



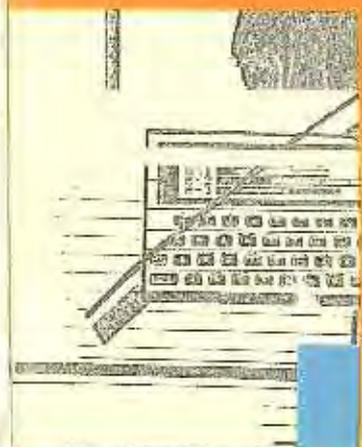
RECUL
ANUEL

DEL VAL
E ORDEN
SARROLL
LECTUAL

La reforma de la
Enseñanza Media



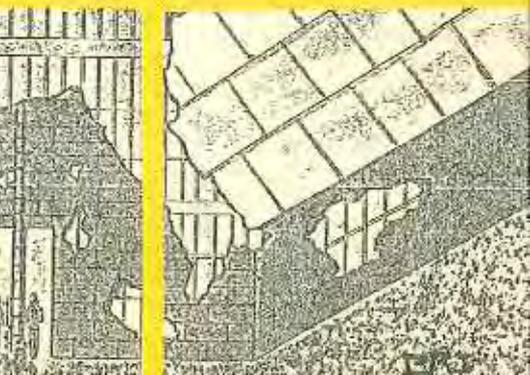
Estatuto del profesorado: Crónica de una decepción



LA ENSEÑANZA
ESPAÑOLA
CEE



ANDALUCIA
BALANCE Y NUEVOS
PRESUPUESTOS



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

Si deseas formar parte de este Comité, participar en brigadas de SOLIDARIDAD EN NICARAGUA, etc..., llama al 410 35 83 ó 419 51 24 de Madrid, pregunta por Antonio de la Cuesta o recorta este talón y envíalo a la F.E. de Enseñanza. C/. Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid.

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

- a título individual
- en representación del sindicato de

Dña/D.

Domicilio

Provincia D.P.

Teléfono

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Pedagogía: Las nuevas tecnologías, las viejas, las inexistentes y la F.P.	4
Medios y alternativas en la investigación didáctica	8
Política educativa: Los Consejos Escolares y la democratización del sistema educativo ..	12
Globalización (III)	16
Educación para la paz	20
Tema del mes: Balance de la política educativa del Gobierno	22
Enseñanza Estatal	28
Privada: Crónica incompleta ..	31
Balance pedagógico	32
Noticias sindicales	35
Libros	40
El cuento	42

EDITORIAL

CUATRO AÑOS DESPUES

Ante amplios sectores de la opinión pública, incluidos aquellos que se consideran de izquierdas, José María Maravall es la cara progresista de un Gobierno al que nadie, con seriedad, pueda juzgar como realizador de una política de izquierdas.

Mientras el Gobierno de Felipe González ha impulsado una política económica y social del más claro cuño conservador, con la aquiescencia de los grandes bancos, que nos ha llevado a combinar la escalofriante cifra de 3 millones de parados (el 22,5 por 100 de una disminuida población activa) con escandalosos beneficios empresariales que han aupado en cinco puntos su cuota de participación en la renta nacional en detrimento de las rentas salariales; mientras el Gobierno de Felipe González se ha dedicado a recortar los sistemas de protección (pensiones, gastos sanitarios...) de un supuesto Estado de Bienestar del que todavía no habíamos disfrutado los españoles; mientras el Ministro del Interior del Gobierno de Felipe González aupaba a importantes puestos de responsabilidad a conocidos torturadores del régimen franquista entre otras muchas aportaciones a la defensa de las libertades; mientras Felipe González, con la inestimable ayuda de TVE, logró convencer a un número suficiente de ciudadanos de que los argumentos por él mismo esgrimidos para pedir hasta 1982 la salida de la OTAN eran erróneos, contrarios a la seguridad nacional y su triunfo, en referéndum, abriría las puertas del caos; mientras tantas otras cosas de parecido sesgo sucedían en 42 meses de Gobierno, nuestro Ministro Maravall ha aguantado hasta las puertas de la campaña electoral una fuerte ofensiva de los sectores más conservadores de la enseñanza y de la sociedad contra la LOE y su política hacia la enseñanza privada.

Esta es la razón fundamental de su imagen pública de hombre de izquierdas del Gobierno. Los obispos, siempre más prudentes y juiciosos que los dirigentes del "lobby" empresarial de la enseñanza privada, han parado la batalla final cuando estaba a punto de sonar el pistoletazo de salida de la campaña electoral del 22 de junio. Saben que, a pesar de todo, el régimen de conciertos preserva la existencia de una importante red escolar privada financiada con fondos públicos; una red con "carácter propio".

Dedicamos el tema del mes a hacer un balance de la política educativa de estos cuatro años. En sus páginas se da una respuesta matizada y pormenorizada a las preguntas: ¿Respondió, o no, la política educativa, a la aludida imagen pública del Ministro? ¿se cumplió el programa electoral?

Nuestra común respuesta, en esquemático resumen, es: en gran medida no. Se podría añadir que las reformas de orientación progresista iniciadas, fueron negativamente condicionadas por la carencia de un modelo global del sistema educativo, por la falta de planificación, coordinación y participación de los afectados y por la escasez de los recursos financieros. La política presupuestaria del Gobierno fue una de las principales causas de los mayores incumplimientos del programa (escolarización de 0 a 6 años y de 14 a 16, entre otros). Si hablamos de las políticas de personal y sindical, nuestra crítica tiene que utilizar los tonos más duros.

En fin, el margen de confianza que dimos, a los responsables del MEC, al comienzo de su gestión, se ha agotado.

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



Cualquiera que trabaje en un centro de formación profesional habrá podido observar cómo, invariablemente, las ramas de electricidad y electrónica atraen un número de solicitudes muy superior al de plazas. Al menos entre los varoncitos, es probable que el número de los que querían matricularse en esas ramas y no han podido hacerlo sea incluso superior al de los que lo lograron. Por otra parte, basta abrir cualquier periódico para ver innumerables anuncios de academias de informática o sesudos artículos que nos explican que los analfabetos del futuro serán todos los que no dominen el lenguaje de los ordenadores. El Gobierno aprueba el Plan Atenea y las Comunidades Autónomas ponen en marcha otros concomitantes o redundantes, y pronto no habrá colegio que no tenga una pequeña colección de ordenadores. Naturalmente, no falta la cobertura ideológica: el partido del Gobierno basará su próximo programa electoral en tres ejes, uno de los cuales serán las nuevas tecnologías; el diario de mayor tirada del país edita un suplemento sobre el "futuro" que va principalmente por ahí, mientras florecen las publicaciones sobre el tema; prominentes ciudadanos se preguntan públicamente si España está a la altura del reto tecnológico, y así sucesivamente.

Mariano Fernández Enguita

María Luisa Molero Vergara

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS, LAS VIEJAS, LAS INEXISTENTES Y LA F.P.

Todo discurre como si estuviera a la vuelta de la esquina un porvenir de trabajadores en bata blanca, diplomas en las paredes, paneles llenos de lucecitas y agujas, fabricación-asistida-por-ordenador, ingeniería-asistida-por-ordenador, diseño-asistido-por-ordenador, diagnóstico-asistido-por-ordenador, y quién sabe si amor-y-sexo-asistidos-por-ordenador o con-el-ordenador, etc. Mientras tanto, nuestras escuelas siguen arrojando a la calle jóvenes que no encuentran trabajo y que, cuando por fin lo encuentran, es como camareros, repartidores de folletos, mensajeros, «canguros», y demás y se culpan a sí mismos por no haber sido capaces de encontrar un lugar bajo el sol de las nuevas tecnologías. Cada cual lo vive como un fracaso personal, pero tras la suma de estos fracasos individuales se oculta un inmenso fraude social.

Existe algo que se llama perspectivas de empleo, que generalmente consiste en proyectar el crecimiento previsible de una industria en el futuro, considerar los cambios tecnológicos probables y, a partir de ahí, calcular cuántos y qué tipos de empleos generará. En este país no se practica, como lo demuestra una ya casi olvidada promesa de creación de 800.000 puestos de trabajo (¿recuerdan?). En otros países sí, aunque con grados de seriedad y fiabilidad distintos. Sin duda una de las proyecciones más serias es la

que cada pocos años realiza la Oficina de Estadísticas Laborales del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. Los Estados Unidos no son España, pero es sabido que nuestras autoridades económicas y empresarios ven en ellos el ejemplo. El CUADRO I muestra la lista de las 10 profesiones de más rápido crecimiento para el período 1982-1995, y suministra el tipo de información que suele gustar a quienes se dedican a vender un prometedor futuro para no hacer cuentas del presente. El cuadro II muestra las 10 profesiones que más empleo crearán en ese mismo período y sustituye el fulgor anterior por la gris realidad.

Al Cuadro I puede aplicarse el viejo dicho italiano: *si non è vero, è ben trovato*. Nos informa de las profesiones que crecerán más rápidamente, y entre las diez primeras encontramos cinco directamente relacionadas con la informática y tres que pueden tener más o menos que ver con la alta tecnología (reparadores de maquinaria de oficina, ya que ésta incluye procesadores de textos, dispositivos de comunicaciones, etc., ingenieros eléctricos y técnicos en ingeniería civil que pueden emplearla para cálculo de estructuras, diseño, etc.). Pero el rápido crecimiento de una profesión puede representar muy poco si esta parte de ser una ínfima porción de la fuerza de trabajo ocupada, y eso es exactamente lo que

ocurre en estos casos. Por eso en el Cuadro II no aparece ninguna de esas profesiones glamorosas. Algunas de las que aparecen no carecerán de contacto con las nue-

CUADRO I. Las 10 profesiones de más rápido crecimiento en EE.UU., 1982-1995*

Ocupación	% aumento
Técnicos servicio ordenadores	96,8
Asistentes legales (excluye abogados)	94,3
Analistas de sistemas	85,3
Programadores	76,9
Operadores ordenador, equipo central ...	75,8
Trabajadores reparación maquinaria ofic.	71,7
Ayudantes terapia física	67,8
Ingenieros eléctricos	65,3
Técnicos ingeniería civil (construcción) ..	63,9
Operadores ordenador, equipo periférico	53,5

* Empleo total excepto servicio doméstico, fuerzas armadas y administración pública (pero sí incluye educación y salud públicas). Ocupaciones con más de 25.000 puestos de trabajo. Las estimaciones para 1995 se basan, de tres escenarios posibles, en el de crecimiento económico más moderado.

FUENTE: Silvestri G.T., J.M. Lukaszewicz y M.E. Einstein, «Occupational employment projections through 1995», *Monthly Labor Review*, CVI, 11, nov. 1983. Los paréntesis los hemos añadido nosotros para aclarar algunos epígrafes.

PEDAGOGIA

CUADRO II. Las 10 profesiones de mayor crecimiento absoluto, EE.UU., 1982-1995*

Ocupación	% total nuevos empl.	% aumento
Vigilantes edificios	3,0	27,5
Cajeros/as (en comercios)	2,9	47,4
Secretarías	2,8	29,5
Oficinista (sin cualificación esp.)	2,7	29,6
Dependientes (comercio)	2,7	23,5
Enfermeras tituladas	2,5	48,9
Camareros/as	2,2	33,8
Profesores elemental y guardería	2,0	37,4
Camioneros	1,7	26,5
Cuidadoras y celadores (hospital)	1,7	34,8

* Mismas especificaciones que el Cuadro I.

vas tecnologías, pero la mayoría de las veces en forma tal que su trabajo, lejos de verse enriquecido, se verá drásticamente descalificado. Así, por ejemplo, los cajeros/as de comercios que, gracias a la conexión de la caja registradora con un ordenador central y con una lectora óptica —un scanner móvil o una pantalla que lee los diagramas de barras— verán su tarea reducida a desplazar los artículos a lo largo de un mostrador, aceptar cheques o tarjetas y hacer devoluciones de dinero que ni siquiera tendrán ya que calcular por sí mismos. Para encontrar en el orden del Cuadro II alguna de las profesiones **neo-tecnológicas** del Cuadro I habría que llegar al puesto 22, donde asoman los analistas que, aunque crecen un 85,3 por 100, sólo representan un 0,8 por 100 de los nuevos empleos. En los dos puestos siguientes aparecen los **ingenieros eléctricos** y los programadores, que contribuyen también cada uno, con un 0,8 por 100. En el puesto 31 surgen los operadores de quipo central, con un 0,6 por 100, y nuestros restantes amigos del primer cuadro ni siquiera figuran entre las 40 profesiones de mayor crecimiento absoluto. Pero, en verdad, entre los citados en el Cuadro II y las estrellas del Cuadro I lo que abundan son representantes comerciales, contables, mecánicos de automóvil, capataces, ayudantes de cocina, guardianes y conserjes, trabajadores de establecimientos de comidas rápidas (hamburgueserías y similares), etc.

En suma, puede calcularse que sólo el 6 por 100, aproximadamente, de los nuevos empleos serán puestos de trabajo que requieran un conocimiento relevante de las **nuevas tecnologías**. Quedan, además, los empleos viejos que seguirán como están, se degradarán —lo más probable— o, si resultan enriquecidos por el cambio tecnológico, serán las empresas, y no la escuela, quienes se ocupen del reciclaje de sus actuales ocupantes. Estados Unidos, como ya dijimos antes, no es España, pero el reconocimiento de esto no hace sino abundar en nuestro argumento. Si el país de **Reagan** ha sido la cuna y es y seguirá siendo la principal sede de las nuevas tecnologías, España, por más que se empeñen

verbalmente **González, Majó y Solana (Luis)**, no va a hacer, con su actual política científica e industrial, más que acrecentar su dependencia. La mayor parte de la alta tecnología que aquí se usa o produce es de origen extranjero, y, lógicamente, las empresas matrices se reservan la investigación, el diseño y la producción de los artículos más sofisticados y llevan fuerza, a la busca de mercados potenciales y mano de obra barata, los productos ya estándar, los empleos de producción (montaje, etc.) y las redes comerciales de venta al cliente (léase ATT). Por consiguiente, parece sensato pensar que la relación entre empleos relacionados con las nuevas tecnologías y empleos que no lo están será, sin duda, más desfavorable aquí que allá.

La segunda parte del asunto concierne a qué especialidades ofrece la escuela. Aunque el fetichismo de las nuevas tecnologías invade de manera creciente todo el aparato y el discurso escolares, aquí vamos a **centrarnos en las ramas de la Formación Profesional**. El Cuadro III contiene el número de alumnos matriculados en las seis ramas más numerosas de la F.P. en el curso académico 1979-80. Resulta fácil ver el contraste con las previsiones de empleo que acabamos de examinar (lo que debe observarse es el rango de las especialidades educativas en relación con el de las ocupaciones, pues no tendría sentido comparar cifras absolutas de dos países distintos, en dos periodos no coincidentes, a base de cifreros no idénticos).

CUADRO III. Las seis especialidades más numerosas de la F.P. 1979-80*

Rama	F.P. Primer Grado		F.P. Segundo Grado	
	Alumnos	Rango	Alumnos	Rango
Administrativa y comercial	133.803	1	52.293	1
Electricidad	77.096	2	37.621	2
Metal	46.420	3	17.951	3
Automoción	29.872	4	8.137	5
Delincación	25.604	5	15.066	4
Sanitaria	19.247	6	368	12

* Sólo F.P. reglada. Alumnos matriculados en la totalidad de los centros.

FUENTE: Ministerio de Economía y Comercio, **Formación Profesional en España: situación y perspectivas**, Madrid, 1981.



Sólo el 6 por 100 de los nuevos empleos serán puestos de trabajo que requieran un conocimiento relevante de las nuevas tecnologías.

Aunque, por lo ya dicho y por otros motivos, no es posible extraer indicaciones precisas de la comparación de dos series de datos tan heterogéneas, su contraste sugiere algunos comentarios.

La rama **Administrativa y Comercial**, y que comprende más de un tercio del total de matriculados en FP-I y en FP-II, encabeza en ambos casos la lista de especialidades y a lo que habría que añadir un

PEDAGOGIA

importante contingente de los alumnos matriculados en BUP, ya que, para los que no van a continuar estudios, ésta es, sobre todo, una preparación para trabajos administrativos o comerciales—, sólo está representada en siete de las cuarenta profesiones de mayor crecimiento. En el período 1982-95 se espera que estos empleos sigan creciendo, pero más lentamente que en la década de los setenta debido a la automatización del trabajo de oficina. Esto resulta lógico si se tiene en cuenta que las nuevas tecnologías se aplican primordialmente a procesos de trabajo intensivos en información y bajos en energía, a diferencia de la vieja mecanización que sustituía tareas bajas en información e intensivas en energía. El conjunto de lo que las proyecciones norteamericanas consideran como empleos administrativos y comerciales representa un 25 por 100 de los nuevos empleos hasta 1995. Esta cifra está bastante por debajo del 36 por 100 que tanto en FP-I como en FP-II representa la rama y muy por debajo, si se considera lo dicho sobre el BUP, del total de jóvenes que aspiran a ganarse puestos de trabajo administrativos o comerciales a través de la escuela.

Electricidad (y electrónica), con el 21 por 100 de los alumnos del FP-I y el 26 por 100 de los de FP-II y el segundo puesto en ambas, sin duda produce una oferta muy superior a la demanda previsible del mercado. Desde luego, muy pocos de estos alumnos, en todo caso, accederán a lo que quede aquí de ese 6 por 100 norteamericano de puestos de trabajo de alta tecnología, que es con lo que muchos sueñan. Primero, porque son pocos puestos. Segundo, porque son sobre todo para especialistas en informática. Tercero, porque los que sean propietarios de electrónica serán ocupados por titulados de niveles superiores en primer lugar.

Sobre Metal y Automoción no haremos comentarios, pues supondría entrar en otro tema muy distinto: la crisis de las industrias tradicionales (un cierto consuelo, sin embargo: la mecánica de reparación de automóviles seguirá generando una buena cantidad de puestos de trabajo). Si debemos decir algo sobre Delineación, quinta especialidad en la lista de FP-I y cuarta en la de FP-II, con el 7 y el 10 por 100 de los alumnos respectivamente. Debido al desarrollo de los sistemas de diseño asistido por ordenador (CAD ó DAO), esta profesión será una de las principales víctimas de la aplicación de las nuevas tecnologías, con un crecimiento previsto virtualmente nulo en la década por venir (0,03 por 100 de los nuevos empleos).

Finalmente, en el puesto sexto de la FP-I y el duodécimo de la FP-II, con un 5 y un 0,3 por 100 de los alumnos, respectivamente, aparece la rama Sanitaria. Pues bien, la salud por sí sola representa el 6 por 100 de los nuevos empleos en las proyecciones estadounidenses, tanto como todo el conjunto de las nuevas tecnologías. Si se tiene en cuenta que los antes citados son porcentajes sobre el alumnado de F.P., que dismi-



Las nuevas tecnologías se aplican esencialmente a procesos de trabajo intensivo en información.

nuirían entre la mitad y dos tercios si se calcularan sobre el conjunto de los estudiantes de secundaria o del grupo de edad correspondiente—aunque aumentarían de nuevo, pero mucho menos, dado su carácter ultraslectivo, con las especialidades médicas en la educación superior—, se verá que este sector está insuficientemente atendido en términos comparativos.

Nunca insistiremos lo bastante en que un análisis adecuado del caso español exigiría proyecciones de empleo propias, la consideración de cifras de escolarización más recientes y de todos los sectores y niveles de la enseñanza y el uso de categorías educacionales y ocupacionales homologables. Pero los indicadores aquí empleados son suficientes para la moraleja que sigue. Aunque las nuevas tecnologías van a penetrar total o parcialmente en la mayoría de las ramas de actividad y van a tocar de cerca o de lejos a muchos empleos, ello no significa que los puestos de trabajo vayan a girar en torno a los conocimientos de informática o electrónica. Una pequeña proporción, probablemente por debajo aquí del varias veces citado 6 por 100, si que lo hará. Un número creciente de empleos, como en el ejemplo, antes aludido, de las cajas de establecimientos comerciales, se verá degradado, desde el punto de vista de las condiciones de trabajo, por la misma innovación tecnológica. Otro importante contingente estará

constituido por empleos similares a sus predecesores pero con algún chip incorporado, aunque ello no modifique sustancialmente las condiciones de trabajo, ni requiera conocimientos que no puedan adquirirse en horas o en días. Buena parte de estos empleos exigirán una cierta cualificación, pero en las tecnologías tradicionales (las enfermeras o los profesores, por ejemplo, tendrán que seguir sabiendo y aprendiendo el mismo tipo de cosas, aunque tal vez hayan de dedicar unos días o unas semanas a aprender a manejar un terminal o cualquier dispositivo electrónico). En fin, una proporción creciente de la población activa ocupada lo estará en trabajos de servicios de difícil automatización, pero no por ello muy interesantes económica ni intelectualmente (por ejemplo en la hostelería, cuyos alumnos —Hostelería y Turismo— son el 0,5 por 100 de la FP-I y el 0,2 por 100 de la FP-II para el curso considerado en un país que recibe anualmente a una población equivalente a la propia, mientras la proyección de empleo norteamericana calcula que sólo los trabajadores de establecimientos de alimentación para el público —restaurantes, bares, etc.— representarán el 7 por 100 de los nuevos empleos).

¿No exige todo esto un análisis a fondo de la evolución inmediatamente anterior y previsible del empleo y una reconsideración de las prioridades? Que no tarde mucho.

ESTIMULAR, SÍ, GRACIAS...

El objetivo que nos proponemos desde estas líneas no es otro que el de reflexionar sobre los aspectos básicos del desarrollo psicomotor y sensorial de vuestro hijo y complementar, en alguna medida, la acción educativa de los profesionales.

Pepe Alfonso²

El término PSICOMOTRICIDAD, nos suena como algo que se hace en la escuela, como incluso un concepto que está de moda, algo que hay que decir cuando queremos echar abajo la escuela que únicamente contempla las capacidades intelectuales. También la psicomotricidad es considerada por algunos como la panacea para resolver los problemas escolares (¡chachán!, dislexias...), o como la disculpa para dejar a los niños hacer lo que quieran. Otros asocian este término a la peculiar manera de educar desde la globalidad. ¿Con cuál nos quedamos?

Os invito a que consideremos la visión nada académica del término con el modo peculiar que cada uno tiene de relacionarse con lo que le rodea, medio físico, humano y consigo mismo. Nosotros, los adultos, que hemos sido educados en contexto diferente al actual recordamos la barrera de separación entre cuerpo y mente, incluso hoy nos cuesta romper esa separación cuando accedemos al mundo infantil. Pensemos también cómo tenemos disociados conceptos como aprender y disfrutar, conocer y experimentar...

Nuestro papel, junto con el educador, debe ser el de favorecer una estimulación global de la psicomotricidad del niño, esto es, estimulación de la relación con el mundo exterior, todo ese complejo mundo de tamaños y pesos, formas, distancias, temperaturas, intensidades, texturas, velocidades, orientaciones, duraciones, sonidos, ordenaciones, etc. Es necesario que ese ir incorporando el mundo encontrado (ya estaba antes de llegar) pueda ir ensambándose con el propio mundo de una forma feliz y satisfactoria. ¿De acuerdo hasta ahora...?

La estimulación psico-senso-motriz (mente-sentidos-cuerpo dinámico) ha de comenzar desde el medio familiar, incluso cuidando el no entorpecer esa acción investigadora y escudriñadora mediante la que nuestros pequeños científicos aprenden a situarse, adquirir seguridad, enlazar pensamiento y movimiento, voluntad y acto. Todo lo tocan, lo manipulan, pesan, observan...

¿Nos suenan estas palabras?: No toques, es que no te puedes estar quieto; levántate

de ahí, te vas a caer; levántate del suelo, te vas a manchar; cállate, no grites... palabras que claramente evidencian una actitud sin duda entorpecedora de ese acercamiento natural del niño por todo lo que le rodea. La comunicación con el mundo externo no se realiza por otros medios sino por los sentidos. Es claro que en la medida que ese acercamiento sea satisfactorio aparecerá una visión del mundo igualmente satisfactoria.

¿Qué esperamos de ellos, personas confortablemente protegidas y dentro de una burbuja de cristal o personas progresivamente autónomas? ¿Qué es más importante sentirse seguros o protegidos?

La acción educativa no sólo se plantea como la adquisición de conocimientos, sino como un gran previo de experimentación donde para llegar al conocimiento de todos los conceptos antes apuntados (débil, fuerte, rugoso, liso...) antes se ha de experimentar sensiblemente, tocar, oler, escuchar, para posteriormente pasar a comparar, ordenar, clasificar... apareciendo luego los conceptos perfectamente claros.

No olvidemos nunca el grito o la sonrisa de satisfacción plena cuando después de haber investigado y ensayado una serie de habilidades, el niño abandona el gateo para incorporarse e iniciar el desplazamiento. Está en juego para ello todo un sistema de fuerzas, equilibrios, coordinación de movimientos, apoyos, distancias, clima propicio..., todos los cuales han sido necesarios para esa gran victoria. ¿Les hemos enseñado a andar o hemos estimulado una capacidad, ese reflejo innato para lograr la ansiada coordinación psicomotriz para comenzar a sentir desde el cuerpo la autonomía y así comenzar a dominar primero el espacio doméstico, pudiendo acceder desde esta sensación real de dominio a otros espacios?

Insisto. El olor recién descubierto de una planta romática, los olores del mercado, el sabor de las especias, la voz de un ser querido, el ruido de un metal al caer al suelo, el brillo del cristal, la caricia como medio de comunicación no verbal y vehículo de cariño, el abrazo como expresión del deseo fusional, el paraíso de los colores... y mil manifestaciones más, todas ellas cotidianas,

son los escalones que poco a poco van ampliando el bagaje experiencial que le va a permitir al niño a conocer, interpretar, enriquecer y reforzar positivamente su ensamblaje con el mundo encontrado. No olvidemos nunca que su acceso será a través de los sentidos y no por un acercamiento intelectual prematuro o forzado.

El entorno familiar es importante. Un tercio del día viven (no digo pasan) nuestros niños en la Escuela y dos tercios en la casa. Comencemos por afirmar que si el medio familiar no es favorable, atrayente... en una palabra: estimulante, difícilmente la acción pedagógica de la Escuela llegará hasta el fondo y más grave aún, si el medio familiar entra en contradicción con la línea o con manifestaciones concretas de la línea pedagógica escolar llevará irremediablemente al niño a una situación de perplejidad. (Aquí sí, aquí no...). Esta situación el niño no la hace consciente, pero la siente.

La estimulación aparece cuando hay estímulos. Así de sencillo. Un medio familiar (personas, medio físico) que no se modifica ante la presencia de este pequeño subversivo entrará en enfrentamiento continuo con su necesidad de ir apropiándose, dominando, conociendo dicho medio. Alguien dijo que la casa es la que debe adaptarse al niño y no al contrario. Esto es más incómodo para nosotros, pero claramente más satisfactorio para el niño.

Es claro que esta estimulación no supone encerrar al niño en tiempo de experimentación como alguien habrá pensado ya, se trata, más bien, de NO DESAPROVECHAR NADA de lo que comúnmente ocurre alrededor y en el niño, no adelantando conclusiones ni resultados, sino que sea él quien las obtenga. Valga esta introducción, quizá, algo teórica para centrar el tema que nos ocupará en los próximos números. Iremos viendo con detenimiento las diferentes parcelas desde donde podemos estimular la experimentación de una forma global. ¡Hasta pronto!

² Pepe Alfonso, padre de la Escuela Infantil «Ayoras», del Patronato d'Escoles Infantils de Valencia.



MEDIOS Y ALTERNATIVAS EN LA INVESTIGACION DIDACTICA

Continuamos un tema de gran importancia. A pesar de ser uno de los pilares de la calidad de la enseñanza y de que muchos profesores estamos embarcados en él es un desconocido en la bibliografía. Por esto en nuestras latitudes, tan propicias desde hace varios siglos al dogmatismo, a los taifas, a los complejos de superioridad en unos y de inferioridad en otros, a seguir literalmente el dictado de las modas foráneas de toda índole, principalmente las que lloran la etiqueta francesa, a exaltar hasta las nubes a unos y vituperar y menospreciar a otros, existe gran desorientación sobre investigación didáctica. La notable penuria de medios, salvo para algunos individuos y equipos y cierto protagonismo en algunos privilegiados, son rasgos característicos de la labor investigadora.

Desiderio Fernández Manjón

INVESTIGACION, EXPERIMENTACION E INNOVACION DIDACTICA

Comenzaré por aclarar estos tres términos usados linealmente a veces:

a) **La investigación:** Reducir investigación a utilización del método hipotético-deductivo es excesivamente simplista. Investigar es también hacer generalizaciones, es consignar descubrimientos nuevos, someter a análisis pormenorizados conocimientos nuevos o viejos poco estudiados, remover fuentes bibliográficas en busca de datos ya establecidos para sistematizarlos o de hipótesis y conquistas difundidas, realizar ejercicios de reflexión profunda sobre el pensamiento de autores, sobre las líneas maestras de escuelas, etc. Y es resaltar tendencias y escuelas y compararlas, hacer reseñas bibliográficas sobre determinados temas y es historiar procesos de un determinado tipo..., aunque en ninguna de estas tareas se pretenda o logre apuntar nuevas hipótesis o aunque solamente se formulen y no lleguen a posteriores contrastaciones.

Evidentemente, la formalización hipotético-deductiva es un gran método sistematizador para construir la ciencia, pero no el único. Además es relativamente reciente y no todos los grandes investigadores de la actualidad lo utilizan: no lo utilizó Einstein en Mecánica, ni Kapitza en Electromagnetismo, ni Skinner en Psicología Animal... Y antes de su formulación en el siglo pasado se hicieron conquistas gigantescas sin su utilización, como ocurrió con Darwin en Biolo-

gía, Marx-Engels en Sociología... Indudablemente es recomendable, pero jamás debe ser una condición sine qua non. Del mismo modo, que es muy útil el conocimiento de la bibliografía más actualizada, pero tampoco es imprescindible en muchos aspectos de la Didáctica.

Más aún; En estos tiempos en que se arremete con estos formalismos y rigideces (auténtica dictadura) varias personas, incluso sin preparación universitaria y, por tanto, de investigación científica previa, han logrado ampliar nuestro conocimiento sobre los grandes primates de África «más que todas las universidades del mundo juntas lo habían hecho en 10 siglos» (1).

No podemos pasar por alto, en la dirección apuntada en líneas arriba, el tema de la formulación de hipótesis, tan importante como fenómeno científico en sí. Quiero destacar, al respecto, el indudable valor del método de investigación inherente al materialismo dialéctico, hoy día tan denostado en nuestras latitudes. Este método ha servido para producir progresos insospechados en todos los campos científicos, en especial en Psicología de las funciones superiores, ciencia relacionada, tanto con las Naturales como con las Pedagógicas, debido las revolucionarias hipótesis que ha permitido formular. Hoy día se reconoce en la Psicología Occidental y el indiscutible liderazgo de la Psicología del Este en este campo en especial a Vygotski (2) y de los neuropsicólogos soviéticos (3). Primero se han formulado estas novedosas hipótesis y luego paulatinamente se van contrastando posi-

vamente. Sin duda es más valioso que el propio método positivista hipotético-deductivo, no desdeñable, por cierto.

b) **En la experimentación:** Tampoco hay por qué ceñirse exclusivamente al modelo hipotético-deductivo, pues tan valiosos e incluso más rápidos y seguros pueden resultar según los casos modelos experimentales como el de inducción probabilística, el falsacionista, etc.

c) **La innovación:** Al menos en las Ciencias Humanísticas es imposible afrontarla como fenómeno aislado. Es impensable una innovación que no tenga en la base la investigación con o sin experimentación. En cambio sí es posible, hasta cierto punto, investigar sin innovar, quedarse exclusivamente en el hallazgo sin buscar su aplicación en la transformación de la realidad. Estaríamos en presencia de unas tareas que pueden incluso ser brillantes pero que apenas servirían sino para la autocomplacencia de los autores, sería un trabajo abocado a la esterilidad. El investigador británico John Elliot lo dice con claridad: «los investigadores sólo usan teorías que surgen de una determinada disciplina académica, lo que significa que esas teorías se simplifican y se abstraen de las situaciones particulares y complejas que se derivan de la relación profesor-alumno» (4), por eso «la evidencia demuestra que estas investigaciones poco aportan a la práctica diaria del profesor. Eso se debe a que la mayoría de ellas están dirigidas por investigadores y nunca por profesores» (5).

La innovación es el cenit de todo el

proceso humano de transformación, que arranca de la investigación propia ajena, de la voluntad y el compromiso (lleva inherentes riesgos de varios tipos) de transformación y de ulterior programación. Se trata de auténticos programas completos I+D que, si bien guardando su peculiaridad, en nada desmerecen de los programas I+D industriales y empresariales.

En cuanto a estos vocablos existe una profunda contradicción: muchos de los que quieren, y por tener materia propia de la innovación (la realidad escolar), pueden investigar, no saben y carecen de medios técnicos complementarios, en tanto que aquellos que saben investigar y tienen los medios técnicos no pueden hacerlo sobre situaciones reales concretas. Esta contradicción parece existir en todos los aspectos de la enseñanza en gran parte del mundo. El británico K. T. Elsdon lo ha puesto recientemente de manifiesto para la educación de adultos (6). Si se forman equipos mixtos (universitarios y profesores en sus aulas) trabajando en plano de igualdad para todos los efectos pudiera hacer todo más rentable.

Para el éxito de un proyecto de innovación se requiere, además de todo lo anterior, condiciones humanas individuales y colectivas favorables. Por eso se habrá de tener en cuenta a los demás individuos, a los grupos e instituciones en los que se va a realizar.

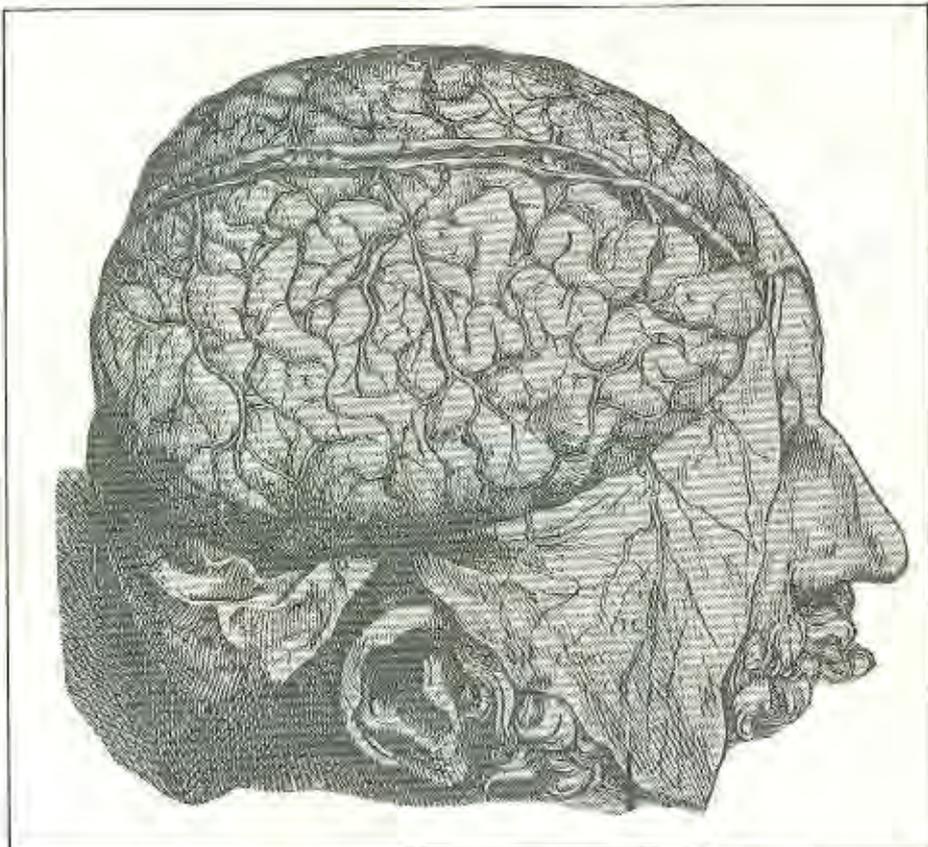
- **El innovador:** Debe reunir voluntad firme, tenacidad y constancia a prueba, capacidad de análisis de situaciones y datos, autocontrol, capacidad crítica y auto-crítica, receptividad hacia las críticas y/o propuestas ajenas, flexibilidad para ajustar y reajustar planes. Si se trabaja en grupo, además, cohesión, respeto, colaboración...

- **La inspección educativa:** Puede frenar o desvirtuar cualquier proyecto innovador. Esa ha sido una de sus tareas fundamentales en la época franquista y lo sigue siendo, al menos en parte, en la actualidad. También en otras latitudes parecen proceder así (7), y es lógico porque la inspección es uno de los instrumentos más potentes que tiene el Estado burgués (incluida su administración por socialistas y socialdemócratas) para lograr una reproducción óptima.

- **El estamento profesoral:** Es imprescindible tener en cuenta la opinión de los distintos órganos colegiados: Departamentos o Seminarios, Claustro. Y es de capital importancia que tenga el respaldo del Equipo Directivo y así optimizar las condiciones de horarios y el apoyo explícito a la realización de las actividades requeridas.

- Habrá que tener en mente, a su vez, la opinión de los propios alumnos y de sus padres. La innovación no debe ser aventurera, es decir, no debe tomar a los alumnos como conejillos de Indias. La actitud correcta, en especial en ciertas actividades, consiste en preguntarles si están dispuestos a hacerlo, algo que casi siempre se olvida; se les da la cosa más o menos determinada.

Es preciso establecer criterios que brinden objetividad y en función de ellos juzgar



Es impensable una innovación que no tenga en la base la investigación con o sin experimentación.

los programas de investigación, las experiencias, los ensayos, las actividades innovadoras parciales y los programas globales de innovación.

Por otra parte también es imprescindible establecer criterios cualitativos y cuantitativos que permitan valorar el propio esfuerzo de los profesores que investigan, experimentan y/o innovan. Para una determinada experiencia es posible cuantificar, dentro de unos márgenes de fiabilidad, el tiempo empleado en: búsqueda del lugar para realizar el estudio o la experiencia, del motivo, de los materiales, confeccionar el guión que estudiarán los alumnos, contrastarlo en la práctica antes de ofrecérselo, corrección de los informes de los alumnos, de las pruebas objetivas que realicen...

En la situación española actual los profesores de EGB y EEMM tienen dificultades casi insalvables de cara a la investigación didáctica:

- Casi ninguno de ellos ha sido preparado ad hoc para esta tarea. Los que saben algo de ella es, como en tantos otros temas del profesorado ocurre, porque ellos se han esforzado por adquirir el nivel conveniente; superando la indiferencia e incluso las cortapisas oficiales.

- Existen diferencias muy estimables entre los profesores de EGB y EEMM por un lado y los profesores universitarios por el otro (menos horas lectivas, menos asignaturas, acceso fácil a la bibliografía y a los círculos de entendidos, organizaciones que

ellos suelen controlar, publicaciones). A muchos del primer grupo les resulta muy costosa la suscripción a revistas especializadas, la compra de libros y la asistencia a foros apropiados. Incluso acudir a centros bibliográficos por razones de horarios de trabajo, tiempos requeridos. También los CEPs se encuentran alejados (en poblaciones distantes) de muchos de ellos.

Ante todo esto cabría esperar de las administraciones educativas el diseño de una serie política de investigación didáctica: escala de prioridades, plan multilínea de actuaciones. Y es posible que los poderes locales sean los más aptos para confeccionarlos, potenciarlos, supervisarlos y difundir sus resultados. Es posible incentivar a cuantos deseen investigar y es preciso hacerlo cuanto antes. Los premios y subvenciones actuales son migajas que sólo sirven para recompensar a los más fuertes, se trata de un auténtico círculo cerrado. En esta política habrían de contemplarse los siguientes puntos:

- Dado que todo profesor que desee investigar debe conocer la bibliografía más característica y seria sobre el tema;

En los Programas Oficiales debiera incluirse una reseña básica esencial de cada tema (el estado de la cuestión en ese momento), indicando los libros y artículos esenciales y dando directrices sobre las aportaciones de cada trabajo mencionado.

Periódicamente las instancias oficiales debieran enviar a los centros en los que

hay constancia de que se realizan investigaciones, los datos bibliográficos actualizados y, en casos excepcionales, creando becas de investigación para poder acceder a fondos bibliográficos especializados. Todas estas ayudas orientarían a los investigadores y evitarían la proliferación de trabajos reiterativos que han consumido infructuosamente muchas fuerzas e ilusiones y al final generarán frustraciones peligrosas.

— Comunicando a los individuos y grupos investigadores las direcciones y líneas de trabajo de otras personas y grupos que se hallen trabajando sobre ese tema concreto y otros temas afines.

• Todo esto supone la confección de un nutrido banco de datos a disposición de los interesados. Habría de recogerse todo lo valioso, aunque sea modesto, como recomendación Feyerabend, y darlo difusión de modo que pueda servir a otros. A su vez las instancias oficiales deben crear plazas de funcionarios aceptablemente cualificados al frente de estos bancos de datos. Y otros cuya misión fundamental sea la de mantener comunicación (telefónica, correspondencia) con cuantos profesores acudan ellos para comentar las investigaciones que llevan a cabo, orientarse en nuevas investigaciones, etc. Para zonas rurales apartadas debería instituirse un grupo de personal itinerante que realizase estas tareas sobre el propio terreno.

• Ayudas de diversa índole para los investigadores, de modo que puedan asistir a cursos de perfeccionamiento, Jornadas, Congresos, etc.

• Modificar sustancialmente la política de asignación de plazas, que se garantice un tiempo mínimo para realizar las investigaciones individuales y las colectivas.

• Estructurar de tal modo los contenidos en los niveles básicos y medios bajos que muchos profesores no tengan que impartir tantas asignaturas ni tantos contenidos.

Un medio adecuado para realizar investigaciones serían los grupos de discusión. Esta parecería ser una de las funciones esenciales de los CEPs que, sin embargo, por ahora, no parecen cumplir. Otro sería constituir grupos en zonas del medio rural.

QUE TEMAS PUEDEN INVESTIGAR LOS PROFESORES DE EGB Y REMM

Ante los profesores aparecen grandes campos de investigación:

• Conocimiento de las condiciones óptimas de aprendizaje de una determinada asignatura y su didáctica.

• La propia actitud de los alumnos, así como su motivación.

• Didáctica de temas concretos de una determinada asignatura.

• Las relaciones intragrupalas entre los propios alumnos y éstos con el profesor y su repercusión en el aprendizaje.

• Modificación de una parte del programa tras la constatación y análisis de los fracasos acortándolo, alargándolo, readaptándolo... Cada vez que un profesor o un grupo de profesores producen una modifi-

cación en el curriculum hacen, al menos, una de estas cosas:

• Formulan la hipótesis según la cual un nuevo diseño rebajará el índice de fracasos y, por contra, permitirá aumentar los contenidos en extensión e intensidad.

— Realizan el nuevo diseño y estudian las condiciones que impone la realidad.

— Experimentan (la someten a prueba) en nuevos grupos, distintos de los grupos en los que se constató el fracaso.

— Contrastan los resultados académicos de este nuevo curso con los de los cursos precedentes, y en constante proceso feedback, introducirán de nuevo modificaciones, es decir, reformulan el curriculum y, por tanto la hipótesis.



Hay que potenciar las relaciones intragrupalas entre los propios alumnos y estos con los profesores.

De este modo, año tras año perfeccionan el curriculum, es decir, aplican los resultados y conocimientos obtenidos a la transformación de la realidad.

Pudiéramos distinguir varios tipos o grupos de investigaciones:

• Las elegidas voluntariamente por un profesor o por un grupo de profesores.

• Investigaciones recomendadas por instancias oficiales.

• Investigaciones diseñadas y prescritas por estas mismas instancias.

Desde foros pequeños se puede ir saltando a los mayores: provinciales, regionales, estatales. Este tipo de encuentros habrían de estar facilitados y subvencionados por las instancias oficiales.

• Los encuentros comarcales, por ejemplo, pueden tener una periodicidad quince-

nal y a lo largo de todo el curso. Los organismos oficiales habrían de:

— Pagar dietas a quienes se trasladen (centro de datos comarcales: se levanta acta y se constata).

— Computar estas horas dentro del balance total de horas de dedicación.

• Los encuentros regionales: cada curso. Habría que regular las condiciones de asistencia de los profesores.

• Los encuentros estatales: cada dos años, quizás.

LA FORMACION DE LOS FUTUROS PROFESORES Y LA INVESTIGACION DIDACTICA

Todo lo anterior nos lleva a pensar en la necesidad de una formación, no sólo pedagógica de los futuros profesionales de la enseñanza, sino también dotarles de una sólida formación en las tareas de investigación didáctica: paradigmas existentes, formulación de problemas y de experiencias de investigación, recopilación y tratamiento de datos...

Por otra parte, a la vista de lo expuesto, también necesitan una buena dosis de técnicas de investigación en general:

• Formación de archivos: recopilación bibliográfica, conocimientos de Bibliotecaria, • Recuperación de la información:

— Conocimiento de centros de datos: ordenadores centrales, bibliotecas, hemerotecas.

— Recuperación de la información:

• Manejo de fichas.
• Acceso a las fuentes bibliográficas.
• Thesaurus, abstracts, recensiones y otros.

Para los profesores en ejercicio debieran implantarse definitivamente los años sabáticos para adquirir estas técnicas.

Es mucho lo que hay que hacer. ¿Está dispuesta la Administración actual, obrecada por el militarismo y su «modernización» a afrontarlo? Hagan presupuestos, señores.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Mosterín, Jesús: *Mujeres y gorilas en las nieblas*. «El País» 19-1-86.

(2) Riviere, Angel: *La Psicología de Vygotski*. «Infancia y Aprendizaje» 27-28 (1984), págs. 7 a 86.

(3) Fdez. Trespalacios, José Luis: *Psicología General I*. UNED. Madrid 1980 (2.ª edición), págs. 305 a 342.

(4) Elliot, John: *Entrevista*. «El País-Educación» 17-12-85.

(5) Elliot, John: *Ibidem*.

(6) Elsdon, K. T.: *Educación de adultos: progresos y problemas*. Perspectivas UNESCO, número 55 (1985), pág. 392.

(7) Lapassade, Georges: *La autogestión pedagógica*. «Granica». Barcelona, 1977.



Hay muchas Españas. Y se presentan en Sociedad.



El nuevo Estado de las Autonomías subraya la diversidad de España. Y esta realidad nueva ha de estar presente en la escuela: en la enseñanza, en los materiales didácticos. Por ello Editorial Santillana presenta ahora una novedad. La novedad necesaria en el Ciclo Medio: libros de texto específicos para cada Comunidad Autónoma. Con un amplio estudio de su geografía y su historia, de las tradiciones y el arte, de la economía y las instituciones de autogobierno. Con información amplia y equilibrada. Con una gran riqueza de actividades. Nuevos textos Sociedad Santillana para cada Comunidad Autónoma. Para cada una de las Españas.



santillana
Libros que hacen escuela

LOS CONSEJOS ESCOLARES Y LA DEMOCRATIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

Racionalizar, modernizar y democratizar el sistema educativo no es en absoluto una tarea fácil. La educación tiene una doble función que ha de ser valorada y analizada con serenidad y rigor: la de reproducir el sistema social y consecuentemente su escala de valores y la de innovar ese modelo social prefigurando progresivamente la sociedad del futuro. Por tanto, cualquier intento de transformación del sistema educativo habrá de partir de la relación que exista entre escuela y sociedad y desde nuestro punto vista no logrará sus objetivos si no consigue que escuela y sociedad sean vasos comunicantes que se interrelacionen dialécticamente.



Las insuficiencias del sistema educativo en nuestro país son ostensibles y clamorosas. El siglo XIX en este aspecto supone en líneas generales una serie casi ininterrumpida de despropósitos. El que España no se incorpore a ninguna de las Revoluciones Industriales y el que se encerrase en sí misma aislándose de Europa tuvo consecuencias enormemente negativas. El atraso de técnicas y métodos, la ausencia de un espíritu crítico, el memorismo y el teoricismos y la vigencia del escolasticismo no son más que ejemplos dolorosos que nos fueron apartando más y más de la marcha de la historia. La Ley Moyano es un fiel reflejo de a qué sociedad iba destinada. Los esfuerzos de la Institución Libre de Enseñanza chocan contra un muro de dogmatismos, ignorancia e incomprensiones y sus efectos sólo resultan útiles para una élite cultural e intelectual. La segunda República acomete por primera vez una reforma estructural, pero la guerra civil, con sus secuelas de represión brutal y la imposición burda del nacionalcatolicismo, supuso un retroceso objetivo cuyos resultados aún hoy son evaluables. La Ley de Educación del año 70, pese a su carácter tecnocrático y opusdcista, abre resquicios de modernización, ya que supone un cierto cambio de rumbo y ejemplifica la necesidad de asumir otros planteamientos y constata el fracaso histórico y pedagógico del modelo vigente hasta ese momento.

La Constitución del 78 es un texto consensuado entre las distintas fuerzas políticas y sociales, de ahí su carácter ambiguo y sus esfuerzos para armonizar distintos planteamientos educativos que obedecen a distintos modelos sociales. Sin embargo, los puntos 5 y 7 del artículo 27 abren camino de participación y propician la incorporación de los sectores sociales afectados a la gestión de la educación.

La LOECE, lamentablemente es una ley

restrictiva. Los sectores inmovilistas presionan sobre el gobierno de UCD y logran un desarrollo del texto constitucional paguato e insatisfactorio, rompiendo el equilibrio conseguido, al elaborar la Carta Magna. Puede afirmarse, por tanto, que la LOE es el primer intento de democratizar el sistema educativo y que tras diez años de transición es posible acometer esa tarea. Lógicamente van a existir trabas, obstáculos y dificultades, pero podríamos argumentar que aquellos polvos trajeron esta LOE y que sumidos como estamos en los albores de una revolución tecnológica, la dirección y el horizonte que marca la Ley suponen ante todo una apuesta firme porque nuestro país consolide en pocos años un sistema educativo participativo y moderno que responda a las demandas y expectativas de una sociedad democrática.

Entre los ejes rectores que configuran la LOE podemos exponer sucintamente que es una ley para garantizar el derecho a la educación, entendiendo la educación como un servicio público, es una ley para la planificación y racionalización del sistema educativo, una ley para posibilitar la participación en la gestión educativa de los sectores afectados y una ley para ejercer un control social sobre los centros sostenidos con fondos públicos.

Un sistema democrático supone ante todo un respeto por las libertades, una lucha encaminada a corregir las desigualdades sociales y la asunción de las responsabilidades sociales de los ciudadanos a través del ejercicio de la participación. Cualquier restricción de estos derechos convierte al sistema democrático en una farsa donde los sucedáneos intentan vergonzosamente sustituir a los derechos individuales de las personas. Sobre este particular deberían reflexionar la FERE, la CECE, la CONCAPA...

Con la entrada en vigor de la LOE a través de los reglamentos que la desarrollan y las elecciones a los primeros Consejos Escolares en los centros públicos y con el establecimiento de los conciertos que van a establecer modificaciones muy interesantes de cara al próximo curso escolar podríamos preguntarnos: ¿quién va a dirigir los centros escolares? La respuesta exige alguna prudencia. Los centros educativos van a ser regidos por Consejos Escolares de carácter decisorio frente al mero carácter consultivo de los Consejos de Dirección. Los distintos sectores de la comunidad escolar han elegido ya o elegirán próximamente a sus representantes en los Consejos Escolares. Las atribuciones: elegir al director y al equipo directivo por el propuesto, así como proponer su revocación, decidir sobre la admisión de alumnos, resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina, aprobar el proyecto de presupuesto, elaborar las directrices para la programación, establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, aprobar el reglamento de régimen interior, supervisar la actividad general del centro en aspectos administrativos, docentes, etc. En los centros concertados las atribuciones del Consejo Escolar del centro presenta modificaciones al conjugar la participación de los sectores de la Comunidad Escolar con los derechos del titular que tiene una representación de tres miembros en el Consejo Escolar, puede intervenir en el nombramiento del director si no hay acuerdo previo presentando el Consejo Escolar una terna, etc.

Ahora bien, la LOE puede quedar en papel mojado si los distintos sectores de la Comunidad Escolar no la llevan a la práctica. El texto de la ley abre cauces para iniciar una esperanzadora singlatura, pero sin el respaldo y el trabajo sostenido del

profesorado, padres y alumnos los resultados serán muy pobres. De ahí la responsabilidad por parte de los distintos sectores de elegir a personas dinámicas y trabajadoras para que se integren en los Consejos y de que los claustros, las APAs y las asociaciones de alumnos impriman una línea de funcionamiento ágil y creativa que desarrolle y complemente las directrices del Consejo Escolar del Centro.

Sería un craso error convertir a los Consejos Escolares de centro en un campo de confrontación entre los distintos sectores. Los representantes de los profesores, padres y alumnos y los del titular del centro, donde los haya, tienen delante una tarea conjunta: la de lograr que el centro funcione, de ahí que tras debatir sin pelos en la lengua los problemas y exigir el cumplimiento de los derechos que la Ley otorga, la discusión debe llevar al trabajo y a elaborar y desarrollar las directrices operativas. La ley traza el marco, llenarlo de contenido ha de ser obra de los Consejos Escolares respaldados por el claustro, los padres y las APAs y los alumnos y asociaciones de alumnos.

Todos pueden hacer propuestas y todos pueden colaborar en llevar a la práctica las ideas que se vayan poniendo sobre la mesa. Si las reuniones del Consejo Escolar del centro están demasiado espaciadas en el tiempo pueden convocarse con más frecuencia si así lo solicitan un tercio de sus miembros y también pueden crearse comisiones mixtas de trabajo compuestas por padres, profesores y alumnos, que vayan desarrollando sectorialmente los objetivos aprobados y que se reúnan con la periodicidad que ellas mismas decidan. Por eso no es momento de enfrascarse en discusiones bizantinas sobre el número de representantes o en polémicas que la sentencia del Tribunal Constitucional de fecha 27 de junio de 1985 ha zanjado, sino de poner en marcha y dinamizar las realizaciones que los Consejos Escolares tienen ante sí. Citemos un solo ejemplo: una semana cultural en la que participen padres, profesores y alumnos, cuyas directrices partan del Consejo Escolar, pero en la que colaboren el claustro de profesores, la APA y la asociación de alumnos sin duda será un claro ejemplo de lo que el centro es capaz de diseñar y un exponente de interés que estimulará futuras realizaciones.

La democratización del sistema educativo no acaba en el centro, la Ley prevé otros Consejos Escolares: el municipal, el autonómico y el Consejo Escolar del Estado. En dichos Consejos los profesores estarán representados por los sindicatos de mayor implantación, los padres y los alumnos por federaciones y confederaciones de APAs y de asociaciones de alumnos. Estos Consejos no tendrán un carácter decisorio, sino consultivo, pero permitirán una coordinación, una capacidad de realizar propuestas y de evaluar leyes y directrices que los convertirán nada más nacer en instrumentos útiles

para lograr resultados palpables. El hecho de que la representación de los profesores se realice a través de los sindicatos garantiza el que las reivindicaciones de los trabajadores de la enseñanza sean escuchadas a nivel regional o del Estado y, sin duda, potenciará la presencia de las secciones sindicales en los centros educativos. Por otra parte, la extensión y fortalecimiento del movimiento asociativo de padres de alumnos y alumnos traerá como lógica consecuencia una mayor incidencia de estos sectores en la gestión del sistema educativo.

Tal vez no sea ociosa una reflexión sobre el carácter coyuntural y estructural de la participación en la gestión de los centros por parte de los distintos sectores de la comunidad escolar. Donde la participación sea coyuntural poco se habrá logrado y los resultados serán decepcionantes. De ahí que las APAs no se vacíen en absoluto de



Los representantes de alumnos, profesores y padres tienen por delante una tarea conjunta.

contenido con las atribuciones del Consejo Escolar del centro, sino que un estrecho contacto con los representantes de los consejos, las APAs han de realizar actividades cotidianamente, proponiendo a los Consejos que evalúen y respalden las líneas de actuación y ofreciéndose a desarrollar y llevar a la práctica las directrices emanadas de los Consejos. Lo mismo cabría decir de la representación de los alumnos. Los estudiantes permanecen durante varias horas al día en los centros educativos desde septiembre u octubre hasta junio y hay muchos proyectos a emprender y muchas iniciativas a desarrollar durante ese período. La capacidad de coordinación es importante y funcionarán mejor los centros cuyos repre-

sentantes informen a su sector del orden del día del Consejo de Centro, trasladen luego las resoluciones y acuerdos aprobados y contribuyan a que las actividades no se paralice, sino que afloran espontáneamente hasta que sea posible imprimir una dinámica que permita que los proyectos puedan cristalizar en realidades. Un centro será atractivo en la medida en que mejore la calidad de la enseñanza y en la medida en que cada sector por separado y todos los sectores unidos puedan encontrar cauces para desarrollar sus iniciativas, sus inquietudes, sus proyectos. No es en absoluto utópico, sino que puede convertirse en realidad si así se lo propone la comunidad escolar de un centro donde exista una revista mensual donde colaboren padres, profesores y alumnos, donde exista un grupo de teatro y un equipo que lleve a cabo debates de cine-forum, donde existan competiciones deportivas periódicas del centro abiertas a otros centros, donde tengan lugar exposiciones de pintura y fotografía y donde se realice una espléndida semana cultural que dinamice la vida del centro. Por otro lado, si el claustro de profesores trabaja a través de departamentos didácticos de área y nivel, será perfectamente posible una mayor apertura al entorno y una adecuación de los contenidos y la metodología a las necesidades y características de cada Comunidad Escolar.

La participación no merece el nombre de tal si no se origina en el aula y no va precedida del diálogo. No se participa más por repetir el vocablo sino por llevarlo a la práctica. De ahí que la progresiva implantación de metodologías activas sea mucho más necesaria que la cantinela consistente en repetir rutinariamente las ventajas de la participación.

La LODE permite que en pocos años se produzca en los centros escolares el cambio cualitativo que la sociedad española necesita, pero la libertad no se regala, se conquista, y la participación no basta con otorgarla, hay que ejercerla. De la capacidad de los sectores afectados por llevar a la práctica la letra y el espíritu de la ley dependerá que nuestro país afronte con garantías de éxito el reto que supone el disponer de un sistema educativo ágil y moderno que prepare para la vida y para los cambios que van a establecer modificaciones sustanciales en las relaciones sociales.

Antonio Chavira, Coordinador del programa «La participación de los padres en la gestión educativa» de la Comunidad de Madrid.

Valentín Bermejo, Monitor del programa «La participación de los padres en la gestión educativa».

Antonio Muñiz Izquierdo, Monitor del programa «La participación de los padres en la gestión educativa».

Los profesores descubiertos

ores lo han

co



ERA lógico. Han sido años de trabajo juntos. Y los profesores tenían que darse cuenta: los textos Santillana ganan con el tiempo.

Y es que, con el trabajo de cada día, se descubren cosas nuevas en ellos. Nuevas orientaciones, nuevos enfoques. Nuevas respuestas a preguntas nuevas. Por eso, cada año, los libros Santillana se hacen más valiosos como herramientas al servicio de la educación.

Por eso, son millones los alumnos que estudian con Santillana en toda España: porque los profesores lo han descubierto.

santillana

Libros que hacen escuela

GLOBALIZACION III

En este apartado desarrollamos dos aspectos importantes: "La investigación científica y los condicionantes para una práctica globalizadora del aprendizaje". Consideramos que los procesos de investigación han de estar insertados dentro de una metodología globalizadora; está claro que —y ocurre en muchas clases activas— se pueden desechar los libros de texto como único método de trabajo y otros elementos propios de la escuela tradicional, y montar procesos de investigación sin que por ello, necesariamente, se esté globalizando, porque se deja en el olvido todo lo que bulle en el ánimo y en el mundillo de los niños y de las niñas, es decir, sin tener en cuenta sus intereses, sus necesidades, problemas y anhelos.

Con el segundo aspecto queremos hacer hincapié, una vez más, en que será el maestro/a normal, de a pie, el que, junto con los demás sectores implicados en la Comunidad Educativa, transforme la escuela. Hoy los maestros/as necesitan un reciclaje y puesta al día mediante procesos de formación permanente, pero para desarrollar una enseñanza de calidad existen multitud de factores que la impiden y que se escapan de la buena preparación y acción docente directa del profesorado.

LA INVESTIGACION CIENTIFICA

La investigación científica, sobre todo en las Ciencias Naturales y Sociales, a través de la reflexión analítica, no es el único acercamiento posible al conocimiento de la realidad. No es el único ni el más importante, aunque sea el más valorado en nuestra sociedad y sea fundamental dentro de nuestra cultura.

Por ello, si es necesario que los profesores seamos investigadores, seamos transmitirlo y que los niños aprendan a manejar el método científico pero es, desde luego, dudoso que este tipo de conocimiento sea siempre el que realmente interese al niño.

Lo vivencial, los aspectos lúdicos, afectivos, la dimensión fantástica (el imaginario que dirían nuestros compañeros italianos), lo poético, también forman parte de la realidad, y hay que favorecer un acercamiento multidimensional.

Lo que nosotros sí tenemos claro es que casi siempre que se realiza un proceso de globalización se realiza también un proceso de investigación científica, llegando en muchas ocasiones a considerar ambos como procesos afines. Y para investigar hay que tener un método.

Se pueden considerar pasos mínimos de toda investigación: problemas, hipótesis, muestras, datos, deducciones o conclusiones y observaciones.

Toda investigación, y por tanto todo aprendizaje, tiene su punto de origen en un problema, en una situación de duda, en una necesidad, o en intereses cognoscitivos no directamente dependientes de necesidades inmediatas.

Una vez que en la clase hemos fijado y centrado el interés, el problema objeto de investigación, no debemos realizar de inmediato la misma, sino que hay que hacer un proyecto. No todos los niños son capa-



Es necesario que los profesores sean investigadores.

ces de hacer un proyecto de trabajo, dependiendo esto también de la edad de los alumnos. Por lo que en muchas ocasiones habrá de ser el profesor quien le haga, junto con el/los niños/as. Normalmente nuestra conducta, aún en lo más inconsciente, nunca se resuelve con respuestas inmediatas ante lo que no se conoce, el ser humano proyecta y programa acciones que ha de cumplir y trata de escoger los medios adecuados. ¿Por qué no va a ser igual con respecto al trabajo escolar? Por ello todo tipo de respuesta a un problema por resolver ha de estar mediado por el razonamiento a través de un proyecto de trabajo.

No hablamos aquí de la cantidad de tiempo que ha de ser retardada la res-

puesta y la acción que conlleve. Eso depende de la categoría del problema a resolver, cada uno en su caso sabrá determinarlo.

Para la confección del citado proyecto el primer punto es considerar dos cuestiones:

- ¿Qué queremos saber?
- ¿Qué sabemos ya acerca del tema?

Más atención; si el interés que se está proyectando es de los niños, han de ser los propios niños quienes con sus palabras y escritos respondan estas cuestiones.

Una vez desarrolladas, acto seguido y quizá mezcladas, sin grandes esfuerzos se plantearán la formulación de HIPOTESIS y luego la búsqueda y selección de medios para VERIFICARLAS. Esta verificación es, en definitiva, una experimentación con los medios más adecuados que tengamos a nuestro alcance; experimentación que nos dirá si se cumple o no aquello que augurábamos en nuestras hipótesis.

En este trabajo experimental investigativo es necesario trabajar en equipo y naturalmente las tareas se dividen de forma que este niño hace una relación, aquél el dibujo, el gráfico; otros, las fotografías, la valoración de una muestra, el estudio de un libro o unos documentos, contar, anotar, pesar, etcétera, lo que sea necesario.

Otro aspecto importante es tener desarrollado en el proyecto, aunque sin ser muy rígidos pero sí buscando ser precisos, un CALENDARIO de la investigación. Preveviendo tiempos de trabajo individuales, en equipo y de puesta en común, en función del reparto de tareas realizado.

Aunque sea entre paréntesis conviene decir que hay que abrir caminos para observar y experimentar de nuevo cómo se cumple la hipótesis que se ha verificado en otros campos del saber, para así llegar a la verdad científica y posibilitar mecanismos de abstracción. Por ejemplo, si en la clase se

están trabajando «las plantas» y se verifica que el calor del radiador las induce a crecer más que el frío duro invernal de la ventana, se puede plantear: «Y cómo influye el calor en los demás seres vivos».

A partir de aquí se abrirá paso a la realización de otra serie de experiencias que nos darán una dimensión más exacta del papel que el calor, fuente de energía, juega en la vida.

De todas formas, pensemos que, siempre, toda investigación, aunque nos resuelva algunos problemas, abrirá nuevos campos de investigación en base a problemas inducidos, y no resueltos para nosotros, por el problema inicial que hemos resuelto. Unos problemas nos llevan a otros, y nunca se puede decir que una investigación queda totalmente cerrada. No importa, así es como debe ser.

Es importante que los **documentos** que se vayan elaborando y los documentos de estudio **estén rigurosamente ordenados** para sistematizar al final todo el material y elaborar una monografía, un mural, un periódico... Elaboraciones que serán el material base de una **PROYECCION SOCIAL** de la investigación. Para dicha salida social proponemos canales como los siguientes:

- Conferencias: a la clase
a otras clases
a los padres
- Informes: a los corresponsales
para la biblioteca de clase
- Exposiciones
- Dramatizaciones
- Audiovisuales

Por último, con respecto a la investigación científica, expresar un dato, queriendo razonar un poco: ésta no se halla contrapuesta con el método natural de investigación que el niño realiza desde su nacimiento. Podríamos decir que la metodología científica lo que hace es completar y sistematizar cualitativamente el método natural de una forma consciente.

Wallon nos muestra cómo la fuente principal de aprendizaje del niño es la conciencia de la relación entre sus actos y los efectos que se siguen de ellos. Es la conciencia de esta conexión la que determina los primeros hábitos y orienta la conducta del niño. Frente a una situación determinada — por ejemplo, la presencia de un cazo y un cucharón — se le estimula a manipular y a coger ambos objetos; de su choque el niño intuye la posibilidad de producir sonidos. Podría considerarse esta intuición como una verdadera hipótesis. Sea como fuere el niño realiza intentos inciertos, de los cuales elimina los gestos que no conducen a resultados positivos. Una vez seleccionados y eliminados los movimientos no adecuados a la situación, se ha logrado el éxito: el cucharón, adecuadamente empujado, golpea sobre el cazo, y ello produce un sonido

que produce entusiasmo. La hipótesis, la simplísima intuición, ha sido experimentalmente verificada. Y el gesto se repite, una y otra vez, hasta la consolidación de una conquista.

Esta forma de proceder natural que se realiza en el niño, en su trayectoria para conocer el medio, no está muy lejos de la investigación científica formal y abstracta. En realidad el fin es idéntico en ambos tipos de actividad:

Controlar y dominar los materiales y las energías presentes en el medio, a los efectos de conservación e incremento de la vida.



La metodología científica lo que hace es completar y sistematizar cualitativamente el método natural de una forma consciente.

CONDICIONAMIENTOS PARA UNA PRACTICA GLOBALIZADORA DEL APRENDIZAJE

Al llegar a este punto somos conscientes de que el profesor/a que, bien por vocación o por lo que fuere, se enfrenta a la renovación pedagógica se encuentra con cantidad de problemas que pueden llegar a agobiarle y entonces, si se halla solo, sin compañeros o compañeras empeñados en la misma tarea, llegue a preguntarse si merece o no la pena trabajar por la renovación pedagógica.

Tenemos todos que animarnos a no romper el hilo de unión con las tareas renovadoras por miedo, o simplemente por la pesadez de las barreras encontradas.

Se trata de asumir en la medida de lo posible las dificultades, siendo objetivos, asimilándolas lo más correctamente posible, encontrando nuestros límites, los del medio..., y aprovechando con decisión las ocasiones de realizar lo que nos proponemos. Se trata de tirar para adelante por aquello de, como dirían los psicoanalistas, no retornar a la cuna y sí caminar hacia la genitalidad plena del individuo.

Por todo, pensamos que éste es un apartado importante, que tiene el carácter de la lucha por la vida: los condicionamientos.

A continuación presentamos un análisis que hemos realizado cotejando las distintas experiencias de maestros que intentan globalizar en barrios periféricos de Madrid. Es sencillo y claro y pensamos que los lectores que se encuentren en otras condiciones de trabajo podrán no identificarse con matices del mismo, pero nada más; su estructura de fondo es válida a nivel de Estado.

Los condicionamientos los dividiremos en dos tipos:

- Condicionamientos externos al maestro.
- Condicionamientos personales.

A su vez, con objeto de sistematizarlos mejor, dividiremos en dos el primer tipo:

- Condicionamientos ambientales.
- Condicionamientos estructurales.

CONDICIONANTES EXTERNOS AL MAESTRO/A

Trataremos aquí de enumerar y comentar brevemente algunos de los aspectos, no directamente derivados de la actitud del maestro, pero implicados en el conjunto de los factores escolares, que si bien no determinan la puesta en práctica de una metodología activa, sí que pueden suponer, en nuestra opinión, un refuerzo o un obstáculo a la realización práctica del método que nos hemos propuesto.

Condiciones ambientales

Los padres

Los padres, según su extracción (nivel económico, cultural, etc.), son la expresión viva de un estrato o de una determinada clase social y como tal se pronunciarán acerca de la escuela. Sus pensamientos vienen muy condicionados por el sistema de valores culturales en que viven, disfrutan o sufren.

La verdad es que vivimos en un sistema en el que el mundo del trabajo está organizado jerárquicamente y «valores» como obediencia, competitividad, promoción individual, propiedad privada, el poscer cosas, etc., le sustentan. Todos estos pseudo valores están tan introyectados en sus formas de conducta (inclusive en las clases populares en donde trabajamos) que dé algún modo nos exigen a los maestros, cuando no lo hacen inclusive directamente, que los sigamos perpetuando en nuestras escuelas. El fondo de la cuestión, no entendido en muchas ocasiones, es que la escuela no es una empresa en la que trabaja el niño y donde el profesor es el patrón, sino que la escuela es un lugar de encuentro entre personas que se educan a través de los trabajos que realizan. Y cuando nosotros proponemos como alternativa, a través de nuestros proyectos, la libre expresión, la ayuda mutua, la cooperación, el desarrollo personal, el compartir, etc., empicza la desconfianza en el resultado final del curso y el conflicto consiguiente.

Pongamos un ejemplo:

Los padres están, generalmente, persuadidos de que es más educativo utilizar un juguete constructivo o ensamblar las piezas de un «Kit», que dejar utilizar libremente los materiales. Eso les parece menos sucio o peligroso y, sobre todo, más conforme a nuestros hábitos de consumo. Sin embargo, para nosotros no es el producto terminado de una forma perfeccionista lo que importa, sino, sobre todo, la confrontación con los materiales, el proceso que va de un proyecto vago a una realización, sin duda menos perfecta técnicamente, pero, por otra parte, más formativa.

Y así podríamos ir analizando materia a materia del trabajo escolar.

De todas formas, consideramos a los padres como un elemento necesario en la comunidad educativa, y constatamos la necesidad que hay de posibilitar contactos explicándoles, siempre que sea posible, cómo hacemos las cosas y por qué las hacemos así. Además, pueden y deben ayudarnos en muchas cosas: organizar visitas, conseguir libros, conferencias...

La falta de estímulos culturales en el barrio o localidad

Es un hecho que, por regla general, en los barrios y en las localidades (y más si éstos son pueblos) faltan actividades y estímulos culturales cotidianos ambientales que estén incorporados en la vida de la comunidad.

Así, por ejemplo, se echan de menos bibliotecas, clubs de tiempo libre, actividades ecologistas, hemerotecas, etc. Y lo peor es que el montaje de estas actividades, responsabilidad del «mundo» adulto hoy no es demandado y cuando se presenta como posibilidad realizable cuesta muchas energías el lanzamiento y mantenimiento de las mismas por la ausencia de curiosidad e interés que la sociedad presenta en estos temas. Se nota en ello el peso en contra, es decir, la residencia que opone la cultura actual dominante.

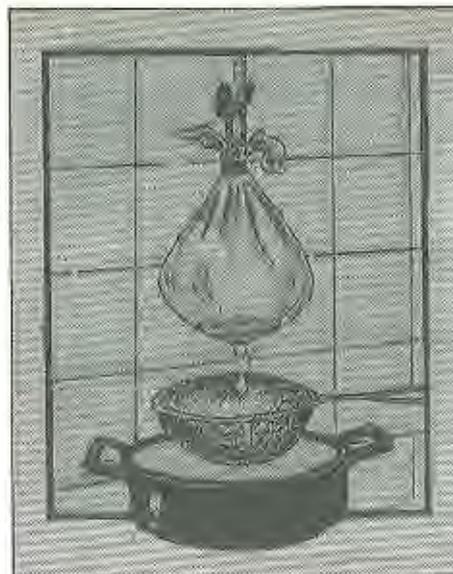
Pensamos que son obvias las incidencias que todo esto puede tener en los niños y no nos extendemos más en este condicionante.

Condicionantes estructurales

Los programas de ciclos y cursos

Si queremos globalizar no podemos aplicar en el trabajo cotidiano de la clase los programas de una forma lineal y estricta tal cual nos son presentados.

Tenemos que tener claro, como profesionales que somos, cuáles son los conocimientos instrumentales mínimos apropiados para cada ciclo y nivel, y por otro lado lo que son los programas. Porque con nuestra metodología de trabajo habremos de garantizar que los primeros se van cumpliendo, que los niños aprenderán y que evolucionarán correctamente, pero nada más, y ya es más que suficiente, pues si



No hay que aplicar el trabajo cotidiano de los programas de una forma lineal.

globalizar significa, entre otras cosas, partir de los intereses de los chicos y chicas, desarrollar hábitos de investigación, respetar el ritmo natural específico de aprendizaje de cada niño, etc., difícilmente podremos realizarlo, si ya de antemano tenemos que plegarnos a los programas, y más tal y como nos lo presentan los libros de texto (de éstos hablaremos más adelante).

Y es que ocurre que los conocimientos de aprendizaje escolar son presentados en los programas por trozos lineales de saber escolar, de lo más simple a lo más complicado (según un orden racionalista), en cada una de las disciplinas o áreas de aprendizaje y son presentados, además, como conocimientos totalmente independientes unos de otros.

Mientras que por otro lado los conocimientos humanos forman un tejido inmenso con múltiples interconexiones y ligados a curiosidades concretas o a intereses más abstractos, dependiendo de la edad evolutiva, etc.

Los libros de texto

Nuestra experiencia nos dice que cuando en nuestras tareas escolares nos doblegamos como único método de trabajo a los libros de texto y seguimos el orden de lecciones pensadas en los mismos, es muy difícil, casi imposible, globalizar. No es porque todos sean malos o estén fatalmente editados, etc., sino porque no se puede pretender que sean la mejor y única fuente de aprendizaje, que es lo que ocurre hoy por hoy en casi todas las escuelas. Por otro lado, tal libro de texto pretende contener los conocimientos necesarios y suficientes para un cierto nivel, no es una guía que aconseje unas experiencias, unas lecturas, unas confrontaciones de documentos: es, en definitiva, la antibiblioteca de consulta y de lectura de la clase, cuando la curiosidad de los niños se orienta hacia determinado/s objeto/s por conocer e investigar sobre su realidad circundante o lejana.

El edificio escolar

Hay muchos factores que han determinado que la mayoría de los actuales colegios tengan una construcción bastante deficiente, desde la falta de solares adecuados como consecuencia de la especulación del terreno, hasta la falta de unos criterios arquitectónicos desconexiónados con una pedagogía activa; aparte de haberse construido, muchos de ellos, con un material mínimo suficiente, y aprisa por la intensa demanda social de la población inmigrada a las grandes ciudades.

Así, por ejemplo, nos encontramos con construcciones escolares de 24 aulas (900/1.000 niños); escaleras estrechas, pensadas para que suban en fila; techos no suficientemente altos, y espacios no acondicionados acústicamente, por lo que se tiende a la inmovilidad del niño para que no se produzcan ruidos, etc. Nos parece que todo ello incide, de forma negativa en el niño, en sus necesidades de movimiento, de expresión, de relación y en definitiva del trabajo activo, el cual engloba y concatena lo expresivo corporal-manual y lo intelectual a un mismo tiempo.

El que en las aulas haya muchos niños dificulta gravemente hasta llegar a impedir también la globalización. Estas, desde un punto de vista físico, son un espacio rectangular o cuadrado, cerrado, sin más. Lo ideal sería que tuvieran espacios complementarios, adyacentes a las mismas, con talleres, bibliotecas, etc., o para trabajos en pequeños grupos, o que en su disposición pudiera ser más cambiante, de modo que pueda facilitar la diversidad de trabajos y agrupamientos escolares.

La organización temporal

Esto hace referencia a los horarios rígidos que muchas veces hacemos los maestros para trabajar las diferentes materias y que además se hacen en septiembre y sirven para todo el curso escolar. Claro, un esquema así lleva implícito el que todos los niños tienen que trabajar lo mismo y al mismo tiempo, y no deja curso libre a la es-

pontaneidad, a la creatividad y al ritmo natural del niño. Como síntesis diríamos que en esta organización temporal se pierde la perspectiva de que es imposible que exista la clase homogénea donde todos los alumnos avanzan de la misma manera.

Las notas y los exámenes

Este es un punto fundamental que condiciona la marcha de los trabajos escolares. En nuestras clases los niños no trabajan en función de los premios o castigos, de las buenas o malas notas, sus conductas no tienen como punto de referencia los apertamientos o las gratificaciones que se den a los alumnos más brillantes. Es decir, hemos eliminado todos los sistemas de motivación que implican las notas a través de exámenes de cara al aprendizaje y al control selectivo de quiénes son los mejores por sacar buenas notas y de quiénes son los peores por no asimilar unos contenidos.

En nuestras clases cada uno da de sí lo que puede en las tareas en que se halla trabajando, el que llega más alto, llega más alto, y el que no da más de sí, no le segregamos con una calificación. Otro problema es cómo reforzar las conquistas que van realizando los niños y cómo se van resolviendo las dificultades de aprendizaje y de conducta escolares pero, pensamos, que es difícilísimo y además injusto el evaluar mediante notas el trabajo creativo, la complejidad y diversidad de la personalidad infantil, y el montar un sistema de exámenes-notas que inducen a la competitividad, a la segregación de los menos dotados y a la falta de autoestima.

Otros condicionantes

Por último con este subapartado queremos dejar constancia enumerativa de otros condicionantes también ajenos al maestro,

que impiden que un profesor pueda llevar una metodología globalizadora, el que en un centro se pueda seguir esta línea y el que, asimismo, los niños no cambien de metodología de trabajo. Y con esto hacemos referencia a la falta de estabilidad de los maestros, cuando son jóvenes, en los centros, pues ello implica dificultades serias en la continuidad de sus trabajos; a las no suficientes posibilidades de reciclaje que el profesorado tiene a su alcance a la no suficiente, también, dotación de servicios complementarios (gabinetes de orientación, aulas de apoyo, etc.) y cuando se tienen, no saber, en muchos casos, cómo usarlos; y a la necesidad de una mayor profundización en la vida democrática de los centros.

Todo este tema de los condicionantes está expresado muy someramente y hay que profundizar más en él, pero es real que al tirar de un eslabón surge detrás toda la cadena del sistema educativo y es real también que todos los eslabones tienen incidencia en nuestra metodología de trabajo. Con ello queremos expresar, como decíamos al principio de este apartado que el profesor debe buscar la forma de aprender a trabajar cada vez mejor, pero hay todo un medio que le rodea que también debe ir transformando y asumiendo, junto con los demás, en la medida de sus posibilidades, para que las condiciones mejoren, en beneficio de todos y en el suyo propio.

CONDICIONANTES PERSONALES

Expresemos someramente tres aspectos. Uno sería el individualismo del profesor que se refleja en su falta de experiencia democrática y cooperativa.

Otro es el que llevar una práctica globalizadora en clase es difícil si no asumimos esta dinámica en nuestra propia vida.

Y por último la falta de conocimientos a

cierto nivel necesarios como profesionales de la enseñanza.

Esto se extiende a que los profesores no estamos preparados (ni nos ocupamos en ello) para saber cómo funciona la mente del niño en las distintas edades, es decir, se sabe muy poco de la psicología del niño y, concretando más, se sabe muy poco de cómo van evolucionando los procesos de abstracción mental, la evolución de las funciones lógicas, los conceptos espacio y temporales, los niveles de atención y responsabilidad, del papel que juegan en el desarrollo la sexualidad, la afectividad, la relación grupal y otros tantos factores en la vida del niño.

Como técnicos en la educación hay otro problema, y es que muchos profesores no tienen claro cuáles son los conocimientos instrumentales mínimos que los niños han de asimilar en determinado nivel o ciclo, porque como los libros de texto, «infalible guía», ya nos los dan hechos... Y cuando éstos se tienen concretados a nivel mental o como sea, y se quiere globalizar, el problema se nos plantea en cómo irlos introduciendo de una forma lógica y natural a través de correctos montajes de trabajo escolar en donde los niños desarrollen investigaciones acordes con su curiosidad e intereses. Cuando esto falla es que los profesores fallamos en nuestra metodología de trabajo y asumimos que es difícil tener un buen método y es difícil porque éste ha de ser una reelaboración permanente por todos y cada uno de los profesores, dentro de las circunstancias que cada uno tenga, es decir, existe el método general, pero no la receta general para todos los casos.

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



F.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 período 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):

PALABRAS DE PAZ

Juegos y magias con palabras, de los niños del C.P. Concepción Arenal de Getale. Por si estas delicias son capaces de generar múltiples bocaditos de paz.

Isidro Moreno

DEFINI... ¿QUE...?

La paz es amor,
la paz es soñar,
la paz es vivir,
la paz es volar.

(Clara, 12)

Es libertad,
es vivir sin guerras,
es amistad,
es convivencia,
es una sonrisa,
es unión,
no tener odio,
no tener violencia,
vivir sin rencor.

(Susana Cerro, 12)

Ver el cielo azul,
ver el mundo
todo verde.

(Rafael Ruiz, 12)

Es tu corazón.

(Silvia, 12)

Un silencio,
un «no» a los misiles,
un «sí» a la amistad.
La paz es un beso,
un recuerdo que no se olvidará,
algo de lo que no te arrepentirás.

(Mercedes, 13)

Es un signo de esperanza,
igualdad y amor;
¡No la maltrates!
pues es de todos.
¡Viva la paz!

(José Eugenio, 12)

... es armonía.

(Alberto C., 13)

Un colupio de ideas,
(Sonia sueña)
un colupio de paz
(sueña Sonia),
un colupio de sueño
(Sonia Paz).

Y abrimos los libros,
abrimos los vuelos,
abrimos las magias
(que llevamos dentro)
Y leimos, oímos,
tocamos, sentimos,
buscamos la clave
(palabra-llave),
y por fin encontramos
que paz somos tú y yo.
(Y nos dimos un beso)



Un silencio, un «no» a los misiles, un «sí» a la amistad.

ACROSTICOS

Paz,
Amor de
Zurrón. (Luis Gómez, 13)

Paloma que vuelas,
Aire que tocas las alas.
Zarzal, si ves a la paloma, dile
que traiga la paz. (J. Carlos Martín, 12)

Paloma y
Amor con
ZAP. (Jovana)

Pon
Amor.
¿Lo
Oyes?

¡Mañana no!
Ahora.

La Paloma y
la Alegría
Zapatcan en
La
Orilla del
Mar,
Acariciándolo. (Julia, 11)

Pájaros que vuelan a por
Amor de
Záfiro. (Cristina, 12)

COCKTAIL DE PAZ

¿No te apetece un cocktail de paz?
Un poco de libertad,
una pluma de paloma,
1/4 litro de felicidad,
un poco de amor y cariño, y...
unos cubitos de hielo.

(Francisco Gómez, 12)

Pluma de paloma con tres hojas de olivos
y un «cacho» de Gandhi,
un vaso de alegría y otro de amor.

(Julián Lomba, 11)

PERRITO CALIENTE

Metrallera con un poco de misil,
pólvora con tanque y reactores
con puré de Reagan y salsa de Andropov.
(Julián Lomba, 11)

HAMBURGUESA DE LA PAZ

Un poquito de lechuga de la amistad.
Un poquito de chorizo del amor.
Un poquito de limón del horror.
Un poquito de tomate de la felicidad.
Un poquito de carne de paloma,
Un poquito de cebolla del dolor.
Un poquito de mostaza de la honradez.
Un poquito de zanahoria de la memoria.
(Sagrario Segoviano, 11)

MENU

Primer plato: Gazpacho a la sonrisa, un
trocito de perejil alegre, agua humilde y
accitunas Matilde con felicidad.

PEDAGOGIA

Segundo plato: Cuaderno al amor, ojo de paloma alegre, plumas de avestruz contenta. Postre: Tarde de amor trocada con un corazón que late con cuatro latas en Getafe, con alegría; nata de nada con amistad.

(Antonio Deza, 12)

EL CAFE DE LA PAZ

Dos cubitos de amistad,
una sonrisa amable
y un ratito de paz.

(M.^a Carmen Pinedo, 11)

PAZEMAS

Compremos la paz.
¿Cuánto vale?
Un deseo.
Ya está, dámela.
No hay,
se la llevaron.
¿Quién fue?
La guerra.

Tengo cinco dedos.
El primero de amor,
el segundo de libertad,
el tercero de palomas blancas,
el cuarto de tranquilidad y
el quinto una milésima de guerra y lo demás
de poeta.

(Jovana)

Paloma, baja del palomar
que allí hace frío
y en mi pecho
caliente vas a estar.

(J. Carlos Domínguez, 12)

Madre.
Quiero que cuando lleguen las guerras
los niños se rían de ellas, madre.
Quiero volar en un caballo blanco, madre.
Tenemos que aprender a alzar el vuelo,
[madre.
Si no sería un mundo triste y sin consuelo,
[madre.
Tenemos que alzar el vuelo muy lejos,
allá muy lejos de las guerras, madre.
Tenemos que alzar el vuelo, madre.

(Sonia Alonso, 11)

PAZ PARA...

morir a gusto,
los que trabajan,
los hombres,
el mundo,
amarnos en libertad.

Paz para...
no matar
la vida,
la libertad.

Paz para...
los libros cerrados,
los poetas sin rima,
una lágrima,

un niño,
la guerra,
los animales,
los habitantes de la tierra,
esconderse detrás de ella.

Paz para...
los pobres,
los ricos,
la pizarra,
las paredes,
el mar,
AMAR

CUENTOS PEQUEÑITOS

Erase una vez...
la paloma y el laurel.

*«Comprendemos la paz.
¿Cuánto vale? Un
deseo. Ya está, dámela.
No hay, se le llevaron.
¿Quién fue? La guerra.»*

¿Quieres que te lo cuente otra vez?
SÍ.
Erase que se era...
un manco
mutilado por la guerra.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?
NOOO.

Erase que se era
una paz sin fronteras,
Erase que será
una lucha por la paz.

Frase una vez
una guerra
que se perdió
y no volvió a aparecer.

Había una vez un soldado
que al venir de la guerra...

Es difícil encontrar la paz
pero si la buscas la hallarás.

CUENTOS UN POCO MAS LARGOS

Hoy todo el mundo anda de un lado para otro con miedo, con confusión y es que la guerra ha vestido de negro el mundo; pero no es sólo eso, no. Además el sol se ha vuelto rojo.

¿Qué va a pasar? Se pregunta la gente.
Nadie se entiende, pero al fin el sol pide la palabra, pasa un rato y todos se callan. Tose un poco para aclararse la voz y dice:
—¡Personas! Voy a hablar,
Pero vacila antes de hacerlo.
—No os preocupéis que vuestra Tierra no corre peligro conmigo. Es que me he sonrojado por la vergüenza que me da el dar luz a seres tan salvajes como sois algunos de vosotros.

CRONOLOGIAS

1980: Nace la paz y también la libertad.
1981: Nace la guerra.
1982: Las dos se pelean.
1983: La paloma blanca muere.
1984: Nace otra paloma (Paz) pero la guerra quiere luchar.
1985: No sé quien de los dos ganará. ¡Ojalá sea la paz!

1970: Nace una paloma.
1971: Y un día: Chupa su chupete, la típica ramita de olivo.
1972: Viene Reagan y mata la paloma (Pobrecita).
1973: Reagan inventa la guerra. ¡Vaya invento!
1974: Renace la paloma.
1975: Reagan se hunde.
1976: La paloma tiene éxito.
1977: Todo el mundo es feliz por la paz.

1982: La paloma nace.
1983: Lucha la guerra con ella.
1984: Sigue la lucha.
1985: Gana la guerra.
1985: Nace la segunda paloma.
1986: La guerra lucha con la paloma.
1987: La guerra gana.
1988: Los del «Concepción Arenal» aman la paz.

VOCABULARIO PACIFICO

Alegría: Es una sonrisa con muchos dientes.
Forma de hacer la paz.
Ametralladora: Muerte, muerte, muerte te te te...
Armas: Juguetes de los soldados.
Bomba atómica: Juguetec de Reagan. Ruido estremecedor.
Cohete: Vehículo para llegar al desprecio.
Desarme: Destrucción de maldades.
Enemigo: Desertor de la paz.
Envidio: Cosquilleo vengador.
Fascismo: Egoísmo y mandato.
Felicidad: Es un arco iris a media noche.
Gandhi: Amigo de la paz.
Libertad: Un pájaro fuera de la jaula.
OTAN: Asociación de hombres contra la paz.
Paz: Es el amor de una fruta sin color. Es tranquilidad. Vivir con libertad.
Terremoto: Peto subterráneo.
Tristeza: Una boca hacia abajo.
Volar: Sensación de libertad.
Zap: El espejo de Paz.

1. ESCOLARIZACION, ESTRUCTURA Y ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO. FINANCIACION

El programa electoral del PSOE en 1982 partía de dos grandes principios:

— «Democratizar el acceso de todos los ciudadanos a los diferentes niveles de enseñanza, eliminando obstáculos al principio de igualdad real ante la educación.»

— «La educación es un servicio público que será garantizado mediante la programación general y la creación de centros suficientes...»

A partir de ellos deducía como prioritaria la escolarización entre 2 y 16 años con las siguientes concreciones:

a) Conseguir que todos los niños de 4 y 5 años tengan un puesto escolar.

b) Lograr la escolarización al 100 por 100 de los jóvenes entre 14 y 16 años.

c) Satisfacer las necesidades sociales urgentes de 2 y 3 años.

d) Incrementar la tasa de escolarización en la etapa de 16 a 18 años.

En relación con lo anterior y bajo el epígrafe de «Reformas fundamentales en la ordenación y funcionamiento del sistema educativo» preconizaba dos:

— La de la educación en la etapa de 0 a 6 años, convirtiendo guarderías y centros de preescolar en escuelas infantiles.

— La de las enseñanzas medias, estableciendo un primer ciclo común de bachillerato, diversificado, gratuito y obligatorio hasta los 16 años; realizado con «la participación protagonista de los sectores implicados».

No contenía el programa compromisos concretos de financiación, aunque del conjunto de sus postulados se deducía la necesidad de un fuerte esfuerzo inversor en educación.

Este apartado del programa está sustancialmente incumplido. Es uno de los más importantes y el que guarda mayor relación con los principios de los que partía.

La escolarización completa de los niños de 4 y 5 años está sin conseguir. Se ha pasado de una tasa de 84,3 por 100 en el curso 82/83 a una del 87,5 por 100 en el curso 84/85. Las previsiones presupuestarias para el 85/86 son las de alcanzar el 90,2 por 100. (Fuentes: Gabinete Estadística MEC y Memorias de los P.G.E.).

Las necesidades sociales urgentes en el grupo 2 y 3 años no se han cubierto, incluso la tasa de escolarización del curso 83/84 fue inferior a la del curso 75/76 — 11 por 100 — (Fuentes: Gabinete Estadística MEC y Ministerio de Economía y Hacienda).

Se ha renunciado a promulgar la Ley de Escuelas Infantiles por motivos básicamente presupuestarios.

En el grupo de edad de 14 a 16 años, el incumplimiento del programa es igualmente absoluto. La comisión de Expertos de la OCDE, en su informe sobre el sistema educativo español (85-86), cifraba en 200.000 el número de jóvenes sin escolarizar en este grupo de edad. Fuentes del Ministerio de

Economía hablan de 300.000 (¡ay, las estadísticas españolas!). La Encuesta de Población Activa del I.N.E. contabiliza, en el primer trimestre de 1986, 56.000 jóvenes de 14 y 15 años que buscan empleo. A ellos hay que añadir los que trabajan, precariamente casi todos; los que no buscan empleo y todos los de 16 años. Sintomáticamente este grupo de edad no se incluye en las estadísticas de parados y así se logra que las cifras oficiales no rebasen los 3 millones de parados.

En la etapa de 16 a 18 años, la oferta pública de plazas escolares no cubre la demanda o lo hace en condiciones muy precarias (dobles y hasta triples turnos, aulas repletas, escasez de equipamiento y medios, etc.).

Cuando se analiza el presupuesto para inversiones y equipamientos del MEC se disipa cualquier duda sobre la voluntad del Gobierno de cumplir los objetivos que comentamos. En este mismo número de T.F., en el artículo dedicado al balance de la enseñanza estatal, se publica el más serio estudio que se ha realizado hasta ahora sobre las inversiones públicas en educación en el período 1982-86. Tomando como fuentes las memorias presupuestarias y del Tribunal de Cuentas del Estado y abarcando todas las secciones (MECC, CC.AA., FCI y fondos del AFS), Miguel Rocio demuestra que las inversiones realizadas (obligaciones contraídas) han disminuido sustancialmente en comparación con el último año de gobierno de UCD. De mantenerse la tasa de realización sobre lo inicialmente presupuestado, de 1983 y 1984 —el 74 por 100—, al concluir 1986 el Gobierno habría invertido apenas el 57 por 100 de lo hecho por UCD en 1982, en pesetas constantes de este año.

Es ilustrativo recordar que, en su programación cuatrienal para el período 1984-87, el Ministerio de Economía y Hacienda preveía para 1986 unas inversiones en educación de 84.577 millones. Lo presupuestado fue un 35 por 100 inferior en pesetas corrientes. La cuota de participación de las inversiones en el conjunto del gasto público educativo disminuyó de un 13,1 por 100 en 1982 a un 9,22 por 100 en 1986.

Si pasamos a examinar las relaciones entre el gasto público educativo y las grandes variables económicas, las cifras demuestran absolutamente las declaraciones de Maravall y de otros responsables ministeriales en la precampaña electoral. Este Gobierno del PSOE no ha realizado ningún esfuerzo presupuestario en educación. El crecimiento del gasto educativo ha sido paralelo al del PIB y al del conjunto del gasto público. En efecto, en 1982 la relación entre el total del gasto público en educación y el PIB era del 3,16 por 100; en 1986 del 3,12 por 100. Estas tasas nos colocan a la cola de los países de la CE y de la OCDE, sólo superados, negativamente, por Grecia. A pesar de las disminuciones presupuestarias de los últimos años la tasa media en los citados ámbitos económicos se sitúa hoy en torno al 5 por 100. Por lo que respecta a la comparación entre el gasto público edu-



BALANCE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO

El balance de la política educativa desde diferentes enfoques. A las puertas del más interesante es el que toma como cumplimiento del programa electoral. En el análisis, ésta es la metodología que sigue.

La caótica estructuración del programa para las elecciones de 1982 me llevó a grandes apartados. Si no abarcan todos obviamente, a que no aparecieran todos.



ITICA A ERNO

del Gobierno del PSOE puede realizarse
ortas de una nueva confrontación electoral,
a como punto de partida el grado de
ral. Sin renunciar a otros elementos de
e siga en las siguientes líneas.
ograma electoral de educación del PSOE
evá a ordenarlo por mi cuenta en ocho
odos los aspectos de la política se debe,
dos en el programa.

Javier Doz

cativo y el gasto público total hemos pasado del 8,75 por 100 en 1982 al 8,71 por 100 en 1984, lejos del 12,62 por 100 de 1978. A finales de 1986 el porcentaje se situará en torno al 8 por 100 (1).

A propósito de lo anterior, resulta sorprendente la respuesta dada por el Ministro a la comisión de expertos de la OCDE en la reunión celebrada en París el 5 de diciembre de 1985 (2). «... ha significado pasar del 2,6 al 3,12 del PIB, que incluyendo el 0,8 que dedican los ayuntamientos nos sitúa en casi el 4 por 100 (3,92 por 100) del Producto Interior Bruto», decía José María Maravall. Ni en 1982 se gastó el 2,6 por 100 del PIB, como hemos visto, ni los ayuntamientos dedicaron el 0,8 por 100. El gasto público municipal en educación fue de 25.000 millones de pesetas, el 0,08 por 100 del PIB. No dudo que también sufra las mortificantes estadísticas educativas, pero todo un Ministro de España debería asesorarse mejor antes de hablar como hizo sobre datos relativamente contrastables. Si esto sucede ante una comisión de expertos internacionales, ¿qué escucharemos en la campaña electoral?

La Reforma de las Enseñanzas Medias se ha iniciado, en fase de experimentación, bajo los postulados del programa, excepto en lo relativo a la «participación protagonista de los sectores implicados». La participación ha sido escasísima, nula la de los sindicatos. Pobreza de medios, descoordinación con la reforma del ciclo superior de la EGB e insuficiente planificación son algunas de las críticas que se deben hacer a una reforma cuya orientación general es progresista.

Existe un compromiso para generalizar la primera fase de la reforma (14-16 años) en 1987. Es impensable su cumplimiento. No se ha tomado ninguna medida (financiación, infraestructura, profesorado, etc.) que lo permita. Mientras, ha surgido entre los altos directivos del MEC una corriente contraria al modelo de reforma. Probablemente inspirados por las ideas de la comisión de expertos de la OCDE, querían establecer un ciclo intermedio de 12 a 15 años y una formación profesional ocupacional de un año para quienes no continuarán el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. De la mano de Joaquín Arango, estas ideas se plasmaron en el documento de la Comisión de Expertos sobre el Estatuto del Profesorado para después ser retiradas provisionalmente. El porvenir de la reforma emprendida es, pues, dudoso.

Este no es el único ejemplo de adónde conduce la ausencia de un modelo global de sistema educativo. En un principio defendieron que lo correcto era realizar reformas parciales sin pretender elaborar una nueva Ley General de Educación. Renunciaron en la LODE a cambiar la estructura del sistema educativo; después hablaron de una Ley de Ordenación, luego callaron sobre ella. Al final del mandato se acumulan las contradicciones. Es sumamente preocupante que, al cabo de cuatro años, ese modelo global que dé norte a las reformas parciales y experimentales no exista.

2. DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA CONSTITUCION

Este es el apartado que ofrece un mayor grado de cumplimiento formal. La LODE y la LRU fueron promulgadas. A la LRU me referiré en el apartado de política universitaria.

De la LODE hay que decir que no es una ley progresista porque la derecha educativa, especialmente ultramontana, la atacó con todas sus fuerzas. Lo que de avance tiene (participación democrática a través de los Consejos Escolares, racionalización del sistema de subvenciones) se compensa, en un sentido negativo, al bloquear el camino hacia transformaciones en profundidad del sistema educativo. La consagración de una doble red escolar sostenida con fondos públicos contradice uno de los elementos esenciales de la alternativa de escuela pública, la integración de las dos redes escolares en una Red Pública Unificada que no requiere la titularidad estatal de todos los centros, pero sí unas normas comunes de funcionamiento y un igual respeto al pluralismo escolar y a la libertad de conciencia de los alumnos y de cátedra de los profesores.

Al dejar fuera del marco de la ley las necesarias transformaciones estructurales y los correspondientes soportes financieros, también se ha optado por un determinado desarrollo legislativo del mandato constitucional. Aquel que no compromete a los poderes públicos con la realización efectiva, en condiciones de desigualdad, de derechos constitucionales como el derecho de todos los españoles a una educación general gratuita.

Por ello la LODE no es el instrumento jurídico para «democratizar el acceso de todos los ciudadanos a los diferentes niveles de la enseñanza», para lograr «la igualdad real ante la educación», para hacer de la educación «un servicio público que será garantizado mediante la programación general y la creación de centros suficientes».

3. REFORMA DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

«Para hacerla participativa, eficaz, transparente, adecuada a los cambios autonómicos, capaz de coordinar las competencias de las comunidades autonómicas y los municipios»,... rezaba el programa. El fracaso en este objetivo ha sido global. Tenemos un extraño modelo, con seis CC.LL. con competencias y el MEC administrando «el resto del estado» que, en su conjunto, no ha mejorado los niveles de participación, eficacia y transparencia.

En cuanto a la capacidad de coordinación entre las diferentes estructuras administrativas, ¿cómo habrá sido, si los altos directivos ministeriales son incapaces de coordinarse entre ellos! La Secretaría de Estado de Universidades e Investigaciones es un mundo aparte. Su descoordinación con el resto del MEC ha llevado, entre otras cosas, a paralizar cualquier programa de

reforma de la formación de profesores de EGB y BEMM. La descoordinación afecta también a las demás áreas del MEC.

En estas condiciones hablar de capacidad de planificación resulta excesivo. Y sin ella difícilmente se pueden acometer reformas de envergadura.

Resultan muy elocuentes las opiniones, al respecto, de la Comisión de Expertos de la OCDE. A los párrafos que menciona Miguel Recio en su artículo añadiría los siguientes:

«La falta de coordinación en los proyectos de reforma para el nivel superior de la educación básica y el nuevo ciclo para alumnos de 14-16 años, realizados por grupos de escuelas que dependen de distintas autoridades que no están colaborando todo lo estrechamente que se pudiera esperar.»

«Los examinadores no consiguieron discernir los procesos mediante los cuales se catalogan las prioridades.» (3).

4. POLÍTICA DE PROFESORADO

El lamentable acuerdo sobre el Estatuto del Profesorado suscrito por el MEC y cuatro sindicatos —dos de ellos están teniendo muchos problemas posteriormente— demuestra la incapacidad de nuestras autoridades educativas para elaborar y poner en práctica una política coherente respecto al personal docente. Y no lo digo, principalmente, en función del rechazo del modelo de carrera docente que establece ni por el hecho de que los niveles retributivos suscritos no supongan la homologación retributiva con el resto de los funcionarios. La crítica fundamental, en relación con la afirmación de que no hay una política coherente, es que el resto del Estatuto está vacío. Y una auténtica política de profesorado requeriría ideas y actuaciones en campos tan importantes como la formación inicial y permanente, los sistemas de selección y acceso, las plantillas, la movilidad, la reordenación de la caótica legislación sobre profesorado con una definición clara de los deberes y derechos fundamentales, etc. Y todo ello está por hacer, después de cuatro años y después de dar de lado a proyectos como el de reforma de la formación (1984), plantillas de EGB (suscrito por los sindicatos en 1984 y rechazado por Hacienda) y gran parte de las propuestas más positivas contenidas en el Documento sobre Estatuto del Profesorado de la Comisión de Expertos.

Ni se han sentado las bases para las reformas de fondo, ni se han resuelto muchos problemas concretos (profesores provisionales, en expectativa de destino, asignaturas afines, concursos, etc.). Tres directores generales se han sucedido en Personal con un penoso balance. Quien hizo la Adicional 15 de la ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública sin contar para nada con los sindicatos, creyó promover un gran avance. Hasta el momento sólo ha creado problemas. Su modelo de carrera docente era profundamente

jerarquizador e inaplicable. El MEC lo ha dulcificado posteriormente, distorsionando para ello la ley. La unificación de los cuerpos de profesores de niveles de enseñanza no universitarios en dos cuerpos y dos escalas es un avance aún no aplicado. El problema surge cuando la rigidez del requisito de la titulación, que informa toda la ley, no superable por una formación de ejercicio específica, cierra el camino hacia el Cuerpo Único, histórico objetivo que el PSOE compartía con las organizaciones progresistas de la enseñanza. Y tampoco se quiere suprimir mediante la reforma de los sistemas de formación inicial. Como en el caso de la LODE, se avanza cerrando las vías para transformaciones más profundas.

Se han incrementado las plantillas, 38.000 nuevas plazas, pero no se han «adecuado a las necesidades de la enseñanza». El esfuerzo cuantitativo ha sido insuficiente y no se han mejorado cualitativamente. Faltan

siendo destacable la premeditada política de no contar con los sindicatos para hacerlas funcionar. El no cumplimiento del compromiso de elaborar un Plan Nacional de Formación Permanente y la acusadísima desconexión entre la Universidad y quienes en la enseñanza básica y medias se preocupan por la formación han influido negativamente en la potencialidad de estas iniciativas parciales.

En lo que afecta más específicamente al profesorado de la enseñanza privada señalaría que:

a) En el lado positivo hay que colocar las consecuencias que se derivan de la entrada en vigor de la LODE y del régimen de concertos: pago directo, mayores garantías frente a despidos injustos, participación en la gestión.

b) En el lado negativo, su no inclusión en el Estatuto del Profesorado como recla-



La escolarización completa de niños de 4 y 5 años no se ha conseguido.

los especialistas en EGB, la relación profesor-alumno en el aula sigue siendo de 40 en demasidos centros de básica y secundaria y, si se quiere alcanzar las tasas medias de los países de la C.E., todavía falta mucho por hacer. Aún así, éste es el capítulo que ha generado un mayor incremento del gasto público en el cuatrenio.

Las retribuciones han aumentado en la enseñanza estatal, con mucha presión sindical, pero se está lejos de alcanzar el objetivo histórico de la homologación.

El compromiso de dotar de suficiente apoyo didáctico a los centros no se ha cumplido, ni en la vertiente personal ni en la material. Los gastos de funcionamiento de los centros siguen siendo insuficientes y se han efectuado recortes.

Iniciativas como la creación de CEIRES, centros de recursos, CEPs, o programas de perfeccionamiento son, de entrada, saludables. Todas ellas sufren de escasez de recursos, falta de inserción dentro de un planteamiento global y escasos cauces de conexión con el conjunto del profesorado,

el no haber dado ningún paso real para encontrar una solución a la problemática de los centros en crisis y a la reivindicación de la equiparación con los profesores de la enseñanza estatal hasta el mismo momento de la convocatoria de las elecciones generales.

De modo general se puede decir que los profesores no han sentido que su situación haya cambiado sustancialmente, que sus problemas hayan sido resueltos y sus aspiraciones alcanzadas. Y tienen razón, en gran medida, aún desechando las voces que proceden de los sectores corporativistas y conformistas.

5. PARTICIPACION POLITICA SINDICAL

Son varios los apartados del programa en los que se habla de la participación de los profesores, padres y alumnos. La LODE es, sobre todo, una ley para la participación en la vida escolar. Las primeras declara-

TEMA DEL MES

ciones de Maravall y otros responsables ministeriales auguraban un papel muy importante a los Movimientos de Renovación Pedagógica en las reformas educativas, con promesas de respeto a su autonomía. En 1983 los sindicatos de funcionarios negociaron, por primera y única vez, las retribuciones antes de la aprobación por el Gobierno de la Ley de Presupuestos. ¿Qué pasó desde entonces? ¿Por qué fomentar la participación a través de los cauces de la LODE y luego negarla en otros ámbitos?

La clave de esta aparente contradicción está en el proyecto del PSOE para lograr la hegemonía política en todos los ámbitos de la sociedad (poderes públicos, instituciones, movimientos sociales). La participación es fomentada si contribuye a la realización de su proyecto o cuando no es articulada por organización sociales intermedias, como es el caso de los Consejos Escolares de los centros de enseñanza. Si las organizaciones sociales —sindicatos, MRPs, APAs, etc.— no sirven para contribuir a su proyecto político hegemónico, si discuten y critican, se les trata consecuentemente, intentando reducir su papel al mínimo cuando no excluyéndolas, pura y simplemente desde los resortes del poder político.

No es casual que mientras se fomenta la participación de los padres en los Consejos Escolares se reduce el papel de sus asociaciones. La propia CEAPA, organización pluralista en la que el PSOE tiene una fuerte influencia, ha tenido que salir al paso de esta tendencia. El problema es que en las APAs y aún en su Confederación la hegemonía del Partido Socialista no está consolidada.

De las ofertas genéricas de colaboración realizadas a los MRPs se pasó a un discernimiento pormenorizado sobre la orientación de cada uno, sobre la capacidad de influencia del Partido-Administración sobre ellos. En general, pareció más útil ofrecer a personas destacadas puestos de responsabilidad, políticos o técnicos, en la Administración educativa, a veces con acompañamiento del carné; en otras ocasiones sin exigir de entrada este requisito. La oposición de una parte importante de los MRPs al modelo de carrera docente propugnado por el MEC marca un punto de ruptura cuyas consecuencias se harán notar próximamente.

En todo caso, la CEAPA o los MRPs han recibido apoyo financiero para el desarrollo de sus actividades.

El planteamiento inicial del PSOE de cara a su política sindical en la función pública venía presidido por las siguientes consideraciones:

- Restringir al máximo el campo de acción del corporativismo.
- Potenciar a las centrales sindicales.
- Imponer el modelo de acción sindical y de negociación de UGT, fuertemente centralizado, sindicalismo de gestión y no de participación.
- Disñar una legislación sindical y un modelo de elecciones sindicales acorde con lo anterior que entrara en vigor en el



Respecto a lo prometido para los niños/as de 14 a 15 años el incumplimiento ha sido absoluto.

momento oportuno y del modo más conveniente para que UGT alcanzara posiciones mayoritarias, al menos de mayoría relativa.

Como la consecución de este objetivo no ha estado asegurada a lo largo de la legislatura, ésta ha terminado sin que se promulgara la correspondiente Ley, incumpliendo con ello otro de los puntos del programa electoral de 1982. El proyecto de Ley de Representación Sindical y Determinación de las Condiciones de Trabajo de los Funcionarios Públicos reúne todos los ingredientes necesarios para plasmar la filosofía antes sumariamente descrita.

Acción sindical y representación situadas fuera del centro de trabajo, facultades de negociación, en general fuertemente recordadas, situadas en ámbitos muy alejados de la base; modelo de elecciones sindicales politizado (se eligen opciones en la medida de lo posible identificadas políticamente y no representantes para negociar y llevar a cabo una acción sindical unitaria); desarticulación de los ámbitos de negociación y

concentración en el vértice —Mesa General de Funcionarios— de las competencias concedidas... son algunas de las características del proyecto que, sin duda, se mantendrán si el PSOE vuelve a gobernar después del 22 de junio. En lo que se refiere a las competencias de negociación, el proyecto de Ley consagraba un importante retroceso respecto a la práctica, excepcional, llevada a cabo en 1983 en presidencia y del Gobierno y en el MEC.

Esta experiencia quedará rápidamente desvirtuada al ponerse en práctica la política económica de Boyer en la primavera de 1983.

Austeridad y recortes salariales para los trabajadores de las Administraciones Públicas fueron acompañados de absoluta cerrazón negociadora. Ni mejoras generales ni sectoriales e importantes restricciones, vía leyes presupuestarias, para el personal laboral cuyos derechos, derivados de las leyes laborales, han sido fuertemente recortados.

Si en la enseñanza se abrieron negociaciones (1984, 1985 y 1986) fue debido a la

movilización sindical. Se abrieron y se cerraron cuando las autoridades educativas estimaban que la presión no iba a continuar, mientras no obtenían del Ministerio de Hacienda los créditos necesarios y eran incapaces de llevar a la práctica los acuerdos sindicales suscritos. El desgaste del MEC parecía compensarse, a los ojos de sus directivos, por el que paralelamente sufrían los sindicatos cuando cada nuevo ensayo de negociación, con interlocutores sindicales variados y escogidos según fórmulas no excesivamente justificadas, acababa en una nueva frustración.

Si el objetivo principal del intervencionismo del PSOE-Administración hubiera sido el de potenciar a las centrales sindicales frente a la atomización, se podría decir que, aún no habiéndolo logrado, sí ha contribuido a que la realidad avance en ese sentido y que, en todo caso, sería discutible una oposición del sindicalismo de clase al fondo de dicha política aunque pudiesen criticarse sus formas de realización.

Su objetivo principal no es otro que el de lograr la hegemonía de UGT. Secundariamente, si para lograr ese objetivo es necesario potenciar a las centrales en su conjunto (política de negociación y comisiones de servicio sindicales) se hace.

Lo que no es admisible para la política del PSOE-Administración es la existencia, en la enseñanza y en las Administraciones Públicas, de un sindicalismo organizado en centrales, independiente del poder, con un proyecto propio y reivindicativo. Es lógico su interés en eliminar la práctica sindical corporativista, si ésta es reivindicativa y está dirigida por opciones políticas distintas. Sólo en ese sentido su opción podría ser considerada progresista en las condiciones de la sociedad española actual. Pero al atacar con todos los medios a su alcance, saltándose incluso la legalidad, al sindicalismo de clase que quiere ser independiente de su proyecto político, descubre que su opción anterior es exclusivamente instrumental. En cuanto se encuadran en organizaciones dóciles frente al poder, los corporativistas dejan de preocupar. La exclusión de la Mesa de Negociación del Estatuto del Profesorado de la F.E.-C.C.O.O., por convocar una huelga, cierra en abril de 1986 tres años de nefasta política sindical.

6. PROGRAMAS COMPENSATORIOS

En el programa electoral se mencionaba en los siguientes términos lo que genéricamente englobamos bajo el título de programas compensatorios.

- a) **Compensación de la desigualdad social:** redistribución territorial de centros y medios, establecimiento de zonas de acción prioritarias, programas de formación permanente, política de becas en niveles no obligatorios.
- b) **Educación permanente:** incremento de centros y modalidades.
- c) **Educación especial:** incremento sustancial de la capacidad de escolarización integrada, transformación de las aulas es-

peciales en aulas de apoyo, creación de equipos psicopedagógicos, fortalecimiento del INEE y centros regionales y comarcales donde no sea posible la integración, desarrollo de programas de educación y trabajo.

Ha habido actuaciones en estos campos. Los resultados están, sin embargo, muy lejos de cubrir satisfactoriamente los objetivos programados por muy limitados que estos fueran en su inconcreta formulación. Escasez de recursos, humanos y materiales, y poca o mala planificación son las constantes, como en otros campos, de unas actuaciones que parecen más propias de una política de escaparate. No vemos capacidad ni voluntad política —aún sin negar los deseos de llegar a buen puerto como para cumplir plenamente los objetivos propuestos.

En algún caso, la crítica tiene que ser más fuerte: ¿Cómo se puede abordar un ambicioso programa de educación especial dis-



José María Maravall, responsable de los incumplimientos.

minuyendo las inversiones públicas en este sector un 53,5 por 100 en 1985 y un 15,7 por 100 en 1986, siempre sobre el año anterior y en pesetas corrientes, cuando disminuyen en un 46,4 los créditos para bienes y servicios?

En cuanto a fortalecer lo que se hace desaparecer, el INEE, es una curiosa forma de hacerlo. ¿Dónde están los nuevos centros regionales y comarcales? Bien la norma legal sobre integración, pero requiere preparación y medios.

7. RENOVACION PEDAGOGICA

La renovación pedagógica destacada en el programa fue una constante en las declaraciones, informa las reformas experimentales de EGB y las enseñanzas medias y las actuaciones, escasas, encaminadas al perfeccionamiento del profesorado.

El problema principal es que si se falla, como se ha fallado, en la reforma de los sistemas de formación de profesorado se

priva del mejor instrumento que permita generalizar los afanes renovadores.

De nuevo, hemos de limitarnos a contrastar pequeñas experiencias cuya orientación por lo general es de signo progresista.

El mejor potencial para la renovación pedagógica sigue estando en los MRP, no en las iniciativas de la Administración. No tienen por qué ser divergentes. Sin embargo, el apoyo entusiasta que en un principio se dio a los MRP por parte de la Administración ha ido decreciendo. Sobre sus relaciones nos remitimos a lo dicho en el apartado 5 de este artículo.

B. POLITICA UNIVERSITARIA

Termina la legislatura con la constatación, por parte de todos, excepto de la SEUI, de que la reforma del profesorado contenida en la LRU no va a poder aplicarse. Al menos en el plazo previsto, septiembre de 1987. A no ser que se pretenda poner en la calle a muchos miles de profesores. En 1985, el 62 por 100 de los profesores seguían siendo «no numerarios».

La «normalización de la precaria situación de los interinos y contratados» no está precisamente conseguida.

El establecimiento de «formas más racionales de selección, promoción y evaluación» tal vez esté en el papel de la LRU y de las disposiciones que la han desarrollado. Los resultados de las pruebas de «idoneidad» y de bastantes de los posteriores concursos, realizados según la nueva normativa, desmienten los propósitos racionalizadores, entrando en demasiadas ocasiones en el campo del más puro estilo del caciquismo académico.

La LRU consagró las relaciones de poder académicas preexistentes. Al enterrar, los responsables de la SEUI, la alternativa de contrato laboral que ellos mismos defendieron no sólo dieron de lado una fórmula para hacer estable el trabajo de los profesores, adecuada a las características de la Universidad y de su autonomía, sino que abandonaron la opción de democratización real que pasaba por el cambio de las relaciones de poder académicas. Manteniéndose éstas y dejando en las mismas manos la formación de los tribunales o comisiones de selección de profesores, los procedimientos pueden ser más racionales, los resultados igual de arbitrarios.

Se han producido incrementos significativos de las retribuciones del profesorado, pero por su distribución desigual e injusta siguen persistiendo categorías salariales muy bajas entre los profesores contratados.

Los criterios de elaboración de las plantillas no son los que garantizan una enseñanza de calidad, además de poner en peligro el empleo de muchos miles de profesores.

En lo que afecta al alumnado, no se han cumplido los puntos del programa que hablaban de «racionalización del acceso, reconversión del COU y orientación escolar adecuada» ni se han reducido «las discriminaciones sociales y geográficas en el acceso». El porcentaje de alumnos procedentes

de las clases y grupos sociales más desfavorecidos que acceden a la Universidad se ha mantenido en niveles enormemente bajos, en torno al 5 por 100. No se ha establecido una «política avanzada de becas». En todo caso se ha avanzado en la política de becas. Y no es un juego de palabras. Ni la cuantía de las becas ni el porcentaje de quienes las reciben, menos del 20 por 100 de los alumnos, permiten afirmar que se haya implantado un sistema de becas avanzado. En este contexto, el incremento sostenido de las tasas académicas supone consolidar una barrera clasista en el acceso.

Entre otros puntos no cumplidos del programa se encuentran el establecimiento de «Acuerdos entre las Universidades, las empresas y los sindicatos para desarrollar programas especiales para los trabajadores» y «la renovación de la UNEC».

Hicieron la LRU y la ley de la Ciencia que no me parecen buenas leyes, en el sentido en que, analizado ya en las páginas de esta revista en más de una ocasión, está en marcha la reforma de las enseñanzas universitarias. Sería muy importante que, fuese cual fuese el próximo Gobierno, esta última reforma, de capital importancia para el futuro del país, se hiciese participativamente, contando con la opinión de los diferentes sectores sociales. Es decir, lo contrario de lo que se hizo con las mencionadas leyes.

El Fomento de la Investigación ocupaba

un destacado lugar en el programa. La potenciación de los «departamentos como unidades básicas de investigación» y de los Institutos Universitarios de Investigación está en el texto de la LRU. En cuanto a los medios y los objetivos de la política científica hay que ser muy críticos. Estamos en el 0,4 por 100 del PIB en gastos de investigación y desarrollo (del 2 por 100 al 3 por 100 en los países más avanzados) y en 1986 se priorizó destacadamente la financiación de proyectos con fines militares.

9. CONCLUSIONES

A diferencia de otros campos de la política gubernamental, en educación no se ha caminado en sentido contrario al programa electoral. Lo cual, a la vista de la política seguida por el Gobierno en sus principales actuaciones —económica y social, internacional, libertades, etc.— es de agradecer, de entrada.

Si se partía de unos postulados progresistas, éstos han sido progresivamente erosionados a la hora de ponerlos en práctica por los siguientes factores:

a) Concesiones a los grupos de presión conservadores (título de profesorado de la LRU red en la LODE,...).

b) Absoluta insuficiencia presupuestaria. En el marco de las reaccionarias políticas económicas del Gobierno fue imposible acometer los grandes objetivos del programa,

tendientes a la democratización real del sistema educativo.

c) Falta de participación de los sectores educativos en los procesos de reforma. El PSOE no admite la participación a través de organizaciones sociales independientes de su proyecto político.

d) Incapacidad de diseñar un modelo global del sistema educativo hacia el caminar coherentemente, con todas las fases experimentales que se quiera.

e) Fracaso de la Reforma de la Administración Educativa, lo que hace que se haya continuado con su reconocida incapacidad de planificación y, aún, de coordinación.

f) Renuncia a desarrollar una política de profesorado de carácter claramente progresista e incapacidad para resolver muchos de los problemas pendientes por las grandes deficiencias de la política de personal.

g) Política sindical nefasta que no vacila en vulnerar los derechos sindicales fundamentales.

Sólo la constante enemiga de la derecha educativa ha hecho buena la imagen pública de José María Maravall como impulsor de una política de izquierdas. Sin embargo, también en la enseñanza lo fundamental del cambio está por hacer y no lo hará un Gobierno que siga la misma política.

(1) Ver «T.E.» núms. 21 y 25-26 sobre fuentes de los P.G.E. y de «Papeles de Economía Española» n.º 23.

(2) «Examen de la Política Educativa Española por la OCDE», CIDE, MEC 1986. Capítulo 3, página 9.

(3) Ibid, páginas 15 y 18.

La Galera



Colección

crOnos

La colección que afronta sin prejuicios los problemas de la actualidad creando el puente entre las lecturas juveniles de ficción y la lectura para adultos.

crOnos

Un paso hacia la madurez.



 La Galera

ENSEÑANZA ESTATAL, 1982-86

La educación estatal — bautizada como «pública», con una denominación que quiere significar toda una voluntad de poner efectivamente al servicio de la comunidad los recursos humanos y materiales de la educación — ha conocido en este cuatrienio modificaciones legales (LODE, LRU, Decreto de Integración, Decreto de Reformas en EII, EGB, EEMM, E. Musicales, etc.) que, como era patente y previsible por la formulación originaria de sus textos, no han sido capaces de modificar las inercias con las que se había movido la educación desde el comienzo de la crisis en 1973.

JAVIER DOZ

Sin alternativa socioeconómica a la crisis, el papel de la educación, desaprovechando una oportunidad histórica para reformular a la luz de las enseñanzas de esta larga crisis los criterios de formación y educación de niños y jóvenes, se ha reducido ha no desentonar en el concierto de los otros agentes culturales, especialmente TV, radio y prensa; procurar una instrucción mínima y general a la población y mantener en lo posible el status de los distintos grupos sociales, reduciendo su valor como mecanismo de ascenso social. La educación privada ha sido, por obra y gracia de la común dirección de quien suministra a ambas los fondos necesarios, más que una competidora una convidada a la misma farsa.

I. LA POLÍTICA PRESUPUESTARIA Y LA PLANIFICACION

Tenemos la suerte de contar para la realización de este balance con el juicio, muy semejante en sus intenciones a este que aquí pretendemos, que el Comité de Educación de la OCDE terminó en mayo de 1985, hace, pues, tan sólo un año. Tanto este informe como las afirmaciones vertidas por los miembros de este Comité en la sesión del 5 de diciembre de 1985 son clara y profundamente críticas respecto a la situación de nuestro sistema escolar y a su gestión última, que es la que ellos conocen.

No nos resistimos por ello a reproducir el párrafo 39 del citado informe nominado de **planificación y coordinación**:

«39. El esfuerzo formidable de las autoridades por desarrollar y mantener un sistema educativo completo que cubra desde los estudios preescolares hasta los estudios postgraduados, que incluya la formación profesional y distintas formas de programas compensatorios, junto con proyectos ambiciosos de reforma para casi todos los aspectos de la educación, exige una capacidad de planificación igualmente formidable tanto global como sectorial, estrechamente vinculada al nivel de gestión política y al organismo u organismos encargados de investigación, desarrollo y evaluación. Esa capacidad no parece existir ni ser operativa en el nivel global y es incluso más deficiente



El MEC ha desaprovechado una gran oportunidad para reformular los criterios de formación.

en el nivel sectorial. Los proyectos de reforma no están respaldados por estudios adecuados de viabilidad que relacionen los objetivos con los recursos requeridos, y parece ser que se confía demasiado en la influencia política del Ministro o en la evidente importancia de las medidas para asegurar las asignaciones financieras necesarias en el proceso anual de negociación entre los distintos ministerios.»

Igualmente se afirma:

«La coordinación entre los distintos sectores es inadecuada y los intercambios de información escasos... (al personal de la OCDE)... les llamó la atención la escasez de información cuantitativa acerca de los recursos humanos, físicos y financieros necesarios para poner en práctica los planes dentro de un calendario razonable. Además detectaron una tendencia a subestimar las dificultades y limitaciones que inevitablemente obstaculizan la puesta en práctica hasta de los planes y estrategias mejor concebidos.»

Este es el temor de la mayor parte de los adversarios y su acidez crítica es difícilmente soportable cuando se convierte en preguntas a un ministro sobre la implantación

o financiación de determinadas medidas. A nuestro juicio, y con una reflexión sobre una base documental a la que no es momento de referirse, no ha habido la necesaria planificación que dote de sentido, fin y perspectiva a la gestión del sistema educativo. Se ha claudicado en la relación del sistema productivo y el educativo ante los avatares de la crisis, supeditados al dictado de las multinacionales y sin la perspectiva de unos criterios que definan la política de mano de obra española. El tiempo se encargará de hacer pagar esta improvisación y desacuerdo. Se ha mantenido una doble red escolar que deja huero de contenido específico al proyecto educativo público. Se han incumplido las metas fijadas en términos de escolarización: el 100 por 100 de la población de 4 y 5 años y de 14 y 15 años. Los incrementos de tasa de escolarización de preescolar se deben más a la reducción de los contratos educativos de este nivel que a los insuficientes esfuerzos inversores. Los incrementos de la tasa de escolarización de Bachiller y FP se sitúan en torno al 3 por 100 ó 4 por 100, pero distribuidos de manera heterogénea de tal manera que la mayor construcción de centros de FP ha reconducido la demanda a

TEMA DEL MES

este sector, congelando el porcentaje de la tasa en BUP. Por último, para la Universidad, y a pesar del débil esfuerzo inversor y de la cada vez mayor selectividad económica y social, los incrementos de la tasa de escolarización se han situado en torno al 3 por 100. Por ello es previsión de la actual Administración el congelarse en número absolutos, sin contar con el aumento de la demanda de puestos escolares por el mayor número de alumnos de esta edad.

Respecto de la política inversora, en el siguiente cuadro se recogen, expresamente, los datos más significativos: (cuadro 1).

De la consideración de este cuadro puede concluirse:

1. Hay una baja tasa de realización de las inversiones. Esta es aún más baja de las CC.AA. que administran fondos que en el FCI figuran como competencias asumidas. Es un problema debido a una clara falta de voluntad política y a una evidente mala gestión.

2. Como el resto de las inversiones de los presupuestos, las inversiones se ponen para figurar, pero sin la voluntad real y cierta de ejecutarlas. De sus cuantías se ha echado mano para enjugar el déficit público de manera descarada, como en el verano de 1985.

3. Cuando en España las cohortes educativas están aumentando en todos los niveles (Preescolar, BUP, FP y Universidad), salvo en EGB, recortar las inversiones supone un claro atentado al derecho a la educación.

4. Las promesas del programa electoral: escolarización al 100 por 100 en el cuatrienio 1982-1986 de los niños de 4 y 5 años y jóvenes de 14 y 15 años, se han incumplido. En el último caso, con 300.000 jóvenes de esas edades sin plaza escolar en BUP o FP, el esfuerzo inversor ha sido mínimo con incrementos en la tasa de escolarización de un 3 por 100 acumulativo anual. Véase la tasa de escolarización en los cuadros 6 y 7.

5. El plan económico 1984/87 aprobado por el Ministerio de Economía y Hacienda y que suponía contenía previsiones realistas y ajustadas daba como inversiones públicas totales en educación las siguientes:

Año	Cantidad en miles de pesetas corrientes
1984	76.982,8
1985	80.671,1
1986	84.577,5
1987	87.692,9

Fuente: Plan Económico 1984/87, pág. 24.

6. Dado que del presupuesto de inversiones no sólo dependerá la creación de puestos escolares (de aumento de escolarización o de renovación) sino el mobiliario, equipo escolar y recursos y dotaciones en general para todos los centros, la disminución de las inversiones supone una merma en la escasa calidad de la enseñanza de los centros públicos.

7. El que en este cuatrienio se haya

CUADRO Nº 1

LAS INVERSIONES EN EDUCACIÓN

Datos: Presupuesto del Estado y Tribunal de Cuentas
(En miles de pesetas corrientes)

Años	Presupuesto final dedicado a inversiones (Incluyendo MEC y CC.AA.). Fondos de la JCIEE, FCI y AES.	Realización presupuestaria (en términos de obligaciones)		Inversiones realizadas	
		En ptas.	En %	En ptas. de 1982	Respecto 1982
1982	66.122	50.618	76,5	50.618	—
1983	76.097	56.320	74,01	50.196	— 0,83
1984	62.831	46.692	74,31	38.178	—24,57
1985	60.531	60.531 (1)	—	45.730	— 9,65
1986	55.587	55.587 (2)	—	38.895	—23,15 (3)

Siglas: JCIEE: Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar.
FCI: Fondo de Compensación Interterritorial.
AES: Acuerdo Económico y Social.

(1) Pendiente de liquidación.

(2) Pendiente de realización.

(3) Si se realiza en 1986 en el mismo porcentaje de años anteriores, no se habrá gastado ni el 60% de lo que se gastó en 1982.

gastado como media un 25 por 100 menos de lo gastado en el último año de Gobierno de la UCD debe ratificarnos en la necesidad de la reivindicación y presión al margen de los objetivos que usen los partidos en el Gobierno y de sus promesas.

Por último, debemos señalar que España todavía necesita un fuerte esfuerzo inversor en educación y ello por varias razones: 1) hay colectivos, 4-5 y 14-15 años, que deben ser escolarizados y son numerosos. 2) Las dotaciones y recursos de los centros públicos son escasas. 3) La escolarización se ha llevado a cabo en los años precedentes en malas condiciones (prefabricados, barracones, centros sin condiciones). 4) En los

niveles no obligatorios (16 y 17 años en BUP y Universidad) las tasas de escolarización son, comparativamente con otros países, bajas. 5) Por último, hay dos programas: el de integración escolar de deficientes y el de Escuelas Infantiles que van a exigir un esfuerzo suplementario.

La cuantía de los recursos dedicados a otros capítulos del gasto presupuestario han sufrido evolución parecida: insuficiencia de recursos para personal, manifiestamente raquíticos para gastos de funcionamiento y deficiente control de la política de subvenciones. Desde el punto de la transparencia del gasto también ha dejado mucho que desear la contabilidad de las

PROMESAS

En 1982 el PSOE prometió muchas cosas, pero ha cumplido pocas. Prometió; por ejemplo, la escolarización al 100 por 100 en el cuatrienio de los niños de 4 y 5 años y jóvenes de 14 y 15 años. Aún estamos a la espera



TEMA DEL MES

Universidades, propiciada por la propia Administración desde una oposición continuista, cobarde y cómplice en cuya dirección ha estado el equipo ministerial socialista.

II. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA INNOVACION PEDAGOGICA

Poco bueno puede decirse de cuantas reformas educativas se hagan carentes de planificación y de los más elementales cálculos y presupuestos financieros. Este ha sido el caso de los emprendidos en estos cuatro años. En esta política de improvisación y claudicación merecen destacarse con un ánimo crítico constructivo los siguientes puntos:

1. Las reformas carecen de hipótesis globales y de coherencia interna. Las alusiones genéricas que el MEC ha empleado como burda justificación a su ánimo reformador, por ejemplo, que los nuevos criterios «preparan para la vida» han recibido del citado informe de la OCDE (base 99) las más ácidas críticas.

2. Como dice el mismo informe: no se han desarrollado en ámbito territorial alguno ningún tipo de mecanismo de consulta y, valga también, de real y efectiva participación.

3. Las reformas tienen un calendario de aplicación muy dilatado y, a la luz de la ausencia de planificación, de poca fiabilidad. Cuestiones fundamentales para el futuro del sistema como, por ejemplo, la vinculación del ciclo superior de la EGB y

del que será el tronco común de la futura educación secundaria se posterga a partir del curso 1987-88, de acuerdo con las palabras del señor Maravall en la citada sesión del 5-XII-1985.

4. La carencia de recursos financieros pone en peligro toda efectividad y credibilidad a cualquier reforma. El incremento de medios no debe ser tampoco individual, si no que éstos deben vincularse a la necesaria programación didáctica del centro. Este no ha sido criterio del MEC que ha distribuido con mal criterio lo escaso.

5. La falta de consulta y participación antes aludida ha traído como contrapartida el escaso eco de las medidas propiciadas desde la Administración en orden a conseguir el reciclaje del proyecto. La falta de compromiso efectivo de la Universidad a estos menesteres y la subordinación de los criterios de innovación pedagógica a directrices gubernamentales tal y como han practicado los centros de profesores, han dificultado la consecución de un ambiente de verdadera innovación educativa que anime a profesores, equipos y claustros a experimentar modificaciones curriculares, de medios y recursos, etc.; toda una nueva pedagogía, a la luz de sus propias percepciones de las necesidades de sus centros y alumnos.

6. No se ha lleva a cabo un auténtico diagnóstico de las causas del fracaso escolar cuya redefinición debe ir pareja a la de los requisitos mínimos de calidad educativa.

7. No se han abordado o lo han sido insuficientemente los problemas específicos de colectivos marginados, emigrantes, analabetos adultos y funcional, etc.

III. EL PROFESORADO: DEL CUERPO UNICO A LA JERARQUIZACION EN GRADOS Y NIVELES

Quizá sobre este punto el balance pueda ser más conciso por conocido. Las deficiencias del preacuerdo del Estatuto del Profesorado recién firmado están en la mente de todos. Esta situación se comenzó a gestar en la D.A. 15 de la ley 30/1984 y por aquellas mismas fechas se persigió una modificación del sistema de pensiones realmente escandaloso. La pérdida del poder adquisitivo, la aparición y fortalecimiento de nuevos colectivos afectados por problemas (afines, en expectativa, provisionales, etc.) han ido parejos a la ausencia de elecciones sindicales y, por ende, de negociación colectiva.

Parecida es la situación de la Universidad, en la que la reforma implantada con la LRU se mueve entre bandazos y retrasos.

En conclusión: La enseñanza pública ha sufrido, junto con una mejoría formal legislativa, una situación de no incremento de sus recursos financieros en términos del PIB, un abandono de los ideales en los que participaba dentro de la Alternativa y un desarrollo de reformas disminuidas desde sus propios presupuestos que han lastrado aún más si cabe a la escuela pública en una inercia que le incapacita para tomar la iniciativa, desde su peculiar punto de vista, en las medidas contra la actual crisis social y económica. Una salida de la crisis que no redefina el papel de la escuela significará la irremisible subordinación de ésta a los intereses dominantes en la nueva situación.



«PREMIO MADRID»

Concedido por la Asociación de la Prensa

- A LA BUENA IMAGEN EMPRESARIAL
- A LA MERITORIA LABOR PEDAGOGICA

INSTITUTO PASCAL

Nuevo domicilio:
Francisco Silvela, 52
(Metro Diego de León)
Tels. 256 07 00 - 246 69 02. 28028 MADRID

ENSEÑANZA PRIVADA: UNA CRÓNICA INCOMPLETA

La elaboración del nuevo marco jurídico-económico de la enseñanza privada ha sido el elemento de confrontación más visible entre el gobierno y las fuerzas sociales y políticas (Iglesia inclusive) de la derecha española. El debate se ha librado en casi todos los frentes: en el Parlamento, en los tribunales y en la movilización social. En los términos en que se ha planteado la batalla en todos los terrenos (hoy nos hablan en sus programas electorales de derogar la LODE si llegan al poder) parece que la imagen progresista del gobierno ha salido en este caso reforzada. Sin embargo, ésta puede ser una imagen engañosa.

Miguel Escalera

En el terreno ideológico no cabe duda que en las fuerzas de la derecha ha primado el carácter instrumental del debate. Si a esto le unimos la natural incapacidad de muchos de sus sectores para situarse a la altura de los tiempos, concluiremos que, además de perder la batalla, no ha contribuido a realizar un debate constructivo sobre el modelo educativo futuro.

Mi valoración personal es que en este proceso no ha estado presente la voz de los intereses de una derecha política «europea y moderna» sino la voz del pasado, que sus argumentos han sido fundamentalmente demagógicos y oscurantistas. De esta manera todo lo que no eran ellos ha aparecido como progresista. Se ha eludido así la posibilidad de que en el debate pudieran valorarse de manera distinta las posiciones que podríamos llamar racionalizadoras de derechas y los netamente de izquierdas.

Así la postura del PSOE, manteniéndose en su tradicional terreno de «lo posible» y conteniendo indudables elementos de racionalidad y avance sobre la situación anterior, ha ocupado todo el terreno de manera que ha difuminado una verdadera alternativa de izquierda, respetuosa con el marco constitucional. A mi juicio éste es el mayor reparo que se puede hacer a la virtualidad de la LODE en el terreno ideológico. Entrando en un campo más concreto, la gestión socialista respecto a la enseñanza privada es algo así como una crónica incompleta. Podríamos decir que casi todo está por ver. Lo cierto es que la legislatura ha terminado sin que el instrumento político fundamental haya entrado efectivamente en vigor. (A la hora de escribir este trabajo es aún una incógnita relativa lo que pasará con los conciertos). Se puede, sin embargo, situar varios elementos de valoración:

1. Durante los casi cuatro años de gestión socialista ha permanecido inalterado el mapa de la doble red y la participación en el sistema educativo del sector privado subvencionado. Cabe señalar como excepciones el caso de la FP que ha disminuido significativamente y donde la escandalosa

situación de muchos centros privados subvencionados se ha corregido bastante. En EGB se ha sacado del sistema a medio centenar de centros por prácticas económicas ciertamente discriminatorias.

Con todo, la actuación en este terreno ha sido bastante reducida y sigue resultando inexplicable la pertenencia al sistema de subvenciones de muchos centros privados. En estos cuatro años los alumnos en EGB han disminuido en 10.600. En el sector privado el número de alumnos en el mismo periodo ha disminuido en 35.800 y en el sector público ha aumentado en 25.600.

2. La dedicación de fondos públicos a la enseñanza privada se ha situado en términos similares a los de gobiernos anteriores. Las medidas de control de ese dinero público se han reforzado, si bien no en la medida necesaria. Dato a resaltar en este sentido es que por primera vez se han hecho reales las devoluciones al tesoro de las cantidades gastadas.

Algunos datos significativos a este respecto son:

Las subvenciones han seguido aumentando, como media, por encima del aumento global del presupuesto del MEC.

La partida de transferencias corrientes (donde están las subvenciones) del presupuesto del MEC se sitúa en un 28,52 por 100 del total del presupuesto.

— En los presupuestos del MEC la partida de subvenciones fue en 1983 de 96.741 millones y en 1986 de 116.731 millones.

3. En estos años la situación de los trabajadores de los centros privados no ha tenido modificación a mejor. La equiparación salarial se ha alejado en vez de acercarse y el resto de condiciones de trabajo no se ha modificado. En el último periodo ha crecido el tema a los despidos ideológicos antes de que la LODE entre en vigor. Podría decirse que el MEC ha sido poco sensible a la situación difícil de los trabajadores/as del sector y que lo que fueran

inicialmente expectativas se han transformado en incertidumbres.

4. Ciertamente un tema ligado a la aplicación de la LODE es el de los centros en crisis, pero a estas alturas es bastante incierto el futuro de los puestos de trabajo de un buen número de compañeros, sin que por parte del MEC se haya avanzado gran cosa en la materialización de soluciones.

5. La relación del MEC con los sindicatos del sector. La participación de los sindicatos representativos de la enseñanza privada en todo el proceso de elaboración de la LODE y sus Reglamentos ha sido bastante escasa y puramente formal en muchos casos, jugando un papel subsidiario respecto a otras fuerzas del sector (FERE, CCE y Jerarquía Eclesiástica). En el mismo orden de cosas su participación en las comisiones de conciertos ha sido también conflictiva (comenzando por los criterios de presencia y el no respecto a la LOLS) y se ha visto limitada en la realidad, contando muchas comisiones provinciales con votos particulares de los Sindicatos a su funcionamiento y resoluciones.

Balance, pues, lleno de interrogantes y espectante respecto a las incertidumbres que la aplicación de la LODE nos depara:

Definición de una red escolar doble o avance en un servicio público de educación.

Características del sector privado acogido a los conciertos: ¿Confesionalización definitiva?

Papel futuro de los centros con voluntad de servicio público.

— Futuro de los consejos escolares de los centros concertados.

— Equiparación salarial y de condiciones de trabajo.

— Alternativa a los centros en crisis.

El tiempo nos lo dirá.

BALANCE PEDAGOGICO

En nuestro intento de ir concretando el modelo de ESCUELA que queremos, aclararemos algunos puntos que la definen. En un artículo de nuestra revista (T.E. marzo 86, n.º 27) expresábamos que entendemos la educación como una actividad orientada al desarrollo de procesos y no a la acumulación de conocimientos. Y no porque reneguemos de ellos, sino porque surgirán necesariamente como síntesis, abstracción y expresión práctica del desarrollo de los procesos de trabajo, incorporados a una metodología abierta siempre y basada en la investigación científica.

Secretaría Pedagógica de CC.OO.

Otro de los rasgos que definen nuestra escuela modelo es que sea **activa**, es decir, que en los centros el alumno sea el protagonista de su propia educación y en la que los esfuerzos y trabajos estén basados en las necesidades fisiológicas, intelectuales y morales de la infancia y de la juventud, convirtiéndolo su centro de interés en permanentes motivaciones educativas.

Ligada al medio: Las actividades que se realicen en cada centro y, en general, todo el currículum educativo, no puede ser uniforme para todos, estandarizado desde las altas instancias del MEC, sino que se ha de confeccionar desde los centros de trabajo y las zonas territoriales, comarcales o nacionales, con la participación directa de los profesionales de la enseñanza.

Democrática: En este sentido afirmamos que toda educación es contraria a cualquier proceso de adoctrinamiento, y aunque estamos convencidos de que la educación nunca puede ser neutra, el maestro nunca puede imponer su ideología al grupo clase; de ahí que el papel que le corresponde sea el de coordinador, ayudante y consejero técnico.

Cooperativa: En este hilo conductor, la educación estará siempre ligada a esfuerzos cooperativos, de trabajo en equipo, entre los alumnos y el profesor y entre los propios alumnos o profesores respectivamente.

Participativa: La escuela debe lograr la conjunción de todos los esfuerzos de los que componen la comunidad escolar: alumnos, profesores y padres, en todos los cauces de gestión y participación que abramos en los centros.

Integradora: Mientras la escuela mantenga su papel selectivo de clasificadora y en nuestro actual sistema educativo discrimine a los alumnos con una doble titulación: Certificado de Estudios o Graduado Escolar, no podrá cumplir con su misión de integración, a pesar de todos los decretos que dicte el MEC.

Estas son nuestras intencionalidades, en breve síntesis, acerca de lo que podemos entender por educación. Y aclarando esta línea, en la que la Comisión Pedagógica de CC.OO. ha trabajado este año, ofrecemos

una visión crítica de la actuación del PSOE desde el punto de vista pedagógico.

Enmarcando la transformación de la escuela en la transformación necesaria de todo el sistema social, nos encontramos en un período de gran confusión: debido en gran parte a los aparentes discursos progresistas por parte de la Administración, a pesar de las reformas educativas y de los cambios en la política escolar, no se dan pasos hacia una **escuela pública** de calidad.

Hay datos económicos que confirman que los presupuestos generales del Estado son restrictivos en inversiones educativas durante los cuatro últimos años y para remate observamos cómo en estas fechas, el MEC se apoya en las fuerzas sindicales más retrógradas y oportunistas, para imponer a todo el profesorado, un Estatuto que supone establecer categorías diferentes (grados), que implican diferencias salariales y de funciones dentro de los docentes de un mismo cuerpo.

Todo ello enmarcado en un modelo de **carrera docente**, en la que se estimula una promoción individual y competitiva, basada en criterios de méritos personales y titulaciones académicas fundamentalmente.

El **Estatuto del Profesorado** y modelo propuesto de **carrera docente** presenta unas contradicciones patentes con el espíritu reformista que el PSOE predica: ¿Cómo se compatibiliza la estratificación jerárquica con el trabajo en equipo? ¿Cómo se puede ir hacia un modelo igualitario de **cuerpo único**, si propugnan una afirmación del corporativismo?

La justificación que el MEC apunta de que se trata de una fórmula para incentivar al profesorado, no se sostiene ante la realidad bien distinta de los centros. Esta idea supone un desconocimiento absoluto de los centros y de cómo mejoran la calidad de la educación. Precisamente aquellos centros que se han distinguido por una enseñanza de calidad son los que han conseguido al mismo tiempo una organización democrática, en donde la gestión del centro era actividad cooperativa y, por supuesto, vinculada a la actividad docente.

En este sentido observamos, una vez más, que el sistema educativo, lejos de ser

neutro, impone en este caso una reproducción de las estructuras sociales autoritarias, a través de una jerarquización legalmente autorizada en los centros. Y somos los profesionales de la enseñanza los llamados a ejercer esta **tarea educativa**.

Pero, si por el contrario, se trata de romper con el individualismo, la competitividad, el autoritarismo, mal lo conseguiremos implantando en los alumnos y en la vida de cada centro estructuras organizativas, definidas como jerárquicas e impulsadas con todo el peso de la Administración.

Nos sorprende que en tantos años de esfuerzo de los Movimientos de Renovación Pedagógica y colectivos, que han luchado por la **escuela pública**, no se hayan dado cuenta que la fórmula mágica de estimular al profesorado hacia una mejora educativa fuera a través de la incentivación económica. Hemos tenido que esperar a que el PSOE descubriera sagazmente este secreto pedagógico.

A pesar de que en el 86 se quiere presentar como el año de la **gestión democrática**, a través de la aplicación de la LODE, mucho nos tememos que los **consejos escolares** y la participación real de todo el profesorado quede ensombrecida por los conflictos que genere en los claustros la aplicación del nuevo sistema retributivo. Y, por supuesto, quede claro que cuando desde el mundo de los adultos no se impulsan estructuras democráticas mal podremos transmitir las, máxime cuando se deja en el aire la puesta en marcha de las Asociaciones de Alumnos, especialmente en las etapas de la enseñanza obligatoria.

Metodología científica: Nosotros consideramos la **investigación científica** como metodología alternativa a los modelos teóricos que mayoritariamente sigue utilizando la escuela y, no sólo por el proceso que recorren los alumnos en el desarrollo del conocimiento, sino también porque en sí misma comporta hábitos de actividades democráticas y pensamiento crítico necesarios en la sociedad que vivimos. El reto de cualquier enseñanza es **cómo hacer posible la investigación** en la escuela, en una escuela pública como la que hoy tenemos, que es bastante deficitaria, a saber:

TEMA DEL MES

Enmarcada por unos condicionantes sociales de población urbana, suburbana y rural, faltos en su mayoría de estímulos culturales.

Con unos programas de ciclos y cursos desconectados del medio y presentados con un supuesto orden racionalista.

— Con unos libros de texto, autorizados por el MEC, que esclavizan a alumnos y profesores y presentan una visión parcelada del saber en capítulos superpuestos.

— Con edificios escolares masificados y con una arquitectura desconectada por completo de una pedagogía activa.

— Con una falta de estabilidad de maestros y profesores y ausencia casi total de equipos pedagógicos, no porque no existan, sino porque el MEC les impide sobrevivir por motivos burocráticos.

— Con escasos servicios técnicos de apoyo a la escuela —es evidente su formación permanente.

¿Qué hacer en definitiva con una escuela que produce un alto índice de fracaso escolar y, por tanto, su posterior discriminación o marginación?

LOS INTENTOS DE REFORMA

Está claro que el MEC tiene asumidos, incluso escrito, todos los fallos anteriormente expuestos, y en un intento de superar este panorama educativo ha promovido en estos cuatro años un modelo que pretende ser alternativo de reformas educativas, aunque, por supuesto, no se trata en ningún momento de transformar el sistema educativo de fondo.

Estas reformas preconizan para su puesta en marcha y su discusión previa la participación social, pues, si se quiere lograr un cambio profundo y eficaz, hay que contar necesariamente con la incorporación colaboradora, elaboradora y crítica de aquellos a quienes afecte directamente dichos cambios. Y, sin embargo, hoy por hoy se está realizando al margen de los trabajadores de la enseñanza, no sabiendo o no queriendo establecer formas de participación estable de consulta y negociación con los sectores implicados. No obstante, los responsables de la reforma sí han hecho un esfuerzo propagandístico importante, con sucesivas jornadas de coordinación y explicación de los planes que se iban trazando, pero manteniendo ese carácter de círculo cerrado, en cuanto a participación real —capacidad de influir en los proyectos.

¿LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

No hace mucho, el propio ministro de Educación, don José María Maravall, presumía en un debate televisivo de haber conseguido educativamente la igualdad de oportunidades, al generalizar al 100 por 100 la gratuidad de la EGB pública y en gran parte de la privada.

Ya sabemos que hacer una escuela pública de calidad cuesta dinero y que en el



Maravall presumía hace unos días de haber conseguido «igualdad de oportunidades»

actual momento de crisis generalizada esto tiene sus repercusiones a nivel educativo; sin embargo, el Gobierno no reniega de entregar más dinero cada año a la enseñanza privada, en detrimento de la pública, y si hablan de ir caminando hacia la igualdad de oportunidades nosotros proponemos la idea de hacer real una ley de escuelas infantiles que compense en lo posible las discriminaciones sociales, con las que muchos niños acuden a la escuela obligatoria. Pensamos que el Estado debe cumplir la regla de oro de «dar más al que menos tiene» y no la regla generalizada de «para todos lo mismo».

¿COMPENSAR PARA IGUALAR?

En este sentido, la Administración del PSOE se identifica con el papel de Estado benefactor, y no puede admitir sin más las profundas desigualdades sociales que existen en la escuela. Admite, eso sí, que el sistema educativo actual colabora al fracaso escolar y para paliarlo impulsa proyectos y fórmulas para compensar las discriminaciones que generan las desigualdades sociales.

Así nacen la educación compensatoria, el proyecto de educación de gitanos, los proyectos de integración escolar y los servicios de apoyo a la escuela, creando entre todos un sistema educativo paralelo, desconectado en muchos casos del sistema oficial; es cierto que se han invertido muchos millones de pesetas, pero la incidencia real en la transformación de la escuela es más bien

escasa. Pero eso sí, les permite una buena imagen pública que funcionan como escapes de toda su política educativa.

Quede claro que no criticamos la labor de muchos compañeros o equipos que han colaborado en estos proyectos y que han intentado voluntariamente hacer lo posible y lo imposible en dichos programas —especialmente en el área rural se han conseguido logros importantes—, pero con todo no justifican las deficiencias de fondo que estos proyectos tenían: descoordinación, falta de planificación, desconexión con la escuela e insuficiencia de medios materiales y humanos para cumplir las tareas previstas en sus objetivos.

REFORMA Y AMPLIACION DE LOS CICLOS EDUCATIVOS

Durante el mandato socialista se ha impuesto un nuevo modelo de ciclos educativos en la EGB que en principio supusieron un cambio positivo al establecer una conexión entre los cursos. Ahora se trata de ampliar el ciclo superior de la EGB hasta los 16 años a través de un período que abarcará los 12-16 años. Al menos era éste el primer modelo que se barajó y en el que han venido trabajando los expertos de la Reforma, pero hoy día, el MEC no define en el Estatuto del Profesorado la futura estructura del sistema educativo y ello repercute negativamente en la aplicación de las reformas del Ciclo Superior y las EE.MM.

La exigencia de la licenciatura para im-

partir clase en el llamado «nivel intermedio» supone el abandono de la renovación pedagógica como prioridad, reforzando en su lugar tendencias regresivas aparecidas en algunos países europeos: rigidez escolar, prioridad de los conocimientos dictados por los programas. Y todo ello, a pesar de que las reformas se han basado desde un punto de vista curricular en lo que constituye patrimonio común de los MRPS, importante disminución cuantitativa de los contenidos y acento en los procesos de aprendizaje.

COORDINACION PEDAGOGICA

En los centros de trabajo establecidos ya por ciclos educativos los profesores siguen estando cada uno en su aula, en la mayoría de los casos con escasa conexión profesional entre ellos. Como mucho se intenta llegar a acuerdos en las reuniones de ciclos o departamentos — cuando los hay— en lo que respecta a establecer unos conocimientos mínimos que hay que alcanzar en cada fase.

Un último esfuerzo del MEC fue la exigencia de elaborar un plan de centro a principios de curso y una memoria del mismo a finales. Independientemente de la voluntad individual de cada profesor, el MEC no ha sabido respaldar estas propuestas con un asesoramiento técnico-pedagógico adecuado, a través de una inspección preparada para dichas funciones y no para el papel burocrático o represivo que suele ejercer.

LA FORMACION DEL PROFESORADO

Sobre la **formación inicial**: En el 82 un equipo de trabajo del MEC se reunió para estudiar la Reforma de Centros de Formación del Profesorado. Estos expertos entregaron sus conclusiones unos meses más tarde, pero no se aplicaron. En el 84 el MEC publicó un plan para la Reforma de la Formación Inicial y Permanente y estamos en el 86 sin saber aún qué planes tendrá sobre el particular en el desarrollo de su modelo final de Carrera Docente y Estatuto del Profesorado.

Las tendencias generales de la reforma pasarían por proporcionar un nivel universitario para todos los docentes con cursos interdisciplinarios y métodos similares de formación para todos los profesores. Nosotros nos preguntamos: ¿Y las características especiales que debería tener cada docente en función de campo de trabajo?

Según un estudio realizado por la OCDE sobre el sistema educativo español, en España se cree erróneamente que «no existe ninguna necesidad de tener en cuenta las características especiales y se aplica el principio de que quien puede hacerlo más, puede hacerlo menos», entendiéndose que los profesores de ciclos superiores o licenciados están capacitados para ejercer en cualquiera de los ciclos iniciales o básicos.

En nuestra práctica docente observamos, por el contrario, que las deficiencias pedagógicas se van acumulando progresivamente desde los niveles iniciales a los estadios más altos del sistema educativo. Y que la especialización es necesaria en cada nivel o ciclo educativo.

Tarea difícil —en esto coincidimos con el informe de la OCDE— será la de «integrar la formación académica y la pedagógica», unido esto —añadimos nosotros— al reconocimiento del valor igualitario de cada ciclo educativo en sí mismo, lo que nos lleva a reclamar especialistas en cada uno de ellos, coherentes con un modelo de cuerpo único que proponemos.

Sobre la **formación permanente**: Citamos también para empezar el examen realizado por la comisión de la OCDE que argumenta que «el perfeccionamiento del profesorado en España es especialmente pobre, en parte por la total escasez de programas, y en parte por la dificultad que experimenta el profesorado para obtener permiso en sus obligaciones regulares para asistir a cursos». Con todo reconoce un esfuerzo del MEC en los últimos cuatro años en lo que respecta a la formación permanente. Estos programas de perfeccionamiento del pro-

fesorado se han encauzado a través de distintos organismos: Universidad a distancia, programas de perfeccionamiento para profesores de EGR.

Creación de un ICE en cada Universidad con funciones de fomentar la investigación y cursos de perfeccionamiento.

Creación de los CEIRES en el 83 sin resultados positivos y escasa incidencia.

En el 84 los CEIRES se integran en los CEPS y se definen las funciones de éstos.

Nos parece bien que sea la Administración quien potencie oficialmente el perfeccionamiento del profesorado y una forma de coordinar estos servicios citados sería la de conxionar las actividades de los ICES con las de los CEPS y así sacar de su aislamiento a los ICES y fomentar la investigación en los CEPS.

Para todos estos planes ministeriales se necesitan recursos políticos como es la descentralización y transferencias a las CC.LL. para proporcionar un sistema flexible de perfeccionamiento en base a las demandas de cada zona.

Esto, unido a la necesidad de inversiones significativas y suficientes, ya que como opinan los expertos de la OCDE «... una acción de éste hace más daño que bien si sólo se llega a la mitad del camino...».

Los deficientes mentales cuentan con tu comprensión

Creemos que la tienen. La tuya y la de todos los que se hayan parado a reflexionar en su situación. En la de sus familias, carentes a veces de recursos suficientes para atender a su tratamiento y preocupadas por su futuro. En la de ellos mismos, marginados e indefensos.

No basta con comprender su problema. Es necesario actuar, y hacerlo colectivamente; para eso existen las Asociaciones pro deficientes mentales. Para defender sus derechos y, en suma, asegurarles una vida digna.

Juntos, podemos hacer mucho. Tu actitud personal, y la de todos, es decisiva para conseguirlo.

Pasa a la acción ahora

UNETE A NOSOTROS

Entra en contacto con la Asociación de tu localidad.



Estatal

NI ESTATUTO NI HOMOLOGACION...

Algunos sindicatos y el MEC han firmado el documento denominado «Bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado». Los puntos más importantes y significativos de dicho acuerdo son los siguientes:

— Promoción Profesional. Se articula en tres grados:

Grado uno.—Iniciación a la docencia. Se consolida a los dos años.

Grado dos.—Ejercicio Pleno de la docencia. Se consolida con dos años de docencia. Informe positivo del tutor.

Grado tres.—Ejercicio de la docencia y desempeño de puestos de especial responsabilidad. Se consolida mediante el desempeño por tres años de puestos de coordinación. Se adquiere por concurso de méritos.

APLICACION DEL NUEVO SISTEMA RETRIBUTIVO DEL PERSONAL DOCENTE A NIVELES NO UNIVERSITARIOS

La propuesta definitiva sobre carrera docente comporta la asignación de unos determinados niveles de complemento de destino que tendrán plena vigencia tras un período transitorio que finalizará en el Curso 1989-90, salvo en el caso de los actuales profesores de EGB, para los que tendrá carácter inmediato.

En esta propuesta cabe distinguir, pues, una situación o modelo inicial aplicable al Profesorado en el curso 1986-87 y un modelo final al que se llegará tras una temporalización de tres cursos académicos, configurándose todo el proceso de la siguiente forma:

1. MODELO INICIAL

Cuerpo de Maestros

— Nivel 15.—Asignado a los Maestros de nuevo ingreso.

Nivel 17.—Asignado a los actuales Profesores de EGB.

— Nivel 20. Asignado a los actuales Maestros de Taller y situaciones similares.

Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria

— Nivel 18.—Asignado a los Profesores de nuevo ingreso.

— Nivel 20.—Asignado a los actuales profesores Agregados y Cuerpos similares.

Nivel 25. Asignado a los actuales Catedráticos de BUP y Cuerpos similares.

Los profesores que desempeñen puestos de trabajo de grado 3 sin la habilitación

definitiva percibirán el complemento de destino de Nivel 21.

2. MODELO FINAL: CURSO 1989-90

Puestos de trabajo en Centros de EGB

— Nivel 15.—Asignado a Maestros de nuevo ingreso.

— Nivel 17. Asignado a los puestos de trabajo de grado 2.

— Nivel 21.—Asignado a los puestos de trabajo que se determinen como de grado 3.

Puestos de trabajo en Centros de Enseñanza Secundaria

Nivel 18.—Asignado a Profesores de nuevo ingreso.

— Nivel 21. Asignado a los puestos de trabajo de grado 2.

— Nivel 26. Asignado a los profesores que desempeñan puesto de trabajo de grado 3 poseyendo habilitación definitiva.

Los profesores que desempeñen puestos de trabajo de grado 3 sin la habilitación definitiva percibirán el complemento de destino de nivel 23.

3. TEMPORALIZACION

Asignados a los niveles retributivos correspondientes al modelo inicial en el curso 1986-87, el tránsito a la situación correspondiente al modelo final se desarrollará conforme al siguiente proceso:

Curso 1987-88

1. Maestros. Creación de puestos de grado 3 hasta completar la cifra que se estime necesaria. Asignación a dichos puestos de nivel 20.

2. Profesores Agregados y Cuerpos similares. Asignación de nivel 22 a los puestos de trabajo de grado 3 desempeñados provisionalmente por funcionarios de estos Cuerpos.

Curso 1988-89

1. Maestros. Creación de nuevos puestos de grado 3.

2. Profesores Agregados y Cuerpos similares. Creación de nuevos puestos de grado 3 desempeñados provisionalmente por efectivos de estos Cuerpos.

Asignación a estos Cuerpos de nivel 23.

Curso 1989-90

1. Maestros. Asignación de nivel 21 a todos los puestos de trabajo de grado 3.

2. Profesores Agregados y Cuerpos similares. Asignación de nivel 21 a todos los puestos de grado 2.

3. Catedráticos de BUP y Cuerpos similares. Asignación de nivel 26 a los puestos de grado 3 desempeñados por efectivos de estos Cuerpos.

La progresiva distribución de los puestos de trabajo de grado 3 será objeto de negociación entre las partes.

4. COMPLEMENTO ESPECIFICO

La implantación de este complemento para los órganos unipersonales de gobierno

en los Centros de enseñanza se efectuará también de una forma gradual:

Curso 1986-87. Con la implantación del modelo inicial se asignará complemento específico a los órganos unipersonales de gobierno, siendo el importe global de este complemento para el referido curso de 1.000 millones de pesetas.

Curso 1987-88. Incremento de los complementos específicos por un importe de 200 millones de pesetas.

Curso 1988-89. Se completará el proceso de asignación del complemento específico con un incremento global en este curso de 200 millones de pesetas.

La distribución de las cantidades asignadas para complementos específicos será objeto de negociación entre las partes.

A la hora de aplicar los anteriores niveles hay que tener en cuenta los criterios siguientes: correspondencia no vinculante entre puesto de trabajo y grado personal, los maestros y profesores del grado 2 que desempeñen puestos de trabajo del grado 3 percibirán el complemento de destino correspondiente a este último puesto. El profesor que hay consolidado el grado 3 y no desempeñe puesto de trabajo equivalente percibirá un complemento de destino correspondiente a dicho puesto, disminuido en dos niveles.

Aspectos fundamentales del Estatuto como la formación inicial, selección, acceso, movilidad, jornada docente, derechos y deberes, en unos casos se crean grupos de trabajo de eficacia dudosa y en otros se quedan las cosas como están.

La F.E. de CC.OO. ha valorado negativamente el documento firmado en base a lo siguiente:

a) No es un Estatuto del Profesorado, pues dicho documento sólo habla de la promoción. Los demás temas son de una vaguedad absoluta o quedan en el olvido más indignante.

b) Con los niveles asignados no se consigue la homologación. Queremos recordar que según nuestros estudios sólo nos homologaríamos con niveles 20 para EGB y 24 para E. Secundaria. (Ver cuadros finales.)

c) Se implanta la jerarquización.

d) El calendario de aplicación es de seis años, ya que el grado no se cobra hasta que no se consolida.

e) Se olvidan y silencian en la mala conciencia de los firmantes las reivindicaciones unitarias de la huelga de diciembre: Trienios de EGB, pensiones y derechos sindicales plenos.

La F.E. de CC.OO. ha defendido y defiende la necesidad de un referéndum entre el profesorado sobre los resultados de la Mesa de Negociación, en base a la trascendencia de los temas del Estatuto. Solos hemos estado en tal propuesta y solos

NOTICIAS SINDICALES

LA HOMOLOGACIÓN PROPUESTA POR EL MEC

EGB

	Curso	Nivel	Básicas	Complem.	Mes	Año	Δ%
GRADO 1	86-87	15	86.646	30.249	116.940	1.576.572	0,03

Para los que aprueben oposición en 1986 y sucesivos.

GRADO 2	86-87	17	86.646	34.450	121.096	1.626.444	3,19
----------------	-------	----	--------	--------	---------	-----------	------

Para los maestros actuales.

GRADO 3	87-88	20	86.646	40.684	127.330	1.701.252	7,90
	88-89						
	89-90	21	86.646	43.800	130.446	1.738.644	10,31

EE.MM.

MAESTROS DE TALLER	Curso	Nivel	Básicas	Complem.	Mes	Año	Δ%
	86-87	20	86.646	40.680	127.330	1.701.252	-1,7

Nivel único, sin determinar grado ni modelo final.

GRADO 1	86-87	18	102.089	36.528	138.617	1.867.582	0,81
	87-88						
	88-89						

Profesores de nuevo ingreso.

GRADO 2	86-87	20	102.089	40.684	142.773	1.917.454	1,84
		21	102.089	43.800	145.889	1.954.846	3,83

Para los de grado 2 en puestos de grado 3.
(p. ej., Jefes de Seminario o Departamento)

	87-88	22	102.089	47.175	149.246	1.995.346	5,98
--	-------	----	---------	--------	---------	-----------	------

Para los de grado 2 en puestos de grado 3.

	88-89	23	102.089	50.558	152.647	2.035.942	8,14
--	-------	----	---------	--------	---------	-----------	------

Para los de grado 2 en puestos de grado 3.

	89-90	21	102.089	43.800	145.889	1.954.846	3,83
--	-------	----	---------	--------	---------	-----------	------

GRADO 3	86-87	25	102.089	57.322	159.441	2.117.110	1,85
----------------	-------	----	---------	--------	---------	-----------	------

Sólo Catedráticos.

	89-90	26	102.089	64.608	166.697	2.204.572	6,06
--	-------	----	---------	--------	---------	-----------	------

estamos en seguir exigiendo la consulta al profesorado. La participación de todos es la mejor garantía de soluciones justas.

De cara al futuro, la F.E. de CC.OO. seguirá luchando por un Estatuto que aborde todos los temas, nos homologue con el resto de los funcionarios y no jerarquice al profesorado.

LAS BASES DEL ESTATUTO, LOS MAESTROS DE TALLER Y EL FUTURO DE LA F.P.

Sombrios y tormentosos augurios nos promete el acuerdo firmado por FETE-UGT, CSIF, FESPE, ANPE, a los enseñantes en general y a los de Formación Profesional de manera particular.

La jerarquización, el escalonaje con su

secuela de insularidad, cursillitis (que no perfeccionamiento), ojerizas y demás aromas de los grados van a tener su más alta expresión en los centros de Formación Profesional. A saber: con los tres grados correspondientes a los compañeros encuadrados en el cuerpo de Maestros, más los tres asignados a los del cuerpo de Profesores, más las dos escalas, hacen un total de ocho categorías diferentes en que por obra y gracia de este acuerdo nos vamos a encontrar divididos.

En toda estructura piramidal, cuanto más bajo se esté, mayor peso se soporta, y a la hora de hacer la cuenta, peor se sale. No contento el Ministerio con la pérdida de poder adquisitivo que estamos anualmente soportando, ha ido más allá en el caso de los Maestros de Taller. Las retribuciones que se les asignan, en el tan impropriadamente llamado acuerdo de homologación, suponen una pérdida del 1,7% anual, que se

enmascarará este año con la aplicación de un CPT (complemento personal transitorio) que se restará de la subida del próximo año. Ganarán menos el próximo año. Por otra parte, la asignación del nivel 20 que se hace a estos compañeros aparece como un pegote en el documento correspondiente, ni una mención del trato retributivo que van a recibir los compañeros que aprueben este año, los de grado 1, según terminología del MEC, o su relación con el grado 3 que se pretende imponer.

Así las cosas merece la pena recordar posiciones mantenidas por nuestro sindicato desde siempre, defendidas de un modo u otro con motivo de las tres convocatorias de huelga. Jornada de lucha contra el proyecto de presupuestos e innumerables medidas de otro tipo (manifestaciones, recogida de firmas, asambleas, etc.), que hemos promovido a lo largo del presente curso.

La reivindicación del Cuerpo Único de Enseñantes sigue formando parte de nuestras señas de identidad y como medida legal que pueda acercarlo estamos pidiendo la congelación de la disposición adicional XV de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, y en cualquier caso la asimilación de las escalas con los cuerpos correspondientes.

En nuestras plataformas de huelga, junto con el no rotundo a la jerarquización, ha estado también la exigencia de un nivel de complemento de destino 24 mínimo para todos los profesores que ejercen actualmente su labor en la Enseñanza Media, sean de teoría, de prácticas o agregados.

Por otra parte, hoy preocupa especialmente entre la mayoría de profesores de Formación Profesional la situación que se puede abrir de aplicarse el actual modelo ministerial de Reforma de las Enseñanzas Medias. Es éste un tema abierto sobre el que quedan aún muchas cosas por saber y nosotros tenemos muchas opiniones por recibir, no en vano el proceso de experimentación aún no está concluido. Queda pendiente un artículo específico sobre las repercusiones de la reforma de cara a la FP, pero en cualquier caso vayan por delante algunos elementos de partida para nuestra posición.

— Nos preocupa que se pueda producir una desmesurada ampliación de la formación ocupacional en detrimento de la F.P. reglada de 2.º grado.

— En cualquier caso consideramos inaceptable una asignación exclusiva de los Maestros de Taller a la formación ocupacional y compensatoria.

— Puede y debe haber prácticas en todos los niveles de la enseñanza secundaria, todo dentro del área tecnológico-práctica, funcionando de forma íntegra y sin papeles subalternos.

— Puede y debe producirse una ampliación del número de bachilleratos técnicos así como un plantamiento de las aulas-taller del ciclo polivalente serio y con garantías de que no se va a convertir en el terreno movedizo en el que un profesor-

para-todo pelec diariamente con las múltiples facetas de un bricolage de ocasión.

Es mucha tela la que hay que cortar y mucho trabajo el que tenemos que desarrollar, pero todo será estéril si no nos convencemos de la necesidad de romper exclusivismos y no entendemos los problemas de cada uno de los colectivos de compañeros de F.P. como propios. Este es el sentido de nuestro trabajo sindical, el de los intereses del conjunto de los trabajadores de la enseñanza, sin marginar a nadie y armonizando las reivindicaciones de todos en una alternativa común y coherente. El mantenimiento de viejas suspicacias y aislamientos ha tenido mucho que ver con la débil respuesta que FP ha dado a los proyectos ministeriales en las convocatorias de huelga contra la jerarquización. Ahora empezaremos a pagar las consecuencias. Es hora de rectificar antes de que sea, definitivamente, demasiado tarde.

Juanjo Alegre

LA F.E. DE CC.OO. DENUNCIA SU EXPULSION DE LA MESA

La Sala de lo Contencioso-Administrativo de la Audiencia Nacional ha admitido por la vía de urgencia el recurso de la F.E. de CC.OO. contra el Secretario General del M.E.C.

La demanda se fundamenta en las siguientes ALEGACIONES:

— El día 10 de febrero del 86 se constituye la Mesa sobre el Estatuto y en ella el MEC expresa su voluntad negociadora.

— Los días 18, 25 de febrero; 4, 11, 18 de marzo; 1, 10 de abril, se celebran distintas sesiones de negociación y en ellas los representantes del MEC manifiestan una falta absoluta de voluntad negociadora.

Ante la reiterada negativa de los representantes del MEC a valorar y recoger cualquiera de las enmiendas propuestas por CC.OO., dicho sindicato acuerda convocar acciones de huelga para los días 23 y 24 de abril.

En la sesión de negociación del día 10, el Secretario General del MEC considera que «la presencia de CC.OO. en la mesa es, cuando menos, extraña...» por su actitud de lucha y enfrentamiento y no de negociación. Insta a CC.OO. a abandonar la mesa. Ante la negativa de los representantes de CC.OO. de abandonar la reunión, el Secretario General del MEC levanta la sesión.

Las siguientes reuniones de la mesa se hacen sin la presencia de CC.OO., una de las organizaciones sindicales más representativas, como consecuencia de la arbitraria resolución del Secretario General del MEC.

A las anteriores alegaciones son de aplicación los siguientes FUNDAMENTOS DE DERECHO:

— Jurisdicción y competencia (art. 6 del Real Decreto Ley 1/1977 de 4 de enero).

— Capacidad y legitimación (art. 27 al 29 de la Ley Reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa) y art. 3, convenio 105 de la O.I.T. ratificado por España.

— Procedimiento (art. 6 al 10 de la Ley 62/78 del 26 de diciembre. Derechos fundamentales de la Persona y art. 13 de la Ley Orgánica 11/85 del 2 de agosto sobre derechos sindicales).

— Acto impugnado: la expulsión del Sindicato F.E. de CC.OO., el día 10 de abril de 1986, por el Ilmo. Sr. Director del MEC de la mesa de negociación del Estatuto.

— Motivos de la impugnación. El acto impugnado:

a) Contraviene el derecho de libertad sindical (art. 28,1 de la Constitución).

b) Contraviene lo dispuesto en el art. 28,2 de la Constitución por ejercer el derecho de huelga.

c) Se conculca el derecho tutelado en el art. 2,2,d de la Ley Orgánica 11/85 de Libertad Sindical.

d) Se conculca el principio de igualdad manifestado en el art. 14 de la Constitución, al seguir negociando con otros sindicatos y excluir a la F.E. de CC.OO. por ejercer un derecho constitucional.

— Fundamentación jurídica de los motivos de la impugnación:

Primero.—La LOLS es la normativa básica en relación a la libertad sindical. En base al art. 2 de esta Ley, la libertad sindical significa por un lado un componente orgánico en la estructura del sindicato y por otro lado un componente dinámico de la actividad sindical. Componente dinámico que tiene una doble vertiente: el derecho de negociación y el derecho de huelga. Ambos derechos lesionados por la actitud del MEC. Esta lesión reviste mayor gravedad por cuanto CC.OO. es reconocida legalmente como central de mayor representación sindical.

Desde otro punto de vista el art. 28,1 de la Constitución establece la igualdad de trato entre las diferentes organizaciones sindicales y la prohibición de ingerencia de los poderes públicos para no alterar la libertad e igualdad del ejercicio de la actividad sindical.

Por último también se ha lesionado el derecho de libertad sindical por cuanto existe una conexión interna entre el derecho de libertad sindical y el derecho de huelga.

Segundo.—El acto impugnado ha vulnerado también el art. 28,2 de la Constitución y el art. 1 de la LOLS por:

— La conexión entre el derecho de sindicación y el derecho de huelga implica que la inclusión de los funcionarios en el primero conlleve su inclusión en el segundo.

— El Gobierno ha prohibido el derecho de huelga a ciertos grupos de funcionarios públicos, lo que «a sensu contrario» significa su admisión para el resto de éstos.

— El respeto al principio de igualdad. Si el derecho de huelga existe para los trabajadores por cuenta ajena, debe existir para los trabajadores funcionarios.

— La sentencia del Tribunal Constitucional de 8 de abril de 1981 al indicar que el eventual derecho de huelga de los funcionarios no está regulado y por consiguiente tampoco prohibido.

Por todo lo expuesto se suplica a la Sala que:

«Díete sentencia por la que declare no ajustado a Derecho el Acto impugnado, acuerde la anulación de dicho Acto dejándolo sin efecto y en consecuencia obligue a la Administración a retrotraer las negociaciones sobre el Estatuto del Profesorado al momento en que se produjo la expulsión de CC.OO., dejando sin efecto cuantos acuerdos se adoptaron con posterioridad...»

Privada

Si algo podemos afirmar sobre la evolución del sector de privada en este último mes y después de haber estado estancado durante mucho tiempo, es que el sector avanza y va consiguiendo pequeñas pero importantes y significativas conquistas. El argumento tan cacareado por unos y otros de la transitoriedad del sector y la consiguiente actitud de pasividad que implicaba se va rompiendo poco a poco y no se ha roto antes porque no ha habido voluntad de que así fuese en aquellas organizaciones que más responsabilidad tenían. Un ejemplo claro de estas afirmaciones son las alternativas para los trabajadores de centros en crisis. La tenaz actividad y la continua lucha que estos trabajadores vienen manteniendo apoyados por nuestro sindicato, incansables al desaliento y al desánimo, ha dado sus frutos. A las numerosas concentraciones en las sedes de la Administración y las continuas presiones de la F.E. de CC.OO. para que ésta asumiera los problemas y negociase soluciones para los afectados. El MEC ya ha respondido con una oferta, que al margen de valorar su contenido, hemos de calificarla como importante por lo que supone en sí misma. Uno de los puntos además de la creación de una bolsa de trabajo y jubilaciones anticipadas lo constituye la dotación de un profesor de apoyo en los centros concretados por cada 16 unidades. Esta última propuesta significa una vez más que la pelota de tenis, que al parecer somos los trabajadores del sector, pasa al otro lado de la red para ser jugada por la Patronal.

La situación del convenio sigue caminos similares a los de años anteriores. Solucionado el tema de la mesa, se ha iniciado la negociación con los mismos nubarrones y con grandes dificultades para conseguir mejoras que no sean exclusivamente salariales.

Se han iniciado negociaciones sobre

NOTICIAS SINDICALES

equiparación del profesorado de E. Privada con la E. Estatal. Ya veremos la seriedad de las mismas.

La F.E. de CC.OO. entiende que es necesario movilizarse por la equiparación de las condiciones de trabajo y salariales con los trabajadores de la E. Estatal y en defensa del mantenimiento del empleo. Solamente con la presión conseguiremos una solución justa y acorde con los intereses de los trabajadores afectados.

MANIFIESTO DE LA ASAMBLEA NACIONAL DE UTEP.

La Asamblea Nacional de UTEP manifiesta:

1. Su más enérgica oposición al cierre de centros programados desde la Coordinadora Pro-Libertad de Enseñanza, de la que forman parte los sectores más reaccionarios del Estado en materia de enseñanza y llama a sus delegados y a los trabajadores del sector a denunciar ante las Inspecciones Provinciales de Trabajo y a las Direcciones Provinciales de Educación al cierre de centros allí donde se produzca.

2. Emplazamos a la Patronal CECE a constituir la Mesa de Negociación del VI Convenio de Enseñanza Privada con todos los Sindicatos del Sector para negociar, además de los temas salariales, los aspectos sociales y mejoras laborales (jornada y vacaciones) que reiteradamente se viene negando a negociar en los últimos convenios y que forman parte también de la analogía que dicen defender en su comunicado de puntos mínimos en la convocatoria del cierre de centros.

3. Exigimos al MEC la convocatoria urgente de la Mesa tripartita para negociar soluciones a los trabajadores de centros en crisis; así como una reunión con los sindicatos para negociar, ya de una vez, un calendario de aplicación de la equiparación (analogía).

4. Pedimos al MEC que saque una normativa de elecciones, similar a la de los centros Estatales para la elección de los Consejos Escolares de Centro y no se deje a la arbitrariedad del titular.

5. Exhortamos a que se convoquen Comisiones de conciertos en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en el ámbito educativo donde aún no se hayan celebrado.

6. Pedimos a los trabajadores y al resto de los sindicatos apoyo para la realización de unas jornadas de lucha de la Enseñanza Privada, por:

a) La equiparación salarial y laboral con los trabajadores de la Enseñanza Estatal. Calendario de equiparaciones. Mejoras en jornadas y vacaciones.

b) El mantenimiento del empleo: solución a los trabajadores de centros en crisis.

Miguel Reneses

CONVENIO

Se ha formado la mesa del convenio con la presencia de CECE por la patronal y FSIE, FETE y UTEP (CC.OO.-UCSTF) por los sindicatos. (Que la patronal CECE haya aceptado ahora la exclusión de FESI-TE-USO puede significar la creación de nuevos frentes de conflictividad con el MEC.) Los sindicatos se comprometen a presentar por escrito sus propuestas y a que para firmar se necesita la asunción de las propuestas de dos sindicatos por lo menos.

La oferta de la patronal se puede concretar en los siguientes puntos:

— Revisar y actualizar con efectos de 1 de enero 86 las tablas salariales del anterior convenio, aplicando un aumento del 7,5% a todo el personal de los centros de Preescolar, EGB, BUP, FPI y FPIL, afectados por la misma antigüedad.

— En los centros de EGB, FPI y FPIL subvencionados la aplicación de esta subida al personal no docente queda condicionada a que el MEC complete el porcentaje aprobado del 2,50%.

— Esta actualización salarial tiene efectos hasta el 31 de agosto del 86.

La parte sindical presenta la siguiente plataforma unitaria:

— Incremento salarial para todos del 8%.

— Adecuación de la jornada laboral y vacaciones a la que tiene la E. Estatal.

— Jubilación.

— Revisión del texto articulado del convenio, fijando fechas para tal objetivo.

La F.E. de CC.OO. valora negativamente la negociación con la patronal. Se siguen los mismos derroteros que el curso pasado. La F.E. de CC.OO. se negó a firmar el año pasado e insistió en que se estableciera un procedimiento peligroso al convertir la negociación en un pulso entre la Patronal y el MEC a costa de los trabajadores. La negociación de este año nos ha dado la razón. Con un agravante, la patronal se ha envalentonado con los éxitos pasados. A ello debemos añadir la domesticación sindical existente.

EQUIPARACION

Reunión en el Ministerio sobre la equiparación. Los sindicatos reiteran su posición: analogía es igualdad entre los trabajadores de la enseñanza estatal y privada.

Los representantes de la Administración informan de las reuniones habidas con Hacienda en los siguientes términos:

— No se conoce el presupuesto consolidado del 86 para concertación.

— La analogía se debe establecer con el funcionario interino.

— Existen elementos diferenciadores en-

tre el funcionario y la E. Privada (c. traslados, seguros de responsabilidad civil, etc.).

— En F.P. la titulación y la clasificación del convenio no coincide con la de los centros estatales, lo cual plantea serios problemas.

Los sindicatos no aceptan los planteamientos ministeriales y plantearán nuevas ofertas en próximas reuniones y en la discusión del convenio.

CENTROS EN CRISIS

Por fin se ha celebrado una reunión en el MEC sobre el tema, con la participación de la Administración, patronal y sindicatos.

La Administración hizo las siguientes ofertas:

1.º Fondo de sustituciones. Se aumentaría el porcentaje para sustituciones de los gastos variables fijados hoy en un 2% hasta un 3%. Se haría a través de las Direcciones Provinciales. Estima que podría dar trabajo estable a unos 500 trabajadores.

2.º El FOCASA se haría cargo de las indemnizaciones y las prestaciones de desempleo. No haría falta expediente para demostrar insolvencia.

3.º Creación de unidades de apoyo para los centros concertados. Se crearían 400 unidades inmediatamente.

4.º Plan de jubilaciones anticipadas. Se regularía vía convenio. (Edad máxima de jubilación, edad de jubilación voluntaria con primas que financiaría la Administración.)

5.º Educación Compensatoria. Se crearían los instrumentos jurídicos para que el profesorado se integre en la red pública a través de convenios con las Comunidades Autónomas para realizar experiencias en Educación Permanente de Adultos, etc. Los gastos serán satisfechos por el MEC y las CC.AA.

La patronal hizo las siguientes propuestas:

1.º Decreto u Orden declarando que todos los trabajadores de los centros excluidos de los Conciertos (salvo los trabajadores con contratos temporales) sean acogidos con cargo al Fondo de Garantía Salarial.

2.º Considerar los años de servicio del titular como profesor o director para la regulación de empleo, en caso de régimen normal de la S. Social, o indemnización por el MEC u Fondo de Garantía Salarial en el caso de Autónomo.

3.º La desafectación de los inmuebles de los centros excluidos de los conciertos como zona de servicio o equipamiento, dándoles la ordenanza que les corresponda en la zona y autorizando el cambio de uso.

4.º Aceptar la bolsa de desempleo fundamentalmente para sustituciones con cargo a los gastos variables del módulo. A tal fin, proponemos una Comisión Paritaria Sindicatos-CECE.

5.ª Los centros que hayan tenido disminución de unidades, o hayan cerrado, a propuesta de la Administración, deben ser objeto de este planteamiento y abonadas por la Administración las indemnizaciones pagadas por los titulares.

6.ª Cuantificar una cantidad de indemnización por cada aula que tenga el Colegio subvencionada y que no ha sido concertada, con cargo al capítulo VII de los Presupuestos, en concepto transformación de Centros.

La CECE aunque no rechazó las ofertas de MEC sólo aceptó el Fondo de Sustituciones explícitamente, por lo tanto, la recolocación no ha sido en principio ni aceptada ni rechazada en la Mesa Tripartita.

ENCUENTROS INTERNACIONALES SINDICALES DE LA ENSEÑANZA PRIVADA DE LOS PAISES MEDITERRANEOS

Resolución final del encuentro de París, 20 y 21 de marzo 1986

Las organizaciones sindicales de la Europa Mediterránea: FEN-PROF (Portugal), Federación de Enseñanza de CC.OO. (España) y la Federación de Enseñanza Privada (FEP-CFDT) (Francia) mantuvieron en París el 20 y 21 de marzo de 1986 su tercer encuentro sobre los problemas que conciernen al sistema educativo en sus diferentes países y, en concreto, a la enseñanza privada.

En sus anteriores encuentros constataron que las relaciones entre el poder público y la enseñanza privada, si bien tienen rasgos particulares, manifiestan también unas constantes que quisieron poner de relieve:

1. La enseñanza privada, a menudo, se ha desarrollado para paliar las carencias de la enseñanza estatal, bien sea de manera global o en sectores determinados. En cuanto a este tema, hicieron constar que el deber del Estado es asegurar a todos una educación de calidad, gratuita y pluralista en un marco democrático, que permita el desarrollo de los individuos y les dé las bazas indispensables para afrontar la existencia profesional.

No en todos los sitios se cumple esta misión de manera satisfactoria y los presupuestos no están siempre a la altura de las necesidades de la población.

2. Representando a los trabajadores de la enseñanza privada, las tres organizaciones consideran que ésta debe suscribirse en el sistema educativo general, sobre todo en la medida en que funciona con fondos públicos.

Deploran que la evolución reciente de la coyuntura política en Francia, España y

Portugal haya hecho de este sector de la enseñanza una baza política y ello se traduzca en términos de mantenimiento de un poder económico o ideológico.

En este sentido reafirman que los intereses privados en materia de educación son contradictorios con una verdadera democratización de la enseñanza: la unificación del sistema educativo sigue siendo un objetivo que hay que alcanzar.

3. Constatan que en todas partes se diseñan tentativas por parte de las fuerzas conservadoras o liberales, de cuestionar la igualdad en materia educativa, sobre todo con la vuelta a la idea del «cheque escolar», cuya puesta en práctica tendría como consecuencia el descuelgue del poder público en materia educativa y aumentaría las desigualdades.

Frente a las amenazas que hacen inclinar las políticas conservadoras hacia objetivos que son suyos, las organizaciones presentes en el encuentro de París subrayan la importancia de la cooperación internacional de las organizaciones de trabajadores de la enseñanza. Es indispensable una información recíproca regular para fortalecer los lazos de solidaridad indispensable para el desarrollo de una fuerza progresista dentro de la enseñanza privada. La cooperación con otros sectores profesionales es también indispensable para la mejora de la calidad del sistema educativo, su adaptación permanente a las necesidades de la economía y la defensa de los intereses del conjunto de los trabajadores.

4. La enseñanza privada parece a menudo una enseñanza «refugio», guardiana de valores tradicionales. Pero la participación en el servicio público que representa a consecuencia de su subvención por el Estado y las colectividades territoriales (regiones, comunidades autónomas, etc.) le confiere la obligación de tomar parte en la modernización del sistema educativo participando en la investigación y en la innovación.

Ello implica el abandono de sectores sin porvenir y la orientación hacia formaciones que ofrezcan mejores posibilidades de lucha por el pleno empleo y la disminución del paro (en particular de los jóvenes) y que el estatuto de personal docente y no docente sea tal que esta modernización les asegure la permanencia en su carrera, tanto con medidas de formación permanente como con una política concertada sobre las garantías de empleo.

La situación del personal de la enseñanza privada (salarios, ayudas o jubilaciones) está muy lejos de ser satisfactorias en el conjunto de los países afectados y las garantías de reemplazo en caso de cierre de algunas clases o de algunas enseñanzas raramente son objeto de discusión para lograr acuerdos colectivos negociados por las organizaciones patronales y los sindicatos de los trabajadores. La adjudicación de ayudas del Estado en cierta manera debería estar en función de la existencia de tales acuerdos sobre pleno empleo e igualdad de condiciones salariales.

5. Las tres organizaciones no pueden olvidar que la presencia sindical en la enseñanza privada se ve obstaculizada, por una parte, por la falta de medios de las organizaciones sindicales para cumplir su función propia, así como por la dificultad que encuentran para poner en práctica una organización conforme a sus objetivos, y por otra, por las presiones que se ejercen contra los sindicatos progresistas que quieren conservar la independencia necesaria frente a las instituciones privadas de la enseñanza.

DECLARACION FINAL DEL ENCUENTRO

La FEN-PROF (Portugal), la Federación de Enseñanza Privada de CC.OO. (España) y la Federación de Enseñanza Privada CFDT (Francia) han dedicado su trabajo:

Por una parte, al examen de las situaciones creadas por las recientes consultas electorales en los tres países representados.

— Por otra parte, a la evolución de las políticas educativas.

Han constatado que hoy la enseñanza privada vive cada vez más de los fondos públicos, lo cual no se justifica sino por el lugar que ocupa en la escolarización.

Los participantes han insistido en el control que deben ejercer las colectividades públicas sobre la utilización de los fondos públicos y sobre las obligaciones que se suponen a los centros tanto respecto a los alumnos y sus familias como respecto a su personal.

El estudio de los principios de base de la LODE recientemente promulgados como el estado de avance de su aplicación ha sido uno de los ejes de la discusión. Esto ha permitido comparaciones útiles entre los tres países.

A pesar de la financiación pública de los centros privados existe una constante en los tres países: una situación salarial y/o social del personal docente y no docente de la enseñanza privada inferior a la del personal de la enseñanza pública.

En Francia, la vuelta al poder de las fuerzas de derecha es un factor de preocupación en cuanto a la orientación general del sistema de enseñanza y no permite, si se tiene en cuenta su política pasada, esperar que se resuelvan los problemas del personal de enseñanza privada.

Ello confirma que sea cual sea el tipo de gobierno, una acción sindical independiente del poder político y del poder patronal sigue siendo indispensable para la defensa de los intereses tanto del personal como de los jóvenes escolarizados.

Lamentan que las circunstancias no hayan permitido a los representantes del Sindicato Nacional de la Enseñanza (SNS-CGIL) de Italia participar en el encuentro de París y desean que estén representados otros países en el próximo encuentro que debería tener lugar en Italia el año próximo.

Psicología

RELACIONES ENTRE HERMANOS

Judy Dunn

Colección: *El desarrollo en el niño*
Editorial Morata (Madrid-86)

Creer junto a un hermano supone experiencias muy diferentes para cada niño. Los hermanos de corta edad se quieren y se odian, juegan y pelean, bromean y se burlan recíprocamente con una asoladora falta de inhibiciones. Algunos se pelean y disputan de forma constante, otros son compañeros cordiales e inseparables, mientras que otros alternan entre alegres juegos de cooperaciones y salvajes agresiones. ¿De qué manera influyen en el desarrollo infantil estas experiencias con hermanos? ¿Por qué algunos hermanos se entienden tan bien, mientras que otros se enfrentan y chocan con hostilidad? ¿Y por qué difieren tanto unos de otros?

Tras estas preguntas subyacen dos cuestiones, dos temas que se analizan a lo largo de este libro. Una se refiere a la posibilidad de que los hermanos influyan en la forma en que se desarrolla un niño. La segunda atiende a la razón de que algunos hermanos se relacionen con afecto y armonía, mientras que otros discuten y pelean constantemente.

El tercer tema de este libro estriba en el logro de percepciones nuevas y vivaces sobre la forma en que emocional, social e intelectualmente se desarrollan los niños, observándoles crecer juntos, viendo los cambios que se operan en su forma de pelear, jugar, competir y ayudarse.

J. Dunn describe en esta obra, pues, la complejidad, riqueza y diversidad de la relación fraterna, desafiando las suposiciones habituales según las cuales el orden de nacimiento, la edad y el sexo constituyen diferencias apreciadas entre los hermanos.



Este libro, ameno y claro, basado a su vez en novedosas investigaciones, proporciona una visión actualizada de una relación que, para muchas personas, se prolonga en la vida durante más tiempo que ninguna otra.

Judy Dunn, la autora, imparte las asignaturas de psicología y zoología en la universidad de Cambridge. Desde 1968 ha realizado múltiples trabajos de investigación. Actualmente prosigue su estudio sobre las relaciones fraternas.

La Asociación UNICEF-España ha reconocido esta serie, «El desarrollo del niño», de la cual este volumen es el número 17, de especial interés para la mejor comprensión del niño y su mundo.

LA FORMACION DEL MAESTRO ANTE LAS DROGAS

Amando Vega Fuentes
Colección *Práctica Educativa*

Cada día se habla más de la necesidad de perfeccionar al profesorado. De esta formación depende la solución de los graves problemas de la educación, entre los que hay que señalar la calidad de la misma o la adecuación de los contenidos educativos a las necesidades de la sociedad actual.

El problema de las drogas afecta a la escuela y los maestros no parecen asumir esta responsabilidad educativa. Al contrario, manifiestan si no rechazo, si un claro desinterés por el tema.

La política educativa y los programas escolares sobre drogas fracasarán si los maestros no colaboran. Pero, ¿cómo pueden colaborar, si no tienen una forma adecuada sobre este problema? La educación sobre las drogas en la escuela será

Editorial Escuela Española
Madrid-85

eficaz en la medida en que los maestros asuman su rol educativo. Esta responsabilidad implica no sólo tener unos conocimientos, sino también un compromiso de conducta acorde. Es, por tanto, ineludible que en estos tiempos el maestro debe recibir una formación complementaria que le permita actuar en el campo educativo ante la problemática actual que plantean las drogas: alcohol, tabaco, heroína, etc. Esta obra pretende atender a esa necesidad, ofreciendo simultáneamente respuestas desde la teoría y desde la práctica. Y así, mientras por una parte presenta al educador los conocimientos, actitudes y habilidades básicos que debe tener en cuenta, por otra, ofrece propuestas de programas para su formación adecuada.

Ecología

EL INVIERNO NUCLEAR

Michael Rowan-Robinson
Editorial Ariel (Córcega, 27)
08008 BARCELONA
Barcelona, 1986

Desde hace años todos sabemos las consecuencias de una guerra nuclear, pero hay una idea muy generalizada de que estas consecuencias se dejarían sentir exclusivamente en los seres humanos y principalmente en las naciones directamente implicadas en el conflicto. No obstante, hace tres años, algunos científicos empezaron a percatarse de que la guerra nuclear no sólo supondría una crisis para la civilización occidental, sino también para «todas» las formas vivas del planeta. Los cambios climatológicos de la tierra conocidos como «invierno nuclear» tendrían consecuencias biológicas catastróficas que provocarían una vasta destrucción de animales y plantas, hasta el punto de que biólogos muy destacados no se atreven a descartar la posibilidad de que llegara a extinguirse la especie humana. Muchos científicos de ambos lados del telón de acero, de especialidades muy diversas y de muy distintas nacionalidades, han intervenido en el debate de invierno nuclear. Este libro explica en término muy sencillos qué es el invierno nuclear y cuáles serán sus consecuencias para todos nosotros. Estaría originado por un enfriamiento de importantes zonas de la superficie terrestre que a su vez sería consecuencia de la gran cantidad de polvo y humo que estarían esparcidos por la atmósfera, que ocultarían la luz solar en todo el planeta.

Es indudable que cuantos más lleguemos a comprender los riesgos y realidades de un cataclismo semejante, más imperiosa se hará la exigencia de reducir masivamente los arsenales nucleares.

CATALOGO DE LITERATURA INFANTIL CONTEMPORANEA

Acaba de aparecer la nueva versión actualizada. Este catálogo pertenece a un servicio de orientación más amplio, que abarca todo el panorama de la literatura infantil y juvenil.

Si desea recibir el catálogo e información sobre el servicio de orientación dirijase a Antonio Pérez-Minguez. Avda. Felipe II, 14, 6.º, centro. 28009-Madrid, adjuntando 40 pesetas en sellos de correos.

CICLO MEDIO DE EGB**AÑOS DIFÍCILES**

Juan Farias
Editorial Miñón (Valladolid-83)
 Tema: Rechazo de la guerra

Esta pequeña novela narra la vida del pueblo y cómo sin que sonaran los cañones los síntomas y el dolor de la guerra llegaron hasta allí.

Cuando llega la paz nadie tiene ganas de celebrar nada. «En realidad no era la paz. Había vencedores y vencidos.»

UT Y LAS ESTRELLAS

Pilar Molina Llorente
Editorial Noguer (Barcelona-82)
 Tema: Rechazo de la violencia

UT, nacido en una tribu de cazadores y guerreros, se niega a manejar armas. Su amor a la Naturaleza le lleva a dominar la arcilla y otras habilidades. Le consideran un loco y un vago. En un incidente con otra tribu muere su padre. El se niega a vengarlo. Su valor y astucia evitan una guerra entre tribus. No obstante, la asamblea decide expulsarlo.

JINETES EN CABALLO DE PALO

Marta Osorio
Editorial Miñón (Valladolid-83)
 Tema: Protagonismo infantil por la paz

Entre personajes y hechos históricos la novela va relatando la vida de la época durante la guerra de los treinta años, en la ciudad de Osnabrück. Los niños son los protagonistas de una paz que no acaba de llegar.

Un fino alegato contra la guerra que, además, tiene un indudable interés histórico por su ambientación.

RABICUN

Patricia Barbadillo
Editorial: S. M. (Madrid-84)
 Tema: Constitución española

Divertidas aventuras infantiles que suceden en el planeta de Rabicún a través de las cuales resalta la autora algún artículo de nuestra Constitución, tratando temas como la libertad, la solidaridad, la justicia, la dignidad humana, etc.

QUERIDO MUNDO

Escrito por niños de más de 50 naciones
Ediciones 29 (Barcelona-79)
 Tema: Cómo hacer el mundo mejor

Con motivo de «El año internacional del niño» se invitó a todos los niños que contaran a los alumnos qué harían para enderezar el mundo. Las respuestas son de lo más diversas: apasionadas, esperanzadas o desalentadoras. Aparecen experiencias realmente dramáticas.

Dibujos y texto (tanto caligrafía como ortografía) se han respetado en la medida de lo posible.

CAMPOS VERDES, CAMPOS GRIS

Ursula Wölfel
Editorial Loguez (Salamanca-85)
 Tema: Marginación

Breves historias de un realismo social descarnado tratan de marginados, de la opresión, discriminación racial, de la guerra, conflictos sociales e individuales, alcoholismo, hambre, hijos de madre soltera... En muchas de ellas aparece la escuela como solución para vencer las injusticias que se aposentán en la ignorancia.

VIKINGOS AL REMO

Carmen Pérez Avelló
Editorial Noguer (Barcelona-82)
 Tema: Colonialismo

Los vikingos están conquistando Groenlandia; los esquimales, ante el temor de aquéllos, preparan la huida al interior de la isla. Krein, el muchacho adoptado por la tribu, a costa de parecer traidor a su pueblo, evita que los suyos tengan que desplazarse. Con la amistad que le une al joven vikingo Ingemar, Krein demuestra que es posible el entendimiento.

EL NUDO

Montserrat del Amo
Editorial Juventud (Barcelona-84)
 Tema: Pacifismo

En el primero de estos tres cuentos «la montaña canta» (el segundo cuento está totalmente en blanco para que lo escriba el lector) será la música quien logrará derrotar a un ejército supersticioso, a pesar de ir fuertemente pertrechado. Fantástica victoria de los débiles.

EL SOFA ESTAMPADO

Lygia Bojunga Nunes
Editorial Espasa-Calpe (Madrid-85)
 Tema: Crítica del consumismo

Victor, joven armadillo, deja su bosque para ir a conocer el mar, llega a Sao Paulo (Brasil) y los atractivos de la ciudad le hacen olvidarse que tiene el mar al lado. Se enamora de la gata Dalva ganadora desde su sofá del concurso «telespectadora más asidua». Víctor posee una curiosa herencia: una maleta de su abuela, defensora ésta de causas perdidas.

EN EL FONDO DE LA CAVERNA

Angela C. Ionescu
Editorial Labor (Barcelona-85)
 Tema: Ecología

Dos hermanos intentan a toda costa reconciliarse con el mundo animal, representado éste por un grupo de gatos, éstos les contarán que fue el hombre quien abusando de su fuerza, rompió la relación de buena hermandad y, por tanto, es el hombre a quien corresponde el buscar de nuevo el equilibrio.

UN CASTILLO ANTIGUO

Robert Graves
Editorial Alfaguara (Madrid-85)
 Tema: Pacifismo

El autor de «Yo, Claudio» nos presenta un cuento para niños en el que se entrecruzan la objetividad de los datos históricos, la fantasía, la intriga, el fino humor de las situaciones y sobrevolando todo el relato el odio a la guerra y a las técnicas de destrucción.

LA NOCHE DE LOS ANIMALES

J. P. Andranov
Ilustraciones Gerard Franquin
Editorial Altea
 Tema: Peligro nuclear

Durante la noche se produce una alarma nuclear. Unos niños se lanzan a la calle para liberar a todos los animales del zoo. Afortunadamente dicha alarma queda en un simple susto: una vez superado, se vive la alegría de estar a salvo.

EL CUENTO

El hombre pisó algo blancuzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse, con un juramento, vio una yaracacusú que, arrollada sobre sí misma, esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violeta y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que, como relámpagos, habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.

Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecieron ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

¡Dorotea! — alcanzó a lanzar en un estentor — ¡Dame caña!

Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

— ¡Te pedí caña, no agua! — rugió de nuevo — ¡Dame caña!

— ¡Pero es caña, Paulino! — protestó la mujer, espantada.

— ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!

La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

— Bueno, esto se pone feo... — murmuró entonces, mirando su pie, lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honga ligadura del pañuelo la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta, que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito — de sangre esta vez — dirigió una mirada al sol, que ya trasponía el monte.

La pierna entera, hasta medio muslo, era una un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría llegar jamás a Tacurú-Pucú y se

decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.

La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba; pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.

¡Alves! — gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano — ¡Compadre Alves! ¡No me niegues este favor! — clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.

El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas, bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, atrás, siempre la eterna muralla lúgubre; en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

El sol había caído ya cuando el hombre, semientendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.

El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.

El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona, en Tacurú-Pucú? Acaso victa también a su ex patrón mister Dougald y al recibidor del obraje.

¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su fresca crepuscular en penetrantes effluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.

Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entre tanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto, ¿Dos años y nueve meses? Acaso, ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho.

¿Qué sería? Y la respiración...

Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un Viernes Santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

— Un jueves...

Y cesó de respirar.

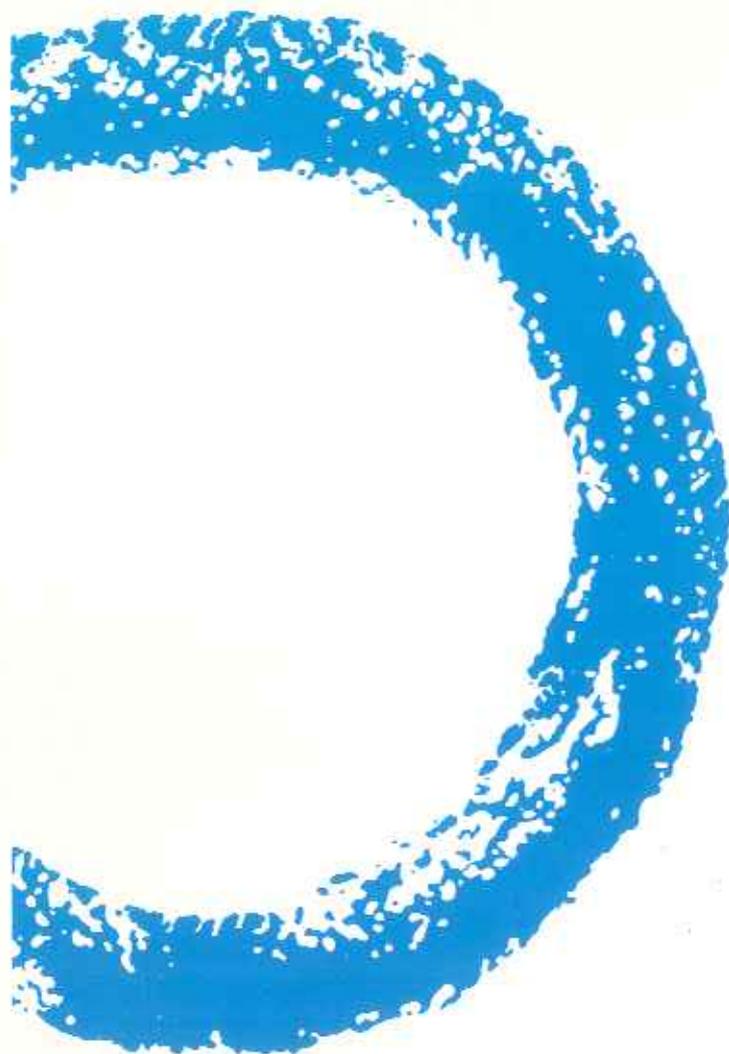
A LA DERIVA

HORACIO QUIROGA

Cfr. Horacio Quiroga, «Cuentos de amor, de locura y de muerte», Ed. Seix Barral, 1985.

REDONDEL

LA MEJOR FORMA DE EMPEZAR



La mejor forma de empezar el próximo curso. La mejor forma de empezar la EGB.

Porque **REDONDEL** globaliza todas las áreas tanto en primero como en segundo. Porque ofrece las actividades en un libro único por trimestre. Porque contiene, además de Lenguaje, Matemáticas y Experiencias, un amplio programa de Educación artística, Psicomotricidad y Expresión corporal.

REDONDEL: para empezar bien. Y para terminar el Ciclo Inicial con éxito.

Mangold/Santillana



1

trabajadores de la enseñanza.

LODE
REGLAMINACION
MISION de alumnos
Ley de reforma
Organismo de la Enseñanza



FEDERACION
DE
ENSEÑANZA
CC.OO.



T.E.

GAIAK

LODE LEY ORGANICA REGULADORA
DEL DERECHO A LA EDUCACION.
EDICION INTEGRAL.

LMRFP LEY DE MEDIDAS DE REFORMA
DE LA FUNCION PUBLICA
ACOMPANADA DE LPA
LEY DE PROCESO AUTONOMICO
EN LO REFERENTE A
FUNCION PUBLICA.

Quien desee algún ejemplar de los libros arriba indicados, debe dirigirse a:

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Fernández de la Hoz, 12.
Madrid.

C/ Elcano, 42, 1.º Bilbao.

TEXTOS BASICOS
EDICIONES COMENTADAS
COMISIONES DE ENSEÑANZA
IRAKASKUNTZA KOMISIOAK

1
CC.OO.