en este católico país, la gran mayoría de ellas son de un claro contenido católico subyacente en ellas. "Aerópago" es un contrapunto, pequeño aún, pero necesario, en la defensa de la enseñanza laica; esto no quiere decir que sea anticlerical, cuidado.

Para los laicos la auténtica democracia consiste en "vivir libres". Convertir la libertad responsable en vivencia, exige práctica a todos los niveles y desde las primeras edades. El esfuerzo de esta revista, bajo el anterior principio, se concentra en la reflexión, la crítica y la denuncia de cuanto impide al hombre alcanzar aquel fin.

EUROPEIDAD DE UNA POSTURA LAICA

Incluye en este número doble (4-5), junio-julio 85, un ensayo sobre la necesidad de que la enseñanza sea fomentadora de un espíritu libre. Un análisis sobre el peligro que puede correr el proyecto de "Escuela Pública no sólo por razones económicas, sino por la dejación del desarrollo de valores morales y éticos". Se profundiza sobre ideología, vigente y fresca, de Ramón y Cajal y de José Monti, así como del Modernismo. Un estudio sobre el contraste represión-libertad en García-Lorca y otros aspectos culturales dan al doble número una coherencia interesante.

El editor nos hace una llamada de atención hacia ese concepto comúnmente aceptado de europeidad, que tanto anhelamos los españoles, al que, sin rechazarlo, lógicamente hay que analizarlo desde una actitud típicamente laica: "poniendo en duda el sistema de valores consagrados en cada momento".

SIN HACER RUIDO

Autor: David Lloyd
Ilustrador: Malcolm Livingstone
Colección: Benjamín Cebra, n.º 17

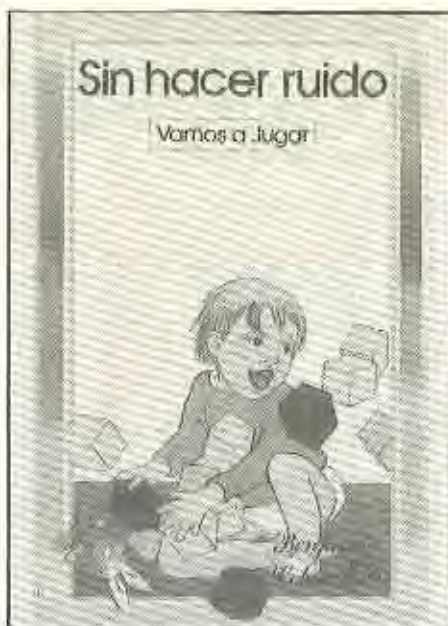
Editorial: Altea
Madrid, 1985
Edad de lectura: preescolar-ciclo inicial

Nacho se ha quedado dormido en la moqueta. Paz, su hermana, algo mayor que él, decide recoger los juguetes, desperdigados por toda la habitación, incluso hace una torre con los bloques. Todo ello debe realizarlo "sin hacer ruido". La inmovilidad a que la obliga el dormir de su hermano, hace que ella también se duerma. Ahora será Nacho quien, al despertarse, derribará la torre, tocará la trompeta...

Con este tipo de historias divertidas y cotidianas los niños pueden identificarse fácilmente. Paz y Nacho, como todos los niños, aprenden jugando. Los incidentes más habituales de su vida diaria les sirven para jugar, experimentar y aprender. Cada niño enseña algo a su compañero de juegos y el niño que mira este libro compartirá con sus protagonistas el aprendizaje que ellos hacen a través del placer que les proporciona esta aventura.

Al narrar a los niños experiencias que todos ellos viven, la serie "Vamos a jugar", en la que está incluido este librito, quiere transmitir los conceptos básicos de la manera más sencilla posible.

Esta serie de libros, junto con otras siete más, se enmarca dentro de la colección "Benjamín Cebra", colección dirigida a los niños de la edad preescolar y a sus padres y maestros. Está especialmente orientada a hacer que el aprendizaje del niño en casa y en la escuela sea una experiencia agradable y fructífera, apoyada en las ilustraciones, las historias, los juegos y los temas de conversación que los libros proporcionan.



Los niños aprenden con facilidad a través del juego, lo mismo en casa que en la escuela.

Los libros Benjamín Cebra han sido preparados en colaboración con maestros especializados en preescolar, con padres de niños en esta edad y con grupos de niños.

Sin duda es esta colección un nuevo acierto de la editorial Altea.

NEGRITA

Autor: Onelio Jorge Cardoso
La Joven Colección

Editorial: Loguez. Salamanca, 1985
Edad de lectura: A partir de 9 años.

«—Mire Don Cristóbal, una cosa es ser el dueño y otra el montero... Usted heredó esta finca y vino a ella sin conocer. Yo me sé del campo todo lo que hay que saber, y en cuanto al jbaro, sabe más que usted y que yo, porque él defiende su vida y usted sólo su negocio».

«Negrita» es la historia de una profunda amistad entre una perra, «Negrita», y un trabajador del campo y su familia. Pero también es una bella parábola de la libertad.

En un estilo sencillo, ameno, pero a la vez con una gran calidad literaria, nos encontramos con un relato lleno de calor y de vida.

Onelio Jorge Cardoso, que para Pablo Nerudá es uno de los mejores cuentistas de América, nació en Calabazar de Sagua (Cuba). Hizo su Bachillerato en su provincia natal, pero no pudo proseguir sus estudios debido a la difícil situación económica imperante en aquella época. Desempeñó múltiples trabajos (aprendiz de laboratorio fotográfico, maestro rural, vendedor de medicinas, guionista de radio y televisión...), mientras aprendía su verdadero oficio de «cuentero», como a él mismo le gusta llamarse. Ha conseguido numerosos premios literarios. Su obra ha sido traducida a varios idiomas. «Negrita» es su primera novela para niños.

Con esta novela, la Editorial Loguez, sin abandonar su trayectoria de novelas de tipo social y de denuncia, introduce un aire poético que relaja la tensión de su joven colección; aún así, esperamos siga en la línea de concienciación social de los jóvenes lectores.

TEATRO PARA ARMAR Y DESARMAR

Autor: Luis Matilla
Ilustraciones: Carlos Heras
Colección: Austral Juvenil, n.º 47
Editorial: Espasa-Calpe
Madrid, 1985
Edad de lectura: a partir de los 10 años

Este libro es una verdadera caja de sorpresas, rellena de materiales a partir de los cuales no sólo se podrán leer dos historias que se desarrollan sobre un escenario, sino también plantear, a partir de ellas diversos juegos teatrales.

La propuesta del autor es considerar a estas dos obras como piezas de un rompecabezas; de tal manera que se puedan tomar aquellas escenas que gustan al lector, y cambiar otras que se le ocurran, aquellas que menos le satisfagan. Invita, igualmente, a inventar un final nuevo o proponer un comienzo diferente.

TEATRO DE IMAGINACIÓN

Las obras teatrales que se ofrecen, aunque contienen un relato completo, están abiertas a todos los cambios que la imaginación del lector pueda concebir. «El baile de las ballenas», la primera de las dos, se estrenó en el verano de 1984 en el Lago del Palacio de Cristal del Retiro de Madrid, dentro del espectáculo «La gran feria de la magia» bajo la dirección de Juan Margallo. «El bosque fantástico», que se escribió a partir de la propuesta colectiva de un grupo formado por niños de ocho a 12 años, fue representada dentro de la campaña «La escuela y las actividades artísticas» que durante el curso 83-84 organizó la Comunidad de Madrid, corriendo la dirección a cargo de Carlos Heras.

A Luis Matilla el autor— le gustaría que el teatro sirviera para cabalgar a lomos de la imaginación, jugar con hermosas cajas sin fondo, recorrer los infinitos caminos de la aventura y para inventar historias, que nadie antes pudo soñar. «Pienso que una de las mejores formas de entender el teatro es hacerlo. De mis obras para niños, las que más me gustan, son aquellas con las que conseguí convertirlos en espectadores y protagonistas al mismo tiempo: «La gran Feria Mágica», «La historia de Simbad...»

Carlos Heras, el ilustrador, es director teatral y escenógrafo de varios montajes para niños. Durante ocho años ha trabajado con niños en centros escolares y actualmente da cursos de Teatro y Pantomima para profesores. Ha escrito en colaboración: «Teatro y Escuela», «Escuela y animación».

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.

T

E

