

T.E.

trabajadores de la

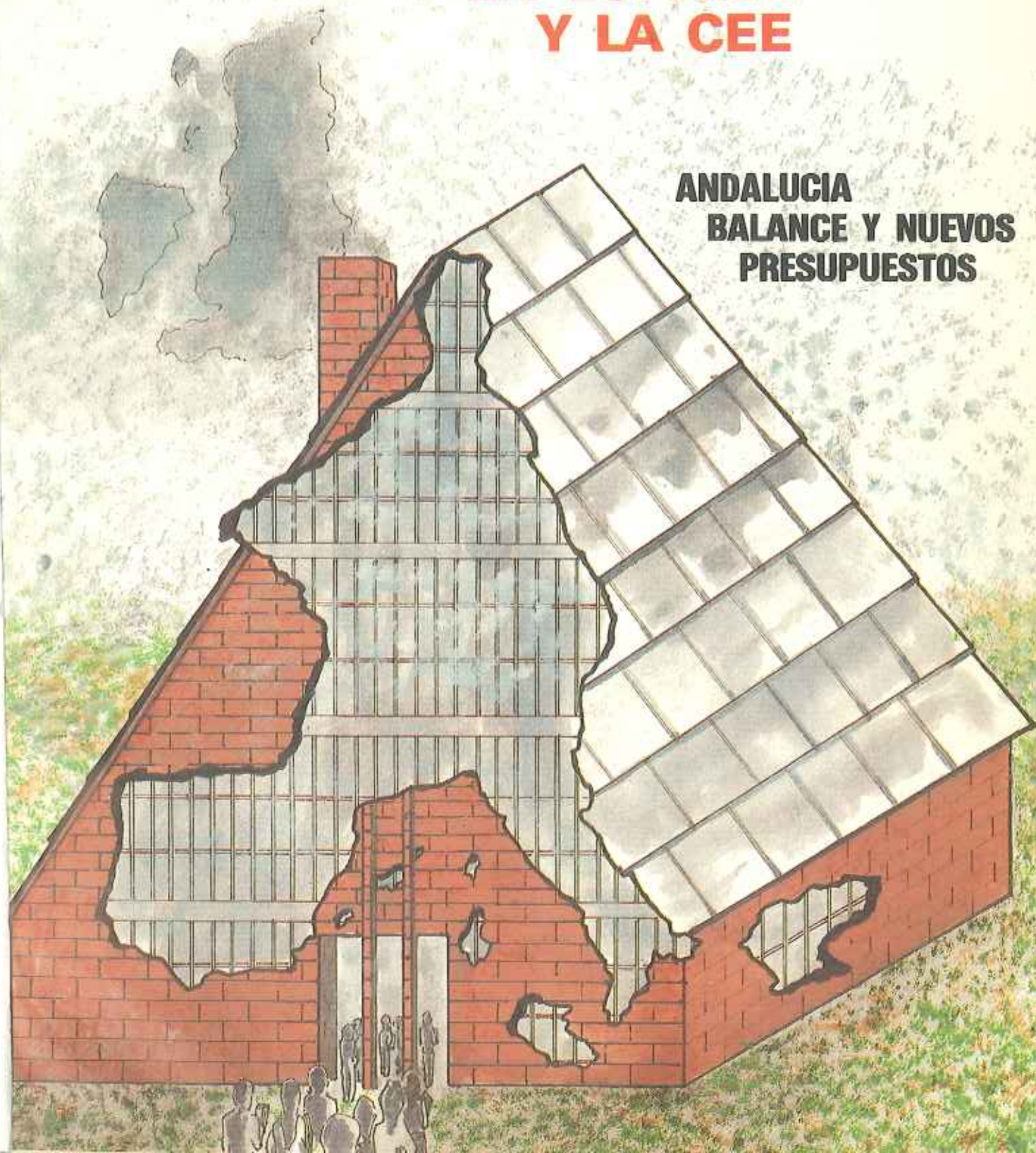
Enseñanza



ENERO - FEBRERO 1986 - Nº 25-26 - 120 PTAS.

LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA Y LA CEE

ANDALUCIA BALANCE Y NUEVOS PRESUPUESTOS



INTERCAMBIO DE DOMICILIOS PARA VACACIONES EN EUROPA

La Federación de Enseñanza de CC.OO. quiere establecer un sistema de intercambios de domicilios con profesores de diversos países europeos, a través de sus Sindicatos de Enseñanza.

Francia, Italia, Gran Bretaña, República Federal Alemana..., están entre los países con quienes pensamos relacionarnos. Por el momento hemos establecido ya un acuerdo con el Sindicato francés SNES-FEN.

Para simplificar el sistema de relación hemos pensado lo siguiente:

a) Los interesados se dirigirán directamente a:

**EUGENIO BRESSAN
(ECHANGES DE LOGEMENT)
SNES-FEN
1 RUE DE COURTY
75341, PARIS CEDEX 07
FRANCIA**

En la carta de petición se indicarán las señas, teléfono, en su caso, las características del domicilio ofrecido, las fechas en que se ofrece y lo que desean obtener recíprocamente.

Una copia de esta carta se enviará a la Federación de Enseñanza de CC.OO.

b) El SNES-FEN enviará al interesado español las peticiones de los profesores franceses después de advertir a éstos.

c) Los interesados franceses y españoles establecerán así entre ellos los contactos oportunos para acordar las modalidades y fechas del intercambio.

Quienes tengan interés en ofrecer su casa para intercambiar con los otros países mencionados se dirigirán a:

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

(Intercambio de Vacaciones)

C/ Fernández de la Hoz, 12-2

28010 MADRID

TELEFONOS 410 35 83-419 51 24

(Lunes de 12 h. a 14 h.)

EN ESTE NUMERO**EDITORIAL**

Editorial	3
Entrevista con Jordi Planas	4
Autonomías: Balance y Presupuesto 86 de la Junta de Andalucía	6
Pedagogía: La disciplina en la escuela	10
— Educar para la paz ...	12
— Globalización (II)	14
— Conjuntos numéricos .	17
— La investigación didáctica, una cuestión técnica e ideológica	20
Tema del mes: La enseñanza en España y ante la CEE ..	23
Opinión	46
Noticias sindicales	47
Libros	50
El cuento	54

ESPAÑA EN LA COMUNIDAD EUROPEA

Nos parecía lógico dedicar el tema del mes de este número extra de T.E., primero de 1986, a la enseñanza en la Comunidad Europea. El lector encontrará en nuestras páginas una visión panorámica de los sistemas de enseñanza de la "Europa de los diez" y de Portugal. Junto con los datos de cada país una reflexión de conjunto sobre los modelos escolares tomando como referencia principal la cuestión del grado de integración de los mismos.

No hemos querido limitarnos a informar sobre la enseñanza en los países de la Comunidad Europea. Esta era también la ocasión para proporcionar una amplia información actualizada sobre el sistema de enseñanza español.

Las comparaciones sobre diversos parámetros las puede realizar el lector. Aquí sólo apuntaremos algunas: estamos en el farolillo rojo, sólo acompañados por Grecia, en cuanto a atención presupuestaria de la enseñanza. Medida en porcentaje de la riqueza nacional (PNB) a mucha distancia de los demás, incluido Portugal. De nuestros ratios tampoco podemos orgullecernos.

De todas formas el panorama europeo en la primera mitad de la década de los ochenta no es precisamente halagüeño. Las políticas conservadoras nacionales afectan negativamente en desigual medida según los países, a la enseñanza del mismo modo que a los demás servicios públicos. Las reformas y mejoras que cuestan dinero se paralizan. Los gobernantes han desterrado la teoría de la inversión en educación como inversión en "capital humano".

Las mayores preocupaciones se centran en cómo mitigar u ocultar el paro juvenil mediante formaciones profesionales o sistemas de aprendizaje de diverso tipo. Pero la adaptación de la formación a los cambios tecnológicos no puede resolver el problema de que hasta ahora y con las políticas realizadas dichos cambios sólo producen más paro.

La realidad de la enseñanza, resentida, vive en Europa, por lo general, de las rentas del anterior periodo. En España no existen esas rentas.

EL AÑO SINDICAL

Las negociaciones sobre el Estatuto del Profesorado y la Carrera Docente harán de 1986 un año especialmente importante desde el punto de vista sindical y profesional. Para que el ministro aceptara negociar la Plataforma retributiva y de pensiones, parcialmente conexonada con el Estatuto, fue necesario realizar la importante huelga de diciembre. Los compromisos verbales de Maravall suponen un avance considerable para los profesores de EGB y EE.MM. estatales en el momento en que se cumplan. Como estamos escaldados no cantamos victoria. Sí recomendamos a todo el profesorado un atento seguimiento de las negociaciones y huir de la desmovilización.

Y a final de año, si no hay elecciones políticas anticipadas vendrán, ¡por fin!, las elecciones sindicales con un modelo que no nos gusta y que tampoco gustará, pensamos a la mayoría de los trabajadores de la enseñanza.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

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

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

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

Publicidad: Hernáiz. Tel. 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





Jordi Planas es profesor de Sociología en la Escuela de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Bellaterra. Conoce bien los sistemas educativos europeos y nos proporciona algunos puntos de reflexión de cara a la asimilación española a la CEE en materia de enseñanza.

CARLOS PIERA

Jordi Planas, profesor de sociología en Bellaterra

"HAY QUE AMPLIAR EL MODELO CULTURAL DE ESCUELA"

¿Cuál es la situación de las enseñanzas medias en España con respecto a la Europa de la CEE?

El primer problema es englobar Europa en un sólo paquete, hay tradiciones distintas y sobre todo situaciones políticas muy diversas. No se pueden identificar, sólo con una etapa de desarrollo económico y tecnológico, las necesidades educativas, los sistemas escolares sirven para muchas cosas más. El peso de una ideología u otra, hace que se utilicen de una forma distinta.

Hay dos grandes posturas de reforma, que podrían identificarse con la derecha y la izquierda, respectivamente. Por parte de la derecha está el intento de reforzar la función selectiva y clasificadora del sistema escolar, sobre todo a través de fortalecer las vías hacia las escuelas de élite. Italia es un caso en que la escuela privada es muy minoritaria, y le interesa seguir siéndolo, porque la opción de élite ha de ser minoritaria. El debate de escuela pública-escuela privada, no se puede trasladar de manera

idéntica desde los distintos países europeos hacia aquí. La opción de izquierda, que busca la igualdad de oportunidades o una elevación del nivel de conocimientos del conjunto de la población. Aquí está la polémica y se centra, sobre todo, en los momentos terminales del proceso educativo, es decir en las enseñanzas medias que es donde se diversifica la enseñanza.

Hay distintas opciones en Europa, lo que está claro es el acuerdo unánime de la izquierda europea respecto a cuáles son las líneas maestras de la reforma. Se tiende a la unificación y a la necesidad de ampliar el modelo cultural sobre el que se basa la escuela. Hay informes recientes de los que se desprende que gran parte del fracaso escolar es el resultado de la exclusión de un tipo de capacidades que poseen algunos grupos sociales, que no se valoran. Es lo que dicen muchos padres: «Mi chico es listo, lo que pasa es que no sirve para estudiar». El problema de los listos que no sirven para estudiar y cómo encajarlos en el

sistema educativo es muy importante. Pasando también por recuperar el valor de uso de los conocimientos, ser menos teórico-abstractos y plantear la utilidad inmediata de los conocimientos. Otro reto importante es el de la introducción de la cultura tecnológica en las enseñanzas. Estas son las grandes líneas de la reforma de las enseñanzas medias propuesta por la izquierda.

¿La Formación Profesional es una vía lenta para los que no pueden seguir el bachillerato?

Esto es por ley, la Ley General de Educación dice que todos los que no hagan bachillerato han de hacer formación profesional. Los que no quieren seguir o no han aprobado la Básica, automáticamente va a la F.P., sabiendo que es el sitio de los que no sirven para estudiar. Sin embargo, en este país, la F.P. ha servido para recuperar a muchos para los estudios. Hay una cosa común en los sistemas educativos europeos, que se tiende a resolver desde la

ENTREVISTA

izquierda, y es el fuerte papel clasificador de la Enseñanza media entre los que sirven y los que no para estudiar.

¿Cuál es la relación empresa-enseñanza en Europa y cómo se diferencia de Europa?

En este tema sí que va a suponer un empujón la entrada en la CEE. Con algunos aspectos discutibles, pero finalmente positivos y es que nosotros hemos tenido un sistema educativo muy aristocrático. Hacer cosas, realizarlas, verificar en la práctica si los conocimientos sirven, ha estado muy poco presente. En otros países se ha superado esta fase aristocrática, porque hicieron la revolución industrial antes y la industrialización ha sido más sólida. Alemania e Inglaterra son ejemplos donde la FP está vinculada a la empresa. Al mismo tiempo hay fenómenos muy interesantes en que los empresarios encuentran natural que uno de sus deberes es proporcionar puestos de prácticas a los estudiantes. Uno de los desajustes entre la FP de la CEE y la nuestra es que se está canalizando a través de los fondos del Fondo Social Europeo, dedicados a FP, que están siendo canalizados a través de programas de trabajo y no de educación. Yo estoy convencido de que habría cambios aunque no sé en qué sentido. Esto provocará problemas, por ejemplo, se acaba de aprobar que los centros de F.P. puedan contactar con el INEM programas de formación ocupacionales. Pero lo que no hay es una normativa que permita gestionarlos desde los centros públicos.

¿Cómo está, con respecto a Europa, la formación del profesorado?

En la formación del profesorado, las tendencias que a mí me parecen más significativas van en la línea de resituar el alumno como centro de referencia de la enseñanza, esto en los niveles no superiores. Se producirán cambios importantes en la profesionalidad del enseñante, dirigidos a que la función tradicionalmente asignada de transmisión de información por parte de los profesores, sobre todo en la enseñanza media, en estos momentos puede quedar bastante sustituida por los medios de comunicación, en cambio una de las tareas del profesor será más la de poner orden en el exceso de información en lugar de aumentar la cantidad de información. En estos momentos continuar identificando la función del profesor exclusivamente como transmisor de información es entrar en un callejón sin salida, o sea los enseñantes podemos ser fácilmente sustituibles en este terreno. El problema de poner orden en la información, construirse un criterio, ser capaz de razonar de manera autónoma es lo que no facilita el aflujo de información que recibe la gente. Conocer la realidad de la persona es absolutamente clave. No hacer abstracción, esto es lo que hace la televisión. Estamos condenados a la formación permanente sea a través de cursos o lo que sea. El sentar las bases de personas formadas con una capacidad de relación con el exterior es la tarea base para que luego la persona pueda continuar aprendiendo. Pro-

blemente en términos de contenidos una de las condiciones es que la única manera será abandonar la obsesión por la cantidad de conocimientos, porque esto es imposible de hacer.

Éxito escolar. ¿Quién es el culpable?

En primer lugar depende de cómo se defina, en general, se define por aprobado o suspendido, asociándolo también a los niveles de conocimientos. El tema de los niveles me parece que se está abordando de una forma muy poco rigurosa. Se me ocurren cuatro maneras de analizar niveles en nuestro esquema educativo: entender que el nivel exigible es lo que dicen los textos legales u oficiales que ha de saber una persona que ha aprobado. Esto ya hay muy poca gente que se lo crea, incluso los mismos textos lo dejan de una forma un poco laxa. Otra manera es de lo que una persona es capaz de examinarse en junio (es el más habitual), se me ocurren dos más como mínimo: lo que una persona es capaz de examinarse un año después, y otro lo que una persona es capaz de utilizar en la práctica un año después. Se transmiten los conocimientos de tal manera que dificultan su manera de ser utilizados. Esto es lo que se llama analfabetismo funcional. El problema fundamental para resolver el fracaso escolar es ampliar la cantidad de cosas que se tienen en consideración en la escuela, evaluarlas todas, tener más en cuenta a la persona en su conjunto, porque si no se produce una relación afectivo-negativa de rechazo afectivo, porque en un sitio que para que lo que tú sirves no se tiene en cuenta te sientes incómodo. Si a base de no encontrarse bien va suspendiendo, cada vez se encuentra peor. Lo difícil es explicar cómo a pesar de todo la gente continúa sentada y quieta en las aulas.

Se dice que hay una cierta reacción conservadora en el mundo de la enseñanza.

Hay que tener en cuenta que no estamos en una sociedad en expansión, sino que existen muchas restricciones en el mercado de trabajo. Se acentúa el bloqueo por parte de los grupos sociales que copan los niveles de élite —como ya hemos dicho—. La última moda ya no es la enseñanza privada, es estudiar en Estados Unidos. Al margen del valor que tenga el inglés, juega el papel que antiguamente jugaba el latín, diferencia a las personas de determinado grupo social.

También se ha hablado de un cierto conservadurismo de los profesores. Creo que, en parte, es cierto. Pero es resultado de intentar cargar las responsabilidades de una crisis económica sobre el sistema educativo, esto ha llevado una presión social y de la Administración muy fuerte hacia el profesorado. Al que se le está dando una imagen de culpable. Se dice que la gente está mal preparada, y se dice dos minutos antes de afirmar que hay demasiada gente que va a la Universidad. Se intenta culpabilizar a la educación de los problemas de ocupación, etcétera. Además, si no hay puestos de trabajo, por muchas maravillas que enseñes, va a seguir sin haberlos.

IN MEMORIAM... TIERNO GALVAN

*¿En qué "movida" te recreas?
¿En qué ciudad alcaldes con
mirada cansada y vara de pru-
dencia? ¿En qué cátedra repartes
consejos paternales y abres ca-
minos de futuro? Te ha venido a
llorar toda la "basca", el pueblo
de Madrid y los que contigo to-
camos los cascabeles de la paz...
También estaban los otros, los
que empujan los cañones de la
muerte y los que tejen y destejen
chaquetas al zumbido de vientos
imperiales.*

*¡Y no te has ido! Porque tú eras
lucha por la justicia, igualdad,
paz, solidaridad, vida y, en ese
hormoso sofocón seguimos. Te
recuerdo que, ahora con febrero,
nos pondremos a trabajar a tope
para ganar la paz contra la OTAN.
No te olvides y acude, esto es
más difícil que echar patos al
Manzanares. Si lo sabrás tú, que
llevaste la dignidad de los vencidos
por los campos de concen-
tración, por las universidades de
Murcia y Salamanca, por la cár-
cel de Carabanchel y por las
moquetas del Ayuntamiento de
Madrid.*

*¡Viejo profesor marxista! En
ese Sindicato de enseñanza te
recordamos con cariño y en esta
revista te queremos y no olvida-
mos tu entrevista de hace tiem-
po. En ella nos decías que había
que suprimir de los libros de
texto y de las plazas y calles de
este país tanto monumento al
militarismo y al irracionalismo y
edificar monumentos a los hé-
roes de la responsabilidad so-
cial, de la solidaridad, del tra-
bajo colectivo... ¡Una plaza para
el viejo profesor! ¡Una calle para
el mejor Alcalde de Madrid! ¡Un
punto en la memoria de todos los
que queremos y luchamos por
un mundo mejor!*

EL CONSEJO DE REDACCION

Presupuestos andaluces para educación en 1986

PARA SALIR DEL PASO...

La Consejería de E. y C. de la Junta de Andalucía tiene para 1986 un presupuesto inicial de 144.918,286 millones de pesetas, un 9,78 por 100 más que en 1985 (el mismo incremento que en el ejercicio pasado), levemente superior al IPC previsto al finalizar el año 85 e inferior al previsto, según los cálculos de la C.S. de CC.OO., para 1986, por lo que la Consejería de Educación tendrá este año menos dinero que en el anterior.

Este presupuesto inicial supone el 27,2 por 100 del Presupuesto General de la Comunidad Autónoma andaluza, produciéndose una disminución porcentual en la participación en los Presupuestos de la Junta:

En 1984, el 29,93 por 100; en 1985, el 27,33 por 100, y en 1986, el 27,2 por 100.

I. El gasto de personal es de 103.915,6 millones, es decir, el 71,7 por 100 del presupuesto de la Consejería (en el presupuesto del MEC el gasto de personal supone el 57,45 por 100 del total). El incremento es del 11,75 por 100 con respecto a 1985, unos 11.000 millones más, que hará que los trabajadores dependientes de la Consejería (docentes y no docentes), en su mayoría, pierdan varios puntos de su poder adquisitivo, ya que en ese aumento hay que incluir: los incrementos impuestos del 7,2 por 100, las numerosas correcciones habidas en las retribuciones de algunos colectivos, a los incrementos —muy limitados— de plantillas y algunas mejoras retributivas por la vía de convenio colectivo; pero también, una minoría, tendrá sus retribuciones sustancialmente aumentadas:

Los altos cargos (consejero, viceconsejero y directores generales) se incrementan sus retribuciones en un 7,2 por 100 —y se introduce, por vez primera, en 1986 partidas incentivos al rendimiento por valor total de 148 millones destinados a los cargos inmediatos a los altos cargos y funcionarios con niveles de complemento de destino más altos (24 y 26, principalmente). Ver anexo.

De ahí que la masa salarial global de los servicios centrales (Consejería de E.) crezca en un 24,4 por 100, de los que un 9,1 por 100 corresponden a los incentivos al rendimiento, sin que haya habido variación en el número de personas que la masa salarial de los servicios 0,2. (Delegaciones P.) y 0,3. (Centros de Enseñanza) crecen en un 11,6 por 100, habiendo aumentado en 2.196 trabajadores (docentes y no docentes), manteniéndose situaciones injustas:

— Sistema retributivo antiguo, con importante pérdida económica al final del año.

— Profesorado de E.F. dividido en cinco categorías retributivas.

— Interinos cobrando el 80 por 100 del sueldo base y 100 por 100 de las complementarias (tanto docentes como no docentes), etc.

II. El gasto de bienes y servicios o de funcionamiento crece en un 22,9 por 100, observándose un crecimiento en su participación en los presupuestos de la Consejería:

En 1984, el 2,5 por 100; en 1985, el 2,55 por 100, y en 1986, el 2,9 por 100.

Se gasta más en funcionamiento «para mejorar el servicio educativo». Así debería ser... Pero ocurre que el gasto por alumno de EGB y Preescolar es de 1.027 ptas/año (un 1,39 por 100 más que en 1985), por lo que los centros de EGB tendrán este año menos dinero que el año pasado para gastos de funcionamiento (para «actividades docentes»), ya que si bien lo presupuestado para estos centros son 1.200 millones, con un 32,6 por 100 de incremento, 205,724 millones son para reparaciones y conservación de edificios (que el año pasado estaban en otras partidas) y 12 millones

“En las EE.MM. el gasto por alumno y año es de 5.664 pesetas, un 6,4 por 100 más que en 1985, a pesar de lo cual tendrán menos dinero para gastos de funcionamiento.”

para libros y publicaciones. Por ello el incremento en gastos de funcionamiento real es globalmente del 8,5 por 100 (77 millones más que en 1985). Y todo ello operando con los datos dados en los presupuestos que no coinciden con los datos de alumnado dados por la Consejería al comenzar el curso (entonces eran más...).

En las EE.MM. el gasto por alumno y año es de 5.664 ptas., un 6,4 por 100 más que en 1985, a pesar de lo cual tendrán menos dinero para gastos de funcionamiento, ya que de los 1.302,291 millones presupuestados: 115,491 están dedicados a reparación y conservación, 10 para mobiliario y enseres y 1.176,8 millones para «actividades docentes» (un 10,11 por 100 más, 108,1 millones más que en 1985).

Se sigue atendiendo más a las Enseñanzas Secundarias que a las E. Obligatorias y Primarias.

En E. Especial el gasto ha disminuido en 111 ptas. por alumno y año (5.975 ptas., en 1985; 5.864 ptas., en 1986). Y a igual que en EGB y EE.MM. aparentemente el gas-

to es mayor, porque se incluyen lo destinado a reparación y conservación de edificios (4,288 millones).

En total la cantidad dedicada a reparación y conservación de edificios (para EGB, Media, E.F., CEIs, E. Artísticas...) es de 335 millones, la misma cantidad que en 1985.

Otros gastos de funcionamiento a destacar:

La E. Compensatoria y la Orientación Educativa tendrán en 1986 el mismo dinero que en 1985 (17 millones), por lo que tendrán realmente menos.

— Los CEIs incrementan sus gastos en este sentido un 108,4 por 100, perdiendo la partida destinada a transporte y otras actividades y ello a pesar de las irregularidades descubiertas el curso pasado.

— Las E. Artísticas y E. especiales recibirán sólo un 8 por 100 más, es decir, 139,8 millones. (En 1985 recibieron 128.)

— La E. Adultos experimenta un crecimiento del 199 por 100, debido —entre otras cosas— a correcciones realizadas en curso pasado (28 millones que se omitieron en el presupuesto del 85 para centros específicos de EPA), por lo que en realidad no hay crecimiento.

— Las delegaciones provinciales tendrán 65,4 millones más para gastos de locomoción, dietas, traslados e indemnizaciones. Un importante incremento.

III. Transferencias corrientes (subvenciones).

1. Subvenciones a la E. Privada: Crecen en un 11,70 por 100, mientras que para la EGB el incremento es del 8,7 por 100, para la FPI es del —3,03 por 100 y la E.E. crece en un 108,2 por 100 (ver cuadro adjunto). Con estos presupuestos no se va a comenzar la homologación del profesorado y si se van a incrementar vertiginosamente los gastos de funcionamiento de los centros públicos subvencionados. Además nos tememos, por lo que se deduce del presupuesto del MEC en este sentido, que va a haber menos unidades subvencionadas a partir de agosto de 1986, sin darles una alternativa a los trabajadores afectados (los llamados centros en crisis). (Ver T.E. de noviembre de 1985.)

2. Servicios complementarios de la enseñanza: Incremento global del 8,8 por 100. El gasto para transporte, comedores y residencias (E. Hogar y E.E.) crece en un 13,2 por 100, dándose la circunstan-

AUTONOMIAS

cia de que los transportes afectan a 5.500 alumnos más, el comedor a 4.000 más y 100 alumnos más en residencias de E.E., por lo que el incremento real es de 7,7 por 100. Menos dinero para más necesidades, manteniéndose a los monitores con salarios de miseria (466.500 pesetas brutas al año).

La partida destinada a pagar a los profesores contratados por los ayuntamientos con convenios para E. Adultos crece en un 43,9 por 100, debido a la conquista de la homologación de este profesorado a partir de enero del 86. Desaparece la cantidad dedicada a programas de T.V. Un gasto muy necesario, pero que en los dos años anteriores no se les ha sacado ningún rendimiento, por lo que se opta sin más por su eliminación.

IV. Inversiones.

Decrecen escandalosamente: 1.000 millones menos que lo presupuestado en 1984 y 1.219,16 millones menos que en 1985 (-7,94 por 100), es decir, un 18 por 100 real. (Ver cuadro 1.)

Con esta caída de la inversión difícilmente se van a superar las deficiencias existentes (más de 2.000 unidades habilitadas o en desdoblés) y atender la demanda

en los distintos niveles, especialmente de los niños de cuatro-cinco años y del grupo de los catorce-dieciséis. Es pretencioso decir que a pesar de que bajen las inversiones no se van a ver afectados los proyectos... Más bien creemos que no se van a dar soluciones reales a los problemas que tiene planteada nuestra Comunidad Autónoma y que éstos se verán agravados con un incremento aún mayor de la ratio.

Los niveles más afectados son: Preescolar y EGB (-8,92 por 100), EPA (-65,6 por 100), E. Especial (sin presupuesto de inversiones) y Programa de Formación y Perfeccionamiento (con 20 millones menos, paliado por el considerable aumento en gastos de funcionamiento).

La Política Científica (Formación de Personal Investigador, Promoción de Proyectos de Investigación Científica y Mejora de la Infraestructura de los Centros de Investigación) recibe la misma cantidad que en 1985: 700 millones, aunque aparece además por valor de 93 millones la creación de un centro de informática en la Universidad de Sevilla, y 7,5 millones para las Reales Academias de Andalucía, que en el presupuesto del año pasado no estaban en este programa, cuya participación en el presupuesto es de 0,55 por 100. Demasiado

poco para un relanzamiento serio de la investigación.

CONCLUSION

— Cada vez se gasta menos en educación, pues el incremento para todo tipo de gastos, descontando personal y subvenciones a la E. Privada, es de 1,65 por 100. Si en 1985 el gasto para funcionamiento, servicios complementarios e inversiones era de 23.663,79 millones, en 1986 será de 24.055,684 millones, es decir, 391,894 millones más, debido principalmente a la caída de las inversiones.

— Creemos que difícilmente se van a atender las necesidades y superar las deficiencias crónicas del sistema educativo andaluz.

— Apenas se va a avanzar en la reducción de las altas cotas de analfabetismo, ni se va a mejorar el nivel de prestación de servicios en el funcionamiento de los centros de enseñanza.

— De seguir así, quizá, estemos —tal como es experimentado en la realidad docente diaria— en presencia de un deterioro, cada vez mayor, de la calidad de la enseñanza.

Cuadro n.º 1

Distribución del gasto y comparación con 1985

	1986	(%)	1985	(%)	Variación	(%)
I. Personal	103.915,60	(71,7)	92.987,02	(70,45)	10.928,59	11,75
II. G. funcionamiento	4.139,31	(2,9)	3.367,64	(2,55)	771,67	22,9
III. Transferencias corrientes (subvenciones)	22.746,29	(15,7)	20.307,91	(15,38)	2.438,38	12
IV. Inversiones	13.234,34	(9,1)	14.337,22	(10,86)	-1.102,88	-7,69
V. Transferencia capital (subvenciones)	882,7	(0,6)	998,93	(0,76)	-116,19	-11,63

Las cantidades están expresadas en millones de pesetas.

Cuadro n.º 2

Transferencias corrientes: Distribución. En millones de ptas.

	1986	1985	Variaciones	(%)
Servicios complementarios	4.823,8	4.431,941	391,859	8,8
Subvenciones a la E. Privada	16.947,00	15.828,06	1.118,94	11,7
Subvenciones a la EGB	13.653,221	12.561,37	1.091,851	8,7
Subvenciones a FP1	1.802,856	1.858,64	-56,325	-3,03
Subvenciones a la FP2	544,429	543	1,429	0,26
Subvenciones a BUP	609,315	636,70	-27,475	-4,3
Subvenciones a E.E.	336,619	228,35	108,269	47,41
Subvenciones a Conservatorio de Música	0,6	—	—	—
A los ayuntamiento con convenios para E. Adultos	871,8	605,8	—	43,9
Ayudas a estudiantes de CEIs	29,916	29,916	—	—
A entidades colaboradoras de E. Adultos	18,985	17,918	1,065	5,9
Otros	36,246	(sin poder espec.)	—	—

ANEXO

1. Retribuciones altos cargos (7,2 por 100):

- Consejero, 5.828.314 más trienios.
- Viceconsejero, 4.778.907 más trienios.
- Directores generales, 4.301.015 más trienios.

2. Incentivos al rendimiento:

- a) Servicios centrales: 39.851.235 ptas.

para los cargos inmediatos a los altos cargos: jefe del Programa de EPA (55.000 ptas. mensuales), jefe de la secretaría del consejero, inspector de servicios, jefes de servicios, director del Programa de Coordinación Adm. General, jefe departamento de EPA, jefe de Programa de Cultura Andaluza, jefe del Programa de Desarrollo de Planes de la Comunidad Andaluza, jefes de sección, jefes de negociado, secretarías y

secretarías de altos cargos, con 50.000 ptas. mensuales además de sus retribuciones.

b) Delegaciones provinciales: 28.220.891 pesetas.

Para los delegados provinciales (55.000 ptas. mensuales) y personal de los niveles de c. destino 26, 24 y 17, principalmente.

c) Servicios periféricos: 80.796.420 ptas. Especialmente para los que disfrutan niveles de c. destino 26 y 24,

BALANCE DE LA ACTUACION DE LA CONSEJERIA DE EDUCACION EN 1985

Publicamos en estas páginas el informe elaborado por el consejo de la Federación de Enseñanza de C.C.OO. de Andalucía, sobre la actuación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a lo largo de 1985.

A lo largo de 1985 se ha consolidado un modelo de gestión de la Consejería de E. y C., tanto en su aspecto administrativo como político, que no sirve y es incapaz:

a) De atender las necesidades de la enseñanza en Andalucía.

b) De superar sus deficiencias crónicas (miles de niños, aún, mal escolarizados; centros mal dotados con instalaciones muy deficientes; desdobles, habilitadas, plantillas insuficientes; bajo índice de escolarización en Preescolar, sobre todo en el grupo de cuatro años, y del grupo de edades entre catorce y dieciséis años, etc.).

c) De acometer, en profundidad, la transformación del sistema educativo andaluz.

Llegándose, incluso, a retroceder, en algunos aspectos, comparativamente con el MEC.

Creemos, por tanto, que no se mejoran ni se cambian las estructuras educativas, más bien se deteriora la realidad (incremento constante de la ratio, insuficientes recursos para el funcionamiento de los centros, además de los problemas antes señalados...), se mantienen estructuras caducas e injustas (ICEs, Inspección, acceso a IN-BAD, Anejas, entre otras) o se crean nuevas, sin verdadera utilidad para la enseñanza y los centros (EPOES, SAEs, CEP..., salvo excepciones).

Esta situación es debida principalmente a los estrechos márgenes presupuestarios, consecuencia de la actual política económica, y a la política educativa seguida hasta ahora por el Gobierno autónomo, preocupado de reforzar el aparato burocrático sobre la base de cargos y carguillos concedidos sin posibilidad de control alguno y subordinado a las normas y directrices del MEC, por propia voluntad política, ya que en lo que existe verdadera autonomía, ésta o no se ejerce o se hace con dudas, vacilaciones o graves incumplimientos (salvo honrosas excepciones; acceso directo, doble modalidad últimas oposiciones).

Todo ello obliga a la Consejería de E. y C. a realizar una política de «imagen», con gran cantidad de recursos humanos y económicos, para dar la sensación de que se mejora, pero que responde fundamentalmente a intereses partidistas y electoralistas

del partido en el Gobierno, con fuerte dispendio en determinados actos y actividad, frente a las carencias de otros...

La política de personal sigue siendo restrictiva y negativista, excesivamente «legalista» para unas cosas, menos para otras, si las interpretaciones son favorables a la Consejería.

Durante este año el incremento de plantillas ha sido claramente insuficiente, con la consecuencia inmediata en el incremento de



las del partido en el Gobierno, con fuerte dispendio en determinados actos y actividad, frente a las carencias de otros... La política de personal sigue siendo restrictiva y negativista, excesivamente «legalista» para unas cosas, menos para otras, si las interpretaciones son favorables a la Consejería. Durante este año el incremento de plantillas ha sido claramente insuficiente, con la consecuencia inmediata en el incremento de

la ratio, tanto en E. G. Básica como en EE.MM. Los centros siguen infradotados de personal, sometidos a continuos cambios y a la inseguridad del profesorado para realizar un trabajo docente con el tiempo suficiente para unas garantías de éxito. De ahí los continuos desplazamientos, en muchos casos injustos, que afecta principalmente a los profesores en expectativa provisionales de EGB, últimos opositores e interinos (en EGB y EE.MM.). Se tiende —y estamos totalmente en contra— a perpetuar la provisionalidad e interinidad. Estamos aún lejos de conseguir el objetivo del 5 por 100 para sustituciones, aunque se hayan producido mejoras en relación al año

anterior. Sin control, ni soluciones rápidas y a tiempo, dada la falta de previsiones reales de un curso para otro. De hecho aún hay 53 centros de Media sin profesor de E.F.

No se ha resuelto definitivamente el problema de los traslados forzados del 83, quedando su solución a la «bondad» del Concurso de Traslados de este curso; pero sí hubo solución para otros traslados fuera de nuestra comunidad anteriores al 83, a los que «agraciamente» se les proporcionó plaza desdoblando las que hicieron falta.

La colocación del profesorado a principio de curso no ha estado exenta de problemas, pues a pesar de existir un acuerdo de colocación —firmado en febrero— las instrucciones para su aplicación concreta fueron dadas por la Dirección General de Personal sin consultar con los sindicatos firmantes de dicho acuerdo, ni con el control sindical necesario. Se constata un nuevo centralismo de la D. Gral. de Personal, restando autonomía a las delegaciones en los nombramientos. Las comisiones de servicio se siguen dando —año tras año— sin posibilidad de control sindical, especialmente las interprovinciales concedidas en la Consejería de E. y las muy numerosas concedidas, este año, por enfermedad y para determinados cargos y proyectos...

Los profesores de E.F., a pesar de los avances habidos en su situación como fruto de las reuniones mantenidas por los sindicatos con los representantes de la Administración, siguen estando divididos en cinco categorías y se han regulado sus retribuciones con excesivo retraso.

Las irregularidades en las baremaciones de nuevas contrataciones en EE.MM. han sido numerosas (muchas de ellas denunciadas por los sindicatos y por los propios afectados con recursos jurídicos), pues las instrucciones dadas por la Dirección General de Personal no han tenido en cuenta las últimas correcciones introducidas al baremo marco discutido en la mesa de trabajo consejería-sindicatos, ni se ha desarrollado el punto relativo a las titulaciones.

Todo ello sin tener en cuenta la Ley de Procedimiento Administrativo y con fuertes diferencias entre unas provincias y otras.

AUTONOMIAS

El problema se ha agravado posteriormente a la baremación, ya que se han llevado a cabo la colocación de nuevos profesores sin control ni notificación a los sindicatos.

Por último, señalar que a pesar del compromiso adquirido por la Consejería de devolver lo descontado por la huelga del profesorado estatal del año 1984, sólo lo han recibido una minoría, ¿hasta cuándo?

Los avances habidos en este año, al igual que el año anterior, se han debido especialmente a la presión de los sindicatos y los trabajadores:

— Compromiso de homologación del profesorado de E. Adultos a partir de enero de 1986 y estabilidad en su trabajo.

— Normalización de la nómina del Personal No Docente con el cobro del incentivo de cuerpo, que no lo pagaban.

En cuanto a Ordenación Académica, consideramos que a lo largo de 1985 apenas se ha avanzado prácticamente en el desarrollo de la democratización de los centros, especialmente de los centros subvencionados, ni se ha acometido la transformación de la Inspección, que, inoperante, vegeta negativamente.

Los criterios dados sobre afines, lejos de solucionar el problema, han empeorado la situación, sobre todo en FP. Se sigue sin cumplir la sentencia del Tribunal Supremo sobre esta materia.

Negativos han sido, también, los acuerdos de marzo y junio sobre FP subvencionada para los intereses de los trabajadores y sólo beneficiadores de la patronal. CC.OO. no los firmó.

En la regulación y control de la E. Privada apenas ha habido cambios a lo largo del año. De hecho siguen sin reconocerse bastantes derechos de los trabajadores al continuar siendo tratados de forma distinta al profesorado estatal.

No obstante, consideramos positiva la resolución sobre devolución de los descuentos por huelga, horario lectivo en los centros privados (que los empresarios siguen sin cumplir) y negativa a cobrar en verano, realizada por la Dirección General de O. Académica en septiembre tras la petición hecha por los sindicatos en abril.

También consideramos positivo el borrador de orden sobre control y justificación de subvenciones discutido el 12 de diciembre entre Administración, sindicatos y patronal, que deberá aparecer pronto en el BOJA.

Ahora bien, lamentamos que el «Reglamento de Concursos», por el que los centros privados subvencionados pasarán a ser centros concertados, tal como determina la LODE, no sea negociado en Andalucía, como ha pedido CC.OO., y estemos a lo que decreta en MEC. Sin que, además, se les den soluciones a los centros en crisis, a la espera de lo que dicte el Ministerio, según nos han manifestado repetidamente los responsables de la Consejería.

(Sobre otros aspectos del desarrollo de la LODE nos remitimos a lo publicado en nuestra Hoja Informativa de diciembre 85, pues es un proceso no cerrado.)

Aún no han visto la luz decretos total-

mente necesarios, a pesar de las promesas y que ya han sido discutidos en la mesa de trabajo: decreto sobre Anejos, decreto sobre Uso de Centros Públicos, decretos desarrollando la Ley de Consejos Escolares, decreto sobre plantillas de los EPOES, decreto de creación de los CEPs (estos dos últimos ampliamente criticados en su día por los sindicatos), etc.

De hecho, éstos (los CEPs) se están creando donde la Consejería de E. y C. quiere y como quiere, y los EPOEs siguen sin poder cumplir sus funciones, bien por falta de control, bien por falta de criterios claros en su actuación, con todo tipo de carencias, convirtiéndose —en muchos casos— en entidades burocráticas sin contacto directo con la realidad de los centros, salvo excepciones.

Otras iniciativas legislativas, que debería haber realizado la Dirección General de Promoción Educativa y R.P., o no se han llevado a cabo, caso de la ley de servicios complementarios, tan prometida y anuncia-

“Aún no han visto la luz decretos totalmente necesarios, a pesar de las promesas y de haber sido discutidos en la mesa de trabajo.”

da, para acabar, entre otras cosas, con la actual y anacrónica normativa sobre comedores escolares y la injusta situación de los monitores de transporte, o se nos han entregado fuera de los plazos acordados (borrador de Ley de Educación de Adultos) sin posibilidad de discusión en este año.

El Programa de E. Adultos ha sido puesto este año en crisis de forma total con la huelga realizada en mayo, con la participación del 80 por 100 del profesorado de esta modalidad. Los acuerdos firmados, las vacilaciones e incumplimiento de la Consejería, nos confirman la necesidad de abordar en profundidad la Educación de Adultos en Andalucía: una ley y un programa ampliamente debatido por todos los sectores que ponga las bases para superar la realidad actual (analfabetismo superior a la media española y población sin estudios primarios). Las campañas publicitarias no bastan...

En relación a la política de Renovación Pedagógica y a la Reforma del tercer ciclo de EGB y de las EE.MM., cuyas críticas apenas han variado a las realizadas en el balance de 1984, hemos de señalar:

— No se hace, ni se debate, una eva-

luación de los seminarios permanentes, a pesar de haber sido repetidamente pedida.

— No se aborda, por consiguiente, un Plan General de Formación del Profesorado.

— La Reforma de las EE.MM. y EGB no se debatió abiertamente y menos aún con los sindicatos. La Administración huye de la crítica, y parapetada en su teoría de la «mancha de aceites» sigue sin plantearse claramente el futuro de las reformas.

— Se elude el control en la concesión de los centros de recursos y en la determinación de los CEPs, para concederlos amigablemente a las personas de «confianza» y donde quieran.

No encontramos otras razones para que se nos niegue el derecho a participar en estas nuevas estructuras.

— Iniciativas como la concesión de años sabáticos para la actualización y perfeccionamiento en determinadas materias han sido ignoradas por la Consejería, sin que se hayan dado razones convincentes.

— Proyectos renovadores y actividades culturales están teniendo menos dinero. Dado algunos casos ocurridos durante este año, consideramos que se ha producido una indefensión de los enseñantes en las actividades culturales de los centros en detrimento de la libertad de expresión, con inhibición de la Administración ante denuncias judiciales.

La política de participación apenas ha avanzado en 1985. Se ha mantenido la existencia de la mesa de trabajo Consejería-sindicatos sin mucha efectividad práctica, tanto por su composición como por su propio funcionamiento, beneficiando más a la Consejería que a los propios sindicatos por la utilización de las «centrales sindicales» cuando le viene bien a la Consejería de Educación, tanto en problemas coyunturales como en el BOJA (orden de 30-9-85 sobre Barcano-Marco).

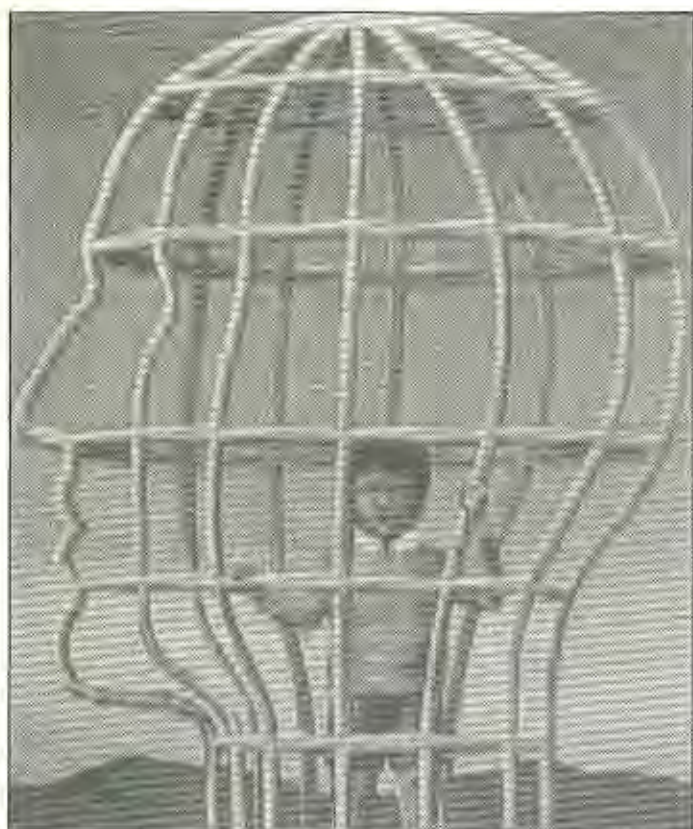
Esta situación urge el establecimiento de unos organismos estatales de negociación tras elecciones sindicales (competencia del G. Central). 1985 ha sido un año en el que no se ha reunido el consejo asesor, ni se han puesto en marcha los consejos escolares. Su funcionamiento estaba previsto por ley que comenzase en enero de este año. Por lo que tanto en un caso como en otro, la Consejería incumple su propia legislación. Se detecta un temor a la participación real, un no saber qué hacer con estos organismos...

También se están incumpliendo los plazos previstos en la Ley de Consejos Sociales de las Universidades para su puesta en marcha.

Se incumple, por tanto, todo aquello que incide en la participación de los sindicatos y de la sociedad en general.

Concluyendo, consideramos necesario cambiar para transformar el sistema educativo y mejorar las condiciones de trabajo del profesorado y de todos los trabajadores de la enseñanza, pero esto es trabajo de todos, sin inhibiciones, y en ello estamos.

(Informe aprobado por el Consejo de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.)



Hay una novela titulada "Un guardián en el centeno", cuyo protagonista nos cuenta que su mayor gozo sería sentarse al borde de un campo de centeno y cuidar que los niños que juegan allí no caigan por un precipicio. Sentarse y mirar cómo juegan.

Si alguna vez has disfrutado de un momento así, convendrías que es un estado mágico tal que cualquier otra norma, condición, función que no sea la de vigilar por la seguridad del niño y observar cómo se recrea ante tus ojos, queda olvidada. Pero, qué hacer si mientras estamos en camino hacia el campo de centeno los chicos no sólo juegan sino que además se pelean y en vez de miguitas dejan un rastro de plástico y papel Albal y la mitad nos dicen que no quieren andar más. Y otros, van y se ponen a correr y pisan los sembrados y arrancan flores y el dueño del sembrado te regaña y la señora te gruñe por lo "bajini". ¡Pues vaya educación que les están dando ustedes! ¿Qué hacer entonces? Vamos a dejar de andar un rato y reflexionar sobre uno de esos ingredientes que forman el camino. Esta es la disciplina (tan pasada de moda ella, como la besamel), aunque no exclusivo componente, pues comparte el guiso con el asombro, la risa, el miedo, la jerga, el aburrimiento y la emoción.

LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA

QUE SE ENTIENDE POR DISCIPLINA

Entendemos por disciplina la renuncia personal a la satisfacción inmediata en función de un beneficio para la comunidad o un esfuerzo para alcanzar un fin a más largo plazo. Dentro de este ámbito de conducta caben dos perspectivas, la que entiende como surgida de las necesidades y la de la vida del grupo, así como por la convicción del individuo, y la que piensa que la disciplina siempre viene impuesta por el adulto o institución que cumple su función. La primera es un prerrequisito de organización y transformación social y en su sentido más amplio de cultura, del mismo modo que la segunda representa el orden y el estatismo social. Ambas perspectivas suponen una imposición sobre el individuo, pero mientras en una se favorecen los procesos de autorregulación y decisión, en la otra se fomenta la obediencia y la sumisión.

En la mente tenemos todos y quizá (sin quizá) hayamos puesto en práctica algunos de los mecanismos disciplinarios aprendidos en nuestra infancia y adolescencia que van desde lo más sutil, como es el uso de la afectividad como mercancía, pasando por la apelación a la moral, a la ética o a la racionalidad y llegando al puro y simple castigo físico. Estos mecanismos presentan la característica de configurar una clase cuyos aspectos disciplinarios no cambian, donde cualquier conducta que se salga fuera de ese ámbito es considerada por definición como una conducta asocial y deberá ser reeducada por medios disciplinarios, produciendo su efecto momentánea-

mente y en presencia del que aplica el mecanismo.

El adulto es el dueño del tiempo y del espacio, en la puerta coloca el horario y el muchacho sabe que durante nueve meses de 11 a 12 tendrá matemáticas, excepto el jueves que le tocará ética o religión y así a veces durante ocho años. Y qué decir del espacio cuando hay clases que todavía tienen las mesas colocadas en fila o en corro para «poder controlarlos mejor» o por equipos, mitad y mitad.

Pero esta educación de la disciplina está fracasando y fracasa tanto por la progresiva resistencia consciente o no de los muchachos a unas normas que no les llevan a ningún sitio.

ORGANIZACION ESPACIO-TEMPORAL Y CONTRATO DE TRABAJO

¿Y ahora qué hacemos?

Una cuestión previa que quiero plantear es la relación o contradicción dialéctica entre el sistema de educación obligatorio por definición y necesidad y el sistema disciplinario que proponemos sea voluntario y a la vez necesario y que condicione todas las relaciones disciplinarias en la escuela.

La primera condición para la organización de la disciplina en clase es la de ofrecer un marco de referencia, marco que en cualquier caso el adulto siempre lleva y que en un plazo muy corto de tiempo el muchacho interioriza y al cual ajusta su conducta. Lo que proponemos es que ese

ámbito de acción sea tan amplio como nuestras posibilidades sociales, anímicas, etc., permitan; los chicos tienen que tener muy claro que ir más allá de esos límites es arriesgarse en exceso. Este ámbito ocupa desde normas del tipo «cuando vamos por la calle no iremos en fila, pero cuando lleguemos a un cruce hay que pararse y esperar al profe» o «todos tenemos la posibilidad de cambiarnos de sitio en clase» e incluyen las pequeñas manías del profesor «cuando nos vamos tenemos que recoger todos los papeles y colocar bien las bandejas». Es el profesor el que da estas normas y, por tanto, él es el responsable de las mismas y su cumplimiento. Y en este sentido se debe ser totalmente «estricto» con las normas a cumplir en principio para no provocar incertidumbres en el comportamiento de los chicos que no saben en esos casos a qué atenerse.

Pero siempre tiene que estar en nuestro pensamiento el dar un paso más en la apertura de ese marco de normas, y así no sólo dejaremos el espacio a la entera disposición de los chicos, sino también, y lo que es más difícil, el tiempo. Y avanzar y profundizar en la línea ya esbozada por compañeros del MCEP de planes o contratos de trabajo en los que periódicamente el niño elige los trabajos, ejecutándolos en el momento y con el ritmo que más le conviene.

Hago un inciso aquí para comentar la importancia que tiene en la formación del niño el que éste pueda disponer y manejar su espacio y su tiempo más inmediato y es curioso observar en el caso del espacio cómo lo que aparentemente al principio es

un desorden y un caos no es sino una falta de coordinación entre su espacio o el espacio de su grupo y el de los demás, y que esa coordinación sólo se puede superar con la práctica, como así es. Y de la imposibilidad de cruzar de un lado a otro de la clase sin pisar las mesas se pasa a poder corretear sin tropezar con nadie. Y creo que una de las causas de la llamada indisciplina en los chicos pequeños reside en la falta de coordinación entre lo que ellos pisan y lo que nosotros y los demás pensamos. Es decir, que no es que sean desobedientes e inconstantes, es que no carburan bien del todo y este hecho nos llevará a aplicar un conjunto de recursos de organización disciplinario que no son todo lo racionales que quisiéramos y de los que hablaremos más adelante.

LA ASAMBLEA DE CLASE

Por lo demás no sólo el marco de referencia debe ser lo más amplio posible y proyectarlo con el mecanismo esencial de regulación y de crecimiento (la asamblea), sino que debemos ser lo más conscientes de las normas y su justificación, pues muchas de las prácticas que creemos que contribuyen a crear disciplina ni son necesarias ni verdaderamente están encaminadas a lograr ese objetivo: ¿Por qué no se pueden levantar y acercarse al profesor para preguntar? ¿Por qué tienen que pedir permiso para ir al baño? ¿Por qué tienen que hacer filas? ¿Cómo contribuyen estas normas para que el niño sea más disciplinado? Puede que aprenda a ser obediente o más dócil, pero eso no le hará más disciplinado. No obstante, siempre dejaremos un margen para esas contradicciones, que aunque queremos no podemos evitar y que son la salsa de ese oficio nuestro y lo que le hace humano.

Una vez se haya configurado ese marco que sirva de referencia a la conducta de los chicos y del profesor, se debe dar un paso más en la organización de la disciplina, y puesto que ésta se caracteriza fundamentalmente por la voluntariedad y el autocontrol en beneficio de esta organización será la asamblea de clase en la cual se diriman los conflictos, se realicen propuestas y se revisen los resultados de nuestras actuaciones. Pero para que este mecanismo resulte ha de cumplir dos objetivos: que se alimente de las necesidades de los chicos y que el adulto anime y valore en mucho la asamblea. No es necesario, en un principio, plantear la asamblea de un modo formal, pero sí tener momentos en que se cumplan sus funciones, hasta llegar poco a poco a la asamblea como representación de la clase. Representación en un doble sentido: el de las acciones cotidianas convertibles en símbolos y representados como en un teatro o juego a los demás, representación que no escapa a esa relación dialéctica de la que ya hemos hablado entre lo que se decide en la asamblea y lo que se puede realmente decidir.

Y son significativos unos párrafos del «Señor de las moscas», de W. G., en la que

nos narra la primera asamblea de unos chicos perdidos en una isla:

«Jack hundió el cuchillo en un tronco y miró alrededor desafiante.

La reunión volvió a sus cauces.

—Así que ya veis —dijo Ralph—, necesitamos cazadores para conseguir comida. Y otra cosa.

Alzó el caracol de sus rodillas y miró alrededor las caras heridas por el sol. —No hay gente mayor. Tendremos que cuidar de nosotros mismos.

La reunión murmuró y calló.

—Y otra cosa. No es posible que todos hablen a la vez. Tenemos que alzar las manos como en la escuela.

Sostuvo el caracol ante su cara y miró en torno.

“La primera condición para la organización de la disciplina es la de ofrecer un marco de referencia”

—Luego pasará el caracol.

—¿El caracol?

—Sí. Se lo daré a la persona que va a hablar. Podrá tenerlo mientras habla.

—Pero...

—Oye...

—Y nadie lo interrumpirá. Excepto yo. Jack estaba de pie.

—¡Tendremos reglas! —gritó excitadamente—. ¡Muchas reglas! Luego cuando alguien no las cumpla...

—¡Jui-oo!

—¡Zas!

—¡Pim!

—¡Tam!

La asamblea adquiere, pues, dos sentidos: por una parte, es el mecanismo regulador de la vida en clase y, por otra, será reflejo y representación de la misma.

JUEGOS, PREMIOS Y CASTIGOS

Pero la asamblea no es exclusivamente el único mecanismo para organizar la disciplina en clase (aunque sí el más importante); también existen ciertos procedimientos específicos que se pueden aplicar dependiendo de la situación o la edad. En los

primeros niveles cabe la posibilidad de plantear la disciplina como un juego en ciertas ocasiones:

Para que se estén quietos/as, para contarles algo: «... Un, dos, tres, al escondite inglés...» y eliminando a los/las que no se mueven hasta conseguir que se callen y entonces aprovechar la ocasión.

Para que se sienten: «A la sillita la reina...»

Para que te escuchan: «Que levante la mano el que tenga un hermano/a en África. ¿Que nadie tiene un hermano/a en África?»

Para limpiar la clase: «Sale el/la que traiga cinco papeles.»

Estos trucos, que muchas veces se inventan sobre la marcha para una necesidad concreta, son muy eficaces con la condición de que no se repitan mucho y varíen de cuando en cuando.

Y tampoco se pueden desdeñar ciertas prácticas surgidas de la psicología conductista, pues hay momentos y muchachos/as que requieren o bien estímulos positivos —algún tipo de premios—, bien negativos, siempre y cuando éstos tengan una cierta relación con el incumplimiento de la norma, no sea desproporcionado a la infracción cometida y sea impuesto en el momento de producirse. (Separar al chico de su grupo de clase, dejarle sin hacer una actividad que le gusta, continuar haciendo el trabajo hasta que se concluya, a pesar de que sea fuera del horario y cualquier otro que nuestra fina perversión invente.)

Y en cualquier caso estar siempre dispuesto a valorar y positivamente el comportamiento de los/las muchachos/as: animarles y estimularles (como la norma general que dice «que al se termina un trabajo se puede hacer lo que guste, incluso salir al patio, siempre y cuando no se moleste a los que siguen trabajando»).

Tanto la disciplina por el juego como por los premios y castigos tienen el inconveniente de dar resultados o en el momento o a corto plazo, suponen un aplazamiento, pero no una renuncia y asunción voluntaria de unas conductas autocontroladas y socialmente aceptadas sin la coacción exterior.

Es conveniente destacar, por último, que este trabajo de la organización de la disciplina en clase puede y debe ser ampliado a todo el colegio. Con ello evitaremos la contradicción que surge entre la actuación en clase por medio de la asamblea y el comportamiento en el colegio en función de unas normas no discutidas entre todos los miembros que lo constituyen. Existen en este sentido experiencias muy importantes y contrastadas de la organización del colegio por medio de la dirección colegiada o gestión colectiva, y con unos resultados excelentes en cuestión de disciplina, gracias a la coordinación y el consenso conseguidos.

Y después no podemos sentar al sol y mirar cómo los chicos juegan entre el centeno.

Jaús Palop

(Grupo territorial de Madrid del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular)

EDUCAR PARA LA PAZ (Bases teóricas)

Durante los días 6 y 7 de diciembre se han celebrado en Madrid unas jornadas sobre EDUCAR PARA LA PAZ organizadas por la Fundación para la Escuela Pública Angel Díaz Zamorano. Os presentamos una reelaboración de las intervenciones que hubo durante su desarrollo.

Emilio Arranz

La mayoría de los enseñantes, como la mayoría de los ciudadanos, estamos preocupados por las perspectivas de duración de la vida sobre nuestro planeta. Esta preocupación ha surgido desde el momento en que existe la posibilidad de destruir la Tierra varias veces ante una iniciativa de ataque nuclear. Se ha llegado a esta situación a lo largo de un período en que la carrera de armamentos ha constituido el objetivo prioritario de los presupuestos estatales de los países desarrollados con el pretexto de que el temor a la destrucción asegurada impediría el inicio de una guerra nuclear.

En esta situación está el origen de un nuevo movimiento social que quiere asegurar su futuro en paz mediante el DESARME. Surge además en torno a estos condicionantes un aire pacifista, una necesidad de solucionar los conflictos por métodos no violentos.

Dentro de esta corriente que nos rodea nos encontramos muchos enseñantes que sentimos la necesidad de cambiar la educación militarista (si quieres la paz prepara la guerra) por una educación pacifista (si quieres la paz prepara la paz).

Creemos que en este empeño coincidimos con los intereses de la sociedad en general, de los padres y de los mismos alumnos. Los alumnos en uso de razón son conscientes de la problemática que rodea a los adultos en este campo. La mayoría de ellos, que pasan de cualquier tema político, no pasan de este tema. Muchos participan en las movidas pacifistas. Todos, incluso los más pequeños, se sienten molestos por el ambiente de violencia que rodea sus vidas. Violencia entre los compañeros, violencia de la sociedad, de la familia, de los profesores.

Todos estos elementos son los que nos mueven a estudiar y difundir la paz, pero...



No hay paz donde hay opresión.

tenemos los que queremos educar para la paz. ¿Podemos admitir en nuestro círculo a aquellos que se arman hasta los dientes en nombre de la paz? El concepto de paz se ve afectado de alguna manera por las circunstancias sociales en que uno se halla involucrado (ser pacifista en Nicaragua o Chile es algo diferente a España o Suiza). Pero la paz no es un aderezo de moda, va más allá de salir de la OTAN o repeler a los «contra». Es una cosmovisión, es una alternativa de futuro, una forma de vida diferente con nuevos valores.

Básicamente la paz (estar en paz) es un sentimiento satisfactorio debido al equilibrio de la persona en relación consigo misma, en relación con los que la rodean, es el equilibrio en la relación entre los países. Este equilibrio se consigue dando solución a los problemas de una forma razonable, sin violencia. Este concepto está muy rela-

cionado con el de justicia, hay equilibrio (paz) cuando cada uno tiene lo que justamente se merece. Cuando no existe este equilibrio hay opresión, unos dominan sobre otros. No hay paz donde hay opresión.

Pero la solución a la opresión no es la violencia. La violencia en general no beneficia a los oprimidos (José L. Lobato). La violencia es la violación de los derechos de los demás y está, por tanto, contra la paz. Desgraciadamente en algunos casos no queda otro remedio que usar la violencia como DEFENSA PERSONAL O NACIONAL, pero sabiendo que este método en circunstancias especiales constituye un mal menor. Trabajar por la paz es conseguir las condiciones suficientes para que no existan guerras ni violencia, conseguir el menor mal posible con los medios más razonables (Julia Ulloa).

¿Quiere esto decir que los pacifistas se

¿QUE ES LA PAZ?

Es fundamental dar una respuesta a esta pregunta porque según sea la respuesta así serán los contenidos de una educación pacifista. Sin embargo, no es fácil llegar a una definición precisa y claramente delimitada, por eso muchos educadores se lanzan animosamente a educar sin esperar a que todos se pongan de acuerdo en una definición. Pero algo en común sí que

PEDAGOGIA

han de cruzar de brazos beatíficamente entre tantas agresiones? No. Los desequilibrios se ajustan con la razón y con medidas de fuerza. Realmente en muchas ocasiones las personas y los estados necesitan tomar posturas de fuerza que no tienen por qué ser violentas. El pacifismo estudia alternativas de defensa no violenta que con frecuencia implican un enfrentamiento y una fuerza capaz de mover grandes estructuras sociales.

Vamos a repasar los conceptos del vocabulario básico del lenguaje pacifista. En ocasiones no coincide exactamente con su definición más generalizada en el habla común.

Conflicto es una relación de adversidad, de oposición, de enfrentamiento entre personas o pueblos. Nace del ejercicio de la libertad de los otros que amenaza mi propia libertad. El conflicto existe y de su solución nace la paz. Con frecuencia el primer paso hacia la pacificación es provocar el conflicto; descubrir, analizar y concienciarse de una situación de alienación.

Agresividad (en el lenguaje pacifista y en otros idiomas extranjeros) es una potencia de lucha, de afirmación de uno mismo, que forma parte de la propia personalidad. Sin agresividad seríamos incapaces de asumir y enfrentarnos al conflicto. Es el motor de la acción. Por supuesto, será positiva si la encaminamos por el diálogo y la no-violencia.

Diálogo es el método de resolver los conflictos por mutuo acuerdo tras un intercambio del análisis de la situación. A veces las dos partes ceden en algo, esto es la negociación.

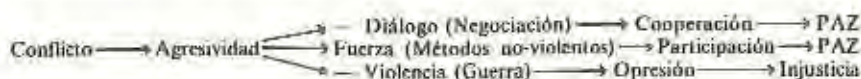
Fuerza es una actividad de presión para que unos planteamientos salgan adelante cuando no vencen por el diálogo. Sería ilusorio no optar más que por el diálogo para conseguir la justicia. El pacifismo supone agotar todas las posibilidades de diálogo, pero no se limita a su práctica. El derecho debería primar sobre la fuerza, pero en la práctica es la fuerza lo que hace que el derecho sea respetado. Debemos buscar métodos y técnicas de fuerza compatibles con la no violencia. A nivel internacional esto pasa por el desarme y la disolución de los bloques militares. Este es el núcleo básico del pacifismo actual.

Violencia es un acto de fuerza que viola los derechos fundamentales de la persona o el pueblo a quienes va dirigido. La violencia va contra el derecho a la vida; a la libertad de expresión, reunión, manifestación; el derecho al respeto íntegro de la persona. La máxima manifestación de violencia es la guerra. La violencia produce opresión del vencedor sobre el vencido, independientemente de la razón. Crea, por tanto, una situación de injusticia y no produce PAZ. Nos referimos principalmente a la violencia ofensiva. No podemos

pretender una no violencia absoluta de forma instantánea, aunque sí debemos ir preparando las condiciones necesarias para que la no violencia sea un camino asequible

en la solución de conflictos incluso como método defensivo.

De acuerdo con lo anterior la dinámica de la paz es la siguiente:



La presencia de un conflicto nos mueve a solucionarlo (agresividad). Los métodos violentos no producen paz. A veces son inevitables como defensa, pero debemos crear las condiciones para que el objetivo,

derechos fundamentales de la persona —ONU— también deben ser objeto de enseñanza. La orientación en que se basan las unidades didácticas es la cooperación, la solidaridad, la crítica constructiva y la



Violencia en el juego.

la paz, lo logremos por métodos congruentes, pacíficos; por el diálogo o la fuerza no violenta.

CONTENIDOS Y OBJETIVOS

La educación para la paz se dedica a estudiar el conflicto, sus causas y consecuencias, soluciones razonables y a ser posible no violentas. En este proceso encontramos como contenidos no sólo unos datos instructivos a los que aplicar la inteligencia, sino también unos hábitos personales de comportamiento en relación con los demás.

La educación por la paz se preocupa de que el alumno sepa analizarse, conocer sus conflictos personales, aprenda a tomar decisiones racionales, adquiera un hábito de control y dominio de sí mismo.

Debemos analizar los conflictos productores de violencia en relación con otras personas: violencia física, violencia en el lenguaje, en el juego, en las relaciones sexuales, en las relaciones laborales, pena de muerte, tortura, dogmatismo, machismo, dictadura. Debemos enseñar a escuchar y dialogar. También a discutir, defenderse, oponerse, forzar y desobedecer, pero sin violar los derechos de otros. Enseñar a desahogar la agresividad física. Educar para la participación en la gestión escolar. Los

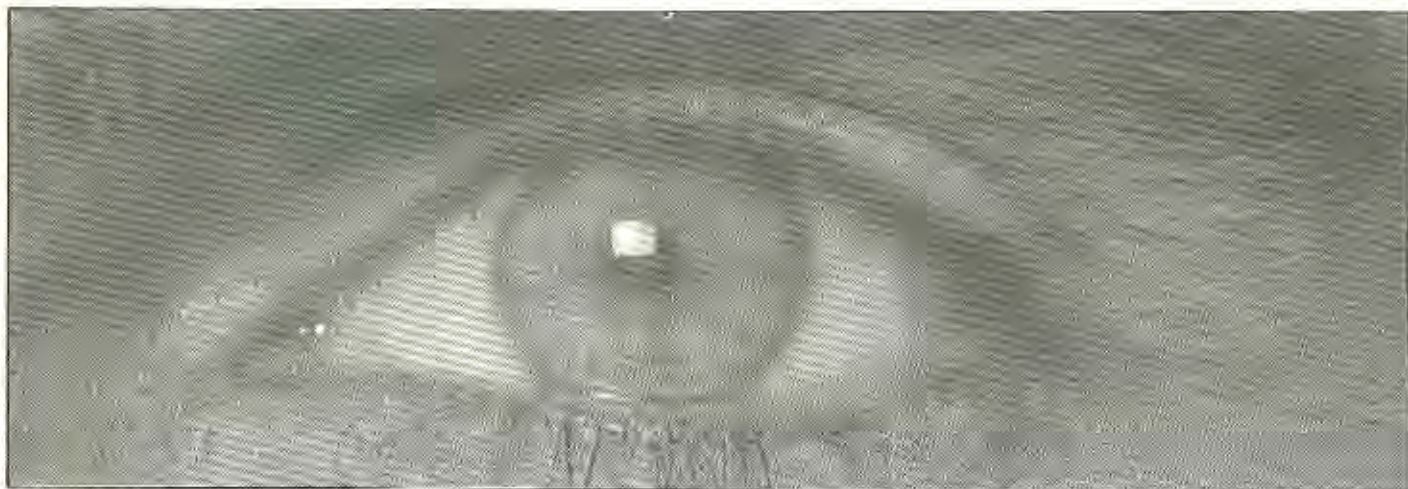
solución racional, no violenta de los desequilibrios.

Estudiamos los conflictos internacionales cuyo exponente máximo son las guerras, la carrera de armamentos, el armamento atómico. Las causas de estos conflictos son el desarrollismo, el consumismo y el principio capitalista de máximo beneficio. Las consecuencias son: destrucción de la vida, hambre generalizada, colonialismo económico. Estudiamos las soluciones no violentas a los conflictos: organizaciones cuya finalidad es fomentar la paz, el desarme, la desobediencia civil, la objeción de conciencia, objeción fiscal, resistencia pasiva, provocación de conflictos, huelga, boicot, no cooperación con poderes violentos.

Cada uno de los puntos que hemos expuesto pueden tener un desarrollo largo y detenido, a veces esporádico aunque repetitivo. En ocasiones de forma globalizada con otras asignaturas. Cada profesor de las diferentes materias deberá examinar cómo afectan los contenidos de este apartado a su asignatura específica (lengua, ciencias, sociales...). Los contenidos se adaptarán a las edades, a la oportunidad de los acontecimientos personales y sociales.

BIBLIOGRAFIA BASICA

Jean Marie Muller: *Significado de la no violencia*. Editorial CAN. Apartado 61.034 Madrid.



LA GLOBALIZACION (II)

Este segundo envío es quizá el "quid" de todo lo que venimos escribiendo sobre el tema. Nosotros llevábamos ya varios años trabajando y pensando sobre globalización, lo tratábamos en nuestros equipos de investigación y lo poníamos en común en nuestros Congresos. Lo que más nos interesaba era definir desde un punto de vista teórico nuestro pensamiento y, desde luego, que estuviera apoyado en nuestra práctica colectiva. Esto por una parte. Uno de los acicates que nos provocó el ponernos a escribir fue la asistencia al primer encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona del 5 al 10 de diciembre del 83 y regentado por el MEC. Allí se hablaba indistintamente de globalización e interdisciplinariedad, muchas veces como cuestiones sinónimas y nosotros pensábamos que no era así, y ahí van nuestras conclusiones después de mucho pensar y experimentar. Tocamos también, sucintamente, el tema imprescindible de los intereses del niño.

QUE ENTENDEMOS POR GLOBALIZACION Y ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA MISMA

La globalización como metodología de trabajo enraizada en las características psicológicas del niño dentro de su proceso evolutivo.

Apoyándose en la evolución de la psicología del niño aparece la idea de GLOBALIZACION. Ya a principios de siglo Dewey decía que «la vida del niño es una cosa íntegra, una totalidad... Las cosas que le ocupan son mantenidas juntas por la unidad de los intereses personales y sociales que su vida arrastra consigo... su mundo tiene la unidad y la plenitud de la propia vida». Sin embargo —dice más adelante—, el niño «va a la escuela y diversas materias de estudio dividen y fraccionan el mundo para él, cada materia es clasificada. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referencia a algún principio general...» (*).

Es precisamente este principio exógeno a

la niñez el primero que se ha venido utilizando en la escuela y una de las primeras causas de que ésta permanezca alejada del interés del niño en un amplio porcentaje. El aprendizaje infantil no está dividido en parcelas, áreas o asignaturas, sino que es un encuentro global con la realidad que se le presenta. No en vano la mayoría de las corrientes pedagógicas adoptan la idea de globalización como la tendencia más completa en el proceso de aprendizaje.

Esta norma de percepción infantil que Claparece llamaba «sincretismo» y que Decroly había preferido denominar precisamente globalización o globalismo, es la que nos propicia una didáctica en la que «todo irradie desde el niño y todo se dirija al niño, término cuyo acuñador defendemos y definimos sintéticamente cuando aquí estamos desarrollando.

Es decir, y en un sentido más amplio, se trata de elaborar una didáctica en la que se realicen, dentro de la escuela, unas funciones instructivas formativas que tengan en cuenta al niño en todos sus componentes, situándole dentro del proceso educativo, pues esto, aunque parezca irrisorio, hay veces que se olvida (los árboles no dejan ver

el bosque). Y esta labor es algo que corresponde desarrollar principalmente a los maestros, a los profesores, enseñantes; es una tarea de metodología de trabajo que iremos aprendiendo, poco a poco, con la práctica cotidiana y la cooperación con otros compañeros y profesionales relacionados con la enseñanza, también esforzados en tareas educativas.

En la clase, el motor que abre la posibilidad de trabajar correctamente y poder desarrollar así la «globalización» como metodología, es partir de los intereses de los niños en las actividades que vamos y van a desarrollar. Dicho de otro modo: es partir de lo que bulle en el ánimo de los niños para llegar al desarrollo de intereses profundos (aparte de los instructivos) que están en función de necesidades fundamentales de la infancia reconocidas universalmente como básicas: necesidad de libertad, autorrealización, seguridad, éxito... Más adelante expondremos detalladamente lo que entendimos por intereses de los niños; por ahora quedémonos tan sólo con la idea fundamental de que si queremos trabajar globalizadamente, con una auténtica pedagogía globalizadora, hemos de partir de los

(*) John Dewey: *El niño y el programa escolar*.

EXPERIENCIA PEDAGOGICA

intereses de los niños, intereses basados en necesidades reales y sentidas por los niños y que, por supuesto, conllevan en sí potencialmente la posibilidad de una apertura a contenidos culturales que abran camino a nuevas conquistas y nuevos problemas.

Se necesita ser buenos observadores, intuitivos y precisos para descubrir lo que gusta y apasiona a los niños; es decir, no pasar de ellos, crear un buen clima de relación y comunicación, partiendo de lo más correcto y banal para llegar a lo más profundo; crear un ambiente lo más rico posible dentro de la clase, muchas posibilidades de trabajo, manteniendo siempre una actitud abierta a cualquier iniciativa que pueda surgir de los niños... Y a partir del nacimiento de un interés por aprender, descubrir, analizar, investigar, profundizar en un tema determinado (el cual ha surgido a través de los muchos canales que nuestra práctica —textos libres, correspondencia, salidas, noticias, asambleas, etc.— ofrece al niño como motivación) es cuando el tema de estudio nace y la búsqueda de los medios para alcanzar aquello que nos interesa saber. Y es a través de esta búsqueda donde de una forma normal, sin grandilocuentes planteamientos filosóficos, nos vamos a encontrar con unos problemas que, necesariamente, vamos a tener que resolver, y donde también es posible que tengamos que echar mano de las diferentes disciplinas porque así se tejea en nuestro estudio. Pero nunca con una intencionalidad de «globalizar» todas las áreas de aprendizaje para que así, al final de curso, tengamos desarrollado y aplicado todo el programa de contenidos del curso respectivo, sino precisamente todo lo contrario: servirnos de algunas de ellas, de algunas de las disciplinas, ya que así lo requiere nuestro trabajo. Y en esto, aquí, es donde aplicaremos, siempre que se pueda, una correcta metodología de investigación científica, dependiendo de lo que queramos saber y aprender.

Con estas expresiones hemos dado en la clave precisa de lo que es la GLOBALIZACIÓN. Pero sigamos desarrollándolo un poco más, sólo un poco:

Una actividad es global en la medida en que las personas, adultos o niños se implican totalmente en ella, se introducen en ella independientemente del tiempo que dure esa actividad, eso dependerá de la explotación que hagamos de la misma y de otros muchos factores como, por ejemplo, otros proyectos, fuentes de actividades distintas, etcétera. Y si decimos que la actividad es global cuando nos implicamos totalmente en ella es porque pensamos (desde un punto de vista psicológico) que es falso establecer en las personas, tengan la edad que tengan, un esquema en el que se fije a priori el lugar de lo intelectual-racional, de lo afectivo, de lo fantástico e imaginativo, de lo físico-corpóreo, etc..., en el que se supone que cada uno de los elementos de tal clasificación actúa independientemente en la dinámica relacionada YO-REALIDAD. Lo que ocurre es que el adulto hace un acto volitivo sobre la implicación que los distin-



La curiosidad es uno de los fenómenos interesantes que se producen en el proceso mental del niño

tos factores o experiencias le proporcionan; y en ese acto procede a aislar, mediante el intelecto, los diversos procesos en que, simultáneamente, se ve implicado. Sin embargo, esta racionalización de los procesos no puede ser exigida en las primeras edades de la vida, cuando el niño está precisamente adquiriendo, poco a poco, el complejo encuentro de su yo con la realidad que le circunda. Así visto, nuestro alumno será un todo relacionado y armónico en donde cada uno de los factores mencionados funciona a través de múltiples e íntimas conexiones, condicionándose y potenciándose entre ellos, al mismo tiempo, a través de leyes que la ciencia psicológica y otras nos van descubriendo. Por todo ello, en definitiva, reiteramos que la globalización se basa en vivencias que pertenecen al conjunto total del ser humano y no a un parte de

él. Y que, por tanto, la escuela ha de asumir este punto de partida como esencial para poder llegar a una acción pedagógica completa.

Queriendo dar una última nota del concepto que estamos tratando afirmamos que la globalización no es otra cosa que respetar y potenciar el proceso natural de crecimiento del niño —en el sentido existencial de SER-MAS— animando y poniendo a su servicio todas las variables y medios que puedan favorecer de forma equilibrada dicho proceso. Por ello el trabajo globalizado, dentro de la enseñanza y partiendo de los presupuestos expresados, no es ni debe ser patrimonio de ningún ciclo en concreto, sino que es, pensamos, la mejor posibilidad de realizaciones pedagógicas que se puede llevar a cabo a lo largo de toda la EGB. Mas nosotros, aquí, nos ceñiremos al Ciclo

EXPERIENCIA PEDAGOGICA

Medio, partiendo y apoyándonos en las experiencias realizadas.

LOS INTERESES DEL NIÑO

Volvamos a los intereses del niño y en nuestro análisis encontramos dos categorías totalmente diferentes:

A) Los intereses vitales, los cuales forman parte de la raíz biológica, social e histórica de cada niño. No solamente están contenidas aquí las necesidades vitales, sino la posibilidad de consecución por parte del niño de intereses relacionados con situaciones sociales concretas, tales como la falta de agua en un pueblo, la remodelación de un barrio, la estrechez de una vivienda, el paro en la familia, la droga entre los amigos, etc. Estos intereses raíces en muchas ocasiones los posee el niño antes de llegar a la escuela.

B) Sin embargo, y especialmente en las grandes ciudades, aparecen otra serie de intereses que son producto exclusivo de la oferta social que cada niño recibe. A este grupo de intereses los podríamos llamar artificiales. Algunos ejemplos de este grupo son la influencia diaria de la T.V., el juego con máquinas tragaperras, etc. Hemos de tener en cuenta que en la mayoría de los casos el estímulo artificial es mucho más fuerte y agresivo que el natural, suplantándolo con frecuencia; no obstante, en este capítulo la oferta social provoca estímulos positivos que pueden ser aprovechados: descubrimiento de lo oculto, nuevos mundos...

Por otra parte, como elemento distinto a los intereses, o a veces formando parte de ellos, está la curiosidad. Esta, para el educador activo, es quizá uno de los fenómenos más interesantes que se producen en el proceso mental del niño y, por tanto, de imprescindible utilización en clase.

Otro elemento fundamental que debemos tener en cuenta es la motivación que debe desarrollar el maestro. Esta no debe nunca suplantarse los intereses del niño, sino potenciarlos y ayudarlos a que se desarrollen. Ya expresaremos este último punto con más minuciosidad.

Por último, con respecto a los intereses del niño, recalcar la breve reseña de que éstos son también producto de su proceso evolutivo, propio de la edad, en los cuales como decíamos al principio, están contenidas sus necesidades vitales.

GLOBALIZACION E INTERDISCIPLINARIEDAD

Dentro del campo de la Pedagogía actual se habla con frecuencia de estos dos conceptos identificándolos como sinónimos y aquí, nosotros, queremos romper unas cuantas lanzas para salirnos de la cotidianidad y con más rigor diferenciarlos.

El primero está explicado suficientemente en lo que precede e interdisciplinariedad o interdisciplinar, como queramos llamarlo, pertenece más a una línea pedagógica

activa y a la didáctica desarrollada por diversas corrientes dentro de la enseñanza. Expresamos esto sin querer herir susceptibilidades; asumiendo lo que este concepto y su práctica concreta tiene de avance y de positivo sobre la escuela tradicional, escuela que realizaba una división total de las diferentes disciplinas y expresamos que los que suscribimos este escrito en momentos de nuestro trabajo también participamos de



la metodología interdisciplinar por razones justificativas que se nos imponen en la práctica. De todas formas esta metodología es un bien positivo para la escuela mientras no se avance en experiencia y en la práctica globalizadora.

No compartimos el concepto de interdisciplinariedad como sinónimo de globalización porque es, significa, querer englobar a partir de un centro de interés (sea o no elegido por los niños, tengan o no centrada en él la salida y el desarrollo de una

necesidad real) las distintas áreas o asignaturas, para que se toquen todas llevándolas a la fuerza o trayéndolas «por los pelos» sin un engarce natural-lógico desde el punto de vista de la vida del niño y de su universo mental.

Aquí se rompe con lo que al niño realmente le interesa, porque en definitiva «es necesario», desde nuestra lógica de adultos, la relación que existe entre ese centro de interés y todas las disciplinas, para un correcto aprendizaje de lo que nosotros a priori pretendemos con nuestros programas. Esto es interdisciplinariedad; asumimos que no es globalización entre otras cosas porque en aquella se mantiene una actitud, como decíamos, en principio, del profesor que «sabe» (aunque es verdad que sabe y sabe más que el niño) hacia el alumno que «no sabe» y con ello se posibilita, también en principio, una ausencia del niño y de su vida; es decir, que no sea el propio niño el que empiece a hacer aflorar, mediante técnicas determinadas, su cultura, a expresar sus valores, lo que le gusta, lo que bulle en él y en su ambiente... Y no hablamos aquí de los niños que por sus problemas y deficiencias, en algunos casos profundas, necesitan un alto grado de directividad para que evolucionen en su instrucción y en su formación.

A través de una metodología interdisciplinar el niño pocas veces se centra en sus intereses y así no se le ayuda a vivir su infancia plenamente. Pensamos que la interdisciplinariedad está, como método de trabajo, más en función de unos programas que hay que desarrollar y del niño que el día de mañana ha de saber muchas cosas que del niño actual que es niño y cuanto más plenamente viva su infancia en relación con su medio, mejor; y así más armónicamente avanzará en su proceso individual de maduración.

Todo esto no es muy difícil de comprender desde un punto de vista intelectual; el problema está en sus realizaciones prácticas y en las dificultades que conlleva, pero, sobre todo, hay otro problema unido al anterior, tanto o igual de difícil, y se concreta en la falta de confianza del profesor consigo mismo para desarrollar en su clase la metodología globalizadora, al pensar: «que sí, de acuerdo, que es muy bonita, que los niños se lo pasan muy bien, etc., pero que con ella los niños no aprenden». Es decir, muchos profesionales de la enseñanza piensan que con ella sus alumnos van a tener dificultades para llegar a la adquisición de unos contenidos mínimos y suficientes que les den capacidad competitiva frente a los de otras metodologías de trabajo ya más experimentadas.

Se necesitan aún varios años de experimentación en los colegios, de contraste y puesta en común de las mismas para obtener resultados lo suficientemente amplios dentro del cielo medio.

Lola Benavides, Carlos Villalva,
Juan Antonio García y Paco Luján
(Equipo de Investigación del Medio/
M.C.E.P./Grupo Territorial de Madrid)

CONJUNTOS NUMERICOS

El grupo **Matema**, que habitualmente colabora con T.E., está formado por cuatro profesores de EGB en activo, que colaboran con el ICE de la UPV, la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana y con los movimientos de Renovación Pedagógica de las Escuelas de Verano de Zaragoza, Granada, Baleares, Alto Palencia... En la actualidad está desarrollando el proyecto "Los Niveles Básicos de Referencia en el Ciclo Inicial. Estudio inductivo-deductivo a través de grupos de ensayo-control".

El grupo nació al constatar diariamente en las aulas la enorme desconexión existente entre éstas y la vida real, y al comprobar que alumnos que saben los conocimientos matemáticos que aparecen en los distintos cursos, no saben aplicarlos para resolver sus problemas cotidianos. El informe que en esta ocasión publicamos es la ponencia que el grupo presentó en las I Jornadas sobre Matemáticas del Ciclo Superior, BUP y FP, patrocinadas por la Consellería de Educación de la Comunidad Autónoma Valenciana.

Grupo MATEMA

Viviendo día a día la enseñanza, todos hemos escuchado frases como:

— «No lo entiendo, es un alumno aceptable en las demás áreas, pero su rendimiento en Matemáticas...»

— «Mi gran preocupación son las Matemáticas, dice un alumno. El caso es que las estudio, pero no me entran.»

— A los padres se les oye decir: «No encuentro el modo de conseguir que mi hijo aprenda Matemáticas.»

¿Dónde reside el problema central de la enseñanza de las Matemáticas? Según los resultados estadísticos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a profesores de Segunda Etapa (Ciclo Superior), todos coinciden:

- Exceso de abstracción.
- Falta de motivación.
- Falta de experimentación.
- No se respeta la psicología del niño.
- Los contenidos vienen impuestos y expuestos, de forma que se desemboca en el mecanicismo, pero no en la comprensión a fondo de la situación matemática.

Ante toda esta serie de datos el lema que preside nuestro trabajo es: «No se puede coger peras de un peral en flor, ni pedir peras a un peral que no florece.»

Nos hemos apoyado en los estudios de Jean Piaget. Sus principios psicológicos entresacados de su larga y extraordinaria labor son los que nos han servido de base para elaborar una metodología de trabajo.

Nuestra hipótesis de trabajo parte de que en todo alumno existe una aptitud en potencia para la comprensión de las Matemáticas, pero esa aptitud sola no es suficiente, necesita desarrollarse a través de un método adecuado que ha de recurrir a una serie de condiciones que serán la base de todo el desarrollo posterior. Esas condiciones a las que hemos aludido son:

- Que utilice la observación.
- Que llegue al concepto a través de la observación.
- Que produzca una reflexión sobre las estructuras lógicas de la inteligencia.
- Que potencie el lenguaje oral y el



Solamente se aprende a hacer haciendo.

gráfico, estando auténticamente interdisciplinado este lenguaje matemático con las demás áreas y viceversa.

Así pues, de un lado estaría la necesidad que las Matemáticas se adaptasen a la vida real y de otro no contrario, sino complementario, se enseñase a pensar, a aprender Matemáticas en la vida y a desarrollar las estructuras lógicas que sería, en definitiva, desarrollar lo que Piaget denomina «acciones y operaciones» y de lo que derivan directamente las Matemáticas. Recordad que solamente se aprende a hacer, haciendo, y que por eso debemos de satisfacer la capacidad creadora de nuestros alumnos. Al comenzar cualquier actividad deben tener elementos de apoyo para que puedan empezar a trabajar y partir siempre de experiencias concretas, nunca de algo nuevo o desconocido.

El objetivo que proponemos es que el alumno a través del aprendizaje sea capaz de redescubrir las Matemáticas, comunicar sus experiencias y así llegar a conocer mejor

el mundo que le rodea, sabiendo resolver sus problemas de cada día.

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

Lo expuesto, ¿qué relación tiene con los CONJUNTOS NUMERICOS? ¿Qué nos preocupa más, la enseñanza de las Matemáticas o lo que los alumnos aprendan? ¿Qué orden de prioridad establecemos ante: programas del MEC, libros de texto, preparación de la materia a explicar o cómo aprenden mejor nuestros alumnos, evaluación de resultados? ¿Los números existen? ¿Nuestros alumnos saben contar en los distintos sistemas de numeración? ¿Sirven para algo las bases de numeración? ¿Antes de poner una operación, comprobamos si somos capaces de inventar una situación problemática con dichos datos?

En la reforma de los programas de Matemáticas de los años 70, los profesores de EGB nos encontramos con la Teoría de Conjuntos, la gran desconocida para la mayoría del profesorado, y sin conocerla ni saber su utilidad tuvimos la necesidad de explicarla a nuestros alumnos, pero la ponencia no va a tratar sobre la Teoría de Conjuntos, pero sí sobre los Conjuntos Numéricos o, como vulgarmente decimos, los NUMEROS.

- ¿Qué son los números?
- ¿Para qué sirven?
- ¿Qué diferencia hay entre cifra y número?

¿En qué se diferencia un número natural de un racional, de un entero?

¿A qué le damos más importancia, al resultado de las operaciones o al proceso?

— ¿Por qué realizamos las operaciones de izquierda a derecha si leemos de derecha a izquierda?

— ¿Cuántos números hay entre el 3 y el 4?

Reflexionando antes estas y otras muchas preguntas que nos podemos hacer, comprobaremos que es necesario un RIGOR en el lenguaje Matemático.

Entre el tres y el cuatro no hay ningún número, o pueden haber infinitos números. ¿Cómo es posible que siendo la Matemática una ciencia exacta y ante una misma situación podamos contestar, ninguna o infinita? ¿Será que el nada y el infinito es lo mismo?

Mirando dos cigarrillos de la misma cajetilla y marca, nos preguntamos: ¿Son iguales? ¿Hay más cosas iguales en la vida? Nos gustaría que miráseis con una lupa o un microscopio los dos cigarrillos y observarais la gran cantidad de diferencias que tienen. Los dos cigarrillos no están hechos con el mismo tabaco, es decir, el tabaco que tiene uno no es el tabaco que tiene el otro. La misma pregunta podríamos hacerla con

la boquilla, el papel, etc. Luego si admitimos que los cigarrillos son diferentes, ¿Cómo es posible en Matemáticas que un cigarrillo es igual a un cigarrillo? Los conceptos «es igual a», «no es igual a», ¿los tienen claros nuestros alumnos o saben concretamente a qué se refieren?

Es obvio que uno es igual a uno; si partimos de la realidad de que uno es una propiedad que tiene un conjunto, su cardinal, la cantidad de elementos, su potencia, por tanto cuando decimos o afirmamos que uno es igual a uno, estamos relacionando la cantidad de elementos que tienen dos conjuntos y aquí sí que utilizamos correctamente que la cantidad de elementos que tiene un conjunto es igual a la cantidad de elementos que tiene otro conjunto, pero jamás podremos afirmar que el elemento de un conjunto es igual al elemento del otro conjunto.

Nuestros alumnos a través de experiencias concretas y utilizando el mayor número posible de sentidos tendrían que redescubrir las cifras para escribir los números y comprobarían que las cifras son unos dibujos, representaciones gráficas o símbolos que han nacido del acuerdo establecido entre los hombres y que todos admitimos, pero que no existen en la realidad. Como hemos dicho anteriormente, son una propiedad que tienen los conjuntos.

En las siguientes informaciones:

$$\begin{aligned} 8 + 7 &= 15 \\ 8 + 7 &= 21 \\ 8 + 7 &= 13 \end{aligned}$$

¿Cómo podríamos afirmar que esas tres afirmaciones son ciertas?

¿Cómo tendríamos que leerlas correctamente para que fueran ciertas?

¿Dónde está el fundamento matemático que demuestra que las tres son ciertas?

Este es el dilema de las Matemáticas, que el alumno observe, experimente, reflexione y que se exprese correctamente con lenguaje oral, escrito, etc.

¿A qué conjunto pertenecen estos números, a N , a Q o a Z ?

¿Los alumnos del Ciclo Superior sabrían razonar a la primera igualdad por qué $8 + 7 = 15$? Más sencillo todavía, ¿serían capaces de contar correctamente un grupo de ocho días y otro grupo de siete días? Son cosas tan elementales que todos las damos por sabido y en ningún momento nos preocupamos de comprobar si las dominan. Sin embargo, nos preocupamos de las «torres» de fracciones, de raíces cuadradas, ecuaciones... Nos debemos preocupar de todo ello, pero comprobando previamente si dominan lo anterior.

¿Qué operación hemos realizado en las actividades anteriores? Me pregunto: ¿Es lo mismo suma que adición? ¿Qué hemos hecho, adiciones o sumas? Vamos a analizarlo, claro que para ello tendremos que expresar una realidad: ocho días y siete días es igual a quince días, ocho días es un sumando, siete días es otro sumando, «+», representa el signo +, quince días es la suma o total. La operación que hemos realizado es la adición.

¿Cuántos elementos tiene la adición, sumando, signo y suma o total? Luego la

suma o total es un elemento de la adición. La adición es una operación y la suma o total es el resultado de dicha operación.

Para realizar las adiciones tenemos que saber en qué sistema de numeración trabajamos; todos hemos comprobado anteriormente que en el primer caso trabajamos en el sistema de numeración decimal o base diez; en el segundo caso, en base siete, y en el tercer caso, en base doce, ocho meses y siete meses son...

Con estos ejemplos y otros muchos que cada uno de vosotros tenéis en mente podéis comprobar la gran importancia que tiene el conjunto numérico y que en el Ciclo Superior se da por sabido y es el gran desconocido.

Vamos a comprobar el siguiente ejemplo. Contestad cada uno a este ejercicio tan sencillo en N .

$26 : 5 =$ Os agradecería que cada uno dieseis vuestra respuesta y vamos a comprobar cuál de las respuestas cumple la igualdad.

¿Qué clase de división acabamos de realizar? ¿En esta operación el 5 es el divisor o el cociente? ¿Qué estamos haciendo, partiendo o repartiendo?

La ley de oro de la división dice:

«Dividendo es igual a divisor por cociente», en el Campo de los N . Por tanto:

$$D : d = c \text{ o } D : c = d$$

En el ejercicio $26 : 5 =$ comprobamos que no hay ningún N que multiplicado por 5 nos dé 26, por tanto ampliaremos la ley de oro a:

$$\begin{aligned} D &= d \cdot c + r \\ D &= c \cdot d + r \end{aligned}$$

Llegamos a la conclusión que en N hay dos clases de divisiones, entera y exacta.

Las exactas pertenecen a N y las enteras pertenecen a Q , siempre que expresemos el

resultado $D : d = \frac{D}{d} =$ No resoluble (N, R)

NOTA. No resoluble dentro del campo N , o sea N, R , que posteriormente denominaremos número racional, Q .

Al redescubrir el alumno las clases de divisiones, diferencia los N de los Q , por tanto el número racional es el origen de una división que no tiene solución en N .

¿Qué operaciones podemos realizar en N ? ¿Qué operaciones podemos realizar en Q ? Reflexiones en voz alta.

En N , las aditivas y las multiplicativas. Las operaciones reversible a las anteriores sólo se pueden resolver en ciertos casos. La sustracción solamente cuando el minuendo es igual o mayor que el sustraendo. Y en la división cuando el dividendo es múltiplo del divisor o cociente.

A partir de la sustracción nos aparecerá un nuevo campo numérico donde se puedan resolver todas las sustracciones, que llamaremos Z . De la división aparecerá un nuevo campo, el Q .

¿Qué es un operador? ¿En qué se diferencia cuando presenta una operación en horizontal o en vertical, la situación inicial, situación final y el operador? ¿Es lo mismo situación inicial que situación final?

$\cdot \frac{3}{4}$ ¿Qué es un operador, una situación

inicial o una situación final? Fijémonos en el 3 y en el 4. ¿Qué signos aparecen en la expresión? El \cdot (signo de la multiplicación) y la $\frac{\quad}{\quad}$ (signo de la división). Vamos a representarlo en forma de operadores:

$\xrightarrow{3} \xrightarrow{4}$, por tanto cada vez que realicemos una operación encadenada en N estaremos introduciendo el conjunto Q , tal y como hemos explicado anteriormente.

Si queremos transformar la fracción $\frac{3}{4}$ es una situación inicial o en una situación final tendremos que decir la fracción real y concreta; por ejemplo: $\frac{3}{4}$ de pan será situación inicial cuando sea la cantidad de pan de la que partimos y será situación final si es el $\frac{3}{4}$ de pan la cantidad de pan que queremos obtener. ¿Qué relación tiene la situación inicial y la situación final con las funciones? Para que una situación inicial se transforme en final y viceversa se necesita un operador.

Las operaciones que en Q podemos realizar son:

a) Todas las adiciones, multiplicaciones y divisiones.

b) Sólo las sustracciones en las que el minuendo sea mayor o igual que el sustraendo.

Al clasificar los Q nos encontramos que tenemos que diferenciar entre fracciones y número racional. Todas las fracciones que pertenecen a la misma clase de equivalencia se representan por el mismo número racional, de ahí la importancia de introducir los Q , de todas las formas posibles, intuitiva, por operadores, cociente de dos números, etc.

Realicemos el siguiente ejercicio:

$\frac{3}{7} + \frac{7}{4} = \frac{2}{3}$ $\frac{5}{12} : 4 =$ ¿Qué solución podemos obtener:

$$1.^\circ \frac{3}{4} + \frac{7}{4} = \frac{10}{4}$$

$$\frac{10}{4} \cdot \frac{2}{3} = \frac{20}{12}, \frac{20}{12} - \frac{5}{12} = \frac{15}{12}$$

$$\frac{15}{12} : 4 = \frac{15}{48}$$

$$2.^\circ \frac{3}{4} + \frac{14}{12} = \frac{5}{12} : 4 =$$

$$\frac{23}{12} - \frac{5}{12} = \frac{18}{12}, \frac{18}{12} : 4 = \frac{18}{48}$$

$$3.^\circ \frac{3}{4} + \frac{14}{12} - \frac{5}{48} = \frac{36 + 56 - 5}{48}$$

$$= \frac{87}{48}$$

Podríamos hacer más combinaciones, pero:

¿Alguna de éstas es correcta?

¿Nuestros alumnos serían capaces de resolver correctamente esta operación?

¿Cómo leerían la información dada?

Tres cuartos y siete cuartos por dos tercios menos cinco doceavos repartidos entre cuatro (se podría enriquecer con situaciones reales, como: a tres cuartos de un pan le añado los siete cuartos por dos tercios y le quito los cinco doceavos repartidos entre cuatro niños.

Recordar lo dicho en un principio, los números no existen y no es lo mismo situación inicial que operador que situación final, de ahí que hayamos dado la expresión anterior mediante una situación real.

¿Qué operaciones tienen prioridad en \mathbb{N} ?
¿Por qué apareció el paréntesis?

Si en el campo de los \mathbb{N} las operaciones multiplicativas tienen prioridad a las aditivas, ¿ocurre lo mismo en el campo de los \mathbb{Q} ?

De ahí surgió la necesidad del paréntesis para dar prioridad a la operación que no la tiene.

Con qué fracción escribiremos $3/4$ de un pan, o tres panes repartidos entre cuatro niños, o un pan dividido en cuatro partes y tomo tres. Por tanto, en toda fracción el numerador es la parte que tomamos y el denominador las partes que hacemos, o el numerador es el número de elementos que tenemos y el denominador el número de elementos a quienes repartimos. Viendo este ejemplo, ¿no generalizamos a veces la expresión? En Matemáticas hay que dar «al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios».

¿La propiedad conmutativa y asociativa, en qué operaciones de \mathbb{N} se da?

¿Existe alguna relación entre las propiedades de las operaciones en \mathbb{N} y en \mathbb{Q} ?

Ni en \mathbb{N} ni en \mathbb{Q} se pueden realizar todas las sustracciones, de ahí la necesidad de crear un nuevo campo numérico, el \mathbb{Z} .

Si ordenamos en una recta numérica los naturales, ¿qué podemos comprobar?; si avanzamos hacia la derecha, ¿qué operación realizamos, qué signo lleva el operador? En caso contrario, ¿qué ocurre?

Vamos a tomar casos de la vida real:

— En una recta numérica, ¿cómo representaríamos una línea de tiempo, años antes y después de Cristo?

— ¿Cómo representaríamos el dinero que recibo y el dinero que tengo que pagar?

En una recta numérica vertical, ¿cómo representar las temperaturas sobre y bajo cero?, ¿cómo representar la altitud y las depresiones sobre y bajo el nivel del mar?

Cada vez que aparece un campo numérico sería conveniente que el alumno conociese su historia de cómo apareció y buscar la interdisciplinariedad que tiene con las demás áreas, y que redescubra que las Matemáticas son una abstracción porque en su momento fueron concretas, de ahí que partiendo de hechos concretos tiene que llegar a la abstracción.

¿Cómo representará un número Natural y un número Entero en una situación real?

¿En qué se diferencia y en qué se identifica el número Natural del número Entero?

¿Sabrá si esos números representan una situación inicial (S.I.), una situación final (S.F.) o un Operador (O.)?

Una abstracción: — 3 ¿qué es, S.I., S.F. u O.? Añadámosle una cualidad concreta y real de lo que el -3 representa.

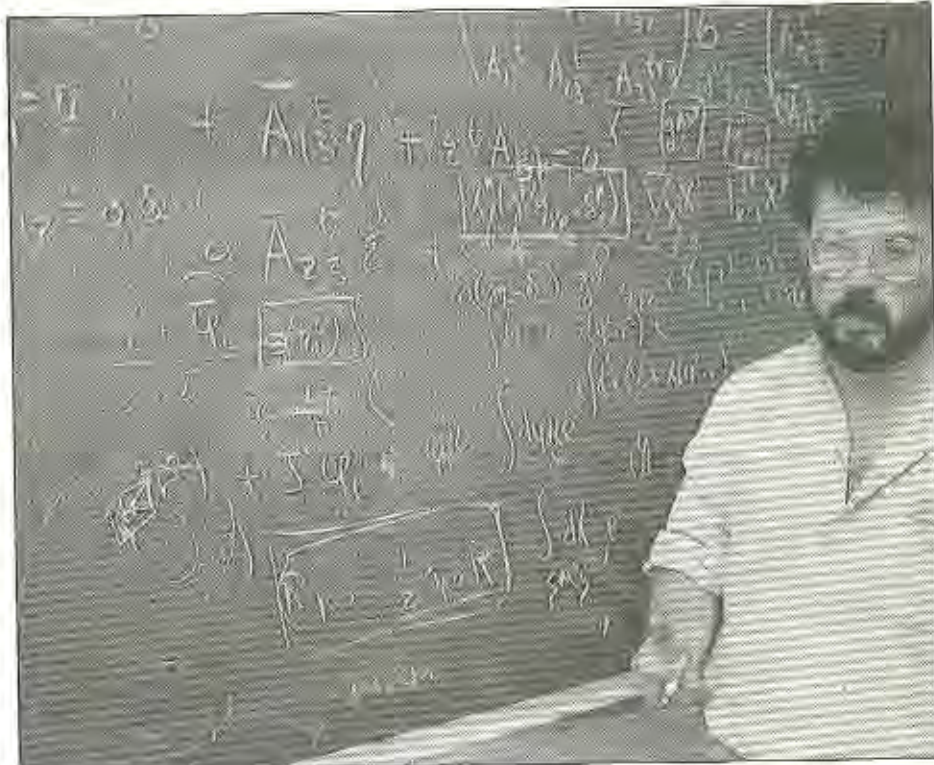
Tengo una deuda de 3 ptas.

Pago 3 ptas.

Quiero quedarme con una deuda de 3 pesetas.

Por tanto, no es lógico partir de -3 si quiero pagar 3 ptas. o quedarme con una deuda de 3 ptas.

No es lo mismo: partir de 3 ptas. pagar 3 ptas. que quedarme con una deuda de 3 ptas.



En todo alumno existe una aptitud en potencia para la comprensión de las Matemáticas.

¿Cómo pueden comprender nuestros alumnos los números enteros si solamente trabajan con abstracciones?

Es básico que partan de situaciones concretas y las representen de todas las formas posibles.

¿De qué otra forma puedo representar un \mathbb{Z} ?

¿Los números que forman un par ordenado son naturales?

¿Qué representa el primer número de un par ordenado?

¿Qué representa el segundo número de un par ordenado?

¿Cómo representaremos un par ordenado en una recta numérica?

¿Cuántas direcciones y sentidos tiene una recta numérica?

¿Qué obtenemos al llevar el par ordenado sobre la recta numérica?

Por tanto, en Matemáticas no sirven los dogmas y por ciencia muy exacta que sea son múltiples los caminos para resolver las situaciones problemáticas.

¿En nuestro trabajo en el aula tenemos presentes las características psicológicas y la madurez de nuestros alumnos?

¿No intentamos muchas veces «coger perlas de un peral en flor»?

¿Qué operaciones podremos resolver en \mathbb{Z} ?

¿Para que un número en \mathbb{Z} se transforme en el anterior o el posterior, qué operador tenemos que utilizar?

¿Tenemos que hacer lo mismo con un número en \mathbb{Q} ?

¿Podemos transformar una operación en otra diferente?

De una adición de sumandos iguales podemos obtener una multiplicación.

Una multiplicación de factores iguales la transformamos en una potencia.

$$0 \xrightarrow{+2} \xrightarrow{+2} \xrightarrow{+2} 6$$

$0 + 3$ veces $2 = 3$ veces $2 = 6$ (0 elemento neutro)

$$1 \xrightarrow{\cdot 2} \xrightarrow{\cdot 2} \xrightarrow{\cdot 2} 8$$

$1 \cdot 2^3 = 2^3 = 8$ (1 elemento neutro)

Los elementos de la potencia son base, exponente y potencia.

¿Qué es la base, qué es el exponente, qué es la potencia?

¿Relacionamos los elementos de la potenciación con la multiplicación, la adición y los sistemas de numeración?

Vamos a relacionar los elementos de la potenciación con los sistemas de numeración:

La base es el sistema de numeración en que trabajamos. El exponente es el nivel del sistema de numeración y la potencia el valor de ese nivel.

¿Sirve para algo que los alumnos dominen las distintas bases o sistemas de numeración?

¿Si buscamos el valor de la base qué hallamos?, ¿y si buscamos el del exponente?, ¿y si hallamos el valor de la potencia?

Por tanto, para la potenciación podemos trabajar las siguientes operaciones: radicación, logaritmicación y potenciación.

Al realizar la potenciación nos aparece un nuevo campo numérico \mathbb{R} . cuyo estudio corresponde al BUP.

LA INVESTIGACION DIDACTICA, UNA CUESTION TECNICA E IDEOLOGICA

No existe investigación neutra desde el punto de vista social, ni ideológico, ni político. Menos aún puede ser neutra la investigación en Ciencias Humanísticas de la que forma parte la Didáctica.

Desiderio Fernández Manjón

Habríamos de definir, desde un punto de vista ideológico y profesional, algunos de los principales fines de la Investigación Didáctica:

- Descubrir las causas del fracaso escolar y conjurarlo posteriormente.
- Descubrir nuevos métodos que faciliten el aprendizaje en las distintas circunstancias que pueden presentarse.
- Encontrar una más acorde distribución de los contenidos curriculares a la realidad de cada grupo de estudiantes.
- Modelar el currículo (los currículos) de acuerdo a estos métodos y a estos contenidos.

Muchos profesores, individual y/o colectivamente, investigan, aunque en ocasiones sus trabajos son infructuosos, pues repiten temas ya ahondados y en otras sufren el rechazo abierto y discriminatorio por parte de la Comunidad Científica al no cumplir las formalidades que ésta exige.

PRETENSIOSIDAD METODOLOGICA DE LAS CIENCIAS HUMANISTICAS

La Didáctica cae en algunos de los dislates de sus Ciencias congéneres: pretender emular a las Ciencias Físicas y Químicas en cuanto a los métodos y al rigor se refiere. Pero de entrada hay que recordar que estas mismas aún tienen grandes problemas en cuanto al método se refiere; y aunque existe un cierto paradigma científico bastante aceptado aún existen notables heterodoxos tanto en la práctica científica como en la Filosofía de la Ciencia.

Por otra parte, la propia indeterminación se ha introducido en las Ciencias Físico-Químicas vía a nivel atómico y determina, en la actualidad, a cuantas materias trabajan con conglomerados de átomos, moléculas y con las nubes de electrones. Y ya no se habla de valores exactos sino probabilísticos, a pesar de que en muchas condiciones es posible controlar casi perfectamente los gases y nubes electrónicas tomados en conjunto.

Inevitablemente hay que tener en cuenta otra diferencia fundamental: las variables materiales son relativamente fáciles de detectar y controlar; los problemas pueden ser delimitados claramente definiendo con precisión las condiciones iniciales, finales y de contorno y puede anularse la influencia del experimentador. Por contra nada de esto es posible hacer, con suficiente solvencia, en los estudios sobre el hombre. Las variables de la materia es posible aislarlas una a una

para estudiarlas o dominarlas de diversos modos y ver su influencia en cada fenómeno estudiado, en tanto que del resto de las variables se toma un solo valor fijo (condiciones de contorno) durante el tiempo que se desea. Aún así, en cuanto el fenómeno es mínimamente complejo, se escapa algún aspecto fundamental y se producen inexplicables resultados.

En las Ciencias Humanísticas, digámoslo con firmeza, es imposible proceder con ese rigor. Son tantos los factores que intervienen en sus fenómenos, tan distintas las situaciones de partida (condiciones iniciales) en que se encuentran o pueden encontrarse los sujetos; socioeconómicas, culturales, familiares, grupales, personales, que ningún análisis multivariacional, por muy bien aplicado que esté, puede dar cuenta, con alto índice de fiabilidad, de los fenómenos estudiados. En el presente siglo son numerosos y transcendentales los estudios en los que abultados errores en el diseño y/o en el control y la experimentación han distorsionado notablemente los resultados y las inferencias de los científicos sociales. A pesar de los grandes esfuerzos realizados por Stevens hacia mediados de este siglo, y a continuación otros muchos, por establecer un Sistema de Unidades de las magnitudes psicológicas, no se ha avanzado apenas. Y dudo que tal sistema sea factible introducirlo al menos para tratar cuantitativamente todos y cada uno de los temas de las Ciencias Humanísticas.

De todo esto se colige que ni existe ni

puede existir un paradigma de investigación científica, entre otras Ciencias, en Didáctica. En la mayoría de las investigaciones realizadas en temas relacionados con estas Ciencias. A lo máximo que se puede aspirar es a perfilar tendencias: en contenidos y en métodos. Por tanto, en metodología habrá que optar por posturas eclécticas, recogiendo aportaciones de todos los paradigmas existentes. Es una tendencia que se está recomendando desde hace tiempo en las Ciencias Sociales (1).

EL CASO DE LA DIDACTICA

Las comunicaciones sobre investigaciones didácticas se presentan con el bello formalismo del método hipotético-deductivo: introducción, hipótesis y fundamento teórico, diseño del experimento, realización, resultados, conclusiones y bibliografía anglosajona y/o francesa del tema.

Sin embargo, cuantos trabajamos en este campo sabemos que, salvo en contadas ocasiones, en la práctica no se procede así. Este modo de proceder es seguido, entre otras, en las verdades que dice el señor Pero Grullo, y de las que también se cuenta mucho en estas comunicaciones. En la mayoría de las investigaciones se procede por ensayo y error tras constatar un cierto fenómeno y en algunas ocasiones tras algunas lecturas o comunicaciones personales. El verdadero proceso es aproximadamente éste:



La investigación didáctica es uno de los motores de la calidad de enseñanza. No es un lujo sino una necesidad social.

PEDAGOGIA

- Se lee u oye algo de interés.
- Se piensa en ello y se dan los pasos para salvar la traba burocrática.
- Se comienza a ensayar.
- A la vista de los resultados se vuelve a reproducir el proceso: reformulación, ensayo y conclusiones.

En este sentido el simple hecho de detectar un fenómeno didáctico significativo, formular con una cierta claridad una conjetura o una hipótesis, diseñar las condiciones de experimentación o sacar conclusiones, esbozar algunas líneas de investigación, profundizar a su vez en cualquiera de los aspectos que la formulación esquemáticas del método hipotético-deductivo olvida:

- * Recopilación de datos referidos a una conjetura.
- * Formulación de nuevos métodos de investigación.
- * Formulación de nuevos currículos.

Todo eso es de naturaleza tan científica como el más completo estudio hipotético-deductivo.

Por lo general, salvo que las muestras utilizadas abarquen el máximo de ambientes posibles, las inducciones deben ser muy modestas y necesariamente han de hacer siempre referencia explícita a las condiciones de experimentación: contorno e iniciales. Es difícil extraer conclusiones generales en este tipo de estudios. Ciertos trabajos de investigación didáctica sólo parecen confirmar verdades cuyas constatación es casi diaria; unas verdades que habríamos de llamar postulados didácticos y que habríamos de tomarlos directamente como puntos de partida para posteriores estudios. Lo más que debería realizarse con ellos sería, en casos algo dudosos, tratar de falsearlos. Veamos algunos de ellos:

- Cualquier capacidad crece con el ejercicio correcto y, por tanto, con la edad.

En igualdad de condiciones (tratándose de niños y adolescentes normales en el sentido estadístico del término), a mayor edad más rápida y mejor asimilación.

Las relaciones armoniosas en las aulas favorecen el aprendizaje.

- Los conceptos de tipo experimental sólo pueden ser aprendidos correctamente en el laboratorio y/o en el campo.

De hecho en Didáctica siempre se ha funcionado con un gran número de postulados universalmente aceptados unos y parcialmente aceptados otros. Algunos son muy duraderos, pero han sido derrocados con el tiempo. Uno de los más clásicos fue la supuesta necesidad de aprender a leer en latín antes que en la propia lengua vernácula. Se mantuvo hasta el siglo XVIII.

LOS PROFESORES DE EGB Y EE.MM. COMO INVESTIGADORES DIDACTICOS

Partamos de varios principios o postulados irreductibles:

Primero: La investigación es uno de los motores de la calidad de enseñanza y, por



La medida de validez de una investigación nos la dan las condiciones de contorno y las condiciones iniciales.

tanto, no es un lujo, sino una necesidad social.

Segundo: La investigación didáctica debe poseer medios; materiales, bibliográficos, subvenciones y otros tipos de ayuda, pues resulta onerosa para quien la lleva a cabo.

Tercero: La investigación didáctica exige audacia y mucha dedicación, que va más allá de las meras horas del horario escolar.

Cuarto: Nadie mejor que los propios agentes de la enseñanza - si poseyeran preparación y medios - pueden investigar en las aulas. Es preciso, en la práctica, desmitificar la investigación. De hecho, tanto en Oriente (2) como en Occidente (3) se reconoce abiertamente que la investigación han de llevarla a cabo prioritariamente los propios maestros en sus respectivas aulas.

Ahora bien, la profesión del maestro en nuestras latitudes es una de las pocas en la que todo el mundo pontifica; los alumnos a cada instante tienden a darnos lecciones, los padres pretenden sentar cátedra en torno a variados temas de la profesión y ciertos profesores universitarios nos imponen los cánones de investigación para, seguidamente, decirnos si lo que hacemos es investigación o por contra perdemos el tiempo.

Quinto: Todos los profesores tienen capacidad y derecho a investigar en temas didácticos en sus aulas y en sus centros y a que se les reconozca a todos los efectos esta labor. De hecho, un buen número de ellos lo hacen a lo largo de su vida individual y/o grupalmente, pero por causas diversas no se benefician de ello. Y las instancias oficiales correspondientes deben facilitarles los medios imprescindibles para tal fin.

Hay quienes establecen diferencias entre investigaciones didácticas y experiencias didácticas, relegando las segundas a un plano inferior, considerándolas de insuficiente calidad para ser presentadas en los grandes foros. En función de este criterio dicotómico son relegadas a segundo plano

auténticas pequeñas revoluciones realizadas en el currículo de ciertas áreas o asignaturas concretas o modalidad de estudios de enseñanza básica o media simplemente porque o bien su contenido y su presentación o bien su diseño no se corresponden con las normas establecidas y dictadas por los centros de poder del quehacer didáctico. Otros distinguen entre investigación e innovación educativa, pero es imposible innovar sin un programa y unos pasos concretos de investigación, aunque no esté definido explícitamente. Lo ahondaré posteriormente.

Se diría que se trata de verdaderas obcecaciones caciquiles (por lo menos corporativistas) y de suficiencias y aires de encumbramiento de dichos círculos que, por descontento, se hallan bien establecidos en los niveles universitarios: cátedras, ICFs.

Esta clasificación no resiste los más mínimos argumentos. Es imposible, salvo casos extremos de espontaneísmo, realizar experiencias didácticas sin un punto de partida y el razonamiento oportuno (formulación de hipótesis), planificación de la experiencia (diseño experimental) y razonamiento siguiente a la misma (conclusiones). Difícilmente, desde esos despachos universitarios, se pueden valorar los esfuerzos que, a muchos niveles, se han de realizar para poner en marcha auténticas reformas profundas y los peligros que se han tenido que sortear para llevarlos a cabo. Es mucho más cómodo planear un estudio muy puntual que únicamente lleve implicado al propio profesor o al equipo de profesores que lo realizan.

Indudablemente, por otra parte, muchas investigaciones válidas en sí no pueden trascender porque, a causa del desconocimiento de lo que ya está realizado, no se hace sino investigar lo ya investigado y quizá suficientemente consolidado como conocimiento. ¿Cómo evitar este despilfarro de energías y entusiasmos? Sobre el cómo, me extenderé más adelante.

PEDAGOGIA

Vcamos sólo unos datos: de entre las 95 ponencias recogidas y expuestas oralmente en el I Congreso Internacional sobre investigación en la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas (4).

— 2 estaban realizadas por profesores de EGB.

— 22 realizadas por profesores de Bachillerato.

0 por profesores de Formación Profesional.

— 71 por profesores universitarios e investigadores de distintos centros.

— 0 por profesores de adultos, no dedicados a Ciencias.

En algunas ponencias, aunque muy contadas, han participado como colaboradores profesores de EGB y de FP y no los he incluido en sus respectivos apartados.

Dentro de los estudios realizados (ponencias orales) por profesores universitarios sobre Didáctica en niveles no universitarios tenemos para dicho Congreso (incluyendo las ponencias extranjeras):

2 adultos.

— 25 de EGB.

— 22 de BUP y COU.

— 3 de FP.

Varias de ellas presentan simultáneamente estudios sobre dos tipos de niveles, por ejemplo FP y BUP, aunque no son las más frecuentes.

En varias de las ponencias no se encuentra relación alguna con niveles concretos de estudio.

Si el lector toma papel y lápiz y halla algunos cálculos porcentuales encontrará resultados asombrosos, teniendo en cuenta, claro está, aproximadamente el número de profesores que a nivel de todo el Estado existe en cada uno de los distintos tipos de niveles: EGB, EE.MM., Universidad.

Por otra parte, parecería que las investigaciones se realizasen con alumnos estándar, dentro del grupo central de percenti-

les de la curva de Gauss, como si en nuestra realidad escolar todos los centros de EGB y EE.MM. tuviesen las mismas condiciones tanto del alumnado como del equipamiento de los centros, realidad del profesorado, medio en el que se halla enclavado el centro, etc. Sólo en algunos casos se insinúa tímidamente que el centro en cuestión es de la periferia de una cierta ciudad, lo cual no dice excesivamente, dadas las grandes diferencias que también existen entre las periferias de una determinada ciudad. Ahora bien, si las condiciones concretas no se relatan con detalle, los lectores pueden llevarse a grandes equívocos. La verdadera medida de la validez de una determinada experiencia o investigación didáctica nos la dan inevitablemente las condiciones de contorno y las condiciones iniciales; si éstas no han sido tenidas en cuenta y no se exponen con detalle la experiencia o investigación carecen de validez en el sentido Campbell-Stanley (5). Insistiré más en otro artículo sobre estas condiciones, particularmente referidas a los investigadores. Las diferencias entre los centros de los mismos tipos de enseñanza, por ejemplo incluso dentro de FP, es tan grande que si no se exponen el lector carece de referencia concreta alguna.

Referencias bibliográficas

(1) ALVIRA, F., y otros: *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid, 1978.

(2) PETROVSKI, A., y otros: *Psicología evolutiva y pedagógica*. Progreso, Moscú, 1977.

(3) ROWNTREE, D.: *Educational technology in curriculum development*. Harper and Row, Londres, 1982.

(4) I Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, UAB, 25 a 28 septiembre 1985. Número extra. Revista *Enseñanza de las Ciencias*.

(5) CAMPBELL, D. T., y STANLEY, J. C.: *Diseños experimentales y cuasixperimentales*. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

INGLES EN INGLATERRA

Julio, agosto,

3 semanas: 91.900 pesetas
4 semanas: 103.100 pesetas

Estos precios incluyen:

— Estancia en casa de familia inglesa, clases, actividades culturales, deportivas y recreativas, excursiones, seguro.

— Lugares:
Londres, Oxford, Cambridge, Portsmouth.

Información:

SINDICATO DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

c/ Fernández de la Hoz, 12-1.ª izq.
28010 Madrid.
Tel. 410 36 14



T.E.

SUSCRIBETE

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

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

Nombre
Apellidos
Dirección N.º
Población D.P.
Deseo suscribirme a la revista "T.E." por el periodo de un año a partir de

La suscripción y forma de pago las indico a continuación:

Suscripción anual

Normal 1.200 ptas.

Ayuda 2.000 ptas.

Forma de pago:

Giro postal (indiquen fecha envío).

Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Contra reembolso del 1.º número (+ gastos de envío).

Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO
Caja de Ahorros:

Domicilio de la Agencia:

Población: D.P.

Provincia:

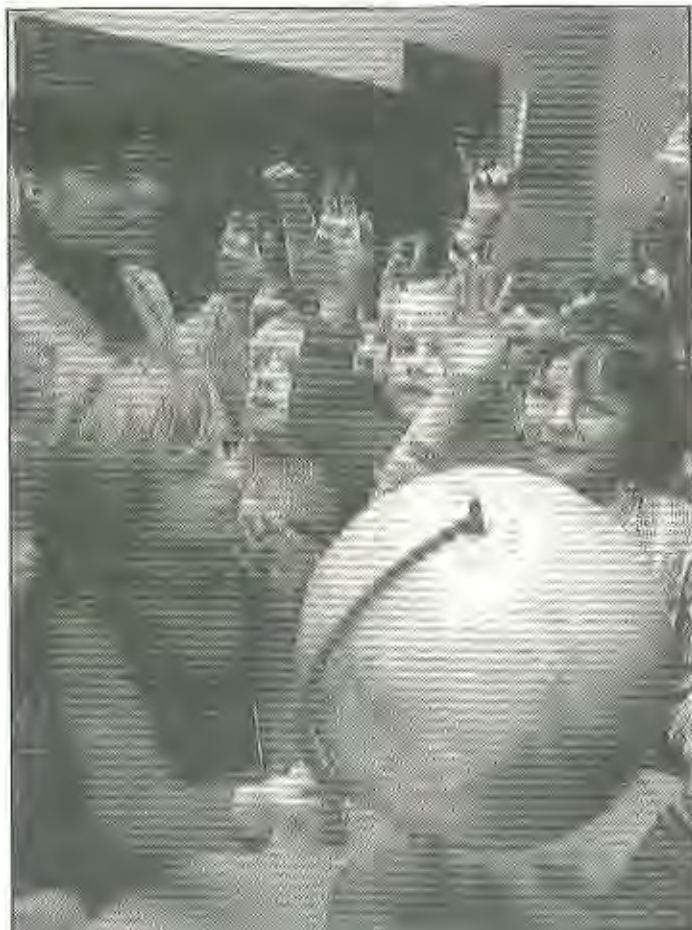
Titular de la cuenta

N.º de la cuenta

Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para los titulares de la cuenta n.º 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha: Atentamente.

(Firma).



LA ESCUELA, LAS COMUNIDADES EUROPEAS Y ESPAÑA

Es una satisfacción poder escribir sobre un tema equis, en las comunidades europeas y en España, sin que necesariamente se traduzca en una cadena de lamentos que vienen a confirmar, una vez más, que Europa termina en los Pirineos. Esto sucede pocas veces, pero una de ellas es al hablar de los sistemas escolares europeos y español. Claro que no sería así si nos ocupáramos específicamente de la calidad de la escolarización en términos de recursos materiales y financieros, del presupuesto educativo por alumno, del número de alumnos por profesor, del grado en que se ha alcanzado la escolarización universal en los ciclos obligatorios y posobligatorio, etc. En ese caso tendríamos que volver a consolarlos con que en Grecia y Portugal pueden estar peor las cosas, pero no es esto lo que vamos a tratar. Desde otro punto de vista, nuestra atención se va a centrar en las distintas —pero no tanto— estructuras de los sistemas escolares.

Mariano Fernández Enguita

Todos los países de las Comunidades como España, dividen sus enseñanzas básicamente en tres tramos: primaria o básica, secundaria y superior. Las terminologías no necesariamente coinciden, pues mientras en algunos países se considera secundaria ya el quinto año de escolaridad, en otros no se alcanza hasta el octavo o el noveno; pero esas son, efectivamente, meras diferencias de nomenclatura. Primaria y secundaria se distinguen más bien porque la primera está a cargo de maestros con título no universitario o semiuniversitario, mientras la segunda está a cargo de profesores licenciados o sus equivalentes; porque la primera es estrictamente común —en términos formales— mientras la segunda puede variar dentro de un mismo país; porque las enseñanzas primarias son globales, no divididas por materias, mientras las secundarias suelen estar estrictamente compartimentadas; porque los profesores de primaria están especializados en pedagogía pero no en las materias, mientras los de secundaria están especializados por materias, pero suelen carecer de formación pedagógica; en fin, porque se imparten en centros distintos. Numerosos sistemas escolares no reúnen todas estas características, pero todos reúnen varias de entre ellas. Finalmente, mientras algunos países agrupan todas o casi todas las ense-

ñanzas postsecundarias regladas —o sea, excluyendo las ocupacionales— en la universidad, otros mantienen dos vías, universitaria y técnica, separadas.

Por razones fáciles de comprender, podemos afirmar que lo que distingue a una estructura escolar de otra es, fundamentalmente, la forma en que se organiza su enseñanza secundaria. La primaria, como ya hemos dicho, suele ser muy parecida en términos de organización. En cuanto a la superior y la postsecundaria en general, aunque puede presentar diferencias importantes, éstas afectan ya sólo a una minoría de los jóvenes y tienen, por cierto, su origen en la secundaria de que provienen. Claro que, con un criterio parecido, podría argumentarse que lo que ocurre en la secundaria tienen su origen en la primaria, lo que no dejaría de ser verdad. Sin embargo, para entrar en esta cuestión tendríamos ya que adentrarnos en el interior de las mismas escuelas, no pudiendo mantenernos en el nivel de la estructura general del sistema educativo, que es lo que pretendamos, hasta mejor ocasión.

¿En qué se diferencian, entonces, los sistemas escolares nacionales de las comunidades? A primera vista, podríamos distribuirlos entre dos polos extremos: los totalmente segregados, como el alemán occidental o el holandés; y los más integrados, como el britá-

nico o el danés. En medio, más cerca de un polo o del otro según los casos, quedarían todos los demás. Llega el momento de aclarar qué entendemos por sistemas segregados e integrados. Decimos que el sistema holandés, o el alemán federal son segregados porque, al acceder a la enseñanza secundaria, después del cuarto año de escolaridad, los niños y niñas se incorporan a ramas enteramente distintas: distintas por el origen social del público que reclutan, distintas por los contenidos de las enseñanzas, distintas por los métodos pedagógicos que se emplean en ellas, distintas por los futuros educativos que abren o cierran y distintas, en fin, por las posiciones sociales a las que, en última instancia, conducen. Por otra parte, decimos que los sistemas escolares británico o danés son integrados porque, en ellos, los alumnos acceden sin excepciones, o con muy pocas, a un único tronco secundario cualesquiera que sean sus calificaciones en primaria, cursan o tienen la posibilidad legal de cursar las mismas enseñanzas y, formalmente, nada indica todavía cuál sea su futuro escolar o social.

Entre estos dos polos se sitúan los sistemas escolares que sólo han integrado en parte el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o que han integrado el primer ciclo, pero mantienen muy dividido el segundo, o que se

TEMA DEL MES

incorporan ahora a la reforma. El prototipo son aquí los países mediterráneos, particularmente Francia, Italia y España.

No obstante, esta clasificación, que sirve para empezar a entendernos, no sirve igual para ir muy lejos. En realidad, no sirve de mucho, porque es cambiante. El Reino Unido, por ejemplo, aunque tiene un sistema esencialmente integrado, mantiene todavía escuelas secundarias selectivas —no me refiero ya a las llamadas "public schools", que son las escuelas privadas, sino a las "grammar" y otras que todavía quedan dentro del sistema estatal—. La República Federal de Alemania y los Países Bajos, cuyos sistemas hemos caracterizado como netamente segregados, cuentan ya, experimentalmente, con escuelas integradas, aunque no signifiquen mucho dentro del total ni sean un prelude de una reforma inmediata. Francia, que hoy está más cerca de ser un sistema integrado, era hasta hace pocos años un sistema enteramente segregado. Y así sucesivamente: piénsese, por ejemplo, en España, con una escuela definitivamente segregada antes de la plana puesta en práctica de la Ley General de Educación, una posición intermedia hasta hoy, y uno de los sistemas más integrados cuando se lleve a la práctica, si nada lo impide, la generalización de la reforma de las enseñanzas medias.

En consecuencia, podríamos formular la cuestión de otra manera: con distintos ritmos, distintas modalidades y distintos grados de empuje y/o de resistencia, todos los sistemas escolares de las comunidades europeas —o, lo que es más, todos los del mundo industrializado, capitalista o burocrático— siguen un camino que lleva de una estructura segregada a una estructura integrada. La avanzada en esta línea son los países escandinavos, seguidos del Reino Unido. Sin embargo, el carácter más centralizado de los sistemas escolares latinos hace posible que, súbitamente, mediante reformas recientes o en curso, puedan situarse en un nivel de integración similar al menos al del Reino Unido. La retaguardia, por su puesto, la constituyen los países centroeuropeos —algo que, irónicamente, puede considerarse herencia de una tradición mucho más larga en materia de escolarización universal: desde el principio dividieron a los alumnos en dos redes distintas, mientras en los demás se avanzaba lentamente hacia la escolarización general a partir de la ampliación paulatina de una escuela minoritaria, y ahora es más difícil deshacerse de esa herencia.

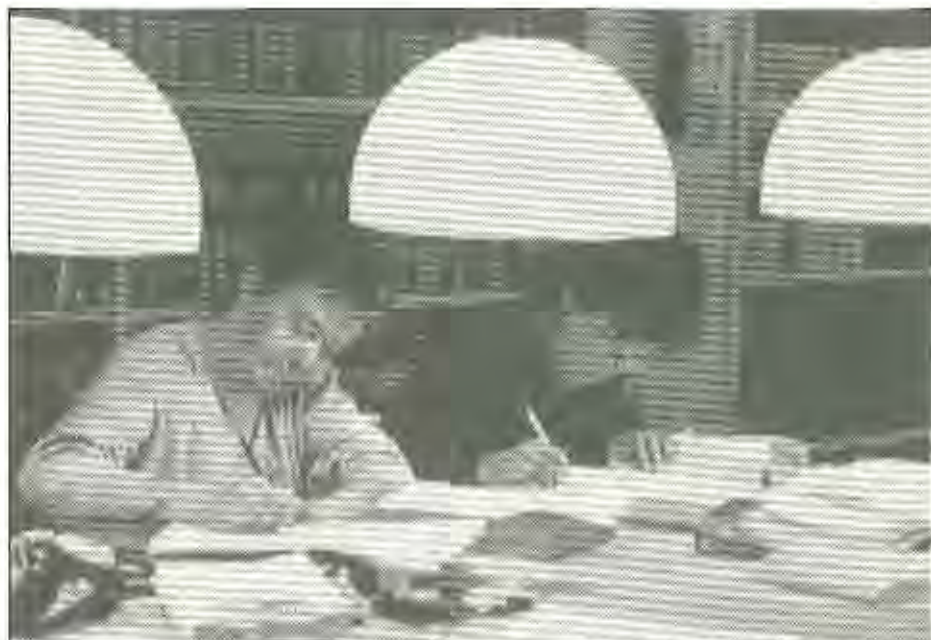
¿QUE TIPO DE INTEGRACION?

Desde este punto de vista, lo que interesa no es ya tanto hacer una tipología que se mostraría precaria como ver las vías distintas empleadas para

llegar hacia la integración por los países que nos han precedido en ello, pues ello debe permitirnos aprender de sus aciertos y sus errores. Aunque, en el campo de la educación, los vientos soplan hoy en otra dirección muy distinta —a lo que nos referiremos más adelante—; la generalidad de las reformas comprensivas de la enseñanza se hicieron en aras de la igualdad o, más precisamente, de la llamada igualdad de oportunidades. Es cierto que contribuyeron otros factores como la guerra fría y la necesidad de desarmar política e ideológicamente al movimiento obrero, la preocupación por no dilapidar recursos humanos en medio de la competencia tecnológica internacional o el creciente malestar de las clases medias al ver que a una parte de sus vástagos podía verse negado el acceso a las ramas selectivas de la enseñanza, pero éstas son cuestiones que giran en torno a la primera. La opinión pública pedía mayor igualdad de resultados o, al menos, en el punto de partida; los gobiernos estaban prestos a poner en marcha un mecanismo que garantizara la paz social diluyendo los conflictos de clase en la competencia interindividual; y los empresarios querían una mano de obra relativamente polivalente y adaptable a los cambios en la producción. Hasta la izquierda parecía no tener que decir otra cosa sobre la escuela, sino que no ofrecía la suficiente igualdad de oportunidades, que no iba un número suficiente de hijos de obreros a la universidad, etc. Hoy son ya pocos los que comparten aquellas ilusiones sobre el potencial reformador de la escuela "una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz", decía el preámbulo del Libro

Blanco de Villar, mientras algún que otro "riguroso" teórico "marxista" se apresuraba a demostrar que la Ley General de Educación era el fruto no nato, pero esperado y bienvenido, de la alianza entre las clases populares y la burguesía "nacional", o sea, "progresista". Sin embargo, aunque no consideremos ya a la escuela como el motor del cambio social, debemos seguir admitiendo que la reforma de la escuela es parte y parte importante de este cambio como quiera que se entienda. Por eso mismo, debemos valorar las distintas formas de integración escolar en función de sus resultados en términos de igualdad, concretamente de igualdad educativa.

Los sistemas integrados se distinguen por su estructura interna en dos grandes grupos: los que ofrecen un currículo común a todos los alumnos y los que los ofrecen un currículo diversificado. Curiosa pero lógicamente pueden conducir a resultados muy parecidos, pero la crítica de los segundos resulta, probablemente, más fácil de comprender que la de los primeros. Una primera variante de éstos es la que consiste en agrupar a los alumnos que, formalmente, siguen un currículo común, por velocidades de aprendizaje. Así se forman grupos para todas las materias, para cada una o para algunas de ellas, por "capacidades" o por "resultados", dividiendo a los alumnos sólo en dos o tres niveles básicos o en tantos como sea posible. El efecto final es que se crean de hecho, dentro de la misma escuela, ramas distintas que vienen a reproducir la segregación social y escolar que antes se daba entre escuelas. Los alumnos se sienten etiquetados como "buenos" o "malos", triun-



Lo que distingue a una estructura escolar de otra es la forma en que se organiza su enseñanza secundaria.

TEMA DEL MES

ladores o fracasados; los profesores con más experiencia prefieren los grupos de mayor nivel y dejan los otros a los más inexpertos; los currículos se diferencian de hecho, pues mientras unos sobrepasan el programa oficial otros nunca lo cubren; los métodos también se distinguen, pues mientras a unos se les invita a entrar en los arcaicos del pensamiento, de otros se espera simplemente que lo asimilen masticado y simplificado. La discriminación se torna así acumulativa y difícilmente reversible.

La segunda variante de la diversificación es aquella en la que los alumnos componen su propio currículo eligiendo entre una oferta diversa de materias optativas. Los alumnos con menos espíritu "académico", de origen social desaventajado o que no creen en las promesas de la escuela o sus padres, tienden a elegir las materias de índole práctica, y viceversa, los profesores les orientan de acuerdo con la imagen que se han formado de ellos, que suele corresponderse estrechamente con su origen social; las opciones no son realmente ilimitadas, pues los colegios, que no cuentan con plantilla ni alumnos suficientes como para ofrecer cualquier materia a cualquier hora y que se rigen por prejuicios sobre lo que es un currículo adecuadamente "académico" o adecuadamente "práctico", arreglan los horarios de manera que sólo son posibles gamas unilaterales de opciones, descaradamente académicas o descaradamente pensadas para la incorporación temprana al trabajo. Así se diferencian multitud de caminos irreversibles, pues quien, por ejemplo, no eligió matemática avanzada en el curso N no puede ya hacerlo en el N + 1, bien porque no se le permite, bien porque se encontraría en posición de desventaja y le exigiría un esfuerzo extraordinario para alcanzar el nivel adecuado.

A partir de aquí podría fácilmente deducirse que el remedio está en un currículo común y único, pero las cosas distan mucho de ser tan simples, incluso si dejamos de lado, por esta vez, problemas como la relación entre la escuela y su entorno cultural y social específico. Un currículo único se convierte en un instrumento de discriminación cuando se aplica de forma indiferenciada a alumnos que vienen de orígenes sociales y culturales muy distintos, que tienen intereses diferentes, cuyo lenguaje, patrones de conducta y valores guardan mayor o menor relación con lo que les pide la escuela, etc. Cuando, además, ese currículo único es invariablemente académico o, peor, academicista; cuando está profundamente impregnado por las ideas, los valores, las pautas de conducta y el "sentido común" de las clases alta y media, ya podemos decir de antemano quiénes serán los perdedores. En realidad, no hacía falta esperar el fracaso de la reforma comprensiva de la ense-

ñanza secundaria para concluir algo que podríamos haber constatado en la primaria, donde ya se anunciaron claramente los futuros "éxitos" "fracasos" escolares, pero es cierto que la persona necesita tropezar dos veces en el mismo obstáculo. Lo que sucedió, en realidad, fue que los críticos de la escuela estaban demasiado encantados con el fácil ataque a una escuela formalmente desigual como para pensar que, si fuera formalmente igual, podría seguir siendo, en última instancia, antiigualitaria.

Pero si los dos posibles caminos han fracasado, ¿es que no hay solución? Lo que ocurre es que no son los dos posibles caminos, sino sólo dos de los

vías alternativas para llegar a resultados iguales o equiparables. Traducir esto en un plan de detalle llevaría muchas páginas y estaría fuera de lugar, pues lo fundamental, de momento, es ponerse de acuerdo, por así decirlo, en una "filosofía" de lo que queremos obtener de la escuela. No obstante, podemos añadir que los dos objetivos citados son también expresables en una jerga quizá más aceptable de puro familiar: el primero se puede denominar formación polivalente y/o integral; el segundo, currículo flexible más educación compensatoria.

No podemos extendernos más sobre esto, pero parece oportuno recordar que todas estas formas fracasadas de



Un "currículo" único es un instrumento de discriminación cuando se aplica de forma indiferenciada a los alumnos con orígenes sociales o culturales distintos.

caminos posibles. Junto —o frente— a la posibilidad de dejar a los alumnos donde están, abandonados a la herencia de su origen social y cultural —lo que hacen los sistemas segregados, metiéndolos en escuelas distintas, y una variante de los sistemas integrados, al ofrecerles enseñanzas distintas dentro de la misma escuela—, junto a la posibilidad de tratarlos de manera indiferenciada, señalando sólo a dónde deben llegar, pero dando por bueno que tienen que llegar a donde siempre, a donde le gusta llegar a la clase media, y sin tener en cuenta de dónde parten, para luego ver cómo triunfan unos y se estrellan otros según sus recursos desiguales, existe otra. Esta otra posibilidad, nunca intentada seriamente, debería componerse de dos partes: primero, elaborar programas de aprendizaje que no sean lo que un catedrático hijo y nieto de catedráticos piensa que todo el mundo debería aprender, sino algo que, sin abandonar lo mejor de la cultura académica, realce los aspectos prácticos, expresivos y comunitarios de un desarrollo personal equilibrado; segundo, una estructura flexible que, reconociendo las distintas posiciones de partida, ofrezca

integración que acabamos de criticar se están dando ya hoy, en España, a escala de laboratorio: la agrupación por niveles de aprendizaje funciona en Euzkadi y en numerosos centros sueltos en otros lugares; el sistema de opciones se aplica en Cataluña; el currículo único y académico, en fin, aparece todavía en exceso en las materias tradicionales del llamado "territorio M.E.C." y las autonómicas que se han sumado al mismo tipo de reforma. Estamos hablando, como se habrá adivinado ya, de la aplicación experimental de la reforma de las enseñanzas medias. Por lo demás, la última variante citada, el currículo único, academicista y cortado a medida de los niños de clase media, pero sólo de ellos, es moneda de aceptación forzosa todavía en el ciclo superior de la EGB, al que en otros países llamarían primer ciclo secundario. Es el momento de sacar conclusiones, si no de los aciertos, de los errores de Europa.

LA DIFERENCIACION COMO RESPUESTA A LA INTEGRACION

Al igual que entre nosotros, el tema de la integración tiene en Europa algo

TEMA DEL MES

de cuento de nunca acabar. Las formas de diferenciación interna dentro de las escuelas secundarias a las que hemos aludido un poco antes pueden ser interpretadas, por supuesto, como reacciones frente a la integración escolar, pero aquí nos referimos a otras tres manifestaciones de la misma respuesta: la mayor diferenciación tras el tronco común, el resurgir de la enseñanza privada y el auge de la formación ocupacional.

La prolongación del tronco común, que generalmente incluye hasta el primer ciclo secundario, ha venido sistemáticamente acompañada de una mayor diversificación del segundo ciclo secundario, de los estudios postsecundarios en general y de los universitarios en particular. En Francia, por ejemplo, se multiplican las variantes del bachillerato y de estudios de formación profesional; en el Reino Unido lo hacen los exámenes públicos y los consiguientes estudios para prepararlos; en España, para mirar más cerca, la unificación del bachillerato general de dos años viene acompañada de una proliferación de las variantes en el bachillerato posterior. A favor de esto puede argumentarse que, en algún momento, hay que preparar a los jóvenes para empleos o tipos de empleo específicos; es decir, que más tarde o más temprano hay que dar cabida a la especialización. En términos tan generales, esto es cierto para cualquier tipo de sociedad imaginable, pero el problema empieza cuando, por un lado, la especialización es, además, unilateralización (es especialización dentro de una subesfera del saber teórico o práctico, pero también, respectivamente, renuncia global al saber práctico o teórico) y, por otro, vemos cómo vuelve a reproducir, en gran medida, el origen social de los alumnos y, en todo caso, los condena a destinos sociales profundamente desiguales.

Esta tendencia es aún más visible en los estudios superiores. Las universidades se diversifican hasta el punto de diferenciarse en un pequeño grupo de élite y un gran grupo de aluvión; las primeras siguen contribuyendo a la reproducción de los sectores privilegiados mientras las segundas acogen, como una especie de prolongación del bachillerato, a la masa de estudiantes provenientes de secundaria. Las formas de esta diferenciación pueden ser muy distintas: así, países como Inglaterra y Alemania Federal mantienen universidades muy selectivas mientras dejan crecer un sector técnico separado, mientras, en Francia, los centros de élite son las llamadas Grandes Escuelas y el aluvión va a las universidades. A esta diferenciación horizontal hay que añadir otra de tipo vertical. Los sectores privilegiados de la sociedad se defienden del acceso masivo a un nivel de enseñanza elevando las exigencias formales en materia educativa. De este modo, al igual que el título de secun-



La enseñanza privada resurge como respuesta de los sectores sociales que consideran insuficientes las diferencias existentes dentro de la enseñanza estatal. Francia y Reino Unido son un ejemplo.

daria ocupa ahora el lugar que antes ocupaba el de primaria, el de simple mínimo común, la licenciatura viene a constituir el elemento de cultura que antes se asociaba a un título de bachillerato poco frecuente y el doctorado es el requisito de la distinción que antes aportaba la licenciatura. Podría decirse que, cuando un sector social accede masivamente a un nivel determinado de la enseñanza, el sector situado por encima de él se las apaña para convertir al nivel siguiente en el punto de inflexión y en una nueva barrera social y cultural que sustituye a la anterior.

En otro orden de cosas, la enseñanza privada resurge como respuesta de los sectores sociales que consideran insuficientes las diferencias existentes dentro de la enseñanza estatal. En Francia, por ejemplo, hemos asistido, no hace mucho, a movilizaciones masivas en favor de la "libertad de enseñanza", o sea, de la escuela privada. En el Reino Unido, el Gobierno conservador protege a las escuelas privadas y lanza un programa de "plazas asistidas" por el que se financia la matriculación en

escuelas privadas de niños que se han mostrado brillantes en las públicas, lo que equivale al siguiente mensaje: las escuelas privadas son mejores que las públicas, estamos dispuestos a que siga siendo así y preferimos emplear el dinero en enviar más gente a la estúpida enseñanza privada que en mejorar la deplorable enseñanza pública. No es poca cosa para uno de los países que más empeño había puesto en la mejora de la escuela pública. Por todas partes florecen estudios, las más de las veces metodológicamente deleznable, que intentan demostrar que las escuelas privadas son más eficientes que las públicas. Todo esto cuadra muy bien con un período en el que un exceso de capitales, frente a una demanda solvente deprimida, busca enloquecido lugares donde invertir con beneficio asegurado y espera encontrarlos desmantelando los servicios asociados al Estado del Bienestar (escuela, salud, transportes públicos, etc.). Y hay que decir, por cierto, que los enseñantes de los centros públicos y sobre todo los directores, actúan como aliados involun-

TEMA DEL MES

tarios de los defensores de la enseñanza privada. Mientras el peor de los centros privados se dirige a sus clientes potenciales con declaraciones de objetivos, formulaciones de principios, programas pedagógicos, etc. (no importa que la mayoría de las veces sean sólo una mezcla de banalidades y barbaridades pedagógicas y votos religiosos suavizados), los centros públicos son como cajas cerradas que funcionan en el más absoluto hermetismo, que piden implícita o explícitamente al padre que les entregue el niño y se vuelva a casa. Aunque sólo sea en el terreno de las apariencias, desde el punto de vista del cliente-usuario esto es como elegir entre el menú del día o comer a la carta.

El auge de la formación ocupacional, aunque pueda ser defendido en atención a otros factores y con las necesarias cautelas, puede también inscribirse —aunque no agotarse— en esta lógica. Teóricamente, la formación ocupacional no es sino una respuesta a la necesidad de preparar a gente específica para puestos específicos y al desempleo juvenil, es decir, a lo que vagamente se llama transición de la escuela al trabajo. Pero también es una alternativa a mantener a los jóvenes parados en la escuela o a proporcionarles en ella, o con ella, una experiencia de trabajo. Los jóvenes que van a la ocupacional hacen fuera de la escuela lo que otros hacen dentro de ella: esperar a conseguir un empleo y prepararse para él. Por consiguiente, nos hallamos de nuevo ante una forma de diferenciación y, en último análisis, de reproducción de las diferencias sociales. Hoy en día, los presupuestos dedicados por los gobiernos europeos a la formación ocupacional crecen mucho más velozmente que los dedicados a la enseñanza reglada, o crecen mientras éstos se estancan.

DE LA IGUALDAD A LA EFICIENCIA

El clima ideológico que rodea a la educación ha cambiado notoriamente, en el último decenio, en los países industrializados en general y en los europeos en particular. Si hace diez años la palabra que surgía cada tres frases al hablar de la escuela era "igualdad", ahora dominan términos como "eficiencia", "coste-beneficio", "excelencia", etc. Los países anglosajones viven obsesionados con la consigna "back to the basics" (vuelta a los fundamentos). Las reuniones internacionales no versan ya sobre la igualdad o la igualdad de oportunidades, sino sobre la "calidad", las "destrezas básicas", el currículo mínimo. En Francia, un gobierno socialista, a través de un ministro "izquierdista", anuncia la vuelta a la lectura y las cuatro reglas como centro del currículo. En el Reino Unido fue también un primer ministro socialista (Callaghan) quien lanzó el



"Si hace diez años la palabra que surgía cada tres frases al hablar de la escuela era 'igualdad', ahora dominan términos como 'eficiencia', 'coste-beneficio', 'excelencia'."

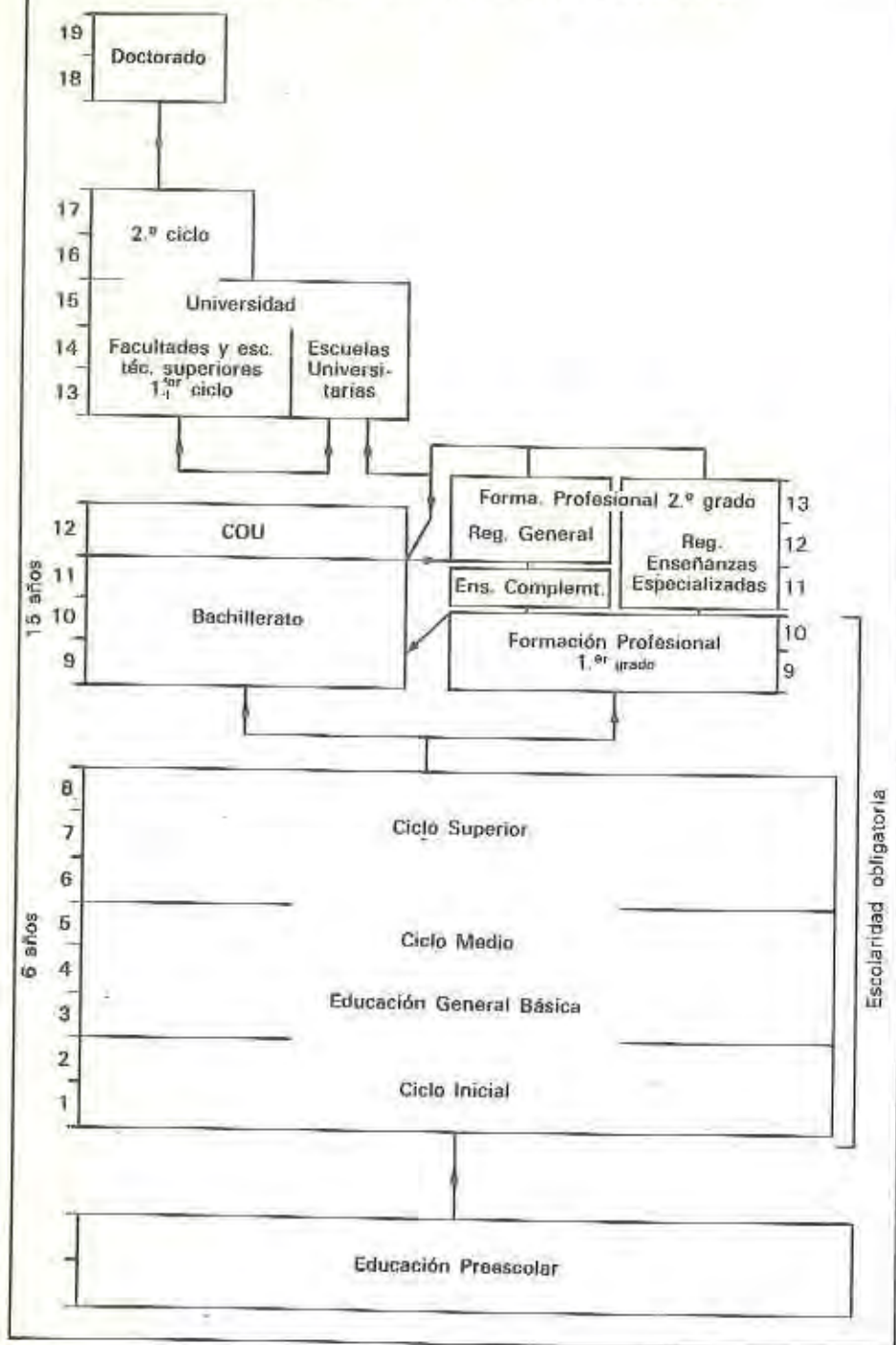
"Gran Debate" contra las prácticas demasiado liberales en William Tyndale y otras escuelas.

Esta involución se apoya en una espectacular parafernalia sobre el "descenso del nivel" de los alumnos. Los profesores de universidad culpan a la secundaria, los de secundaria a la primaria, y los de primaria a las familias. Los demás tienen que ser culpables porque yo soy inocente. Se suceden los estudios que comparan el nivel de los alumnos a través del tiempo, como si tal cosa fuera de recibo. No se puede comparar el nivel medio de un bachillerato al que accede el 50 por 100 o más de la población en edad con el de aquel al que, hace diez o veinte años, accedía sólo una minoría, y lo mismo reza para otras ramas o tramos de la enseñanza. No se pueden medir por el mismo rasero una enseñanza que estaba centrada en las cuatro reglas y otra que se niega a estarlo, tanto menos cuando el rasero son precisamente las cuatro reglas. Hay cosas, simplemente, no mensurables, ¿cómo medir el desarrollo personal, la creatividad, la libertad, el espíritu crítico, la solidaridad, etcétera? Pero las organizaciones burocráticas necesitan medir, y miden lo que sea. Sin embargo, incluso en estas condiciones, las mediciones parciales no sustentan, la mayoría de las veces, la idea del descenso del nivel, pero no importa: el catastrofismo siempre es noticia, pero los estudios cuidados resultan aburridos y no caben en los

titulares de los periódicos, la contra-reforma auspiciada por Chevenement vino inmediatamente después de que dos informes auspiciados por el propio Gobierno, los dirigidos por Legrand y Prost, no sustentaran la hipótesis de un descenso general del nivel.

Esta involución puede interpretarse de otro modo. En los últimos años, los empleadores se quejan llorosamente de que los jóvenes acceden al trabajo con malas costumbres; no son puntuales, no saben quién es el jefe, se empeñan en llevar a cabo tareas interesantes, piden algo más que un salario, abandonan los empleos que les resultan frustrantes si tienen la oportunidad de encontrar otro e incluso sin ella, etc. De esto se culpa a la escuela, por educar a los niños en un clima de tolerancia y crearles unas expectativas que, luego, el trabajo no es capaz de satisfacer dada su organización social interna. La vuelta a las cuatro reglas sería también el regreso a la pedagogía disciplinaria que las acompañaba, que es muy distinta, diametralmente opuesta a la que promueven quienes piensan que la escuela debe fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo, la creatividad, etcétera. De esta forma, bajo un discurso que sólo habla de contenidos y niveles se oculta una ofensiva cuyo objetivo son las relaciones sociales dentro de la escuela. Después de todo, siempre es más presentable hablar del "nivel" que de la disciplina, y ambas cosas conducen a lo mismo.

DIAGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO



LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA Y LA CEE

Hemos pretendido ofrecer un panorama del sistema educativo a partir del estudio de sus indicadores más significativos. Debido a las limitaciones al contenido de este trabajo, los sectores y datos que pudieran ser considerados serían excesivamente extenso el análisis. Por lo tanto, es difícil reunir un material estadístico que exista. Existen razonables dudas sobre la fiabilidad de los datos disponibles. La estructura actual del sistema educativo, desde 1970.

En el esquema que sigue puede verse la estructura.

Por ser un diagrama conocido no necesita de amplias explicaciones, aunque sí conviene señalar:

— Lo atípico de nuestra enseñanza básica obligatoria, que se convierte en una excepción en el marco de los sistemas educativos europeos.

— La existencia de una doble titulación al finalizar la EGB, que quiebra la unidad del sistema.

— Si bien en el plano teórico aparece como una estructura en que, a excepción de

la universidad, no hay barreras selectivas, la realidad es muy otra. Además de lo señalado en el guión anterior, el sistema es objetivamente clasificador (datos posteriores de este trabajo intentarán justificarlo) al tiempo que puesto en relación con la realidad económica y social del país, se acerca su carácter selectivo.

El cuadro siguiente ofrece una panorámica general de los niveles de estudio de la población española.



Cuadro n.º 1

Estudios realizados	Total	De 10 a 24	De 25 a 34	De 35 a 44	De 45 a 54	De 55 a 64	De 65 y más
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Analfabetos	7,92	2,52	1,80	4,44	8,00	10,44	21,50
Sin estudios	23,05	10,49	14,03	23,69	28,97	24,52	31,81
1.º grado: Primaria 1.ª EGB	42,42	31,55	44,70	42,00	46,90	45,74	37,69
2.º grado: 2.ª etapa EGB	12,15	34,01	16,13	9,41	5,59	4,33	2,49
2.º grado: BUP, 2.º ciclo FP	7,38	15,28	11,62	6,43	4,63	3,54	1,94
3.º grado: Escuelas Universitarias	3,64	3,24	5,89	4,48	2,95	2,40	2,41
3.º grado: Facultades Universit.	3,04	1,57	5,61	3,72	2,69	2,16	2,00
No clasificables	0,40	1,34	0,22	0,21	0,26	0,27	0,15

Fuente: INE. Censo de 1981.

Resulta significativo apreciar cómo en los niveles de edad inferiores el analfabetismo decrece considerablemente, así como el crecimiento en los estudios de EE.MM. y el porcentaje todavía mínimo de quienes acceden a los estudios superiores.

En los cuadros siguientes se analiza la evolución demográfica en los años 81 a 88, de los 0 a los 17 años (cuadro n.º 2) y la escolarización en los diferentes niveles de enseñanza (cuadros 3 al 8).

Cuadro n.º 2
EVOLUCION DEMOGRAFICA (En miles)

	1981	1983	1984	1985	1986	1987	1988
0-3	2.412,7	2.426,1	2.430,9	2.429,0	2.422,6	2.410,6	2.404,9
4-5	1.312,1	1.206,2	1.182,4	1.201,4	1.201,2	1.214,6	1.219,6
6-13	5.200,9	5.224,4	5.199,8	5.135,9	5.080,7	5.033,8	4.975,6
14-15	1.288,0	1.284,0	1.284,6	1.290,2	1.297,1	1.298,8	1.315,3
16-17	1.297,9	1.287,5	1.291,5	1.282,6	1.283,3	1.288,9	1.295,9

Fuente: INE (Censo 1981).

Como puede observarse, la disminución va siendo progresiva en casi todos los grupos de edad, si bien no es aún excesivamente significativa, siendo en los grupos 4-5 (Preescolar) y 16-13 (EGB) donde se aprecia un descenso mayor, y por contra aumenta en el grupo 14-15 (Enseñanzas Medias).

Se aprecian los bajísimos niveles de escolarización, así como su disminución en la serie analizada. El sector privado desciende en la misma medida en que aumenta la escolarización en el sector público.

Cualquier previsión para el futuro de este sector está supeditada por la Administración a la ley de Escuelas Infantiles, inicialmente comprometida para esta legislación y ahora definitivamente descartada.

En Preescolar ha habido un crecimiento sostenido de los niveles de escolarización, realizado sobre todo en el sector público y acompañado del descenso paralelo del sector privado.

El objetivo inicial del Gobierno de conseguir la plena escolarización de 4-5 años en esta legislatura no se ha mantenido, a pesar del descenso del número de niños de esta edad. Según datos del Ministerio de Economía y Hacienda, contenidos en el Programa Económico a Medio Plazo, las necesidades de puestos escolares en el período 1984-87 eran:

Puestos para cubrir el déficit: 63.000.
Puestos para crecimiento vegetativo, reposición, etc.: 128.000.
Total: 191.000.

Teniendo en cuenta que según el MEC (en diciembre de 1985) el coste de construcción y equipamiento de un puesto escolar en Preescolar es de: construcción: 125.000 + Equipamiento: 10.000.

Total: 135.000.
La inversión necesaria para cubrir esos 191.000 nuevos sería de 8.500 millones para los de nueva creación, a los que hay que añadir el costo de los de reposición, etc. Las inversiones realizadas por el MEC (en millones de ptas.) han sido:

1984: 3.833,0.
1985: 2.486,7.
1986: 950,0 (cantidad presupuestada).

La escolarización se considera completa desde mediados de los años setenta. No obstante, las condiciones de muchos centros, la movilidad migratoria y el crecimiento vegetativo hacen necesario un esfuerzo inversor en este nivel.

Según datos del Plan Económico a Medio Plazo en el trienio 84/87, las necesidades de nuevos puestos por los conceptos arriba citados más los efectos de la disminución del sector privado eran de 220.000 puestos.

Según el MEC, el costo tipo de un puesto escolar en EGB es de: Construcción: 175.000 + equipamiento: 17.000. Total: 192.000.

Las inversiones reales para construcción de nuevos puestos han sido (en millones de pesetas):

1984: 25.496.
1985: 12.850,5.
1986: 13.184,6.

ANZA

una panorámica general del sistema de su estructura general y los datos más significativos. Es preciso señalar dos aspectos de este trabajo: no hemos podido recoger los datos que serían considerados de interés, pero que en el artículo resulta verdaderamente interesante y contrastado, y la fiabilidad de algunos de los datos del sistema educativo español es, en consecuencia, la Ley General de Educación de 1985 puede verse de manera gráfica esta

Miguel Escalera

TEMA DEL MES

Cuadro n.º 3
ESCOLARIZACION EN EL GRUPO DE EDAD 0-3

	Alumnos totales	Alumnos sector público/%	Alumnos sector privado/%	Tasa escolarización
75/76	140,9	11,7/ 8,3	129,3/97,7	11
80/81	123,9	12,7/10,2	111,2/89,8	9,3
81/82	121,8	14,4/11,8	107,3/88,2	10
82/83	116,8	14,3/12,3	102,3/87,7	9,6
83/84 (1)	117	14,4/12,3	102,6/87,7	9,6

Nota: Resulta imposible encontrar datos fiables más que para las edades 2-3 años, que es a los que están referidas del cuadro (en miles).

Fuente: Gabinete Estadístico MEC.

(1) Fuente: Ministerio de Economía y Hacienda.

Cuadro n.º 4
ESCOLARIZACION EN 4-5 AÑOS (PREESCOLAR) (En miles)

	Alumnos totales	Alumnos sector público/%	Alumnos sector privado/%	Tasa escolarización
75/76	779,4	334,7/42,9	444,7/57,1	60
80/81	1.058,4	638,7/60,3	419,8/39,7	80,5
81/82	1.076,1	656,5/61	419,6/39	82
82/83	1.070,8	668,8/62,5	402,0/37,5	84,3
83/84	1.067,6	686,8/64,3	380,7/35,7	85,8
84/85 (1)	1.099,4	717,9/65,3	381,5/34,7	?

Fuente: Gabinete Estadística MEC.

(1) Fuente: PGE 1985. Hay que resaltar que en la memoria de los PGE de 1985 se daba la cifra para el curso 84/85 de una tasa de escolarización del 92%. Sin embargo, en la memoria de 1986 se cifra la tasa de escolarización para el curso 84/85 en un 87,5% y se propone el objetivo para el curso 85/86 del 90,2%.

Cuadro n.º 5
ESCOLARIZACION EN EGB (En miles)

	Alumnos totales	Alumnos sector público/%	Alumnos sector privado/%	Tasa escolarización
75/76	5.473,5	3.311,5/60,5	2.162/39,5	(*)
80/81	5.603,5	3.549,8/63,3	2.056,6/36,7	(*)
81/82	5.629,9	3.574,9/63,5	2.054,9/36,5	(*)
82/83	5.633,5	3.582,4/63,6	2.051,1/36,4	(*)
83/84	5.633,5 (1)	3.595,4/63,8	2.038,1/36,2	(*)
84/85	5.629,1	3.604,4/64	2.024,8/36	(*)
85/86	5.623,3 (2)	3.608,0/64,2	2.015,3/35,8	(*)

(1) Fuente del 75/76 al 83/84: PGE de 1985.

(2) Fuente del 84/85 y 85/86: PGE de 1986.

(*) La tasa de escolarización al 100%. Las causas podrían estar: errores en el censo; alumnos/as contabilizados en dos centros; existencia de repetidores.

Cuadro n.º 6
CUADRO DE ESCOLARIZACION EN BUP (En miles)

	Total alumnos	Alumnos sector público/%	Alumnos sector privado/%	Tasa escolarización
75/76 (1)	818,4	406,8/59,1	280,9/40,9	27,9
80/81	1.091,2	718,2/65,8	373,0/34,2	41
81/82	1.124,1	741,9/66	382,2/34	43,3
82/83	1.117,6	745,0/66,7	372,6/33,3	42,1
83/84 (2)	1.142,3	799,6/70	342,7/30	42,4
84/85	1.162	—	—	—
85/86 (3)	1.208	—	—	—

(1) Las diferencias están en la inclusión de los alumnos libres.

(2) Fuente PGE 1985 y 1986.

(3) Previsión en base a los PGE de 1985.

— Las cifras del cuadro 6 incluyen BUP y COU.

— Las cifras del cuadro 7 incluyen FP y FP2

En ambos casos están incluidos los estudiantes adultos y repetidores que realizan estos estudios medios, lo que desfigura la relación con los datos demográficos.

— Hay que destacar en todo caso la evidencia del reparto desigual de alumnos entre BUP (42,4, BUP; 20,7, en FP) en el curso 83/84.

— Según datos del MEC y el Ministerio de Economía y Hacienda existen alrededor de 300.000 jóvenes menores de 16 años fuera del sistema educativo. A este respecto

el ya citado PEM establece para el 84/87 los siguientes objetivos:

Puestos para cubrir el déficit, 300.000.
Puestos de Reposición, crecimiento vegetativo, etc., 30.000.
Total, 330.000.
Los costes del puesto escolar son:

TEMA DEL MES

Cuadro n.º 7
ESCOLARIZACIÓN EN FP (En miles)

	Total alumnos	Alumnos sector público/%	Alumnos sector privado/%	Tasa escolarización
76/76	305,3	120,1/39,4	185,1/60,6	9,9
80/81	558,8	301,7/65	257,1/46	16,9
81/82	619,1	345,8/55,9	273,3/44,1	19,2
82/83	650,6	362,8/55,7	288,1/44,3	19,6
83/84	683,2	383,2/56,1	300,0/43,9	20,7
84/85	709	402,0/56,7	307,0/43,3	—
85/86 (1)	738,7	443,7/60	295,0/40	—

Fuente: PGE de 1986.

(1) Previsiones en base a los PGE de 1985.

BIIP: construcción, 210.000 + equipamiento, 23.000. Total: 233.000.

FP: construcción, 265.000 + equipamiento, 49.312. Total, 314.812.

Las inversiones realizadas han sido (en millones de ptas.):

1984: 11.346.

1985: 7.980,3.

1986: 7.613,3 (cantidad presupuestada).

Sobre los datos de las inversiones anali-

zadas en los comentarios precedentes merece la pena destacar: Las inversiones son competencias del organismo Junta de Construcciones y de las CC.AA., con competencias que llevan a cabo inversiones; si bien, el volumen mayor la sigue realizando la Junta a través del Fondo de Compensación Interterritorial y en partidas que figuran también en el propio presupuesto de la Junta.

Cuadro n.º 8
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (En miles)

Años	Total alumnos/as (1)
75/76	489
82/83	587,1
83/84	604,8
84/85	622,9

(1) Referidos a centros públicos solamente.

Fuente: PGE de 1986.

DATOS ECONOMICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cuadro n.º 9
GASTOS EN EDUCACION: COMPARACION DE LOS PRESUPUESTOS DEL MEC CON LOS PGE Y EL PIB

	P. del F. (1)	PSB	Presupuestos del MEC (2)	% sobre PGE	% sobre PIB
1980	2.284.456	14.619.300	364.509	16	2,5
1981	2.823.200	16.727.200	444.078,4	15,7	2,6
1982	3.533.820	19.726.799	504.864,7	14,3	2,5
1983	4.513.365	22.889.250	631.304	14	2,7
1984	5.399.997	25.870.400	721.681	13,4	2,78
1985	6.113.086	—	801.865	13,1	—
1986	7.164.232	—	—	—	—

(1) (2) No se incluyen los organismos autónomos (en (2) se incluyen las secciones 18, 31, 32 y 33).

(3) El presupuesto de la unión IR (MEC) se ve incrementado por la integración de numerosos organismos autónomos como fruto de la reforma administrativa.

Fuente: PGE.

Cuadro n.º 10 A
COMPARACION DEL GASTO PUBLICO TOTAL EN EDUCACION Y EL PIB (En %)

1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
2,34	2,24	2,53	2,82	3,21	3,59	3,67	3,83	3,90	3,16	3,20	3,18

Cuadro n.º 10 B
COMPARACION DEL GASTO PUBLICO TOTAL EDUCACION Y TOTAL DEL GASTO PUBLICO

1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
10,42	9,97	10,93	11,22	12,02	12,62	12,45	11,72	10,17	8,75	8,68	8,71

Fuente: *Papeles de Economía*, n.º 23.

Cuadro n.º 11
COMPARACION DE LOS GASTOS PUBLICOS Y PRIVADOS EN EDUCACION (En miles de millones)

	Gasto privado	Gasto público (1)	Gasto total en educación	Relación gasto privado-gasto pública
1970	36	51,2	87,2	0,70
1974	70,6	114,5	185,1	0,62
1975	91,8	152,6	224,4	0,60
1979	200,5	482,0	682,0	682,5
1980	226,5	560,6	786,6	0,40
1981	251,2	585,7	838,9	0,43

(1) Incluye MEC + organismos autónomos + otros ministerios + corporaciones locales + función investigación...

Fuente: Cide, *Papeles de Economía*.

TEMA DEL MES

En estos cuadros se analiza el gasto educativo desde distintos puntos de vista. Comparando los presupuestos del MEC con los PGE se aprecia una disminución progresiva desde 1980 (año en el que alcanzan su punto más alto) en la participación de los gastos educativos en el global del presupuesto. Si la comparación se realiza entre el gasto público total y la globalidad del gasto público en educación (MEC + otras partidas), la disminución se hace también notar, resultando significativo el paso del 12,6% en 1979 al 8,7 en 1984.

Realizando la comparación en términos de PIB, ofrecen dos datos significativos: Por un lado, el descenso progresivo hasta el 3,13 de 1984 y, por otro lado, el resultado de comparar estas cifras con las de otros países: Alemania, el 5,1 del PGE; Italia, el 5,5 del PGE; Francia, el 5,7 del PGE; Reino Unido, 5,4 del PGE; donde queda patente la diferencia y el retraso existente en nuestro país. Conviene señalar que el descenso de los presupuestos educativos con respecto a los PGE seguramente no constituye el dato más revelador sobre la

insuficiencia de los gastos educativos. Pues aunque es cierta su aminoración, los valores relativos de los últimos años son más o menos estables. Las razones de fondo habría que buscarlas por una parte en lo raquítico de los gastos públicos totales y también en la constatación de que el crecimiento del gasto público ha derivado en su mayor parte a prestaciones sociales (pensiones, etc.) y a subvenciones y transferencias.

La valoración de estos datos, por otra parte, ha de hacerse en el marco de las necesidades y demandas que la sociedad plantea. En este marco la significación del tanto por ciento del PIB de nuestro país dedicada a educación no es comparable en términos cualitativos a los de otros países europeos donde la satisfacción de las demandas educativas es mucho mayor. Hay que valorar además que la población española es más joven que la media europea y que en los países industrializados la expansión en equipamientos escolares se hizo con anterioridad a la crisis económica, con lo que la reducción de gastos, fruto de los

recortes al «Estado del Bienestar», se realiza con unos niveles elevados de satisfacción. Por contra en España la expansión en equipamientos se realiza en plena crisis, con lo que la caída actual repercute más negativamente.

Por lo que respecta al cuadro n.º 15 se aprecia un incremento mayor del gasto público respecto del privado, pasando de una relación 0,70 en 1970 a una de 0,43 en 1981.

La aportación del gasto privado en educación sigue siendo con todo importante y además se mantienen en niveles importantes pese a haberse generalizado la financiación pública a la Enseñanza Privada en los niveles obligatorios. Esta realidad viene a sugerir que las subvenciones libran a las familias más acomodadas de una parte de sus gastos que dedican a actividades complementarias de enseñanza no reglada, que podrían contribuir a ahondar las desigualdades existentes. Sobre todo si se tiene en cuenta, que los gastos en educación son porcentualmente más altos en los niveles de renta más elevados.

Cuadro n.º 12
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO POR CAPÍTULOS DEL MEC

	1970	1977	1983	1984	1985	1986
Personal	58,2	60	59	54,8	55,9	57,45
Compra de bienes y servicios	3,3	1,8	1,8	1,8	4,7	4,79
Transferencias corrientes	10,1	22,7	25,6	31,2	29,1	28,52
Inversiones y transferencias de capital	28,2	15	13	12,3	10,2	9,22

Fuente: PGE.

Vemos que se mantiene constante y con un tanto por ciento muy elevado del total el capítulo de personal. Caída progresiva de las inversiones reales. Aumento sostenido

del capítulo de transferencias (subvenciones a la E. Privada) (saque cada cual sus conclusiones). Es de destacar también lo

raquítico del capítulo de compra de bienes y servicios del que se nutre la dotación de los centros públicos.

FINANCIACION PUBLICA DE LA ENSEÑANZA PRIVADA

El sector privado de la enseñanza tiene una fuerte presencia en el marco global de nuestro sistema educativo. A ello hay que añadir el conocido y polémico tema de la financiación pública a los centros privados, realizada hasta la LOPE a través de las subvenciones a centros de EGB, FP y BUP (antiguas filiales).

Subvenciones a la EGB

Las subvenciones se inician en 1982 tomando como base el artículo 46 de la LGE que preveía la ayuda del Estado a centros privados mediante la realización de conciertos. Desde entonces, mediante el cuestionable mecanismo de acuerdos ministe-

riales se han venido dedicando crecientes cantidades de fondos públicos a la financiación de la enseñanza privada en el nivel obligatorio.

El siguiente cuadro ofrece una muestra de su evolución y el análisis comparativo a la evolución de los presupuestos de educación.

En miles de pesetas

Año	Crédito anual	Δ respecto año anterior	Presupuesto MEC	% Δ respecto año anterior
1973	1.385,9	—	65.251,0	—
1974	4.382,3	216,2	81.097,2	14,7
1975	9.155,1	108,9	101.016,6	15,4
1976	12.857,7	40,4	132.003,5	16,8
1977	28.149,5	119,0	168.945,5	17,5
1978	33.879,5	20,3	233.845,1	16,3
1979	40.648,4	20,0	301.683,8	17,3
1980	48.379,4	19,0	364.509,4	16,0
1981	55.020,5	13,7	444.078,4	15,7
1982	70.000,0	27,2	504.864,7	14,3
1983	81.855,0	16,9	631.304,0	14,0
1984	95.975,0	16,8	721.681,0	13,4
1985	95.381,9	—	797.401,0	10,5
1986	101.105	—	—	—

TEMA DEL MES

Las subvenciones se hacen a través de los módulos por unidad.

Inicialmente sólo se contemplaba al denominado módulo al 100%, apareciendo en 1974 otro módulo del 50% y en 1976 un tercero del 37%. Estos módulos han evolucionado hasta el momento actual en que sólo existen dos: el denominado módulo A, que comprende gastos de personal y funcionamiento por un total de 2.025.922 ptas., y uno de tipo B, que sólo cubre los gastos del personal por un valor de 1.777.538.

FPI: se comienza a subvencionar en 1973.

(En miles de pesetas)

Años	Cuanta total	% Δ
1973	125,0	—
1974	175,0	40,0
1975	282,7	61,0
1976	1.636,3	478,0
1977	3.469,2	112,0
1978	4.367,2	25,9
1979	4.803,9	10,0
1980	6.844,4	42,5
1981	8.065,8	17,8
1982	8.922,1	10,6
1983	11.168,4	25,2
1984	12.173,4	9,0
1985	12.173,4	9,0
1986	11.859,0 (1)	—

(1) Sin Comunidades Autónomas.

FP2

(En millones de pesetas)

Años	Crédito total	% Δ
1980	494,2	—
1981	2.362,0	477,9
1982	3.319,8	40,5
1983	3.718,2	12,0
1984	3.718,2	—
1985	—	—
1986	3.667,0 (1)	—

(1) Sin Comunidades Autónomas.

LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

La aplicación del modelo autonómico en el campo de la educación y la asunción de competencias por parte de las CC.AA. configuran un marco de responsabilidades compartidas. En efecto, las competencias educativas se reparten entre el Estado, que se reserva determinadas materias, y las CC.AA. De forma esquemática el reparto es el siguiente:

1. Competencias exclusivas del Estado.
Regulación de las condiciones para obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.

— Normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la C.E.

— Ordenación general del sistema educativo.

— Fijación de las enseñanzas mínimas.
— Determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza.

— Garantizar el derecho y el deber de conocer la lengua castellana en las CC.AA. con lengua propia.

2. Las competencias no atribuidas expresamente al Estado por la Constitución podrán corresponder a las CC.AA., en virtud de sus respectivos estatutos.

3. Las competencias sobre las materias no incluidas por los estatutos de autonomía competarán al Estado. El derecho estatal será, en todo caso, suplementario del derecho de las CC.AA.

4. Asimismo, hay materias en que la responsabilidad es compartida:

- Intercambio de información.
- Investigación educativa.
- Perfeccionamiento del profesorado.
- Enseñanza a distancia.

En la actualidad hay seis comunidades autónomas con competencias asumidas (referidas a las señaladas en los estudios de autonomía respectivos): Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias.

El resto de comunidades han asumido ya casi la totalidad de competencias señaladas en su estatuto.

Participación de las corporaciones locales en los gastos de educación:

Su intervención tiene tres facetas:

- Sostenimiento de los centros públicos de los niveles obligatorios de enseñanza.
- Cooperación con la Administración educativa en la construcción de centros.

Mantenimiento de costes propios (que según datos del INE son 101 centros de EGB, 77 de BUP y 48 de FP).

En total, y según datos publicados por el CIDE, en 1983 los ayuntamientos habrían gastado en educación 25.000 millones, es decir, aproximadamente un 3% del gasto público total en educación.

COSTOS DE LA ESCOLARIDAD

Conviene tener en consideración en este asunto las palabras del propio ministro de Educación, quien en un debate parlamentario con el diputado Sala Valera, a propósito del coste del puesto escolar en EGB, afirmaba, «...lógicamente cuando hay 4.900 escuelas públicas que son unitarias, el coste es tan incongruente que no se puede decir cuál es el coste medio, porque es un artefacto estadístico».

Con todo se puede avanzar el siguiente esquema:

Coste por alumno en un centro tipo EGB: 69.483.

Coste por alumno en un centro tipo BUP: 94.596.

Coste por alumno en un centro tipo FP: 121.305.

En estos cálculos no están incluidos ni los servicios complementarios ni las actividades extracurriculares.

CUADRO A
DATOS DEL PROFESORADO (Referidos al curso 83/84, último del que se han podido contrastar datos)

PREESCOLAR			
SECTOR PUBLICO/%	SECTOR PRIVADO/%		TOTAL
22.399/60,0	15.004/40		37.343
EGB			
SECTOR PUBLICO/%	SECTOR PRIVADO		TOTAL PRIVADO/%
	Iglesia/%	Otros/%	
124.859/65,4	28.234/42,7	37.833/57,3	66.067/34,6
			190.926
BUP			
45.387/65,3	11.246/46,7	12.816/53,3	24.062/34,7
			69.449
FP			
SECTOR PUBLICO/%	SECTOR PRIVADO/%		TOTAL
25.082/59,5	17.092/40,5		42.174

TEMA DEL MES

APORTACIONES DE LAS FAMILIAS

Enseñanza pública:

- Niveles obligatorios: 0.
- BUP: 5.000.
- FP2: 1.000.

Enseñanza privada: (Se considera sólo la subvencionada, pues el resto sigue los precios del mercado.)

— EGB: Entre 480 en los centros subvencionados al 100% y 2.100 los que reciben subvención de ayuda al precio (mensuales).

- FP1: 450 ptas. (mensuales).
- FP2: 750 ptas. (mensuales).

Se consideran en ambos casos sólo las aportaciones por enseñanzas regladas, por tanto no incluyen datos como comedor, transporte, libros y material escolar. Capi-

tulo aparte merece el apartado de las actividades complementarias, extendidas tanto en centros públicos como privados. En los privados se realizan con carácter generalizado teniendo un tope legal de 1.200 ptas. al mes. Si bien es de recordar un reciente informe de la Inspección en que se aseguraba que casi un 50% de los centros subvencionados trasgredían la normativa vigente y cobraban precios superiores a los autorizados.

CUADRO B
MÓDULOS DE CONSTRUCCIÓN Y EQUIPAMIENTO, POR NIVELES EDUCATIVOS

Niveles	Construcción	Equipamiento	Total
Preescolar	125.000 ptas/puesto	10.000 ptas/puesto	135.000
EGB	175.000 ptas/puesto	17.000 ptas/puesto	192.000
BUP	210.000 ptas/puesto	23.000 ptas/puesto	233.000
FP	265.000 ptas/puesto	FP1, 49.812 ptas/puesto FP2, 94.678 ptas/puesto	314.812 359.678

OBSERVACIONES:

1. Se ha obtenido como media de los distintos tipos de centros.
2. Estos módulos corresponden a los diseños actuales de los centros. Ahora bien, se viene pudiendo alardear tiempo que el comedor sea un local independiente de la sala de usos múltiples. Que los centros lleven un gimnasio que no existe en EGB y es ridículo en BUP y FP.
3. Se hace la evaluación sobre la base de que las aulas son de 40 puestos. Si se toma como referencia la relación 1/35, el coste es superior.

Respecto de la incidencia del transporte y el comedor en las economías familiares, es ilustrativo el siguiente cuadro:

	Usuarios del comedor	Usuarios transporte escolar (media diaria)
Centros públicos	475.065	402.786
%	58,7	57,2
Centros privados	333.355	301.662
%	41,3	42,8
TOTAL	808.420	704.448

INDICADORES DE LA CALIDAD DEL SISTEMA

Alumnos/as que obtienen el título de graduado escolar al finalizar la EGB:

- En centros públicos: 70,23%.
- En centros privados: 75,34%.
- Promedio: 72,40%.

Abandono de la escolaridad:

- En el curso 81/82 terminaron la EGB: 442.049: con título de graduado escolar.
- 222.512: con título de certificado escolar.
- De ellos iniciaron el BUP: 331.908.
- De ellos iniciaron FP1: 249.384.

Hacen un total de 581.292.

— Ffio implica que abandonaron la escolaridad 83.269, es decir un 14,3%.

Otro dato significativo resulta el número de alumnos de 14 y 19 años que continúan en el sistema educativo (referidos al curso 82/83).

	Población total	De ellos a EGB/%	De ellos a BUP/%	De ellos a FP1/%	Total en el sistema/%
14 años	641.734	201.077/31,3	229.069/35,7	118.856/18,5	549.002/85,5
15 años	651.015	61.533/9,4	256.985/39,4	147.451/22,6	465.969/71,6

Porcentajes de éxitos en BUP:

- Comienzan 1.º en el curso 79/80: 322.848.
- Terminan BUP en el curso 81/82: 159.102.
- El 49,3%.

El porcentaje medio de repetidores en BUP es:

- En centros privados: 6,78%.
- En centros públicos: 16,35%.

En COU:

- En centros privados: 19,37%.
- En centros públicos: 7,84%.
- El porcentaje medio de abandono de la escolaridad en BUP es de alrededor del 48%.

Referido a la FP, el porcentaje medio de alumnos que comienzan y terminan es:

- Para FP1: el 42,3%, lo que significa un abandono del 57,7%.
- Para FP2: el 68,2%, lo que significa un abandono del 31,8%.

Todos estos datos ponen de manifiesto lo inadecuado de nuestro actual sistema educativo, en su propia estructura, contenidos, proyección hacia el futuro, ligazón con las necesidades y expectativas sociales, etc., y son la justificación más evidente de la urgencia de reformarlo en profundidad. En esta revista han aparecido numerosos trabajos al respecto a los que remitimos a los lectores, después de conocer esta relativa base documental.

CRISIS DE VALORES Y EDUCACION

Desde la revolución industrial hasta nuestros días la humanidad ha vivido dentro de los valores de una sociedad, la contemporánea, que se basaba en la existencia de unos nuevos medios de producción, transporte y comunicación, que habrían esperanzas fundadas en la posibilidad de alcanzar una vida social rica, justa y solidaria, tal y como se entrevé en los proyectos utópicos de diversos autores. En estos días de crisis generalizada, junto a los enormes potenciales abiertos se plantean peligros no imaginados. El desarrollo de nuestra época podría acercarnos al "paraliso en la tierra" pero al mismo tiempo tenemos la posibilidad real del exterminio de la especie. Los progresos de la ciencia y la técnica pueden acercarnos a la instrucción universal pero también a un control férreo de una minoría sobre la inmensa mayoría. La técnica y sus avances pueden aliviar la vida de la población humana pero también puede ser instrumento de su esclavitud. Los medios de comunicación actuales permiten una mayor concentración de poder y al mismo tiempo el mayor desarrollo de las instituciones democráticas.

Educar hoy debe ser una tarea a desempeñar con la pretensión de colocar estos datos en el equipamiento cultural de las futuras generaciones: desarrollar la capacidad de análisis, comprensión y crítica capaces de afrontar estos dilemas, entre otros, dentro de la solidaridad de la especie. Asumir que los individuos pueden ser capaces de entender su mundo, el que les toque vivir, y capaces de su necesaria transformación. Entender la realidad y entenderse, para darse cuenta de las posibilidades de intervención y sus límites. Colocar al hombre como sujeto de su historia y parte de la real.

Volviendo a nuestro tiempo, hay, al menos, tres aspectos que han trastocado "valores" que parecían sustanciales a la etapa de modernidad de nuestra sociedad:

1ª La crisis del concepto económico de desarrollo o crecimiento lineal ilimitado.

2ª La crisis del concepto "estado de bienestar" que parecía imposible apenas hace unos pocos años. Hoy ya no se habla de educación como inversión, y muchos gobiernos recortan este capítulo porque lo consideran un gasto.

3ª La crisis del estado parlamentario (y el nuestro, por poco desarrollado, aún más) que hunde sus raíces en una profunda crisis de sus mecanismos de intervención sobre la

Jaime Ruiz

sociedad que le ha empujado descaradamente a ser cada vez menos dispersador de servicios y promotor de desarrollo social y más un duro agente o instrumento de control.

En nuestro país se asumen estos "nuevos valores" como inevitables y correctos, aún para ciertos sectores de la izquierda, izquierda nominal, que en períodos no muy lejanos se esforzaban en unir las luchas por las libertades, por la democracia, con el acercamiento a los niveles de bienestar social de los países de nuestro entorno. La paradoja española de ahora mismo es la que resulta de aplicar recortes económicos sustanciales a los servicios de un "estado social" que nunca hemos tenido.

Y en el campo educativo lo sustancial ha sido pasar de un servicio escolar raquítico e ideologizado, en el peor sentido de la palabra, al reconocimiento de servicio público fundamental que debe alcanzar al conjunto de la población; y que sólo a partir de la transición política (pactos de la Moncloa) podemos afirmar que, en el período obligatorio, cubre, desigualmente, eso sí, a la población infantil de seis a catorce años, con una doble raíz de la que la rama de titularidad privada es de mayoría confesional (3,5 millones de niños de E.G.B. pública, más de dos millones de privada, aunque, de éstos, más del 90% de las plazas escolares están financiadas por el estado).

Y en lo político, al reconocimiento de derechos y deberes, fruto del pacto constitucional, que permite diversas interpretaciones, y que evidentemente aún no ha alcanzado a ser asumido por los diversos sectores sociales, tanto por las dificultades que ponen las que siempre han utilizado la educación en su propio beneficio, como por la incapacidad de implicar a las fuerzas sociales en el tremendo esfuerzo que exige dotarse de un sistema educativo adecuado.

En estas condiciones, ¿cuál sería un sistema educativo adecuado?, o dicho más claramente, un sistema educativo para qué sociedad, para qué tipo de sociedad. Los instrumentos y las posibilidades de la cultura moderna, al igual que las conquistas actuales de la ciencia y la técnica, que permiten hacer el trabajo más creador y racional, no se aprovechan suficientemente para la educación humana. ¿Qué

está impidiendo esta posibilidad de aprovechar tanta riqueza?

Sin duda alguna el hecho básico de encontrarnos en una sociedad de economía capitalista, en la que todas las posibilidades de desarrollo se ponen al servicio de intereses minoritarios y para su exclusivo beneficio. Tenemos que educar para una sociedad distinta a la actual, una sociedad en la que la socialización de la producción y de la organización laboral, así como la humanización de los métodos de trabajo, posible gracias a los progresos de la técnica, permita que el trabajo humano, liberado de cualquier forma de explotación y automatismo se convierta, cada vez más, en un elemento de instrucción. Si antes la instrucción consistía básicamente en transmitir el patrimonio cultural acumulado del pasado, hoy el material de instrucción puede estar en todas las acciones sociales, técnicas y científicas que se realizan en el propio proceso de la vida colectiva. Otro elemento debería ser el de plantear que educación no es sólo, y cada vez menos, lo que se refiere a la formación de los niños o adolescentes. No es formar para ser adulto, no debe ser exclusivamente "preparatoria". Cada vez debemos ir entendiendo como un proceso social que dura lo que la vida de cada individuo y que ayuda al desarrollo de la humanidad.

Lo que plantearíamos como alternativa de principio es que la actividad educativa ya no podría recluirse, exclusivamente, en el ámbito de una institución especializada, la escuela, sino que debe abrirse a la vida y participar de su reorganización o transformación socializadora.

Planteo para avanzar en las condiciones de nuestro entorno algunos puntos de reflexión y de invitación a participar:

- Luchar hoy por una enseñanza de calidad pasa por aumentar los recursos económicos que se destinan a este fin.
- La educación debe seguir siendo considerada como tarea prioritaria para cualquier sociedad que desee vivir mejor y para cualquier país que se plantee una economía no dependiente.
- La enseñanza no puede quedar limitada a la institución escolar ni en las manos exclusivamente de los que en ella trabajan.
- Todo educador que desee actuar adecuadamente debe participar activamente en la vida social y en sus necesarias transformaciones.
- La escuela de calidad exige luchar por una vida digna para todos.

CONVOCATORIAS

JORNADAS SOBRE PROFESORADO EN EL EXTERIOR

Durante los días 20 y 21 de febrero, organizadas por la Fundación Escuela Pública A. Díaz Zamorano, en colaboración con la F.E. de C.C.O.O., se celebrarán unas Jornadas Informativas sobre el Profesorado en el Exterior. Las jornadas van dirigidas a todos aquellos profesores de EGB y

BUP que tengan la intención de dedicar unos años de su trabajo docente a esta tarea educativa.

Se ruega enviar las adhesiones a la organización de las jornadas (Fernández de la Hoz, 12, 2.ª planta), indicando nombre y apellidos. Asimismo, está previsto celebrar

una comida en pequeños grupos, según los países cuyas condiciones de trabajo interese conocer, y cuyo precio sería de 800 ptas.; para asistir a la misma es preciso avisarlo al realizar la inscripción.

BECAS DEL CONSEJO DE EUROPA

Este sistema de becas va dirigido preferentemente a profesores y directivos en ejercicio de los niveles educativos de Preescolar, Enseñanza General Básica, Bachillerato y Formación Profesional de otros Estados miembros que estén **especializados o trabajando** en alguno de los temas que se ofrecen.

REQUISITOS

Los candidatos deberán reunir las condiciones que aparecen en los programas de los países organizadores y poseer **un buen nivel de conocimiento del idioma en el que se desarrolle el curso**, requisito imprescindible, ya que no se utiliza ningún tipo de traducción, y es básico el intercambio de experiencias y el trabajo en grupos entre los asistentes.

SOLICITUDES

Las solicitudes deberán dirigirse a través de las Consejerías de Educación de las Autonomías, las direcciones provinciales y

los centros de profesores al agente nacional de enlace de estas becas en España, la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Paseo del Prado, 28, 28014 Madrid, indicando claramente los datos profesionales y personales (número de teléfono y dirección), país, título y número de curso en el que desea participar, y acompañando esta solicitud de un currículo, documentación que acredite que reúne las condiciones que señale el país organizador y justificante de poseer un buen conocimiento del idioma en el que se desarrollará el curso, a nivel de conversación.

Cada candidato podrá pedir como máximo dos cursos y presentará una solicitud por cada uno de ellos.

PLAZO DE SOLICITUD

Las solicitudes deberán estar en el país organizador en la fecha que como límite se indica en los programas. Como el proceso de selección y tramitación es largo, la fecha límite de recepción de solicitudes en la Subdirección General de Perfeccionamiento

del Profesorado es siempre de un mes antes de la que aparece en el programa.

CUANTIA DE LAS BECAS

El país organizador asume durante la realización del curso los gastos de alojamiento y manutención. En la mayoría de los casos, pero no en todos, los gastos de viaje son abonados por el Consejo de Europa, quien comunica a los interesados antes del comienzo del curso si les ha sido concedida beca de viaje. En todo caso, el importe del mismo es adelantado por los asistentes, y reembolsado unos meses después por el Consejo de Europa, previa presentación de los billetes justificativos y de un informe del curso realizado.

INFORMACION

Las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, los centros de profesores y las oficinas de Educación y Ciencia recibirán información periódicamente sobre la programación de estos cursos.

JORNADAS SOBRE INFORMATICA Y EDUCACION EN EL CEMIP

Unas JORNADAS SOBRE INFORMATICA Y EDUCACION, patrocinadas por el Servicio de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Madrid, se desarrollarán en el CEMIP (c/ Mejía Lequerica, 21), durante los días 24, 25, 26, 27 y 28 de febrero de 1986.

OBJETIVOS

— Lograr un ordenado acercamiento a la problemática del uso de la informática en la escuela.

— Crear un marco de información y debate sobre este tema.

— Facilitar la exposición de los materiales didácticos existentes, su utilización y rentabilidad.

ASISTENTES

Las JORNADAS tienen carácter abierto. Se invita expresamente a aquellos profesores que vienen participando activa y personalmente con nuestro Centro y con el Servicio de Educación del Ayuntamiento en el programa "LA CIUDAD PARA LA ESCUELA".

EXPOSITORES

La Comisión organizadora invita a:

— Cuantas firmas comerciales posean material informático que pueda tener aplicación en el mundo de la Educación.

— Editores, entidades o personas que deseen exponer material escrito sobre el tema.

— Grupos de profesionales, centros educativos, personas o entidades que hayan realizado o estén llevando a cabo experiencias innovadoras sobre la materia.

ESTRUCTURA DE LAS JORNADAS

Las Jornadas constarán de las siguientes actividades:

— Exposición permanente de equipos informáticos, programas y material didáctico. (De 10 de la mañana a 9 de la noche.)

— Sesiones diarias de conferencias, coloquios, mesas redondas, comunicaciones y talleres, de acuerdo con el programa.

Durante las JORNADAS existirá un AULA PERMANENTE DE INFORMATICA, con material adecuado, de la que se podrá hacer uso según necesidades.

• Utilización de las Instalaciones:

Corresponde a la Comisión organizadora

la concesión del derecho al uso de las mismas, en función de las ofertas recibidas y las necesidades del programa.

• La Comisión organizadora se reserva el derecho a modificar, ampliar y seleccionar las actividades, programas, recursos o medios que se ofrecen a lo largo de las JORNADAS.

— ORGANIZACION: CENTRO MADRILEÑO DE INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS.

— PATROCINA: SERVICIO DE EDUCACION DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID.

— FECHA DE CELEBRACION: 24, 25, 26, 27 y 28 de febrero de 1986.

HORARIO: Exposición: de 10 de la mañana a 9 de la noche. Sesiones: de 6 de la tarde a 9 de la noche.

— LUGAR: C/ Mejía Lequerica, 21 - 28004 MADRID.

— ASESORAMIENTO: D. José Bondía, IBM. D. José Luis Robles, Coordinador de Informática S.M.

— COORDINACION: Adrián Alonso Romero.

LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA EN LA COMUNIDAD EUROPEA

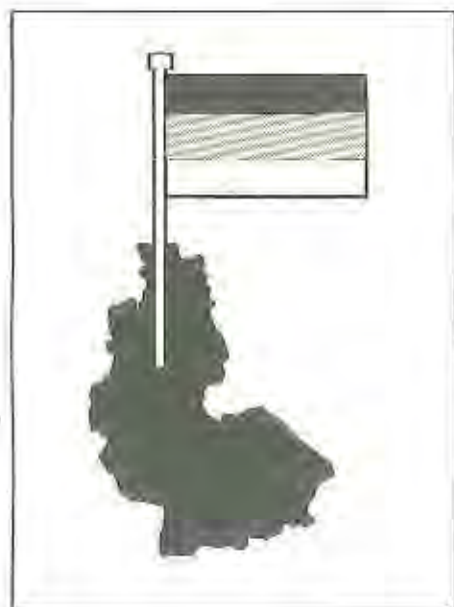


Se ofrece en estos artículos una visión general, forzosamente resumida, de los sistemas de enseñanza de los países de la C.E., especialmente de los niveles primario y secundario. El informe abarca la estructura general de cada sistema, la financiación, la formación de profesores, la administración educativa, las tasas de escolarización y ratios alumno/profesor, etc., junto con algunos datos básicos sobre su población y riqueza.

JOSE LUIS PASCUAL

ALEMANIA (RFA)

Superficie: 248.577 Km.
Población: 61.307.000 (1983)
Tasa Natalidad: 1% (1982)
Tasa crecimiento población anual: 0% (1970-82)
PNB per cápita: 12.300 (US \$, 1982)



RED ESCOLAR

Preprimaria. Los «Kindergarten» (3-5 años) no dependen directamente de los ministros de educación. Las «Vorklassen» (5 y 6 años) están agregadas a una escuela primaria y tienden a imponerse. Las «Schulkindergarten» preparan a los niños de 6 o más años con algún retraso para la entrada en la escuela primaria.

Primaria. La «Grundschule» dura 4 años y es obligatoria para todos. La educación está perdiendo su antiguo autoritarismo y se están realizando algunas reformas. Sólo hay clases por las mañanas, excepto en el «Kinderhort», que alberga alumnos cuyos padres trabajan.

Secundaria. Incluye dos niveles, correspondiendo más a una división horizontal que vertical. El primer nivel cubre desde el curso 5º al 10º (de 10 a 16 años) y es obligatorio hasta los 15 años. El segundo nivel comprende los cursos 11º, 12º y 13º y las modalidades de enseñanza profesional.

Existen cuatro tipos diferentes de escuelas secundarias. La **Hauptschule** (cursos 5º al 9º), frecuentada por niños pobres e hijos de emigrantes, permite el paso a la formación profesional o a la conclusión de los estudios secundarios. La **Realschule** (cursos 5º al 10º), para alumnos de clase media y trabajadores industriales, prepara satisfactoriamente para el trabajo y para la universidad y su importancia está creciendo en los últimos años. El **Gymnasium** (cursos 5º al 13º) es la rama más prestigiada de la enseñanza media y admite una cierta especialización, según sea clásico, de idiomas modernos o científico, además de los profesionales. La última modalidad, **Gesamtschule**, escuela integrada, está en fase de experimentación.

Formación profesional. Los alumnos que han terminado la enseñanza obligatoria deben asistir por lo menos tres años en régimen de tiempo parcial a las enseñanzas de las variadísimas escuelas de formación

profesional, ocupando el resto del tiempo en el trabajo en las empresas. Es el llamado sistema dual, pues el Estado federal se responsabiliza de los gastos escolares y las empresas y los Estados regionales de los laborales. Un sector muy completo y actualmente sometido a cambios.

ADMINISTRACION EDUCATIVA

Los Estados regionales (Länder) son totalmente autónomos en educación y aunque existe un Ministerio Federal de Educación, sus atribuciones están muy delimitadas. No existe inspección federal. La coordinación entre los diferentes Länder se realiza a través de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación, que han conseguido un importante grado de uniformidad de la educación en todo el país.

Financiación. En la década de los setenta, el gasto público en educación supuso el 16 por 100 del presupuesto nacional y el 5,5 por 100 del PNB. En 1979 descendió al 4,7 del PNB. Las aportaciones provienen en un 70 por 100 de los Länder, en un 23 por 100 de las administraciones locales y en un 7 por 100 del gobierno federal (este último destinado fundamentalmente al nivel universitario). Los gastos se distribuyen en la década de los setenta de la siguiente forma: Primaria, 19,2 por 100; secundaria, 51,7 por 100; universitaria, 13,6 por 100; otros, 14 por 100.

Formación del profesorado. La formación inicial del profesorado tiene lugar en las «Pedagogische Hochschulen» o en las universidades. Las primeras —cada vez más unidas a la universidad— preparan para la docencia en la **Grundschule** y la **Hauptschule** y a veces para la **Realschule** y la **Gesamtschule**. Los estudios duran 6 semestres, tras los cuales empieza el período de prácticas. Las universidades preparan a los profesores del **Gymnasium**, la **Reals-**

TEMA DEL MES

chule y la formación profesional de grado medio. Tras 8 ó 10 semestres de especialización en dos materias comienza el periodo de prácticas.

Este segundo estadio («Referendartzelt») —18 meses de trabajo práctico y teórico en un centro escolar bajo la supervisión de

un profesor— concluye con un examen final, aprobado el cual se obtiene la categoría de funcionario tras un periodo de pruebas que oscila entre 2 y 4 años.

OTROS DATOS DE INTERES

Porcentajes brutos de escolarización: pri-

maria, 100 (1982); secundaria, 94 (1982); terciaria, 28 (1982).

Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 2,281 (1982).

Ratio general alumno/profesor: primaria, 16,8 (1982); secundaria, 13,8 (1982) y terciaria, 7,9 (1982).

BELGICA

Superficie: 30.513 Km.

Población: 9.856.000 (1983)

Tasa natalidad: 1,2% (1982)

Tasa crecimiento población anual: 0,2% (1970-82)

PNB per cápita: 10.480 (US \$, 1982)

RED ESCOLAR. Preprimaria. Los centros de maternidad (3 a 18 meses) y las guarderías (1½ a 2½ años) no son totalmente gratuitas y están agregadas a una escuela primaria o a un Kindergarden, guardería para niños de 2½ a 6 años, que no es obligatoria, pero sí gratuita generalmente. Las plazas de preprimaria acogen casi a la totalidad de la población infantil. **Primaria.** Seis cursos (de 6 a 12 años), con tres ciclos de dos años cada uno. La coeducación no es general, sobre todo en el sector privado católico (que abarca más del 50 por 100 del alumnado).

La enseñanza está cambiando —desde 1974 en las regiones de habla francesa, posteriormente en las flamencas— para eliminar el curriculum rígido y la excesiva compartimentación de las materias. El proyecto de reforma pretende crear una «educación básica de 3 a 12 años para integrar adecuadamente la enseñanza preescolar, de carácter más bien lúdico, con las materias más intelectuales» de la escuela primaria. La clave de la reforma es la introducción de grupos verticales de alumnos entre 5 y 8 años. **Secundaria:** De 12 a 18 años (obligatoria hasta los 14). El acceso depende del consejo de clase formado por profesores de la escuela primaria. El sistema tradicional (división en ramas: general, técnico, artístico y formación profesional), aún sigue vigente en algunos centros católicos, pero se está imponiendo la escuela integrada reformada (en experimentación desde 1969). Esta comprende tres ciclos de dos años: observación, pre-especialización (más intensiva para aquellos alumnos que abandonan la escuela a los 16 años) y especialización. Siguen existiendo las cuatro ramas tradicionales, pero el primer ciclo es común excepto en la formación profesional. En los dos últimos ciclos la estructura es flexible, con un amplio abanico de opciones; como, por ejemplo, la elección de tres idiomas extranjeros por cada alumno. La evaluación continuada ha sustituido a los exámenes anuales tradicionales y el «consejo de clase» decide si un alumno puede pasar al curso siguiente. **Administración educativa:** Las regiones lingüísticas y las comunidades culturales diferenciadas —flamenca, francesa y alemana— mantienen una gran autonomía educativa a través de sus Consejos Culturales. Las prerrogativas de éstos son amplias, pero se coordinan con la política educativa del Gobierno central. Hay dos ministerios, el de Educación Nacional y Cultura Francesa y el de Educación Nacional y Cultura Holandesa, con dos ministros responsables de una u otra área en cada uno de ellos y un Secretario General adjunto que coordina ambas ramas.

Las provincias y los municipios son responsables de la formación profesional y de la primaria, respectivamente. La Iglesia Católica administra independientemente sus escuelas, si bien bajo la inspección del estado. Los planes de estudio se determinan por los inspectores, los profesores, especialistas y asociados de padres. **Financiación:** El presupuesto de los ministerios de Educación y Cultura representó el 22,3 por 100 de todo el presupuesto (aproximadamente el 6 por 100 del PNB) en 1976. En 1980 descendió al 18,6 por 100 del presupuesto manteniéndose el mismo porcentaje con relación al PNB. Es difícil conocer, sin embargo, los gastos educativos totales, pues no se tienen estadísticas de las cantidades aportadas por las provincias y los municipios y sobre todo por la Iglesia Católica.

La distribución por niveles en 1977 fue así: primaria, 25,7 por 100; secundaria, 45,2 por 100; universidad, 16,1 por 100; educación especial, 5 por 100; otros, 8 por 100. El Estado subvenciona por igual las escuelas públicas, las municipales o provinciales y las católicas, también denominadas «libres». Estas se llevan más de la mitad del presupuesto (60 por 100 en la zona flamenca). La abolición de las cuotas de los alumnos tanto en las escuelas públicas como en las privadas sólo ha sido posible cuando el Estado se responsabilizó de la paga de todos los profesores. Las universidades católicas reciben la misma cantidad por alumno que las públicas. **Formación y acceso del profesorado:** Además de los estudios universitarios de primer ciclo correspondientes, todos los profesores han de seguir dos cursos de carácter pedagógico en una «Ecole Normale» antes de conseguir el «diplôme d'institutrice (teur)» (preescolar o primario) o el título de «agregé de l'enseignement secondaire» distinto para el primero y segundo ciclo (para éste se exige haber terminado la licenciatura).

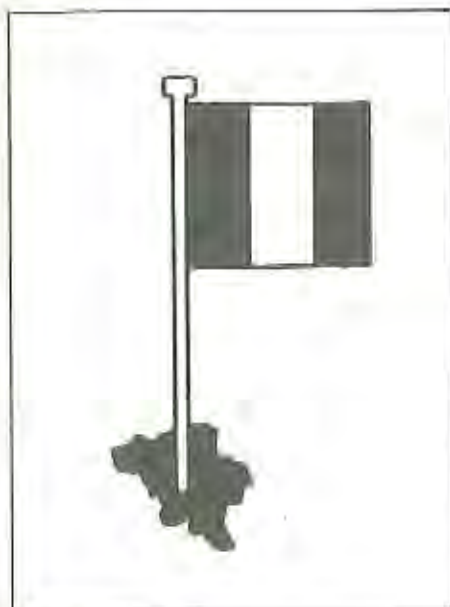
OTROS DATOS DE INTERES

Porcentajes brutos de escolarización: primaria, 100 por 100 (1982); secundaria, 90 por 100 (1982); terciaria, 26 por 100 (1982).

Porcentaje neto de escolarización: secundaria, 83 por 100 (1981).

Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 2,228 (1982).

Ratio general alumno/profesor: primaria, 18 (1981) y terciaria, 15,2 (1980).



DINAMARCA

RED ESCOLAR

Preprimaria. De 1 a 6 años. Voluntaria. Depende de los municipios o de entidades particulares y está supervisada por el Ministerio de Seguridad Social.

Primaria. La «Folkeskole» es una escuela integrada que incluye los nueve cursos de educación obligatoria y un décimo optativo. Los alumnos avanzan de curso en el mismo grupo y no hay exámenes hasta 8º.

Secundaria. El primer nivel es común y se realiza en la Folkeskole, cuyos profesores deciden si el alumno puede pasar al «Gymnasium» (3 cursos), donde la enseñanza está centrada en torno al lenguaje y las matemáticas, con un gran abanico de opciones en los cursos 2º y 3º. Está en experimentación una nueva escuela integrada («Enhedskole»), que trata de superar la rígida división entre lenguaje y matemáticas.

Formación profesional. Los dos últimos años de enseñanza primaria obligatoria pueden realizarse en escuelas municipales juveniles de orientación profesional. La Folkeskole ofrece la misma posibilidad en los tres últimos cursos, incluidas 3 ó 4 semanas de presencia en las empresas. Los alumnos que han pasado el 9º curso y tienen más de 14 años pueden asistir a los cursos para aprendices (2-4 años), que han conocido un gran incremento recientemente y permiten el acceso a la formación profesional de segundo grado, muy diversificada, sobre todo en las ramas técnica y comercial.

La enseñanza especial se lleva a cabo, dentro de lo posible, en las escuelas ordinarias, tanto de primaria como de secundaria.

Administración educativa. Las autoridades centrales comparten la responsabilidad educativa con las entidades regionales y locales, con tendencia a aminorarse el fuerte control central existente de antiguo en Dinamarca. Los consejos municipales de educación son responsables de la inspección y administración de las escuelas, planes educativos, etc. La participación de los padres es intensa a través de la comisión escolar de cada centro.

Financiación. Estatal en su mayor parte, excepto en la formación profesional, donde los gastos de aprendizaje son aportados por empresas, particulares o por escuelas privadas con subvenciones públicas parciales. El gasto público educativo aumentó vertiginosamente en los años setenta hasta llegar al 7,8 por 100 del PNB en 1975, mientras en 1980 significó el 7 por 100. Su distribución por niveles fue en 1975 la siguiente: primaria, 52 por 100; secundaria, 15,9 por 100; universitaria, 17,5 por 100; otros, 14,6 por 100.

FORMACION Y ACCESO DEL PROFESORADO

Primaria. Tres o cuatro años de estudios en una escuela normal superior. Concurso especial para los profesores de preescolar. Escala funcional.

Secundaria. Licenciatura universitaria y un corto periodo de prácticas. La categoría de «Lektor» está mejor pagada que la de «adjunkt» y ambos pueden ser funcionarios o contratados laborales.

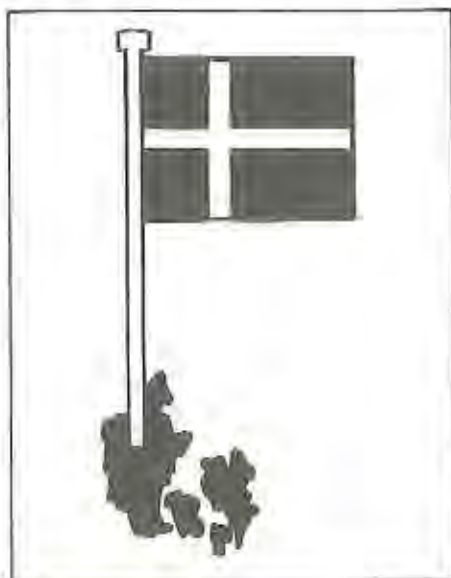
El sistema de formación y acceso del profesorado danés es objeto de críticas por su escasa selectividad.

OTROS DATOS DE INTERES

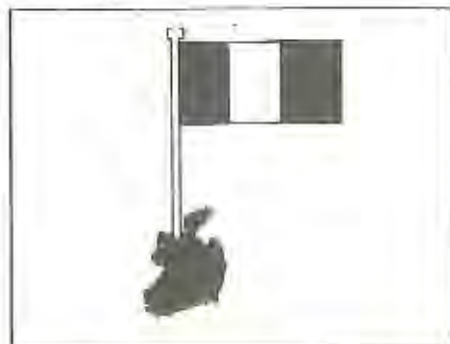
Porcentajes brutos de escolarización: primaria, 97 por 100 (1982); secundaria, 105 por 100 (1982) y terciaria, 29 por 100 (1982).

Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 2.074 (1980) y ratio general alumno/profesor: primaria, 16 (1975).

Superficie: 43.069 Km.
Población: 5.114.000 (1983)
Tasa natalidad: 1% (1982)
Tasa crecimiento población anual:
0,3% (1970-82)
PNB per cápita: 12.350 (US \$,
1982)



Superficie: 70.283 Km.
Población: 3.508.000 (1983)
Tasa natalidad: 2% (1982)
Tasa crecimiento población anual:
1,2% (1970-82)
PNB per cápita: 5.050 (US \$,
1982)



IRLANDA

RED ESCOLAR. Primaria. De acuerdo con el principio constitucional «el educador primario y natural del niño es la familia», la educación primaria comienza directamente a los 4 años, sin pasar generalmente por la preescolar y abarca 8 cursos. La escolaridad obligatoria va de los 6 a los 15 años de edad. Las escuelas primarias son confesionales, pero el alumno de una escuela subvencionada no tiene obligación de asistir a la instrucción religiosa de la misma. **Secundaria.** El primer ciclo (3 cursos) tiene carácter integrado en todos los centros y termina con el último año de escolaridad obligatoria. En él se incluye también la orientación profesional. El segundo ciclo (3 años) introduce la especialización según el tipo de centro elegido. Las «secondary schools» pueden ser públicas o privadas (religiosas, generalmente). Una educación más integrada o polivalente es la llevada a cabo en las «comprehensive schools», dirigidas por comités mixtos (diócesis, Ministerio de Educación, autoridades educativas del distrito). En ellas, junto a las enseñanzas académicas (materias obligatorias y opcionales), se ofrece una formación profesional de grado medio y se dan cursos de educación permanente.

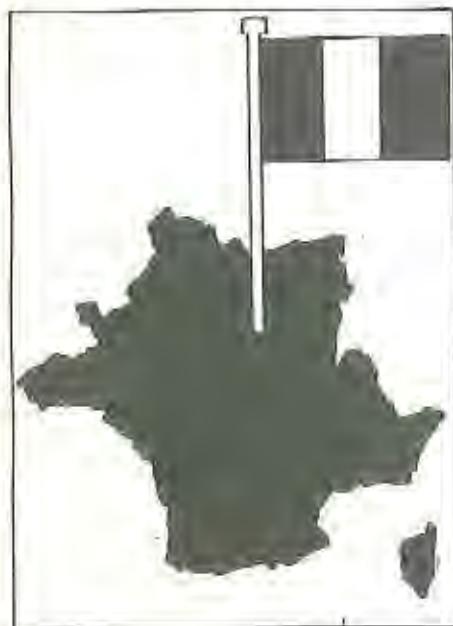
Hay una tercera categoría de escuelas, que persiguen una integración más compacta en los estudios secundarios e incluso postsecundarios, las «community schools», mantenidas por el Gobierno central y las autoridades educativas locales (con una amplia representación de los intereses locales). Su plan de estudios, determinado a nivel nacional, incluye también la educación de adultos y el desarrollo comunitario. **Formación profesional.**

Además del tronco común de la enseñanza media ordinaria (donde se da una mayor o menor especialización técnica y profesional según el tipo de centro elegido), existen las «vocational schools», que compaginan los estudios académicos con una fuerte inclinación por la enseñanza profesional en su vertiente teórico-práctica. Los «regional technical colleges» ofrecen una enseñanza técnica más académica y en ocasiones exceden el nivel secundario. Los alumnos con contrato laboral pueden seguir cursos, de 2 a 4 años de duración, especializados en áreas técnicas o el aprendizaje de oficios, impartidos en los centros anteriormente citados o en otros. **Administración educativa.** El Ministerio de Educación es responsable de la planificación educativa a nivel nacional. Las autoridades educativas locales y de distrito mantienen amplias prerrogativas en cuanto a la gestión de los centros.

Financiación. El artículo 44 de la Constitución irlandesa impide hacer distinciones en cuanto a subvenciones a los centros docentes, independientemente de que sean regidos o no por confesiones religiosas. La enseñanza primaria es gratuita y la secundaria lo es en gran medida. El gasto público en educación no ha dejado de aumentar en los últimos años, a diferencia de otros países europeos. Con relación al PNB el porcentaje fue de 6,3 en 1975, 6,7 en 1979 y el 7 en 1980. En relación con el total de gasto público la educación significó el 12,8 por 100 en 1975 y el 13 por 100 en 1979. **Otros datos de interés:** Porcentaje bruto escolarización: primaria, 102 (1982); secundaria, 93 (1982); terciaria, 21 (1982). Porcentaje neto escolarización: secundaria, 80 (1980). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 1.740 (1981). Ratio general alumno/profesor: primaria, 28,4 (1981); secundaria, 14,3 (1980) y terciaria, 10,7 (1981).

FRANCIA

Superficie: 547.026 Km.
Población: 54.748.000 (1983)
Tasa natalidad: 1,4% (1982)
Tasa crecimiento población anual: 0,5% (1970-82)
PNB por cápita: 11.540 (US \$, 1982)



RED ESCOLAR. Preprimaria («écoles élémentaires»): 2-5 años. Voluntaria, pero con un porcentaje elevadísimo de asistencia. Métodos Montessori y Decroly, entre otros.

Primaria («écoles élémentaires»): 6-11 años. Comprende tres ciclos: «preparatorio», «elemental» y «medio». No se repite curso. El paso a la secundaria es automático.

Existen centros para los alumnos con dificultades físicas o mentales, pero la educación especial está integrada, dentro de lo posible, en las escuelas ordinarias.

Secundaria. El primer ciclo (11-15 años) se realiza en los «collèges uniques» o escuelas integradas sin diferenciación en los dos primeros cursos, al término de los cuales se puede optar entre continuar la educación general o iniciar una cierta formación profesional (2 años). En el segundo ciclo existen dos vías: «enseñanzas cortas» (2 años) en liceos de enseñanza profesional, que concluyen con el certificado de aptitud profesional (CAP) y abren la puerta al trabajo en la industria y el comercio, y «enseñanzas largas» (3 años) en los liceos, diferenciados en técnicos y no técnicos, que culminan en el bachillerato, con el cual se accede directamente a la universidad.

Formación profesional. Integrada en la secundaria y en contacto con las empresas. El nivel básico comprende el primer ciclo y un período de aprendizaje. El nivel medio coincide con el CAP. El nivel superior incluye, además, un segundo ciclo en un liceo técnico, que a su vez permite el paso a la universidad.

Administración educativa. La fuerte centralización del Ministerio de Educación (con más de un millón de personas a su cargo) está cediendo en los últimos años competencias a las entidades regionales. La inspección general depende directamente del ministro. El órgano de consulta más importante es el «Consejo Superior de Educación Nacional», integrado por la Administración, profesores, padres, alumnos y personalidades singulares.

Financiación. El Gobierno central es quien decide fundamentalmente los gastos educativos, que en 1978 supusieron el 20 por 100 del presupuesto nacional. En 1979 el presupuesto del Ministerio de Educación se llevó el 20,7 del presupuesto del Estado (con un 87 por 100 destinado a salarios). En 1980 el gasto educativo fue el 5 por 100 del PNB. Es difícil calcular la cifra aportada por las administraciones locales a la educación. Se estima que más del 80 por 100 del total proviene del Estado y menos del 10 por 100 de los municipios y los particulares (éstos, a través de la «taxe d'apprentissage» que grava las actividades industriales y comerciales).

La distribución de los gastos por niveles es la siguiente: preescolar, 6,7 por 100; primaria, 17,5 por 100; secundaria, 51,9 por 100; superior, 13,6 por 100; otros, 10,3 por 100.

Las escuelas privadas, con un 17 por 100 de los alumnos de primaria y secundaria (95 por 100 católica), se llevan algo más del 10 por 100 del presupuesto del Ministerio, que en su mayor parte se dedica a salarios de profesores. Existen dos formas de convenio con el Estado: «contract simple» (el Estado sólo paga a los profesores) y «contract d'association», que implica, además, un mayor control.

Formación y acceso del profesorado. La fuerte diferenciación entre los distintos tipos de profesores (desde los «instituteurs» hasta los «agrégés») tanto en estatus como en salarios se refleja y afianza al mismo tiempo en la diversidad de titulaciones y exámenes.

Preescolar y primaria. Para enseñar en una escuela pública es necesario el «diplôme d'enseignement supérieur», que se obtiene tras tres años de estudio en las «Écoles Normales», actualmente en proyecto de reforma.

Secundaria. Hay una variedad de situaciones. Los «professeurs» del primer ciclo necesitan estar en posesión del certificado de aptitud pedagógica que implica la licenciatura universitaria, un año de docencia práctica y un examen teórico-práctico. El número de aprobados está determinado por el Ministerio.

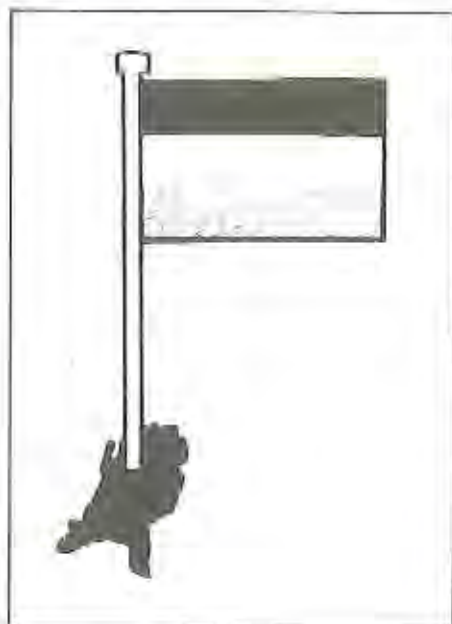
En el segundo ciclo la mayoría (el 75 por 100) son «professeurs» mientras un número muy reducido ha ascendido a la «agrégation» tras un curso en las Écoles Normales Supérieures y un examen altamente competitivo.

Existen, asimismo, una gran variedad de «maîtres auxiliaires», con desiguales cargas educativas y diferentes salarios, lo que es continua fuente de discordias.

Otros datos de interés: Porcentajes brutos de escolarización: primaria, 110 (1982); secundaria, 86 (1982) y terciaria, 26 (1982).

Porcentaje neto de escolarización: secundaria 79 (1980). Ratio General Alumnos/profesor: primaria, 16,6 (1982); secundaria, 15,4 (1982). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 2.012 (1980).

Superficie: 41.000 Km.
Población: 14.410.000 (1984)
Tasa natalidad: 1,2% (1982)
Tasa crecimiento población anual: 0,7% (1970-82)
PNB per cápita: 10.790 (US \$, 1982)



TERMINOS UTILIZADOS

Hemos empleado para la clasificación de los niveles educativos la terminología más universalmente empleada hoy, referendada por la UNESCO:

Enseñanza previa a la primaria. (preprimaria) diversas formas de educación para los niños que no tienen la edad requerida para ingresar en la primaria. Comprende la edad entre los 0 y los 5 años de los alumnos.

Enseñanza primaria. Su principal función es proporcionar instrucción básica en las reglas del aprendizaje. Su duración oficial comprende diversos intervalos de edad entre 6 y 14 años de los alumnos.

Enseñanza secundaria. Al menos cuatro cursos posteriores a la primaria. Su duración oficial comprende diversos intervalos entre los 10 y los 18 años de los alumnos.

Enseñanza terciaria. Comprende los estudios universitarios y cualesquiera otros que requieran para el ingreso en ellos haber terminado con éxito la enseñanza secundaria completa o probar un nivel de conocimientos equivalente.

Porcentaje bruto de escolarización. Relación porcentual entre el total de alumnos matriculados en un nivel educativo y la población total del grupo de edad que corresponde a la duración oficial de la escolaridad en dicho nivel (por ello puede superar el 100 en niveles de plena escolarización).

Porcentaje neto de escolarización. Relación porcentual entre el total de alumnos matriculados en un nivel, cuya edad está incluida en el intervalo de duración oficial de dicho nivel, y la población total del mismo grupo de edad.

Ratio general alumno/profesor. Cociente entre el número total de alumnos y el número total de profesores de un nivel educativo.

P.N.B. Producto Nacional Bruto.

HOLANDA

RED ESCOLAR. Preprimaria. Escuelas públicas y privadas (subvencionadas). Existe la tendencia a integrarlas en escuelas primarias y a rebajar la obligatoriedad a los 4 años. Nivel de escolarización muy alto.

Primaria. De 5 a 12 años. La repetición de curso sólo se da en el 6º grado. En la actualidad se realizan diferentes experimentaciones para eliminar los bajos rendimientos generalizados. Amsterdam, con su FLOS (organización flexible de escuela), proyecta unos bloques de aprendizaje no ligados a un periodo de tiempo determinado, sino a la evolución personal de cada alumno. **Secundaria.** La escolarización es obligatoria hasta los 16 años, comprendiendo la educación secundaria casi el 100 por 100 de todos los alumnos (40 por 100 en la formación profesional). Existen cuatro tipos de escuelas: inicial (2 cursos), intermedia (4 cursos), superior (5 cursos) y preuniversitaria (6 cursos). La entrada en uno u otro tipo de escuela viene decidida por el certificado obtenido en primaria y por un examen de ingreso. El primer año suele ser de acoplamiento (curso puente). No existen escuelas integradas, pero se persigue la integración de todos los centros para alumnos de 12 a 15 años, incluida la formación profesional, manteniendo la actual estructura educativa de los tres últimos cursos, si bien revisando los métodos de aprendizaje. **Formación profesional.** Este importante sector (40 por 100) está dividido en dos niveles. El inicial (12 a 16 años) combina la educación general con una introducción al mundo del trabajo. El nivel medio (16 a 20 años) admite alumnos de la secundaria general o del nivel inicial y permite el acceso a la universidad. También existe la posibilidad del contrato de aprendizaje, no muy extendido, por el cual el alumno recibe adiestramiento práctico en la empresa y enseñanza general y técnica en la escuela, siempre después de haber pasado el nivel inicial, un día a la semana durante un curso. **Especial.** Existen 12 escuelas para niños con dificultades mentales o sensoriales y para hijos de padres itinerantes, y se busca su integración o agregación a las escuelas ordinarias cuando ello es posible. Una forma especial de educación pueden considerarse los institutos de «educación participativa» para los alumnos menores de 18 años con aprovechamiento insuficiente en la secundaria y que imparten una educación a tiempo completo, individualizada y en gran medida fuera de las aulas.

Administración educativa. Muy descentralizada. Los municipios tienen sus propios directores de educación, con atribuciones principalmente financieras. La planificación educativa es responsabilidad del Ministerio de Educación, con su Consejo de Educación como principal órgano asesor. Dada la diversidad de escuelas —privadas (religiosas, en gran parte), municipales o estatales—, la inspección del Gobierno central juega un papel fundamental en la coordinación y administración de los centros. **Financiación.** Los gastos educativos de las administraciones central y locales superan el 8,79 por 100 del PNB en 1978, descendiendo ligeramente en 1980 (8,4 por 100). Los gastos del Gobierno central en educación descendieron del 23,3 por 100 de su propio presupuesto en 1979 al 21,3 por 100 de 1980 (27,4 por 100 en 1974). Las escuelas privadas (68,1 por 100 en primaria en 1984 y el 96,4 por 100 en secundaria) y las públicas están financiadas por el Gobierno central en cuanto a salarios de profesores, corriendo a cargo de los municipios la creación y mantenimiento de los edificios. La preescolar se financia de idéntica manera, si bien los alumnos aportan algunas cuotas. Para las escuelas secundarias, las subvenciones se determinan para tres años; si la enseñanza no se atiene a las reglamentaciones oficiales, el Ministerio puede denegar la subvención y el municipio debe cargar con la financiación.

Por niveles, la distribución de gastos fue en 1977: preescolar, 5,6 por 100; primaria, 19,7 por 100; secundaria, 34,6 por 100; universidad, 28 por 100; otros, 12 por 100.

Formación inicial del profesorado. Se realiza a diferentes niveles, de acuerdo con el tipo de escuela en que se pretende ejercer la docencia.

Preescolar. Tres o cuatro años de enseñanza media y otros tres de especialización (un año más para los directores o para pasar al nivel de primaria).

Primaria. Estudios postsecundarios de dos años en una escuela de formación del profesorado que siguen muy de cerca el curriculum de primaria e incluyen un periodo de prácticas.

Secundaria. En la década de los setenta dio comienzo un sistema integrado que se lleva a cabo en las escuelas de formación del profesorado ligadas a la universidad. El estudio de dos asignaturas se combina con las prácticas durante tres años.

Por otro lado, todas las facultades ofrecen durante los dos últimos años cursillos sobre metodología de las asignaturas estudiadas, psicología, etc. Además, los estudiantes acuden durante 60 horas a una escuela secundaria.

Otros datos de interés: Porcentaje bruto de escolarización: primaria, 100 (1982); secundaria, 95 (1982) y terciaria, 31 (1982). Porcentaje neto de escolarización: secundaria, 82 (1980). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 2.649 (1982). Ratio general alumno/profesor: primaria, 20 (1982) y secundaria, 25 (1982).

PORTUGAL

Preescolar. Opcional entre los 3 y los 6 años. Los centros públicos (del Gobierno central y de los municipios) y centros privados recogen a unos 50,000 niños, el 15 por 100 de la totalidad casi exclusivamente de las ciudades. La formación de profesores adecuados es muy reciente.

Primaria. La escolaridad obligatoria abarca cuatro cursos de primaria propiamente dicha (de 6 a 10 años) y dos cursos de preparatoria (de 10 a 12 años, aproximadamente). De todas formas existe el proyecto de ampliar la obligatoriedad al ciclo unificado (3 años) de la enseñanza media. En amplias áreas rurales de difícil acceso es habitual la escuela unitaria, aunque, siguiendo las recomendaciones de la OECD, se está procediendo a las concentraciones y luchando contra el absentismo para evitar el fracaso escolar (alto nivel de abandono y repetición de curso).

Secundaria. El ciclo general unificado (de 12 a 15 años) pretende equiparar el sistema educativo portugués con el de otros países de la CE. El ciclo posterior o complementario, de 3 años, inclusive el curso de orientación preuniversitaria. En el plan de estudios predominan los aspectos académicos y teóricos, incluso en la rama de «ciencias», que parecen corresponderse con las necesidades de las clases medias urbanas.

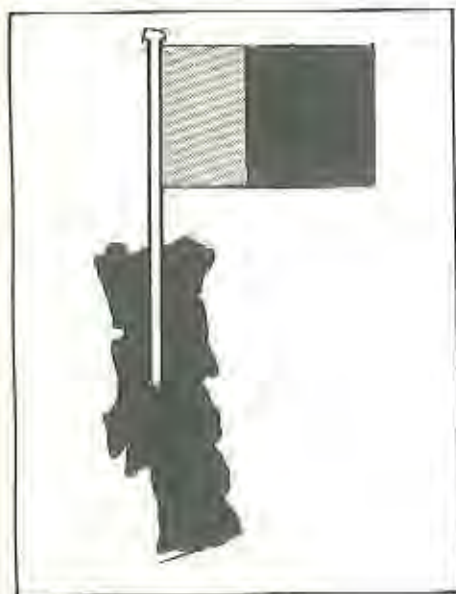
Formación profesional. Tras la revolución de los clavos se suprimieron las escuelas técnicas que introducían la especialización a los 10 años. La oferta profesional actual en Portugal es muy débil en la enseñanza secundaria, que en su seno acoge una sonora introducción a más de 32 especialidades industriales, comerciales, etc. Existen, además, centros técnicos o profesionales que apenas suponen el 6 por 100 de los alumnos de secundaria. Las empresas privadas preparan a sus propios especialistas. En 1980 sólo 10.000 alumnos recibieron algún tipo de formación profesional. Por otro lado, no hay tradición del contrato de aprendizaje con asistencia simultánea a clases.

Educación especial. La introducción de escuelas especiales es muy reciente (1973) y las competencias están muy diseminadas entre varios Ministerios. Se estima que entre aquellas y las escuelas ordinarias apenas se atiende convenientemente a un 13 por 100 de los alumnos necesitados de atención especial; el resto, sobre todo en áreas rurales asiste a las escuelas sin ninguna atención institucional diferenciada.

Administración educativa. La planificación nacional es competencia del Ministerio de Educación. La centralización en los planes de estudio y la inspección general contrasta con la elección democrática de los directores de los centros por el profesorado para un periodo de dos años renovables, práctica poco común en los países de la CE. **Financiación.** El Gobierno central distribuye los fondos destinados a educación. Las subvenciones a los centros privados (especialmente de primaria), variables según los cambios de Gobierno, no incluyen el pago a los profesores, como ocurre en otros países de la CE. Los gastos públicos en educación supusieron en 1975 el 4 por 100 del PNB y el 13,9 por 100 de los presupuestos generales del Estado y en 1980 el 4,5 por 100 del PNB, descendiendo en los últimos años.

Otros datos de interés: Porcentaje bruto de escolarización: primaria, 113 (1982); secundaria, 56 (1982) y terciaria, 11 (1982). Porcentaje neto de escolarización: secundaria 30 (1977). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 936 (1979). Ratio general alumno/profesor: primaria, 19 (1979); secundaria, 15,7 (1975) y terciaria, 8,6 (1980).

Superficie: 92.082 Km
Población: 10.030.000 (1982)
Tasa natalidad: 1,8% (1982)
Tasa crecimiento población anual:
0,8% (1970-82)
PNB per cápita: 2.640 (US \$, 1982)



Superficie: 244.046 Km
Población: 56.377.000 (1983)
Tasa natalidad: 1,3% (1982)
Tasa crecimiento población anual:
0,1% (1970-82)
PNB per cápita: 9.620 (US \$, 1982)



REINO UNIDO

RED ESCOLAR. Existen diferentes sistemas escolares en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda, que no siempre coinciden con el aquí descrito, referido a las dos primeras regiones.

Primaria. La escolaridad obligatoria va de los 5 a los 16 años. La escuela primaria acoge a alumnos entre 5 y 11 años (12 en Escocia) y está dividida en dos ciclos: infantil (5-7) y junior (8-11). Las zonas con lengua materna distinta del inglés mantienen centros bilingües. La existencia de «middle schools», centros intermedios entre la enseñanza primaria y secundaria, permite a algunos alumnos permanecer dentro del nivel primario un mayor número de años.

Secundaria. Incluye los cursos obligatorios para todos (7^o a 8^o) y dos más opcionales. Junto a las tradicionales y selectivas «grammar schools» y las «technical schools», existe un modelo más amplio de «secondary modern schools». Pero incluso éstas están retrocediendo ante los distintos tipos de «comprehensive schools», cuya población supera el 80 por 100 de todos los alumnos. Un examen a los 16 años da derecho al «General Certificate of Education, Ordinary Level» y con una complicada prueba a los 18 se obtiene el «GCE, Advanced Level», que permite el acceso a la selectividad universitaria.

Formación profesional. Después de cuatro cursos en las escuelas integradas, se puede pasar a una escuela profesional de nivel secundario («Further Education College», término que se refiere a toda la educación postsecundaria no universitaria). Es un sector muy desarrollado y con una gran variedad de posibilidades a tiempo completo o parcial (con contrato de aprendizaje). **Administración educativa:** Muy descentralizada, no sólo para

TEMA DEL MES

cada una de las regiones «históricas», sino también para las divisiones intermedias como los condados, cuyas «Local Education Authorities» (existentes desde 1870) gozan de amplias prerrogativas, como construir y mantener los centros, nombrar y pagar al profesorado, etc. El Ministerio de Educación no prescribe los planes de estudios, sino que son las propias autoridades locales educativas de distrito las que determinan los programas y las gestiones de sus escuelas... Dentro de cada una de éstas, el Consejo de Dirección (primaria) o el Consejo de Administración (secundaria) disponen de amplias facultades de gestión, siempre contando con la activa intervención de los padres.

Formación del profesorado. El sistema es complejo debido a la coexistencia de modalidades nuevas y las anteriormente vigentes. A partir de 1973 se legisla la integración de las Escuelas Normales en la Educación Superior. En 1980 se hace obligatorio el cursar cuatro años de Formación Científica y Profesional al término de los cuales se obtiene un título equivalente al universitario. Otra opción es cursar una licenciatura superior y posteriormente recibir un año de formación teórica y práctica, esto permite entrar en la enseñanza primaria o secundaria. En esta última desde 1974 se exige el año de Formación Profesional Teórica y Práctica al término de los correspondientes estudios universitarios. Otra opción es cursar un primer ciclo de Formación General y una vez Diplomado ingresar en las anteriores opciones.

Financiación. Los gastos de educación del Gobierno central se canalizan a través de las LEAs principalmente, las cuales administran más del 85 por 100 del gasto público en educación (el 60 por 100 proveniente de subvenciones del Gobierno central, el resto a través de impuestos locales). Los centros privados no gratuitos representan el 5% en la población escolarizada y cuentan con medios propios de financiación. En la década de los sesenta los gastos públicos en educación aumentaron considerablemente. En 1976 supusieron el 14,3 por 100 de todo el gasto público y el 6,2 del PNB (5,8 por 100 en 1980) y siguen la tónica descendente en la década actual, como ocurre en muchos otros países de la CE. Otros datos de interés: Porcentaje bruto de escolarización: primaria, 103 (1980); secundaria, 83 (1980) y terciaria. Porcentaje neto de escolarización: secundaria, 78 (1980). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 1.489 (1980). Ratio alumno/profesor: primaria, 20 (1980) y secundaria, 16 (1980).

LUXEMBURGO

Superficie: 2.586 Km

Población: 366.000 (1983)

Tasa natalidad: 1,15% (1983)

Tasa crecimiento población anual:
0,5% (1970-82)

PNB per cápita: 14.010 (US \$,
1982)



RED ESCOLAR. Preescolar. La asistencia a los «jardines de infancia» no es obligatoria, pero las plazas disponibles han aumentado considerablemente (sólo en 1 por 100 debido a la iniciativa privada). Sirven como preparación a las escuelas primarias, a las que con frecuencia están unidos. **Primaria.** 6 cursos (de 6 a 12 años), divididos en dos ciclos de dos años cada uno. La gratuidad en las escuelas públicas incluye también el transporte. Las escuelas privadas, muy minoritarias, perciben cuotas de los alumnos. La relación profesor-alumno es de 1:20. Los alumnos que han cursado 6 años de primaria y no quieren iniciar la secundaria pasan los 3 años de educación obligatoria restante (12-15 años) en «clases complementarias» o en la «Escuela Privada Superior» combinando la enseñanza general con una formación profesional. En el sistema de la educación primaria se incluyen también los centros especiales para alumnos con dificultades físicas o síquicas o con padres con problemas. **Intermedia («enseignement moyen»).** Cinco cursos de enseñanza general divididos en un primer ciclo común de tres años y en un segundo de dos años más diversificado. El nivel de estos «collèges d'enseignement moyen» comparables a la Realschule alemana, es menos teórico que en las escuelas secundarias. **Secundaria («enseignement secondaire» 7 años).** A los doce años la mayor parte de los alumnos con seis años de escuela primaria realizan un examen para pasar a la enseñanza intermedia, las escuelas técnicas o la enseñanza secundaria propiamente dicha. Esta se lleva a cabo en el «lycée», institución semejante al «gymnasium» alemán. Los centros públicos son gratuitos y los privados (católicos) cobran cuotas a sus alumnos. El primer ciclo del liceo (3 años) incluye un primer curso de orientación, única reminiscencia de escuela comprensiva, que permite el trasvase entre colegios intermedios y la formación profesional y dos cursos de especialización clásico (latín) - moderno (inglés). El segundo ciclo (4 años) de una mayor especialización, concluye con el «Diploma de estudios secundarios», que da acceso a la universidad en Luxemburgo y en los países vecinos. **Formación profesional (5 años).** A los dos primeros cursos de orientación sigue un segundo ciclo de especialización (3 años), que permite obtener el «certificado de aptitud profesional» (CAP). Si se cursan dos años más se recibe el «Diplome de techniciens».

Existen otros cursos más reducidos (2-3 años) y de nivel más bajo. Asimismo, el aprendizaje en empresas (de dos años y medio a cuatro) incluye entre 8 y 16 horas semanales en la escuela y permite obtener el CAP. **Financiación.** El gasto público en educación se duplicó entre 1960 y 1965 y ha seguido creciendo, debido especialmente a la creación de escuelas intermedias. Los gastos educativos configuran una sexta parte del presupuesto nacional y suponen el 4,4 por 100 del PNB en 1971, y el 6,6 por 100 en 1980 (19,8 por 100 del gasto público total). En primaria el Gobierno subvenciona a los municipios por la construcción y mantenimiento de escuelas y por salarios de profesores. En los restantes niveles, los municipios son responsables de la construcción y mantenimiento de edificios.

La distribución de fondos por niveles en 1977 fue la siguiente: primaria, 41,5; secundaria, 41,1; universidad, 1,8; otros, 15,6 por 100. **Formación del profesorado.** Preescolar y primaria. Dos años en el Instituto Pedagógico y el «brevet d'aptitude pédagogique». Tres años para los profesores de educación especial.

Intermedia. Para el ciclo inicial se necesitan el «brevet d'enseignement moyen», dos años de estudios universitarios y otros dos de prácticas. Los profesores del ciclo superior intermedio son normalmente licenciados universitarios.

Media. La licenciatura universitaria más dos cursos complementarios para obtener el certificado de aptitud pedagógica y un año obligatorio de prueba son los pasos seguidos por

todo «professeur-docteur». Otros datos de interés: Porcentaje bruto de escolarización: primaria, 95 (1980) y secundaria, 67 (1980). Porcentaje neto de escolarización: secundaria, 60 (1980). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 191 (1981). Ratio general alumno/profesor: primaria, 13,5 (1982); secundaria, 12 (1982) y terciaria, 3 (1981).

ITALIA

RED ESCOLAR. Preescolar. Las guarderías (3 a 6 años) son libres y gratuitas, aunque las privadas pueden cobrar cuotas. En algunos centros se mantiene la orientación montessoriana, pero al estilo y estructura de la mayoría son más rígidos que en los restantes países europeos. **Primaria** («scuola elementale»). Cinco cursos (de 6 a 11 años) divididos en dos ciclos. Los primeros dos años persiguen una educación general mientras que en el segundo ciclo se introducen las enseñanzas por materias diferenciadas. En 1977 se introdujeron los idiomas modernos (inglés-francés). La «licenza elementale» permite el acceso a la secundaria. **Secundaria.** La «scuola media» (4 años) ofrece una educación de carácter básico previa a la formación profesional y al segundo ciclo o a la «scuola secundaria superiore». Esta no es obligatoria y va de los 15 a los 19 años. Su organización es más rígida y especializada: «liceo clásico» (con dos ciclos de 2 y 3 años, respectivamente, que culminan con el Diploma de Maturità Clásica, acceso a todas las facultades universitarias), «liceo científico» (de estructura similar al «clásico» y cuyo «diploma de Maturità Scientifica» permite también pasar a cualquier tipo de facultad) y «liceo artístico» (con frecuencia unido a una escuela universitaria de bellas artes y cuyo «diploma de Maturità Artística» necesita complementarse con un examen suplementario para pasar a las restantes facultades universitarias). **Formación profesional.** La orientación profesional de la «scuola media» se continúa en el «Istituto tecnico» (5 años). Los dos primeros años son comunes a todas las ramas y la verdadera especialización teórico-práctica tiene lugar en el segundo ciclo (3 años). El «Diploma de Maturità Tecnica» permite el acceso a cualquier facultad. Existe otra vía intermedia, el «Istituto professionale» (2 ó 3 años), de carácter más práctico y que puede enlazar con los últimos de los «istituti tecnici» o alargarse otros dos años o más hasta conseguir el «Diploma di Maturità Professionale» que da acceso a la universidad. **Administración educativa.** La organización educativa es competencia del Ministerio de Instrucción Pública y del Ministerio de Cultura, con alguna responsabilidad del Ministerio de Trabajo en la formación profesional. El órgano asesor más importante es el Consejo Nacional de Instrucción Pública. La Administración regional responde del funcionamiento de las escuelas públicas y de la inspección de las privadas.

En un intento de descentralizar el sistema educativo se crearon en 1974 los «distretti scolastici» cuyos consejos están integrados por la Administración, profesores, padres, sindicatos, autónomos, instituciones sociales y empresariales y representantes municipales. Las regiones constituyeron «distretti scolastici» con autonomía administrativa y financiera. El consejo de distrito está integrado por directores de centros, profesores, sindicalistas, trabajadores autónomos, instituciones sociales y empresariales y representantes municipales. **Financiación.** Los gastos públicos en educación se duplicaron entre 1957 y 1965, pero a partir de esa fecha el crecimiento fue lento e incluso descendió entre 1967 y 1969. El presupuesto del Ministerio de Educación para 1974 representó el 15,2 por 100 del presupuesto del Estado y el 7,8 por 100 del PNB. En 1979 el gasto público educativo fue del 5,1 por 100 del PNB y el 10,7 por 100 del gasto público total. Otros Ministerios aportan cantidades estimadas en una sexta parte de las gastadas por el de Educación, mientras que los gobiernos regionales, las provincias y los municipios contribuyen con el 25 por 100 de los gastos educativos del Estado. Las necesidades actuales son tan grandes que el Estado sólo puede satisfacerlas recortando gastos en otros sectores.

La distribución de gastos en 1979 fue así: preescolar, 5 por 100; primaria, 19,3 por 100; secundaria, 46,7 por 100; universidad, 12,0 por 100; otros, 7 por 100. **Formación del profesorado.** Preescolar. Estudios de nivel secundario avanzado «istituto magistrale». Tras tres cursos y un período de prácticas, hay un examen oficial para obtener el diploma. El ingreso es por concurso provincial sin exámenes.

Primaria. Cuatro años de un «istituto magistrale», que permite presentarse al puesto de trabajo o pasar a la universidad —concurso de acuerdo con las notas— carrera o examen.

Secundaria. Título universitario de la Facultad de Magisterio que no prepara en el área de ciencias, incluye prácticas; las restantes facultades se complementan con un curso de habilitación de unos meses.

Es preciso haber trabajado al menos dos años como suplente antes de presentarse al concurso en el que se tiene en cuenta las calificaciones de la carrera y el examen.

Otros datos de interés: Porcentaje bruto de escolarización: primaria, 101 (1982); secundaria, 73 (1982) y terciaria, 27 (1982). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 1.937 (1982). Ratio general alumno/profesor: primaria, 15,5 (1981); secundaria, 10 (1981) y terciaria, 22,4 (1982).

Superficie: 301.225 Km.
Población: 56.857.000 (1982)
Tasa natalidad: 1,1% (1982)
Tasa crecimiento población anual:
0,4% (1970-82)
PNB per cápita: 5.790 (US \$, 1982)



GRECIA

RED ESCOLAR. La escolaridad obligatoria comprende entre los 6 y los 15 años.
Preescolar. Es libre y en los centros públicos gratuita desde los 3 años y medio hasta los 5 y medio. Las clases están limitadas hasta un máximo de 30 niños.

Primaria. De los seis a los once años. La enseñanza es en griego común y el número máximo de alumnos por aula 40. Exámenes al final de cada año. El certificado de enseñanza primaria («*Apolyterion*») permite el paso a la secundaria.

Secundaria. Es opcional y cubre de los 12 a los 18 años. La entrada está determinada por las calificaciones de primaria y los exámenes de ingreso. Los centros más extendidos son los gimnasios secundarios generales, junto a los cuales existen otros comerciales y técnicos. El lenguaje oficial entre ellos es desde 1976 el griego común. El ciclo inicial, común a todos los centros, es una continuación de la formación general iniciada en la primaria, mientras que el ciclo final (3 años) es considerado como una preparación para las futuras carreras, con la división entre «ciencias» o práctico y «humanidades» o teórico (relación de 3 a 1 a favor de éstas). Un examen final permite obtener el certificado de secundaria («*Apolyterion*»).

Formación profesional. En paralelo a los gimnasios hay un entramado de escuelas profesionales de nivel inicial e intermedio, y en ocasiones avanzado. Al ciclo inicial (3 años) se accede con el diploma primario y un examen de ingreso. Para obtener el diploma correspondiente deben acreditarse entre 200 y 500 horas de práctica y pasar el examen de rigor. El ciclo intermedio está abierto también a los alumnos con los tres primeros años del gimnasio. También se ofrecen cursos de 1 ó 2 años a los que no hayan concluido el sexto año.

Las escuelas técnicas superiores fueron establecidas en 1973-75 con la ayuda del Banco Mundial y ofrecen cursos para técnicos y ejecutivos a partir de los 18 años.

Educación especial. Los alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas ordinarias por dificultades físicas o mentales, asisten a la red de escuelas especiales públicas.

Administración educativa. Muy centralizada. Las reglamentaciones ministeriales se aplican tanto al sector público como al privado a lo largo de todo el país. Una tupida red de inspectores controla el cumplimiento de los planes oficiales en cuanto a programas, profesores, construcciones, etc. El sector público predomina con mucho sobre el privado (aproximadamente el 10 por 100).

Financiación. La responsabilidad es exclusiva del Gobierno central, sin aportaciones de las autoridades regionales o locales. En los centros privados se cobran cuotas para autofinanciarse. En el quinquenio 1967-71 el gasto público en educación representó el 2,8 por 100 del PNB, muy por debajo de la media europea y solo equiparable al español. En 1979 fue del 2,2 por 100 del PNB y el 12,8 del gasto público total. La distribución por niveles en 1974 fue como sigue: preescolar, 3,5 por 100; primaria, 40,6 por 100; secundaria, 29,9 por 100; universidad, 22 por 100; otros, 4 por 100. Los centros privados se autofinancian con las cuotas de los alumnos y las ayudas oficiales en forma de becas. En los últimos años, instituciones internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO han aportado fondos para la modernización y extensión del sistema educativo, sobre todo en la enseñanza secundaria.

Formación y acceso del profesorado. Preescolar. Estudios medios y un año de especialización.

Primaria. Estudios medios y 2 ó 3 años de Escuela normal más un examen final permiten obtener el diploma de maestro en una región determinada, donde se ha de ejercer durante dos años. Al término de los mismos se siguen otros dos años de estudios universitarios, con el cobro del salario correspondiente.

Secundaria. Titulación universitaria y cursillos de tres meses combinados con algún período de prácticas. Después de tres años de docencia, el profesor sigue cursos de renovación pedagógica que van de 6 meses a dos años.

Profesional. Titulación universitaria más un curso de 1 ó 2 años en el Instituto pedagógico y tres años de prácticas.

Todos los profesores son funcionarios. **Otros datos de interés:** Porcentajes brutos de escolarización: primaria, 103 (1982); secundaria, 81 (1982) y terciaria, 17 (1982). Porcentaje neto de escolarización: secundaria, 74 (1979). Estudiantes por 100.000 habitantes: terciaria, 1.266 (1979). Ratio General alumno/profesor: primaria, 24,1 (1980); secundaria, 18,7 (1980) y terciaria, 14,8 (1980).

Superficie: 131.944 Km
 Población: 9.848.000 (1983)
 Tasa natalidad: 1,4% (1982)
 Tasa crecimiento población anual:
 % (1970-82)
 PNB per cápita: 4.280 (US \$, 1982)



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- HOLMES B. Editor. «International handbook of Educational Systems», 1983. Chichester. John Wiley & Sons.
- F. ENGITA, M., «La enseñanza secundaria en los países industrializados». Informe del CIDE, 1985 (de próxima publicación).
- OCDE, «Reviews of National Policies for Education: Portugal», 1984, París.
- MEC, «Las Enseñanzas Medias en España». Madrid, 1981.
- Anuario Estadístico de la UNESCO, 1983.
- Anuario «El País», 1985.
- Almanaque Mundial, 1986.

¿ESTAMOS ACERTANDO?

Al margen de algún colectivo aislado en el análisis del comportamiento de los niños fuera de la evaluación para darles nota o promocionarles a niveles superiores, se comprueba que asimilan mejor y más razonadamente la información que se les proporciona y que incluso su desarrollo físico ha mejorado, a pesar de que una de las grandes deficiencias de la red escolar dependiente de las Administraciones Públicas es la carencia de una plantilla de educadores especializados en Educación Física, pero que su comportamiento y posición ante los problemas globales del país deja mucho que desear.

El objeto de estas líneas es mostrar una preocupación por la ausencia de interés de los jóvenes por los problemas sociales y su escasa capacidad asociativa e invitar a los educadores e investigadores pedagógicos a que introduzcan este tema en sus encuentros.

Es interesante estudiar la evolución de la edad media de los afiliados a las organizaciones políticas y sindicales, tratando de relacionar esta evolución con su organización, funcionamiento, soluciones que quieren dar a los problemas que pretenden resolver, sus fundamentos ideológicos, así como con la educación y forma en que están siendo preparados profesionalmente los jóvenes contemporáneos.

Utilizando como primer colectivo observable, nuestro propio Sindicato, aparece que el conjunto de afiliados procedentes de las últimas promociones, considerando tanto el año en que concluyeron sus estudios como el que accedieron al puesto de trabajo, es muy minoritario, apareciendo como mayoritario el conjunto de los que realizaron sus estudios en el período 1964 a 1975.

Sobre otros colectivos a analizar, existen pocos datos fiables; trabajando con pequeñas muestras de militantes de distintos partidos se observa que la edad media de los militantes en Organizaciones que tuvieron de una manera u otra una posición activa contra la dictadura, tiende a subir, mientras que en las Organizaciones surgidas desde 1976 (que continúan en activo) tiende a estabilizarse o descender ligeramente, exceptuando el caso de la extrema derecha, en la que el componente joven es grande respecto al conjunto de su militancia. ¿Tendrá esto que ver con cómo se educa?

Los jóvenes que terminaron sus estudios universitarios en 1986, cursaban primero de BUP en 1977 y al menos los tres últimos cursos de básica los realizaron cuando ya era importante el número de maestros preocupados por una pedagogía progresista. La promoción que hoy estudia primero de secundaria (BUP y FP)

Rafael Merino López-Brea

iniciaba sus estudios básicos en 1977 (año de las primeras elecciones democráticas) y la que estudia COU en 1986 (año en el que se celebrarán las cuartas elecciones democráticas) estaban en 4º de EGB en 1977. Podríamos estimar que toda la población escolar actual en centros de secundaria y Universidad ha recibido su formación básica en período democrático, en el que las posibilidades tanto personales como colectivas de renovación pedagógica han sido importantes y en el que las posibilidades asociativas no han tenido ningún tipo de trabas para ningún segmento de la población.

Pues bien, cuando observamos el comportamiento de estas promociones respecto al asociacionismo, comprobamos la práctica inexistencia de asociaciones universitarias con incidencia real en el estudiantado. Respecto de Medias, pueden ser significativos los datos de Madrid sobre 150 centros (100 de BUP y 50 de FP); sólo en doce existe asociación de estudiantes y ninguna tiene afiliados en más del 5% de los alumnos de esos centros.

Si el análisis se hace con jóvenes que no han seguido estudios superiores al nivel básico, estudiando una muestra aleatoria de 150 muchachos con, al menos, dieciocho años, que se han incorporado al trabajo en 1984 y 1985, ninguno estaba sindicado y solamente catorce habían tenido algún tipo de relación con alguna asociación política o sindical.

La despreocupación por el asociacionismo no es la única y además no tiene la misma intensidad en los educados en la escuela estatal que en la privada, así, cuando se trata de investigar qué asociaciones se han fortalecido o han nacido nuevas, se observa que son aquellas que tienen algún tipo de relación con los partidos de derechas y sus componentes proceden mayoritariamente de los colegios privados, básicamente de los religiosos.

Su desconocimiento sobre la historia contemporánea española más próxima es otra faceta preocupante. Sirva como ejemplo el estudio de una muestra de 200 alumnos de 3º de EGB, 1º de BUP y FPI (en un barrio obrero medio de Madrid):

100 no conocían ningún personaje del régimen anterior, exceptuando a Franco. 60 desconocían totalmente quién era Franco. 100 sólo sabían decir que era el que «mandaba» antes; sólo 40 sabían algún tipo de precisión sobre su personalidad. La mayoría se declaraba partidario de la democracia, pero no sabía qué tipo de régimen había en España hace catorce años, y ninguno conocía nada significativo sobre la Guerra Civil, no sabía qué era la OTAN y mostraban total desconocimiento sobre la situación en Nicaragua o Sudáfrica.

Si los movimientos asociativos entre la juventud son prácticamente inexistentes, si la tendencia de los jóvenes trabajadores es a no sindicarse, si su conocimiento sobre la historia inmediata de España no parece que sea bueno, si no les importa gran cosa los problemas sociales tanto nacionales como internacionales, no está de más preguntarse si una vez acabada la lucha por la democracia, que en los últimos años cumplía un papel adecuado importante tanto para los jóvenes como para los adultos, no hemos descuidado la preocupación por hacer comprender a los ciudadanos que ser demócratas es algo más que votar y poder expresarse mientras no digas alguna que otra verdad que moleste a algún poderoso económico o político.

No parece que la gran preocupación de maestros y padres sea este desinterés social de los alumnos. Cuando se han cumplido diez años de la aprobación de «la alternativa por la Escuela Pública», al menos una parte de los que colaboramos a que fuera posible, entendamos que era un modelo educativo para formar ciudadanos libres con un sentido democrático capaz de preocuparse de los problemas de su entorno social, buscando soluciones colectivas impulsadoras de fuertes movimientos asociativos.

Si lo es «el llamado fracaso escolar».

¿No estaremos entendiendo por fracaso escolar simplemente al no alcanzar un determinado nivel de conocimientos que permita superar los distintos grados y niveles educativos?

¿No estaremos olvidando nuestras responsabilidades como educadores comprometidos con un modelo de escuela que quiere construir ciudadanos libres, participativos, solidarios y con un sentido colectivo de la vida?

A lo mejor es que lo que piensan muchos educadores es que el individuo es la base del sistema y como buenos liberales lo están haciendo bien.

Desde mi forma de entender la Escuela Pública, el mayor fracaso escolar hoy está en el modelo de ciudadano que estamos produciendo.

Sr. ministro de Educación, ¡que sea en serio!

1. Cerrábamos el número anterior de la revista T.E. con una huelga en marcha. El día 11 y 12 de diciembre miles de profesores no universitarios pararon y exigieron negociar una plataforma reivindicativa asumida por todo el profesorado, la amplitud del paro, la importancia de la unidad, la necesidad de negociar y no imponer, son algunas de las conclusiones que todos deberíamos sacar.

Vacaciones por medio. Convocatoria del MEC a los sindicatos para iniciar las negociaciones. Puntos a negociar: desarrollo de la LODE, constitución del Consejo Escolar del Estado, elaciones al Consejo Escolar de los Centros, homologación de trienios de EGB y Estatuto del Profesorado. Al mismo tiempo el MEC se compromete a crear una mesa técnica para estudiar el tema de las Pensiones y afirmar un protocolo de derechos sindicales. Parte de la plataforma de la huelga. Concurrencia del paro. El Comité de huelga da un voto de confianza al MEC, desconvoca las acciones programadas para los días 22-23 de enero y mantiene las del 5-6 de febrero en función de la seriedad del MEC en las negociaciones. A estas alturas de la democracia va quedando claro que tanto los gobiernos anteriores como éste quieren sindicatos domesticados, de adorno, para salir en la foto. Se puede jurar la Constitución y firmar todos los acuerdos de la OIT que se quieran. A la hora de hacer realidad la presencia sindical en el marco institucional, se olvida todo y a lo más que se llega es a oír (ruidos sordos) a los sindicatos, crear expectativas infundadas, palabras mil de orfebrería barata.

La Comisión Ejecutiva de la F.E. de CC.OO., consciente de esta realidad, mandó al Secretario General del Sindicato para que dirigiese la siguiente carta al señor ministro de Educación:

"El hecho de iniciar en el día de hoy negociaciones sobre el Estatuto del Profesorado no puede ocultar lo que ha sido la frustración de las expectativas creadas en las conversaciones mantenidas entre Vd. y los sindicatos de la enseñanza estatal en los meses de mayo y junio pasados. Frustración de expectativas directamente relacionada con el incumplimiento de compromisos formulados por Vd.

Abrir negociaciones a partir de septiembre sobre todas las cuestiones que afectan a las condiciones de trabajo de los profesores, superar la situación anterior estableciendo relaciones fluidas entre los sindicatos y la Administración

Educativa y abrir cauces informativos y de consulta sobre las distintas reformas emprendidas por el MEC fueron compromisos adquiridos por Vd. ante las organizaciones sindicales del profesorado.

Pues bien, en lugar de poder analizar hoy los logros o fallos de la entonces supuesta nueva etapa de relaciones Sindicatos-Administración Educativa del Estado, sólo se puede constatar: Desde el mes de octubre no se ha negociado nada con los sindicatos, ni las grandes ni las pequeñas cuestiones. Los varios escritos dirigidos a Vd. por la organización que represento y conjuntamente por cinco organizaciones sindicales de la enseñanza estatal denunciando este estado de cosas y reclamando el inicio de negociaciones sobre distintas cuestiones no han tenido siquiera contestación.

Aún sobre la única cuestión que desde mayo hemos tratado, los reglamentos de la LODE, nos hemos visto sorprendidos negativamente por el hecho de no haber tenido ni información sobre los borradores posteriores al segundo.

En lo que respecta a la falta de información la Federación de Enseñanza de CC.OO. todavía está esperando respuesta a muchas demandas concretas (mapa escolar, encuesta sindical del CIS, reforma de la EE.MM. y ciclo superior de EGB, etc.)

Por todo ello en nombre de la Comisión Ejecutiva de la F.E. de Comisiones Obreras le expreso mi más firme protesta.

Un comportamiento de la Administración como el que denuncio es el que propicia situaciones conflictivas como la vivida en la enseñanza estatal los días 11 y 12 de diciembre.

En el momento de iniciar negociaciones sobre el Estatuto del Profesorado en fechas muy posteriores a las inicialmente anunciadas le pido:

1) Que se cumplan los compromisos escritos y verbales adquiridos por la Administración que Vd. dirige, procediendo a un análisis conjunto de los mismos.

2) Que se inicien de inmediato negociaciones sobre la plataforma reivindicativa presentada a Vd. en el mes de noviembre por cinco organizaciones sindicales de la enseñanza estatal.

3) Que se destierren definitivamente las imposiciones y prácticas unilaterales en el modo de relacionarse con los sindicatos.

Desde el punto de vista de la F.E. de CC.OO. sólo la aceptación de las peticiones indicadas nos llevará a la superación de la conflictividad actual y al establecimiento del clima de diálogo que todos deseamos."

Y que conste que no es la primera. Insistentemente hemos pedido negociaciones, porque somos conscientes

de que es la mejor manera de solucionar los temas.

La F.E. de CC.OO. se compromete ante los trabajadores de la enseñanza a defender la seriedad de las negociaciones. Seriedad en el tiempo y en el desarrollo de los temas, en caso contrario denunciaremos tal situación ante el profesorado y emprenderemos nuevas acciones.

2. Sin ánimo de molestar, pero con la mayor voluntad y fuerza posible, pedimos, exigimos a las autoridades correspondientes:

a) Que solucionen los problemas retributivos siguientes:

- Maestros y profesores de E. Media sin NRP y por tanto sin cobrar ni recibir anticipos a cuenta.

- Que se paguen los trienios de interinos, faltan más del 40%.

- Que no se demoren en el pago de los trienios normales.

- Que los contratados para sustituciones cobren el verano.

- Que se devuelvan las cantidades descontadas ilegalmente por huelgas antes de agosto del 84.

- Que se reconozca la antigüedad de los interinos.

- Que se pague al profesorado del INEM, integrado en el MEC.

Estos y otros problemas se los hemos planteado al MEC y seguiremos planteándoselos y ya deberán estar resueltos. Y es que el personal tiene la "manía" de querer comer, vivir dignamente y no aceptar situaciones de injusticia. Hemos convocado concentraciones ante las Direcciones Provinciales del MEC para protestar por estas situaciones porque nosotros tenemos la "manía" de defender a los trabajadores.

b) Sobre contrataciones, nombramientos y c. de traslados:

- Se sigue contratando en E. Media y en EGB sin las mínimas garantías de objetividad.

- Los aprobados en el 84 quedan el 31 de enero sin Seguridad Social y sin Mutua, al no haber salido en el "BOE" su nombramiento.

- Los profesores en exproletaria siguen en su situación de la "ceca" a la "meca" sin saber dónde van a aterrizar.

La jornada y las retribuciones del profesorado de E. Física siguen siendo discriminatorias.

La lista no se termina aquí, son los problemas más acuciantes. Rechazamos la contratación y la LMRF debería haber acabado con el problema, pero la falta de planificación les hace necesarias. Nosotros seguimos pidiendo: planificación de necesidades, ley de plantillas, transparencia en las contrataciones, modificación de los concursos de traslado y de las oposiciones. Como no se da ni una cosa ni la otra, denunciaremos el desbarajuste existente. Lo cual permite, por una parte, el desbarajuste y, por otra, a río revuelto ganancia de

quien tiene carné o es afín a la modernidad reinante.

3. La multitud de sindicatos en la enseñanza, la coincidencia en muchos planteamientos entre sindicatos afines y la necesidad de la unidad sentida por amplias capas del profesorado han hecho que la F.E. de CC.OO. defendiese la unidad como principio fundamental de su sindicalismo. En el origen del movimiento obrero y de CC.OO. la unidad era, y sigue siendo, una meta a conseguir. Más de una vez la F.E. de CC.OO. se ha dirigido a la UCSTE proponiendo formas de unidad. La C. Ejecutiva de la F.E. de CC.OO. del día 11 de enero propuso a UCSTE (Congreso de Marbella) y a la UCSTE (Congreso de Guardamar) tener una reunión para examinar el estado de nuestras relaciones y estudiar si el acuerdo entre el Sindicato Libre de la Marina Mercante y la Confederación Sindical de CC.OO. pudiese marcar un camino hacia la unidad sindical en la enseñanza.

Y es que la unidad hace la fuerza y lo demás es vacío. "historias de Maya", nada.

4. El diario "El País" publicaba el día 24 de enero una noticia de vomitorio. En pocas palabras decía: La fundación norteamericana NED ayuda económicamente a la FETE-UGT para contrarrestar la influencia de CC.OO. entre el profesorado, para ayudar a la democracia y por la amplia financiación que tiene la F.E. de CC.OO.

a) La financiación de la F.E. de CC.OO. depende de las cuotas de sus afiliados, de las ayudas confederales de CC.OO. y de las ayudas institucionales de los Presupuestos Generales del Estado. Esto es lo decimos al Profesorado para que juzgue y a su disposición ponemos los libros.

b) Que las mismas arcas que financian asesinatos inocentes en Sudamérica y reparten miseria por medio mundo den dinero a la FETE-UGT nos llena de indignación y nos pone en guardia. ¿Qué buscan? ¿Qué democracia quieren? ¿Qué pretenden? Las mentiras y las indignidades repetidas y realizadas mil veces pueden engañar a un grupo, nunca podrán engañar a un pueblo y cambiar la dirección de la historia, aunque puedan frenarla. Una batallita, dos o tres las gana cualquier chusquero. La guerra de la justicia, de la solidaridad y de la paz la pierden siempre los mentirosos, los inmorales, los injustos y los que están ciegos porque los dioses los han reventado los ojos con soberbia y restos de muladar.

c) La Confederación Sindical de CC.OO. seguirá luchando por los intereses de los trabajadores de la enseñanza y a ellos se remite como jueces de sus actuaciones. Lo demás es para tenerlo en cuenta, pero no para asustarnos. Reagan y sus acólitos ya hacen tiempo que están condenados por la justicia de los pueblos, son un sueño de

ortigas en esto despertar luminoso de los oprimidos.

Enseñanza privada

1. La patronal de la Enseñanza Privada no subvencionada ACADE (miembro de la CEOE) andaba desde hace tiempo buscando y proponiendo su convenio. La FE de CC.OO. se había negado a negociar este convenio, porque la experiencia nos ha indicado que los convenios desgajados del Convenio General acaban quedando por debajo de éste. Divide y vencerás. Ejemplos en este sentido. Convenio de Escuelas Infantiles y Convenio de Educación Especial.

Los reglamentos de conciertos han venido a alterar el marco de la negociación colectiva en la enseñanza privada. En este momento nos encontramos por un lado con los Presupuestos Generales del Estado que marcan la subida de los centros concertados, con lo que los trabajadores de estos centros unen sus luchas al resto de los empleados públicos y, por otro lado, este convenio para los centros no subvencionados.

La negociación de este convenio ha sido en clandestinidad, mesa de restaurantes y vino con denominación de origen. Se nos invita a comer. Nos extrañamos por la ausencia de UCSTE, FSIE y ELA/STV. A marcha acelerada se negocia el convenio. La F.E. de CC.OO. se niega a entrar en el juego y solicita tiempo para discutir con los trabajadores y con sus órganos de dirección el contenido del convenio. FESITE (mejor, dos dirigentes de FESITE que ya están en FETE-UGT) y FETE firman el convenio.

¿Válido o no? En cualquier caso lo sufrirán algunos centros, aunque la CCFE lo impugna y los demás sindicatos lo rechazan.

En grandes líneas el contenido del mismo es el siguiente: 8% de subida, incluido el plus de transporte, reducción de veintidós horas lectivas a cambio de que la empresa pueda organizar a su antojo las doscientas horas restantes, el 50% de la plantilla tendrá un mes y medio de vacaciones y la otra mitad un mes, insignificantes revisiones del articulado.

2. Sobre el convenio general, nada. Se deberían haber iniciado negociaciones pero... La metodología negociadora de estas patronales no cambia por mucho que entremos en Europa. Acostumbrados a negociar con la Guardia Civil a la puerta de los centros y el Espíritu Santo en el centro de su bolsa, no entienden la necesidad y urgencia de año nuevo, convenio nuevo.

3. Sobre la homologación. La Ley General de Educación de 1970, en su artículo 124, prevalece la analogía entre el profesorado de la E. Estatal y el de la

E. Privada. Como por desgracia hemos comprobado, nunca se cumplió.

La LODE también prevé la homologación, en su artículo 49.4, habiéndose constituido para ello una mesa técnica en el MEC. Las conclusiones a las que ha llegado esa mesa después de varias reuniones (han hablado de pensiones, seguridad social, seguro, premio de jubilación) nos hacen temer que el camino emprendido para el cumplimiento de dicho artículo de la LODE termine en el mismo lugar que el de la Ley General de Educación.

Hagamos una breve historia:

En el año 1982 existía una diferencia de 135.000 pesetas anuales entre un profesor de EGB de la E. Privada y otro de la E. Estatal, a favor de este último.

En el año 1985 y con la firma del lamentable V Convenio, esta diferencia se ha incrementado hasta 242.535 pesetas.

En los Presupuestos Generales del Estado para 1986 la subida anunciada, que no negociada, a los docentes de la E. Estatal (7,2%) supone un incremento anual de 105.864 pesetas. La subida anunciada, tampoco negociada, a los docentes de la E. Privada (7,5% hasta agosto, y un 1% más a partir de septiembre), supone un incremento de 96.402 pesetas anuales. Con estos datos, un profesor estatal percibirá 1.576.030 pesetas, y un profesor de la enseñanza privada percibirá 1.323.576 pesetas, por lo que la diferencia pasará a ser de 252.454 pesetas. Es decir, casi se duplica la diferencia existente en 1982.

Autoescuelas

En la Federación de Enseñanza de CC.OO. como ya se expuso durante las jornadas dedicadas a la confección del Reglamento de Autoescuelas, se tiene el convencimiento de que no hay carencia de profesores de Autoescuelas.

Una cosa es que durante estos meses, después de las vacaciones de verano, en que la afluencia de alumnos aumenta considerablemente, los empresarios quieran profesores para sustituir a los que se marchan a otras Escuelas que les paguen mejor y otra que, dentro de tres meses siga existiendo esa demanda o necesidad de profesoras. Todos los años, entre setiembre y noviembre sucede lo mismo.

Creemos que existe una solución mejor que la de hacer nuevos profesores.

Resolver el problema de los salarios injustos depende de la Patronal y también del Gobierno, que año tras año, con las limitaciones impuestas en los acuerdos, ANE, AES, etc., los salarios que en principio eran bajos, cada vez se distancian más de los de otras profesiones y así no hay solución.

Mora

Universidad

SOBRE LOS CONSEJOS SOCIALES

Como consecuencia del notorio desarraigo de la Universidad respecto de su entorno, se plantea la necesidad de dotar a la Universidad de la autonomía necesaria, surja también la necesidad de establecer algún cauce, a través del cual los representantes de los amplios y diferentes intereses sociales puedan hacer oír su voz y contribuir al desarrollo universitario en la dirección que estimen más adecuada.

Tras varios intentos fracasados, llega la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria que, al tratar del gobierno de las Universidades establece entre sus órganos colegiados el Consejo Social, al cual define como al "órgano de participación de la sociedad en la Universidad", y sobre cuya composición concreta remite a la que en su día fijase una ley específica, si bien estableciendo que 2/5 representen a la Junta de Gobierno y los 3/5 restantes a los intereses sociales, entre cuyos representantes han de estar los de asociaciones empresariales y sindicatos.

En aquellas Comunidades Autónomas que han accedido a la autonomía por la vía del artículo 151 de la Constitución, así como las que haciéndolo por la vía del 143 tienen asumidas competencias en materia de enseñanza superior, son las propias Comunidades Autónomas quienes han elaborado la correspondiente Ley. Para las Universidades radicadas en el territorio de las demás Comunidades Autónomas, las Cortes Generales aprobaron la ley 5/1985, de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades.

Sobre dicha ley no considero oportuno extenderme, aunque sí me parece preciso resaltar que en su disposición final primera se determina la constitución de los Consejos Sociales en el plazo de cuatro meses desde la entrada en vigor de la misma, plazo que hasta ahora no se ha cumplido en la mayoría de las Universidades y ello constituye un hecho grave, ya que va a provocar situaciones fácticas que harán que algunas de las competencias del Consejo Social queden claramente limitadas en el primer año de funcionamiento.

Tampoco habría que pasar por alto el hecho de que el Presidente de este órgano sea nombrado por R. Decreto a propuesta del ministro de Educación, oído el Rector. No cabe duda de que sería más lógico y democrático que fueran los propios consejeros quienes hicieran la propuesta, y de no ser así parecería más defendible que el oído no fuera el rector, sino todas las partes representadas en el Consejo.

Dicho esto considero que se impone un breve recorrido por aquellas competencias más importantes que el Consejo Social tiene atribuidas. Aquí no queda más remedio que transcribir el artículo 14.2 de la LRU, que indica:

"Corresponde al Consejo Social la aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la Universidad a propuesta de la Junta de Gobierno y, en general, la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios. Le corresponde igualmente promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad."

Aunque en el articulado citado no se contemplan todas las competencias, se puede afirmar que si figuran las más importantes y las demás aparecen muy relacionadas con el mismo. Conviene pues detenerse un poco en él.

Como se observa, la primera de las competencias que en él se contempla es la de la aprobación del presupuesto y la importancia de tal instrumento deriva de que un presupuesto es siempre la expresión económica de un plan anual de trabajo, plan que presentará cuantificado la Junta de Gobierno pero que, quierase o no, permite a los miembros del Consejo Social un cierto abanico de opciones, abanico que será más amplio en unos capítulos que en otros. Así en el capítulo de personal las opciones son escasas, debido a que las retribuciones del profesorado vienen prefijadas por el gobierno. No obstante hay aspectos en los cuales se puede incidir, tales como aquellos que se refieren a la asignación de otros conceptos retributivos en atención a exigencias docentes o investigadoras o a méritos relevantes. Al mismo tiempo se tendrán que tener presentes en este capítulo las posibilidades reales de contratación de profesores Asociados y Visitantes y tampoco conviene olvidar que el necesario acuerdo del Consejo Social en cuanto a la posibilidad de modificación de plantillas repercutirá indirectamente, a más o menos largos plazos, en este capítulo presupuestario.

Siguiendo dentro del aspecto presupuestario, las opciones son mayores en aquello que añade a los gastos en bienes y servicios, cuya escasa cuantía en los actuales presupuestos de las distintas Universidades no debe hacernos olvidar su trascendencia para el funcionamiento cotidiano. No hay que olvidar tampoco que el Consejo Social tiene competencia para acordar transferencias de gastos corrientes a gastos de capital, lo cual significa, ni más ni menos, que poder transferir dinero para inversiones, las cuales figuran en el capítulo VI y de cuya cuantía, hoy escasa, dependerá en una gran parte las posibilidades de desarrollo universitario, tanto en lo que atañe a edificaciones como —y esto es muy importante—

al necesario soporte de apoyo a la investigación.

Además de las competencias estrictamente presupuestarias, el citado artículo 14 de la LRU atribuye al Consejo Social la facultad de aprobación de la programación plurianual de la Universidad, es decir, de los objetivos que, en un plazo superior a un año, la universidad persiga. La aprobación de esta definición de objetivos, cuya realización plantea encontrar las fuentes de financiación adecuadas, obliga a enlazar esta competencia con la "promoción de la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad" y al mismo tiempo nos sitúa en la necesidad de supervisar la actividad económica y el rendimiento de los servicios, aspectos éstos que pueden resultar conflictivos, ya que, en definitiva, a través de la supervisión de la actividad económica se dota al Consejo de la facultad de poder analizar el funcionamiento de la Universidad, y a través del rendimiento de los servicios se le dota para medir los resultados. El problema reside en cómo medirlos. No quisiera pasar sobre las competencias sin hacer referencia a aquellas que pueden tener una mayor ligazón con aspectos sociales tales como las que atañen a la permanencia de los estudiantes en las distintas facultades o a la fijación de tasas para aquellos títulos no oficiales que las universidades otorgan. Estos dos aspectos que pueden parecer menores pueden tener cierta trascendencia en función de la extracción social del alumnado.

Además de lo indicado es preciso no olvidar que los Consejos Sociales tendrán en sus manos la llave capaz de abrir la primera puerta que permita crear o suprimir una Facultad, Escuela, T. Superior, E. Universitaria, etc. Capacidad que se extiende también a la creación o supresión de Institutos Universitarios y a la adscripción de los mismos.

En relación pues con las competencias que aquí se han apuntado, a los Consejeros que actúan como representantes de CC.OO. no se nos debe escapar la idea de que, a través de dicha representación, deben encontrar cauce para su expresión los intereses de una parte muy concreta de la sociedad, parte que hasta el presente ha ido encontrando grandes dificultades de acceso a la Universidad y a la que los avances que dicha institución haya obtenido le fueron largamente escamoteados. Todo ello da pie a un determinado modo de actuación que, presidiendo por el convencimiento de que el desarrollo universitario en nuestro país debe alcanzar niveles mucho más elevados, ha de contribuir no sólo al enriquecimiento del saber, sino a su extensión para, de esa forma, elevar el nivel cultural y científico de nuestra sociedad.

¿QUE SIGNIFICA HABLAR? ECONOMIA DE LOS INTERCAMBIOS LINGUISTICOS

Pierre Bourdieu. Ed.
Akal/Universitaria. Madrid, 1985

Son múltiples los estudios que sobre el lenguaje se editan, pero muy pocos en la dirección que propugna el autor de este libro. Ya han corrido muchos ríos de tinta desde que Hally defendía una lingüística del habla, nada nuevo han traído esos ríos al seco y atomizado panorama de los estudios del lenguaje en nuestro país. Saussure y Chomsky se editan y comentan y con ellos no se da el paso definitivo que explique las causas por las cuales se da una lengua determinada, mejor se habla según unos modelos, se aceptan unas fórmulas y se rechazan otras. Y es que tanto la lingüística interna de Saussure como la competencia de Chomsky se queda sin razones a la hora de explicar estas realidades.

«HABITUS LINGUISTICO»

Y esto es precisamente lo que intenta explicar Pierre Bourdieu en el libro que comentamos. Para Bourdieu todo acto de palabra implica un «habitus lingüístico» (propensión a hablar y capacidad de hablar) y las estructuras del mercado lingüístico (sanciones, censuras, formalizaciones). No es posible la separación (como hacen los estructuralistas). En la adquisición y uso del lenguaje, son las condiciones económicas y sociales las que determinan tal adquisición. Las palabras neutras, el lenguaje puro es una entelequia. Detrás y al lado de un uso lingüístico hay una relación de poder. Y por ello un mercado donde se forma y donde se realiza.

La creación de las lenguas oficiales está unida a la unidad política del Estado y a la unidad, en último término y como base del mercado. Las instituciones, ninguna tanto como la escuela, funcionaron y funcionan en esa dirección. La escuela legítima e impone esa lengua oficial, presentando como natural lo que es histórico, encubriendo las relaciones de poder que se dan tras la elección de esa lengua. La misma función que la escuela, en orden al lenguaje, tienen los gramáticos, Academias, etc., censores oficiales de un modelo de lengua.

Son estas instituciones las que con sus títulos refrendan la competencia necesaria para hablar en uno u otro sentido. La palabra, como parte del rito, forma el entramado de poder de las distintas instituciones del Estado: sacerdotes, militares, profesores, etc. Cada miembro de esas instituciones conoce su rito, sus palabras, que sólo serán efectivas en la medida en que quienes experimentan su poder lo reconocen como tal y, además, en la medida en que esos santones del rito emplean las palabras adecuadas para los momentos precisos. La formalización y el eufemismo son notas predominantes en las formas lingüísticas de estas instituciones, aumentando según se va ascendiendo en la escala de responsabilidad.

Los grupos sociales (clases) dominados no podrán constituirse como clase para movilizarse y movilizar sus energías potenciales si no son capaces de desentrañar este maridaje lengua-mercado-poder. Desentrañar para rechazar y poner de manifiesto las relaciones de poder y a la par crear sus propias categorías lingüísticas (y no lingüísticas).

LEGISLACION SOBRE ENSEÑANZA

Normas generales EGB, FP y BUP Editorial Tecnos. Madrid, 1985

La Biblioteca de textos legales de la editorial TECNOS acaba de dar a la luz un volumen en el que se recogen la mayor parte de las leyes y normas educativas que afectan a la EGB, al BUP y a la FP.

Dicho volumen, preparado por Antonio Enbid Irujo, ofrece en su introducción un amplio comentario sobre la jurisprudencia del Tribunal Constitucional en materia de enseñanza, aspecto importante éste que permite a los usuarios una aproximación más exacta a las disposiciones constitucionales generales sobre la enseñanza, que conforman el primero de los capítulos del texto que estamos comentando.

Otro de los aspectos destacados de este volumen que, a excepción de los cuatro primeros reglamentos que desarrollan la LODE (todos de reciente aprobación), recoge las últimas normas dictadas en nuestro país en relación con los tres niveles mencionados, es el abundante tratamiento concedido a aquellas leyes, decretos, órganos, etc., que regulan los temas educativos en las diferentes Comunidades Autónomas. Ello permite llevar a cabo una comparación detallada del aspecto normativo desarrollado por las mismas, al tiempo que pone a disposición de profesores, alumnos e interesados en general, todos los textos legales que conforman el sistema educativo del Estado. Por esta razón se convierte en un instrumento de gran utilidad para todas aquellas personas que por razón de su cargo o profesión están obligadas a tener un conocimiento de toda la legislación.

ATLAS ESCOLAR GEOGRAFICO E HISTORICO DE ESPAÑA

Ed. Ramón Sopena
Barcelona, 1985

Este atlas está pensado y hecho para la enseñanza de la geografía y de la historia en los niveles de EGB y BUP; para ello no han dudado en seleccionar una cuidada cartografía, presentada con claridad tipográfica, adecuada de tamaño, vistosidad de colores y subdividida convenientemente en sectores geográficos para la búsqueda fácil del dato o el seguimiento de los accidentes geográficos. En este sentido es completo, con mapas amplios y muy documentados de todos los continentes por las comarcas obvias y las relaciones de España con los demás países.

En cuanto a lo que se refiere a la historia se ha procurado resolver los conocimientos básicos, desde la prehistoria a nuestros días, sin dejar época, reinado o período sin estudiar. La información relativa a esos períodos comprende uno o más mapas muy simplificados y claros, un resumen global de los aspectos históricos y una crónica de los acontecimientos más sobresalientes. Como complemento, los hombres más ilustres y los hechos mundiales más trascendentales para que el alumno vea y comprenda lo que pasaba en el resto del planeta.

Al llegar a la España actual se ha incluido nuestra inclusión en la Comunidad Económica Europea; amplia información sobre dicho organismo, datos estadísticos y el mapa de la CEE ampliado.

En conjunto, el Atlas Geográfico e Histórico de España posee un contenido amplio, claro, preciso, adecuado y sencillo, consiste en:

128 páginas a gran formato, 25 por 35,5 cm.

62 mapas históricos.

62 mapas geográficos, dobles y sencillos, de planisferio, continentes y España (físicos, provincias, autonómicas, temático, costas, ríos, carreteras, parorámicos y por sectores).

23 resúmenes históricos de los períodos estudiados.

20 reseñas cronológicas.

15 resúmenes de reyes y gobernantes.

Todo esto supone una información amplia y documentada para todas las áreas relativas a la geografía e Historia de España de EGB y BUP. Por todo ello se comprenderá que no es un atlas para el adorno de la librería, sino para la consulta y el estudio muy adecuado a las necesidades escolares de los alumnos.

TRABAJO, ESCUELA E IDEOLOGIA

Mariano Fernández Enguita, profesor de sociología de la Universidad Complutense de Madrid y director de la revista "Educación y Sociedad", bien conocido por los lectores habituales de T.E., acaba de publicar con dicho título y el aclaratorio subtítulo de "Marx y la crítica de la educación" la, sin duda, más importante aportación al conocimiento del pensamiento de Marx sobre la educación escrito en España.

Y lo hace no sólo rastreando minuciosamente los escasos textos en los que Marx habla de la enseñanza y lo mucho más abundantes en los que directa o indirectamente se plantea el tema de la educación, como conjunto de factores que inciden en la formación del hombre y su conciencia, sino también los conceptos y líneas de desarrollo principales del pensamiento de Marx, puesto que sin ellos no se comprenden cabalmente sus aportaciones a la crítica de la educación.

Por ello, el lector no familiarizado con el pensamiento de Marx puede encontrar también en la lectura del libro de Fernández Enguita la ocasión para conocer algunos de sus principales campos teóricos: materialismo histórico o filosofía de la praxis; lo que el autor denomina la antropología del trabajo desarrollada por Marx en la que se incluyen los aspectos fundamenteles del análisis económico y sociológico del capitalismo, la teoría de la ideología y, ya en relación más directa con la problemática escolar, la educación como parte del proceso de producción de la mercancía fuerza de trabajo.

En dos de los once capítulos que componen la obra ("El régimen combinado de enseñanza y producción material" y "El movimiento obrero, el Estado y la Educación"), se analizan e interpretan lo que las antologías de textos marxianos sobre educación suelen tomar como únicas aportaciones a la cuestión. En el primero, el pensamiento educativo antes de Marx y en el último la literatura sobre el tema. En los demás, lo principal de su obra teórica y la aplicación de sus categorías, conceptuales a la crítica de la educación en una perspectiva actual.

Esta profunda incursión en el pensamiento de Marx no proviene de una simple exigencia académica motivada por el carácter de tesis doctoral, reelaborada para su publicación, que tiene el libro. Es allí donde se encuentran los puntos de partida más fecundos para una crítica de la educación en el sentido más amplio del término. Como señala el autor en su

JAVIER DOZ*

presentación "¿Cómo comprender realmente la enseñanza politécnica sin conocer la crítica marxiana de la división del trabajo? ¿O cómo entender la insistencia de Marx en la combinación de enseñanza y producción material sin tener en cuenta su caracterización del trabajo como praxis y como elemento constitutivo del género humano?"

Además, fuera de principios de esta naturaleza no se puede pretender encontrar en Marx una fórmula pedagógica o un modelo escolar concreto aplicable a nuestros días y problemas. Por ejemplo, para comprender que en las Instrucciones para los delegados al Congreso de Ginebra de la Asociación Internacional de Trabajadores,



El autor, Mariano Fernández Enguita.

oponiéndose a quienes proponían la abolición del trabajo infantil, Marx defendiera sólo su reglamentación, preconizando dos horas diarias "en cualquier taller o trabajo doméstico" para los niños de nueve a doce años, cuatro horas para los de trece a quince años y seis horas para los de dieciséis y diecisiete, diferenciando se de la corriente pedagógica reformista y liberal que se autodenominaba "escuela del trabajo" reclamara la unión de educación y trabajo fabril, hay que hacerlo no sólo situando las concreciones de la propuesta en su momento histórico, sino también a la luz de los elementos fundamentales de su pensamiento y del papel dado en ellos al trabajo como elemento distintivo del género humano que no sólo da forma a la naturaleza que le rodea, sino que en él también el hom-

bre se da forma a sí mismo individual y colectivamente.

Cuando, después de analizarlas en la obra de Marx, se utilizan categorías de pensamiento como ideología y falsa conciencia, alienación, fetichismo de la mercancía, situadas en el campo de la antropología filosófica; o capital, fuerza de trabajo, trabajo productivo, relaciones sociales de producción y cambio, procedentes de la economía política, para realizar una crítica actual de la educación y el sistema de enseñanza, nos encontramos ante la parte más interesante del libro.

Así, por ejemplo, cuando trata sobre: las relaciones sociales en la enseñanza y el papel de la escuela en el aprendizaje de las relaciones sociales en general y, en especial, de las relaciones sociales que se dan en los procesos de trabajo; el currículum oculto; la dinámica de cualificación/descualificación de la fuerza de trabajo y el papel de los sistemas de enseñanza ante ella; el proceso de producción de la mercancía fuerza de trabajo y su carácter productivo, valga la redundancia en aras de la precisión a la brevedad; el papel de la educación y de la enseñanza en la socialización de los individuos, etc.; o cuando realiza incursiones breves y certeras en la crítica de corrientes pedagógicas actuales como aquella en la que califica con plena justicia los planteamientos de Illich y los descolarizadores como la otra cara de las propuestas educativas de Milton Friedman y la Escuela de Chicago.

La utilización de las categorías marxianas, reelaboradas en ocasiones junto con las líneas de pensamiento del marxismo crítico y de la sociología radical anglosajona (Apple, Bowles, Gintis, etc.), en el análisis de los problemas de hoy puede producir alguna tensión, como señala Carlos Lerena en el prólogo con la labor de exégesis y desciframiento de textos realizada en cada capítulo. Es, sin duda, un problema menor que los interesados en el conocimiento de la obra de Marx no sólo perdonarán, sino que incluso agradecerán al autor.

Estamos, pues, ante un libro de lectura necesaria no sólo para marxistas recalcitrantes, sino para todos aquellos que se interesan por la educación más allá de la superficie de los problemas.

(*) "Trabajo, Escuela e Ideología"... (Marx y la crítica de la educación). Mariano Fernández Enguita. Prólogo de Carlos Lerena. Ediciones Akal. Madrid, 1985; 394 páginas.

CICLO MEDIO DE EGB

SALTAD TODOS

Ken Whitmore
Il.: José Luis Cortés
S.M. Madrid, 1985
Tema: Solidaridad

Los topos saben que Magma va a despertarse; toda la superficie de la Tierra se agitará. Se lo dicen a Federico, niño protagonista, a la excéntrica profesora Morridarse y al no menos extraño actor Harridge. La única forma de evitar la catástrofe es que todos los habitantes del planeta den un salto a la vez.

EL REY GASPAS

Gabriel Janor Manila
Il.: Monserrat Torres
La Galera, Barcelona, 1981
Tema: Emigración

Emociones, recuerdos y añoranzas de un emigrante enfrentado a la dura realidad que nuestra sociedad le impide si quiere sobrevivir. El deseo de reunir su familia de nuevo en la ciudad es su única y obsesiva actividad.

A LA BUSCA DE MARTE EL GUERRERO

José Antonio del Cañizo
Noguer, Barcelona, 1984
Ilustrador: Miguel de Calatayud
Tema: Desarme y hambre en el mundo

Un joven detective, famoso en el mundo entero, es encargado de investigar el secuestro más sensacional de nuestros días: el rapto de los hijos de tres personas que controlan y dominan el mundo.

El autor, recurriendo a la literatura fantástica, combina en su libro la imaginación, el humor, la poesía y la denuncia de algunas lagunas de nuestra sociedad actual.

PULGA, AYUDANTE DE CAMIONERO

S. R. Van Iterson
Ilustraciones: Horacia Helena
Juventud, Planeta, 1982
Tema: Marginación

Pulga, muchacho de catorce años, está decidido a colaborar con unos ladrones, pero se queda dormido debajo del camión de Gilimón Naranjo, con él viajará a Colombia, arrojando peligros, contemplando injusticias, haciendo trabajos duros.

REGRESA CON NOSOTROS, PEPINO

E. Hasler
Juventud, Barcelona, 1970
Tema: Emigración

Desde la isla de Elba (Italia) Pepino y sus padres se ven forzados a emigrar a Suiza. Aquí sus compañeros de clase rechazan a Pepino por su origen y condición. En Italia pasará lo mismo. Sólo la amistad logrará romper estos prejuicios inculcados por la educación racista.

EL DEDO MAGICO

Roald Dahl
Alfaguara, Madrid, 1985
Tema: Ecología

Una niña de ocho años tiene un don increíble: posee un dedo mágico con el que cada vez que no puede aguantar una situación, apunta a la persona que ha llegado a irritarla, transformándola de la manera más increíble.

Sus vecinos son muy aficionados a la caza pero a ella no le gusta que maten patos. Con su dedo hará que unos se cambien en otros...

LA HISTORIA Y LA GLORIA

Luigi Malerba
Ilustraciones: Carlos Ortega
Alfaguara, Madrid, 1980
Tema: Guerras de Alejandro Magno

Dois historias "reales" que reducen la dimensión del conquistador a sus límites humanos.

En la otra orilla del río *gránico* al ejército enemigo de Darío, nadie se atreve a cruzarlo, una noche de niebla ambos lo hacen, vuelven a encontrarse enfrente. En el mar Caspio navegan sin abandonar la orilla, sus naves vuelven a encontrarse en el punto de partida; se pensaba que era un mar abierto.

PAULINA

Ana María Matute
Ilustraciones: Cosca Jaime
Lumen, Barcelona, 1978
Tema: Reforma Agraria

La feúcha Paulina consigue una romántica reforma agraria; sus abuelos, dueños de tierras, terminarán repartiéndolas entre sus braceros, ya que la tierra debe ser para quien la ama.

El factor humano como motor de cambio de la estructura social.

EL SEÑOR "BROWSER" Y LOS AFILACEREBROS

Philip Curtis
Ilustraciones: Tony Ross
Espasa-Calpe, Madrid, 1985
Tema: Colonialismo

«Si se pudiesen afilar los cerebros igual que los lapiceros...», pensaba el maestro Browser. Se le presentaron los afilacerebros, de otra galaxia, pretendían preparar a todos los alumnos para colonizar el quinto planeta de un sistema solar. Pero hay un alumno que no pasa por el aro. Quiere que sus compañeros sigan siendo tan normales como hasta ahora, y no unos supercerebros desterrados.

EL LIBRO DE LA PAZ

Bernard Benson
Integral, Barcelona, 1982
Tema: Protagonismo infantil por el desarme

El protagonista es un niño que aparece ante las cámaras de TV mostrando que todo el mundo quiere vivir. Se entrevista con los jefes de las grandes potencias para que destruyan la llave de la guerra. Un gran movimiento se extiende por todo el mundo, hasta que públicamente son destruidas las llaves de la muerte.

NEGRITA

Onelio Jorge Cardoso
Loguez, Salamanca, 1985
Tema: Ecología

«Negrita» es la historia de una profunda amistad entre una perra y un trabajador de campo y su familia.

El amo de la finca tiene como objetivo obsesivo cazar al viejo jefe de los perros silvestres, que no deja de hacer destrozos en todas las granjas de la comarca. Lo caza. «Negrita» logrará librarlo. La fuerza de la naturaleza la llevará a compartir la paternidad de sus cachorritos.

TEATRO PARA ARMAR Y DESARMAR

Luis Matilla
Espasa-Calpe, Madrid, 1985
Tema: Ecología

Dois obras de teatro abierto, «El bosque fantástico» y «El baile de las ballenas». 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 gusten 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.

CICLO SUPERIOR DE EGB

CUANDO HITLER ROBO EL CONEJO ROSA

Judit Kerr
Alfaguara. Madrid, 1983
Tema: Antisemitismo

Un relato biográfico a través del cual se puede seguir, paso a paso, las vicisitudes de la familia Kerr; su precipitada huida de Alemania, su estancia en Suiza y Francia, marcada por las dificultades económicas y el idioma, y su ilusionada marcha a Inglaterra, donde intentan rehacer su vida.

EL NIÑO DE HIROSHIMA

Isoko e Ichiro Atano
Altea. Madrid, 1984
Tema: Bombardeo de Hiroshima

Ichiro es un estudiante japonés que se cartea asiduamente con su madre. A través de esta correspondencia nos relata el bombardeo de Hiroshima y sus terribles consecuencias.

HUIDA AL CANADA

Barbara Smucker
Noguea. Barcelona, 1983
Tema: Esclavitud

Canadá era para los esclavos negros la tierra ideal que evocaban en sus cantos espirituales. Dos muchachas negras, de los estados del Sur, deciden emprender el camino de la libertad, ayudadas por una organización clandestina de abolicionistas.

En su aventura no sólo encontrarán traidores de esclavos, sino también gente amistosa, blancos y negros, que las protegen.

DIRECCION OESTE

Ivan Southall
Ed. S.M. Madrid, 1984
Tema: Segunda Guerra Mundial

Ivan Southall nos cuenta su experiencia como piloto militar durante la Segunda Guerra Mundial, a través de varias historias protagonizadas por él o por personas con las que le tocó convivir.

Con el fin de inculcar el horror a la guerra el autor ha conseguido un apasionante libro de aventuras.

EL RIO DE LOS CASTORES

Fernando Martínez Gil
Ilustraciones: Margarita Puncel
Noguea. Barcelona, 1984
Tema: Ecología

El castor "Moi" encuentra que el Gran Hermano —el río— está enfermo, esto

hace que el bosque en el que vive cada vez esté más triste y vaya perdiendo vida poco a poco. Decide descubrir la causa de su enfermedad, para ello decide remontar el río. Descubrirá que la causa de esta enfermedad es un extraño monstruo: el hombre.

Se intenta en esta obra contemplar el universo desde otro punto de vista que no sea el «humano»; el hombre no sale bien parado.

EN LA BATALLA DE INGLATERRA

Judith Kerr
Alfaguara. Madrid, 1983
Tema: Segunda Guerra Mundial.
Antisemitismo

Anna es judía, alemana huida a Inglaterra, adolescente, va descubriendo las cosas más importantes de su vida (amistad, amor, vocación...), en los días más duros de la Segunda Guerra Mundial, bajo los bombardeos cotidianos, cuando parecía inminente que Hitler invadiera Gran Bretaña.

CUANDO EL VIENTO SOPLA

Raymond Briggs
Traducción: Rosa Montoro
Debata. Madrid, 1983
Tema: Guerra nuclear

Un matrimonio anciano se prepara, manual en mano, para sobrevivir a un ataque nuclear, que se anuncia a través de la radio. La obra es una parodia de unos folletos divulgativos con esta finalidad por el gobierno inglés.

«Esta Cámara se congratula de esta publicación, considerándola una poderosa contribución a la creciente oposición que existe contra las armas nucleares, y esperando que el libro tenga una amplia difusión.»

PARLAMENTO BRITANICO

EL OTRO ARBOL DE GUERNICA

Luis de Castrosana
Prensa Española. Madrid, 1983
Tema: Guerra Civil Española

Relato autobiográfico en el que un grupo de niños vizcainos, evacuados al extranjero durante la guerra y que tras varias vicisitudes acaba encontrándose y viviendo en

un edificio de Bruselas hasta el final de la contienda.

Mientras los adultos combatían en España por lo que les separa, los niños luchaban por tratar de mantener vivo e intacto todo lo que les unía: sus raíces comunes, su pasado, su pueblo, su patria...

LAS OTRAS MINAS DEL REY SALOMON

Paco Climent
Escuela Española. Madrid, 1985
Tema: Ecología

En la comarca del río Tinto (Huelva) a finales del siglo XIX, los diversos pueblos se ponen en huelga para parar los quemaderos de las minas que están contaminando la zona; éstas están en manos de los ingleses. Una concentración terminará en un baño de sangre a manos del ejército español, tan dócil él a la voluntad de la empresa inglesa.

Estos hechos históricos son, posiblemente, la primer protesta ecológica de España.

EL LIBRO LOCO DE LA GUERRA NUCLEAR

V. Langer y W. Thomas
Icaria. Barcelona, 1983
Tema: Guerra Nuclear

Este libro está dedicado a los niños supervivientes de una explosión nuclear que tendrán que permanecer en sus refugios antiatómicos y no podrán salir a jugar. Con una tremenda carga de ironía ofrece adivinanzas, juegos, trabajos manuales... para la «postguerra nuclear».

En lenguaje preciso y desenfadado muestran el problema nuclear y las trágicas consecuencias de una guerra, animando al final a hacer lo posible por evitarla.

A LA SOMBRA DEL DRAGO

Tonny Vos-Dahmen von Buchholz
Juventud. Barcelona, 1984
Tema: Imperialismo

En el descubrimiento de América, aún la isla de Tenerife no está bajo el dominio español, allí manda Castilla a un ejército.

Los guanches se unen y se enfrentan a los conquistadores. Pedro, que va con los conquistadores como intérprete, no aprueba las maniobras de los españoles. El respeto hacia los adversarios y hacia la cultura guanche le conduce a una decisión de gran importancia para la subsistencia de este pueblo.

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

—Papá,

Qué.

—Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

—Dice que si estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:

—Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

—Papá,

Qué.

Aún no había cambiado la expresión.

—Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalar en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

Bueno —dijo—. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

—Siéntese.

—Buenos días —dijo el alcalde.

—Buenos —dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentales, el alcalde apoyó el

cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca.

Don Aurelio Escovar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

—Tiene que ser sin anestesia —dijo.

—¿Por qué?

—Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

—Está bien —dijo y trató de sonreír. El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era un cordal inferior.

El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se aferró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un

suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

—Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

—Séquese las lágrimas —dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el ciclorsaco desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. «Acuéstese —dijo— y haga buches de agua de sal». El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

—Me pasa la cuenta —dijo.

—¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica.

—Es la misma vaina.

(#) Un día de éstos está incluido en el volumen «Todos los cuentos», de Gabriel García Márquez. Editado por Plaza y Janés, 1975.

UN DIA DE ESTOS

Gabriel García Márquez

UNA ESCUELA PARA NICARAGUA

Brigadas de Solidaridad
(Grupos de trabajo durante los meses de Julio y Agosto)

- Organiza:** Comité de Solidaridad y por la Paz de la Federac. de Enseñanza de CC.OO.
- Apoyan:** Unión Sindical de Comisiones Obreras Madrid Región. Sindicatos Provinciales de CC.OO. Madrid Región.
- Proyecto:**
- Construcción de una escuela para 500 niños en zona especial.
 - Dotación de material escolar.
 - Asesoramiento y cooperación pedagógica sanitaria.
- Financiación:**
- Aportación solidaria en la:
CTA/CTE, nº 8.489.249 (Una escuela para Nicaragua) en la Caja Postal de Ahorros, c/ Génova, 6 de Madrid.
 - Venta de Bonos solidarios (sorteo de un viaje a Nicaragua).
- Viaje de las Brigadas:**
- Durante los meses de julio y agosto (uno o dos meses a elegir).
 - Posible período para conocer varias ciudades y zonas de Nicaragua.
 - Coste del viaje por parte del brigadista, unas 120.000 ptas.

Información:

Federación de Enseñanza de CC.OO.
c/ Fernández de la Hoz, 12
28010 Madrid
Tel. 410 35 83 - 419 51 24



**TU APORTACION
UNA ESCUELA
PARA
NICARAGUA**

INGRESA TU AYUDA: CTA Nº 8.489.249 de la Caja Postal de Ahorros

