

# T.E.

trabajadores de la

# Enseñanza



SEGUNDA EPOCA - ABRIL 1984 - N.º 8 - 100 PTAS.



## LA CARRERA DOCENTE

**Entrevista con Francisco Bustelo:**

**“con voluntarismo y sin dinero no puede mejorar la Universidad”.**

**PROBLEMAS DEL PROFESORADO  
ESPAÑOL EN EL EXTERIOR**



# T.E.

RENUEVA  
TU SUSCRIPCIÓN

### 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 900 ptas. (+ 100 de gastos de envío).

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

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 por los  
editores de la revista TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA.

Fecha: ..... Atentamente.

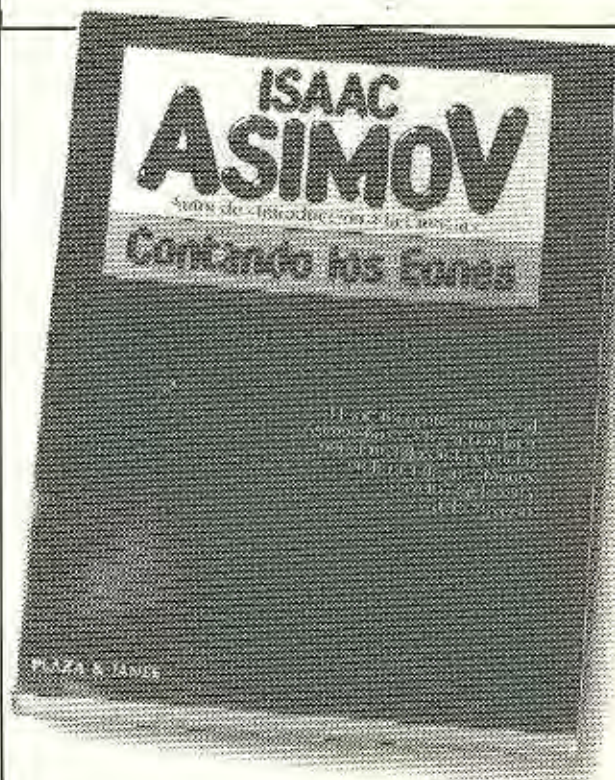
(Firma).

Nuevo libro de

# ISAAC ASIMOV

Autor de «Introducción a la Ciencia».

## Contando los Eones



La acción de esta obra se desarrolla en un tiempo que se cuenta por eones. Desde el nacimiento del Universo y la desaparición de los

dinosaurios, hasta las tres leyes de la robótica, Asimov responde a las más sugestivas incógnitas.

PLAZA & JANÉS

## EN ESTE NUMERO

**Editorial.**—La carrera docente y cuerpo único. 3

**Pedagogía.**—El método deductivo y la enseñanza de las ciencias (II). 4  
Aprendizaje de las matemáticas a través de la experimentación. 6

**Entrevista.**—Francisco Bustelo, "con voluntarismo y sin dinero no puede mejorar la Universidad". 12

**Tema del mes.**—La carrera docente. 14

**Informe.**—Problemas del profesorado español en el exterior. 18  
El lenguaje. 19

**Antiguos colegiales.**—Paco Rabal, autodidacta a la fuerza. 20

"B.O.E.".—21

**Política educativa.**—Crónica madrileña de una reconversión educativa anunciada en EGB. 22

**Crónica sindical.**—De las negociaciones con el MEC y otros fechos de risa y malandanza. 23

**Libros.**—24

**Por libre.**—Matar niños. 26

## EDITORIAL

# LA CARRERA DOCENTE Y CUERPO UNICO

*Durante algunos años el concepto de carrera docente parecía secuestrado por la derecha. Eran los tiempos en que los responsables educativos de UCD proyectaban sus ideas acerca de la promoción del profesorado mediante el paso, de algunos, a través de los cuerpos docentes, desde la EGB hasta ciertos niveles universitarios, mediante oposiciones y concursos. Sólo una parte pequeña de estos proyectos se realizaron y de forma bastante discutible.*

*Mientras tanto, los sindicatos de clase, los sectores progresistas del profesorado, se aferraban a un principio, el de Cuerpo Unico Docente que, debido a su falta de desarrollo, amenazaba con quedar fosilizado o, cuando menos, convertido en un objetivo a muy largo plazo, no demasiado útil para iliminar las imprescindibles reformas de la profesión docente.*

*La ponencia que con el título "La Carrera Docente" se va a debatir en el III Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO. tiene, a nuestro juicio, la virtud de enlazar estos conceptos, de concebir el desarrollo de la carrera docente en el marco de una situación estatutaria superadora de la división corporativa de los profesores que imparten enseñanzas desde los cero a los 18 años. Por el interés que tiene hemos considerado conveniente ofrecer, como tema del mes, un resumen amplio de algunos de los postulados de esta ponencia.*

*Cabe una movilidad, tanto horizontal como vertical, dentro de un Cuerpo Unico de profesores si, de una vez por todas, se elabora y se pone en práctica un plan de formación permanente del profesorado. Plan de formación que no sólo tenga en cuenta el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en una determinada especialidad de una etapa de los estudios básicos y medios, sino que se conciba también como el instrumento que permita la movilidad del profesorado, de una especialidad a otra, de una etapa a otra.*

*Formación inicial y permanente, acceso a la función docente, sistema de retribuciones, estatuto del profesorado son, entre otras, cuestiones que se tratan conexionalmente y a su vez en relación con la concepción de los ciclos educativos (de nuevo nuestra aspiración a un ciclo unificado).*

*Todas ellas son determinantes de primer orden de la actividad profesional de los enseñantes y su reforma uno de los elementos claves de la reforma escolar.*

*Al M.E.C., a las Administraciones Educativas, les pedimos: celeridad y transparencia en la elaboración de sus proyectos, una mayor coordinación entre los mismos y, sobre todo y de nuevo, participación: que las opiniones de los sindicatos sean tenidas en cuenta.*

**Director**  
Pascual Sicilia

**Consejo de Redacción:**

Pamela O'Malley, Javier Doz, Antonio Guerrero, Valeriano Bozal, Eusebio Salán, Eloy Hernández, Desiderio Fernández Manjón, José Benito Nieto, Antonio Bailos

**Secretaria de Redacción:** Maribel Sánchez

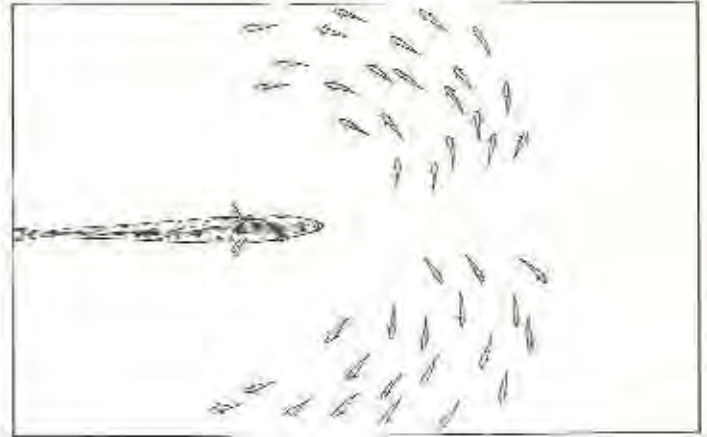
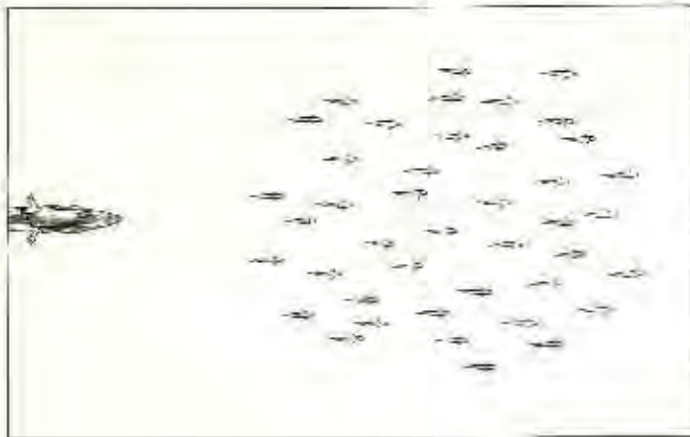
**Portada y dibujos:** Pepe Patón. **Libros y revistas:** José Benito Nieto

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

**Edita:** Federación de Enseñanza de CC.OO.

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

**Nota de la redacción.**—La revista "T.E." no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones, juicios e ideas expresados en los artículos firmados por sus colaboradores.



Hasta estos organismos sencillos aprenden a organizarse y vencen a la propia inercia genética.

## EL METODO DEDUCTIVO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (II)

Como aclaración de los aspectos enunciativos formulados en la primera parte de este trabajo, hemos elegido dos ejemplos, aparentemente simples, que ofrecen gran dificultad para los alumnos de niveles medios. Se trata de temas que se prestan a fáciles generalizaciones, y por tanto es preciso realizar mu-

chas matizaciones evitando efectos deformadores e incluso graves alteraciones en el pensamiento. Por otra parte son temas sobradamente conocidos para cualquier profesor de Ciencias Experimentales. Ambos son expuestos para niveles medios.

DESIDERIO FERNANDEZ MAÑÓN

### 1. ECUACION DEL MOVIMIENTO RECTILINEO UNIFORMEMENTE ACELERADO:

Obsérvense las restricciones al tema por razón del nivel de estudio elegido;

1.º Nos vamos a referir a coordenadas lineales; no utilizaremos coordenadas generalizadas. No siempre disponemos de un sistema absoluto de referencia; el problema más sencillo de mecánica que versa sobre máquinas con varias piezas móviles relacionadas entre sí, exige un sistema relativo de coordenadas.

2.º No vamos a estudiar de forma general todos los movimientos acelerados, es decir estudiar la variación del vector velocidad con el tiempo, que a su vez dependerá de la variación del vector posición con el tiempo (y por tanto sus tres componentes dependerán del tiempo:  $x = x(t)$ ,  $y = y(t)$ ,  $z = z(t)$ ), sino que estudiaremos, exclusivamente, la variación unidireccional del móvil con el tiempo.

3.º Definiremos la aceleración como valor constante, es decir, como razón constante de incrementos de la velocidad en relación a incrementos del tiempo:

$$a = \frac{\Delta v}{\Delta t} \quad (1)$$

de modo que a intervalos iguales de tiempo siempre corresponden incrementos iguales de velocidad.

Una definición más generalizada de la aceleración nos debería mostrar su posible valor puntual, por lo que exigiría referirla a incrementos suficientemente pequeños del tiempo:

$$a = \frac{\Delta v}{\Delta t} = \frac{dv}{dt} \quad (2)$$

A la definición (1) la denominaremos **aceleración media** y a la expresión (2) la denominaremos **aceleración instantánea**. Claro que en ocasiones puede interesarnos hacer el estudio de un movimiento que no sea uniformemente acelerado y del que nos interesa hablar de su aceleración; en este caso tendremos que acudir a la definición (1) de aceleración media.

El propio concepto de aceleración es algo que ahora nos parece fácil, asquible e intuitivo porque ha penetrado en el lenguaje vulgar y del que poseemos experiencia existencial desde la infancia; arrancada y frenado de vehículos de motor, del ascensor, etc.

Conviene que nuestros alumnos, para evitar ingenuidades y ligerezas, sepan que hace cuatro escasos siglos muy pocas personas utilizaban este concepto y menos aún con la claridad y precisión con que lo hacemos hoy; ya que los medios más sensibles de medición del tiempo eran los toscos relojes de arena o el pulso, como utilizó Galilei en sus mediciones del plano inclinado.

Dado que estamos ante un **contenido-núcleo** de la Física es preciso detenerse cuanto tiempo sea preciso hasta lograr que los alumnos lo asimilen aceptablemente.

#### a) Teorema:

##### 1. ENUNCIADO:

Si a partir de un cierto instante un vehículo se mueve con movimiento rectilíneo y uniformemente acelerado, entonces la ecuación horaria del movimiento es:

$$S = S_0 + v_0 t + \frac{1}{2} a t^2$$

### 2. Demostración:

La demostración es sobradamente conocida y no la voy a repetir. Se parte de las premisas-definiciones:

$$a = \frac{dv}{dt}$$

$$v = \frac{ds}{dt}$$

y se integra la ecuación diferencial simple:

$$a = \frac{d^2s}{dt^2}$$

#### b) Precisión de los conceptos y consolidación de conocimientos:

- Los alumnos deben saber a la perfección cuál es el significado de cada una de las letras y subíndices que aparecen en la ecuación horaria.

- Los alumnos generalmente tienen dificultades en varios aspectos relacionados con estos temas que necesariamente hay que aclararlos:

- Que el factor  $t$  en el término  $v_0 t$  y en el término cuadrático tiene el mismo valor en cada caso.

- Que el factor  $t$  en ambos en realidad es un  $\Delta t$ , cuyo valor inicial se comienza a contar en el instante en que el cuerpo comienza a acelerar.

- Que  $a \leq 0$ ; en el caso de  $a < 0$  no implica que el vehículo se vuelva a la posición inicial, sino que llegará a pararse.

- Que una cosa es la trayectoria y otra muy distinta es la relación funcional o gráfica distancia-tiempo.

## PEDAGOGIA

Que está ecuación es válida cualquiera sea la trayectoria recta seguida por el móvil: horizontal, rampa o plano inclinado, caída libre, etc.

• A continuación conviene invitar a los alumnos a detectar situaciones reales que se ajusten a esa ecuación o sus derivados; y aprender a discernir las llamadas **condiciones iniciales** del problema. En caso que los alumnos tengan notable dificultad para realizar estas tareas el profesor debe insinuar, sugerir, impulsar a los alumnos, pero no realizar. Es preciso conceder mucho tiempo a este tipo de ejercicios y a estos temas núcleo. Claro que a un profesor de a pie no le resulta fácil estudiar estos temas exhaustivamente y dejar aparte otros por el esfuerzo exigido y por la distante mentalidad y legislación actual.

• Deben realizarse representaciones gráficas de la ecuación horaria, de las situaciones anteriores y recíprocamente; dada una cierta representación funcional, interpretarla.

• En cada problema numérico debe obligarse a los alumnos a estudiar la homogeneidad de las unidades.

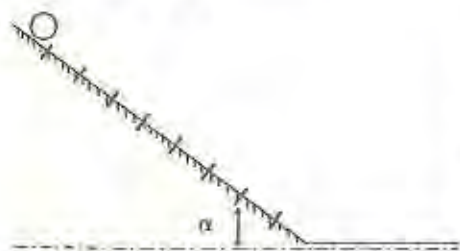
### c) Generalidades:

Se trata de ejercicios de aplicación del silogismo deductivo que no suelen ponerse de manifiesto, aunque sería interesante hacerlo en determinados casos:

• Resolución de problemas concretos, tratando de basarse siempre en datos reales; cálculos de tiempos, conocida la distancia recorrida; la velocidad alcanzada en un cierto instante.

• Resolución de cuestiones concretas.  
• Obtención deductiva de fórmulas del tipo:  $v_1 = \sqrt{2as}$ .

### d) Comprobación y contrastación de la relación cuadrática entre $t$ y $s$ sin cálculo del valor de la aceleración:



• A distancias iguales, medir tiempos transcurridos en recorrerlos;

• Independiente de la masa:  
— Bolas de distinto tamaño y mismo material;  
— Bolas de distinto material.

### e) Cálculos del valor de la aceleración con ayuda del plano inclinado

Una vez comprobada la relación cuadrática en distintos planos, distinto ángulo, bolas de material y peso distinto, etc.

## 2. LEYES DE LA HERENCIA MENDELIANA:

Hagamos algunas precisiones previas:

• Mendel experimentó sólo con el género florístico *Pisum* (leguminosas), y él mismo indicó en sus escritos que se evitase una generalización poco rigurosa.

• Realizó una formulación fenotípica porque aún no se conocían los genes.

• Formuló las tres leyes para alelos dominantes. Fue Correns quien estudió, varias décadas después, la herencia con alelos codominantes o equipotentes en el *Mirabilis jalapa* (dondiego de noche).

### a) Algunas limitaciones de estas leyes y su alcance:

Considerará sólo las dos primeras leyes, pues la **Ley de la Independencia de los Caracteres** es una pobre regla empírica que sólo se cumple en algunos casos, ya que hay mucha interacción entre genes distintos. En realidad las dos leyes más válidas tampoco son universales y sólo sirven para determinados caracteres de las especies vivas. A los alumnos habrá que señalarles caracteres que las cumplen y otros que no las cumplen. Al indicar las limitaciones no estamos haciendo sino mostrar la realidad del lento avance de la ciencia, de la multiplicidad y versatilidad de las situaciones de la naturaleza y de las consiguientes escasas generalizaciones que permiten.

**«Cuando el alumno tenga dificultades, el profesor debe insinuar, sugerir, impulsar, pero no realizar.»**

Ni en la formulación de Mendel ni en las reformulaciones mendelianas posteriores se habla para nada de las **mutaciones de las especies**; éstas fueron encontradas por De Vries en las **prímulas vespertinas**.

Tratándose de un tema tan importante no puede evitarse la presentación de una síntesis histórica de las polémicas que han existido y que aún coleean. A finales del siglo XIX y comienzos del XX han existido pretenciosos que en un alarde positivista generalizador pretendían justificar científicamente (dentro de los estados burgueses la existencia eterna de clases sociales dominantes constituidas por personas mejor dotadas genéticamente, y de clases explotadas dotadas de genes más pobres dentro de un mismo país, o de razas inferiores en la esfera internacional que permitiese a las razas europeas justificar la explotación y el expolio. Galton, Pearson y otros grandes científicos se pusieron del lado de los dominantes. Por contra, las clases oprimidas, que veían una esperanza en la revolución y que adoctrinadas por el materialismo dialéctico creían firmemente en la inevitabilidad de los saltos y en la imposibilidad de la perpetuación de nada material ni de orden social humano alguno opresor, se inclinaban más por la evolución de la vida que por la reproducción fijista que suponía la herencia mendeliana. Evolucionismo y

saltos cualitativos (mutaciones) daban fuerte respaldo al materialismo dialéctico. Son muchos los datos que nos dicen que en la especie humana, salvo algunos caracteres fenotípicos de escasa importancia, no existe tal reproducción mecánica fijista. Y casi todos los rasgos psíquicos son fruto más bien del aprendizaje que de la herencia; ni es la raza la que produce las diferencias humanas, sino la alimentación, la cultura y otros.

### b) Enunciado:

Previamente habrá que definirles con claridad muchos términos y la nomenclatura específica: fenotipo-genotipo, haploide-diploide, alelo, gen, cromosoma y otros.

### 1. LEY DE LA UNIFORMIDAD DE F1:

• **Caso de dominancia de un progenitor:** Todos los hijos adquieren el fenotipo del progenitor dominante; el genotipo es híbrido: un gen dominante y otro recesivo.

• **Caso de codominancia de los progenitores:** Fenotipo y genotipo son híbridos en todos los hijos.

### 2. LEY DE SEPARACIÓN O DISYUNCIÓN DE F2:

Cruzando dos miembros de F1 el genotipo se distribuye siempre estadísticamente en la proporción: 1:2:1.

Por contra, en el fenotipo ocurre:

• **Caso de dominancia de uno de los progenitores de la generación P:**

La proporción será: 3:1.

• **Caso de equipotencia:** Se verifica como para el genotipo: 1:2:1. Dos partes híbridas y una para el carácter de cada uno de los padres.

### c) Consecuencias de estas formulaciones:

Según sus más entusiastas seguidores es posible predecir y en este sentido se enuncian los problemas de Genética que aparecen en los libros de EEMM—, aplicando el concepto de probabilidad simple para algunos caracteres, lo que les ocurrirá a individuos de la generación  $n$ -ésima ( $n \rightarrow \infty$ ), mediante combinaciones de sucesivos individuos.

Recíprocamente, dados los caracteres de los individuos de una determinada generación, es posible decir cuáles eran las características de los antecesores en ese determinado carácter tanto en cuanto a la dominancia como en cuanto al rasgo del alelo. Por ejemplo es bastante utilizada la técnica del retrocruzamiento para descubrir individuos de raza pura.

### d) Problemas y ejercicios de aplicación:

Por sólo citar un ejemplo del libro de EEMM, provisto de gran número de ejercicios y problemas de Genética Mendeliana, remito al lector al texto de L.º de BUP, Editorial ECIR, Valencia, 1979.

No cabe la menor duda que es interesante e importante realizar algún ejercicio numérico de estos temas, para asentir conceptos y aclarar el tema, pero siempre que se haga con la prudencia indicada.

# APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (IV)

*Dentro de la línea metodológica que venimos trazando, no podemos olvidar un principio fundamental. "el material que se utiliza no tiene valor en sí mismo, sólo sirve para acelerar la realidad al niño, para permitirle manipular y observar objetos que reúnen unas características que luego podrá generalizar". De este modo el alumno utiliza el material hasta la captación del concepto.*

*A partir de este momento, a decir, a partir del instante en que la idea ha sido asimilada por el sujeto, que es capaz de generalizar y abstraer, el juego utilizado pasa a un segundo plano y trabajamos únicamente con las cualidades abstraídas de los objetos. Este es el sentido que le damos a todos nuestros auxiliares de trabajo y el que vamos a comenzar a desarrollar.*

## GRUPO MATEMA (Valencia)

El «juego de conceptos», utilizado por T. H. Ziegler y colaboradores, y que coincide en su utilización con los «Bloques Lógicos» utilizados por Z.P. Diennes, está

basado en el reconocimiento de las formas, colores, tamaños y textura.

Es una colección de 48 fichas distribuidas así:

16 fichas redondas	$\left\{ \begin{array}{l} 8 \text{ grandes} \\ 8 \text{ pequeñas} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} 4 \text{ lisas (1 roja, 1 amarilla, 1 azul, 1 verde)} \\ 4 \text{ rugosas (1 roja, 1 amarilla, 1 azul, 1 verde)} \end{array} \right.$		
				(el mismo reparto que las anteriores)

16 fichas triangulares, con la misma distribución que las redondas.

16 fichas cuadradas, con la misma distribución que las redondas y triangulares.

El profesor utiliza una caja idéntica pero imantada para poder trabajar en una pizarra metálica con toda la clase.

Los objetivos que cubrimos a través de los juegos que luego detallaremos son los siguientes:

### A. PREESCOLAR

1. Iniciación a la clasificación y seriación.

- 1.1. Nombrar y reconocer objetos.
- 1.2. Reconocer propiedades de objetos.
- 1.3. Realizar seriaciones utilizando propiedades de objetos.
- 1.4. Realizar clasificaciones utilizando propiedades de objetos.

2. Experiencias de tipo topológico y geométrico.

- 2.1. Reconocer formas.
- 2.2. Organizar rompecabezas.
3. Conjuntos y Relaciones.
  - 3.1. Formar conjuntos.
  - 3.2. Realizar correspondencias entre los elementos de dos conjuntos.
  - 3.3. Captar la correspondencia cuyo criterio es «hay igual» o «tiene tantos elementos como».

### B. CICLO INICIAL. (Primera E.G.B.)

**Bloque Temático: Características de los objetos.**

1. Reconocer y atribuir propiedades.
  - 1.1. Reconocer y atribuir caracteristi-

cas (color, tamaño, forma) a los objetos.

1.2. Reconocer y atribuir características de relación espacial (delante, detrás, encima, al lado de...).

1.3. Formación ingenua de conjuntos mediante indicación de lugar.

1.4. Reconocer y enunciar las diferencias (de color, de tamaño, de forma) entre dos objetos.

1.5. Atribuir a cada ficha multicolor todas sus características (forma, color, tamaño).

2. Discriminación de características.

2.1. Descubrir maneras de recubrir representaciones de fichas multicolores con fichas reales.

2.2. Reconocer en las fichas multicolores las características de color y atribuir las.

2.3. Adquisición de la coordinación ilustración-objetivos.

2.4. Reconocer los símbolos correspondientes a las características de forma, color y tamaño.

2.5. Atribuir a cada ficha multicolor los símbolos de dos, de tres características.

2.6. Atribuir a cada ficha sus tres símbolos característicos.

2.7. Identificar la ficha que corresponde a tres símbolos de características conocidas.

2.8. Atribuir a cada ficha las tres características y todas las que no posee.

2.9. Interpretar la negación de una característica referida a un objeto como una característica de éste.

**Bloque Temático: Formación de Conjuntos**

1. Reconocer y expresar (gráfica y oral-



mente) propiedades comunes a una colección de objetos.

1.1. Reconocer la propiedad de un conjunto.

1.2. Representar mediante diagramas de Venn.

1.3. Representar conjuntos mediante diagramas de Venn.

1.4. Distinguir entre conjunto y elemento.

1.5. Utilizar correctamente el vocabulario «pertenece» («no pertenece»).

2. Capacidad de interpretar diagramas de Venn y diagramas de casillas.

2.1. Interpretar diagramas de casillas (tablas de doble entrada).

2.2. Distribuir adecuadamente los elementos de un conjunto dado (fichas multicolores) en un diagrama de casillas.

2.3. Clasificar en un diagrama de casillas los elementos de un conjunto (fichas multicolores).

2.4. Dado un diagrama de casillas, enunciar la propiedad característica común de los situados en una fila (columna).

2.5. Enunciar las dos propiedades características de los elementos de una casilla empleando el conectivo lógico «y» («y a la vez»).

2.6. Reconocer, mediante una propiedad característica sencilla, un subconjunto de un conjunto dado.

2.7. Representar gráficamente subconjuntos.

2.8. Reconocer subconjuntos en un conjunto y relacionar un subconjunto con el conjunto total.

2.9. Utilizar con corrección la expresión «es subconjunto de» entre el nombre de subconjunto y el nombre del conjunto.

2.10. Reconocer el complementario de un conjunto mediante la negación de una propiedad característica.

# PEDAGOGIA

2.11. Formar el complementario de un conjunto.

## Bloque Temático: Potencia de Conjuntos.

1. Establecer y expresar comparaciones entre conjuntos.

1.1. Reconocer si dos conjuntos son o no equipotentes (coordinables).

1.2. Dados dos conjuntos cualesquiera, comparar sus «potencias» empleando las expresiones «más», «menos» y «tanto como».

1.3. Comparar las potencias de dos conjuntos, dibujando entre ellos las líneas de coordinación.

1.4. Formar conjuntos equipotentes.

## PROCESO SECUENCIALIZADO A SEGUIR

En este proceso y a medida que vayamos desarrollando juegos iremos sugiriendo los cursos en los que se podría aplicar, siempre, repetimos, de modo indicativo, ya que su aplicación real dependerá sobre todo del nivel del alumnado.

### FASE A.- INICIACION.

a) Juego libre con el material. Se entrega la caja de fichas al equipo compuesto por unos seis alumnos, y se deja tiempo libre para que se familiarice con él.

b) Juego dirigido por el profesor con el siguiente orden:

1. Conocer una a una todas las características que como recordaremos son:

Forma: triángulos, cuadrados y redondas.

Color: rojo, amarillo, azul y verde.

Tamaño: grandes y pequeñas.

Textura: lisas y rugosas.

Podemos empezar con una de estas características pero siempre, repetimos, de una a una, apartando de la mesa las fichas con las que NO vayamos a «jugar».

Comenzando con la característica, redonda, podemos dar algunas sugerencias de juegos: (Preescolar).

a) —Construye una torre con las fichas redondas.



VERDE  
ROJO  
AZUL  
AMARILLO  
ROJO  
VERDE  
AMARILLO  
AZUL

b) Las redondas grandes son platos y las pequeñas son tazas. Coloca cada plato con su taza.



AZUL  
ROJO



VERDE  
AMARILLO

c) Coloca una ficha pequeña que corresponda a la grande que ha puesto tu compañero. (Sin profundizar si es lisa o rugosa.)



ROJO



AZUL



VERDE



AMARILLO

d) Vantos a formar serpientes con fichas redondas.



c) Vamos a construir una figura (¿?) con fichas redondas.



y aprovechamos para hacerles preguntas que impliquen respuesta topológica. Ejemplo:

P.—¿Dónde están las orejas?

A.—A los lados.

P.—¿Una a cada lado?

A.—Sí, una a la «derecha» y otra a la «izquierda».

P.—¿Dónde están los ojos?

A.—Arriba, uno a la derecha y otro a la izquierda.

P.—¿Tienen algo dentro?

A.—Sí, dentro tienen dos fichas pequeñas.

P.—¿Qué es lo que tiene aquí? (señalando la boca).

A.—Es la boca, es redonda y está «abajo».

Y así continuaríamos haciendo preguntas que supusiesen al trabajador no sólo la característica de la ficha, sino conceptos de topología y geometría, además de la situación en el espacio con respecto a sí mismo y al objeto analizado: «¿Cuál es la oreja derecha del muñeco?», «¿Cuál es la oreja que ves a tu derecha?», etc.

Cuando hemos jugado con las fichas redondas y observamos que el alumno ha captado el concepto de redonda (cuatro años - 1.º de preescolar), damos el segundo paso:

«Dime cosas redondas que estás viendo en clase» (abstracción de la cualidad redonda y generalización a objetos próximos).

Y posteriormente un tercer paso:

«Dime cosas redondas que tú conozcas, aunque no las estés viendo» (memorización de la cualidad redonda para extrapolarla a objetos de la misma forma pero no próximos).

Hemos acabado con las fichas redondas, ahora vamos a «jugar» con las cuadradas.

a) Construye una torre con las fichas cuadradas.

b) Los cuadrados grandes son ventanas grandes y los pequeños son ventanas pequeñas. Coloca cada ventana grande con su ventana pequeña (ejercicio de correspondencia).



ROJO VERDE AMARILLO AZUL

Una a continuación de otra, formaría una seriación grande-pequeña.

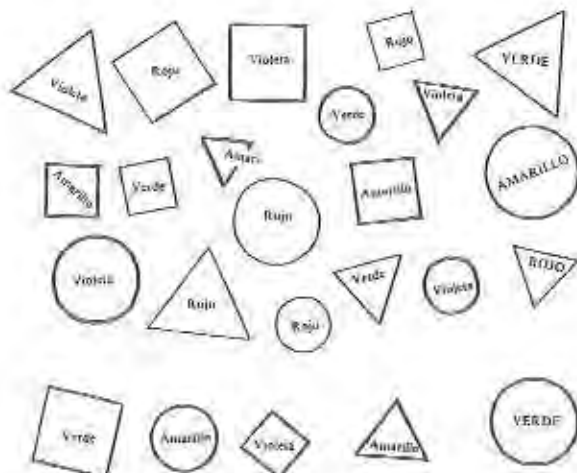
c) Coloca una ficha grande que corresponda a la pequeña que ha puesto tu compañero.

d) Vamos a formar serpientes con fichas cuadradas.

e) Vamos a construir una «figura» con fichas cuadradas. Una vez construida, procedemos a preguntar a través del mismo proceso explicado en el párrafo e) de las fichas redondas.

Del mismo modo analizado hasta ahora con las fichas redondas y cuadradas, procederíamos con las triangulares.

Después de trabajar las tres formas, lo haríamos con los cuatro colores; posteriormente con las dos texturas y al final con los dos tamaños, para acabar «jugando» con las 48 fichas simultáneamente y como las que muestra la figura del anexo 1, en la que en la primera de ellas debería identificar cada figura con su forma, tamaño y color, y en un segundo proceder como en el apartado c).



## APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (IV)

### Proceso directo (1.º de E.G.B.)

Expresión oral de lo que ha construido, incluyendo todas las características descubiertas, paso a paso.

El proceso a seguir sería como el indicado en el apartado e) del «juego» dirigido.

P.—¿Cómo has construido esa figura?

A.—Con fichas (y te cita las fichas empleadas).

P.—¿Qué has construido con las fichas?



Buscar a través de preguntas la aparición de los vocablos: dentro, fuera, arriba, abajo, alto, bajo, izquierda, derecha, delante, detrás, sobre, encima, a mi derecha, a mi izquierda, izquierda del objeto, etc. Además de los inherentes a las cualidades que estás viendo y tocando.

En el aula, si el trabajo se realiza individualmente, se puede utilizar el siguiente proceso que dinamiza la clase.

El alumno dispone de una bolsa con las mismas fichas que en la caja grande en cuanto a forma, color y tamaño, pero sin textura; aunque algo más pequeñas, adecuadas para el trabajo individual.

P.—Cada uno con las fichas de su bolsita que construya lo que quiera.

A.—¿Con todas las fichas? (pregunta frecuente en las aulas de 1.º y 2.º de E.G.B.).

P.—Como queráis, con todas o con algunas.

Una vez construida, el profesor explica.

P.—Cuando oigáis una palmada, el primero (al que ellos previamente han elegido), empezará a contar al resto de compañeros de la clase y del equipo la figura que ha construido y sus características (cómo es).

Cuando oiga otra palmada, se callará el que está hablando del equipo y continuará explicando otro del equipo, que explicará su construcción y así sucesivamente hasta acabar con los seis del equipo.

El profesor intervendrá, sólo en el caso de la palmada; pues irá pasando por los distintos grupos, escuchando las intervenciones de los alumnos, para en caso necesario, establecer, al final, las correcciones oportunas.

El ejercicio dura seis minutos y es de gran valor didáctico.

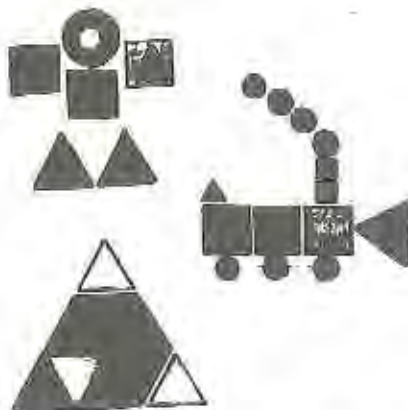
— De un lado se potencia la EXPRESION ORAL.

¿Estaremos trabajando lenguaje o matemáticas?

— Por otra parte se está realizando una recopilación mental de los ejercicios expuestos hasta ahora.

¿Estamos trabajando únicamente las cualidades de los objetos o también conceptos de geometría, topología, conjuntos y correspondencias?

Sería bueno en este momento detenerse en el concepto de «GLOBALIZACION» porque NO es tal una programación que incluye todas las áreas, pero que realiza el profesor para impartirla al alumno. Esto en el mejor de los casos sería interdisciplinar materias. Quien globaliza es el alumno, a través de su propio proceso de pensamiento, puesto ante situaciones que le obligan mentalmente a utilizar todas las experiencias a su alcance. Para él, el aprendizaje es vida, porque es ésta de la que aprende; es el profesor con su parcelación el que le hace entrar en el juego de las diferencias entre materias.



Recordemos en este sentido la gran importancia que tiene y por ello le damos a la expresión oral dentro de nuestra metodología la frase «Cuéntame lo que estás haciendo o lo que ves», es de utilización continua.

Llegados a este punto hemos de aplicar el principio PIAGETIANO al que en capítulos anteriores aludíamos, es decir, la «reversibilidad». Hasta este momento el niño ha estado viendo, tocando, en una palabra, experimentando con el material, y a través de este proceso nos ha descubierto una serie de cualidades que ha abstraído de lo concreto y ha generalizado a objetos de la vida real. Ahora necesita descubrir un símbolo que lo evoque sin que esté presente el material originario, lo manipulado.

La aparición del proceso reversible.—(2.º de Preescolar o 1.º E.G.B.)

P.—Vamos a «jugar», a «descubrir» y a «inventar».

(Entregar a cada niño una octavilla de cartulina blanca para poder realizar el trabajo posterior.)


P.—Yo quiero hacer en mi cartulina un dibujo, ¿sabéis para qué? Pues para que cuando lo vea sepa que son fichas redondas. A ver, ¿qué podríamos dibujar en la cartulina que os he entregado?

A.—Dibuja una ficha redonda.

(En la mayoría de casos ellos mismos dibujan un redondel e incluso los más

avispados ponen una ficha redonda sobre la cartulina y la contornean con el lápiz.)

P.—Ya tenemos una tarjeta con un di-

bujo  Cuando veamos este di-

bujo ¿qué ficha levantaremos?

(Los alumnos levantan todas las fichas que son redondas, de cualquier tamaño, color o textura.)

(Estamos utilizando la caja grande de fichas para trabajar en grupo.)


P.—Ahora quiero hacer en esta otra cartulina otro dibujo, ¿sabéis para qué?

(Los más avispados adelantan; para saber que son las de tres puntas.)

Pues para que cuando lo vea sepa que son las fichas de tres puntas, ¿qué podré hacer?




Quien globaliza es el alumno, a través de situaciones que le obligan a utilizar los...

— Se repite el proceso anterior, apareciendo 

P.—Cuando veamos este dibujo, ¿qué fichas levantaremos?


(Los alumnos levantan, al igual que en el proceso anterior, todas las fichas que son de tres puntas, de cualquier tamaño, color o textura.)

— De la misma forma aparecería el símbolo  de cuatro puntas para

pasar a continuación con la característica, color que es muy fácil de descubrir.

Es importante resaltar que a medida que van apareciendo una a una todas las características, hay que ir relacionándolas con las anteriores. Ejemplo:

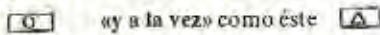
P.—Levantad todas las fichas que sean

como este dibujo 



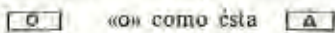
# PEDAGOGIA

Ahora levanta las que sean como éste



¿Es eso posible? ¿En qué concepto matemático les estamos introduciendo intuitivamente?

P.—Ahora una que sea como ésta



Ahora una que sea como ésta

y «a la vez» como ésta

Y así seguimos jugando con las características de forma y color.



En su propio proceso de pensamiento, puesto a las experiencias a su alcance.

hasta pasar al descubrimiento de un nuevo símbolo.

P. Quiero hacer ahora en esta otra cartulina un dibujo para que cuando lo vea sepa que son fichas lisas y otro para que sepa que son «arrugadas» (rugosas).

Al llegar a este punto el niño «juega» a su propio descubrimiento. Las cualidades anteriores se desprendían fácilmente del material. La textura no es tan sencilla, sobre todo para niños de 1.º ó 2.º de E.G.B.

Así pues cada uno o cada equipo inventa su propio símbolo.

Los que con más frecuencia aparecen son éstos:



Bien, dice el profesor, ahora vamos a «jugar» toda la clase y el equipo que tiene

esta tarjeta va a ir al que tiene

esta otra a pedirle las fichas

que responda a ese símbolo.

Se trata de exagerar la situación para que ambos equipos no puedan entenderse, ya que cada uno no sabe lo que el símbolo del otro representa. No obstante hay que dejarles disfrutar de su propio descubrimiento, no tengamos prisa por entrar en formalismos.

A continuación haríamos lo mismo con las grandes y pequeñas.

P. Quiero hacer ahora en esta cartulina un dibujo para que cuando lo vea sepa que son fichas grandes o pequeñas.

Del mismo modo que en el descubrimiento anterior aparecen símbolos propios, en este caso ocurre lo mismo, los símbolos que cada equipo va «descubriendo» van desde: elefante-hormiga; sol-punto; hasta árbol-flor, pasando por una innumerable e inimaginable (para el adulto) gama de contrastes, pero siempre el símbolo de grande lo representamos por algo grande y el de pequeño por algo pequeño. Nosotros nos preguntamos, ¿son los grandes y los pequeños cualidades inherentes a los objetos, o por el contrario cualidades con valor comparativo?

El juego continúa pero el niño se da cuenta de que si no se pone de acuerdo con sus compañeros no puede jugar con ellos, sus símbolos son diferentes.

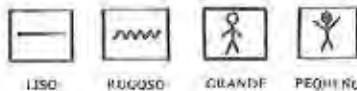
Aquí hemos de plantearnos una serie de interrogantes a los que cada docente ha de dar respuesta.

¿Tiene el profesor que explicar al alumno la necesidad de la unificación simbólica?

¿Se está produciendo desde el principio el paso de la motricidad a la simbolización?

¿Me servirá este proceso como base para que el alumno descubra la necesidad de unificación en el simbolismo numérico?

Al final el profesor descubrirá un símbolo en el que todos estemos de acuerdo.



¿Se diferencian lo grande y lo pequeño en el tamaño? ¿Por qué?

¿Qué materiales y cualidades diferencian a ambos símbolos?

¿Podría inventar alguna historieta al respecto?

Recordemos que el trabajo se realiza siempre en dos fases:

a) Directa, a través del contacto inmediato, de la observación y experimentación con el material.

b) Reversible, a través de la abstracción de la cualidad fundamental del objeto y su representación gráfica, su simbolización.

Será pues el momento en que el alumno realice clasificaciones y serienones de mo-

do más formal y sistemático de como las venía haciendo.

Sugerencias:  
— Clasificar según la característica de la forma:

(El profesor levanta una tarjeta )

y los niños deben amontonar las fichas que se correspondan con este símbolo.)

— Clasificar según: su color, textura, tamaño, siguiendo el mismo proceso anterior.

— Llegar desde el conjunto referencial al conjunto numérico a través de la clasificación: (1.º E.G.B.).



¿Responda usted mismo a estas preguntas?

¿Estamos trabajando la pertenencia o no pertenencia de un elemento a un conjunto?

¿Y la inclusión o no inclusión de un subconjunto en un conjunto?

¿Y el conjunto unitario?

¿Estamos acaso definiendo conceptos abstractos? ¿Tal vez aprendiendo a través de formalismos?

¿Qué considera más importante, que manipule en concepto intuitivo de pertenencia o que aprenda su símbolo ( ) y lo defina?

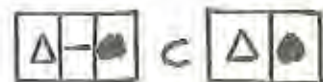
¿Estamos perdiendo el tiempo con fichas o cubriendo objetivos del Ciclo Inicial?

¿Necesitamos seccionar las elecciones de un texto en tres partes, una para cada trimestre, o estamos trabajando simultáneamente diferentes niveles básicos de referencia, incidiendo más a fondo sobre los que pretendemos conseguir de modo directo?

— El camino que recorren las fichas:



¿Ve usted relación entre este concepto experimentado y el que más adelante se introducirá a nivel formal?



La introducción a los pares ordenados en el eje de coordenadas cartesianas (1.º de E.G.B.).

«Los conocimientos matemáticos deben plantearse en forma de espiral.»

## APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (IV)

Todo conocimiento nuevo debe tener su apoyo, su base, en conocimientos anteriores para ir construyendo de este modo todo el entramado matemático.

Mostramos uno de los innumerables casos que estamos trabajando y que sirve de introducción al concepto de representación en el eje de coordenadas cartesianas.

P.—Vamos a poner dentro de estos cuadros las fichas que sean como las tarjetas que veáis. Empleamos el «a la vez».

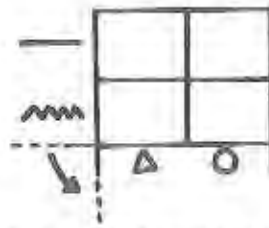
	No	Si	No	No	Si	Si	No	No	No

La ficha superior del eje de ordenadas es cuadrada, grande y amarilla. Hay que compararla con cada uno de los símbolos que hay en el eje de abscisas.

Naturalmente, estamos hablando de este trabajo en 1.º de E.G.B., es por tanto obvio indicar que el concepto es puramente intuitivo

y que no aparecen en ningún momento conceptos formales. Pero este «juego» inicial que se irá ampliando año tras año, servirá como conocimiento de base en aprendizajes posteriores.

Un ejemplo para cubrir el mismo objetivo en un proceso reversible:



La flecha indica la dirección en que ha de empezar a leer.

— En la parte de arriba, a la izquierda mía, pondré las que sean lisas y a la vez de tres puntas.

En la parte de abajo, a la izquierda mía, pondré las rugosas y además de tres puntas.

— Así se continuará realizando el ejercicio que podría plantearse en cualquiera de los cuatro cuadrantes.

Ejemplo:

P.—Coloca las tarjetas que necesites para colocar estas fichas en sus casillas correspondientes.

El trabajo, por lo breve, muestra ejemplos extraídos de la realidad de nuestras aulas, donde se realiza un seguimiento de los resultados de nuestra metodología, que son meramente indicativos. Existen cientos de ellos que el propio profesor puede «construir» y secuencializar.

### La intersección y la unión de objetos que forman conjuntos

Como acabamos de indicar vamos a inducir el proceso, citando ejemplos referenciales sin ampliar.

Paso 1.º—(Nivel 1.º E.G.B.)

Con hilos gruesos o hebras de lana.



P.—Con tu bolsa de fichas, ¿qué puedes hacer al ver este dibujo?

— Se ponen más ejercicios utilizando los distintos símbolos previamente trabajados.

Paso 2.º—(Nivel 1.º E.G.B.)



(Todas pequeñas, triángulos, cuadrados y círculos de cuatro colores.)

P. Coloca las fichas en su sitio.

A. ¿Y las fichas que son de tres puntas «y a la vez» rojas?

P. ¿Dónde las colocarías tú?

Obsérvese que NO utilizamos «intersección» de un conjunto con otro, ni mucho menos el símbolo  $\cap$  que puede dar origen a confusión cuando en este estadio el alumno está iniciando el aprendizaje escrito.

Paso 3.º—(Nivel 1.º E.G.B.)—Generalización a objetos de la vida real.

Que se pongan a mi derecha los niños que sean rubios.

A mi izquierda los que lleven gafas. ¿Dónde colocamos a los niños rubios y «a la vez» con gafas.

Paso 4.º—(Nivel 2.º E.G.B.)—Proceso reversible.



Todo conocimiento nuevo debe tener su apoyo, su base, en conocimientos anteriores para ir construyendo de este modo todo el entramado matemático.



Coloca tú las fichas que puedas en el sitio que convenga.

### Paso 5.º (Nivel 2.º E.G.B.)

Se introduce el formalismo o formalismo «intersección» como vocablo con sentido matemático y se amplía su acepción a situaciones de la vida real.

P. ¿Cómo son las fichas del conjunto intersección?



A. Redondas y «a la vez» azules.

P. Vamos a escribirlo:

$$\square \cap \blacksquare = \bullet \bullet$$

P.—Vamos a rayarlo más fuerte para darnos cuenta:

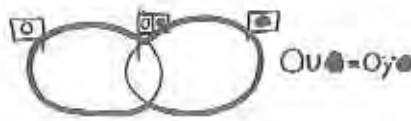


El proceso para la «unión» sigue las mismas fases en el mismo nivel.

El profesor aprovechará el proceso o paso 5.º para establecer una reflexión.

P.—Ahora queremos «juntar» las fichas redondas «y» las azules. ¿Tendremos que «juntar» también las redondas y «a la vez» azules?

Vamos a señalarlo más fuerte.



¿Es necesario explicar que al realizar en la unión de conjuntos los elementos repetidos, sólo constan una vez?

Ejemplo 5.º nivel:

$$A = \{1, 3, 5, 7\} \quad B = \{1, 4, 5, 8, 9\}$$

Representa:  $A \cup B$ .

Daos cuenta que trabajamos con abstracciones representadas por números, pero este paso sólo es válido si previamente hemos partido de pasos manipulativos y de experimentación como los que sucintamente hemos expuesto.

— Introducción al concepto de conjunto complementario.—(2.º E.G.B.)

— Paso previo:

P.—¿Qué símbolo es éste?  $\circ$

A. Fichas redondas.

P.—¿Cuál es éste?  $\emptyset$

P.—¿Y éste?  $\neq$

P.—¿Y este otro?  $\neq$

Aparece la simbología o terminología «no redondo», «no grandes», «no rojo», etc. Nos podemos apoyar para su afianzamiento en ejercicios como los expuestos en la introducción a los pares ordenados, pero utilizando la simbología aquí expuesta.



P. ¿Cómo son las fichas que hay en el conjunto?

A.—De tres puntas.

P.—¿Cuáles he tachado?

A.—Las verdes.

P.—¿Cuáles no he tachado?

A.—Las rojas, amarillas y azules.

Del mismo modo que en la intersección y en la unión, aparece el vocablo «complementario» en su acepción matemática y general.

P.—¿Cuáles son las fichas del conjunto complementario?

A.—Triángulos pero «no verdes».

Se hace hincapié en la acepción pero no al igual que se hizo con a la vez o y.

No queremos hacer más amplio un trabajo que para poder desarrollar minuciosamente necesitaría varios números de esta revista.

Esperamos que las indicaciones apuntadas puedan dar una idea general del proceso empleado, que es al fin y al cabo el objetivo principal de este trabajo.

Queremos acabar, no obstante, diciendo que no es el material que utilizamos el único posible, existen muchos más materiales que pueden servir como sustitutos o complementarios, material que incluso puede fabricarse el propio profesor. No olvidemos que lo importante es el proceso lógico, el material es un auxiliar, una base de apoyo, nunca un fin en sí mismo.

Francisco Bustelo, ex-rector de la Universidad Complutense de Madrid

## "CON VOLUNTARISMO Y SIN DINERO NO PUEDE MEJORAR LA UNIVERSIDAD"



Francisco Bustelo, rector de la Complutense madrileña durante el ejercicio pasado, se lamenta de no haber conseguido reformas de fondo.

*Después de algo más de tres años al frente del Rectorado de la Universidad Complutense ¿cómo valoraría su labor?*

—No soy yo el más indicado para hacer esa valoración. Con todo, señalaría como aspectos positivos generales la gestión económica y administrativa y el diálogo equilibrado con todos los sectores de la Universidad que han querido dialogar. Como puntos concretos citaría la extensión a cinco años del contrato a todos los profesores no numerarios, el control de asistencia, la mecanización de la gestión, la potenciación de la Junta de Representantes estudiantiles y de los comités de empresa del personal de la Administración y los servicios (PAS), la discusión en la Junta de Gobierno del presupuesto, la apertura de la Universidad hacia la sociedad (con las Jornadas Fuerzas Armadas - Universidad, el Coloquio Internacional sobre el centenario de Marx, la creación del Centro Ortega y Gasset, los homenajes a Alberti, Bergamín, etc.).

Como aspectos negativos señalaré el no

haber conseguido reformas de fondo (como mayor remuneración de personal docente y el PAS, mejor relación profesor/alumno, más fondos para la investigación, mejores instalaciones) y, sobre todo, no haber sabido explicar que esas mejoras, hoy por hoy, no está en manos del rector lograrlas, por falta de medios económicos.

En suma, gracias a la labor de los sucesivos equipos electorales creo haber administrado bastante bien unos recursos escasos, dentro de lo que era posible. Prueba de ello es que la Complutense ha funcionado estos tres años y lo ha hecho mejor, si se me permite la inmodestia, que muchos otros organismos públicos o privados.

### CAMPAÑA ELECTORAL MAL LLEVADA

*—En un principio su candidatura provocó entusiasmos. ¿A qué se ha debido una salida tan gris?*

La salida «tan gris» se debe a que la

*Hizo temblar los cimientos más profundos del PSOE en aquel famoso Congreso en el que, convertido en azote marxista, no fue ajeno a la dimisión temporal de Felipe González. Paradójicamente se convertirá después en el primer socialista que ocupaba un despacho oficial al ser elegido Rector de la Universidad Complutense de Madrid. Aunque los días que corren no deben ser felices para este hombre que llegó a ser el senador (1979) más votado de la provincia de Madrid. El ansiado cambio socialista (la pasada por la izquierda que este país necesitaba, según Felipe González) no acaba de cristalizar y, por si tuera poco, ahí está su salida del Rectorado con una actitud poco clara de su partido.*

Luis Corpa

izquierda fue derrotada en las elecciones al Claustro constituyente. Tal derrota obedeció, creo yo, a que la Universidad Complutense, por las razones apuntadas, sigue en el fondo igual, esto es, mal, y por lo tanto, insatisfecha, con lo cual muchos tienden a votar contra lo que hay en señal de protesta. Hubo, además, otros factores como una campaña electoral bastante mal llevada por las fuerzas de izquierda y la poca propicia que resultaba para ésta la composición del Claustro (pese a los esfuerzos que para conseguir otra composición desplegó en la Junta de Gobierno el equipo rectoral que yo presidía).

*—Han circulado rumores sobre una posible pérdida de interés por parte del PSOE hacia usted. ¿En algún momento se sintió desamparado? ¿Por qué no se presentó a la reelección?*

—A la vista de los resultados en las elecciones de claustres, la Comisión Ejecutiva Federal del PSOE consideró que no debía presentarme a la reelección por

## ENTREVISTA

estimar que perdería con seguridad y que esa derrota perjudicaría al partido. Yo acaté la decisión aunque no me convencieron las razones ni el procedimiento.

### «SCHULLER GANÓ LIMPIAMENTE»

—¿Qué opinión le merece su sustituto y el programa electoral que piensa llevar a cabo?

—El rector Schüller me parece una persona de buenas intenciones y hay que decir que ganó la elección limpiamente. Otra cosa es si será o no prisionero de una derecha algo extremosa que contribuyó a su triunfo. El tiempo dirá su palabra.

—Al nuevo rector se le ubica en posiciones de la derecha radical. ¿Es posible que su triunfo se produjese por la desunión de la izquierda al ir el PSOE por un lado y CC.OO. y UGT por otro?

—Desde el momento en que había mayoría de derechas casi segura en el Claustro y a mí se me impedía moralmente ser candidato, la situación no tenía salida para la izquierda. Unos, como Comisiones y parte de UGT, se empeñaron en apoyar una candidatura de izquierda «pura y dura» que no tenía la menor posibilidad, y otros, como parte del PSOE, prefirieron una candidatura de centro, que al mantenerse la anterior, tampoco tenía ninguna posibilidad de triunfar. La izquierda, así, siguió una tática errónea, con los resultados conocidos. Ocurrió justo lo contrario que en 1980, cuando fue la derecha la que se dividió y se equivocó. Esperemos que en las próximas elecciones vuelvan a cambiar las tornas.

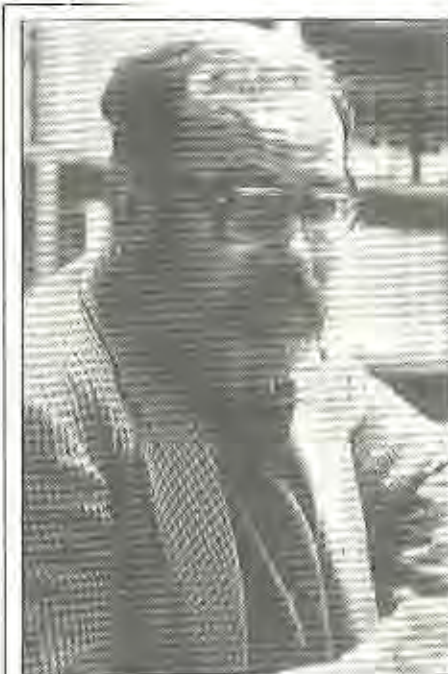
—La LRU ha sido muy criticada. ¿Piensa que es el mecanismo adecuado para relanzar la Universidad?

—La Ley de Reforma Universitaria me parece un esfuerzo encomiable para racionalizar la Universidad. Debería tal vez haberse discutido más con los propios universitarios, aunque también es cierto que tal cosa era difícil y podía haber demorado la reforma durante años, como ocurrió con los gobiernos de UCD. La ley tiene, sin embargo, un pero grande y es la falta de programación económica y de incremento de la dotación presupuestaria de las universidades.

—Con ley o sin ley, con rectores de izquierda o derecha, con autonomía de verdad o sin ella, si se siguen gastando en España 100.000 pesetas por estudiante universitario y año, seguiremos en la práctica como hasta ahora.

### DEMASIADOS MILLONES PARA «AICIZAR» LA ESCUELA PRIVADA

—La LODE ha dejado descontenta tanto a la derecha como a la izquierda. ¿Qué opina del proyecto que finalmente aprobó el Parlamento?



**“La LRU es un esfuerzo encomiable para racionalizar la Universidad. Aunque no desarrolla una programación económica del incremento de la dotación presupuestaria de las universidades.”**

No hoy ningún especialista en el tema, pero me parece que desde el siglo pasado la educación no universitaria es un reducto que la derecha está dispuesta a defender con uñas y dientes. Casi tiene para ella la importancia que tuvo la reforma agraria en la Segunda República. Por ello, no sé muy bien si era la ocasión para haber atacado a fondo ese reducto o, al contrario, convenía, como se ha hecho, buscar un equilibrio relativo, que de todos modos ha puesto en pie de guerra a la derecha. Pienso que la ley controlará hasta cierto punto la escuela privada subvencionada, aunque no sé si en la medida suficiente, lo que sí me parece es una operación costosa, pues son muchos los 150.000 millones de pesetas que como mínimo habrá que pagar este año para «aicizar» un poco la escuela privada. Compromiso además que habrá que mantener en años sucesivos.

—¿Qué le hubiera gustado hacer en la Complutense y no ha podido o no ha tenido tiempo suficiente para hacerlo?

—Me hubiera gustado sentar las bases para conseguir un presupuesto doble del actual, ya que las necesidades de la Complutense para conseguir mejoras auténticas las cifro en 19.000 millones anuales (en pesetas de 1983) frente a los 10.500 millones de que dispuso el año pasado.

—Antes de dejar el rectorado distribuí a la Junta de Gobierno y a las fuerzas sindicales un proyecto detallado de presupuesto para 1987, con los ingresos y gastos descables. No vamos camino, sin embargo, de conseguir esas mejoras presupuestarias y lo malo es que muchos, tanto en la izquierda como en la derecha, creen que con voluntarismo y sin dinero se puede mejorar de verdad la Universidad.

## ESTA ES SU VIDA

Francisco Bustelo García del Real es licenciado en Derecho por la Universidad de París y doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Complutense. Fue siete años profesor no numerario de esta última Universidad. Ha sido catedrático en Santiago y Valladolid. Actualmente es catedrático de Historia Económica Mundial y de España de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense.

Está especializado en demografía histórica, sobre la que ha publicado una veintena de trabajos. Ha escrito además muchos artículos y un par de libros sobre temas políticos y económicos.

Miembro de la dirección del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) (1974-1976), senador socialista por Madrid (1979-1982) y diputado por Pontevedra (1977-1979).

Afiliado al PSÓE desde 1956, durante el franquismo fue procesado cuatro veces, pasó dos años en prisión y siete en el exilio y fue deportado una vez.

Tiene 51 años y está casado con María Gómez Mendoza, profesora adjunta de la Universidad Complutense, Consejera de Salud y Bienestar Social de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Fue rector de la Universidad Complutense desde diciembre de 1980 a marzo de 1984. Tiene la Gran Cruz del Mérito Militar y es Commandeur des Palmes Académiques.

# LA CARRERA D

**L**A situación actual en lo que a la carrera docente se refiere es la siguiente: con una titulación determinada se accede a unos cuerpos mediante concurso-oposición libre o restringida. La inmensa mayoría del profesorado permanece en el cuerpo en el que ingresó, sumando trienios y esperando la jubilación con mayor o menor ilusión.

Este es el sistema general, las excepciones en cuanto a acceso o cambio de cuerpo no son significativas para realizar una valoración estática y cerrada del sistema de cuerpos docentes actual. Sistema que ha generado y genera multitud de desilusiones, frustraciones y aburrimiento de todo tipo. Ciertamente que el Estatuto de Centros permite una cierta movilidad dentro del propio cuerpo, pero cierto también que no siempre la capacidad y preparación han sido tenidas en cuenta a la hora de ocupar los distintos puestos; el enclufismo, el amiguismo y otros procedimientos menos confesables han sido las causas que han motivado la ocupación de tal o cual puesto. En todo caso pensamos que es urgente cambiar la situación actual e iniciar los pasos para la creación de la Carrera Docente en consonancia con los tiempos que vivimos y de acuerdo con las propuestas de la Escuela Pública, defendida por las fuerzas progresistas de este país.

## CONCEPTO DE CARRERA DOCENTE

El objetivo final mantenido por la F.E. de CC.OO. está puesto en la consecución del Cuerpo Único. Entendido el concepto de una manera histórica, no metafísica, sabemos que el futuro planteará nuevos problemas y necesitará un replanteamiento continuo. En cualquier caso, no se avanza renunciando a lo que configura nuestras señas de identidad, sino profundizándolas y clarificando en cada momento los elementos vivos, los conceptos oscuros, los temas que explican el presente y prepara el futuro.

¿Que se entiende por carrera docente? El conjunto de condiciones necesarias para acceder y desempeñar la función de profesor y las distintas situaciones administrativas y profesionales a que ello da lugar mediante la combinación de criterios de mérito, capacidad, antigüedad y /o elección.

Antes de analizar los distintos elementos que configuran el tema en cuestión es necesario hacer algunas consideraciones y plantear algunos interrogantes, tanto en lo que

se refiere a la carrera docente estructuralmente como geográficamente en el nuevo Estado de las Autonomías.

a) **Carrera docente-ciclo único.** Ciclo único es el conjunto de enseñanzas impartidas de los cero a los dieciocho años con carácter general y polivalente, al término de las cuales el alumno debe estar preparado para insertarse en el mundo de trabajo o continuar los estudios superiores. No hay incompatibilidad entre un concepto y otro, antes al contrario, se complementan y adquieren pleno sentido el uno dentro del otro. Ahora bien, las preguntas son múltiples y de diversa lectura: ¿ciclo único de 0 a 18 años o de 0 a 16? ¿Bachillerato general o Bachillerato general y técnico? ¿Hasta dónde? ¿Cómo? ¿Inserción de la Enseñanza técnica en la Enseñanza general? ¿Más general la pregunta ¿Cómo compaginar enseñanza-trabajo? ¿Unidad entre título-experiencia, capacidad pedagógica? ¿Etapas del ciclo único y títulos correspondientes? La urgencia en buscar respuesta a muchas de estas preguntas es evidente y mucho más si tenemos en cuenta, por un lado, la Reforma de las Enseñanzas Medias iniciada y por otro la crisis y fracaso social que atravesamos.

b) **Carrera Docente-red escolar.** La enseñanza en nuestro país está marcada dentro de dos redes escolares, pública y privada. Globalmente un 65 por 100 de enseñanza pública y un 35 por 100 de enseñanza privada. Esta situación no la modifica la LODE, al contrario, la da carta de ley. Nuestra defensa de un sistema de enseñanza público unificado, integrador de la enseñanza estatal y de la enseñanza privada concertada y las posibilidades que la LODE asegura, nos permiten situar el tema en las siguientes coordenadas: exigir una similitud de situaciones entre los profesores de ambas redes escolares (económicas, titulación, acceso, movilidad, etc.). Y esto, asumiendo la existencia de una diferencia de partida: relación contractual en la privada (acceso a un centro) y funcional en la estatal (acceso a un cuerpo).

c) **Carrera docente-Estado o CCAA.** La pregunta es la siguiente: ¿Cuerpos Nacionales o cuerpos de las Comunidades Autónomas? Terminado el proceso de transferencias y configurado el mapa político del Estado en distintas Comunidades Autónomas, serán éstas las que seleccionen al profesorado según sus necesidades. Lo cual nos parece positivo en un doble sentido, por un lado se afianza el desarrollo autonómico del país y por otro lado es imprescindible



*El tema de la carrera docente es cursos, cursillos, conferencias, etc. colectivos interesados en la Educación de CC.OO. no es ajeno a esta problemática como tema central de su estudio. Relaciones de la carrera escolar, cuerpos autonómicos, acceso y formación permanente de los temas que deben debatirse en el debate y tomar posición. Si bien los temas las posturas están más o menos suceden lo mismo y la diversa sistematización de las op.*

# DOCENTE



es frecuente objeto de debate en... realizadas por los distintos... El Sindicato de Enseñanza... la problemática y lo ha planteado... de su 3.º Congreso... para que debamos profundizar en... carrera docente con ciclo único, red... nacionales, formación inicial... del profesorado son algunos de... en el marco del próximo Congreso... Si bien es verdad que en algunos... menos unificadas y claras, en otras... diversidad de opiniones dificulta la... opiniones del Sindicato.

EUSEBIO SALAN

conocer y compartir el medio social y geográfico para impartir una enseñanza de calidad. La Constitución, la Ley de Bases para la Función Pública y el Estatuto del Profesorado deberán solucionar el problema. En cualquier caso, los principios que a continuación señalamos deberían ser asumidos:

— Cuerpos de CCAA. Homologables entre sí.

— Posibilidad de cambio de una comunidad a otra.

— Establecimiento de una normativa específica en las CCAA que desarrollen y autonomicen las normas generales.

## ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA CARRERA DOCENTE

a) **El profesor.** Los antiguos documentos de la Federación decían que se considera profesor, educador, enseñante o docente a toda persona que, cumpliendo los requisitos y condiciones de preparación profesional que se legisle para el caso, trabaja en un centro educativo, con adecuadas técnicas pedagógicas para iniciar, sostener y valorar el aprendizaje de conocimientos, destrezas, técnicas y actitudes por parte de otras personas que se relacionen con ella específicamente para esta finalidad. El documento añade a esta definición el concepto de **aptitud**, no sólo dominar unas técnicas, tener unos conocimientos, también aportar una especial **calidad humana**. Con B. Brecht, y acercando el futuro, diríamos que los más **maternales** se dediquen a los niños. El paro, el desprestigio social hacia el maestro, etc., han hecho de esta profesión un **saco** donde cabe todo.

b) **Formación inicial de los docentes.** En nuestro país la situación actual de lo que entendemos por formación inicial es la siguiente: el profesorado de E.G.B. se forma en las escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y los profesores de Enseñanzas Medias en las Facultades o Escuelas Técnicas Universitarias. En ambos casos consideramos la formación deficitaria por:

— Enseñanza libresco y memorística.

— Escasa importancia a los problemas didácticos, las clases se centran en dar contenidos y no en formas de impartir esos contenidos.

— Desconexión enseñanza-práctica con niños.

— Deficiencias en la especialización del profesorado.

— Fracaso de los ICFS en las Enseñanzas Medias.

— Pedantería formalista y psicologismo barato.

Entendemos por formación inicial del profesorado aquellas enseñanzas, estudios y conocimientos que, acompañados o no de sus correspondientes titulaciones y/o habilitaciones, son requeridos para impartir la docencia. Es en los temas de formación inicial del profesorado donde el Sindicato se encuentra con posturas diferentes, tanto en EGB como en Enseñanzas Medias. Exponemos a continuación las opiniones existentes.

## 1.ª) Formación del profesorado en EGB

### Opción A

Esta opción está determinada por los siguientes elementos:

— Dos cursos de formación básica común. Contenidos en relación al desarrollo científico del futuro enseñante, contenidos de formación general, etc. La oferta de las Escuelas Universitarias deberá ser lo suficientemente amplia como para evitar, por una parte, la excesiva uniformidad y por otra, permitir la selección de los contenidos básicos en función de la posible especialización futura.

— Un curso de prácticas (3.ª), realizadas por las mañanas en centros colaboradores de las E. Universitarias y organizadas didácticamente por un Departamento interdisciplinar. Las tardes en las Escuelas Universitarias complementarían las prácticas de las mañanas con explicaciones y comentarios sobre la problemática surgida en la mañana y la adquisición de técnicas instrumentales.

— El curso (4.ª) sería de especialización. Se pueden mantener las actuales u otros, según las necesidades sociales y de las distintas Comunidades Autónomas.

### Opción B

Dos son las principales diferencias con relación a la opción anterior: un año más de

duración de los estudios, que pasaría a cuatro o cinco, según se tratara de profesores para los ciclos inicial y medio o superior y el papel jugado por las Facultades de Pedagogía.

Las Facultades de Pedagogía serían los centros que proporcionarían a los enseñantes la formación especializada a partir del tercer curso. Integrarían los Departamentos de didáctica de cada una de las materias que, a su vez, nutrirían las enseñanzas de las especialidades didácticas de las Facultades Universitarias para los profesores de las actuales Enseñanzas Medias.

La organización de los estudios debe realizarse de tal modo que permita que el cuarto curso se diera en las E. Universitarias en su mayor parte o en su totalidad y éstos tuvieran un carácter terminal para una parte de los profesores.

Quiénes impartieran enseñanzas en la etapa doce-catorce años, realizarían su especialidad en las Facultades de Pedagogía en dos años, o un año en la Escuela Universitaria y otro en la Facultad.

Este tipo de formación requiere una íntima relación entre Escuelas Universitarias y Facultades Pedagógicas de cada distrito universitario y permite la adecuada especialización y la salida del sistema formativo hacia la tarea docente en tercer o cuarto curso para el Ciclo inicial y medio y en cuarto o quinto para el Ciclo Superior.

## 2.º La formación del profesorado de Enseñanzas Medias

Ningún estudiante de las Facultades y Escuelas Universitarias se ha formado o le han formado para ser profesor.

Si es verdad que la práctica hace maestros, no es menos cierto que la necesidad de unos conocimientos y unas técnicas docentes deben ser imprescindible para ejercer la docencia. Los ICES, que deberían haber cumplido esa función, se transformaron la mayoría de las veces en rutina, aprendizaje de «nombrados» y técnicas «made in USA» y poco más. Un fracaso más del desarrollismo del 60-70. La alternativa a la situación actual debería considerar los siguientes elementos.

### Opción A

Dos primeros cursos de formación básica común, según las características indicadas en EGB.

Un tercer curso de tipo práctico en la dirección investigadora-científica: elaboración de trabajos, participación en seminarios, etc.

Los cursos de 4.º y 5.º serían de especialización en cuanto a contenidos específicos de cada materia.

Un problema a resolver (cómo se realizaría el acceso desde las E. Universitarias a las Facultades de aquellos enseñantes que quisieran optar por una formación más especializada o que decidieran ejercer su función en este nivel educativo?

### Opción B

Se basa en que los futuros enseñantes de las enseñanzas medias actuales o de las etapas del tronco común, comprendidas entre catorce y dieciocho años, realicen su formación inicial en las Facultades Universitarias.

Los Departamentos didácticos compartidos con las Facultades de Pedagogía se

**«La formación permanente del profesorado debe entenderse como un derecho y un deber del enseñante, integrado en el marco de las tareas profesionales.»**

encargarían de las enseñanzas de las especialidades didácticas necesarias para el acceso a la función docente que se impartirían en los cursos 4.º y 5.º de los estudios universitarios.

En el último curso se simultanearían las enseñanzas generales con la realización de prácticas docentes en los centros de enseñanzas medias.

La Facultad de Pedagogía se encargaría de impartir cursos de un año de duración para aquellos licenciados que, perteneciendo a planes de estudios anteriores o no habiendo cursado la especialidad didáctica, optaran por ejercer la docencia. Este curso intensivo se simultanearía con la realización de prácticas en centros de enseñanzas medias.

La diferente duración de los estudios iniciales puede ser un obstáculo para la consecución del cuerpo único. Es un elemento a considerar sopesando objetivos sindicales y análisis de las necesidades reales de formación. En cualquier caso una formación por encima de los mínimos que se piensen necesarios no es una incongruencia en una época de crisis, aunque, desde luego, no la única opción defendible.

Dos problemas finales sobre este tema, ambos demandan urgente solución, tanto en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado de EGB como al de E. Medias. Primero, cambio del Plan de Estudios o curriculum en contenido y en metodología, con participación del alumno en la confección del propio curriculum. Segundo, frente al marasmo actual, caminar hacia una mayor integración y conexión de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, con la potenciación y creación de Departamentos Didácticos generales y específicos en cada una de las Facultades.

### c) Acceso a la función docente

La discusión en torno a este tema es muy amplia y antigua (oposiciones, interinos y contratados, etc.). La alternativa de la F.E. de CC.OO. al acceso se enmarca dentro de las siguientes preguntas:

Es necesario y urgente la planificación de las necesidades educativas. La revisión de las plantillas y el aumento de las mismas, el aumento de especialidades, la reconversión de las existentes, son algunos de los pasos a dar que no deben demorarse.

En el Estado de las Autonomías deben ser ellas mismas las que fijen las condiciones particulares de acceso, dentro de un marco general mínimo fijado por el Estado.

— El sistema de acceso se debe ligar al de formación inicial. Los méritos para acceder se adquieren durante todo el proceso formativo y no mediante un examen final.

El concepto de funcionario-docente actual debe terminar. Los mecanismos de control, la formación permanente y la responsabilidad deben ser elementos fundamentales en el curriculum del docente.

Terminada la formación inicial el acceso a una plaza se realizará según las siguientes fases:

1.º Concurso de méritos. Anualmente la Administración competente convocará las plazas previstas más un cupo excedentario por especialidad, área o asignatura.

Los méritos o baremos en las personas que concurren serán los siguientes: experiencia docente, trabajo de carácter científico o pedagógico realizados por el aspirante, certificados sobre cursos o cursillos de carácter didáctico, expediente académico y otras a determinar por las distintas comisiones creadas al efecto.

2.º Fase de prácticas y valoración de las mismas. Las personas seleccionadas en el concurso de méritos pasarán a ser profesores en prácticas en un centro determinado



y bajo la supervisión de los profesores del departamento o área. Tendrán horario reducido y asistirán a las clases de otros profesores, participando en seminarios específicos. Al término del curso, el profesor en prácticas presentará una memoria-balance de su actividad académica y una programación. Una comisión de profesores, entre los que deberá estar el responsable del seminario o área al cual pertenezca el profesor en prácticas y el profesor designado por el aspirante, evaluará su trabajo.

Si la evaluación es positiva el profesor en prácticas se convertirá en profesor titular. Caso de que la evaluación sea negativa podrá continuar durante un año más como profesor en prácticas o acceder al seguro de desempleo, pudiendo reiniciar las prácticas en el siguiente concurso de méritos.

El sistema propuesto para los centros públicos deberá entenderse con el mayor grado de similitud a los centros concertados, según lo dicho anteriormente.

## (i) Paso de un nivel a otro

El sistema debe garantizar dos tipos de movilidad: horizontal y vertical. La movilidad horizontal significa el paso de una especialidad a otra dentro de la misma etapa, el acceso a las funciones directivas y a las funciones de responsabilidad de carácter pedagógico. La movilidad vertical está determinada por el paso de una etapa a otra, el acceso a la Inspección técnico-pedagógica y el acceso a los centros de formación del profesorado.

La experiencia docente y la preparación científica-pedagógica son los elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de participar en cualquier tipo de movilidad. La preparación científico-pedagógica sería impartida por los centros de formación del profesorado con carácter específico.

## e) Formación permanente del profesorado

Una de las mayores deficiencias en el sistema educativo español está en la formación permanente del profesorado. Si exceptuamos, los esfuerzos en muchos casos voluntaristas, de las MRP, nada hay que pueda llenar el hueco existente en este campo. Por otro lado, los cambios sociales, la continua investigación, la necesidad de actualizar conocimientos y técnicas hacen cada día más urgente la necesidad de solucionar este problema.

La formación permanente debe entenderse como un derecho y un deber del enseñante, integrado en el marco de las tareas profesionales.

La Administración debe ofertar un plan permanente de oportunidades para el perfeccionamiento, reciclaje y formación del profesorado. En este sentido deben tenerse en cuenta las propuestas de Sindicatos,

MRP y Escuelas de Verano, no como un intento de manipulación y dirigismo, sino como forma de estructurar y ampliar la oferta.

La motivación-incentivación de la formación permanente (mediante consultas, información, facilitar medios, publicar experiencias, etc.), debe ser un hecho y nunca debe significar burocratización y falseamiento-vaciamiento de contenidos.

Las Instituciones Educativas Universitarias están obligadas a ofrecer al profesorado la formación permanente que necesita.

La Inspección debe perder su carácter de juez y burócrata de turno para participar en claustros, MRP, Sindicatos, APAs y Comisiones en la educación permanente.

A pesar de lo dicho anteriormente, el medio más eficaz y generalizador de la formación permanente debe estar en los centros de trabajo, comarca o en los grupos de centros. Es aquí donde se sienten las necesidades y se buscan las soluciones que la colectividad demanda. Lo cual implica que el profesor pierda su carácter pasivo, receptor de libros e informes, para configurarse como un ente político activo, creador y transformador del ambiente social en el que participa con la escuela.

## 4. POR UN ESTATUTO DEL PROFESORADO

En el primer congreso de la Federación se analizaron los elementos generales que configuran el Estatuto del Profesorado. La adaptación a las nuevas necesidades del país y la esperanza de un futuro mejor para todos obliga a plantearse y discutir de nuevo aquellos principios generales.

La carrera docente es un apartado más de dicho Estatuto. En él deben considerarse, además de la carrera docente, los derechos y deberes del profesorado, las condiciones de trabajo, las excedencias, permisos y comisiones de Servicio.

NOTA: Para ampliar el conocimiento de la alternativa que sobre estos temas tiene la F.E. de CC.OO. es conveniente consultar los siguientes documentos:

- Documentos del Primer Congreso de la F.E. de CC.OO.
- Documentos del Tercer Congreso de la F.E. de CC.OO.
- Revista «I.F.», núms. 1, 4, 19 y 20, primera etapa.
- Documento de la Secretaría Pedagógica de la F.E. de CC.OO. sobre Formación Inicial y Permanente del Profesorado.

*Por muchas oposiciones que uno haga y por mucho número 1 que se sea en esta carrera de irracionalidades, el profesor se forma fundamentalmente en la práctica con los alumnos: Es el contacto diario, el diálogo entre ambos, lo que influye decisivamente en la futura actuación del enseñante.*



# PROBLEMAS DEL PROFESORADO ESPAÑOL EN EL EXTERIOR

*Los profesores de lengua y cultura y los emigrantes españoles llevarán más de dos meses realizando huelgas, tomas de Agregadurías y manifestaciones entre Embajadas de toda Europa, en lucha contra las brutales y autoritarias medidas que en materia educativa y socio-laboral está tomando la Administración de Madrid.*

*La emoción e indignación de los emigrantes son tales que incluso la prensa, la radio y la TV españolas, tan parcas en noticias sobre el mundo emigrante (tres millones de españoles), han tenido que hacerse eco de los amplios movimientos de protesta y de repulsa que están manifestándose fuera de España.*

La explosión se ha producido a raíz de unas Ordenes ministeriales que reestructuran precipitada y peligrosamente las enseñanzas en la emigración a mitad de curso y antes de que en España entre la LOE en vigor; y de una resolución dictada (sic!) por la Junta de Promoción Educativa para los Emigrantes Españoles, según la cual se cesan, more cuartelario, a varios centenares de profesores que dependen de la misma.

Si tales disposiciones se llevaran a efecto, se daría al traste con toda la educación complementaria en lengua y cultura españolas a que tienen derecho los hijos de los emigrantes, a la vez que se debilitaría gravemente a la emigración al deshacer, como es proyecto de la Administración, la tupida red de asociaciones que en largos años de tesón y de lucha han ido tejiendo los emigrantes españoles en defensa de sus derechos.

Ahora bien, los problemas que está viviendo actualmente el mundo de la emigración son tan hondos y complejos que se impone, antes de abordarlos directamente, un breve análisis de las transformaciones que a lo largo de los años han ido realizándose en las necesidades y planteamientos educativos de los emigrantes.

Durante la década de los años sesenta y principios de los setenta, la emigración se enfocó como un fenómeno puramente coyuntural, transitorio, con la perspectiva de un retorno a muy corto plazo. Los emigrantes son utilizados por los países de residencia como simple mano de obra más barata que los trabajadores nacionales, mientras que los países exportadores de emigración cuentan con el envío de sus divisas, fuente segura para equilibrar la balanza de pagos y fomentar el desarrollo económico-industrial del interior. Escasos son los derechos sociales que se les reconocen a millones de emigrantes y de ninguno disfrutan en el ámbito educativo-cultural y menos aún político.

A pesar de las dificultades de toda índole que los emigrantes tienen que superar (dificultades por todos conocidas y que huelga



evocar aquí), los españoles sienten la necesidad de completar la educación que sus hijos reciben en las escuelas de los países en que residen con una formación en lengua y cultura españolas.

## VOLVER A ESPAÑA

La vuelta a España sigue siendo un objetivo inminente y las familias quieren paliar las dificultades de adaptación que los niños y jóvenes sufrieron cuando salieron de su país.

Esta importante toma de conciencia de los emigrantes en torno a los temas educativos les conduce a organizarse en asociaciones, con el fin de plantear los problemas y exponer las reivindicaciones que les son comunes.

Aulas de lengua y cultura empiezan a abrirse entonces por iniciativa de los propios emigrantes y con la colaboración en algunos casos de profesores que trabajan benévolutamente, así como con el apoyo de autoridades del país de residencia (Ayuntamientos, Directores de escuelas sensibilizados en los problemas de emigración, etc.).

Por su parte, las autoridades administrativas españolas consideran que la enseñanza en la emigración no tiene porvenir más allá de dos años y que por consiguiente invertir en material pedagógico y en profesorado es un lujo para tarea tan efímera.

Pero llega la crisis y con ella la esperanza de un posible retorno se desvanece. La emigración pierde su carácter transitorio. Poco a poco los emigrantes van tomando conciencia de que constituyen **minorías nacionales**, componentes estructurales de la población del país en que residen.

Esta colocación nueva, tanto respecto al país de origen como al de acogida, imprime una orientación nueva también en la educación complementaria de los hijos de los emigrantes. Las clases ya no pueden seguir enfocándose con vistas sólo al retorno; los españoles reivindican cada vez con más claridad el derecho que tienen sus hijos y ellos mismos a recibir una educación global que desarrolle las dos lenguas y las dos culturas a las que pertenecen, independientemente de la coyuntura económica que permita o no el retorno.

Hasta 1977-1978 se habían nombrado profesores de España con cuentagotas, contratando (sin contrato) al personal disponible que había en la emigración. Pero a medida que se consolida la crisis y que se ponderan las graves consecuencias que acarrearía el retorno masivo de los españoles, las autoridades administrativas de nuestro país acceden a satisfacer la demanda de profesores que los emigrantes llevaban años formulando.

A partir de 1978 empiezan a llegar bastantes más profesores de E.G.B. y los primeros Agregados y Catedráticos tan anhelados por los emigrantes.

Actualmente hay en Europa unos mil profesores impartiendo clases de lengua y cultura españolas (una minoría se dedica a bachillerato completo); en Francia el número de docentes en funciones se eleva a unos trescientos.

Soledad Obispo

# LENGUAJE REIVINDICATIVO DE LA ENSEÑANZA EN EL FRANQUISMO

En el momento actual de la enseñanza, entre todos los estamentos, Ministerio, Sindicatos, Asociaciones de Padres, Municipios, Movimientos de Renovación Pedagógica... existe, hasta cierto punto, un lenguaje común que expresa unos conceptos o definiciones compartidos por todos: "La Escuela

Pública", el Cuerpo Unico y Ciclo Unico son elementos que forman la base de programas y reivindicaciones, cada uno expresado desde el prisma específico del autor, más o menos desarrollado en cada lugar y que indican una aceptación generalizada y no partidista de una alternativa democrática,

Dicha realidad no es casual, sino resultado de una experiencia y lucha compartida por todos los elementos progresistas desde la época franquista. Nos parece interesante examinar algunos de los primeros documentos - "panfletos" - de aquellas épocas que demuestran las raíces de la alternativa actual. Los que hemos podido examinar son todos del movimiento de enseñanza en Madrid.

En Madrid, al contrario de lo que pasó en el resto del país, comenzó en el sector privado. Las razones son bastante claras, ya que la enseñanza privada estaba (y sigue siendo) muy extendida en la ciudad, y con la creación del Sindicato de Enseñanza, vertical por supuesto, a través del mecanismo del Convenio Colectivo, se planteó la posibilidad de utilizar estos, muy débiles, cauces legales para encaminar la lucha. En los años 1966/67 se redactó democrática y laboriosamente (ya que era tarea nueva para todos), el primer anteproyecto de Convenio y se iniciaron las negociaciones en 68/69. Al ser éstas interrumpidas nos informan "Enseñanza Democrática" (1): "Hace dos años, ante una situación semejante, pararon en Madrid cierto número de centros. Al día siguiente se reanudaron las negociaciones y se consiguió la subida de un 20 por 100. ¿Tendremos que repetir, pero con más número, el paro? Indudablemente es nuestra fuerza mayor". Estas palabras fueron escritas en febrero del 71. No se atrevió a utilizar la palabra "huelga", pero se refirió a la primera minihuelga de enseñanza privada del año 69.

La obsesión de las "Comisiones de Enseñanza" organización o movimiento, abierto y plural, inspirado en el modelo de CC.OO. del movimiento obrero, era conseguir una toma de conciencia de su condición de trabajador asalariado por parte del profesorado del sector privado. Así, nos encontramos con el documento "Normas Mínimas de trabajo de la Enseñanza Privada". Donde se demuestra un conocimiento de la triste y picaresca realidad de las condiciones laborales y se dan consejos a los trabajadores: "Debes conocer tus derechos y exigirlos. Existen dos planos, el de la empresa (Min. de Trabajo y Sindicato de Enseñanza) y el de la enseñanza propiamente dicha (Min. de Educación)."

Entre las exigencias que indican el nivel miserable del trabajo, se encuentran: "Te tengan asegurado y con contrato de trabajo escrito"..."Si eres casado, con hijos, etc., exige las puntas..." "Asegúrate, el trabajador sin seguridad se encuentra en absoluta desamparo (enfermedad, accidente, jubilación)..." "Si la mujer es casada, no solamente tiene derecho de vacaciones pagadas antes del parto y otros 40 después. Debe



igualmente exigir la seguridad social, nunca debe depender del marido."

Este escrito, sin fecha, (debe de corresponder al año 69), se firma con los lemas: "Por una enseñanza unificada con un cuerpo Unico Docente - Por un Sindicato Unico y Representativo". El boletín informativo "Enseñanza Democrática" antes citado, en el n.º 1 de febrero del 71, añade a estos lemas: "Por una Enseñanza Democrática en una España Democrática" y además firma "Comisiones de Enseñanza".

En un escrito con título "Los Enseñantes", sin fecha (debe ser también del año 69), firmado por los mismos lemas, encontramos el análisis que dio lugar a la formulación "Cuerpo Unico", como elemento inicial de las reivindicaciones alternativas. Empieza con una descripción del sector: "El cuerpo del profesorado -primaria y media-, un total de 146.333, ofrece un aspecto piramidal. Partiendo de una ancha base de maestras, 113.515, que representa el 57,2 por 100 del total, hasta llegar a los profesores de enseñanza media, 33.419, el 23 por 100 del total. Pero esta es una visión muy panorámica, el profesorado es un cuerpo fragmentado en múltiples estratos, cuya motivación es doble, por una parte el interés del capital privado -enseñanza privada- y por otra parte el interés del Estado en mantener oficial unas divisiones clasistas que favorecen la desunión del profesorado y abaratan la enseñanza impartida. En un gráfico la situación se podría clasificar en una pirámide como la que adjuntamos y que hablar por sí sola."

En un apartado "Por un Cuerpo Unico Docente - Por un Sindicato Unico y Representativo" se dice: "Evidentemente hemos

de luchar para terminar con estas divisiones artificiales y clasistas que dificultan nuestra unidad y debilitan nuestras fuerzas. Esta lucha por la unidad que hay que tener presente en todas las reivindicaciones parciales o de grupo, nos dará conciencia de nuestra fuerza y levantará a ese profesorado que hasta ahora ha estado de rodillas. En nuestras perspectivas está la estatalización de la enseñanza y la de un sindicato único de docentes, libre y ligado a una central sindical única de trabajadores."

Termina el documento con el apartado "Convergencia con otros sectores", donde dice: "La lucha de los enseñantes coincide con la de la clase obrera. Las reivindicaciones económicas, salarios, convenios colectivos, seguridad social, etc., coinciden con las de los demás trabajadores. Las reivindicaciones políticas también son comunes, como la lucha por el derecho de reunión, expresión y por un sindicato libre. Por otra parte, nuestra lucha entra dentro del despertar general de las fuerzas de cultura. En cuanto a la enseñanza impartida, nuestra función, está implicada con el resto de la población, cuyos hijos pasan por nuestras manos. Pero mientras las condiciones de los enseñantes -sueldos, horarios, inseguridad - estén como están no podrá darse la calidad de la enseñanza que necesita el país."

En este escrito, aparte del estilo propio a las duras condiciones de la lucha antifranquista de entonces, destaca dos contradicciones con la actualidad. En primer lugar se ve claramente el origen del Ciclo Unico como primer paso en la prolongada elaboración de la alternativa, evidentemente fruto de las enseñanzas extraídas de una lucha práctica. Sin embargo, todavía se contemplaba al "enseñante" un poco aislado de la "escuela" y a pesar del análisis, ilustrado por la pirámide que demuestra la composición del sector, se propone la "estatalización". Es más tarde cuando aparece en la alternativa del PCF, en documentos de las Escuelas de Verano, en la Alternativa del Colegio de Licenciados, etc., el concepto de "Escuela Pública" más flexible y acorde con la realidad. Además de ofrecer distintas vías y así permitir la participación de muchos en la consecución de una escuela plural y democrática, se elimina todo concepto de dogmatismo e ideología oficial y plantea la gestión democrática en cada escuela.

(1) "Enseñanza Democrática". Salieron claudicamente los números 1, 2, 3 y 4 y eran hojas informativas, boletines hechos a ciclostil de Comisiones de Enseñanza. Nos falta el número 3. Si algún lector nos puede enviar un ejemplar se agradecería.

# PACO RABAL, AUTODIDACTA A LA FUERZA

*A Paco Rabal le crecieron las unanimidades debajo de las piedras. Aunque antes de lograr el consenso de las gentes, la posguerra lo sacó de la escuela y lo hizo bombonero y electricista. Aprendiendo por libre y echándole esfuerzo y talento a la vida consiguió ser nada menos que todo un actor.*

«Mi padre emigró de Murcia, trabajaba en el Ferrocarril y nosotros íbamos a los siltos a donde lo trasladaban a él. Comencé a ir al colegio muy pronto. Mi hermano mayor ya asistía y mientras el estudiaba, yo me escondía en un carro para no ir, hasta que mi padre habló con el maestro y me llevaron a la escuela cuando tenía cuatro años.»

Paco Rabal, ya sin el amparo de aquel carro solidario que le liberaba del encierro, asistió desde el primer momento a las «escuelas graduadas», refugio de niños puerblerinos y pobres, donde ante la mirada severa del maestro echaban cuentas y copiaban lentamente el dictado, procurando hacer una letra bonita, que antiguamente vestía mucho.

«Nunca asistí a escuelas de pago, todas eran "graduadas", además a mí me gustaba mucho estudiar y hubiera continuado, pero mi padre no podía costeármelo, piensa que era un obrero. Lo que sí puedo afirmar es que soy un autodidacta completo.»

El terrible sino que rondaba a todos los niños de la posguerra abrazó fatalmente también a Paco que, mas temprano que tarde hubo de abandonar el asilo escolar matutino y arrimar el hombro en el trabajo desde los trece años. No era una hazaña, ni siquiera era original, sencillamente no había alternativa. Por tanto, colgaba los li-



bro y las cuentas durante el día y las recuperaba con nocturnidad para avanzar por un camino que, según decían, a los de su clase y condición les estaba vedado.»

«Me puse a trabajar a los trece años como bombonero en una fábrica de choco-

lates y por las noches asistía a la escuela que los jesuitas tenían pegando al convento de Chamartín. Estuve yendo hasta los dieciséis años, y estudiaba para técnico electricista. Después ya no volví más a la escuela.»

Seguramente no habrá trabajo más atractivo para un niño que el de bombonero en una chocolatería. Aunque, también, seguramente, habría de contener las manos tentadas por la gula, ante la acechante mirada del patrón con la bofetada lista en la recámara.

Cuenta que era un chico normal, que observaba buena conducta y no era travieso en clase. Afirmación que rompe los moldes acuñados por el personal respecto a la imagen de Paco Rabal. Porque, además de tener la cara cruzada, siempre ha tenido, con o sin razón, fama de rebelde.

«Lo que sí hacía era formar un grupo de teatro allí donde estaba y yo, por supuesto, trabajaba como actor. En general, por todos los colegios por donde he pasado he tenido maestros comprensivos, de los que guardo muy buenos recuerdos, por ejemplo el padre Sánchez Gil, que dirigía el colegio de los jesuitas de Chamartín, luego dejó la orden. También destacaría a una maestra extraordinaria en Aoslós, un pueblo de veinte vecinos.»

P.S.



## T.E.

### SUSCRIBETE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:  
FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.  
Fernández de la Hoz, 12 - 2.ª planta - Madrid-4

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

La suscripción y forma de pago las indico a continuación.

Suscripción anual

Normal 900 ptas. (+ 100 de gastos de envío)

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 .....

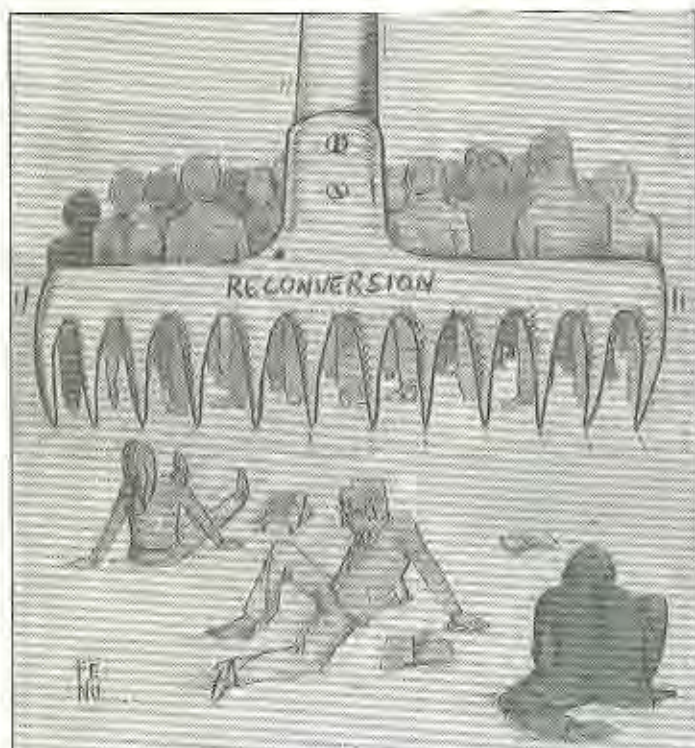
Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para los titulares de la cuenta n.º 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha: ..... Atentamente.

(Firma).

**MARZO**

- *Real Decreto por el que se reestructura la composición de los Organos del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.* 1-III-1984.
- *Resolución de la D.G. de Enseñanzas Medias por la que se procede a la publicación de las relaciones circunstanciadas de los funcionarios de carrera de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.* 2-III-1984.
- *Resolución de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes españoles, por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión en comisión de servicio de plazas vacantes de profesores de E.G.B. en el extranjero.* 5-III-1984.
- *Orden del Ministerio de Trabajo por la que se dispone la publicación del Acuerdo Marco para el personal laboral de la Administración Civil del Estado y sus Organismos autónomos.* 5-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convoca CONCURSO PUBLICO DE MERITOS para la provisión, en régimen de comisión de servicio, de plazas PROFESORES E.G.B. vacantes en centros españoles en el extranjero.* 6-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se autoriza la utilización de libros y material didáctico en centros de E.G.B.* 10-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convoca concurso de traslados para prever en propiedad unidades vacantes de EDUCACION ESPECIAL en régimen ordinario de provisión.* 14-III-1984.
- *Orden de las Consejerías de Educación por la que se convoca CONCURSO DE TRASLADOS para prever en propiedad las vacantes de EDUCACION ESPECIAL en régimen ordinario en las siguientes comunidades autónomas: País Vasco, Cataluña, Galicia, Comunidad Valenciana y Canarias.* 14-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convoca PROVISION DE PLAZAS DEL CUERPO DE PROFESORES DE E.G.B. y E. MEDIAS.* 15-III-1984.
- *Resolución del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social por la que se convocan AYUDAS Y BECAS para la investigación y estudio de los movimientos migratorios exteriores españoles.* 16-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de Catedráticos de BUP.* 17-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de profesores Agregados de B.U.P.* 17-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convocan AYUDAS ESPECIALES en E. Preescolar E.G.B. y F.P. (Primer Grado).* 17-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convocan PRUEBAS SELECTIVAS para el ingreso en el cuerpo de M. de Taller y Profesores Numerarios en régimen de CONCURSO OPOSICION LIBRE.* 19-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se convoca CONCURSO OPOSICION para ingreso en el cuerpo de E.G.B.* 19-III-1984.
- *Acuerdo del Congreso de Diputados por el que se convoca concurso sobre actividades escolares relacionadas con la Constitución en E.G.B., E. Medias y E. Especial.* 20-III-1984.
- *Reales Decretos de Presidencia del Gobierno sobre traspaso de funciones y servicios del Estado a las Comunidades de Aragón, La Rioja, Madrid y Asturias en materias de guarderías infantiles.* 21-III-1984.
- *Resolución del C.S.I.C. por la que se convocan BECAS posdoctorales en el extranjero.* 21-III-1984.
- *Resolución de la D.G. de Enseñanzas Medias por la que se convocan los segundos premios "Francisco Giner de los Ríos" a la innovación educativa para profesores y alumnos de Centros Públicos de E. Medias.* 21-III-1984.
- *Orden del Ministerio de Trabajo por la que se establecen las normas de aplicación de las prestaciones sociales y económicas para minusválidos.* 22-III-1984.
- *Resolución del MEC por la que se convoca concurso público de méritos para la provisión en comisión de servicios de plazas vacantes de profesores de Bachillerato en el extranjero.* 24-III-1984.
- *Orden de los Departamentos de Educación de las Comunidades del País Vasco y Canarias por la que se convocan plazas en la respectiva comunidad y en el cuerpo de Catedráticos de Bachillerato.* 24-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se pone en marcha una campaña de música en los Institutos de Bachillerato y en Institutos de Formación Profesional.*
- *Orden de los Departamentos de Educación por la que se convocan plazas de Agregados de Bachillerato en el País Vasco y en Canarias.* 26-III-1984.
- *Orden del MEC sobre regulación y convocatoria de ESCUELAS VIAJERAS.* 27-III-1984.
- *Orden de los Departamentos de Educación de las Comunidades del País Vasco y Canarias por la que se convoca la provisión de plazas de PROFESORES NUMERARIOS Y MAESTROS DE TALLER.* 27-III-1984.
- *Resolución del MEC por la que se recogen las obligaciones y se determina el procedimiento para la concesión de ayudas a CENTROS Y SERVICIOS DE EDUCACIONES ESPECIAL.* 28-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se autoriza en centros de E.G.B. la utilización de LIBROS Y MATERIAL DIDACTICO.* 28-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se subsanan errores sobre el plan de estudios Universidad del País Vasco.* 28-III-1984.
- *Orden del Departamento de Educación de las Comunidades Autónomas del País Vasco y de Canarias sobre provisión de plazas de MAESTROS DE TALLER Y PROFESORES NUMERARIOS.* 28-III-1984.
- *Orden del Departamento de Enseñanza de la A. de Cataluña por la que se convocan plazas de CATEDRATICOS Y AGREGADOS de Bachillerato.* 28-III-1984.
- *Orden del MEC por la que se nombra funcionarios de carrera del cuerpo de MAESTROS DE TALLER a los opositores que han superado las fases del concurso oposición restringido.* 30-III-1984.
- *Orden de la Consejería de Educación de Andalucía por la que se convocan pruebas para la provisión de plazas en los cuerpos de E.G.B., MAESTROS DE TALLER Y PROFESORES NUMERARIOS de las Escuelas de F.P.* 30-III-1984.
- *Orden por la que se convoca CONCURSO OPOSICION para la provisión de plazas de E.G.B. en la COMUNIDAD VALENCIANA.* 30-III-1984.



La "reconversión" en la enseñanza dejará a muchos enseñantes en el camino.

*La reconversión llega a la enseñanza. Las medidas adoptadas por el MEC, bajo el apelativo de "reestructuración" afectarán a multitud de profesores y está previsto el aumento de alumnos por aula. ¿No era la enseñanza (estatal) un objetivo prioritario en el programa electoral del Gobierno?*

## CRONICA MADRILEÑA DE UNA RECONVERSION EDUCATIVA ANUNCIADA EN E.G.B.

Los síntomas se manifestaron al inicio de este curso 83/84. Bien entrado el curso, aún faltaban profesores para atender las necesidades educativas de los centros públicos. La causa era el insuficiente cupo de profesores asignados a la provincia de Madrid. La «enfermedad» se atajó retirando maestros que estaban ya trabajando, aunque fuera de plantilla (maestros de apoyo); utilizando las dotaciones de sustitución para bajas por enfermedad en cubrir vacantes (luego no se podía enviar a nadie al centro cuando un maestro pedía la baja); reagrupando clases, etcétera, en resumen, reajustando y desajustando las plantillas de los centros.

Las repercusiones negativas de estas medidas sobre la enseñanza de los alumnos les traía sin cuidado, lo mismo que las opiniones de los Sindicatos al respecto, haciendo oídos sordos a otras alternativas que no fuesen las diseñadas por la propia Administración, pues no en vano estaban aplicando la primera fase de un objetivo, aún entonces no anunciado.

Es en la segunda fase, en la que estamos actualmente, cuando aparece y por escrito el objetivo: *Reestructuración*. Lo anuncia el Director Provincial en su notificación a los centros, con un texto común y una alusión específica por la que desde la Dirección Provincial se determinan ya las unidades que deberán funcionar en el curso 84/85.

Dicha notificación, aunque informal, pero de obligado cumplimiento, aún sin base legal que la sostenga, argumenta que la decisión se ha tomado en base a un trabajo que se ha venido realizando y que

contemplaba la evolución demográfica experimentada por la población, las ratio profesor/alumnos, y otras circunstancias del entorno. JA, JA, JA.

¿A qué responden tales medidas y actuaciones?

1. ¿Suprimir las exiguas unidades de preescolar y E. Especial existentes beneficia a las clases populares de barrios y pueblos, que sufren además la lacra del paro? ¿Se les ha olvidado construir colegios? ¿No era la enseñanza (estatal) un objetivo prioritario en el programa electoral? ¿Seréis capaces de suprimir las 800 unidades anunciadas?

2. Elevar la actual matrícula existente en las aulas de los centros públicos del cinturón, con graves problemas ya de masificación y de escolarización adecuada, ¿a quién beneficia? ¿A los alumnos? ¿Al prestigio de la escuela estatal? ¿Seréis capaces de exigir la ratio un maestro/40 alumnos?

Os recordamos que con un FACA menos tenemos 100 colegios más, dotados de profesorado y material.

3. ¿Es legal que un profesor con nombramiento definitivo, provisional o interino para un centro concreto durante el año 83/84, a mitad de curso se le cambie de destino, sin norma legal ni escrita que ampare dicho cambio, sólo la línea telefónica y la coacción verbal de represalias ante la lógica resistencia, emanadas de esa Dirección Provincial?

4. Disminuir las partidas presupuestarias destinadas a cada aula estatal, para gastos

de material fungible. ¿ayuda a que la enseñanza sea gratuita? ¿Aquí también ha llegado el reajuste?

Para entender estas medidas tenemos que entender cuáles son los objetivos de la política económica del Gobierno y en qué dirección va. No es casual que para reducir el gasto público disminuya en valor real y efectivo las partidas presupuestarias destinadas a servicios sociales (educación, sanidad, cultura), aunque las declaraciones televisivas de los ministros correspondientes con sus porcentajes y variantes escondan esa realidad, eso sí, los aumentos astronómicos en defensa (FACAS, carros de combate, etc.), cuanto más se silencien mejor.

### ¿QUE HACER?

— En primer lugar los Sindicatos que quieran, junto con la Federación de APAS, saquen a la luz tales medidas y ante las mismas adopten una posición conjunta.

— En segundo lugar y con los datos de la pretendida reestructuración en la mano, abrir una vía de negociación que ajuste la reestructuración anunciada a términos justos y racionales.

— En tercer lugar, estudiar la situación en la que quedan los posibles profesores afectados por la reestructuración, y sin lesionar posibles derechos a terceros, dar una salida digna a su situación.

Teodoro Avila

# DE LAS NEGOCIACIONES CON EL MEC Y OTROS FECHOS DE RISA Y MALANDANZAS

*Aquí iniciamos la crónica sindical que esperamos sea de tu agrado (como dicen las cartas de las casas comerciales). El problema es que las noticias sindicales mondas y lirondas pierden interés cuando no son puntuales y la actualidad viva no se puede conseguir saliendo mensualmente. Lo de sindical y mensual está claro. Lo de crónica no lo está tanto. Desde las crónicas medievales y aún antes, hasta las crónicas teatrales o sindicales de los periódicos actuales ha llovido lo suyo y casi podíamos decir y lo decimos que cada maestrillo tiene su librillo. A mi "librillo" me y te remito. La realidad sindical, más los ojos de quien esto escribe, te llegará mensualmente para que critiques, protestes, aplaudas o lo ignores. Has de saber, por último, que si no es de tu agrado, no se debe a la falta de voluntad del escritor, antes bien, debes achacarlo a las limitaciones humanas; de ellas todos padecemos.*

### MEC - NEGOCIACIONES - CAMBIOS

El caso es que haberlas, haylas. Pero entre consultas a comisiones, compromisos para la próxima reunión y dimisiones pasan los días y no se avanza. El Decreto de Plantillas de EGB fue discutido los días 9 y 13 y en la reunión del día 28 se ultimó el tema. Sobre el Decreto de Jornada y Elecciones Sindicales el día 30 se iniciaron las discusiones. Los días 16 y 23 no hubo negociación. Y marzo es finito. Y uno comienza a **redudar** sobre la voluntad negociadora del MEC. Señor Torres-Blancas, le recordamos sus promesas ¡Nos tiene usted un **pellin** enfadados y desilusionados!

Abandonan el barco de la responsabilidad en primera línea don Juliú Seaje (D. G. de personal) y doña Blanca Gualbenzu (D. G. de EGB). En sustitución de los anteriores se nombra a don Félix Muriel Rogúz y a don Jaime Naranjo Gonzalo. Les deseamos suerte. Don Félix Muriel es viejo conocido nuestro y esperamos que ponga en práctica lo que estos pasillos le oyeron decir muchas veces. A ti, lector amigo, te recuerdo aquello de que las personas imprescindibles no son las que mejor hablan, ni las que se pintan de rojo bermellón los labios; los imprescindibles son los perseverantes. Ta lo recuerdo para tu conocimiento y efectos, tanto en las presentes como en las futuras esperanzas.

### CONGRESO DE LA FEDERACION

Se siguen celebrando los distintos congresos provinciales, regionales y de comunidades autónomas de cara al Congreso de la Federación. Como dice el cantar ¡qué no curida el desánimo!, ¡qué se colchren todos!, ¡que se avive el debate! En mayo nos veremos. Será la hora de poner a punto muchas cosas y sobre todo que a partir del Congreso el Sindicato comience a funcionar como una máquina.

Todos, no unos cuantos. Colaborando todos, el presente comenzará a cambiar y el futuro estará un poco más cerca.

### ¿LO CREEMOS?

Los de la CECE se van al Puerto de la Cruz para realizar su congreso. De paso el señor Martínez Fuertes dice que quiere una escuela más participativa. Has oído bien, más participativa. Me dan ganas de **troncharme** de risa con esa palabreja. ¡Oiga!, señor Martínez Fuertes, y ya puestos en plan participativo, ¿por qué no participa usted a los trabajadores de la E. Privada de la subida que les corresponde desde el mes de septiembre? Los jueces ya han dicho que usted debe hacerlo. ¿Por qué no participa usted para iniciar las conversaciones del nuevo convenio? Vivir para ver y oír para no creer.

El INEM convoca el día 17 de marzo 534 plazas para cubrir necesidades de servicio. Dan ocho días naturales de plazo para realizar la inscripción. Resultado, que el día 17 fue sábado y salía la convocatoria; el 18 y 19, fiestas, el 24, sábado, y el 25, domingo. Quedan cuatro días para solicitar el asunto. Suma, además, que no hay temario... ¡Para aprobar!

Noticia escueta: el 33 por 100 de alumnos del ciclo inicial suspenden, principalmente en Lengua y Matemáticas, según una encuesta hecha por el MEC entre alumnos de centros privados y públicos. Preguntamos a quien corresponda, ¿quién fracasa?, ¿los niños, la escuela, el MEC o los encuestadores? A este paso te hacen un test al nacer y... ¡fracaso! Me gustaría saber si preguntaron a esos niños si saben repartir chicles entre sus compañeros o si saben qué significa estar parado, o que se dice cuando pillan a uno los dedos con el picaporte de una puerta...

### OPOSICIONES 84 - RUEGO

Todoró Avila, del Sindicato de Madrid, nos pasa la siguiente nota con ruego de publicación para que sea conocida por las autoridades competentes. "La nueva Administración socialista ha hecho su convocatoria de oposiciones. Las características de las plazas y el reparto de las mismas responden a la antigua usanza de administraciones de derecha. Veamos:

a) Se convocan todas las plazas en expectativa de ingreso. ¿No se pueden convocar (X) plazas en vacantes y (X) plazas en expectativa? ¿O es que no existen vacantes reales? Esto último no nos lo creemos, señor Director General de Personal.

b) ¿Qué criterios han seguido para el reparto de plazas por Comunidades Autónomas?...

c) Creíamos que había quedado claro lo de tribunales específicos para las plazas reservadas conforme al Real Decreto 4/1983, con lo que la posibilidad que ahora se dice en la convocatoria a que sean distintos, sobra.

Esperamos que el cauce negociador abierto por la huelga del 29 y 1. las elecciones sindicales sean una realidad y a partir de aquí los sindicatos de enseñanza como CC.OO. exijan la negociación de este reparto entre las CC.AA. de puestos de trabajo y entonces podremos modificar vuestra actual postura, no sólo negativa en la información, sino incluso en la negociación, como hasta ahora tenéis a gala en mantener. Esperamos vuestra respuesta, bien directamente, bien a través de las diversas revistas profesionales. ¿Recurriréis una vez más al denostado silencio administrativo? No, gracias. Solo nos queda decir aquello de es copia literal...

## CUADERNOS DE EDUCACION FISICA PARA CICLO MEDIO

Grupo de trabajo de E. Física.  
Colectivo de Renovación Pedagógica  
EVERI.

Consejería de Cultura.  
Comunidad Autónoma de la Rioja.

Mientras tanto: esa puede ser la síntesis de este grupo de trabajo; mientras tanto el MEC no termine de sacar el Decreto de Plantillas — un decreto cuyo borrador ha aparecido y desaparecido tantas veces que se le está empezando a llamar «el Guadiana», pues hasta que no aparezca y en él quede definitivamente explicitado el profesor de Educación Física, esta actividad es, y debe ser, desarrollada por los profesores de EGB.

La Educación Física, salvo honrosas excepciones, es una hora (o dos) más de recreo, donde a los niños se les deja en el patio libremente para que juegan a lo que quieran o para no hacer nada. Esta, por desgracia, es la práctica más común.

La importancia que posee la Educación Física se está resaltando día a día hasta el punto de ver a nuestros abuelos en chándal y a media España (o más) vestidos con prendas deportivas. Pero las actividades que se realizan — que nunca serán negativas — están faltas de un estudio previo que nos oriente hacia un desarrollo armónico del cuerpo.

Esta ausencia de ideas claras es la que pretende salvar la Consejería de Cultura de la Rioja a través de este Cuaderno de Educación Física para ciclo Medio.

Posee una gran virtud, y es la claridad, que, acompañada de las fichas de trabajo y consejos prácticos, nos ayudarán a programar y realizar esta disciplina con una metodología coherente.

Es necesario destacar, junto al capítulo de la evaluación, las orientaciones que dan para el desarrollo de la clase de E.F. en las



escuelas rurales, escuelas en las que no hay un lugar adecuado (gimnasio), ni instrumentos necesarios; esto no es argumento suficiente para que el maestro correspondiente justifique el no impartir esta asignatura, para ello se describen diversos ejercicios que sirven como ejemplos a completar.

Hay, al final del libro, 20 páginas en las que, exclusivamente a través de dibujos, nos describen los ejercicios a realizar entre los alumnos normales del Ciclo Medio. Un libro práctico.

### CUADERNOS DE EDUCACION FISICA PARA CICLO MEDIO

GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACION FISICA  
COLECTIVO DE RENOVACION PEDAGOGICA  
EVERI

## EL JUEGO EDUCATIVO

Iniciación a la actividad intelectual y motriz.

Autores: O. DECROLY y E. MONCHAMP.

Colección: Psicología.

Editorial: Morata.

184 págs. Madrid, 1983.

Decroly, autor entre otras muchas innovaciones pedagógicas de «la gran propuesta globalizadora» filosofía actual del MEC respecto a educación y que nosotros compartimos — autor del método de «pour la vie et par la vie», no firmaba sus colaboraciones y escritos; o si lo hacía era dentro de su equipo de colaboradores. Pero curiosamente esta obra, aparecida por primera vez en 1914, sí la firma, con lo que quería dar a entender la importancia que él, dentro de su pedagogía, concedía al juego.

En este manual del juego se teoriza poco sobre él y que va a ras de tierra para ofrecer a los lectores tal cantidad de juegos y juguetes que nadie, una vez leído este libro, podrá decir ¿qué compro o hago— para mi niño de ocho meses o para mis alumnos de 2.º o para los deficientes físicos?

### RECETAS CONCRETAS

Decroly, en contra de lo normal, es de los grandes teóricos de la educación; estuvo día tras día en contacto directo con los niños y con el resto de los maestros de su equipo, de ahí que su teoría se viese reflejada en «recetas» concretas; evitando el gran problema que se nos presenta al leer algún autor cuya teoría más o menos puede convencernos pero que al ponernos frente a (o entre) nuestros alumnos no sabemos qué hacer con dicha teoría.

Resulta innecesario decir que la inmensa mayoría de los centros preescolares y de deficientes mentales desarrollan su actividad a partir de los juegos decrolyanos y que las empresas que trabajan los juguetes educativos desarrollan su actividad siguiendo las pautas tan completamente descritas por Decroly.

La relación de juegos descritos es la siguiente:

- Juegos visuales motores.
- Auditivo-motores.
- Visuales.
- De relaciones espaciales.
- De asociación de ideas.
- De deducción.
- De iniciación aritmética.
- De la noción del tiempo.
- De iniciación a la lectura.
- De comprensión del lenguaje.

La cantidad de dibujos que acompañan a estos capítulos nos invitan a realizar esos juguetes educativos, sin duda ninguna, fáciles de hacer.

Es, en resumen, un manual de juegos educativos, realizado por la máxima autoridad en el tema.

## TODOS LOS ESTUDIOS Y CARRERAS

Autor: Carlos de la Fuente Gómez.  
Colección: Manuales Prácticos  
(8.ª edición).

Editorial: Planeta.  
434 págs. Barcelona, 1983.

Este libro, tremendamente aburrido para quien pretenda leerlo de un tirón, es eminentemente práctico, sobre todo para los tutores de 8.º de EGB y de COU, así como para los alumnos de estos cursos, ya que ofrece una información completa sobre todos los estudios que capacitan para el acceso a las diversas profesiones y carreras. Es decir, trata sobre todas las modalidades de enseñanza y sobre los centros donde se imparten. Desde los de educación preescolar hasta los universitarios y posuniversita-

rios, pasando por los de formación profesional e incluyendo, asimismo, las academias militares y los seminarios.

Facilita, pues, una información exhaustiva sobre las múltiples opciones de estudio y las numerosas salidas profesionales.

Esta obra está dividida en cuatro partes: niveles básicos, nivel medio, nivel superior y nivel de graduados. Y se puede decir que estas cuatro partes lo abarcan todo, tanto lo que se refiere a los estudios como a los títulos como a las salidas.



## A FAVOR DE LAS NIÑAS

Cada vez son más las editoriales serias que se pasan al mundo de los niños. LUMEN lleva ya varios años así, pero posee una peculiaridad: es la única editorial que está sacando una colección de libros feministas, exclusivamente feministas.

Adela Turin es el denominador común de esta colección, ya que ha puesto el texto a los dieciséis títulos aparecidos hasta el momento; italiana — no es difícil adivinarlo — sacó estos libros en su país, donde han tenido un enorme éxito, éxito que se repitió en Francia y que no dudamos de que se repetirá aquí también. Junto a ella, el nombre más repetido como ilustradora es Nella Bosnia (nueve títulos).

Durante muchos años, los enseñantes progresistas despreciábamos los famosos cuentos de hadas como elementos educativos reaccionarios. Sin entrar a debatir este punto, nos hemos encontrado que todos los niños cuando llegaban a nosotros venían con una gran carga de estos cuentos ya escuchados y con una predisposición a seguir escuchando más. Viendo que es muy fácil desarrollar actividades del área del lenguaje utilizando este instrumento tan al alcance de la mano, como es el cuento, ¿por qué no utilizarlo? La pega que se suele presentar es la de escoger cuentos cuya carga ideológica no sea reaccionaria (a Caperucita, esa moza tan bien puesta, por hacerse caso del lobo, ese astuto señor, fue devorada, pierde su virginidad), en la que la niña no tenga que estar siempre guardada en su casa, obediente a sus padres — mañana a su marido —, trabajadora — pero de actividades no creadoras —, privada de correr aventuras, esperando al príncipe azul, que en la vida real jamás llegará. Para salvar esta contradicción echemos mano de esta colección *A favor de las niñas*.

Adela Turin, consciente del gran poder educativo de los cuentos, se pone a escribirlos al revés. Para ello ha desarrollado dos series distintas dentro de esta colección.

Una de ellas, de formato cuadrado, basa todas sus narraciones en una estructura absolutamente tradicional del cuento, en la que la magia, brujas, duendes, hechizos... son elementos básicos, pero ya no será un niño el protagonista, sino una niña. Cualquier pequeño lector que se meta en el cuento se identificará rápido con el protagonista — siempre es así — y verá, sin darse cuenta, que es la mejor manera de aprender que esa niña — Asolina — es la que está harta de mirar por la ventana cómo los hombres pueden conocer mundo, y ella, ¿por qué no?, se va de aventuras. Milena puede hacer lo que quiera y no por ello dejará



de compartir su vida — decimos compartir no casarse — con el hombre que le gusta; y así una tras otra todas las protagonistas.

Los niños y las niñas aceptarán, sin ningún problema, que las niñas puedan vivir todo tipo de aventuras, al igual que los protagonistas masculinos, que pueden meterse en todo tipo de situaciones problemáticas y salir con ingenio y valor de ellas, que no tienen que ser rescatados por nadie.

A los educadores nos resulta muy difícil lograr que los niños salten a la comba o que las niñas jueguen al fútbol, por poner un ejemplo. Cuando los pequeños llegan a nosotros ya traen una fuerte losa sexista encima. Nos resulta difícil hacer posible ese principio de la igualdad con independencia del sexo.

La lectura de estos cuentos es una manera de empezar a cambiar; por supuesto, no es la única, ni siquiera suficiente.

Los títulos aparecidos en esta serie, digamos «tradicional», son:

- «Las cajas de cristal».
- «Los gigantes orejados».
- «La herencia del hada».
- «El ovillo blanco».
- «La mano de Milena».
- «El jardinero astrólogo».

La otra serie, que podríamos llamar de fábulas contemporáneas, presenta situaciones mucho más claras, en las que la mujer-hembra es un mero objeto de reproducción y de sumisión al macho, falta de iniciativa y creatividad.

De esta serie hacemos unos pequeños resúmenes de unos cuantos títulos que — creemos — son por sí mismos demasiado explícitos.

## ROSA CAMELO

A continuación exponemos algunos de los títulos que componen esta serie.

«Había una vez, en el país de los elefantes, una manada en que los elefantes eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo. Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, los elefantes sólo comían anémonas y peonias, a pesar de que tienen un sabor malísimo. Las elefantitas vivían en un jardín vallado donde se criaban estas flores. Desde su jardincito vallado, las elefantitas veían a sus hermanos, de color gris elefante, que jugaban por la sabana, comían hierba verde, se revolcaban en el lodo.

La elefantita Margarita no conseguía ponerse rosa por más peonias que comía, y, harta de sus padres, se escapó del vallado. Sus compañeros, asustados de su atrevimiento, ven con envidia lo bien que se lo pasaba Margarita fuera del vallado y deciden imitarla. Y desde aquel entonces es muy difícil saber, viendo jugar a los pequeños elefantes de la manada, cuáles son elefantitas y cuáles elefantos, ¿se parecen tanto? ¿Hace falta comentar?

## UNA FELIZ CATASTROFE

En este cuento pasamos de los elefantes a los ratones. El señor Ratón es el típico padre de familia que, después de su trabajo en la oficina, le gusta sentarse en su sillón, leer su periódico, oír las noticias de la radio — su larga prole permanecerá en silencio —, y cenar opíparamente — para lo cual la señora Flora Ratón, ha debido estar toda la santa tarde cocinando —. Después, y mientras su mujer triega los cacharros, contará fantásticas aventuras a sus hijos, de las que él es el protagonista.

Esta monotonía la rompe una inesperada catástrofe; una tubería revienta e inunda la madriguera; el padre estaba en la oficina, la madre consigue rescatar a toda la prole y trasladarla a otro lugar más seguro, donde todos los pequeñajos encuentran tal cantidad de juguetes que ya no necesitarán de las historias de su padre para entretenerse. La madre descubre su valía y el pobre señor Ratón, a partir de ahora, tendrá que prepararse su propia sopa.

Mire usted: A los muertos es fácil clasificarlos. Están los que salen en los periódicos y los que se quedan por salir. Dentro de la primera categoría aún puede discriminarse entre supuestos múltiples, que aun dejando in exhausta la sinopsis, reduciríamos a los que merecen publicidad por razones de su vida y a los que se hacen acreedores a ella por circunstancias de su muerte. Salta a la vista del más miope de los redactores-jefes que al muerto que hizo acopio en vida de fama y lustre para su nombre es ocioso pedirle mayores méritos posteriores (del tipo de hacer de su óbito un acto de virtuosismo, por ejemplo) para reservarle una llamada en primera página y un espacio proporcionado en interiores. Muy por el contrario, cuando la muerte de Juan Cualquiera merece la atención de los periódicos puede uno apostar que estamos ante una muerte que, aureolada por las circunstancias, reivindica notoriedad para el difunto que se vuelve importante no tanto por sí mismo cuanto por la forma que tuvo de apearse del mundo. Cuando la muerte de Juan Cualquiera se convierte en noticia es casi seguro que nos encontramos ante un héroe o un mártir de última hora: una víctima de un crimen misterioso, un altruista que se arrojó al río para salvar a una niña y perdió la vida en el empeño, un suicida que diseñó su voluntario dejar de ser como un conmovedor aullido desgarrado de acusaciones contra el Todo...

También a los suicidas es fácil clasificarlos: A unos los mata la lucidez y a otros la lógica impecable. A Juan Belmonte, Pavese, Marilyn Monroe, Hemingway, Séneca, Alfonsina Storni, Violeta Parra o Arthur Koestler los eliminó lo que Camus llamó el único problema filosófico que merece serlo: el enigma existencial que se vuelve convicción de que hay que elegir el momento de la cita con Caronte: el síndrome del lobo estepario. El suicidio, en esos casos es un acertado diagnóstico *post ex facto*. En otros casos, la etiqueta, mal que le pese al forense, es un exculpatorio abuso del lenguaje, una mentira piadosa, un pudoroso sudario con el que tapar culpas que nos salpican a todos en tanto que partes alicuotas del Todo.

Cuando un niño se tumba sobre los raíles del tren y espera que el convoy lo despedace, detrás del gesto es difícil encontrar materia para un ensayo sobre la náusea existencial. Muy probablemente detrás de ese gesto contundente y definitivo sólo se encuentren mezquinas motivaciones de filiación sociológica: una biografía predeterminada por jodidas circunstancias que bien pudieron no estar allí, pero que alguien, quizá todos a una, puso alrededor del niño como una invitación compulsiva a aborrecer la vida. Ya saben los juristas que quien es causa de la causa es causa del mal causado. Cuando un niño, que acaba de inaugurar su conciencia de la muerte elige la muerte no hay suicidio (que es un concepto que desafía a la metafísica) hay sólo un asesinato inducido por la imprudencia de los que diseñamos el mundo nuestro de cada día.

A lo largo de 1979 (Año Internacional del Niño, usted se acuerda) se suicidaron en Alemania 500 niños y adolescentes. Y otros tantos en Inglaterra y en varios países europeos. «Algo marcha mal» (cantan *Los Pistones*) porque algunos especialistas sostienen que las cifras de intentos de suicidio son 100 —cien— veces superior a las registradas. Hay en el norte de Europa unos pequeños roedores, los *lemmings*, que en ciertas épocas del año se dirigen hacia el mar guiados por una llamada misteriosa o por su sentido de la historia, sufren el ataque de animales carnívoros y de aves de presa, que los matan a millares, prosiguen su marcha a pesar de todo y, al alcanzar su objetivo, se despeñan en el mar y se ahogan. Nadie sabe bien por qué lo hacen. Algo más se sabe de por qué son legión los niños que hacen lo mismo. Algunos psiquiatras encontrarán en la personalidad del niño suicida alteraciones que expliquen su fatal decisión. Otros menos acomodaticios dirían, sin embargo, que la alteración psiquiátrica detectada en el momento del suicidio responderá más a una descompensación psicológica motivada por las causas desencadenantes que a una personalidad patológica. Las causas desencadenantes pueden ser muchas, pero una sola a fin de cuentas: la que le

llevó a escribir a Henry Miller esta plegaria: «Dios mío, si yo tuviera que enfrentar un mundo como el que hemos creado creo que me pegaría un tiro.» Todas las utopías, los proyectos para crear una Arcadia feliz han venido a dar en un buen montón de mierda que irradia su fetidez a la familia, a la calle y a la escuela.

Ojo con la escuela. Los reproches, las presiones, la competitividad, las ofrendas impúdicas al Moloch del éxito a toda costa alimentan cada vez más un mayor número de crisis profundas entre los niños. Un diez por cien de las urgencias psiquiátricas se atribuyen al rechazo escolar. Es en la escuela donde el niño debe responder a las mayores exigencias paternas que casi nunca se corresponden con la seguridad afectiva que los padres proporcionan. Las amenazas y castigos del *padre padrone* se vuelven a la postre más angustiosas que la huida. Y a veces sólo se saca el billete de ida. Un suspenso en matemáticas o lenguaje es siempre una banalidad, en el peor de los casos una contrariedad de menor cuantía. Si alguien se empeña en convertirlo en el germen de una tragedia deberían meterlo en una jaula e impedir que se acerque a los niños. Los

ogros, como los Reyes Magos, también suelen ser los padres.

Cuando un niño se suicida los periódicos se ocupan de él, los redactores-jefes siempre tuvieron debilidad por los mártires. De los verdugos no puede hablarse, son tabú, llevan la cara encapuchada o se confunden dolosamente entre el concejo abierto de Fuenteovejuna. Herodes es uno de los nombres de nuestro sistema social.

GONZALO UGIDOS

## MATAR NIÑOS

### GURSILLOS DE FRANCES EN PARIS

VERANO: Del 2 de julio al 15 de julio, inclusive.  
Del 18 de julio al 31 de julio, inclusive.  
Del 2 de agosto al 15 de agosto, inclusive.  
Del 17 de agosto al 30 de agosto, inclusive.

### EN L'ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS

- Viaje acompañado por profesores de la Alianza Francesa de Tarrasa.
- Por las mañanas: excursiones y visitas a museos y monumentos.
- Por las tardes: dos horas de clases diarias.
- Se aceptan inscripciones de alumnos para todos los grados (previo test).
- Seguro médico para los asistentes al curso.
- Certificado de asistencia.
- Se admiten acompañantes de los cursillistas.
- Precio: 37.500 pesetas, incluidos viaje y estancia en París en pensión completa.
- Salidas de Madrid, Barcelona, Valencia y Zaragoza.

#### INFORMES E INSCRIPCIONES:

En la ALIANZA FRANCESA de Tarrasa  
c/Bajo Plaza, 18. Tels. (93) 371 91 25 (mañanas)  
(93) 203 71 64 (tardes)

Y en MADRID: Julia PERET, Tel. (91) 228 79 37. SEVILLA:  
Mercedes PEREZ, Tel. (954) 38 52 94. VALENCIA:  
Soladina CRESPO, Tel. (96) 341 95 45. ZARAGOZA:  
Teresa VALLES, Tel. (976) 37 00 17.

**PASCAL**  
Ayuda en el estudio

# "APRENDO A ESTUDIAR"

SERIE PRACTICA PARA LA EGB

**PASCAL**  
Enseña a estudiar

- Elaborado por el Departamento Técnico del Instituto Pascal, centro dedicado, EXCLUSIVAMENTE, a enseñar a estudiar.
- 6 libros de trabajo, de 3.º a 8.º, para que los alumnos aprendan a estudiar, desde la base, de una manera PRACTICA, FACIL y AMENA.
- Antes de ponerse a estudiar, el alumno debe saber hacerlo.

P.V.P.: Curso 3.º: 320 ptas.; 4.º: 320 ptas.; 5.º: 320 ptas.; 6.º: 350 ptas.; 7.º: 350 ptas.; 8.º: 390 ptas.

Señor PROFESOR, pida ejemplares de muestra con el 25 por 100,

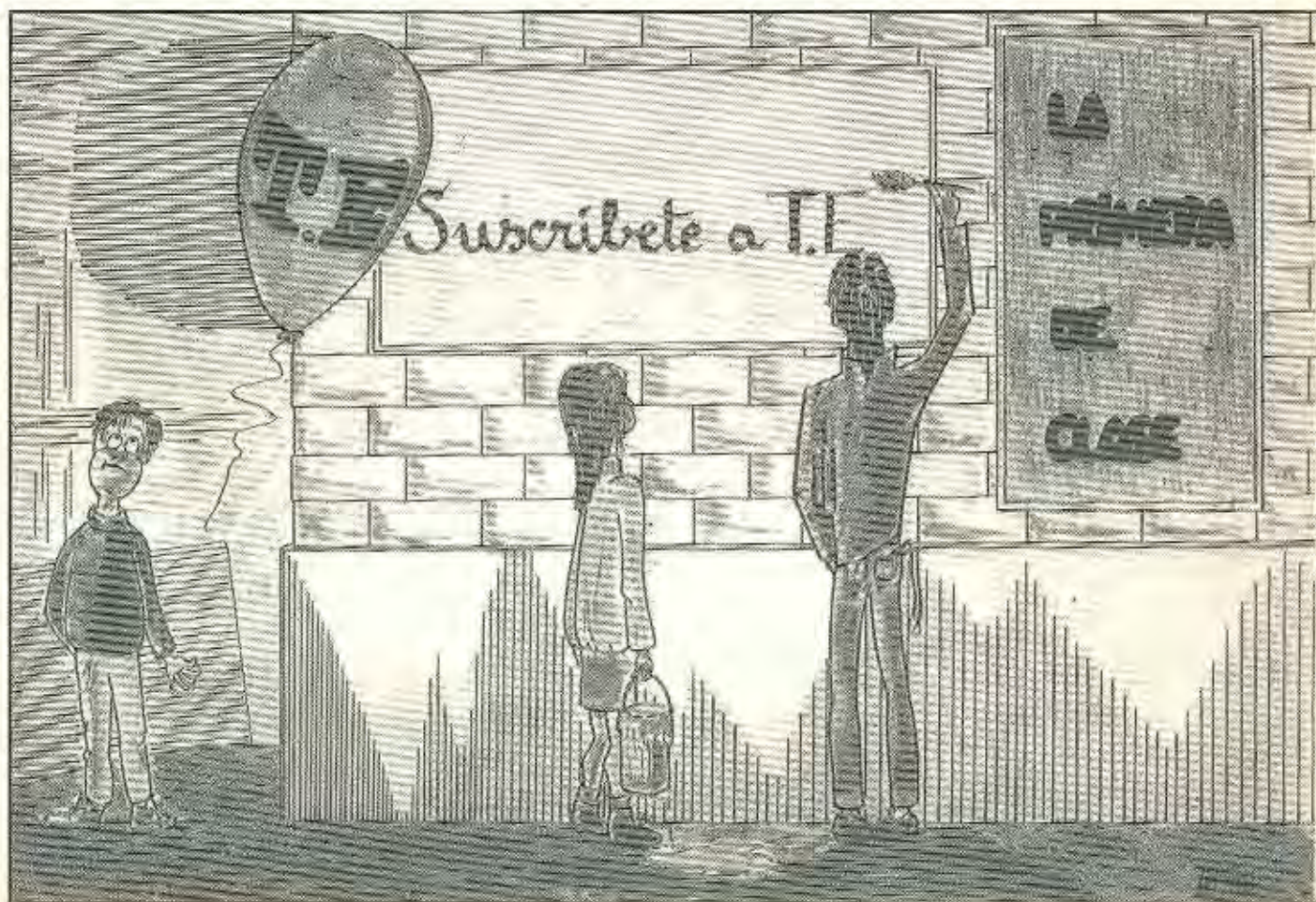
## BOLETIN DE PEDIDO

D. \_\_\_\_\_  
COLEGIO \_\_\_\_\_  
DIRECCION \_\_\_\_\_  
PROVINCIA \_\_\_\_\_ TELEFONO \_\_\_\_\_

Desea recibir contra reembolso, con el 25 por 100 de descuento y libre de gastos, los ejemplares que a continuación detalla:

N.º de EJEMPLARES:      3.º \_\_\_\_\_      4.º \_\_\_\_\_      5.º \_\_\_\_\_  
   6.º \_\_\_\_\_      7.º \_\_\_\_\_      8.º \_\_\_\_\_

Dirija su pedido a PASCAL, S. A.  
Calle Ardemans, 60. Madrid-28. Teléf. 246 12 67



TRABAJADORIAS

DIE ZEITUNGEN ANZA

TRIBALADORS

LANGHEK

TRABAJADORIAS

