



**EDUCACION
JUVENTUD
¿EMPLLO?**



CUANDO SE CONOCE EL MODELO SANTILLANA, LAS APARIENCIAS NO ENGAÑAN

**EDITORIAL
SANTILLANA**
medalla de oro
**WORLD DIDAC
AWARD-84**

por sus libros
de texto y guías
didácticas.



Hace tres años, en 1981, Santillana introdujo con el Ciclo Inicial un nuevo modelo de libro de texto. Un modelo que hemos desarrollado en el Ciclo Medio y en la Segunda Etapa de EGB.

Este modelo ha merecido la confianza de miles de profesores y el reconocimiento internacional de su calidad.

Quienes conocen el modelo Santillana, saben dónde radica la clave de su eficacia: una serie de elementos formales (cuadros informativos, doble columna gráfica y escrita, doble página de actividades...) que responden a un esquema didáctico riguroso: información clara, cuidada selección de los contenidos, integración entre texto e ilustraciones...

Por eso, cuando se conoce el modelo Santillana, las apariencias no engañan.

santillana
Libros que hacen escuela

EN ESTE NUMERO

Editorial. 3.

Entrevista.—Grupo Matema: "En nuestras aulas ha desaparecido el rechazo a las matemáticas y con ello el fracaso escolar". 4

Pedagogía.—Alternativa para los trabajadores de los colegios en crisis. 6

— Por una aplicación sistemática de los recursos. 9

— El método inductivo y la enseñanza de las ciencias (I). 10

Universidad.—Propuesta de acción sindical para numerarios de Universidad. 12

"B.O.E.".—19

Tema del mes.—Juventud, Educación, ¿Empleo? 16

— Las medidas de fomento de empleo juvenil. 7

Crónica sindical.—Vanas palabras y negros hechos. 20

Noticias Sindicales.—Unificación de los cuerpos docentes y reforma de la Inspección. 22

Función Pública.—Tal como éramos. 23

Enseñanza Privada.—Un convenio que no sirve.

Libros y revistas.—24

Por libre.—26

EDITORIAL

EL PARO JUVENIL: UNA EMERGENCIA NACIONAL

Las cifras del año 1983 que publicamos dentro del Tema del Mes hablan por sí solas: 1.233.000 jóvenes entre 16 y 24 años en paro, el 42,6 por 100 de una escasa población activa, más de la mitad del paro total de los parados. Y además 280.000 sin escolarizar de 14 y 15 años y 553.000 entre 14 y 16; más de medio millón entre 16 y 24 años que no terminarán sus estudios y, en ese mismo grupo de edad, 1,4 millones que no se consideran activos ni están matriculados en ningún tipo de enseñanzas, un subgrupo éste de difícil estudio por falta de datos, pero que también nutre abundantemente las filas de la marginación. La tendencia en 1984 es de claro empeoramiento. ¿Se comprende el título de este editorial?

En los últimos meses hemos asistido a una gran ofensiva de las fuerzas más conservadoras de nuestra sociedad en torno al tema de la inseguridad ciudadana, de la delincuencia juvenil y de la droga. Ofensiva que ha hecho mella en la política de uno de los departamentos que ha encarado su trabajo con un mayor talante progresista, el de Justicia. Con hipocresía o con simple ceguera se reclama más policía, endurecimiento de los procedimientos procesales y penales, etc. Pocas veces se han alzado para pedir más empleos para los jóvenes, cuando es obvio que una situación como la que denunciamos es la primera causa del aumento de la delincuencia juvenil.

En este país no existe una política seria de fomento del empleo juvenil; las escasas medidas tomadas han producido resultados muy débiles; la actual política económica del Gobierno no genera empleos de ninguna clase, más bien los destruye. Pensamos que sin un cambio de su rumbo no habrá soluciones efectivas.

Ello no nos coarta para que desde la constatación de que la situación es de auténtica emergencia pidamos a las fuerzas políticas y sociales y, en primer lugar, a los poderes públicos del Estado —autonómicos y municipales— que se tomen medidas de urgencia y se comience a elaborar un plan a medio plazo, con la participación de todas las fuerzas sociales implicadas, para hacer frente a la dramática situación del paro juvenil. Si no se considera una prioridad presupuestaria llegaremos a la conclusión de que nuestros gobernantes han perdido cualquier ápice de sensibilidad política y que sus programas electorales y su ideología eran sólo máscaras para alcanzar el poder.

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

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Manuel Valdés. **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



Desde hace varios meses el Grupo Matema de Valencia —léase, José Manuel Bagán, Isidro Civera, Rafael J. Marco, J. Miguel Martínez y Pedro Vilches—, vienen colaborando asiduamente en nuestra revista y, afortunadamente, continuarán haciéndolo. Sus cinco componentes, locos por las matemáticas, decidieron unirse para profundizar en la Renovación Pedagógica de esta materia. Optando por avanzar por el camino de su Metodología y Didáctica, a través de la Investigación, el Desarrollo y seguimiento de su método activo, basado en la línea piagetiana, como ya conocerán nuestros lectores. Hoy se asoman a estas páginas para contarnos sus propias experiencias y puntos de vista sobre la enseñanza de las matemáticas en la escuela española.

Pascual Sicilia



Grupo Matema, de Valencia

“EN NUESTRAS AULAS HA DESAPARECIDO EL RECHAZO A LAS MATEMATICAS, Y CON ELLO EL FRACASO ESCOLAR”

¿Qué importancia le otorgáis a la experimentación y la participación en el desarrollo escolar de los alumnos?

Tenemos que dejar muy claro que estamos hablando de niños en edades comprendidas entre cuatro y catorce años, y dentro de estas edades no podemos generalizar, ya que se encuentran con características psicológicas muy diferenciadas. Hablando a nivel matemático, desde un período preoperacional, hasta un período de operaciones formales, pasando por uno intermedio de operaciones concretas; siendo el factor común de todos ellos la experiencia comunicada.

Toda ciencia adquirida solamente a través de los libros da una formación irreal, por tanto, es necesario y más en estas edades que antes que la adquisición de conocimientos es preciso que el niño a través de su experiencia comprenda por medio de sus sentidos y en especial de la manipulación, «redescubra» los conceptos básicos que hemos programado por medio de objetivos, utilizando

correctamente el vocabulario matemático básico.

Es fundamental que nuestros alumnos experimenten con los materiales de su entorno, materiales contruidos por ellos y otros estructurados, y posteriormente comuniquen con un vocabulario preciso y paso a paso todas sus experiencias, de esta forma el alumno participa y es en definitiva el verdadero protagonista de su aprendizaje, de igual forma debe participar en las demás áreas, habiendo observado que entre ellos se respetan y admiten más sus propias normas, que las que dimanen de sus mayores.

Ciñéndonos concretamente a vuestro campo, ¿qué críticas hacéis al modo de enseñar matemáticas en la actualidad?

Si a estas edades nuestros alumnos tienen que aprender a través de experiencias concretas y son incapaces de un aprendizaje a través de la simbología, el verbalismo y la abstracción, cada uno de los profesionales de la enseñanza nos preguntamos:

—¿Aprenden los alumnos de mi clase a través de la manipulación de experiencias concretas?

—¿Quién comunica las experiencias dentro de mi aula, el profesor o el alumno?

—¿Nuestros alumnos para interiorizar, crear y redescubrir los conocimientos básicos, lo hacen con su propio lenguaje y nosotros escuchando descubrimos dónde tienen el error preparándoles las actividades, y les indicamos el lenguaje preciso que deben de utilizar?

—¿Cómo evaluamos? ¿Según nos repite lo que nosotros le hemos explicado o en función del desarrollo madurativo de sus estructuras mentales?

—¿Quiénes crean y redescubren las matemáticas dentro de mi aula?

—¿Sabemos qué es programar por objetivos o programamos por contenidos?

—¿Quién manda en nuestras aulas, lo que dice el libro de cualquier editorial o nuestros propios alumnos?

La contestación personal a estas preguntas nos conducirá a la crítica de la enseñanza que llevamos en nuestras aulas.

RESPECTAR AL ALUMNO

¿Qué os ha llevado a proponer un nuevo método de trabajo?

La realidad cotidiana en nuestras aulas, el contacto directo con nuestros compañeros en los cursos de perfeccionamiento que venimos impartiendo en la Comunidad Valenciana, los informes del fracaso en el área de Matemáticas presentados por la Inspección Central y comprobar que el rechazo que tenían nuestros alumnos a las matemáticas impartidas de forma verbalista, abstracta y con un total protagonismo del profesor se transforman al sentirse el alumno centro y protagonista de un aprendizaje lúdico, en constante actividad y viendo él que le sirve para resolver las situaciones problemáticas de su vida, se encuentra motivado.

¿Qué metodología empleáis?

Respetar en todo momento las características psicológicas de nuestros alumnos, y que a través de su propia experiencia y actividad «redescubran» por medio de actividades los objetivos propuestos.

Toda persona tiene una inteligencia con unas estructuras lógicas basadas en las acciones y las operaciones, de donde nace la lógica matemática y todos tenemos una aptitud en potencia para el área matemática. Nuestra metodología consiste en que el alumno por medio de experiencias concretas a través de la observación y la manipulación, las comunique y al hacerlo es él quien reflexiona y construye sus estructuras mentales descubriendo los símbolos y conceptos matemáticos que una vez ha profundizado en ellos los generaliza en su medio ambiente y a través de actividades secuencializadas los aplica, fija y llega al dominio de los conceptos y operaciones.

¿Pensáis que grupos como el vuestro tienen perspectivas de futuro a través de la política educativa del PSOE?

En nuestra propia Comunidad Valenciana hasta el momento no; tan sólo hemos tenido buenas palabras que no se han transformado en realidades concretas.

En los años que llevamos funcionando hemos intentado contactar con Grupos E.G.B. de matemáticas a nivel de Comunidad Valenciana y cuál ha sido nuestra sorpresa que hasta la actualidad no hemos encontrado ninguno.

Pensamos que en la medida que se vayan formando Grupos de trabajo y éstos estén decididos a comunicar sus experiencias concretas, no la teoría de los libros, a los demás compañeros, se creará la necesidad de darles cabida en cualquier política educativa, puesto que la mejora de la calidad en la Educación es un problema nacional que nos atañe a todos.

¿En vuestra opinión el alto índice de fracasos escolares está íntimamente relacionado con la metodología cotidiana empleada en la enseñanza?

Por todo lo expuesto anteriormente podemos afirmar que en nuestras aulas ha desaparecido el rechazo a las matemáticas y con ello el tan cacareado fracaso escolar, en todas partes expuesto, pero sin aportar soluciones.

Lo hemos padecido en nuestras propias carnes y después de las satisfacciones y alegrías que nos comunican nuestros alumnos trabajando con la metodología expuesta no nos queda más que decir que no es problema de los niños, ni del profesor, ni del entorno social, sino de una metodología trasnochada donde es mejor profesor de matemáticas quien más árida hace este área, así como quien más suspensos aporta al expediente de los alumnos. Sería de interés nacional hacer una encuesta en profundidad

“En la escuela sobran muchas paredes, numerosos alumnos, metodologías donde el profesor es el protagonista y pasivo el alumno, esclavitud, sumisión a los libros de texto...”

para que se nos informara de la Didáctica que dominan los alumnos que actualmente salen de la E.U. del Profesorado, así como de las metodologías que reciben los maestros inquietos y en vanguardia en los Cursos de Perfeccionamiento del profesorado; no preguntamos de las que actualmente se emplean en las aulas.

¿Qué sobra y qué falta en la escuela?

Sobran muchas paredes, número de alumnos, metodologías donde el profesor es el protagonista y pasivo el alumno, esclavitud y sumisión a lo que dicen los libros de texto... Falta dejar al alumno que exprese sus opiniones, que la vida entre en las aulas y las aulas se acerquen a la vida, integración de la familia en la escuela, material adecuado, que funcionen en los centros los Departamentos de Matemáticas de una forma real con una total participación, potenciar los Cursos de Perfeccionamiento, Seminarios Permanentes, Jornadas Didácticas donde se comuniquen experiencias concretas, ayuda e incentivación por parte de los organismos competentes a Grupos de Investigación y Renovación Pedagógica, formación didáctica adecuada a los futuros profesores...

ACTIVIDADES DEL GRUPO MATEMA

Desde que José Manuel Bagán, Isidro Civera, Rafael J. Marco, J. Miguel Martínez y Pedro Vilches decidieron constituir el Grupo Matema han colaborado activamente en los I.C.E.S. de las Universidades Politécnica de Valencia, de la Universidad de Alicante, así como, indirectamente, en la Universidad Literaria, impartiendo cursillos para entidades que dependen de aquella Universidad; además de trabajar con otras entidades culturales y educativas y dar numerosos Cursillos de Perfeccionamiento al Profesorado, están dirigiendo seminarios permanentes. Asimismo, pusieron en marcha Departamentos y han organizado Jornadas Didácticas y Congresos. Sus colaboraciones en prensa son prolíficas, ya que a la publicación completa de sus experiencias en nuestra revista, T.E., prácticamente han pasado por todos los diarios y emisoras de radio del País Valenciano.

Por el interés que últimamente está despertando su presencia en cuantos actos colaboran, avanzamos los proyectos más inmediatos que el Grupo Matema tiene en perspectiva:

— *Comunicación sobre “CONSERVACION DE CANTIDADES”, en las Jornadas Didácticas sobre FRACASO ESCOLAR, a celebrar en junio de este año.*

— *JORNADAS NACIONALES SOBRE DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE, promovidas por el I.C.E. de la Universidad Literaria, que tendrá lugar en junio.*

— *Cursillo en Zaragoza, organizado por su Universidad, sobre Didáctica de las Matemáticas. Primera semana de julio.*

— *Un cursillo sobre Didáctica de las Matemáticas en la E.G.B., a desarrollar en el C.P.E. “Santo Cáliz”, promovido por la Universidad Politécnica de Valencia.*

— *Tres fines de semana en Castellón propuestos para septiembre y patrocinados por la Inspección Técnica de E.G.B., donde presentarán su metodología.*

ALTERNATIVAS PARA LOS TRABAJA

Tratamos de presentar una serie de alternativas y de elementos de juicio para los que ven peligrar sus puestos de trabajo como consecuencia del proceso de crisis a que están, o van a estar, sometidos a corto y medio plazo, los colegios en los que trabajan.

Ya desde el principio sentimos la necesidad de un conocimiento mayor del número y circunstancias concretas de esos trabajadores y colegios. Es una tarea totalmente necesaria porque de su conocimiento depende que algunas alternativas aparezcan como más reales que otras.

INTRODUCCION

La Federación de Enseñanza de CC.OO. considera que uno de los más serios problemas del sector de la Enseñanza Privada lo constituye el número importante de puestos de trabajo que por diferentes razones (que analizamos más adelante) se van a ver en un futuro inmediato.

Al mismo tiempo, hemos defendido siempre un proceso de integración de los centros privados subvencionados con la red pública de Enseñanza. Proceso de integración al que se puede llegar por diferentes vías y con tratamientos distintos según la situación de los centros.

En el marco global de nuestra alternativa de Escuela Pública, y buscando la profundización del carácter de Servicio Público que para nosotros tiene la Educación, se engloban las propuestas de este documento, que tiene como principales objetivos promover la disminución y abrir vías de solución alternativa a unos puestos de trabajo en peligro.

La solución definitiva a estos temas debe darse en una negociación seria, con participación de la Administración y los Sindicatos.

PRESENTACION DEL PROBLEMA

A partir de la década de los sesenta se produce el «despegue económico». Una consecuencia bien conocida es el crecimiento desordenado de las ciudades al calor de las corrientes migratorias y de la especulación. Es de tal manera desordenado, que estas grandes aglomeraciones suburbanas nacen sin los más mínimos servicios, incluidos los educativos. Se puede afirmar que a partir de esos años las zonas suburbanas van a ser las más desescolarizadas del país.

A la búsqueda de esta demanda de plazas escolares acuden los que podríamos llamar «pequeños empresarios de la enseñanza». En la mayoría de los casos, por no decir en todos, su objetivo era el «hacer negocio». Sus inversiones y medios son mínimos; se reducen a sótanos y bajos alquilados y, en muchas ocasiones, dispersos por el pueblo. Al ser benefició su único objetivo, las

relaciones con los trabajadores que empleaban eran especialmente duras y la calidad de la enseñanza muy deficiente, sin que los beneficios obtenidos se volvieran a invertir en la mejora de los centros.

La Administración Educativa de la dictadura, ante la avalancha de demanda de puestos escolares, los admite sin control alguno.

Durante unos años (finales de los sesenta y comienzos de los setenta) son realmente un negocio. Los sueldos de los enseñantes contratados son muy bajos. No se cubren las plantillas que podríamos considerar normales. El número de alumnos por clase es enorme (sólo limitado por el tamaño de los locales). Son contratadas personas sin título, para rebajar más los salarios; no se atiende la Seguridad Social, etc.

“Por falta de demanda o bien porque la Administración exige unas condiciones que no tienen y no van a tener, estos colegios están condenados a desaparecer.”

Tras la L.G.E. de 19-8-70 comienza el sistema de subvenciones a la Enseñanza Privada. Como la necesidad de puestos escolares seguía siendo clara y manifiesta, se aceptaron estos colegios, con las condiciones que tenían, y comenzaron a ser subvencionados.

No es nuestro objetivo reseñar los múltiples vicios y descontrol del Sistema de Subvenciones, sólo señalar que estos colegios, a los que nos referimos, se perpetuaron, variando quizá solamente el número de enseñantes contratado.

A partir de la etapa democrática, existe un incremento en la construcción de Centros Públicos en las zonas suburbanas, sobre

todo a partir de los Pactos de la Moncloa. Y a esto hay que añadir que el crecimiento de estas zonas o se hace más lento o se detiene.

Todo ello trae como consecuencia que en el momento actual se esté dando un proceso de crisis en estos colegios. Fundamentalmente, por la escasez de la demanda de plazas escolares.

ANALISIS DEL PROCESO DE CRISIS

No se presenta como un proceso «explosivo», en el sentido de simultáneo. Va afectando, en mayor o menor grado, según zonas, e incluso dentro de cada zona, según colegios. Es, podríamos decir, un proceso de muerte lenta. Por lo tanto, los trabajadores se van a ir quedando sin trabajo de manera progresiva.

Quizá este proceso se acelere con la puesta en marcha de la LODE y el paso de un Sistema de Subvenciones a un Sistema de Concertos. Sistema en el que difícilmente tendrán cabida estos colegios de los que hablamos, que carecen en su mayoría de instalaciones mínimamente adecuadas. Sin duda que la causa de crisis no es la LODE, sino la propia naturaleza de estos centros.

En resumen, o bien por falta de demanda (no hay chicos, se suprimen aulas subvencionadas) o bien porque la Administración exija unas condiciones materiales que no tienen y que no van a tener, porque los empresarios no van a invertir un duro en mejorarlas, estos colegios están condenados a desaparecer en un plazo no muy largo.

Es evidente que este proceso tiene aspectos positivos. Es señal de que se van creando plazas escolares dignas para aquellos que más las necesitan.

Pero presenta también un aspecto negativo que desde el punto de vista sindical es importante: la pérdida del puesto de trabajo de unos enseñantes que:

— Han trabajado en duras condiciones y han soportado los errores de una mala política educativa durante años.

Tienen una experiencia de trabajo en zonas y condiciones específicamente duras. Y que en muchos casos, y a pesar de ello, han contribuido al esfuerzo de renovación pedagógica.

DORES DE LOS COLEGIOS EN CRISIS

ALCANCE DEL PROCESO DE CRISIS

Sin duda, hay que hacer un análisis más detallado y cuantificable, en el que debe participar la Administración, pero partiendo de nuestro conocimiento de la realidad, podemos presentar estos tipos de centros:

— Colegios con instalaciones materiales aceptables, pero en zonas de crecimiento escolar negativo (se quedan sin alumnos). Estos son los menos, pero hay que tenerlos en cuenta.

— Colegios de malas instalaciones y en zonas de crecimiento escolar negativo (también se quedan sin alumnos).

— Colegios de malas instalaciones, pero que todavía tienen alumnos más que suficientes por estar situados en zonas de crecimiento escolar positivo.

— Colegios con diferentes tipos de instalaciones, pero que han desarrollado una tarea de avance, tanto en la renovación pedagógica como en la gestión democrática y participación.

CRITERIOS BASICOS PARA UNA ALTERNATIVA SINDICAL

Desde el punto de vista sindical, creemos que deben ser tres los criterios fundamentales:

- Defensa del puesto de trabajo.
- Luchar por una calidad de la Enseñanza.
- Situar las soluciones en línea de avance hacia la escuela pública.

Pero lo más esencial es comprender que estos criterios deben ir estrechamente ligados. No podemos caer en una postura corporativa de defensa de unos puestos de trabajo de «enseñanza privada» (del tipo que hemos analizado y cuya mala calidad sufren directamente los hijos de los trabajadores) a ultranza.

Pero tampoco podemos negar esa lucha por la defensa, no de éste, sino de un puesto de trabajo para unos trabajadores que se ven en esta situación a causa del injusto sistema educativo que hemos padecido.

Ambos aspectos quedarían perfectamente ligados presentando unas alternativas que significaran la utilización de estos enseñantes y su experiencia concreta en una mejora de la calidad de la enseñanza para el conjunto de la sociedad y especialmente de los sectores más deprimidos.

ELEMENTOS A TENER EN CUENTA A LA HORA DE ELABORAR Y CONSIDERAR LAS ALTERNATIVAS

— Estos colegios son subvencionados. Esto quiere decir que sus enseñantes son ya pagados con dinero público. Y que, por lo tanto, figura ya en los Presupuestos del Ministerio de Educación.

¿Qué sucedería, desde el punto de vista del Gasto Público, si se les proporcionase un puesto de trabajo en la Enseñanza Pública? Desde luego, no un mayor gasto. Este ya se está haciendo. Simplemente se alteraría la relación presupuestaria entre Enseñanza Pública-Enseñanza Privada. Y esto, desde nuestra perspectiva, es positivo.

¿Qué sucedería si perdiesen sin más sus puestos de trabajo? ¿Significaría una reducción del Gasto Público? Creemos que no, creemos que la beneficiaria de esta crisis sería la «gran privada», que vería así aumentado el monto total de las subvenciones (al ser menos a repartir).

— Son enseñantes que en su mayoría tienen una gran experiencia en enseñanza en zonas populares y en condiciones, como dijimos, realmente difíciles.

hemos visto, características homogéneas.

Las necesidades para una mejora de la calidad de la enseñanza también son variadas. Las alternativas también deberían adecuarse a esa diversidad de necesidades.

— Relacionadas con el mismo proceso de crisis, que, como dijimos, es general, pero ni idéntico ni simultáneo en todas las zonas. Las alternativas deberán tener en cuenta esta «asincronía» del proceso. Se deberá evitar, por un lado, el abandono de ciertos colegios en zonas donde aún esas plazas son necesarias, creando problemas de escolarización, y por otro lado, que a compañeros que actualmente y durante un cierto tiempo tengan que seguir trabajando en algunos de estos colegios aún necesarios les quede vedada una salida presentada como única y momentánea posibilidad.



Nos parece importante tener en cuenta esa experiencia, desde nuestro punto de vista, de lucha por una calidad de la enseñanza de los hijos de los trabajadores.

— Por su **situación objetiva** (inestabilidad del puesto de trabajo) y aparte, por tanto, de la voluntad subjetiva de cualquier enseñante en disposición de aceptar propuestas de reciclaje o perfeccionamiento, así como una disponibilidad objetiva para cualquier tarea educativa.

CARACTERISTICAS QUE DEBEN TENER LAS ALTERNATIVAS

— **Diversificadas.** Los colegios sometidos al proceso de crisis no tienen, como

ALTERNATIVAS CONCRETAS

Proponemos un mecanismo de acceso que podríamos denominar especial y que en cualquier caso pudiera ser efectivo incluso como alternativa a las actuales oposiciones y en tanto se configura un sistema de acceso nuevo y definitivo.

1. ALTERNATIVAS QUE IMPLICAN UNA INTEGRACION EN EL CUERPO DE PROFESORES DE EGB PUBLICA (FUNCIONARIOS)

Aparentemente la situación de estos enseñantes y la de los Profesores Interinos es diferente. En el caso de aquéllos, el Patrono

ALTERNATIVAS PARA LOS TRABAJADORES DE LOS COLEGIOS EN CRISIS

es una persona privada, en el de éstos es la Administración, pero ¿realmente es así?

¿Cuántos de estos colegios habrían sobrevivido hasta ahora sin las subvenciones? Pensamos que ha sido realmente la Administración Educativa la que ha mantenido estos colegios porque los necesitaba. Es decir, en el fondo es la misma cuestión de los interinos. Ambas son soluciones «baratas» con las que la Administración Educativa ha querido solucionar problemas urgentes. En ambos casos, pensamos, no se puede evadir de sus responsabilidades.

La condición fundamental para que consideráramos a esta alternativa como válida es que se ofrezcan suficientes plazas como para no constituir una mancha «jurídica» de liquidar el problema.

Esta alternativa debería tener como base fundamental la consideración de la experiencia pedagógica (demostrada) de estos trabajadores. A continuación y mediante un baremo objetivo se explicitarían las condiciones que la Administración pone a las diferentes situaciones y que básicamente deberían pasar, en nuestro criterio, por un período de prueba (diferentes, según los casos), al final del cual se pasaría a ser funcionario y que llevaría anexo la necesidad de realizar cursos de perfeccionamiento.

2. ALTERNATIVAS QUE NO IMPLICAN LA INTEGRACION EN EL CUERPO DE PROFESORES (FUNCIONARIOS)

a) Colegios que, por sus características específicas, podrían integrarse, como tales colegios, en la Red Pública.

¿Cuáles serían estas características?

Que el equipo de enseñantes del colegio constituyese un equipo integrado.

Existencia de un proyecto educativo coherente e interesante desde el punto de vista de la calidad de la Enseñanza.

Que esté situado en zonas con suficiente demanda escolar.

¿Cómo sería la vinculación con la Administración Central o autónoma?

Habría que encontrar la fórmula jurídica adecuada, teniendo en cuenta que habrían perdido ya su carácter de privado y que, por lo tanto, dependerían más estrechamente de la Administración.

Las posibilidades son varias: desde la integración a la red pública (modelo catalán) sin más, a la creación de Patronatos educativos dependientes de las Administra-

ciones y coordinados con la red pública, o la profundización en el régimen de conciertos (modelo francés).

También podrían acogerse a esta alternativa aquellos centros privados que fueran cerrados por voluntad del dueño.

b) Integración de enseñantes

La alternativa anterior se refería a los Colegios en su conjunto (profesores, alumnos, instalaciones, etc...). Esta que presentamos ahora sería la integración de profesores solos, ya que o bien sus colegios no reúnen las condiciones materiales mínimas, o bien se han quedado sin alumnos.

Podríamos resumirla en: **Utilización de los enseñantes de colegios en crisis para una mejora de la calidad de la enseñanza.**

Para comprender mejor esta alternativa, creemos necesario hacer una serie de consideraciones previas.

¿Qué implica una mejora de la calidad de la enseñanza desde un punto de vista progresista?

Pensamos que, en lo que se refiere a la enseñanza institucionalizada, implicaría una reducción de alumnos por profesor (aumento de la plantilla de centros públicos, profesores de apoyo, etc...).

“¿Cuántos de estos colegios habrían sobrevivido hasta ahora sin las subvenciones?”

Pero no sólo eso. Implica también el desarrollo de una verdadera enseñanza compensatoria (entendida como desigualdad de medios, proporcionando más a los que menos tienen).

Implica una escolarización precoz de aquellos que en la primera etapa de su vida se ven privados de medios que estimulen su desarrollo.

Implica una mayor relación e integración de los padres y la escuela. No basta abrir canales de participación (LODE), hay que fomentar, construir esa integración (equipos padres-maestros, por ejemplo).

Implica una enseñanza continuada fuera de los cauces institucionales básicos (Escuelas de ADULTOS, alfabetización, etc..., pero con nuevos enfoques y adaptados a la situación actual).

¿Qué papel pueden realizar en esta tarea los enseñantes de los colegios en crisis?

Fundamentalmente una especie de «ejército de choque» por:

Su movilidad (NO son funcionarios, es decir, no tienen una plaza garantizada. Son contratados precisamente para esta diversidad de tareas y, por lo tanto, tienen que estar dispuestos a realizar cualquiera de ellas).

Su experiencia (NO es fácil encontrar un conjunto de profesores cuya labor se

haya realizado precisamente en estas áreas de acción compensatoria).

Su misma situación objetiva (de la que ya hemos hablado, y que les hace susceptibles de perfeccionamiento continuo).

¿Cuál sería la relación con la Administración?

Evidentemente no serían funcionarios. Tampoco habría que caer en los errores antiguos con los Interinos. Sería cuestión de encontrar la fórmula jurídica adecuada. Pensamos que podría ser a través de un Instituto para la mejora de la educación pública. Pensamos que esta fórmula jurídica podría encontrarse si existiera la voluntad política. Y creemos que existe esta voluntad política de mejora de la enseñanza de las clases populares. Sólo que se ve frenada por dificultades económicas en esta época de crisis. Precisamente por ello, nos parece ésta una alternativa viable, porque además es económica (recordemos que estos trabajadores no representarían aumento de gasto, simplemente traslado de un apartado de Presupuesto a otro).

c) Cooperativas

Pensamos que esta alternativa es, en realidad, minoritaria. Porque, una de dos, o se tiene ya el colegio con instalaciones suficientes y número de alumnos suficientes (y en este caso es muy minoritario en el conjunto de los centros en crisis, por definición), o hay que construir unas instalaciones nuevas.

Analicemos brevemente qué puede suceder en este caso. Es evidente que existen facilidades por parte de la Administración (Ministerio de Trabajo) para su financiación. Pero también es evidente que estos créditos, aunque sean a bajo interés, hay que pagarlos. Máxime cuando existe un período de tiempo entre su formación, construcción de instalaciones y concesión por parte de la Administración Educativa de las subvenciones o el futuro Concierto. Y esto encierra un peligro enorme desde nuestro punto de vista. Los trabajadores-cooperativistas se ven sometidos a unas cargas financieras que les empuja, independientemente de sus intenciones, a considerar la enseñanza como negocio (en el sentido de sacar unos beneficios suficientes para hacer frente a esas cargas financieras).

Por lo tanto, pensamos que sería una alternativa viable, con las siguientes condiciones:

— Que se realizara a través de los Ayuntamientos (que proporcionarían terrenos, participarían en la construcción de instalaciones y tendrían también control en la gestión de la cooperativa), asegurando así que responda a una necesidad de plazas escolares.

Que exista una sincronización por parte de la Administración, de manera que la financiación no signifique endeudamiento de los cooperativistas.

— Que exista un control para que no se convierta en solución para los empresarios de estos colegios en crisis más que para los trabajadores.

POR UNA APLICACION SISTEMATICA DE LOS RECURSOS

Entorno a la Educación convergen una serie de disciplinas: Psicología, Sociología, Estadística, Antropología, Economía, Informática... que se consideran ciencias aplicadas, o incluso tecnologías, al intervenir en el proceso educativo.

Estas tecnologías se han desarrollado lo suficiente como para configurar una nueva manera de educar. ¿Sigue siendo la Educación un arte? ¿O es más bien una técnica? ¿Hay alguna forma de sistematizar la aplicación de estas disciplinas tan diversas en el proceso educativo? La respuesta se pretende encontrar en la Tecnología Educativa.

Las bases fundamentales de la TECNOLOGIA EDUCATIVA, según algunos autores son:

- Psicología del Aprendizaje.
- Teoría de la Comunicación.
- Teoría de Sistemas.

No se trata tanto de cómo enseñar, sino de cómo crear situaciones de aprendizaje (en función del objetivo marcado). Para ello hace falta una comunicación recíproca entre los elementos del sistema educativo. Y todos los elementos del mismo interactúan de alguna manera originando una estructura dinámica (subsistema educativo) de un sistema más amplio (1).

Según el Seminario Permanente de Tecnología Educativa (INCIE): «Tecnología Educativa es la forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos de conducta que, partiendo de las investigaciones en Psicología del aprendizaje y en Comunicación y mediante la coordinación de los recursos humanos, metodológicos, instrumentales y ambientales conduzca a una educación más eficaz» (2).

Dentro de los recursos a que se hace referencia en esta definición:

- Recursos humanos (alumnos, profesores, directivos...).
- Recursos metodológicos (diseño de instrucción, información, enseñanza programada).
- Recursos instrumentales (gráficos, audiovisuales...).
- Recursos ambientales (emplazamientos, centros, mobiliario...).

Vamos a tratar sobre los dos últimos fundamentalmente. Asimismo trataremos de acercarnos al enfoque o tratamiento sistémico de estos recursos instrumentales y ambientales.

Hay que crear situaciones óptimas de aprendizaje partiendo de estos recursos en el área de las Ciencias Naturales para el ciclo superior de EGB y primeros cursos de BUP y FP.

Para ello creemos que es básica la utilización de un sistema multimedia de comunicación. La base del aprendizaje es la

comunicación, y ésta debe ser plena. Para lograrlo hemos de partir de un principio: el de la diversificación de los medios de presentación de la información. En una clase de Ciencias Naturales, la información debe emitirse en la más variada gama de soportes. Esto nos obliga a una coordinación sistémica (que no sistemática) de recursos. En absoluto nos referimos a una jerarquización, por orden de importancia, de los recursos utilizados. Ni siquiera jerarquía en la utilización de los mismos. El recurso por excelencia en la enseñanza de las ciencias experimentales es el laboratorio. Y según las tendencias actuales hacia la integración, el entorno y el trabajo de campo en él desarrollado, son tan importantes como el anterior. La biblioteca y el museo-exposición son otro tanto importantes.

Combinar las exposiciones del museo con información escrita, láminas fijas, diapositivas, películas, video, grabaciones sonoras, bibliotecas, etc. O bien, en la biblioteca celebrar exposiciones de libros, proyecciones de diapositivas, cine, audiciones sonoras, recitales...

Todas ellas nos permiten comprender y profundizar en el conocimiento del entorno, y combinar los trabajos de campo con los Museos, documentación bibliotecaria y medios audiovisuales.

Asimismo, la raíz del trabajo experimental de laboratorio son los trabajos de campo y la investigación del entorno. Y para realizar un buen trabajo de laboratorio es necesario el manejo apropiado de bibliotecas, museos y medios audiovisuales.

Explícitamente nos referimos en esta exposición al marco de la educación institucionalizada: la escuela obligatoria y la enseñanza reglada. En este marco de referencia y para facilitar y desarrollar esta labor sistémica de coordinación de recursos se plantea la figura del CENTRO DE RECURSOS.

La integración de los recursos y su utilización en el currículo escolar no depende tanto de la diversidad y variedad de los mismos como de la concentración de recursos, que facilite una más rápida, cómoda y efectiva utilización por el centro.

Es en esta perspectiva como cobra sentido pleno el proceso de enseñanza-aprendizaje, anteriormente referido.

Siguiendo a C. Vidorreta, se puede considerar este CENTRO DE RECURSOS como:

- «Centralización de los recursos del centro, para lograr la máxima utilización y aprovechamiento de los mismos.
- Utilización de recursos en condiciones apropiadas (visibilidad, sonido, individualización).
- (Tanto por alumnos como por profesores.)
- Diseño y producción de documentos impresos y audiovisuales.» (3).

Hemos hablado de coordinación, concentración y centralización de recursos. Estas deben ser las funciones características de un CENTRO DE RECURSOS para su correcta utilización en el centro escolar.

Y esta utilización nos permite entonces el planteamiento de los diseños de instrucción, que constituyen la forma científica y sistemática de proyectar situaciones de aprendizaje concretas.

El resultado de un diseño de instrucción es el «DOCUMENTO INTEGRADO». NO es un multimedia, va más allá, como resultado de una investigación aplicada en el campo de la Tecnología Educativa.

Según F. Gómez Herrera, su estructura puede comprender:

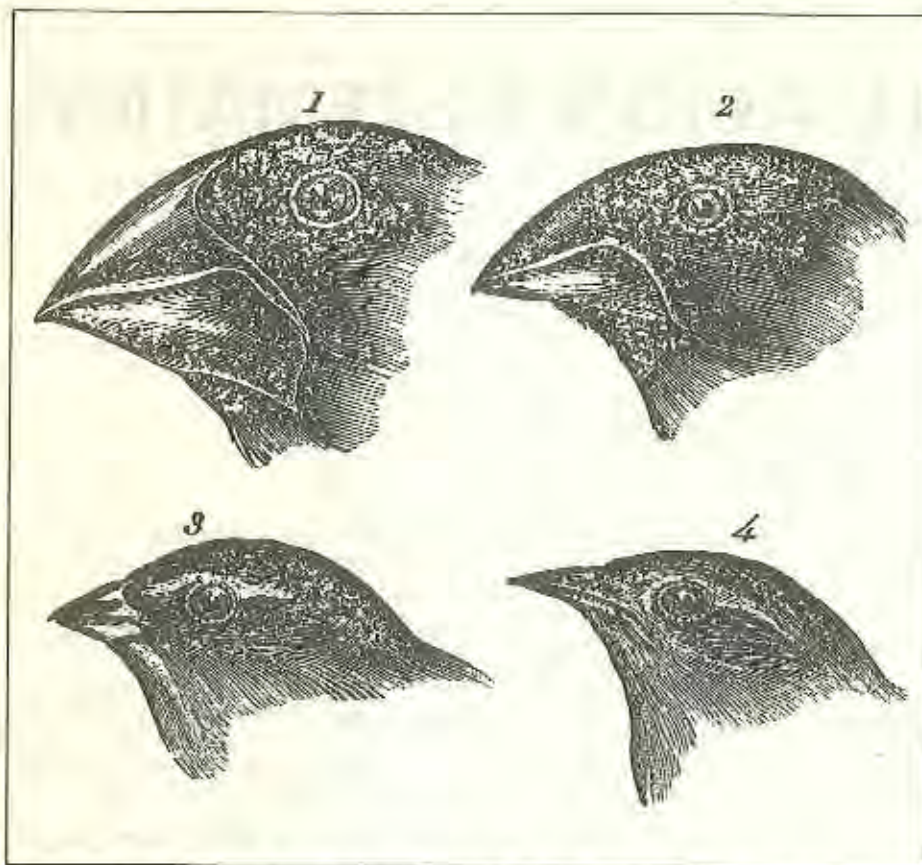
- Planificación de actividades.
- Libro del alumno.
- Guía del profesor.
- Libro de problemas.
- Libro de prácticas.
- Libro de evaluaciones.
- Tablas, lecturas y bibliografía.
- Murales y comics.
- Diapositivas y transparencias.
- Diaporamas.
- Filmes.
- Cintas y discos.

Diego M. Justfela.

(1) Bertalanffy, L. von, «Teoría General de los Sistemas». F.C.F. Madrid, 1980.

(2) «Medios Audiovisuales para la Educación». Servicios de Publicaciones del MEC, 1981.

(3) «Medios audiovisuales para la Educación».



Pinzones de Darwin de las Islas Galápagos. Sobre datos de una sola especie se anuncia una Teoría General.

EL METODO INDUCTIVO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (I)

Si en estas exposiciones acometiese, sin preámbulo alguno, el tema didáctico caería en el propio esquematismo que crítico y del que insistentemente invito al lector a salir. A mi entender ir al grano en estas cuestiones pasa ineludiblemente por algunas consideraciones que nos muestran cómo se ha hecho y se hace ciencia en los laboratorios y en el campo y cómo, a pesar de las inevitables distancias en relación al contexto histórico, tanto en cantidad como en calidad, se pudieran aprovechar estas lecciones históricas para mejorar sensiblemente el aprendizaje de las Ciencias en los centros escolares.

Un breve esbozo histórico puede servir para mostrarnos lo que ya está superado, lo que aún perdura, las limitaciones del método en cuestión, lo que aún cabe hacer para perfeccionarlo, cómo ha ido desarrollándose, las dificultades de diverso signo que han debido superarse, etc., y de este modo actuar con más realismo con los alumnos.

Desiderio Fernández Manjón

I. Inducción y Ciencias Experimentales

Ciertos aristotélicos de la antigüedad clásica y algunos frailes científicos medic-

vales, en especial los de la Escuela de Oxford, desarrollaron el método inductivo y lo utilizaron con éxito notable. Es un proceso que comenzó a analizar Aristóteles

en su «Segundo Analíticos» (o «Analíticos posteriores»). Distinguió varios tipos de inducción, aunque en opinión de pensadores modernos como FERRATER MORA (1) no logró esclarecerlo. Sobre todo, Aristóteles centró su trabajo en la **indiferencia inductiva enunciativa**: a partir de un gran número de casos que cumplen una determinada propiedad generaliza y sostiene que toda esa clase de objetos la cumple, y en la **inducción intuitiva**, según LOSEE (2).

DUNS SCOTT ideó un nuevo método inductivo basado no en la enumeración exhaustiva, sino en la **contrastación** y la **eliminación** (3). W. OCCAM ideó otro en el sentido de la **inducción eliminativa** (4). Ambos métodos fueron recogidos por ST. MILL, con otros dos de su cosecha también eliminativos (5). F. BACON desarrolló ideas en torno a una posible inducción apoyada en la enumeración y en la exclusión. Asimismo los aristotélicos europeos a partir de sus métodos milenarios, coetáneos de Galilei y de Bacon, también lograron grandes conquistas, en especial en Biología: HARVEY en Anatomía y MALPIGHI en Embriología. No pierda de vista el lector que incluso el innovador COPERNICO y más aún Galilei, son profundamente aristotélicos en varios de sus puntos, como en el de los movimientos circulares de los planetas.

Francis Bacon no logró con su «Novum Organum» (1620) mejoras sensibles en relación a la inducción aristotélica. Quizá algunos de los mayores méritos de Bacon fueron: concienciar sobre la necesidad ineludible de la experimentación y no contentarse con deducir como hicieron en el Medievo muchos y seguían haciendo aún, acudir a la naturaleza en vez de ir a los libros clásicos griegos, las recomendaciones para evitar generalizaciones precipitadas a partir de pocos casos y poco fundamentados y que los científicos habían de cooperar entre sí («New Atlantis» 1627) evitando la ruindad entonces generalizada de usar claves particulares, formas de escribir invertidas, para que nadie comprendiese los propios descubrimientos y se los apropiase. Recuérdese que aún medio siglo después de esto, por ejemplo el pilló y avisado NEWTON parece que plagió alguna de las cosas de gran trascendencia que le enviaba o discutía el místico LEIBNITZ. El británico HUGH KEARNEY (6) asegura que Bacon es profundamente aristotélico, a pesar que contribuyó tanto a relegar y vituperar a su maestro.

La inducción, como ha demostrado la historia de la ciencia, no responde a unas reglas muy concretas y menos aún a reglas que exijan cuasi exhaustividad: en algunos casos a partir de un solo dato o un conjunto de datos referido a un sólo objeto o especie, se lanza una gran teoría; así DARWIN formuló la Teoría de la Evolución de las Especies a partir de las observaciones que, él y principalmente el capitán del Beagle FITZ-ROY, realizaron en las aves denominadas pinzones encontradas en las Islas Galápagos; a partir de una sola especie estudiada en un lugar concreto y relativamente pequeño de la Tierra —y una vez ya embarcados es cuando Darwin se dio cuenta de ello sin posibilidad material de retor-

nar para tomar más datos — se generó una de las teorías más portentosas de la Historia de la Ciencia. Más aún, posteriormente, el propio Darwin se arriesgó a formular una teoría más trascendente aún, partiendo de la teoría evolucionista que había lanzado: la teoría de la Descendencia Filogenética de la Especie Humana. Por contra, sólo la observación minuciosa y la recopilación exhaustiva de todos los datos posibles evita errar en generalizaciones como les ocurrió a BODE y TITUS a finales del siglo XVIII: su ley incluso sirvió para predecir la existencia de un planeta entre Marte y Júpiter, que fue parcialmente confirmado por PIAZZI cuando en 1801 descubrió el planetoide del Cinturón de los Asteroides llamado Ceres. HERSCHEL padre, descubrió Urano y se ajustaba también a la citada ley; pero Neptuno no la cumplió, ni Plutón. Circunstancias de índole similar llevaron a HERSCHEL hijo a comienzos del siglo XIX («Discurso Preliminar sobre el Estudio de la Filosofía Natural» 1830) a acentuar la carga de la experimentación más en los aspectos a posteriori (contrastación: contexto de justificación) que en los aspectos apriorísticos: formulación de hipótesis; de tal modo que es la contrastación la que puede equiparar en validez una intuitiva conjetura surgida de un momento de lucidez con un minucioso y largo trabajo experimental inductivo (7). También St. Mill pone de relieve esta gran contradicción en su «Sistema de Lógica» y da la alternativa de sus conocidos cuatro métodos (8).

No pensemos que todos los grandes científicos de la actualidad proceden de rigurosa manera; hay algunos que son genialmente chapuceros, como el soviético KAPITZA, en decir de J. D. BERNAL. Otros generalizan alegremente los resultados obtenidos experimentalmente extrapolándolos de una clase de seres a otra sin mayores escrúpulos como si de un mero formalismo hilbertiano se tratase, como ocurre entre ciertos etólogos (recuérdense las teorías fascistoideas de K. LORENZ sobre la agresividad humana) y psicólogos conductistas (los métodos de aprendizaje de las palomas, SKINNER los traslada mecánicamente a la especie humana): las diferencias, dicen, son cuestión de cantidad, no de cualidad; no hay salto cualitativo alguno, tratándose de un mero proceso de complejización cuantitativa, pero sin que aparezcan factores de nuevo cuño en los mamíferos, ni siquiera en el hombre. No obstante científicos positivistas como PAVLOV supieron trascender esta tentación reduccionista y distinguieron que en el hombre aparecía un específico sistema de señales que denominó segundo sistema de señales inaccesible a las demás especies, que implicaba grandes cambios, incluso fisiológicos como el desarrollo del lóbulo frontal de córtex cerebral.

En muchos procesos inductivos no podremos llegar jamás a la certeza absoluta porque ni se puede proceder a recopilar todos los datos ni proceder a falsear; o al menos ninguna de las dos cosas puede realizarse a corto plazo. ¿Qué hacer mientras? Cambiar el discurso triunfalista por otro probabilístico. A pesar de las pretensiones de las verdades necesarias aristotélicas no está muy claro que existan y menos

aún que sean abundantes. Pero la contingencia y la falta de seguridad absoluta es una característica de todo el conocimiento científico globalmente considerado y no sólo el conseguido vía inductiva. Sólo determinados fenómenos nos proporcionan verdades absolutas: la mortalidad de los hombres y de los seres pluricelulares; no hay mortalidad en los seres que se autoduplican. Luego no podemos decir que la muerte es algo inherente a la vida. En cambio sí podemos decir que todos los seres son catabólicos, aunque conseguida habrá que decir que los procesos metabólicos en determinados seres tienen la facultad de controlarlos de tal manera que algunos de ellos pueden perdurar como seres autónomos millones de años, y muchos otros en sus períodos de hibernación. Ciertamente que un número de verdades absolutas (y por tanto necesariamente son condición sine qua non es posible la materia) sí que podemos encontrar: saltos cualitativos, el movimiento, la discontinuidad, la masa, la energía, la relatividad del espacio y del tiempo, entre otras.

2. La enseñanza de las Ciencias y la inducción

Si como hemos visto el proceso de inducción es tan importante en el descubrimiento de la Ciencia y adopta una gama tan variada cifrándose a la tarea concreta que se desarrolla, esta versatilidad habremos de

“La contingencia y la falta de seguridad absoluta es una característica de todo el conocimiento científico, y no sólo el conseguido vía inductiva.”

tenerla en cuenta a la hora de utilizarla en la enseñanza. Y dado que el proceso inductivo nunca culmina las tareas investigadoras en la escuela habremos de utilizarlo: unas veces completándolo con una falsación, otras con una deducción, con una contrastación experimental, con una comprobación, etc.

Podemos distinguir varios niveles de inducción: en un primer nivel desde los seres concretos de una determinada clase, género o especie podemos pasar a la propia clase o especie; un segundo nivel permite pasar de la consideración de varias clases o especies de seres a un peldaño superior generalizador. Desde el punto de vista de estudiantes de EGB o de EEMM considero de gran interés mentalizar a los alumnos en la fina observación de las condiciones iniciales, en el control de las condiciones experimentales y en la revisión lo más profunda posible de las mismas, proyectando a continuación, si es posible, nuevos experimentos donde establezcamos mejor control de las variables. Por ejemplo, sería poco riguroso que un estudio, incluso minucioso,

que realicen los alumnos en una especie animal o vegetal en un parque lo hicieran extensible a toda la especie, ya que las condiciones iniciales y las condiciones de experimentación no son las mismas en el parque que en el medio no controlado por el hombre. Así, en los parques ciertas especies vegetales adoptan formas especiales debido a la acción de poda, a la densidad arbórea, a las condiciones climáticas, regadíos, limpieza de hierbas, insecticidas, contaminación atmosférica y de aguas, suelo inadecuado... Podríamos también considerar lo que les ocurre a los animales en cautividad y domesticación.

Aprovechar aspectos y experiencias de la vida ordinaria de cada alumno que vive en unas condiciones de hábitat, tecnológicas y culturales determinadas para inducir, conjeturar, etc. es especialmente interesante y factible en Ciencias Naturales como lo es en Sociales. A su vez hacerles reflexionar sobre su propia experiencia vital les motiva para el estudio; quedarse en estos niveles de estudio en las meras experiencias de laboratorio, es paralizante; entre otros muchos objetivos el estudio tiene que servir para comprender mejor el mundo natural y el mundo tecnológico y las relaciones socio-económicas y de este modo facilitar su transformación posterior.

Voy a decir unas palabras en torno a experiencias que bien sea por su coste o por su peligrosidad no pueden realizarse en la escuela. En relación a lo segundo: los alumnos comprenden con rapidez, si se les expone con claridad y sin dogmatismos, que el riesgo físico inherente a la manipulación de ciertas sustancias químicas es muy grande, que han causado graves accidentes y no se pueden volver a repetir; así echar agua sobre un ácido fuerte. Estaríamos en casos de inducción extrema: simplemente basándonos en testimonios, generalizamos y aprendemos una ley o norma. Pero el niño ha estado sometido a este tipo de aprendizaje: ninguno ha sido dejado a su antojo para ser arrastrado por la gravedad, y sabe que no puede ponerse en una estrechísima cornisa débil o colgado de una fina rama de árbol. Quizá con el tiempo en alguno de nuestros alumnos se desarrolle el sentido de pirómano, o se ponga a jugar con un trozo grande de sodio sobre agua o a calentar clorato potásico en vasija cerrada, o se someta voluntariamente a una corriente de 220 V. El problema será de él si nosotros les advertimos ahora los grandes riesgos que estas cosas suponen para la vida; pudiendo llegar incluso a la muerte.

(1) FERRATER MORA, José: Diccionario de Filosofía. Artículo Inducción.

(2) LOSEE, John: Introducción histórica a la filosofía de la ciencia. Alianza Universidad, Madrid, 1981 (3.ª edición), pág. 17.

(3) LOSEE, op. cit., pág. 42.

(4) LOSEE, op. cit., pág. 42.

(5) LOSEE, op. cit., págs. 156-158.

WARTOFSKY, Marx: Introducción a la filosofía de la ciencia. Alianza Universidad, Madrid, 1978 (1.ª edición, tomo I), pág. 291.

(6) KEARNEY, Hugh: Orígenes de la Ciencia Moderna 1500-1700. Guadarrama, Madrid, 1970.

(7) LOSEE, op. cit., págs. 128-137.

(8) LOSEE, op. cit., págs. 156-158.

WARTOFSKI, op. cit., pág. 294.



Una de las deficiencias tradicionales de la política de CC.OO. en la Universidad ha sido la carencia de una estrategia definida y coherente para los Profesores Numerarios y esto a pesar de que desde hace mucho tiempo numerarios afiliados a CC.OO. actúan en movimientos unitarios u ocupan cargos de representación académica. Sin embargo, nuestras reivindicaciones sindicales se han dirigido casi exclusivamente hacia el colectivo de PNNs, ya que éstos se encontraban en una situación más precaria y, por tanto, eran mucho más receptivos tanto a planteamientos puramente laborales como a planteamientos de tipo ideológico de transformación de la universidad en un sentido progresista.

SANTIAGO LAGO

PROPUESTA DE ACCION SINDICAL PARA NUMERARIOS DE UNIVERSIDAD

Esta carencia que ya hacía tiempo que se sentía como un lastre importante para nuestro Sindicato se agrava mucho más ante el hecho de que las pruebas de idoneidad que tendrán lugar inmediatamente van a permitir la incorporación de muchos compañeros que han tenido una participación activa en los movimientos reivindicativos universitarios y, lo que es más importante, esta incorporación se hace de una sola vez con lo que el carácter del cuerpo de Profesores Titulares y la correlación de fuerzas dentro de él pueden alterarse sustancialmente. Si en este momento CC.OO. fuera capaz de ofrecerse como una alternativa de organización y como un colectivo de defensa de intereses sindicales coherente con una política progresista y no solamente como una alternativa ideológica que no consiga agrupar más que a los que están ya previamente convencidos de ella, si en este momento lográsemos ofrecer esta política, el futuro mismo de la universidad española podría verse sustancialmente afectado. Es difícil pensar que esta política va a ser concebida por unos pocos dirigentes carismáticos encerrados a meditar sobre el tema y lo normal

es que surja, en cambio, de un debate colectivo entre los compañeros afines a CC.OO. y es aquí donde «Trabajadores de la Enseñanza» nos brinda una excelente tribuna donde las opiniones se van contrastando y se va perfilando una acción sindical que procede de la práctica cotidiana de los diferentes ámbitos universitarios. Este artículo pretende ser una introducción a esa serie de aportaciones que desde estas mismas páginas abran ese debate de clarificación. Por tanto y sin el menor ánimo de ser exhaustivos, enumeraremos esa serie de aspectos, que irán profundizándose en sucesivos artículos, que hacen peculiar la figura del profesor universitario funcionario.

ESTABILIDAD Y JERARQUIA

El primer rasgo es precisamente ese carácter funcional que le da un carácter privilegiado en una situación de crisis de mercado de trabajo. Ese privilegio de estabilidad de por vida en su empleo es el que

crea esa conciencia de la propiedad del puesto de trabajo y que se refleja en el propio lenguaje funcional: se toma posesión (no se firma un contrato); se tiene una plaza en propiedad (no se trabaja en el centro (tal o cual); se encuentra en tal puesto del escalafón (no en el lugar cual de la clasificación de los trabajadores determinada por un convenio); etc. Esta estabilidad lleva consigo una severa jerarquización entre los cuerpos y en el interior de los cuerpos que tiene poco o nada que ver con las capacidades individuales. Esta conciencia se ve acrecentada en la Universidad por el hecho de que los Catedráticos, pero también el conjunto de Profesores Numerarios, son considerados por sus miembros como cuerpos de élite, si no tanto por su posición social, deteriorada claramente en los últimos años, si por su alta cualificación profesional específica (baste recordar aquí la reciente polémica sobre la valoración específica del título de Doctor dentro de la función pública). Pero esta visión se concilia difícilmente con la de una investigación científica que no se base en el simple reconocimiento de la mayor autoridad profesional de un individuo por pertenecer a

un determinado cuerpo. Además, y como ya analizamos exhaustivamente los compañeros de CC.OO. en la Escuela de Verano de Alcobendas en 1982, esta estabilidad y esta jerarquización lleva consigo una integración del funcionario en el sistema productivo y en contra del resto de los trabajadores bastante notable.

SUPERAR EL MARCO CORPORATIVO

De estas características surgen una serie de contradicciones que nos deben permitir la búsqueda y definición de unas reivindicaciones específicas para este colectivo, pero con un carácter progresista y superador del marco puramente corporativo y aquí es donde debemos tomar postura sobre una serie de temas que, desde mi personal punto de vista, al menos comprenden:

1. **La eliminación de las jerarquías que no tengan correspondencia en una división de las funciones.** Parece claro que éste ha de ser uno de los puntos fundamentales, incluso aunque la LRU haya simplificado bastante el espectro de los Profesores Universitarios, simplificación que podría fácilmente perderse ante proyectos como el de fragmentación de los cuerpos de titulares y de catedráticos, propuesto por el MEC y parece que finalmente ha abandonado.

2. **El pago puntual de los salarios y demás complementos retributivos.** Este es un punto generalmente minusvalorado aunque es un hecho frecuente el retraso en los cobros ante la más mínima alteración en la dedicación, traslados, etc., y esto no sólo se produce por ineficacia en la gestión, sino que lleva implícita una lectura mucho más regresiva: el profesor universitario obtiene sus ingresos al margen de la Universidad y ésta es sólo un complemento. Es obvio que esta lectura está en abierta contradicción con nuestra concepción de un profesorado dedicado exclusivamente a la investigación y a la docencia universitaria.

3. **El reconocimiento de derechos sindicales plenos.** Tradicionalmente la negación de estos derechos ha servido paradójicamente como racionalización de esa diferencia entre los funcionarios y el resto de los trabajadores, creando un hueco que las asociaciones corporativas se han apresurado a cubrir y estableciendo la lucha en un terreno desigual para los sindicatos de clase. Se trata, por tanto, de una reivindicación clave para nuestro sindicato.

4. **El mejoramiento de las condiciones de docencia e investigación,** aun a sabiendas de que los recursos disponibles son escasos, pero sabiendo también que el régimen de réimons de taifas en las universidades hace que se despilfarren esos recursos, multipli-

cando equipos de investigación que resultan estar infrautilizados y que se convierten más en un factor de prestigio que de elevación de la calidad docente o investigadora.

Ligados a esta finalidad esencial de la Universidad aparecen al menos otros tres puntos:

5. **La simplificación de la financiación y la democratización del control financiero** ya que la introducción actual del dinero por múltiples canales hacen que sólo una minoría constreñida a los centros de decisión sea la única capaz de saber cómo se gasta exactamente el dinero de un departamento, o de una facultad, o de una universidad.

6. **La movilidad de las plantillas** que permita una mayor eficacia y rejuvenecimiento del profesorado y una mayor integración de la universidad con el entorno social en que se encuentra.

7. **El reciclaje del profesorado mediante procedimientos controlables** y de los que principal instrumento sería el año sabático.

Por último, parece deseable que esta serie de reivindicaciones más o menos concretas se enmarcase en la lucha más general de amplios sectores de trabajadores y esto tanto por razones como:

8. **La reivindicación del «segundo salario»** que incluyese la mejora de las condiciones de la vivienda, el transporte y la conservación del medio ambiente en los campus, hoy violentamente amenazado en muchos casos, como por:

9. **La coordinación con otros sectores del profesorado y con otros estamentos universitarios.** Esta coordinación capaz de ser asumida por amplios sectores del Profesorado Numerario como una cuestión táctica que puede darles más fuerza en un momento de lucha puntual tiene para nosotros un carácter estratégico de superación del corporativismo. Está claro que si ya resulta difícil mantener en un estricto marco corporativo las reivindicaciones de una franja de profesorado, las luchas entre privilegios de cuerpo alcanzan unas dimensiones que para nosotros sólo se solucionan con:

10. **El objetivo final de una universidad radicalmente distinta en una sociedad radicalmente diferente** donde en la perspectiva del socialismo que defiende la C.S. de CC.OO., la emancipación de los trabajadores y la superación de la división entre el trabajo manual e intelectual sea una realidad.

TODOS A UNA

Teniendo en cuenta la encrucijada en la que se encuentra nuestra Universidad, si todos a una arrimamos el hombro podríamos contemplar el futuro de forma halagüeña. Para ello es preciso ofrecer una política progresista de defensa de los intereses sindicales.



LAS MEDIDAS DE FOMEN

Los contratos de esta naturaleza actualmente en vigor, se rigen por el R.D. 1445 de 25 de junio de 1982, desarrollado para el contrato de trabajo en prácticas por la O.M. de 9 de mayo de 1983 interpretando en cuanto al plazo de dos años inmediatamente siguientes a la obtención del título en los cuales se podrá celebrar este tipo de contrato, que su cómputo se inicia desde la finalización de los estudios correspondientes, cualquiera que fuera la fecha de solicitud del título, debiéndose acreditar la expedición de dicho título o, en su defecto, la terminación de los estudios mediante el oportuno certificado académico.

— Las características de estas modalidades de contrato son las siguientes: El contrato de trabajo en prácticas será escrito y registrado en la Oficina de empleo por un tiempo no inferior a tres meses ni superior a un año, pudiéndose establecer un período de prueba según regula el artículo 14 del Estatuto de los Trabajadores. Su retribución será la fijación en el contrato o convenio colectivo no podrá ser inferior al 80 por 100 de la base mínima de cotización a la Seguridad Social que corresponda al trabajador o el salario mínimo interprofesional si aquella fuera inferior a este, todo ello en proporción a la jornada de trabajo fijada.

Referente al contrato de trabajo para la formación, podrán concertarse este contrato los mayores de dieciséis años y menores de dieciocho que reúnan las condiciones exigidas en los apartados a) y b) del artículo 7 del Estatuto de los Trabajadores. El contrato será escrito y registrado en la Oficina de empleo con una duración máxima de dos años. La jornada podrá ser completa o parcial y deberá distribuirse en un período de enseñanza (comprendido entre un mínimo de un tercio y un máximo de dos tercios de la jornada laboral) y en otro de trabajo efectivo. La remuneración será la estipulada en contrato o convenio colectivo, tomando como base de cálculo el salario mínimo interprofesional que corresponda en proporción a la jornada total convenida en el contrato, sin perjuicio de las becas y otras ayudas económicas que se pudieran percibir cuando la remuneración sea inferior al 60 por 100 del salario.

La base de cotización a la Seguridad Social para los contratos en prácticas y formación será el salario realmente percibido por el trabajador sin que pueda ser inferior al salario mínimo interprofesional para el contrato en prácticas. En los contratos celebrados con trabajadores menores de veintiocho años se aplicará el coeficiente reductor a la cotización de la Seguridad Social del 45 por 100.

El trabajador tendrá derecho a la expedición de un certificado por la empresa que especifique la duración del contrato y las tareas realizadas. Sin embargo, para la obtención de tal certificado no es necesario el superar una prueba o examen a diferencia de lo que ocurre en otros países europeos.

En desarrollo del artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores y para una mayor eficacia de este tipo de contratos se establece un concierto entre la CEOE y el INEM, concretado en la Orden de 2 de abril de 1982 por la que se aprueba el Acuerdo General sobre el programa de contrato de trabajo en prácticas y de formación laboral, todavía en vigor.

En otro orden de ayudas, el Ministerio de Trabajo a través de la unidad administradora del F.N.P.T. financia unas ayudas a las empresas que contraten jóvenes con titulación académica superior o media en busca del primer empleo, con objeto de contribuir a especializarlos en funciones directivas o gerenciales, estas ayudas se regulan por la Orden de 6 de julio de 1983, mediante la cual se puede alcanzar una bonificación hasta la totalidad del coste de la contratación por un año.

Por último, también en vigor, se hace mención al R.D. 2705/81 de 29 de octubre que desarrolla el R.D.L. 14/81 de 20 de agosto sobre jubilación especial a los sesenta y cuatro años y que afecta a los jóvenes en cuanto que busca simultáneas estas jubilaciones con la contratación de perceptores del seguro de desempleo o jóvenes demandantes del primer empleo a través de contratos de idéntica naturaleza a los que se extinguen por jubilación y en número igual.

Cambios que se pretenden introducir en esta modalidad de contratos, consecuencia del proyecto de modificación del Estatuto de los Trabajadores. Los cambios van en el sentido de flexibilizar la legislación vigente (R.D. 1445/82). Así, en el contrato de trabajo en prácticas se amplía la duración máxima hasta tres años; se amplía el período dentro del cual se puede celebrar el contrato hasta cuatro años después de obtenida la titulación académica correspondiente; se permite que la retribución se pacte en convenio colectivo; y el Gobierno determinará las peculiaridades en materia de Seguridad Social aplicables a este tipo de contratos.

Por lo que se refiere al contrato para la formación se amplía la duración máxima a tres años; se amplía el límite máximo de edad hasta los veinte años, suprimiéndose este límite cuando el trabajador sea minusválido; se reduce el tiempo tanto máximo



Desde la derogada Ley de Contrato de Trabajo se preveía el contrato de aprendizaje y medidas complementarias sin necesidad de Decreto 41 de 1979 sobre Prácticas. Posteriormente, y dentro ya del Estatuto de los Trabajadores, y desde el mismo año, se promulgaron medidas para la formación en prácticas y para la formación de contrato de trabajo tienen por objeto la formación de titulados y jóvenes a fin de que la empresa utilice su trabajo, si ya posee los conocimientos del interesado o se le proporcione una capacitación adecuada a un joven.

FOMENTO DE EMPLEO JUVENIL



de Contrato de Trabajo de 1944 que el aprendizaje, se han promulgado diversas leyes en ninguna relevancia hasta el Real Decreto de Promoción de Empleo Juvenil. Dentro del marco de la Ley 8 de 1980 y de la Ley 51 Básica de Empleo se han tomado medidas para la contratación de jóvenes para la formación. Estas modalidades de contratación tienen por objeto estimular la contratación de jóvenes de que, al mismo tiempo que la formación, se les permita perfeccionar y adecuar sus conocimientos al nivel de estudios cursados y su capacitación práctica y tecnológica al

como mínimo destinado a la enseñanza, en relación con el tiempo destinado a trabajo efectivo, de forma que el mínimo será un cuarto y el máximo un medio correspondiente a recibir enseñanza, siendo el resto del tiempo destinado a trabajo efectivo; la retribución se fijará en función de las horas de trabajo efectivo y el Gobierno determinará las peculiaridades en materia de Seguridad Social aplicables a este tipo de contratos.

— Valoración de los resultados de las medidas de fomento al empleo juvenil.

Los Decretos 41 y 42 de enero de 1979, sobre promoción del empleo juvenil y contratación de trabajadores subsidiados dieron un resultado cuantitativo excelente, llegando a alcanzarse medias mensuales de contratos de 43.000 en 1980 y 51.720 en los seis primeros meses de 1981, fecha hasta la que estuvieron vigentes. Sin embargo, la valoración sindical es muy negativa, ya que el diseño de estos contratos estaba basado en la temporalidad acompañada de cuantiosas bonificaciones además de otros beneficios empresariales como la formación gratuita a los jóvenes, medidas que en conjunto resultaron ser muy ventajosas para los empresarios. Estos Decretos además de introducir una fuerte eventualidad en la contratación evitaron que se contratara a trabajadores que no estuviesen subsidiados, dando lugar a una grave discriminación, todo ello justificado por la Administración con el objetivo de ahorrarse dinero en las prestaciones por desempleo.

Referente a los contratos en práctica y para la formación desde su entrada en vigor en agosto de 1981 sus resultados han sido los siguientes:

Año	Contrataciones	Media mensual	% contrataciones s/ el total de contrataciones
1981*	7.235	1.447	1,1
1982	28.434	2.369	1,7
1983	31.102	2.592	2,0

(*) Período agosto-diciembre.

Como puede apreciarse en el cuadro, el porcentaje de estos contratos sobre el total de colocaciones registradas en las Oficinas de Empleo es muy pequeño, lo que manifiesta su escasa utilización. Sin embargo, hay que tener en cuenta que si bien son los contratos en prácticas y para la formación los específicamente destinados a los jóvenes, existen otras modalidades de contrato de carácter general como son los contratos temporales y los de a tiempo parcial, donde su utilización recae fundamentalmente sobre estos. Así, del total

de contratos en la modalidad de contratación temporal, el 50 por 100 se realiza con jóvenes menores de veinticinco años y en lo que se refiere al contrato a tiempo parcial, el 79 por 100 de los contratos de esta naturaleza se realiza con jóvenes menores de veinticinco años.

Además de estas consideraciones, hay que señalar que los contratos en prácticas y para la formación tienen grandes deficiencias y su eficacia, en el sentido de formar y capacitar a los jóvenes es muy cuestionable, siendo en muchos casos tapadera para conseguir mano de obra barata, manteniéndoles en una situación de eventualidad y descualificación. Así la mayoría de los contratos en prácticas se realizan con categorías de titulados técnicos superiores y los de formación con peones, pinches y vendedores. Es decir, que en lo referente al contrato en prácticas se utiliza oportunamente para conseguir mano de obra cualificada con bajos salarios, y el contrato para formación se utiliza para puestos de trabajo en los que la actividad formativa no tiene ninguna relevancia. Siendo esto lo que ocurre de forma general, lógicamente hay casos en los que no tiene por qué ser así. En cualquier caso, son significativas las conclusiones recogidas en una encuesta realizada por el INEM en 3.782 empresas, en lo que se refiere a la opinión que les merece a los empresarios estos tipos de contratos: las ventajas más importantes para los empresarios son que estos contratos no recargan plantilla; que permiten probar y seleccionar al personal y por último que dan lugar a bonificaciones, incluso el 19 por 100 de los encuestados dicen que habría que elevar estas bonificaciones, así como aligerar los requisitos.

Por otra parte, las modificaciones que pretende introducir el Gobierno en estos tipos de contratos, en principio, no van a garantizar por sí mismos que la situación sea de otra manera, aunque sí van a permitir unas mayores posibilidades para su utilización. Consideramos que una mayor eficacia de los contratos en prácticas y para la formación pasa por una reforma en profundidad del actual sistema de formación profesional, tanto ocupacional como reglada, que permita una mejor adecuación de la enseñanza a las necesidades de la producción y una mentalización del empresario en el sentido de considerar la formación de los jóvenes como una inversión que a medio plazo dará sus frutos y no como una cuestión oportunista de conseguir bonificaciones y mano de obra barata.

* Gabinete Técnico Confederal

JOSE MATEOS*

Los debates sobre Educación y Empleo suelen centrarse en la adecuación o no de las formaciones que se imparten en la escuela a las necesidades de la producción y los servicios. En una sociedad, como la nuestra, que genera y mantiene unas tasas de paro y de paro juvenil tan escandalosamente elevadas, un planteamiento de esta naturaleza es, cuanto menos, parcial. Por eso comenzamos esta primera entrega sobre Educación y Empleo planteando el estado de la cuestión del desempleo juvenil en un trabajo que desentraña cifras desoladoras e irritantes. Publicamos también un artículo sobre la legislación española de empleo juvenil y sus estatutos. En un próximo artículo "Escuela, Trabajo y Desempleo", Mariano Fernández Enguita aborda el problema de la descualificación del trabajo como consecuencia de la introducción de las nuevas tecnologías, las funciones de la escuela y las relaciones que en ella se dan, conectándolas con las que se producen en el mundo del trabajo, para terminar delineando los rasgos de una propuesta alternativa. En el siguiente número de TE publicaremos un estudio con datos actualizados sobre la situación de la oferta y la demanda de titulaciones y cualificaciones y de algunas variables del sistema educativo y otro comparando las medidas de fomento del empleo de los jóvenes, en distintos países.

EL PARO JUVENIL: SITUACION INSOSTENIBLE

Hablar de educación y empleo, del viejo debate de la adecuación de los sistemas de formación al sistema económico de producción y servicios, sin partir del hecho de que el paro estructural que las sociedades capitalistas generan, producirá siempre una primera inadecuación básica, es comenzar ocultando una de las principales componentes del problema. Por supuesto que existen otras inadecuaciones, que el sistema educativo es poco flexible, que faltan unas especialidades y sobran otras, pero frente al hecho del desempleo masivo siempre sobrarán titulados al término de las enseñanzas medias y de los estudios superiores.

En este artículo demostramos que la situación española es mucho más alarmante de lo que a primera vista, fijándose sólo en la ya de por sí elevadísima tasa de paro, podría parecer. Porque esta tasa se calcula sobre un porcentaje de "activos" muy bajo, porque no se contabilizan los jóvenes de 14 y 15 años sin escolarizar, porque existe un número sorprendentemente elevado de jóvenes que ni se consideran «activos» ni están matriculados en ninguna enseñanza, porque de los matriculados un porcentaje muy importante no terminará los estudios... Todos los parámetros que se cuantifican a continuación muestran que el problema del paro juvenil es en España mucho más grave que en cualquier país europeo o desarrollado. En muchos casos con cifras que son el doble o el triple que las de estos. Niveles tercermundistas con un Gobierno sin actuar.

1. ACTIVIDAD, EMPLEO Y PARO DE LOS JOVENES DE 16 A 24 AÑOS

El cuadro número 1 muestra la situación en 1983. Está elaborado sobre la base de hallar la media de los datos trimestrales de la Encuesta de Población Activa. La tasa de

paro, el 42,59 por 100, refleja el número total de parados respecto a la población activa en ese grupo de edad. En total, 1.233.750 jóvenes parados, lo que supone el 52,78 por 100 del total de los parados en 1983. La tendencia a lo largo del año fue agravándose: en el cuarto trimestre, la tasa de paro alcanzó el 43,73 por 100.

Las cifras anteriores no describen, sin embargo, el paro real. Hay que tener en cuenta que la tasa de actividad — porcentaje de activos sobre el total de la población, es en España muy baja. La general — todas las edades — fue en 1983 del 34 por 100, lo que la sitúa 10 puntos por debajo de la media de los países desarrollados. El escaso número de mujeres trabajadoras está entre sus principales causas. La tasa de actividad en el grupo de edad de 16 a 24 años, el 51,68 por 100, es muy baja. Su evolución por subgrupos en los últimos cuatro años, es diferenciada. Sube ligeramente 1,5 puntos entre 20 y 24 años y disminuye sensiblemente — del 46,20 por 100 al 41,21 por 100 — entre 16 y 19 años, lo que se corresponde con el aumento de la escolarización en esas edades.

Para calibrar el número total de parados reales hay que intentar desagregar la cifra de 2,7 millones de no activos. A ello dedicaremos el apartado 4. En esta población se incluyen los matriculados en los diversos estudios — medios y universitarios — que no trabajan, quienes desisten de buscar empleo o no se consideran activos (mantenidos por su pareja o sus padres, etc.), deficientes, marginados, etc.

2. EVOLUCION DE LAS TASAS DE PARO 1979-1984

Nos la muestra el cuadro número 2.

No necesita comentarios. La tendencia al aumento es muy fuerte y no se modifica en absoluto con la llegada al poder del PSOE. En el primer trimestre de 1984 se acelera el ritmo de aumento.



JUVENTUD EDUCACION ¿EMPLEO?

ACTIVIDAD Y EMPLEO DE LOS JOVENES DE 16 A 24 AÑOS EN 1983
(Los datos de población están expresados en miles de personas)

	1. Población total	2. No activos		3. ACTIVOS					
				3.1. Total activos		3.2. Activos ocupados		3.3. Parados	
				Población	Tasa actividad (% de 2 sobre 1)	Población	Tasa ocupación (% de 3.2 sobre 3.1)	Población	Tasa de paro (% de 3.3 sobre 3.1)
De 16 a 19 años	2.669	1.569,5	58,79	1.099,5	41,21	533	19,97	566,5	51,52
De 20 a 24 años	2.937	1.139,5	38,80	1.797,5	61,20	1.130,25	38,48	667,25	37,12
Total de 16 a 24 años.....	5.606	2.709	48,32	2.897	51,68	1.663,25	29,67	1.233,75	42,59

FUENTE: Encuesta de Población Activa del I.N.E. Elaboración propia.

EVOLUCION DE LAS TASAS DE PARO 1979-1984

	TASA GENERAL (16 y más años)	TASA DE PARO JUVENIL (16-24 años)*
1979*	9,20	23,03
1980	11,67	29,24
1981	14,36	35,16
1982	16,29	39,20
1983	17,80	42,59
1984**	19,99	Entre 46,5 y 47

* En 1979 se incluye la población de 14 y 15 años.

** Primer trimestre de 1984. La General según datos de la E.P.A. La juvenil, estimación propia.

FUENTE: E.P.A. del I.N.E. Elaboración propia.

3. LA POBLACION DE 14 A 16 AÑOS

A partir del segundo trimestre de 1980, la EPA no contabiliza la población de menos de 16 años a pesar de que todo el mundo es consciente que entre los 14 y 16 años hay un importante grupo de población que no está escolarizado. Como no puede trabajar legalmente, se la borra de las estadísticas de paro. La Administración Educativa ha venido ocultando la dimensión del problema airando como cifras de desescolarizados la

diferencia anual entre los matriculados en 1.º de BUP y de FP y la suma del número de graduados escolares y certificados de escolaridad. Así salían cifras que iban de un máximo de 114.163 en el curso 1977-78, a un mínimo de 68.863 en 1981-82. El procedimiento no resiste ningún tipo de análisis al no estar basado en el cómputo por edades, no tener en cuenta los repetidores de 1.º de BUP y FP, etc.

Los siguientes cuadros muestran la dimensión real del problema:

CUADRO 3. DIFERENCIA ENTRE POBLACION ESTIMADA Y ESCOLARIZADA DE 13, 14 y 15 AÑOS (PREVISION CURSOS 79/80)

EDADES	ESCOLARIZADA EN EGB, BUP y FP	POBLACION ESTIMADA	DIFERENCIA
13	596.307	637.976	41.669
14	543.995	640.542	96.547
15	421.589	650.618	237.029
TOTAL.....	1.561.891	1.937.136	375.245

JAVIER DOZ

UTSIE, Rafael Onlovás, «Formación Profesional y Mercados de Trabajo: Sobre datos del MEC (PLANIFICACION EDUCATIVA, 1980)»

JUVENTUD, EDUCACION, ¿EMPLEO?

Es decir, un total de 553.186 jóvenes de 14 a 16 años no están escolarizados. De ellos, sólo una pequeña minoría de los de 16 estarán trabajando. Los 280.227 de 14 a 15 años, a los que habría que sumar algunos miles más de 13, ni están escolarizados, ni se cuentan en las cifras de parados. En 1979/80 eran 375.245.

4. ¿QUE HACEN LOS NO ACTIVOS?

Para contestar a esta pregunta, las estadísticas disponibles ayudan poco. Es especialmente notable la falta de datos suficientes, desagregados por edad y situaciones sobre el alumnado universitario. Los datos sobre alumnos matriculados (cuadro 5), sólo sirven de referencia. Ayudado por los datos que el mencionado estudio de Rafael Ordovás, proporciona sobre alumnos que trabajan entre los matriculados en el 1.º curso de Universidad, ha hecho una estimación sobre el número total de alumnos universitarios entre 16 y 24 que no trabajan: 450.000. En las enseñanzas medias esta población puede estimarse en 850.000. Sumando ambas cifras, resultaría que 1.300.000 jóvenes entre 16 y 24 años, están matriculados en alguna enseñanza y no trabajan. Dado que hay 2,7 millones de no activos, se puede estimar en 1.400.000 los no activos que ni siquiera están matriculados. Aún descontando los que estando en la *mili* no están contabilizados como matriculados o como activos, la cifra es: ¡equivalente a los parados reconocidos! Y se distribuye en partes sensiblemente iguales entre hombres y mujeres. Habida cuenta del porcentaje pequeño de matrimonios en este grupo de edad no puede argüirse, dejando aparte el contenido ideológico de la frase, que «son sobre todo mujeres casadas o a la espera de casarse» (ni hombres en situación similar).

Por otra parte, de los 1,3 millones de jóvenes entre 16 y 24 que están matriculados, un 40 por 100, al menos, no terminará sus estudios. Desde el punto de vista socialmente imperante, su actividad se considera inútil.

5. RESUMEN FINAL

Si sumamos a los parados reconocidos, los jóvenes de 14 y 15 años sin escolarizar, los estudiantes que no terminan sus estudios y sólo un millón de los 1,4 millones de *no activos y no matriculados*, alcanzamos la cifra de tres millones de jóvenes. No es necesario hacer más comentarios al respecto, las cifras hablan por sí solas.

CUADRO 4. DIFERENCIA ENTRE POBLACION TOTAL Y ESCOLARIZADA DE 14, 15 Y 16 AÑOS (CURSO 1982-1983)

EDADES	ESCOLARIZADOS EN EGB, BUP y FP	POBLACION	DIFERENCIA
14	547.562	641.734	94.172
15	464.960	651.015	186.055
16	363.404	636.363	272.959

FUENTE: Gabinete de Estudios Estadísticos. MEC.

FUENTES CONSULTADAS: Encuesta población activa. INE. 1983.

— Estadística Universitaria Española 1970-71/1981-82) MEC. 1983.
— «FP», «BUP y COU». Análisis de los

datos nacionales 1982-83. Gabinete de Estudios Estadísticos MEC. 1984.
— Rafael Ordovás: «Formación Profesional y Mercados de Trabajo». Ponencia al Seminario sobre Economía y Educación del CIDE. MADRID. Mayo 1984.



CUADRO 5. ESCOLARIZACION E. MEDIA Y UNIVERSIDAD ALUMNOS MATRICULADOS

	FPI	FPH	TOTAL FP BUP-COU	UNIVER.	
Menos de 16 años	261.857	2.011	263.868	486.044	—
De 16 a 19 años	152.289	165.060	317.349	591.411	—
20 y más años	18.857	42.397	61.254	40.145	—
TOTAL	433.003	209.468	642.471	1.117.600	669.848

FUENTE: GABINETE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS DEL MEC. E. MEDIA; CURSO 1982/83. UNIVERSIDAD CURSO 81/82.

"B.O.E."

- Orden del Ministerio de Economía y Hacienda para el CONTROL Y SEGUIMIENTO DEL NIVEL DE EMPLEO PÚBLICO. (1-V-84).
- Orden del Ministerio de Economía y Hacienda sobre estructura y elaboración de los presupuestos generales del estado. (1-V-84).
- Orden del Ministerio de Economía y Hacienda en orden a los Impuestos Extraordinarios sobre el Patrimonio de las personas físicas, desgravación por inversiones. (1-V-84).
- Listas de ASPIRANTES A PLAZAS del C.S.I.C. (3-V-84).
- Orden del MEC por la que se hace pública la lista de aprobados en concurso oposición turno restringido a ingreso en el cuerpo de profesores de E.G.B. (1-V-84).
- Orden del MEC por la que se convoca concurso público de méritos para cubrir plazas de titulares en el CENEBA. (4-V-84).
- Orden del MEC por la que se convoca concurso de méritos para cubrir PLAZA DE PROFESORES TITULARES en el INBAD. (4-V-84).
- Resolución de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes por la que se concede un nuevo plazo para solicitar plazas vacantes de BUP en el extranjero. (4-V-84).
- Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social por la que se dictan normas para la elaboración de los presupuestos de las Entidades Gestoras y Servicios Comunes y se define la estructura Presupuestaria de la SEGURIDAD SOCIAL. (5-V-84).
- Orden del MEC por la que se hace pública la nueva lista de aprobados en el concurso-oposición turno restringido a ingreso en el CUERPO DE PROFESORES DE E.G.B. (7-V-84).
- Orden del MEC por la que se convoca concurso público de méritos para cubrir plazas de PROFESORES EN LAS EXPANSIONES DEL INBAD. (8-V-84).
- Orden del Ministerio de Industria y Energía por la que se convocan becas para la formación de postgraduados en el campo de la clasificación y examen de patentes. (8-V-84).
- Orden del MEC por la que se integra en el cuerpo de E.G.B. a Maestros procedentes del Plan Profesional de 1931. (9-V-84).
- Orden del MEC por la que se establecen las pruebas selectivas restringidas entre funcionarios de carrera de las escalas de personal de Enseñanzas Integradas dependientes del MEC. (9-V-84).
- ANDALUCIA. Orden de la Consejería de Educación sobre corrección de errores sobre las pruebas selectivas convocadas para profesores de E.G.B. (9-V-84).
- Resolución del MEC por la que se convocan pruebas selectivas, turno libre, para la provisión de quince plazas de la escala auxiliar en la UNIVERSIDAD DE VALENCIA. (10-V-84).
- Resolución de la D.G. de Personal y Servicios del MEC por la que se hace pública la relación provisional de concursantes que han obtenido plaza en el concurso de méritos entre Profesores Agregados Numerarios de ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS para acceso al cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuela Oficial de Idiomas. (10-V-84).
- ANDALUCIA. Ley de Incompatibilidades de altos cargos de la Administración andaluza. (11-V-84).
- COMUNIDAD VALENCIANA. Ordenes de la Consejería de Educación, Cultura y Ciencia por la que rectifica errores sobre el concurso oposición libre para ingresar en los cuerpos de Maestros de Taller, Profesores Numerarios de F.P. y Catedráticos, Agregados de BUP. (11-V-84).
- COMUNIDAD DE MADRID. Ley de incompatibilidades de los miembros del Consejo de Gobierno de la Administración de la Comunidad de Madrid. (11-V-84).
- Resolución de la Dirección General de Personal y Servicios del MEC por la que se declaran aptos en la fase de prácticas y aprobados en la oposición libre convocada para ingreso en el cuerpo de MAESTROS DE TALLER Y PROFESORES NUMERARIOS DE F.P. (12-V-84).
- Resolución del Congreso de los Diputados por la que se ordena la publicación del acuerdo sobre declaración del IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS. (15-V-84).
- Resolución de la Dirección General de Personal y Servicios del MEC por la que se fija la fecha para determinar la composición de los tribunales que habrán de juzgar las pruebas del concurso-oposición libre para ingreso en los cuerpos de MAESTROS DE TALLER Y PROFESORES NUMERARIOS DE FORMACION PROFESIONAL. (17-V-84).
- Resolución de la Dirección General de Personal y Servicios del MEC por la que se hace pública la fecha de celebración del sorteo para determinar la composición de los tribunales que habrán de juzgar las pruebas del concurso y oposición para ingreso en los cuerpos de AGREGADOS Y CATEDRÁTICOS DE BUP. (19-V-84).
- Resolución de la Dirección General y Servicios del MEC por la que se convocan CONCURSILLOS DE TRASLADOS DEL CUERPO DE E.G.B. (21-V-84).
- Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias por la que se convoca la celebración de pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de FORMACION PROFESIONAL DE PRIMER GRADO. (21-V-84).
- Resolución de la Secretaría de Estado de la Universidad e Investigación por la que se nombran los miembros de las comisiones que han de juzgar LAS PRUEBAS DE IDONEIDAD para acceso a las categorías de PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD Y DE PROFESOR TITULAR DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS. (22-V-84).
- Resolución de la Jefatura del Estado sobre la creación del CUERPO ESPECIAL DE INSPECTORES TÉCNICOS DE FORMACION PROFESIONAL. (23-V-84).
- Orden del MEC por la que se convocan los PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA. (23-V-84).
- Orden del MEC sobre la regulación y convocatoria para la participación en actividades de recuperación de pueblos abandonados. (25-V-84).
- Orden del MEC sobre CENTROS DE VACACIONES ESCOLARES. (25-V-84).
- Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social por la que se asignan y transfieren a las distintas comunidades autónomas los presupuestos destinados a subvencionar GUARDERIAS INFANTILES Y LABORALES DURANTE 1984. (25-V-84).
- Ley Orgánica de la Jefatura del Estado reguladora del procedimiento de "HABEAS CORPUS". (26-V-84).
- Resolución de la D.G. de Educación Básica e Instituto Nacional de Educación Especial por la que se convocan cursos de formación de PROFESORES ESPECIALIZADOS EN PEDAGOGIA TERAPEUTICA. (26-V-84).
- Resolución de la D.G. de Enseñanza Universitaria por la que se modifica la Resolución de la D.G. de Universidades e Investigación sobre pruebas de aptitud para acceso a la Universidad.
- Orden del MEC por la que se regula el régimen DE SUBVENCIONES A CENTROS DOCENTES PRIVADOS DE E.G.B.

VANAS PALABRAS Y NEGROS HECHOS

Forzosamente esta crónica sindical tiene que comenzar y terminar con enfados; preocupación y... ya me entiendes. Si la realidad educativa del país parece materia de encantamiento y diálogo de besugos. Decir por decir, firmar por firmar. Apariencias. Galería. Poses ante la prensa. Emboscadas. Heche usted un poco de moralina y alguna palabreja progre y tiene el panorama. Dice la voz popular:

Se miente más que se engaña, y se gasta más saliva de la necesaria...

Motivos para estar no sólo preocupados

a) *Primer motivo.* ¿Te acuerdas de lo que firmó el MEC con los Sindicatos días después de la huelga? Pues como si fuese papel mojado. El MEC se comprometió —el señor Torres-Blancas firmó a negociar en el mes de marzo las plantillas de EGB, las elecciones sindicales y el decreto de jornada. El tema de las plantillas de EGB se negoció, los demás temas, una trampa y una chapuza del MEC. Se han negado a negociar la realización de elecciones sindicales (no debes decir, ni pensar, esa bobada de T.V. ¿por qué será?). Piensa y di que cuando las ganen, las convocarán; mientras tanto... a esperar en este mar revuelto de siglas, grupos, etc. Y no vale aquello de «a río revuelto...», aquí perdemos todos y todos nos movemos en la confusión, sin saber cuántos somos y por quién estamos. Dé usted y luche usted por dar la mayoría sindical a CC.OO. y moveremos este mundo educativo-sindical. Claro que mientras llega ese momento hay muchos Solchagas por los pasillos de la Administración. Han propuesto, algunos sindicatos lo han firmado, un decreto de jornada que no establece la jornada total de trabajo (lo remiten a la Ley de la Función Pública que se discute ahora en las Cortes. Pues espere usted, ¡señor mío!, a que se apruebe); en las E. Medias por razones de necesidad se pueden impartir veintiuna horas lectivas (ya verás como a poco que se lo proponga Hacienda, esa necesidad se generaliza) y son insuficientes y discriminatorias las reducciones de horas lectivas a los cargos unipersonales. Cinco sindicatos, entre ellos la F.E. de CC.OO., se negaron a firmar el proyecto de decreto de jornada. Faltó tiempo a los representantes del MEC para cuestionar la mesa de negociaciones (debían traerlo ensayado y como a los malos actores se les notaba la falta de



La buena voluntad hay que demostrarla con hechos y el MEC lo único que parece desear es desunir a los sindicatos.

«tablas») Siempre me había parecido que así, de buenas a primeras, tanta voluntad negociadora no era de fiar y mira por dónde a la primera de cambio... ¡que se acabe la mesa!, ¡qué no quiero verla!, ¡qué obedecen a consignas de partidos políticos! (Los compañeros de la F.E. de CC.OO. indicaron con el máximo respeto y consideración, como la ocasión y los ilustres interlocutores requerían, que estaban mintiendo, que un avioncito menos y un decreto de jornada mejor). El MEC desea que los sindicatos vayan de uno en uno y por

puertas distintas. Unos por la puerta principal y otros por la de servicio. Un día pienso decirte quién entra por una puerta y quién por la otra. Tenemos una lista de entradas y salidas.

Los sindicatos no firmantes del decreto de jornada han propuesto al MEC negociar antes del verano los siguientes temas: Organos unipersonales, PNNs, Tasas académicas, Responsabilidad civil del profesorado, Comisiones de servicio, Profesorado de E. Física-Hogar-Cívico Social, Normativa inicio de curso, Renovación de Directores,

Escuelas anejas, Servicios complementarios y Elecciones sindicales.

FETE, FESPE y ANPPFP han presentado al MEC la siguiente dinámica de negociación:

— *«Las organizaciones realizarán propuestas escritas sobre cada tema. Si no lo hacen, se entenderá que no se tiene interés o postura sobre el tema y se renuncia a participar en la negociación del mismo.»*

— *«El MEC se posicionará por escrito a la vista de dichas propuestas.»*

— *«Las organizaciones valorarán global-*

vada), se iniciaron en serio las negociaciones. El día 14 se rompió la unidad y firmaron el convenio todos, menos UTEP. Cada uno sabrá sus razones, las nuestras para no firmar pueden leerlas y meditarlas en el trabajo que adjuntamos sobre este tema. Por *«malos»* nos excluyeron de la mesa a altas horas de la madrugada. Esta visto que defender las posturas acordadas entre todos los sindicatos y refrendadas mayoritariamente en las Asambleas provinciales no sirve para alcanzar las *«gracias»* del padre de turno. El infierno nos espera. Ni gracias, ni infierno, ni cielos benditos, lo que queremos es que estos profesionales ganen más y

dos que ven peligrar su estabilidad, recorte de millones en material de F.P., los problemas del INEM. ¿Qué significa esto? Los presupuestos del próximo año nos van a producir mareo. Si la bolsa es escasa y la reactivación no ha venido, pues menos para educación... Saca conclusiones y medita. Los páramos de España producen poco orégano y te largan gato por liebre a la mínima. Ya hablaremos de estos *«fechos»* y *«fechorías»*, que tiempo tendremos y dolores de cabeza nos han de producir.

Dice el señor Ministro de Educación que a los profesores que hicimos la huelga se nos van a retener los haberes correspondientes a

“El MEC desea que los sindicatos vayan de uno en uno y por puertas distintas. Unos por la puerta principal, y otros por la de servicio”



“Los defensores de la libertad de enseñanza; también defienden el mercado libre. No habían pagado lo pactado en el III Convenio de Enseñanza Privada y no querían negociar el IV.”

mente esos documentos y establecerán tendencia a la firma —o no— del mismo.

— *«Las organizaciones que, en principio, estimen como positiva la propuesta inicial del MEC, negociarán las modificaciones o matizaciones a introducir en lo que han de constituir los acuerdos conjuntos sobre esa cuestión.»*

Por supuesto el MEC aceptó la propuesta. Se me cae la cara de vergüenza. No puedo seguir con este tema sin dar un puñetazo en la mesa y lanzar palabras que me llevarían al juzgado de guardia. Ya me entiendo.

b) *Segundo motivo.* Los defensores de la libertad de enseñanza son también defensores del mercado libre. Por ello no habían pagado parte de lo pactado en el tercer convenio de la enseñanza privada y no querían negociar el IV convenio. Cuando las centrales sindicales se unieron y convocaron medidas de presión (los días 10 y 11 pararon miles de profesores de la E. Pri-

vivan mejor. Con la Iglesia hemos topado, amigo Sancho. Otras torres más altas han caído. Están llenos los cimientos de hormigas que no cesan y por entre las tejas los goterones dejan al descubierto miles de telarañas y vigas carcomidas.

c) *Tercer motivo.* Te decía hace tiempo que lo del INEM era cosa de locos. Pues más todavía. Después de tantas promesas, de tener todo preparado, viene Hacienda y dice: Ni hablar, no estoy de acuerdo se aumenten los gastos de personal; si fuese para un misil tierra-aire podía pasar, pero para esos *«pelanas»* de F.P. del INEM, nada de nada, ¡qué sigan en el foso de las sopas de ajo! Y eso que los compañeros de FETE decían que ya estaba todo solucionado, pues...

Qué significa...

Estos son los síntomas: Profesores de enseñanza compensatoria que no se les renovará el contrato, interinos y contrata-

dos días de huelga. Se me ocurre el siguiente silogismo: Si un funcionario comete una falta se le pueden descontar haberes, hacer huelga no es causa de sanción por estar reconocido en la Constitución, luego no se puede descontar. Nosotros tenemos preparadas las instancias para recurrir contra tal medida. Hagan elecciones, legislen sobre el tema en los funcionarios y dejen el dinero en el bolso de los que lo han ganado, que sus sudores y esfuerzos ha costado.

Y dice el señor Director General de E. Medias que en el año 2000 las 70 ramas de F.P. quedarán reducidas a 18 o 20. Y yo digo que por esas fechas todos calvos. La reforma de las Enseñanzas Medias se parece al tren de la Robla... Negra, negra y más negra.

Hasta septiembre, amigo lector. Que las brisas marinas y los descansos veraniegos, ¡bien merecidos!, te traigan paz, justicia y jolgorio vivificador; de paso, que se lleven los malos vapores acumulados durante el curso.

UNIFICACION DE LOS CUERPOS DOCENTES Y REFORMA DE LA INSPECCION

En lo que parece ser una contraofensiva en el último minuto para contrarrestar las críticas que desde todos los sectores convergían sobre el proyecto de ley de Medidas de Reforma de la Función Pública (LMRFP) los responsables del MEC informaron el 5 de junio a los sindicatos de enseñanza del contenido de una enmienda que el Grupo Socialista en el Senado iba a presentar a dicho proyecto de ley y que tiene una gran trascendencia para el profesorado y el sistema educativo.

Aún sin conocer el texto escrito, de lo que será una disposición adicional de la L.M.R.F.P., los responsables ministeriales no quisieron entregar la enmienda por no haber sido todavía presentada en el Senado, resumiremos los principales contenidos del proyecto tal como fueron expuestos por el subsecretario, señor Torreblanca.

1. UNIFICACION DE LOS CUERPOS DOCENTES

Los actuales cuerpos y escalas de funcionarios docentes de los niveles básico y medio —actualmente 26— quedarán reducidos a dos: Cuerpo de Maestros y Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Para el ingreso en el primero se requiere titulación de diplomado universitario, arquitecto o ingeniero técnico o equivalente; para el segundo la de licenciado, arquitecto o ingeniero o equivalente. En el cuerpo de maestros se integrarán los funcionarios de los actuales cuerpos docentes de índice 8 que tengan titulación universitaria de grado medio; en la de profesores de secundaria los procedentes de los cuerpos de índice 10 que tengan titulación universitaria superior.

Se crearán dos escalas a extinguir, paralelas a los cuerpos, para ingresar en ellas a quienes no posean la titulación exigida para cada uno de ellos o sus funciones profesionales.

En el Cuerpo de Maestros se integrarán, entre otros, los actuales cuerpos de: Profesores de EGB, Auxiliares de Conservatorio, Numerarios de Escuelas de Artes Aplicadas y los Maestros de Taller de las distintas enseñanzas (FP, CEIS, etc.), que tengan titulación equivalente a diplomado universitario.

En la escala a extinguir de maestros se integrarán entre otros los maestros de taller y profesores especiales con titulación inferior a la de diplomado.

En el Cuerpo de Profesores de enseñanza secundaria se integrarán: los Catedráticos de Bachiller, Conservatorios y Escuelas de Idiomas, los Agregados de Bachillerato y Escuelas de Idiomas, los profesores de término de Artes Aplicadas y Especiales de Conservatorio y quienes tengan titulación superior de entre los numerarios de FP, y de las escalas docentes de los centros de enseñanza integrada. Quienes de estos cuerpos no tengan titulación superior se integrarán

en la Escala a extinguir de enseñanza secundaria junto con otros cuerpos y escalas hoy considerados a extinguir.

Los profesores de Educación Física no licenciados y los de hogar y cívico social se integrarán en el futuro en una de las dos escalas.

Según los responsables del MEC las retribuciones y grados de la carrera docente serán equivalentes en las escalas y en los cuerpos.

2. LA CARRERA DOCENTE

En la exposición de estos temas se puso de manifiesto la insuficiente maduración, notándose diversas ambigüedades y alguna contradicción.

Sus principales rasgos, en todo caso, serían:

a) Descorporativización de la función docente: un puesto de profesor en un centro de un determinado nivel educativo no será ocupado necesariamente en función de la pertenencia a un cuerpo. Se clasificarán los puestos docentes, se les adjudicará un nivel y se determinarán los requisitos —titulación, especialidad, etc.—, para ocuparlo por concurso.

b) Dentro de cada cuerpo o escala existirán unos "intervalos" —de 3 a 6— que se irán alcanzando según el grado personal del profesor que tendrá una escala similar y que se corresponderá con un nivel de complemento de destino. Cada grado facultará para ocupar determinados puestos de trabajo en los centros. Se obtendrá el grado por concurso (antigüedad, formación en ejercicio, otros méritos) y a diferencia de los demás funcionarios se consolidará con el consiguiente nivel de complemento de destino a excepción de los cargos electivos —director, jefe de estudios, secretario—; el desempeño de estos cargos se valorará para la obtención de los grados. No quedó claro si el desempeño de las demás responsabilidades —seminarios, departamentos, áreas, ciclos, etcétera— estarán forzosamente ligadas a tener un determinado grado y a desplazarse de centro para ocuparlos, aunque en principio parece ser que sí.

c) Quienes alcancen "cierto grado" en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria se llamarán "Catedráticos". A los actuales se les asignará de entrada dicho grado.

d) El paso del Cuerpo de Maestros al de

Profesores de secundaria se realizará por concurso-oposición. Se requerirá la titulación superior y un tiempo en el cuerpo de maestros para optar a plazas reservadas. Podrá admitirse el simple concurso para especialidades equivalentes con la carrera universitaria idónea.

3. REFORMA DE LA INSPECCION

Se refundirán los actuales cuerpos en uno declarado a extinguir. En adelante no habrá cuerpos de inspectores, sino función inspectora y será desempeñada por profesores que alcancen un determinado grado por un período máximo de seis años. Se proveerán las plazas por concurso de méritos.

4. UNA VALORACION PROVISIONAL

La importancia y complejidad de la propuesta requiere que cualquier juicio definitivo sea hecho con reposo una vez que se conozcan todos los detalles del proyecto. A bote pronto se puede decir:

a) La Reforma de la Inspección coincide en sus rasgos básicos con la propuesta que acabó de aprobar el 3.º Congreso de la F.E. de CC.OO.

b) La unificación de los cuerpos docentes supondrá un avance importante hacia el cuerpo único.

Sin embargo, la rigidez en el requisito de la titulación que establece la L.M.R.F.P. unido a lo contenido en la propuesta ministerial de reforma de los sistemas de formación del profesorado puede alejar por mucho tiempo (al perspectiva, La experiencia docente unida a formaciones en ejercicio serias y de duración conveniente deberían ser otra vía de comunicación entre dos cuerpos.

c) El sistema de grados de la carrera docente y los modos de obtenerla tienen dos riesgos: La apertura excesiva del abanico salarial en cada cuerpo y la movilidad forzosa del profesorado.

d) Al igual que para el conjunto de la ley y para tantas otras cosas el procedimiento es absolutamente rechazable. Año y medio sin negociar estos temas de primerísimo contenido sindical y cuando la ley está a punto de ser aprobada, se convoca con toda urgencia —en el mismo día— a los sindicatos para informarles, no para negociar, de las enmiendas del Grupo Parlamentario del Gobierno.

FUNCION PUBLICA: TAL COMO ERAMOS

Se acaba de discutir y aprobar en el Congreso de los Diputados la Ley de Medidas de Reforma de la Función Pública, sin ser apenas modificado el proyecto, que en su día fue presentado por el Gobierno.

No voy a tratar la historia, larga, por cierto, de esta Ley que empezando por ser «de medidas urgentes» dejó de serlo, para convertirse en un texto legislativo que lejos de responder a un «cambio» profundo, aporta pocas novedades a la situación actual, y eso sí, deja en manos del Gobierno la capacidad de hacer y deshacer como mejor le convenga.

Vayamos al fondo de la cuestión, con la sola aclaración, para que se despejen las posibles dudas, de que esta Ley no ha sido negociada con los sindicatos del sector, al menos con CC.OO.

En primer lugar esta Ley confiere atribuciones al Ministerio de Hacienda en detrimento del Ministerio de la Presidencia, limitando a este último todo lo que concierne a gasto, que lo decidirá el primero.

No se clarifican funciones del Consejo Superior de la Función Pública, siendo unas veces las de coordinación y otras como órgano de participación de los empleados públicos. En cuanto a su Comisión Permanente, se excluye la participación de los trabajadores.

Tampoco define esta Ley el tipo de estructura al que se quiere llegar, reconocido por el propio Moscoso en la presentación de la Ley al Congreso de Diputados, dejando en la incógnita el devenir de esta jungla de Cuerpos y Escalas que ha florecido en la Administración.

Se sigue limitando el acceso a la promoción interna en la exigencia de titulación, a pesar de que en la mayoría de los casos sería suficiente la articulación de un sistema de carrera administrativa para desempeñar una función superior, limitando la titulación para aquellas otras funciones cuyo requisito fuera imprescindible (médico, arquitecto, etc.).

No aporta esta Ley ningún cambio sustancial en el sistema de retribuciones, al contrario, aparece un nuevo concepto «de productividad» que dejado en manos de los Jefes de Turno servirá para gratificar trabajos extraordinarios, «especial rendimiento, el interés y la iniciativa».

Por último trataré dos cuestiones que se contemplan al final de la Ley: la jubilación a los 65 años y los contratados administrativos.

En lo que a la jubilación respecta considero acertado el principio de que se establezca a los 65 años, pero no forzando a las personas si no se revisa previamente el sistema de pensiones. En cuanto a los contratados administrativos, la solución que da la Ley es muy ambigua, no garantizando la estabilidad en el empleo a este colectivo, incluso para aquellas personas que desempeñando funciones de carácter permanente lo llevan haciendo desde hace muchos años.

En definitiva, la Ley no responde ni a las promesas electorales del PSOE, ni a las reivindicaciones más sentidas del conjunto de los trabajadores.

CC.OO. de la Administración Pública

seguirá manifestando su posición a esta Ley durante su trámite en el Senado, convocando asambleas y otras acciones en los diferentes centros de trabajo para exigir unas modificaciones más progresistas, y no en todo caso un frenazo y marcha atrás de la misma, teniendo en cuenta que ciertos

Cuerpos y Escalas desean ver mantenidos los privilegios que hasta ahora disfrutaban.

FRANCISCO SORIANO GONZALEZ
SECRETARIO DE ORGANIZACION DE
LA FEDERACION ADMINISTRATIVA
PUBLICA CC.OO.

Enseñanza Privada

UN CONVENIO QUE NO SIRVE

El convenio de la Enseñanza privada fue firmado por UGT, FESITE, FSIE y ELA, después de que los citados sindicatos desconvocaran unilateralmente la huelga que se venía realizando, en contra de la

opinión casi unánime de las asambleas provinciales. La F. de Enseñanza de CC.OO. y la UCSTE (que juntos componen la UTEP, se negaron a suscribir el nuevo convenio.

La F. de Enseñanza de CC.OO. era partidaria de proseguir la huelga convocada y presionar a la patronal para mejorar la oferta. La huelga realizada los días 10 y 11 supuso, desde nuestro punto de vista, un avance significativo en la lucha sindical de la Enseñanza Privada y una muestra de lo que se puede conseguir. Sin duda, los resultados de esta huelga presionaron a la patronal para mejorar su oferta inicial.

La postura de los demás sindicatos, sin embargo, era favorable a desconvocar, incluso antes de conocer las últimas ofertas patronales, y así lo hicieron a pesar de la opinión del sector.

Opinamos que ésta fue una actitud negativa para el movimiento sindical y un retroceso importante con la firma del texto del convenio.

Las razones por las que no firmamos son fundamentalmente las siguientes:

a) Supone la ruptura de la unidad de convenio al aceptarse aumentos salariales porcentuales muy diferentes, según categorías, que llegan al extremo de congelar el sueldo a los profesores de FP2 hasta el mes de octubre.

b) Significa acordar la renuncia a lo conseguido en anteriores convenios: a la revisión salarial para todas las categorías a partir de septiembre de 1983 y a la homologación de los profesores de preescolar y EGB en los centros integrados.

c) Se acepta pactar salarios por debajo de lo que el MEC había propuesto para los profesores de los centros subvencionados de EGB estableciendo un precedente peligrosísimo.

d) Se acuerdan incrementos porcentuales inferiores para las categorías más desfavorecidas como el personal no docente.

e) Se renuncia a negociar cualquier tipo de mejora no salarial: jornada, vacaciones, derechos sindicales, etc.

A esto hay que añadir que se sigue manteniendo para el personal de Administración y servicios la misma jornada anual que con las 42 horas semanales, y que los salarios pactados tienen carácter de propuesta a expensas de las subvenciones.

Por todas estas razones además de no firmar el convenio y promover entre los trabajadores los elementos de avance para modificar la actual correlación de fuerzas, la F. de Enseñanza de CC.OO. se propone impugnar legalmente el texto del convenio.

A pesar del convenio hay en estos momentos cuestiones de interés capital para el sector, como son: la equiparación salarial en jornada y vacaciones y las alternativas a los trabajadores de los centros en crisis. Estos temas requieren de la participación y la movilización de todos para que no se salde con un nuevo fracaso.

MI HIJO SERA UN BUEN ALUMNO

**Autores: Jacques Levine,
Guy Jarmiel y Georges Parnoud**
Editorial: Juventud

352 páginas - 950 ptas.
Barcelona.

La vida moderna aumenta las dificultades de los niños para adaptarse a la rápida evolución de nuestro mundo. A pesar de los avances pedagógicos, no siempre es fácil acercarse a la mentalidad infantil con un adecuado conocimiento de sus problemas, de su psicología y, en definitiva, de su mundo en ciernes.

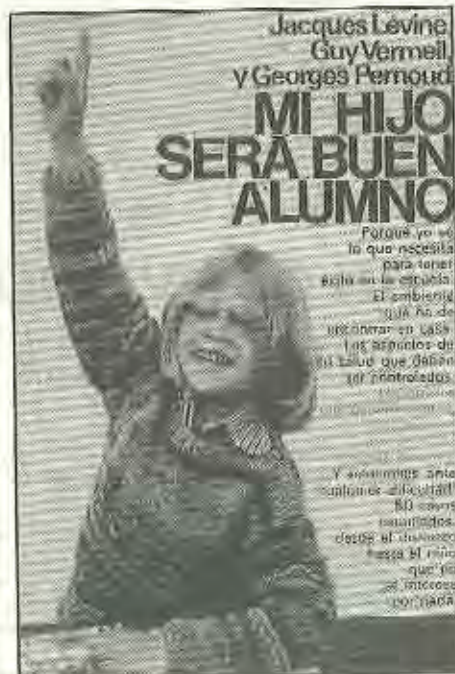
Este libro, preparado por un psicólogo, un padre de familia y un pediatra, responde a esa necesidad de dar respuesta a muchos interrogantes que se plantean tanto los padres como los maestros.

Los trabajos y los juegos, la salud psíquica y la higiene, errores que hay que evitar, el ambiente que han de encontrar en casa, la adaptación a los diversos medios, cómo reaccionar ante los fracasos o los éxitos, las relaciones entre alumno y profesor, cómo afrontar las dificultades en el cálculo, la lectura, la ortografía...

ejemplos que lo acompañan; ilustran estas teorías emanadas del primer plano de abstracción de una práctica concreta.

A pesar de haber salido en 1968 por primera vez y en Francia, no nos impide recomendarlo en España en el 84, dada la similitud de problemas y situaciones.

Este libro no pretende hacer unos alumnos lumbreras, sino ayudar a los educadores en su misión de lograr niños normales.



EXPERIENCIAS DE JUEGO CON PREESCOLARES

Autor: Janet November
Editorial: MORATA
Madrid-1983

Es un placer un libro sobre niños basado, de una forma tan natural, en niños concretos, en sus mutuas relaciones y en su actividad en un pequeño grupo de juego ubicado en una antigua granja.

La autora observa las necesidades de los niños en el amplio contexto de lo que ocurre en sus propios hogares, y constantemente trata de unir y ampliar las experiencias de la casa y del grupo de juego: intenta recordar cualquier cosa especial que el niño diga o haga para compartirla con los padres, incluso hasta el punto de escribir una nota indicando las primeras fases de una determinada pintura de color rojo oscuro, porque pensó que sería una pena que los padres sólo vieran el resultado final; éstos, asimismo, le cuentan cada día cualquier incidente ocurrido en casa que pueda afectar la conducta o las necesidades de sus hijos.

A través del libro, es evidente que Janet November considera a los niños como sujetos importantes con sus propios derechos que éstos, a su vez, la ven de la misma manera.

Todos aprenden juntos, y la clave de este aprendizaje mutuo se debe a que «nos tomamos el tiempo necesario, no tenemos prisa...».

La edad no es una barrera —los niños del grupo son de diversas edades— porque todos ellos juegan juntos o (aisladamente), van de paseo, arreglan cosas, cocinan, leen y cantan juntos entre sí, se entienden y socorren unos a otros de una forma que no debería sorprender a nadie.

Este libro ayudará a recuperar el equilibrio a muchos padres, animadores de grupos de juego, cuidadores de niños, profesores y a todos aquellos que a veces han permitido que sus propios instintos se hayan visto anulados por una aceptación del punto de vista de los «expertos».

El juego y el trabajo son intercambiables, pasando constantemente, por medio del juego imaginativo y de fantasía del mundo, a la comprensión que los niños tienen de él y de ellos mismos en relación con él. A través del juego se preparan para la vida y no simplemente para la escuela. El valor de este libro está en que muestra los aspectos más amplios del juego en el contexto del hogar y la vida familiar con amigos y vecinos.

UN LIBRO PRACTICO

Esta obra no va dirigida sólo a casos especiales: la dislexia, el niño que no se interesa por nada, etc., sino que es una especie de manual vivo para encontrar una respuesta válida a los problemas de cualquier niño que pueden encontrar padres y maestros.

Si el título, así de golpe, nos puede recordar a ese tipo de libros tales como «Aprende Armenio en una semana», que nos hace ponerlos aparte, su lectura muy pronto nos llevará a colocarlo en el conjunto de los libros prácticos: dado que ese fue el objetivo propuesto —objetivo alcanzado— de los autores: hacer un libro que presentase los problemas comunes de esta etapa, entre tres y nueve años, y las soluciones más acertadas: la infinidad de

CONOCE TU COMUNIDAD

COMUNIDAD DE MADRID
Dibujos de Carmen Sáez

Textos de Enrique López Castellón
Madrid, 1984

El hecho de que el Gobierno de la Nación se encuentre en Madrid, difumina enormemente la realidad regional; incluso los propios madrileños pensamos más en español que en madrileño; nos costará tiempo empezar a buscar soluciones en nuestro Gobierno regional, pero así habrá de ser.

Joaquín Leguina, en la presentación de este libro, nos recordará que constituimos casi cinco millones de habitantes (14 por 100 de la población nacional) que aquí se produce la quinta parte de la riqueza española, y que aquí se recauda un tercio de los tributos del Estado.

Tras una justificación histórica y política de las autonomías, los alumnos madrileños (ya desde 3.º de EGB) pueden tener una visión de la realidad geográfica e

histórica de esta autonomía; dividida en seis zonas, pueden enterarse que viven en una comunidad donde no todo es asfalto y ladrillo; describe de forma amena, con textos breves y dibujos coloristas, las características más atractivas —que son muchas— tanto de la capital como de la sierra, las vegas, la campiña y el páramo.

Al final de esta pequeña obra nos enteramos que «nuestra bandera es roja porque éste es el color que simboliza a Castilla, y nuestro pueblo es Castellano». Las estrellas representan a las siete estrellas de la constelación de la Osa Menor, hacen referencia a la claridad y transparencia del cielo de Madrid. Los dos castillos del escudo simbolizan la intención de Madrid de servir de unión entre ambas castillas.

EL HOMBRE DEL ACORDEON

Autora: Angelina Gatell
Ilustra: Viví Escrivá
Colección: Austral Juvenil n.º 36

Editorial: ESPASA CALPE
Madrid, 1984
Edad de lectura: A partir de 10 años.

El vagabundo siempre ha sido un ser misterioso, se desconoce su pasado, y atraca a todo el mundo, en especial a los niños, nada lo ata, ni siquiera la miseria.

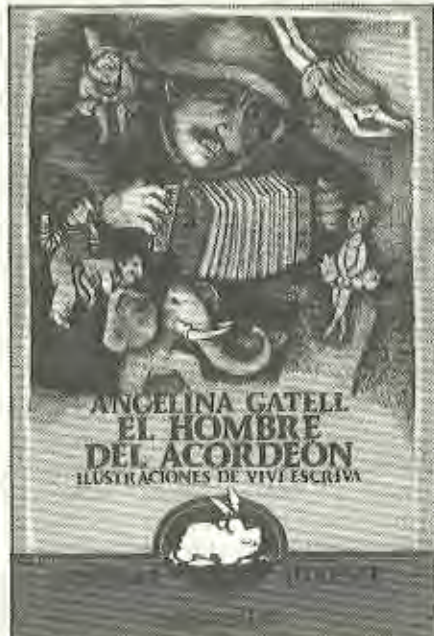
Magol es ese hombre del acordeón, que pasa sus tardes lluviosas de otoño en una cantina pequeña del Rastro madrileño.

Paga el café que se toma con unas bellísimas narraciones al pequeño Luis, hijo del tabernero, que está convaleciente de un resfriado. La señora Tarsila es la vieja cerillera del Bar, que se encarga de poner la nota crítica y compensar la fantasía desmedida con su realismo aplastante, esto no impide que siga con interés las fábulas de Magol.

Las cuatro aventuras de que se compone la historia se desarrollan entre la gente del circo. Aparece ese mago que es capaz de transformar a una equilibrista —Serena en clavel, pero que sabe que no podrá deshacer este encantamiento. Li-Fu-Chou es ese chino de un pueblo de Castilla que añora volver a su tierra, lo consigue dibujando un cuadro de su pueblo y metiéndose en él. Dula, es la trapeceísta que se convierte en estrella —de las de verdad, de las que hay en la noche—. El hilo conductor de todos estos relatos es Magol, quien, al ser amigo de todos los personajes del circo, conoce y le confían sus secretos.

La cuarta narración se refiere al payaso que pierde su sonrisa y es incapaz de recuperarla, por ello toma su acordeón y abandona el circo.

El vagabundo, al descubrir su iden-



idad, deja la taberna y emprende de nuevo el camino. Necesita seguir siendo desconocido.

Angelina Gatell, catalana, ha escrito varios libros de poesía, incluso libros de texto para EGB. En esta su primera novela juvenil, el Hombre del acordeón, destaca su hermoso lenguaje y la forma original en que ha combinado realidad y fantasía.

EL HOBBIT

Autor: John R. R. Tolkien
Editorial: Minotauro
Barcelona, 1983
Edad de lectura: A partir de 12 años

Julio Verne no escribió para jóvenes, pero éstos son sus máximos seguidores; por tanto no hechemos sus obras en el saco de la literatura infantil, sus obras son de la literatura sin apellidos; y son de la literatura porque poseen calidad más que suficiente para ello. El poner el apellido «Infantil» no autoriza a nadie a hablar de libros sin calidad literaria. A Tolkien le está sucediendo lo mismo, sus obras, escritas para adultos, son leídas por los jóvenes; asombra ver a chicos de 7º u 8º de EGB leyendo «El Señor de los Anillos», «El Hobbit» o «El Silmarillon» —novedad editorial de este último—. A veces ocurre al revés como «Momo» o «La historia interminable», que fueron escritos intencionadamente para los jóvenes y son los libros más vendidos del año pasado entre los adultos.

AMAR LA NATURALEZA Y LOS PLACERES SENCILLOS

«El Hobbit» puede considerarse como el tomo cero de «El Señor de los Anillos», ya que es la introducción a ésta obra. Los Hobbits son un pueblo pacífico; aman, por encima de todo, la tranquilidad, los encantos de la naturaleza, la vida contemplativa, los placeres sencillos. Entre los Hobbits, sin embargo, hay un garbanzo negro. No lo sabe ni siquiera él mismo, pero por sus venas circulan unas gotas de sangre aventurera y eso le va a convertir en héroe... y en la vergüenza nacional del pueblo de los hobbits.

El muchacho se llama Bilbo y, para él, todo empezó cuando el mago Gandalf lo eligió para que acompañase a los enanos y los capitancase en la gran empresa de recuperar el tesoro que el dragón Snaug les había arrebatado, después de arrasar su ciudad y matar a casi todos sus habitantes.

SORPRESAS POR DOQUIER CONTRA EL PESIMISMO

Bilbo no tiene más remedio que lanzarse a la arriesgada aventura, cruzar tierras solitarias, superar infinidad de pruebas, enfrentarse al terrible Snaug, combatir con lobos y trasgos...

Obra de arte de la literatura fantástica, cada página es una sorpresa. Además de la larga lista de seres fantásticos, las situaciones angustiosas son tan abundantes que rápidamente llegamos a identificarnos con este minienano, para quien los enanos son gigantes.

Un buen libro para enjuagarnos el pesimismo que nos ha podido dejar el de «Los últimos niños».

LOS ULTIMOS NIÑOS

Autor: Gudrun Pausewang
La Joven colección

Editorial: LOGUEZ, Salamanca, 1983
Edad de lectura: A partir de los 11 años.

Cuando un niño ayuda a otro a colocar alrededor de su cuello una cuerda para que pueda ahorcarse, y además esto sea una obra de caridad; algo muy grave está pasando.

El protagonista, casi trece años, va con su familia de vacaciones a casa de sus abuelos; en el camino estalla una bomba atómica; a partir de este instante —primera página— la autora no concede ni el más mínimo margen a la esperanza. La lectura se transformará en un anhelante deseo de llegar al final de la novela para ver si nos queda margen de futuro. Se transforma en ese tipo de libros que nos resulta molesto leer, pero que no podemos dejar.

Llegan los efectos amortiguados de la radioactividad, pero los pueblos más próximos han sido más dañados, llegan cadenas de moribundos que atestarán el hospital local; no hay medicamentos; Roland —el protagonista— intenta ayudar en la medida de sus fuerzas.

A esta primera oleada de muertes vendrá una segunda, originada por la epidemia. Y una más, la del hambre, que dejará reducida la población al mínimo número. Verá morir a sus hermanas y a su madre, ésta después de haber dado a luz una niña sin ojos ni extremidades, alterados en la gestación, también habrá que ahogarla.

El egoísmo es la única ley válida. Todo vale si es para sobrevivir.

Sólo ha conseguido esta lluvia de bombas atómicas en Alemania suprimir la frontera; ya no es necesaria, ya nadie quiere cruzarla.

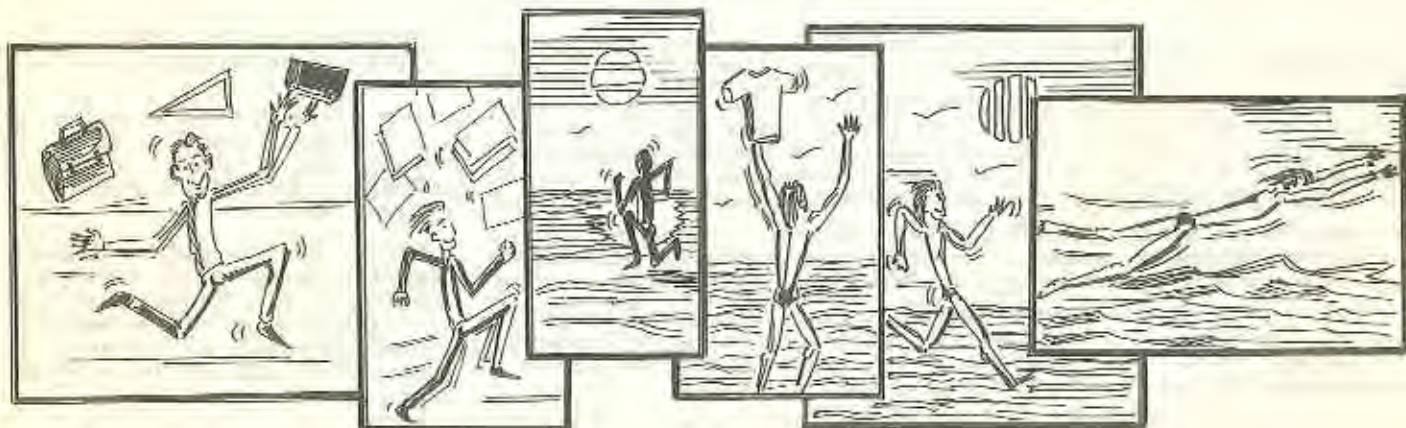
Dos y dos, cuatro; cuatro y cuatro, ocho. Ocho y ocho suman dieciséis... ¡Repetid!, dice el maestro. Dos y dos, cuatro; cuatro y cuatro, ocho. Ocho y ocho suman dieciséis. Al otro lado de la ventana una golondrina rasga el cielo. El niño la ve, el niño la oye, el niño la llama: «Sálvame, golondrina, y juega conmigo». Y el pájaro desciende y juega con el niño. Dos y dos, cuatro... ¡Repetid!, dice el maestro. El niño juega y el pájaro juega con él. Cuatro y cuatro, ocho; ocho y ocho suman dieciséis y dieciséis y dieciséis ¿cuántos suman? No suman nada dieciséis y dieciséis y sobre todo no suman treinta y dos. El niño ha escondido el pájaro en su pupitre y toda la clase escucha sus trinos y todos los niños escuchan su música y uno y uno ya no suman ni uno ni dos porque los niños están a otro lado y el profesor se desencaja y grita: «Cuándo empezáis a prestar atención». Y las paredes del aula se derrumban tranquilamente y como si tal cosa y los cristales de las ventanas se convierten en arena y la tinta se convierte en agua y los pupitres se transforman en árboles y la tiza se convierte en rocas y el lapicero se convierte en pájaro, y la bombilla grande se convierte en un sol de media mañana. Y llegan las vacaciones.

Lo proclamaban los versos de Prévert y el libro del Eclesiastés: hay un tiempo para cada cosa, hay un tiempo de nacer y tiempo de morir, tiempo de plantar y tiempo de arrancar lo plantado, tiempo de matar y tiempo de curar, tiempo de destruir y tiempo de edificar, tiempo de llorar y tiempo de reír, tiempo de lamentarse y tiempo de bailar, tiempo de esparcir las piedras y tiempo de amontonarlas, tiempo de abrazarse y tiempo de separarse, tiempo de buscar y tiempo de perder, tiempo de guardar y tiempo de tirar, tiempo de rasgar y tiempo de coser, tiempo de callar y tiempo de hablar, tiempo de amar y tiempo de aborrecer, tiempo de guerra y tiempo de paz. Hay tiempo para el estudio y tiempo para la diversión, para vaciarse en los márgenes de la rutina, para subvertir los hábitos y retorcer el cuello a la costumbre. Eso era para los latinos la diversión: vertirse en otra cosa, acomodarse en el exotismo de lo diverso, de lo distinto, de lo eventual. Divertirse es tanto como vagar con la brújula loca. Vagar. Vacacionar. En vacaciones dos y dos no suman nada, al menos, dos y dos no suman cuatro. Y ¡ay! de aquel que escandalizarse a un niño amueblándole el verano con la prosa obscena de los logaritmos, con el exabrupto irreverente de los análisis morfológicos envueltos en libros de texto con el pre-texto de una evaluación que quedó pendiente. ¡Ay! de aquel que extorsionare a un niño negándole el aire libre, el vuelo de los pájaros y el estrépito de las olas contra una roca por negarse a aprender en pleno mes de agosto el proceso

electrolítico del agua acidulada. No se trata de quitar importancia al plasmodio, no está de más que el escolar aprenda las características generales de los protozoos, bien está conocer la fórmula del movimiento uniformemente variado pero, mire usted que invoque el Eclesiastés, cada cosa a su tiempo y los nabos en Adviento. En verano que no haya más clase de inglés que descifrar el mensaje encontrado en una botella de una teen ager de Southampton, ni más clase de Botánica que el experimentar el empirismo de la urticaria que producen las ortigas cuando los niños juegan a indios y vaqueros sobre una campa del Norte, ni más clase de Física que observar sobre el terremoto cómo las casas encaladas de Salobreña guardan en su interior temperaturas agradables porque la cal rechaza las radiaciones solares. El verano es un maestro que practica el antiguo librito del enseñar deleitando. «La vara y el

... Y EN VERANO DEJADLES EN PAZ

castigo —dice el Eclesiastés— dan sabiduría». También dan la neurosis, el resentimiento..., esas cosas que envejecen a los niños. Las vacaciones les dan la oportunidad de comprobar que el mundo bajo el sol es un gran encerrado donde se explica el mundo con fórmulas sencillas. Maestros, padres, gentes de orden, hubo un tiempo, recuerden, en que el orden y la buena crianza mandaban respetar el desorden armónico del solsticio de verano y los hombres sabían que hay que respetar los ciclos de los astros. Eran entonces los hombres como niños y había cultura y había civilizaciones, pero no había psicólogos que tuvieran que atender inexistentes secuelas de la angustia. El mundo estaba entonces todo el año de vacaciones y se hicieron pirámides y se hicieron colosos, y se hicieron los jardines colgantes de Semiramis, y se escribieron libros que perduran como clásicos. Ya no es posible el Edén y todo manda que hay que perderse por los oscuros médanos de ser más que los otros, pero arriba, en el cielo, todo sigue su curso inmutable y atávico. Al menos en verano hay que dejar que el fuego de las hogueras de San Juan crepite en los ojos, en los niños. Ya llegará septiembre para anudar los cabos rotos de la norma, para que el niño siga estudiando el desarrollo de los huevos heterocitos. En julio y en agosto, en vacaciones, es bastante más productivo descubrirle cantando tonterías: «Yo tengo un moco / y me lo saco poco a poco. / Lo redondeo / y lo miro con desco...» En julio y en agosto la corteza terrestre no se llama litosfera, sino el huerto del tío Canuto, su espesor no se calcula entre los 40 y 60 kilómetros, sino en los doce o trece metros como mucho que dicen que tiene la cueva de la culebra. Allí Falele encontró un día el puño de una espada, que según cuentan, perteneció a un primo del rey Recesvinto.



CICLO MEDIO

NOVEDADES

LENGUA

Equipo Romania.

ANTOS

Lecturas y comentarios.
Equipo Tropos.

AZIMUT

Matemáticas.
Equipo Signo.

BOVEDA

Ciencias Sociales.
Equipo Aula 3

ESFORA

Ciencias Naturales.
Equipo Almenar.

Libro del Profesor

El esfuerzo que ha significado ofrecer al profesor estos nuevos libros se complementa con una importante aportación: los libros del profesor.

Todos los libros del alumno (incluso los de Lectura, Antos) se acompañan de un libro para el profesor con notables novedades en la presentación y en los contenidos. Cada uno de los libros del profesor viene dividido

en 3, 4 o 5 fascículos de fácil manejo y embuchados en una carpeta de sólida fabricación y agradable presencia. El libro del alumno figura reproducido íntegramente, y casi a tamaño real.

La información para el profesor aparece en los márgenes.

Cada uno de los libros del profesor incluye:
El Libro del Alumno en color.
Un plan de trabajo para

el curso como proyecto de programación larga.
Programación corta de cada tema en la que se contemplan contenidos, objetivos, actividades.

Sugerencias metodológicas, en forma de orientaciones para el trabajo en la clase.

Actividades complementarias solucionadas, como refuerzo del aprendizaje.

Soluciones de todos los ejercicios propuestos en el libro del alumno.
Ítems de evaluación.



anaya

Información al Profesorado.

TRABAJA ADORIS
DE LA ENSEÑANZA

TRIBAL ADORS

LANGHLEOK

TRABALLADORIS

