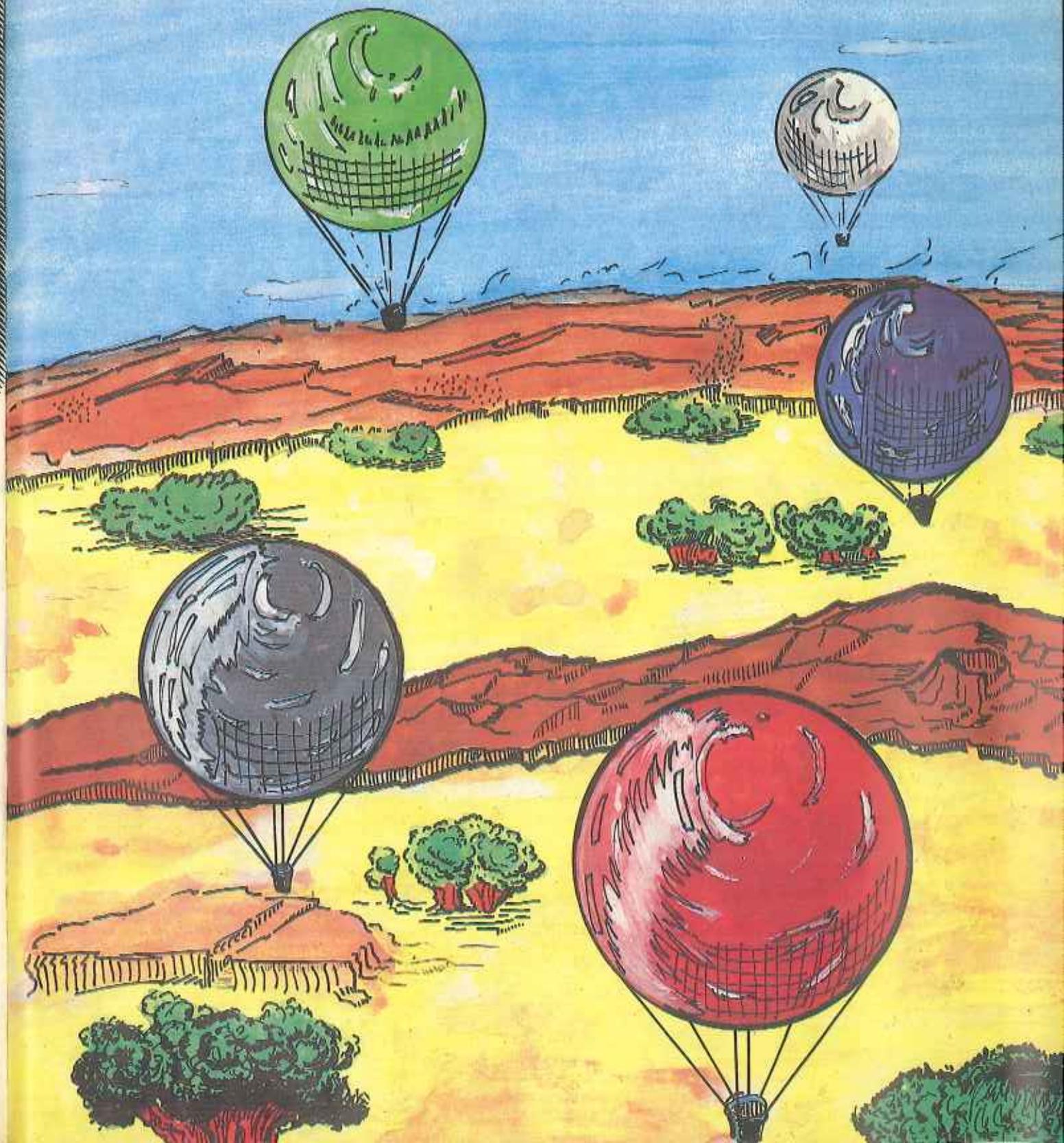




LA REFORMA DE LOS CUERPOS DOCENTES Y DE LA INSPECCION



1981 - 1984: DEL CICLO INICIAL A 8° DE EGB, LA RESPUESTA DE CALIDAD QUE HABÍAMOS PROMETIDO

**EDITORIAL
SANTILLANA**
medalla de oro
**WORLDDIDAC
AWARD-84**
por sus libros
de texto y guías
didácticas.



En 1981, al presentar los textos del Ciclo Inicial, decíamos: "Espere de Santillana una respuesta de calidad".

No se trataba de una promesa vana.

La investigación permanente de nuevas soluciones y la atención constante a la realidad escolar nos habían llevado a elaborar un nuevo modelo de libro: claro, sistemático, realista. El modelo que necesitan nuestras escuelas.

Y ustedes lo han reconocido al preferir nuestros textos.

Por eso hoy, cuatro años después, sentimos la satisfacción de haber cumplido. La satisfacción de haber creado, con la nueva serie de EGB, textos de auténtica calidad.

santillana
Libros que hacen escuela

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Pedagogía: La disciplina y la educación. Un enfoque etológico	4
El método inductivo y la enseñanza de las ciencias (y II)	6
Escuelas infantiles	8
Internacional: La F.E. CC.OO. ingresa en la C.M.O.P.E.	11
Tema del mes: La reforma de los cuerpos docentes y de la inspección	14
Juventud, educación, empleo (II): Escuela, trabajo y desempleo	19
Libros y revistas	24
Por libre: Bye, Bye, Baden, Baden	26

EDITORIAL

UN AÑO DESPUES

Hece exactamente un año, en esta misma página editorial, manifestá-bamos nuestra alegría con un "volvemos a estar en la calle", entre nuestros lectores, después de un pequeño receso. Del mismo modo, hacíamos patente nuestra voluntad de perdurar en el tiempo, de asentarnos definitivamente en el espacio reservado a las publicaciones dedicadas al mundo de la enseñanza.

Un año después, en nuestro primer aniversario, la declaración de intenciones lleva camino de hacerse realidad. Porque a pesar de las dificultades padecidas y las que —aunque poco a poco se abra lentamente el horizonte—, aún habremos de sufrir, T.E. ha cumplido con la cita que mensualmente mantiene con sus lectores. No ocultamos las dificultades económicas que arrastramos, aunque no hemos de olvidar el tremendo esfuerzo que para una publicación como T.E. tiene el lograr mantenerse en el mercado.

Afortunadamente, con la ayuda de todos vosotros las perspectivas, por primera vez, comienzan a ser halagüeñas. Sin embargo, todavía adolecemos de cierta falta de colaboración por vuestra parte, porque no sólo queremos que leáis nuestra/vuestra revista, sino que necesitamos también trabajos, experiencias, colaboraciones y críticas que aceptaremos gustosamente. Las páginas están abiertas y las manos extendidas de par en par.

Para la educación, el curso pasado ha sido de expectativa, que se ha ido llenando de esperanzas y de desilusiones. Comenzamos criticando la LRU recién aprobada y terminamos apoyando, con reservas, la reforma de los cuerpos docentes y de la inspección. Entre medias la LODE, que llevó el debate educativo a la sociedad. No negamos lo que tiene de progreso, pero también constatamos que transitando su camino no alcanzaremos la alternativa de Escuela Pública.

Sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias hemos dicho que tiene que salir de los pequeños cánculos y definir mejor sus objetivos en relación con el conjunto del sistema educativo.

En el terreno estrictamente sindical nuestra voz ha sido, con toda razón, fuertemente crítica, con el mismo tono que usamos para juzgar la política presupuestaria de 1984. Se ha escamoteado a todos los funcionarios lo conseguido en 1983 y después hemos comprobado cómo el MEC, prisionado por las decisiones del Sr. Boyer, ha ido incumpliendo sistemáticamente todos los compromisos adquiridos en los acuerdos del 2 de marzo.

De cara al futuro continuaremos nuestra línea de compromiso con la transformación progresista del sistema educativo, una línea crítica (que también lo sea hacia nosotros mismos), pero alejada de todo sectarismo. Para confirmarla, querido lector, también queremos contar con tus opiniones, con tu participación.

Director

Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

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

Secretaria de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: José Paton. 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

LA DISCIPLINA Y LA EDUCACION UN ENFOQUE ETOLOGICO

El estudio del comportamiento interpersonal, en una relación como la que se lleva a cabo en los centros educativos, se presenta difícil y laboriosa. Un estudio estructural enfocado en torno al papel que tiene la disciplina y la vigilancia como apoyos técnicos, resulta fundamental a la hora de comprender el efecto que muestra la Pedagogía en su labor conformativa del hombre.

Rafael García-Villanova Zurita

Entre todas las formas de análisis posibles que se pueden hacer en torno a la relación interpersonal profesor-alumno, lo más importante será la elección de los aspectos que se van a tener en cuenta. Tratará de ver cómo interviene la mirada como una forma más que influye en la aproximación o la separación interpersonal.

Si se observa en un aula cualquiera en la que se impartan clases, se verá que las distribuciones del alumnado y del profesor están estructuradas (digamos sabiamente) para conseguir un efecto concreto, de manera que una colocación diferente provocará tipos de comportamiento diferentes, o lo que es lo mismo, que el que tradicionalmente se emplea emite un mensaje específico y no verbal, que va más allá de la mera estimulación o insinuación. Tal como dice Umberto Eco,

«Se trata de un proceso de significación, de manera que cualquier forma espacial, es un mensaje convencional preciso que transmite determinados significados sociales sobre la base de unos códigos existentes.»

Se «habla» por él, como se «habla» también por la ropa y los movimientos del cuerpo, pero esto se verá brevemente más adelante.

En la colocación de las figuras en el aula, se observa que la alineación topográfica de los alumnos sólo permite una dirección ocular (o al menos sólo una está permitida), pero inversamente la posición del profesor le da acceso a contemplar todo el grupo escolar. De esta forma podemos decir que el profesor goza de un panoptismo del que los demás carecen y en el cual se apoyará como en un instrumento para desarrollar entre otras cosas, labores de vigilancia sobre los movimientos cualquiera que sean, de los alumnos. Esta técnica ocular disciplinaria, se aplica al mismo tiempo sobre un espacio físico en principio recortado y cerrado en todos sus puntos y en el que los individuos están incluidos y ocupados en tareas casi ininterrumpidas de escritura y atención. La posición panóptica que tiene el profesor, por tanto, expresa la diferencia jerárquica de quién tiene el poder y quién no, porque permite la intervención instantánea y la percepción continua sobre todo el grupo escolar, de ahí que este esquema



panóptico intensifique sus facultades y garantice la eficacia del carácter corrector de anomalías que tiene el profesor, al mismo tiempo que permite la vigilancia de forma automática y continua.

Toda esta física de las relaciones, están por otro lado sujetas a un uso que las hará relativas a momentos y casos diferentes. De lo que no cabe duda es de que no actúan al margen de su ocupación por un funcionario de la educación, el cual está investido de cualidades y poderes que podrán liberar o reprimir la conducta del alumno.

ATRACCION Y EVITACION

Durante el trabajo que realiza en clase, y durante el tiempo que duren las ocupaciones de espacios distintos (que regulan y garantizan las funciones específicas de cada uno), la posición panóptica a la que nos referimos no serviría de nada si éste no se ocupase; la cuestión es: ¿qué pasa cuando esto ocurre?, ¿cómo afecta al alumnado y qué recursos tiene para eludir lo que la vigilancia implica?

Como señalábamos, el profesor tiene un carácter doble para el alumno; carácter de atracción y evitación, al mismo tiempo, el

último de los cuales está guiado por cierto valor de supervivencia del alumno frente a una posible agresión, y entiéndase por ésta, una posible incidencia del profesor sobre aspectos puramente normativos y de disciplina, referida a un alumno en concreto. Más tarde nos referiremos al castigo, pero sólo en algunos de los aspectos que su efecto produce, y por cuanto es un dispositivo más (junto con el examen y otros ritos) de esta institución.

Entre aquellos aspectos comunicacionales distantes del verbal, podemos destacar el juego de las miradas como un medio de indicar si el espacio dedicado a la comunicación puede ser ocupado y si es posible el contacto de comunicación; el estudio en sí está basado en torno a criterios etológicos de comportamiento donde comunidades y sociedades animales mantienen la atención prioritaria a un individuo central y destacado por tener éste atribuciones de dominio que pueden y de hecho así ocurre, otorgar y redistribuir papeles y posiciones sociales a los demás miembros.

Estas sociedades centripetas, como se denominan, pueden ser de dos tipos: agonísticas, para los simios menores y hedonísticas, para los mayores. En el primer caso la atención prestada al macho dominante está abocada a evitar la amenaza, aunque esta atención presente un carácter especial, pues ante la mirada directa, el macho dominante responde con una amenaza por lo que la parte del mecanismo de contraamenaza está en desviar la mirada en un intento generalmente efectivo de dirigir la misma hacia otro o simplemente reducirla. El término «agonistic» describe así la tensión entre la huida y la esquivas o la huida y la agresión en una sociedad donde el beneficio está en la unión bajo el amparo de un macho protector frente a posibles predadores y que al mismo tiempo puede ser la fuente de la amenaza. El agonismo gobierna los movimientos de avance y retroceso frente al macho y la tensión producida se resuelve mediante la evitación de su mirada. Es una reacción motriz al conflicto. El término usado para poner fin a esta activación y a la entrada de información, es el llamado «cutt off» o mecanismo del corte y puede ser más ampliamente conocido en la lectura del libro «El primate y el hombre»

de Edgar Morin y Massimo Piatelli-Palmarini y en el de Nico Timbergen «Estudios de Etología II».

En el segundo caso, no es la elusión la que funciona, sino todo lo contrario, la aproximación y el contacto los que la caracterizan. Ambas son también posibles en el modo agonístico, pero sólo en el marco de una reglamentación muy precisa.

ELUDIR LA MIRADA

La presencia de una figura capaz de imponer sanciones y restringir las posibilidades de elección de comportamientos posibles a uno sólo, le convierte en un ser con doble fondo. Por un lado posee en sí el objeto de la congregación de los alumnos en el aula, al ser la fuente de información que saciará la curiosidad de éstos en más o en menos y por otro es poseedor de autoridad que el alumno no puede controlar y que puede constituir el origen de una represión disciplinaria. Posee un doble aspecto que provoca el acercamiento y la separación. En el segundo de estos casos la elusión de la agresión, el apaciguamiento o el desvío, puede estar basado en el mismo mecanismo del corte del que hablo, pues el estado de constante localización al que están sometidos los alumnos y su inserción en un espacio ecológico cerrado y controlado en todos sus puntos (del que es imposible salir libremente en la mayoría de los casos) y en el que el empleo de la palabra es una concesión del profesor, convierten este espacio en una residencia para el poder y le constituye en un modelo compacto del dispositivo disciplinario.

La posibilidad de eludir la mirada cuando sea necesario es un recurso espontáneo en el que se reapoya el alumno. Dicho sea de paso, la vigilancia jerarquizada necesita una distribución espacial de límites precisos para permitir el control interior calculado y detallado para hacer visibles a quienes se encuentran dentro. A nivel estructural, tanto el centro como la clase en su forma arquitectónica, se constituyen en un instrumento de base para la ordenación en series indiferenciadas y homogéneas de individuos. El colegio, el hospital, el manicomio y el cuartel, están concebidos para distribuir y organizar parcelaciones y segmentaciones de personas, situando grupos de individuos en posiciones específicas y normalizadas.

Otro de los aspectos del régimen interior por el que se guía la educación actual, está vinculado a la forma en que las redes comunicacionales se presentan.

Durante el proceso educativo asistimos a la clausura y eliminación de los discursos del alumnado. Estos se anulan por la ocupación temporal del que emite el profesor, lo cual va determinado por el objeto mismo que los convocó allí a ambos. El discurso del maestro es algo largo y difícil

de analizar —para lo que no tenemos espacio aquí—, pero el reflejo del mismo (como discurso único), se muestra gráficamente en el esquema de la relación comunicacional que las clases poseen y que como veremos, se opone totalmente al que los alumnos usan en períodos de descanso.

Podemos decir desde una perspectiva cronométrica, que la alternancia clase-descanso, reposa (aunque no exclusivamente) en la dificultad de concentrar la atención por espacios prolongados que presenta el género humano y en la necesidad de dar rienda suelta a los discursos que tejerán los alumnos entre ellos. Algo a destacar es que ambos sucesos guardan una relación especial, es decir, que al relajarse la atención hacia el profesor por el cansancio, suele notarse un incremento de los intentos de entablar comunicación los alumnos unos con otros como si sus discursos devorasen a los de los profesores.

En el cambio de clase y en el tiempo destinado al consumo de ocio por parte del

“El profesor tiene un doble carácter para el alumno: atracción y evitación. Esto último, provocado por cierto valor de supervivencia del alumno frente a una posible agresión.”

alumno, hay una modificación radical de las relaciones interpersonales entre compañeros.

Mientras que en el primer caso, esta red se muestra unidireccional (figura 1) como se muestra en el gráfico, en el segundo ésta muestra una forma distinta según se ve. En

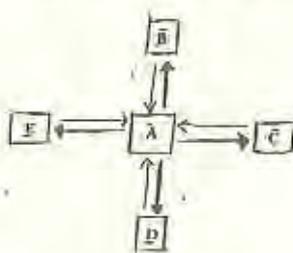


Figura 1

este caso es más fácil que los alumnos se aborden unos a otros de forma espontánea en una red poligonal o similar, en la que el juego de apropiación del liderazgo, impondrá las deformaciones (figura 2).

La elección de esta primera red para el modelo de relación en clase, responde sin más al principio económico elemental de aumentar el espacio destinado a la información y disminuir el esfuerzo que supon-

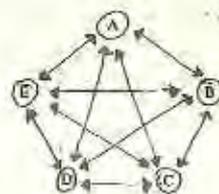


Figura 2

dría ajustar un programa para el curso y dedicar el tiempo a charlar.

Incidiremos ahora en uno de los dispositivos disciplinarios muy usados en épocas anteriores y ahora de alguna manera decadente. Se trata del castigo tanto físico como no físico, fijándose en lo que con él se consigue y en lo que motiva.

Mientras que en una situación normal los alumnos están sometidos a un mutismo radical, que incluye en muchos casos el silencio de la indumentaria representada en el uniforme, el grupo de clase permanece en la uniformidad y en la indiferenciación, de manera que su número es la unidad por cuanto es un grupo inexpressivo que no puede mostrar su individualidad. Una de las cosas en la que ésta se produce, es durante el castigo. El castigo, rompe la uniformidad de cuerpos mudos que forman la clase, como un todo en su relación con el profesor (que en sí es una proyección del otro todo anónimo y abstracto), para pasar dialécticamente a subjetivarse en un caso concreto sobre el que recae. Se individualizan los dominados para reconocer en ellos el pathos que los desvió de la norma, de manera que el motivo de la individualización es la vigilancia y la observación y no la posibilidad de que el alumno se exprese como ser independiente.

En un sistema disciplinario, parafraseando a Foucault, la individualización recae sobre los enfermos, los locos y los delincuentes y sobre todos los que se pueden incluir dentro del ámbito de la anormalidad. El niño, considerado como protoadulto (pues la Pedagogía es aristotélica), está de por sí considerado como —no a la norma— pues sólo los ya formados lo están, son normales. Son pues un accidente en una sociedad estructurada en torno a la reproducción, pues el orden burgués ha de prolongarse, repetirse a sí mismo eternamente. En ella vale el ser capaz de insertarse como uno más, como un cuerpo ya producido y listo para expresarse en el acto de la simple reproducción (de discursos, de separación de tiempos, trabajo-ocio, etc.).

El niño, es un protohombre, algo a producirse y, por tanto, especialmente delicado para el sistema, pues al no estar aún, puede estar a favor o en contra del mismo. Al emplearse el castigo se hace manifiesta esta segunda posibilidad, por ello la separación, el aislamiento y la individualización recae especialmente. He aquí su validez y efecto.

EL METODO INDUCTIVO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (y II)

En un artículo anterior expusimos un esbozo sobre el tema de la inducción. Consideramos de interés mostrar a continuación varios ejemplos que pueden ser realizados en el aula, laboratorio o campo. Dada la profusión de procedimientos inductivos es imposible exponer un ejemplo de cada uno de ellos, ni siquiera sería interesante. Cada profesor puede profundizar en el tema y estudiar otros ejemplos, ajustándolos a su realidad concreta.

Desiderio Fernández Manjón

1. Ejemplos de inducción por enumeración simple:

Dos ejemplos interesantes de índole experimental para niveles básicos (10 a 12 años). Ninguno de los dos, a pesar de su apariencia, es simple. Es preciso implantar estos modos de proceder en la enseñanza.

1.1. Ejemplo de generalización cuantitativa o métrica: «Medición del tiempo de caída libre desde una altura a , de cuerpos sólidos que se diferencian en: volumen, forma y masa».

a) Condiciones de experimentación:

- No conviene que un a determinada sea referida a la misma vertical de lugar; de este modo se hace el estudio más generalizable.
- Excluimos hojas de árbol, trozos de tela, papeles y plásticos ligeros, entre otros. Pero habrá que decirlo a los alumnos, indicándoles con claridad las causas.

b) Realizando la experiencia en las condiciones indicadas se encuentra, para una determinada a :

- c_1 (cuerpo 1) tarda 5 segundos en llegar al suelo,
- c_2 (cuerpo 2) tarda 5 segundos en llegar al suelo,
- c_3 (cuerpo 3) tarda 5 segundos en llegar al suelo.

Luego podemos concluir:

Todo cuerpo, cualquiera sea su forma, volumen y masa, cuando se le deja caer libremente desde la altura a tarda 5 segundos en tocar el suelo (1).

c) A partir de aquí cabe inducir nuevas generalizaciones. Para ello continuamos tirando los mismos cuerpos desde otras alturas; primero todos desde la altura b , luego desde c , etc. Anotar y extraer conclusiones.

d) Es el momento de poder enunciar silogismos deductivos, como por ejemplo:

Dada la premisa (1),
si C es un cuadrado de hierro,
entonces si dejamos caer el cuerpo C desde una altura a libremente tarda en llegar suelo t segundos.

1.2. Ejemplo de generalización cualitativa: «Test del clorhídrico con el mármol»

Presentamos trozos de distintos mármoles: blancos, negros, veteados, rosas, etc. Es posible conseguirlos en marmolerías.

Se encuentra lo siguiente:

En el t_1 (trozo 1) se producen burbujas cuando se le echa clorhídrico.

En el t_2 ocurre el mismo fenómeno.

En el t_3 ocurre el mismo fenómeno.

Luego: en todos los trozos de mármol se producen burbujas cuando en ellos se echa clorhídrico.

A partir de estos datos y esta conclusión caben nuevas generalizaciones tras nuevos experimentos: muchos otros ácidos se ponen en contacto con el mármol. Asimismo, se ponen los ácidos en contacto con otros materiales que poseen caliza.

Podremos introducir también el silogismo deductivo y pronunciar frases tan asentadas como las que suelen hacer los profesores en sus monólogos y los técnicos en sus discusiones: «No dejes el frasco de ácido encima de la mesa de mármol, no vaya a ser que algunas escurriduras lo ataquen». «Este ácido está muy diluido y apenas afectará al mármol».

En ambos ejemplos han de destacarse ante los alumnos las restricciones impuestas. Ya expuse algo en torno a la debilidad de este procedimiento al comentar las limitaciones de la Ley de Bode-Titus. Pero hay otros muchos ejemplos que deben hacernos precabidos en el uso de este procedimiento inferencial. Imaginemos que medimos el crecimiento de una rama de un cierto árbol y lo hacemos periódicamente durante los meses de marzo, abril y mayo, y observamos un crecimiento aproximadamente lineal. Los alumnos, en especial los del medio urbano, fácilmente podrían inducir un resultado erróneo extrapolando las conclusiones de linealidad a todo árbol y durante todo el año.

2. Ejemplo de inducción probabilística por enumeración:

Es muy interesante para niveles básicos y medios. En especial es fácilmente experimentable en fenómenos vitales y conductuales.

Sea el estudio del arraigo de plantas en función de ciertos cuidados.

Pueden encontrarse resultados como éstos:

- La planta p_1 , a la que no se regó, se secó.
- La planta p_2 , a la que no se regó, agarró.
- La planta p_3 , a la que no se regó, se secó.
- La planta p_4 , a la que no se regó, se secó.
- La p_5 , a la que no se regó, se secó.
- La p_6 , a la que no se regó, se secó.
- La p_7 , a la que no se regó, agarró.
- La p_8 , a la que no se regó, se secó.
- La p_9 , a la que no se regó, se secó.
- La p_{10} , a la que no se regó, agarró.
- La p_{11} , a la que no se regó, se secó.

Luego: Hay una alta probabilidad de que se sequen los árboles de la especie e sembrada en tal terreno y en unas condiciones climáticas concretas, si no son regados.

Podríamos también saber el porcentaje aproximado de árboles que se secan por falta de riego y los que arraigan a pesar de esta falta. Mejor aún: contabilizar los árboles secados m y el total de los plantados n y decir que la frecuencia de secado es m/n . Y si fuesen muy numerosos, tras un muestreo adecuado, enunciar la probabilidad de secado: m/n .

3. Un proceso inductivo más complejo:

Lo seguiremos con una serie de experimentos sobre «Cambio de estado físico de ciertos cuerpos».

Es un trabajo muy apropiado para niveles medios. El tiempo a emplear no es inferior a 4 horas de laboratorio.

3.1. Los experimentos los hemos realizado con parafina y naftalina. El proceso es más rápido con el segundo cuerpo.

Consideraré el cambio regresivo (solidificación), pues para controlar el proceso progresivo (fusión) necesitaríamos bañomaría y es bastante más complejo el montaje.

3.2. Precauciones indispensables para esta experiencia:

a) Detectar el error de cero de los termómetros.

b) Controlar la variable superficie de contacto con el agua del baño o con el aire. Tomar la precaución de que proporcional-

PEDAGOGIA

mente exista la misma cantidad en cada caso.

c) Si fuera posible debiéramos tener dentro de la masa, al menos, dos termómetros; uno próximo a las paredes y otro hacia el centro de la misma (figura 1).

d) Derretir completamente toda la masa; retirar el mechero y meter el termómetro.

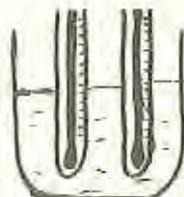


Figura 1

3.3. Variables a que se somete el fenómeno:

a) La naturaleza del cuerpo.

b) La masa: para cada cuerpo tomaremos masas distintas en cada proceso; por ejemplo: m , $2m$, $3m$, $4m$; tanto para la parafina como para naftalina.

3.4. Procedimiento:

a) Montaje: el que se indica en la figura número 2.

b) Conviene ensayarlo previamente con ambos cuerpos, para que capten las características del fenómeno. Pueden tomarse algunas medidas.

c) Tras este tanteo previo han de comenzar a medir: en un principio conviene tomen las temperaturas cada minuto; cuando la solidificación esté ya bastante avanzada, pueden tomarse cada 2 ó 3 minutos.

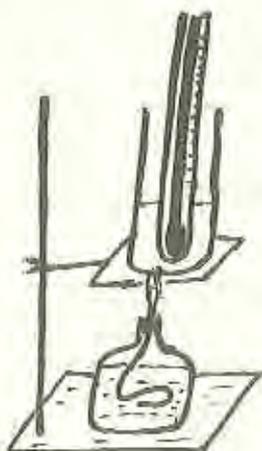


Figura 2

Si no hay mucho tiempo conviene repartir el trabajo: la naftalina lo estudian unos grupos y la parafina otros.

En cada grupo deben distribuirse las tareas de modo que logren la máxima precisión: alguien hace la lectura de tiempos, otro la lectura de temperaturas y controla la posición adecuada del termómetro, un tercero toma los datos, etc.

d) Construir las gráficas tiempos-temperaturas superpuestas en un mismo papel para la naftalina y en otro para la parafina

(figura 3). Y construir gráficas para la misma masa en el mismo papel para ambos cuerpos (figura 4).

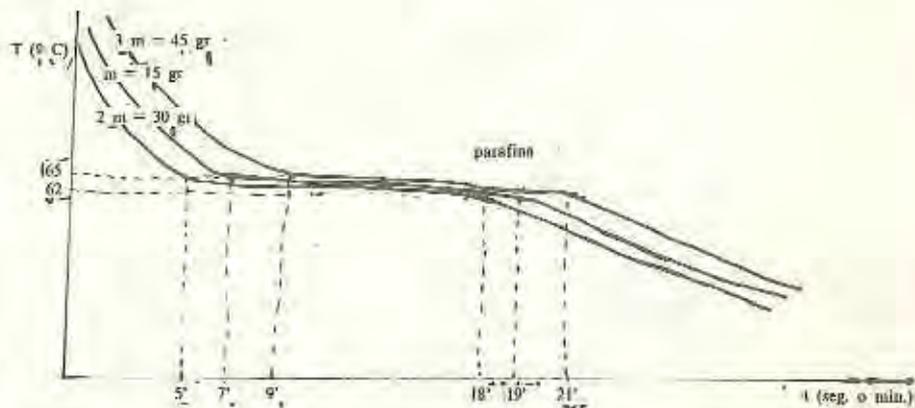


Figura 3

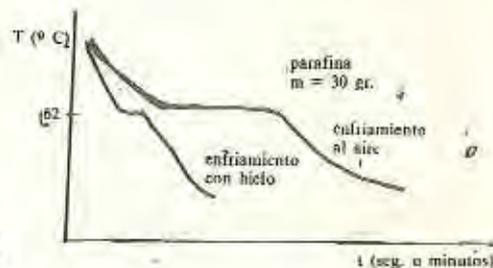
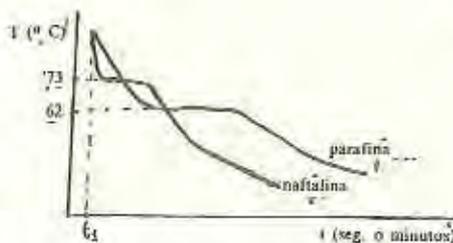


Figura 4

Otra variante más del experimento: para igualdad de masa se puede dejar un enfriamiento al ambiente y otro cubriendo el bulbo del tubo en hielo; en este caso las medidas de tiempo pueden hacerse cada 5 ó 10 segundos. Pueden construirse las gráficas y comparar resultados. También podrían introducirse impurezas (granos de sal, de azúcar, arena, etc.) y ver si influyen en la solidificación.

c) Tras la experimentación pueden efectuarse preguntas de este tipo:

- ¿Por qué causa comienza antes la solidificación en las paredes del tubo?
- ¿Influye la masa de los cuerpos en las temperaturas de solidificación?
- ¿Presenta alguna característica especial la gráfica durante el tiempo de solidificación?
- ¿Pierde calor el cuerpo durante el tiempo en que parece que no varía la temperatura?
- ¿Sería posible detectar el inicio de la solidificación con exactitud?

Aprovechar para introducir la diferencia entre calor y temperatura.

3.5. Inferencias y precauciones:

¿Qué tipo de inducciones pueden hacerse a partir de sólo 3 ó 4 experimentos sobre una sola o dos sustancias? ¿Son generali-

zables estos resultados a todas las sustancias? ¿Se cumplirá en las sustancias siguientes: azufre, yodo, manteca, grasa animal, brea, etc.?

Hay que evitar generalizaciones fáciles y alegres del estilo: «**Todos los cuerpos en el cambio de estado permanecen a una temperatura fija**». No es admisible un juicio así, puesto que ni siquiera estos cuerpos lo cumplen a la perfección, como se ve. Cuanto menos los metales y aleaciones cuyo diagrama de fases es tan complejo.

Acostumbrémonos a ser más modestos y cautos, frente a esas generalizaciones pedagógicas y científicamente tan erróneas que suelen encontrarse en libros de todos los niveles educativos.

Este lenguaje cauto, pero riguroso, puede desalentar a los alumnos acostumbrados a declaraciones ampulosas y de gran generalidad; sin embargo, ni les induce errores irreparables ni les desalienta con formulaciones tan grandilocuentes y les posibilita seguir indagando y ver la modestia con que se hace la ciencia.

Lo importante es que todas las inferencias se las cuestionen; para ello es conveniente invitarles a reflexionar y a ensayar, lo cual se conseguirá optimizando controlando, mejorando y ajustando las propias condiciones iniciales de experimentación, entre otras.



ESCUELAS INFANTILES

En nuestro siglo se produce un gran avance en el conocimiento de las características y necesidades del niño pequeño.

El mundo de la ciencia, desde sus distintas ópticas (neurológica, psicológica, somática, pedagógica, sociológica...), con las aportaciones de distintas tendencias y corrientes ha permitido conocer la naturaleza del niño y profundizar en sus formas de actuar, de comunicarse, de desarrollarse, de ser.

Estos avances en la psicopedagogía del niño pequeño permiten hoy plantear la Escuela Infantil dentro del marco general de la educación adecuando esta institución a las necesidades de los niños de 0 a 6 años. La escuela que acoge al niño de 0 a 6 años, su estructura y organización debe fundamentarse en el conocimiento de las necesidades del niño.

Los primeros años de vida del niño tienen unas características especiales debido a la constitución de su organismo y su incipiente personalidad. Durante estos primeros años hay una estrecha relación entre los aspectos motores, intelectuales y emocionales. Toda su actividad aparentemente motriz o sensorial tiene siempre una vertiente emocional e intelectual. El niño es un todo global y cuando hablamos de la educación en la primera infancia lo hacemos dirigiéndonos al niño en su totalidad, en su globalidad.

Veamos ahora las necesidades que definen al niño de esta edad:

— *La salud física:* comprende la alimentación, la higiene, la temperatura, la iluminación, aire libre, todo a la medida de las necesidades del niño, tanto en calidad como en cantidad.

— *La estabilidad:* en las personas y los objetos que rodean al niño es esencial para darle la seguridad indispensable a todo buen desarrollo. A medida que el niño crece, su campo de acción también se amplía, con lo que no precisa tanto de estabilidad material en las situaciones, personas u objetos, sino en las vivencias que éstos le proporcionan, es decir, de estabilidad emocional.

— *La actividad:* del niño es un hecho incuestionable desde que nace. El niño que se siente bien en su ambiente, se convierte en un incansable investigador, quiere conocer, descubrir por sí mismo. Esta necesidad de actividad es lo que le llevará a convertirse poco a poco en un ser autónomo.

— *La comunicación:* Puesto que de pequeño el niño no posee aún el lenguaje (el lenguaje de las sensaciones, el gestual corporal...) Durante estos seis primeros años de su vida, el niño realiza uno de los aprendizajes más esenciales de su vida: la adquisición del lenguaje oral. Este aprendizaje conlleva la estructuración del pensamiento, puesto que hablar significa algo tan complejo como aprehender la realidad circundante por medio de los sentidos, interpretarla interrogándose sobre los fenómenos que en ella ocurren y finalmente adquirir la capacidad expresiva para comunicar aquello que ha vivenciado.

Mientras el niño no posee esta capacidad para expresarse con un código igual al del adulto, quienes cuidan de él deben comprender su lenguaje para que no sea privado de algo esencial para su buen desarrollo: el intercambio afectivo.

SITUACION ACTUAL

«La atención de los niños de cero a seis años hasta hoy, mayoritariamente, confiada a distintas instituciones ajenas a la administración educativa, Guarderías (laborales, asistenciales...), kinder, jardines de infancia, parvularios... son diferentes nombres para una realidad similar. Centros que albergan a niños pequeños, con mayor o menor comodidad, higiene y honorarios, pero que no están sometidos a ningún

control. Pueden estar atendidos por psicólogos, maestros, o por cualquier persona sin ninguna titulación. Pueden ser centros que tengan fines educativos, o simplemente lugares donde se puede «aparcar» a los críos durante el tiempo que sea necesario.

Esta mezcla de situaciones persiste todavía en nuestros días, a la espera de una legislación que reordene el sector y haga valer los derechos de los niños a una atención educativa, sanitaria e higiénica que hoy por hoy no está garantizada» (1).

ALTERNATIVA: LAS ESCUELAS INFANTILES

1. ¿Qué es una escuela infantil?

La Escuela Infantil es una institución que atiende al niño en los seis primeros años de vida con el objetivo principal de contribuir a su educación en convivencia con los iguales en edad, en colaboración con los padres y mediante una estructura y una orientación pedagógica que tenga en cuenta las necesidades infantiles de desarrollo físico, mental y social, proporcionando las condiciones higiénicas, de alimentación, limpieza, ciclos de actividad y reposo, la estabilidad en el trato con las personas que lo rodean y las posibilidades de actividad y de comunicación del niño.

La Escuela Infantil debe estar al servicio del niño y centrada en la satisfacción de las necesidades derivadas del desarrollo armónico de su personalidad.

2. ¿Por qué una escuela infantil?

Porque todo niño desde el nacimiento tiene derecho a recibir una educación en las mejores condiciones. De esta forma, es la Escuela Infantil la institución que puede garantizar de forma generalizada este derecho.

Porque los padres, la familia, no pueden proporcionar un marco educativo suficientemente rico, según las necesidades del niño.

La Escuela Infantil, sin embargo, tiene la posibilidad de proporcionar al niño toda una serie de elementos educativos recuperados de la sociedad tradicional, vida de grupo, contacto con el barrio, con la naturaleza, actividades, juegos... y sistematizarlos dentro de la institución.

La Escuela Infantil tiene las siguientes funciones:

1. Función educativa

La Escuela Infantil ha de conseguir el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años. Se parte de la observación del niño para conocer sus necesidades, y del conocimiento de la psicología evolutiva, de la pedagogía y de unas técnicas adecuadas que favorezcan el desarrollo global del niño.

Los objetivos educativos en la Escuela Infantil, serían los siguientes,

— Posibilitar el desarrollo del niño como ser autónomo.

— Desarrollar y potenciar su afectividad, creatividad, la motricidad, el lenguaje, la capacidad de iniciativa, de imaginación, de investigación, la sociabilidad, la expresión a todos los niveles...

2. Función social

La Escuela Infantil cumple un papel social: en primer lugar en ella incide la familia.

La Escuela Infantil establece relaciones con los padres y ambos trabajan complementándose en la tarea de la educación de los niños, influyendo para que las relaciones entre padres e hijos mejoren en calidad; debe incidir también sobre los roles familiares tradicionales para que vayan cambiando, para que la imagen del padre en la educación de los niños adquiera mayor importancia que hasta ahora.

La Escuela Infantil organiza la vida social de los niños adaptada a su edad, potenciando el desarrollo armónico de todos los elementos sociales de su personalidad.

Debe actuar también como correctora de diferencias socioeconómicas, dando a todos los niños las mismas posibilidades de desarrollo.

La Escuela Infantil debe incidir directamente sobre el barrio en el que está enclavada integrándose a través de los recursos, tanto humanos como materiales.

Habría otro aspecto de la función social de la Escuela Infantil, y es el que posibilita a los padres la participación activa en la

sociedad a través del trabajo, del estudio o de la acción política, sindical o cultural.

Ha de estar integrada en la comunidad local y abierta a la participación de los representantes de dicha comunidad: padres, educadores, ayuntamientos..., en su control y gestión.

3. Función sanitaria

La Escuela Infantil ha de aportar al niño la adquisición de hábitos de higiene y nutrición, y la vigilancia de su crecimiento físico y desarrollo madurativo.

La Escuela Infantil ha de crear hábitos positivos de salud para el niño, la familia y la comunidad. Todo el equipo humano de la misma ha de actuar colectivamente en algún momento como potenciador de hábitos de salud.

El objetivo general sería desarrollar la promoción de la salud y la atención sanitaria. Los objetivos concretos son:

- vigilancia del saneamiento ambiental,
- vigilancia de la salud del personal de la Escuela Infantil,
- control de la alimentación,
- vigilancia del crecimiento y desarrollo del niño,
- control de vacunaciones,
- creación de hábitos de higiene en el niño.

Igualmente, la escuela infantil debe llevar a cabo una actividad dirigida al entorno del centro, a la familia y a la comunidad tratando temas como: nutrición infantil, higiene del niño y de la familia, accidentes, intoxicaciones, enfermedades contagiosas,

LABOR DE TODOS

La escuela infantil establece relaciones entre los niños, maestros que incidirán a la hora de llegar a casa en los roles familiares para que éstos cambien. Por tanto, escuelas infantiles sí, pero sostenidas entre todos.



(1) Comunidad Escolar. 1/15 de abril de 1984.

vacunaciones, desarrollo madurativo, sexualidad infantil, etc.

ORGANIZACION DE LA ESCUELA INFANTIL

En la primera infancia podemos diferenciar dos ciclos educativos claramente diferenciados y a la vez muy interrelacionados: uno de 0 a 3 y otro de 3 a 6 años. Y decimos muy interrelacionados por la necesidad de garantizar una continuidad en el proceso educativo, pero además, porque durante todo este período se sientan las bases para que el niño pueda empezar con más posibilidades de éxito los aprendizajes formales que caracterizan la escuela básica. Todo ello configura su forma de ser y sus capacidades, creando un proceso irreversible en su personalidad.

De este modo creemos poder configurar un ambiente, un espacio, una estructura y un planteamiento pedagógico, en definitiva, una estructura y organización que responda a las necesidades específicas de estos dos ciclos.

Ciclo de 0 a 3 años: se organizará en pequeñas colectividades que acojan a los niños en un ambiente casi hogareño, tanto en la calidad del trato y actividades, como en la cantidad de personas (niños y adultos) a conocer y tratar.

En ella se garantizará la flexibilidad, la interrelación y el desarrollo global de las distintas funciones sensoriales, motrices, lingüísticas, etc.

Al final de esta etapa, a los tres años, nos encontramos frente a un niño que ha cubierto un período en el cual ha conseguido un nivel de autonomía personal suficiente como para hacer frente a sus necesidades primarias, establecer relación con el adulto a través del lenguaje oral y tener consciencia de sí mismo como persona.

Ciclo de 3 a 6 años: La educación en esta etapa se centrará esencialmente en el juego, en las experiencias sensoriales y motrices, y en la adquisición de una conducta social, en un ambiente estructurado de forma estimulante para sus incipientes capacidades y que sea reflejo del medio ambiente que le rodea (su casa, su calle, su barrio...).

Esta es la Escuela Infantil, de 0 a 6 años, en la cual debe tenerse en cuenta el ritmo distinto tanto funcional como organizativo, adecuado a los niños que acoge, garantizando el derecho de todo niño a que sean atendidas plenamente sus necesidades e intereses, no en función de posteriores exigencias de futuros aprendizajes.

EL EQUIPO HUMANO

La Escuela Infantil, que hemos definido anteriormente, debe considerar el equipo humano como el eje fundamental de su organización.

— *El personal.* Es prácticamente imposible pensar en una Escuela Infantil formada



Es preciso garantizar el desarrollo global de los niños respecto a sus funciones sensoriales, motrices, lingüísticas, etc.

por la yuxtaposición de pequeños reinos de taifas y en la que cada grupo va a su aire ignorando cuál puede ser la marcha de los demás.

Por el contrario, una Escuela Infantil cuyo objetivo fundamental es la educación, debe fomentar la corresponsabilidad entre quienes trabajan en ella, debe crear la conciencia de que el trabajo que se genera con el esfuerzo de todos es la mejor educación que se puede brindar a los que asisten a ella. Esta forma de trabajar con los compañeros permite ir desterrando el funcionamiento jerárquico y, al contrario, ayuda a valorar positivamente todos los trabajos y servicios que se prestan en esta pequeña colectividad que es la Escuela Infantil.

Cada una de las especialidades (limpieza, cocina, trato directo con los niños...) tiene su influencia en la educación del niño. Este trabajo en equipo es el mejor método para investigar y profundizar, para dar sentido a la tarea de todos y para que todos se sientan responsables de la buena marcha de la Escuela Infantil.

— *Los padres.* La escuela tiene la doble función de instruir y educar. En la Escuela Infantil tiene preponderancia la función de educar (o formación del individuo) por encima de la instrucción (o transmisión de contenidos). Así pues, para llevar a cabo una educación completa de los pequeños,

deberemos tener en cuenta la colaboración de los padres.

Por ello, tanto padres como educadores deben considerar la colaboración como un factor importante para el proceso educativo de los niños, buscando, asimismo, formas distintas y adecuadas que permitan un trabajo conjunto.

— *Los niños.* Los niños son el sujeto de todo el planteamiento organizativo. Por este motivo en la organización hemos tenido en cuenta todos los elementos que directa o indirectamente intervienen en su proceso educativo.

La organización de los niños dentro de la Escuela Infantil ha de tener en cuenta que cada grupo debe tener un número de niños que permita establecer la relación individual, la respuesta puntual y adecuada a cada uno, a la vez que permita establecer un conocimiento profundo y estable del grupo.

En la etapa 0-6 años, basándonos en el conocimiento de las características y necesidades del niño, se organizan en pequeños grupos de edades. Esta organización en pequeños grupos de edades próximas ofrece mucha más seguridad al niño. Seguridad que le es indispensable para su desarrollo. Si bien estructuralmente defendemos una organización por pequeños grupos de edad, la flexibilidad es el elemento base para adaptar realmente la organización a cada niño en particular.



Javier Doz, secretario general de la F.L. CC.OO. (en medio), en el momento de recibir el diploma de ingreso en la C.M.O.P.E. en el transcurso de la Asamblea celebrada en Lomé (Togo).

A los cinco años de haber presentado su petición de afiliación, coincidiendo con el ingreso en una de sus organizaciones constituyentes, la F.I.P.E.S.O. (enseñanza secundaria), y tras superar con tenacidad y paciencia los conocidos vetos y obstáculos puestos por la UGT al ingreso de las organizaciones de CC.OO. en las internacionales sindicales a las que pertenece, la F.E. de CC.OO. ha entrado en la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (C.M.O.P.E.) en su XXX Asamblea celebrada en Lomé (Togo) del 3 al 9 de agosto. En este breve informe presentamos algunos datos sobre la C.M.O.P.E. y su última Asamblea. En próximos números informaremos más extensamente sobre el contenido de sus ponencias y resoluciones.

LA F.E. CO.OO INGRESA EN LA C.M.O.P.E.

La C.M.O.P.E. fue fundada en 1952 como resultado de la fusión de tres federaciones internacionales: la Organización Mundial de Profesionales de la Enseñanza (W.O.I.P.), la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (F.I.A.M.) y la Federación Internacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (F.I.P.E.S.O.). Tanto la F.I.A.M. como la F.I.P.E.S.O. continúan siendo federaciones constituyentes de la C.M.O.P.E. y conservan su autonomía dentro de ella.

En la actualidad cuenta con 135 organizaciones nacionales de 90 países y con más de siete millones de trabajadores de la enseñanza afiliados. Es la organización internacional de la enseñanza más representativa y conoce en los últimos años un claro crecimiento (en el Congreso de Lomé ingresaron organizaciones de 14 países, 12 como miembros y 2 como asociadas). Es autónoma de las internacionales de centrales sindicales, pero afilia a sindicatos que, a su vez, son miembros de ellas: de la F.I.S.E. (rama de la enseñanza de la F.S.M.), del S.P.I. (de la C.I.O.L.S.) y de la C.S.M.E. (C.M.T.). Dos millos y medio de sus afiliados en 46 países pertenecen a sindicatos de enseñanza adheridos a centrales sindicales.

En el ámbito europeo occidental, de los 2.200.000 afiliados a organizaciones miembros del Comité Sindical Europeo de la Educación (C.S.E.E.), 1.200.000 pertenecen a la C.M.O.P.E., 400.000 al SPI, 300.000 a la C.S.M.E. y 300.000 a organizaciones no afiliadas a ninguna internacional de la enseñanza.

La definición general de propósitos, incluida en los nuevos estatutos aprobados en el Congreso de Lomé, dice: «La Confederación, fundada en Copenhague en 1952, está dedicada a la causa de los enseñantes y sus organizaciones, a la promoción de sus

puntos de vista, a la defensa de sus derechos e intereses y a la mejora de su situación, mediante el ejercicio de su influencia política independiente. A través del desarrollo de la educación y de la fuerza colectiva de la profesión enseñante, la Confederación trata de promover, para todos los pueblos del mundo, la igualdad de oportunidades, la paz, la justicia y la protección y extensión de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales.»

Para el cumplimiento de sus objetivos estatutarios y de las resoluciones de las asambleas generales, la C.M.O.P.E. desarrolla su actividad ante los organismos internacionales como O.I.T y U.N.E.S.C.O. y otros regionales como la O.C.D.E. y el Consejo de Europa. También actúa, a petición de las organizaciones miembros, ante los Gobiernos nacionales.

El tema de la Asamblea de 1984, que fue precedido de un cuestionario que recoge la situación en los distintos países, fue el «Papel de la educación profesional y técnica en el desarrollo humano, social y económico.»

Igualmente, se discutieron y aprobaron un gran número de resoluciones, entre las que destacan las referentes a «Derechos sindicales», «Educación, Formación y Acceso al mercado laboral de los jóvenes», «Educación de los impedidos», «Bibliotecas y Mediatecas escolares», «Contra el Apartheid». En ellas y en el proyecto de resolución sobre las relaciones económicas Norte-Sur, se apreció el avance de las posiciones progresistas en la C.M.O.P.E., proceso que se ha venido produciendo en los últimos años por la coincidencia de la mayor influencia de sindicatos, independientes de los Gobiernos, en los países del tercer mundo y por las consecuencias de la crisis económica en las ideas y actitudes de los sindicatos de los países desarrollados.

Sin embargo, las enmiendas a la resolución Norte-Sur, promovidas por un grupo de sindicatos de América Latina y apoyados por la F.E. de CC.OO., que tendían a definir con mayor claridad los mecanismos de explotación inherentes al actual orden económico mundial, fueron paralizados por la intervención de los sindicatos de Canadá y U.S.A., quienes haciendo uso del peso de sus votos consiguieron remitir la resolución al estudio del Comité Ejecutivo para su posterior debate en la próxima asamblea, no sin antes reiterar su disconformidad con el orden económico mundial vigente.

Es importante señalar las posiciones unitarias de la C.M.O.P.E. respecto a las restantes internacionales de la enseñanza, concretadas en una resolución sobre el tema y en la convocatoria de una reunión de las cuatro organizaciones para estudiar la posibilidad de la unidad de acción.

Asimismo, se celebraron elecciones para cubrir cuatro vacantes de la Comisión Ejecutiva, compuesta por 15 miembros, y para una de las dos vicepresidencias. En el puesto reservado a la región Norteamericana/Caribe fue elegida, la candidatura fue única, una representante de la N.E.A. (U.S.A.) y en el de la región Asia/Pacífico-Sur, un delegado de la N.J.U. del Japón frente a los candidatos de Corea y Hong-Kong.

Para lo dos puestos de libre designación fueron elegidos por amplia mayoría los candidatos de Zimbabue y Nueva Zelanda frente a otros cinco candidatos. La vicepresidencia fue para Anne Allangba de Costa de Marfil, en sustitución de Ambrose Adongo, de Kenia.

Los resultados de las elecciones al Comité Ejecutivo confirmaron el reforzamiento de la tendencia progresista que antes mencionábamos. La próxima Asamblea se celebrará en Regina (Canadá) en 1986.

La Renovación en 6º,

Con libros atractivos, dinámicos, renovadores.



La serie Zumbel la constituyen libros de Lengua Castellana, concebidos para consolidar la capacidad lecto-escritora y desarrollar la adquisición de una coherencia intelectual que enriquezca la sensibilidad, la madurez verbal y el desarrollo de la integración social del alumno.

Alameda son libros de lecturas en Lengua Castellana que estimulan la sensibilidad estética y la imaginación del alumno, y le ayudan a encontrar en la lectura una actividad placentera.

La serie Abaco la constituyen libros de Matemáticas que facilitan al alumno una comprensión cuantitativa del mundo que le rodea, a partir de la manipulación, experimentación, y resolución de problemas. Todo ello con un criterio sencillo, ameno y entretenido, pero rigurosamente científico.

*propuesta didáctica
para el profesor*

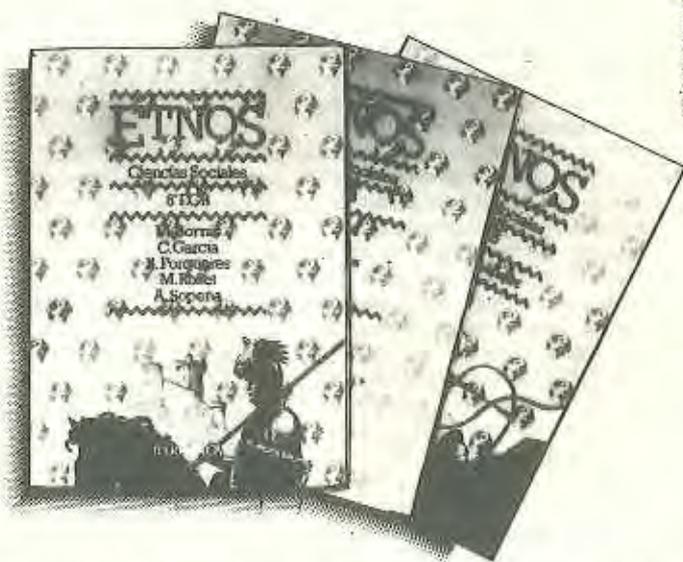
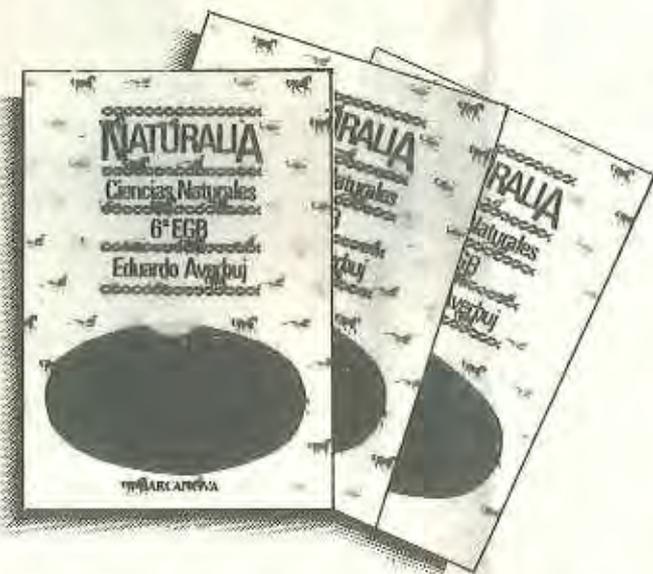


*propuesta didáctica
para el profesor*



Renovación Pedagógica 7º y 8º

...res y rigurosamente pedagógicos.



GRÁFIC COMUNICACIÓN

La serie *Naturalia* la constituyen libros de Ciencias Naturales, eficaces para facilitar al alumno la interpretación y comprensión del medio natural que le rodea, y de los fenómenos que en él ocurren. Todo ello a partir de la observación y la experimentación.

La serie *Etnos* la constituyen libros de Ciencias Sociales, concebidos para el aprendizaje de los instrumentos y los contenidos fundamentales que servirán al alumno para lograr un mayor conocimiento de su entorno social, geográfico e histórico.



Editorial
BARCANOVA

La Renovación Pedagógica en marcha.

Plaza Lesseps, 33 Tel. (93) 217 20 54 Barcelona-23

LA REFORMA DE LOS CUERPOS

Al manifestar nuestra firme protesta por que una disposición de tanta trascendencia y que tan directamente afecta a las condiciones de trabajo y al ejercicio profesional no hubiese sido sometida a un período de negociación con los sindicatos, los responsables ministeriales afirmaron que era la única manera de vencer, utilizando la sorpresa, las resistencias corporativas que la unificación de los cuerpos suscitara en determinados sectores de funcionarios. Un mal razonamiento o, por lo menos, de cortas miras. Porque, aun si dejamos de lado el incumplimiento de la promesa electoral de reformar la función pública contando con las organizaciones sindicales representativas de los funcionarios, el factor sorpresa frente a las asociaciones corporativas es también un factor que resta apoyos entre los sectores que podrían defender los aspectos más transformadores de la ley. Sobre todo si se tiene en cuenta que el diseño de la carrera docente suscita inquietantes incógnitas (¿el escalafonamiento interno de los cuerpos docentes va a acercar la carrera docente a la estructura de la carrera militar?) y que, objetivamente, lesiona intereses corporativos. En lugar de buscar un apoyo claro en los sindicatos de enseñanza, y que lo hubiese tenido, sin duda, para una medida de avance hacia el cuerpo Unico de Profesores y haber contribuido con ello, una vez despejadas las incógnitas en la negociación, a confirmar una opinión mayoritaria del profesorado a favor de la reforma, el MEC, el partido en el Gobierno, ha optado, una vez más, por prescindir de los sindicatos. Y es en este comportamiento donde se manifiesta con mayor claridad la cortadad de miras de nuestros gobernantes. Negar a los sindicatos de funcionarios su papel, impedir el ejercicio de los derechos sindicales y el de negociación colectiva es uno de los más importantes, es dar bazas al desarrollo del corporativismo. Y si el corporativismo conservador llega a ser la fuerza predominante en el campo sindical, difícilmente van a realizarse los objetivos reformistas predicados.

1. LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LA LEY

Me referiré a los aspectos de la LMRFP más directamente relacionados con las carreras administrativa y docente y con el modelo de función pública que puede intuirse, y digo intuirse porque uno de los principales problemas de la ley es precisamente que no define con claridad un modelo. Después de muchas vacilaciones del Gobierno y de haber limitado las anuncia-

das medidas urgentes a la regulación del horario de los funcionarios, la ley sigue sin definir las bases del Régimen estatutario de los Funcionarios Públicos. El artículo 149.1.18 de la Constitución continúa, pues, sin desarrollarse, aunque 17 artículos completos, 6 en parte, 4 adicionales y 3 transitorios tengan carácter de bases estatutarias. Siete años después de la instauración en España de un régimen de libertades públicas todavía no tenemos definida la función pública que supere la heredada del Estado franquista.

La unificación de cuerpos y escalas

En cualquier caso, el contenido de la ley apunta a la superación parcial de la estructura corporativa enormemente dividida y compartimentización de la actual función pública. Y eso mediante dos mecanismos: primar la definición del puesto de trabajo y de sus características, descorporativizándolo, siquiera en parte, y en segundo lugar, unificando cuerpos y escalas, irracionalmente multiplicados y celosos de sus competencias y prerrogativas en la situación actual.

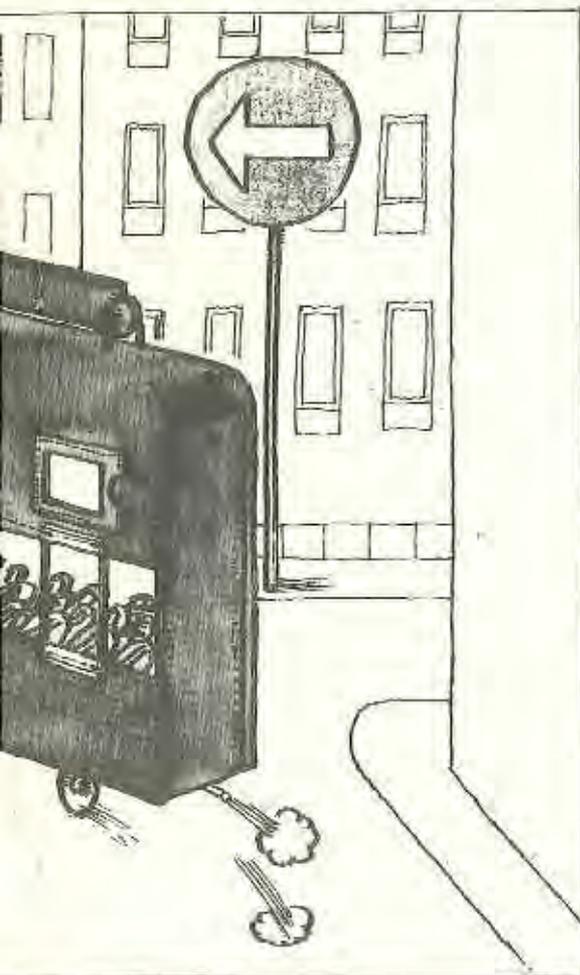
Así, refiriéndonos sólo a la Administración del Estado, 32 cuerpos se integran en 12; se crean cuatro escalas interdepartamentales de Organismos autónomos en donde se integran las 453 existentes y 44 departamentales para unificar otras 387 escalas (sin contar las escalas de personal funcionario de las Universidades, cuya integración en las escalas interdepartamentales debe respetar lo dispuesto en el artículo 49 de la LRU); se declaran a extinguir cinco cuerpos y se crean otros dos, el de gestión y el de controladores laborales. Los tipos de trabajadores de las Administraciones públicas se reducen a dos: funcionarios y contratados laborales, suprimiéndose los contratos en régimen de derecho administrativo y las situaciones de «personal no escalafonado» y «personal vario sin clasificar». Estos últimos deben pasar a funcionarios o contratados laborales, pero para los interinos y contratados la ley no prevé sino la extinción de sus contratos y la posterior opción a concursos-oposición a plazas de funcionarios o contratados laborales en las que se computarán sus servicios.

En la función docente la unificación afecta a otros 27 cuerpos y escalas que se integran en dos cuerpos y dos escalas, tal como indicamos en el cuadro adjunto. Los cuerpos de los centros del INEM, ya integrados en el MEC, los profesores de educación física, los de hogar y cívico-social y los profesores de religión no aparecen mencionados, quedando pendiente su clasificación,



El 5 de junio, por la tarde, en la mañana del mismo día, el Subsecretario informaba a las organizaciones sindicales de la enmienda al proyecto de ley de 'Función Pública' que, bajo la forma socialista del senado presentaría apresurado paso por la segunda lectura adicional 15.ª se enmendó en lo referente a la ratificación por el Congreso, la ley entrará en vigor el día 23 de agosto, entrando en vigor el día 23 de agosto, resumen del contenido de la disposición adicional y una primera valoración del tema del mes, intentamos realizar un informe en el contexto de la ley parcialmente reformada para suministrar algunas informaciones a

DOCENTES Y DE LA INSPECCION



en reunión convocada urgentemente la subsecretario del MEC, Sr. Torreblanca, y los sindicatos de la enseñanza del contenido de la ley de 'Medidas para la Reforma de la Función Pública', en forma de disposición adicional, el grupo de trabajo se reunirá a la mañana siguiente. Tras su reunión en la cámara, en el que la disposición adicional referente a la inspección, y su posterior aprobación, la ley fue publicada en el 'BOE' el 3 de mayo de 1980. En el n.º 10 de TE hacíamos un análisis de la disposición unificadora de los cuerpos de la inspección de sus pros y contras. Ahora, como parte de un análisis más en profundidad, en el que se reformadora de la función pública y sus disposiciones complementarias.

Javier Doz

La unificación de cuerpos y escalas, al margen de las críticas que más adelante plantearé, supone un indudable elemento de racionalización. Su afectividad deberá, sin embargo, probarse en el momento de establecer los puestos de trabajo de las Administraciones Públicas, sus característicos, los requisitos que deben reunir quienes los desempeñen y después de realizar los concursos para su provisión. Es una ingente tarea de mayor importancia práctica que la reclasificación legal, tarea que debe emprenderse de inmediato con la intervención de las centrales de funcionarios y de cuyos resultados dependerá el que la ley abra o no paso a una auténtica racionalización de la función pública española.

El señor Moscoso manifestaba no hace mucho tiempo su contento porque por fin conocía el número total de trabajadores de la Administración (¡en la era de la informática!). Determinar la naturaleza de los trabajos a desempeñar, dónde y con qué organización y medios proceder a las adscripciones es, sin duda, más difícil.

¿Qué modelo de función pública?

Si lo anterior se realiza con rigor, el modelo de la función pública española podría caminar hacia ese punto de encuentro entre el modelo napoleónico, basado en una estructuración corporativa y en un régimen estatutario de regulación de las condiciones de empleo, y el modelo anglosajón fundamentado en las características de cada puesto de trabajo o en las de grandes ramas de actividades, cuyas relaciones de empleo pueden ser, a su vez, de tipo laboral o funcional-estatutario. A esa región de convergencia es hacia la que tienden los sistemas administrativos de los países más desarrollados.

Subrayar sobre este punto las posibles buenas intenciones de los legisladores no deja de ser, y hay que recalcarlo, un juicio benevolente: del confuso, inconexo y atípico texto de la ley (cabe todo, desde describir los plazos y conductos de las solicitudes para aspirar a los puestos de «libre designación con convocatoria pública» hasta sentar unas cuantas bases del Estatuto de la Función Pública) no se deduce necesariamente la orientación que hemos querido intuir. El desarrollo reglamentario y la legislación posterior tendrán que aclararlo definitivamente.

Acceso y promoción

No hay ninguna novedad en cuanto a los

procedimientos de acceso a la función pública: concurso, oposición o concurso-oposición libres (los procedimientos restringidos sólo se contemplan para trasladar personal a las Comunidades Autónomas y descongestionar así los servicios centrales. No afectarán a la función docente). Se ha renunciado, pues, a establecer procedimientos de selección ligados a la formación de los futuros funcionarios. El borrador del MEC sobre la reforma de los sistemas de formación del profesorado corrobora esta afirmación. El miedo a tomar medidas que puedan incrementar el gasto público ha impedido la adopción de un sistema más racional y justo de acceso.

En cuanto a la promoción dentro de la carrera administrativa se ve cortada por la rígida exigencia de titulación para el paso de un grupo a otro de los cinco en que se clasifican los cuerpos y escalas (Grupos A: Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente; B: Diplomado Universitario, Ingeniero o Arquitecto Técnico o equivalente; C: Bachiller, FP II o equivalente; D: Graduado Escolar, FP I o equivalente; E: Certificado de Escolaridad). La experiencia profesional, unida a una adecuada formación en ejercicio, son en ocasiones más valiosas que un título adquirido hace muchos años y no en necesaria consonancia con el trabajo que se va a desempeñar. El problema deriva de la negativa a que el Estado asuma el compromiso de establecer sistemas adecuados para la formación permanente de sus trabajadores.

Lo anterior impide la creación de un Cuerpo Único de profesores, a no ser que la formación inicial de todos ellos tuviera nivel universitario superior, y ésa no es la intención de nuestro Ministerio. Constituye uno de los aspectos más negativos de la ley y fue uno de los motivos principales de la convocatoria de huelga realizada por CC.OO. y UGT en las Administraciones Públicas en el mes de julio.

Es una novedad que el sistema normal de provisión de puestos de trabajo sea el del concurso, aunque se reserven una parte de los puestos de trabajo, que no especifica la ley, sino que lo remite a la confección de las relaciones de puestos de trabajo, al procedimiento de «libre designación con convocatoria a pública». Si se utiliza este último sólo en los casos imprescindibles y los concursos se realizan con baremos adecuados y resoluciones objetivas, se habrá asestado un duro golpe a la «dedocracia» como determinante del futuro profesional del funcionario. Los méritos preferentes que se considerarán son: la valoración del trabajo desempeñado con anterioridad, los cursos de promoción y perfeccionamiento, las titulaciones académicas y la antigüedad.

NUEVOS Y VIEJOS CUERPOS DOCENTES

Publicamos a continuación la relación de cuerpos y escalas docentes que se integran en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de maestros y en sus respectivas escalas a extinguir.

1. Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. En estos cuerpos se integran:

— Los actuales cuerpos y escalas docentes de índice de proporcionalidad diez, grados uno y dos, que a continuación se relacionan: Catedráticos Numerarios de Institutos de Bachillerato; Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas; Catedráticos Numerarios de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto; Profesores de Término de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; Profesores Especiales de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto; Profesores Agregados de Institutos de Bachillerato; Profesores Agregados Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

— Asimismo, se integrarán en este cuerpo los funcionarios que tengan titulación superior y pertenezcan a los siguientes cuerpos y escalas: Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial; Escala de Profesores Numerarios y Psicólogos de Enseñanzas Integradas; Escala de Profesores de Materias Técnico-profesionales y Educadores de Enseñanzas Integradas; Cuerpo de Profesores Especiales de Escuelas de Maestría Industrial; Escala Técnico-docente de la Institución «San Isidoro».

— Se integrarán, igualmente, los funcionarios del Cuerpo de Profesores Numerarios de Entrada de Escuelas Aplicadas y Oficios Artísticos a los que se les hubiera exigido titulación superior para el ingreso en el citado Cuerpo.

La titulación requerida en lo sucesivo para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria será la de Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o titulación declarada equivalente a efectos de docencia.

2. Cuerpos de Maestros. En este cuerpo se integrarán:

— Los actuales cuerpos y escalas docentes de índice de proporcionalidad ocho, grados dos, para cuyo ingreso a los mismos se exige titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o equivalente a efectos de docencia, que a continuación se relacionan: Cuerpo Especial de Profesores de Educación General Básica; Cuerpo de Profesores Auxiliares de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto.

— Asimismo, se integrarán en este cuerpo los funcionarios que tengan titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o equivalente a efectos de docencia de los cuerpos de: Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial; Maestros de Taller de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; Ayudantes de Taller de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; Escala de Profesores de Prácticas y Actividades de Enseñanzas Integradas.

— La titulación requerida en lo sucesivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros será la de Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico o declarada equivalente a efectos de docencia.

1. bis. Escala Docente de Enseñanza Secundaria. En esta escala docente a extinguir se integrarán:

— Los funcionarios pertenecientes a los siguientes cuerpos: Catedráticos Numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media; Profesores Agregados de Institutos Nacionales de Enseñanza Media; Profesores Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas; Profesores Auxiliares de Escuelas de Idiomas.

— Asimismo, se integrarán en esta Escala Docente de Enseñanza Secundaria los funcionarios que no tengan titulación superior pertenecientes a los cuerpos y escalas siguientes: Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial; Profesores Especiales de Escuelas de Maestría Industrial; Escala de Profesores Numerarios y Psicólogos de Enseñanzas Integradas; Escala de Materias Técnico-profesionales y Educadores de Enseñanzas Integradas; Escala Técnico-docente de la Institución «San Isidoro».

2. bis. Escala docente de Maestros. En esta escala a extinguir se integrarán:

— Los funcionarios pertenecientes a los siguientes cuerpos: Directores Escolares de Enseñanza Primaria; Profesores Especiales de Institutos Técnicos de Enseñanzas Medias; Maestros de Taller de Institutos Técnicos de Enseñanzas Medias.

— Asimismo, se integrarán en esta Escala Docente de Maestros los funcionarios que no tengan titulación de Diplomado, Arquitecto e Ingeniero Técnico pertenecientes a los cuerpos de: Profesores Numerarios de Entrada de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial; Maestros de Taller de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; Ayudantes de Taller de Escuelas de Artes Aplicadas y oficios artísticos; Escala de Profesores de Prácticas y Actividades de Enseñanzas Integradas.

Los puestos de trabajo se clasificarán en 30 niveles y los gobiernos del Estado de las Comunidades Autónomas determinarán los intervalos de niveles que correspondan a cada cuerpo y escala.

El grado personal

La promoción profesional está basada en el GRADO PERSONAL. Todo funcionario, según la ley, poscerá un grado personal que se corresponde con alguno de los niveles en que se clasifican los puestos de trabajo. El GRADO PERSONAL se adquiere al desempeñar durante dos años continuados, o tres con interrupción, uno o más puestos del nivel correspondiente, aunque los grados superiores de los cuerpos y escalas de cada grupo pueden adquirirse también mediante «la superación de cursos de formación u otros requisitos objetivos».

La ley establece que ningún funcionario podrá ser designado para un puesto de trabajo inferior o superior en más de dos niveles a su grado personal. Pero este tipo de promoción tiene el límite, antes indicado, de la titulación. Para cada uno de los cinco grupos existirá un determinado intervalo de niveles y para acceder al grupo inmediatamente superior y al desempeño de los puestos de trabajo correspondientes es imprescindible la titulación, además de otros requisitos y la superación de pruebas.

La adicional 15 establece para los funcionarios docentes algo que, a primera vista, puede parecer un privilegio: el grado personal se consolida por el acceso mediante concurso y el ejercicio de puesto de trabajo. A diferencia de los demás funcionarios, los docentes no necesitarán un periodo de tiempo, desempeñando puestos del nivel correspondiente ni, una vez obtenido el grado, podrán ser destinados en puestos de nivel inferior (los cargos unipersonales electivos no consolidan nivel). Sin embargo, como veremos más adelante, este planteamiento puede conducir a una carrera docente de escalafones (puestos de trabajo cerrados que, a mi juicio, eliminaría todo el carácter progresista que entraña la unificación de los cuerpos docentes).

Sistema de retribuciones

El sistema de retribuciones que define el capítulo quinto de la ley —sus dos artículos son bases estatutarias— racionaliza sólo parcialmente el actual. En las retribuciones básicas se suprime el grado y quedan reducidas a tres: sueldo, trienios y pagas extraordinarias (dos, iguales a sueldo más trienio). Sin embargo, entre las complementarias, además del complemento de destino correspondiente al nivel del puesto de trabajo que se desempeñe, existen el «complemento específico» (para puestos de

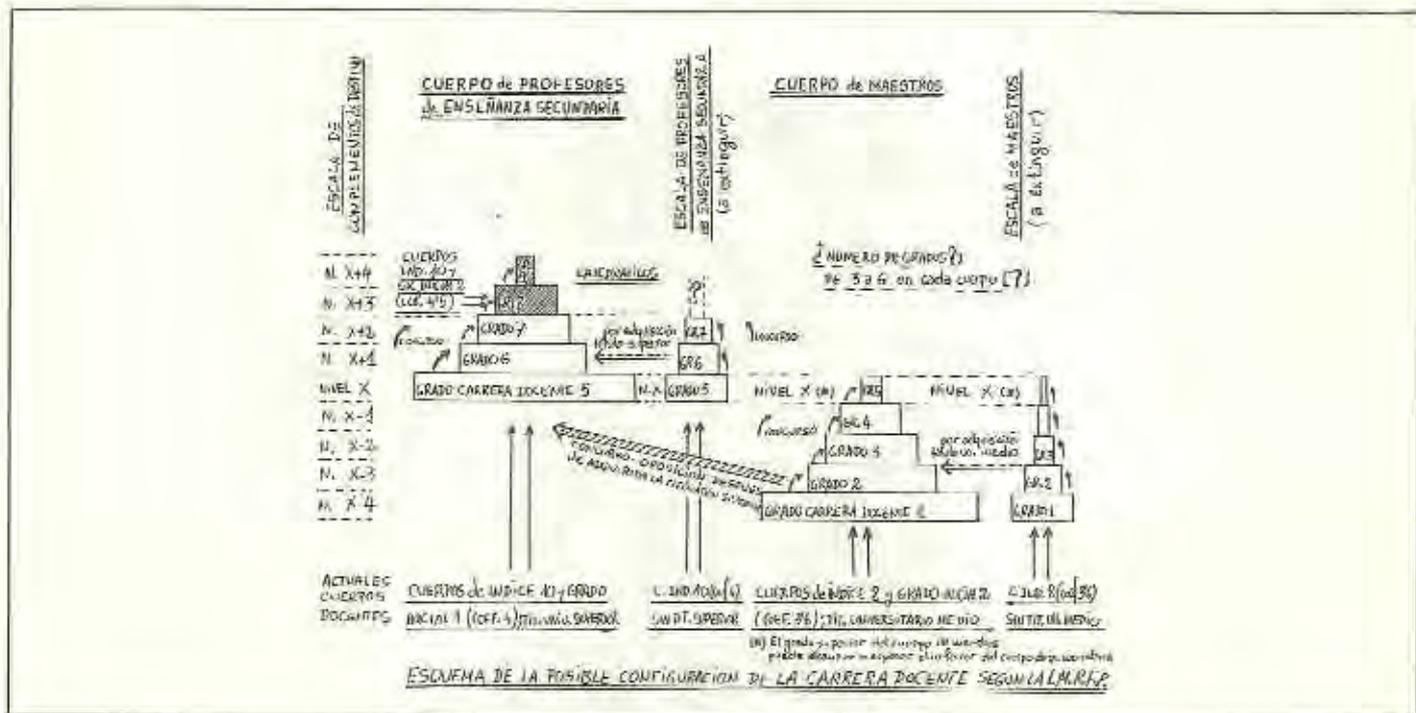
trabajo de especial dificultad técnica, dedicación, responsabilidad, incompatibilidad — esto resulta bastante sorprendente —, peligrosidad y penosidad) que se suma al de destino, y el complemento de productividad (para pagar el especial rendimiento, la actividad extraordinaria o el interés o iniciativa con que el funcionario desempeña su trabajo). Este concepto, mucho me temo, será de nuevo fuente de arbitrariedades como no exista control sindical en su concesión, pero, sobre todo, es innecesario si además del complemento de destino existe el complemento específico. Si a la hora de adjudicar el complemento de productividad viésemos que los integrantes de los cuerpos

que actualmente lo tienen, y en cuantía que llega para algunos a las 140.000 ptas. mensuales, lo continúan disfrutando, no sacaríamos otra conclusión que el mantenimiento de este concepto está pensado para justificar la permanencia de situaciones de privilegio.

Otros dos conceptos retributivos que se mantienen son las «gratificaciones por servicios extraordinarios» (no fijadas en su cuantía ni periódicas en su devengo) y las «indemnizaciones por razón de servicio».

Con respecto a la homologación de las retribuciones de los funcionarios docentes

con los demás funcionarios se puede decir que quedará bastante simplificada en su cálculo sobre todo por la desaparición del complemento de dedicación exclusiva y, esperemos, también por la mejora de la informatización que exige la clasificación de todos los puestos de trabajo. El problema —partiendo siempre de la idea básica, sobre la que se construyó todo el proceso, de que la homologación era con la media de las retribuciones complementarias dentro de cada grupo de funcionarios— estará en la repercusión entre los docentes de los complementos específico y de productividad. ¿Los tendrán?, ¿sólo algunos puestos y profesores? ¿Quiénes?



INSPECCION: LA ENMIENDA, ENMENDADA

Como consecuencia de las presiones de las asociaciones corporativas de inspectores, el apartado referente a la inspección se modificó después de presentada la enmienda en el Senado. Los principales cambios introducidos son: exigencia de titulación superior, con lo que se impide el acceso a la función inspectora de la inmensa mayoría de los maestros; la exigencia de superar un curso de especialización; la posibilidad de volver a ocupar los puestos de inspectores en periodos no consecutivos; la consideración del Cuerpo de Inspectores unificado como vivo en lugar de «a extinguir», aunque sus vacantes se amortizarán; la apertura a sus miembros de la Carrera Administrativa y la reserva de un porcentaje de puestos de inspectores para los miembros del citado cuerpo.

A continuación publicamos el texto definitivo sobre la Inspección.

«En función de las necesidades del servicio y de conformidad con las relaciones de puestos de trabajo que determine la Administración educativa competente, la función inspectora en su doble vertiente de coordinación y supervisión en materia de educación se realizará por funcionarios pertenecientes a los cuerpos y escalas en que se ordena la función pública docente.

La oferta pública de puestos de trabajo de inspección educativa se cubrirá por concurso público, de acuerdo con los principios de mérito y capacidad y tras la superación de un curso de especialización, cuya organización corresponderá a la Administración educativa competente. La adscripción de los funcionarios seleccionados a la función inspectora será por periodos no consecutivos, que, en ningún caso, podrán ser inferiores a tres años ni superiores a seis. Los funcionarios nombrados para estos puestos no consolidarán grado personal alguno, pero el desempeño de la función inspectora se valorará como mérito a efectos de su carrera docente.

Transcurrido el periodo de adscripción a la función inspectora educativa, los funcionarios tendrán derecho a ocupar plaza correspondiente a su cuerpo o escala en la localidad de su destino como docente.

A partir de la entrada en vigor de la presente ley, la provisión de puestos de trabajo de función inspectora educativa sólo podrá realizarse por el procedimiento establecido en este apartado.

Los actuales cuerpos de Inspectores de EGB, Institutos de Bachillerato e Institutos Técnicos de FP, quedan integrados en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, cuya plantilla estará constituida por los efectivos actuales de los cuerpos suprimidos, quedando amortizadas las vacantes que se produzcan en lo sucesivo.

Los funcionarios del Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración Educativa tendrán derecho a desempeñar puestos de trabajo pertenecientes a la función inspectora. Asimismo, podrán acceder a los demás puestos propios de la carrera administrativa, de conformidad con los principios de promoción profesional establecidos en esta Ley. A los efectos de la oferta pública de inspección, la Administración Educativa competente reservará un porcentaje determinado de puestos para su provisión por los citados funcionarios.»

LA REFORMA DE LOS CUERPOS DOCENTES Y DE LA INSPECCION

2. ¿QUE CARRERA DOCENTE SE DISEÑA EN LA LEY

Los mecanismos de promoción son los mismos que los establecidos para toda la función pública con la diferencia, ya citada, que afecta al grado de carrera docente. Por un lado, el acceso por concurso o concurso-oposición al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria desde el cuerpo de maestros, si se tiene titulación universitaria superior; por otro, la obtención de grados dentro de cada cuerpo en una escala y por un procedimiento a determinar reglamentariamente. Quienes forman parte de las escalas a extinguir, por no poseer la titulación exigida, pasarán al cuerpo automáticamente si la obtienen. Verbalmente, los responsables ministeriales manifestaron que dentro de las escalas se podrían recorrer los escalones de la carrera docente sin discriminaciones. Pero esto no aparece explícitamente recogido en la ley.

Si la unificación, incompleta, de los cuerpos docentes de las enseñanzas básica y secundaria y la ruptura del vínculo patrimonial de cada cuerpo con las plazas de un determinado tipo de enseñanza son hechos positivos, existen toda una serie de cuestiones que planean negativamente sobre la reforma y ante las cuales hay que adoptar una posición crítica y, en algún caso, hacer una llamada de atención movilizadora contra lo que podrían ser desarrollos de la carrera docente especialmente perjudiciales para la enseñanza:

a) La formación inicial y titulación tienen un peso rígido y determinante. Ya lo hemos dicho, impiden el cuerpo único. Pero, además, cierran el acceso a la función inspectora a los maestros, en evidente contradicción con los argumentos dados para justificar la reforma de la inspección. Y también, en colaboración con la LRU, el acceso a los centros de formación de profesores, prolongación lógica de la carrera docente en el ámbito universitario, se ve enormemente dificultado para los profesores de secundaria y prácticamente cerrado para los maestros. En un país como el nuestro, con tanta necesidad de expertos en didácticas específicas, este planteamiento es, sencillamente, un grave error.

Está claro que la Universidad va a seguir siendo un mundo cerrado a las otras enseñanzas. Al respecto, también resulta interesante recordar el mantenimiento de la división corporativa que consagró la LRU.

¿Por qué hay que ser mucho más conservadores con la Universidad?

La alternativa de carrera docente aprobada en el III Congreso de la F.E. CC.OO., bastante más elaborada y coherente que los retazos que conocemos de la ministerial, hace de la formación permanente el elemento esencial de una movilidad mucho más rica que la establecida sobre la consolidación del escalafón administrativo en un único sentido, de abajo hacia arriba, según nivel de enseñanzas. Los sindicalistas de CC.OO. también la concebimos de arriba hacia abajo, horizontal entre asignaturas y áreas de conocimiento, hacia la formación de profesores y hacia la inspección. Para realizar el paso de un nivel educativo a otro preconizamos la realización de cursos, de



uno o dos años de duración según las necesidades, mediante los cuales se podría obtener una formación científica y didáctica ajustada a las necesidades del nuevo puesto de trabajo a desempeñar.

b) Aunque no es la única interpretación posible, la adicional 15 apunta a una carrera docente estructurada sobre un escalafón cerrado. Para la obtención de un grado personal que permita acceder sin ya «retroceder» a los puestos de trabajo del nivel correspondiente habrá que concursar. Esto puede implicar dos cosas enormemente negativas: la primera, que para obtener un grado superior habrá que desplazarse de centro, y la segunda, que, obtenido el grado, no se vuelvan a desempeñar los puestos de trabajo de nivel inferior, es decir, que ya no se vuelva a ser profesor tutor, por ejemplo.

Descontados los cargos electivos (director, jefe de estudio y secretario), a la hora de clasificar por niveles los restantes puestos de trabajo —tutor, jefe de seminario o

departamento, coordinador de área, etc., coordinadores de ciclo, etapa o curso cuando entren en vigor en la EGB—, el problema que se plantea es cómo ordenarlos jerárquicamente, de modo que obtenido uno de un determinado nivel se prosiga hacia los «superiores» sin descender hacia los «inferiores». De tres a seis grados habría en cada cuerpo, insinuaron los responsables ministeriales.

Si se estableciese un escalafón de numerosos tramos dividiríamos a los cuerpos en una estructura piramidal que incidiría fuertemente en el sentido contrario al de la unificación recién establecida. Pero es más, sus resultados serían contradictorios con los criterios de política educativa enunciados por el propio MEC. En efecto, por un lado, se provocaría la movilidad del profesorado de su centro para obtener un grado superior. Si para alcanzar, por ejemplo, el grado de «coordinador de ciclo de EGB» hay que desplazarse, ¿qué sentido tiene hablar de conservar los equipos pedagógicos? Y, por otro lado, el efecto de hacer vitalicio, excepto para ascender a un puesto «superior», el ejercicio de las distintas funciones que se desempeñan en los centros además de la fundamental de la docencia sería muy negativo y estaría en absoluta contradicción con haber hecho temporal el ejercicio de la inspección. No cabría mayor contrasentido que haber impuesto dicha característica a la inspección y, al mismo tiempo, preconizar que si se pertenece al escalón de los coordinadores de área ya no se puede volver a ejercer de tutor.

Para que no se llegue a esta situación, absolutamente inaceptable, una de las posibles soluciones, y no es la que más rectamente se deduce de la ley, es que el grado de carrera docente sea independiente de los puestos de trabajo en el siguiente sentido: si para su obtención es necesario tener determinados requisitos y haber ejercido puestos de un cierto nivel, que se puedan volver a ejercer los de nivel inferior sin que esto signifique descender de grado y ver disminuidas las retribuciones. El problema de esta vía es que habría más personas con un grado determinado que puestos de trabajo del nivel correspondiente y esto parece, por el momento, de difícil aceptación por el Ministerio de Hacienda.

Los responsables del MEC se han comprometido a negociar con los sindicatos el desarrollo y aplicación de esta ley en el primer trimestre del curso que empieza. Este tipo de compromiso, se ha demostrado, no es garantía suficiente. Lo que es seguro es que si el MEC, unilateralmente, legisla en el sentido cuyos peligros hemos denunciado va a tener la firme oposición de los sindicatos y del profesorado. Lo mismo que si, olvidándose de los resultados de la consulta sobre retribuciones, se amplía significativamente al abanico salarial de los complementos de destino docente. Hay que desear que todo esto no suceda y que podamos sortear en el desarrollo reglamentario y mediante la legislación posterior los muchos problemas que plantea la ley.



Contra toda evidencia —y es mucha la que tenemos ya a nuestra disposición—, cada vez que alguien sugiere el tema "educación y empleo" se vuelve a la vieja discusión sobre en qué medida los saberes impartidos por la escuela están al día respecto a lo exigido por la producción. A continuación se constata que lo que se aprende en nuestras escuelas ha variado muy poco, mientras las técnicas productivas se han revolucionado, para de inmediato clamar por una enseñanza más actualizada. Hace unos siglos, esto se traducía en la polémica sobre si la enseñanza debía impartirse en latín o en lengua materna y otras del género; ahora lo hace en una interminable verborrea sobre lo que las "nuevas tecnologías", la informática, etcétera, exigirán de los trabajadores del futuro. De vez en cuando, para terminar de liarla, aparece algún que otro profeta de la desaparición del trabajo que nos anuncia que debemos educar para el ocio.

Mariano Fernández Enguita

ESCUELA, TRABAJO Y DESEMPLEO

En su mayor parte, esta confusión se basa en el falso supuesto de que, como las técnicas de producción son cada vez más complejas, también lo son las funciones desempeñadas por los trabajadores y, por consiguiente, más larga y sofisticada deberá ser su educación. No está de más hacer notar que aquí hay otro supuesto implícito, aunque nunca demostrado: que la relación entre escuela y producción es una relación técnica —a saber—, la relación entre los conocimientos impartidos en las aulas y las destrezas ejercidas en la producción.

Vamos, pues, a empezar por aclarar cuáles consideramos que son las funciones que cumple la escuela en relación con la producción. Al mismo tiempo veremos qué modificaciones han tenido lugar en esas relaciones o en lo por ellas relacionado para, en función de todo ello, decir unas palabras sobre los cambios que consideramos posibles y necesarios. Finalmente, dedicaremos una segunda parte a la nueva situación creada por el desempleo juvenil masivo.

En primer lugar —para empezar por lo más sencillo—, la escuela provee a los alumnos de una serie de destrezas generales y específicas. Las destrezas generales

leer, escribir, hacer cuentas, etc., mas una serie de informaciones genéricas sobre «cómo se gana la vida el país», su estructura político-legal y demás, son necesarias para todos los empleos y, en general, para desenvolverse en una sociedad avanzada y urbanizada. Las destrezas específicas, o especializaciones, sirven para desempeñar en todo o en parte un trabajo concreto o una serie de ellos. Formulado así o de otra manera, éste es un punto en el que todo el mundo suele estar de acuerdo.

Pero hay más. Lejos de lo que suele pensarse, la mecanización y la automatización no exigen cualificaciones constantemente crecientes a los trabajadores, sino todo lo contrario. La división del trabajo, la introducción de la maquinaria, la gerencia científica (mal llamada «organización científica del trabajo») y taylorismo, la automatización y la informatización producen una descalificación drástica y en masa de la inmensa mayoría de los puestos de trabajo. Esto, que ya fue anunciado por Marx, ha sido suficientemente comprobado por Bright, Braverman, Freyssenet, D'Hugas-Petit-Rerat, entre otros, y, en estos pagos, más modestamente, por J. E. Sánchez —en un estudio sobre la zona de Barcelona— y por la D. G. de Enseñanzas

Medias —en una encuesta a las Cámaras de Comercio—. Por razones de espacio no es posible dar cuenta aquí de todas estas investigaciones, por lo que nos limitaremos a una explicación muy general y a un ejemplo.

LAS MAQUINAS IMPONEN SU RITMO

La explicación general es tan sencilla que, si no fuera por la consabida eficacia de la ideología tecnocrática, sorprendería que no hubiera sido intuitivamente comprendida por todos. La división manufacturera del trabajo, es decir, la descomposición de la elaboración total de un producto en una sucesión de operaciones parciales, es el primer paso en la descalificación del trabajo. El trabajador ya no necesita conocer su oficio completo, sino simplemente ser diestro en una pequeña parte de él. La maquinaria, en un paso posterior, se apropia de algunas o muchas de estas operaciones sustrayéndolas del control del trabajador e imponiendo a éste su ritmo. Cuanto más compleja es la maquinaria, más complejas son las operaciones que

JUVENTUD, EDUCACION, EMPLEO (II)

puede apropiarse. Así, las primeras máquinas no hacían sino repetir una operación invariable, pero las máquinas modernas pueden ajustar sus operaciones a diversos planes de trabajo alternativo y, más aún, individualizarlas en función de las características del material del trabajo — sin la ayuda del hombre o mujer— y del producto requerido —donde, de nuevo, el control numérico sustituye al trabajador—. El taylorismo persigue —y lleva a cabo— la descomposición de las acciones del trabajador hasta el límite (por ejemplo, en TMUs o cienmilésimas de hora: la fórmula del tiempo que necesita el ojo para cambiar su centro de atención es $15,2 \times \frac{T}{D}$ TMUs),

permitiendo con ello que su secuencia y cadencia sea puesta bajo el control directo de la producción y arrancada por entero al control de los trabajadores (como dinámica, pues otra cosa es lo que éstos puedan lograr con su resistencia). A medida que la división del trabajo y el taylorismo descomponen las tareas complejas en tareas simples, el hombre puede ser sustituido por la máquina en su realización.

Este es un proceso que comienza en el taller y continúa en la oficina, parte de la empresa privada y se extiende a la empresa pública y la administración, se inicia en la industria y termina por invadir los servicios. Naturalmente, no tiene lugar en todos los sectores al mismo tiempo. Por lo general, los nuevos sectores productivos, o los sectores precapitalistas a los que se extiende por vez primera la producción capitalista, comienzan empleando trabajo cualificado y lo sustituyen paulatinamente por trabajo descualificado. La automatización total en la industria, en su último estadio, elimina en masa trabajo descualificado o no cualificado—, pero los servicios lo absorben en masa en detrimento del trabajo cualificado (a esto se asiste hoy en los países de mayor nivel tecnológico). Esta diferenciación longitudinal y diacrónica se manifiesta también transversal y sincrónicamente: la división y descualificación del trabajo y la mecanización y automatización de la producción tienen lugar principalmente en las grandes empresas de cualquier sector que sean—, mientras las pequeñas y medianas se basan en medida mucho mayor en los oficios tradicionales y en el trabajo cualificado —formal o informalmente, es decir, en la escuela o mediante el aprendizaje—.

TRABAJOS SEMICUALIFICADOS

Damos por descontado que no todo es descualificación. Junto al trabajo no cualificado, incluso en la gran industria, perviven restos de los antiguos oficios artesanales y otros grupos de trabajadores cualificados. Entre ellos podemos destacar los obreros de fabricación y utillaje, que fabrican por sí mismos piezas siguiendo unas instrucciones, pero determinando por sí mismos el procedimiento; los obreros de mantenimiento,

que atienden a las anomalías en el funcionamiento de las máquinas y precisan de una elevada cualificación; los obreros de equipamiento industrial, u operadores de control, que vigilan y ordenan el funcionamiento de plantas automatizadas; y, finalmente, los llamados obreros especializados cualificados, que realizan operaciones muy parciales, pero que requieren un grado muy elevado de destreza. No obstante, en el caso de estos últimos hay que decir que su clasificación es muchas veces más el resultado de un acuerdo político

forzado en negociaciones colectivas— que del contenido real de su trabajo. Todos estos grupos representan una parte muy pequeña del trabajo en la gran industria, y sus equivalentes estarán pronto en la misma



situación en los servicios y en la administración (en el sentido más amplio, incluido el trabajo administrativo en las empresas industriales y las empresas que se dedican a funciones de índole administrativa, como la banca, los seguros, etc.). La inmensa mayoría de los trabajadores de la industria y los servicios realizan trabajos no cualificados o lo que eufemísticamente se llama trabajos semicualificados, cuyo contenido puede aprenderse en horas, días, semanas o, como mucho, unos meses de aprendizaje sobre el terreno.

Todo esto se refiere a la aplicación a un proceso productivo de la división del trabajo, la mecanización, el taylorismo, la automatización, la informatización... Pero, se dirá: ¿y los que planifican los trabajos, los que diseñan las máquinas, los que producen el software informático, no son cada vez más? Efectivamente, cada vez son más, y cada vez se requiere un número mayor de especialistas de cualificación muy

elevada, en éste como en otros terrenos, pero su número es y seguirá siendo, hasta donde vale la pena hacer previsiones, una exigua minoría al lado de la descualificación en masa del trabajo. Además, incluso ahí tienen lugar los procesos de división y descualificación del trabajo. Hace no muchos años se veía la informática como la profesión del futuro, en la que todo el mundo debería estar altamente cualificado. Hoy conocemos mejor la realidad del sector: una minoría de analistas y programadores y una gran mayoría de perforistas (la cualificación de cuyo trabajo es notablemente menor que la de una mecanógrafa, pues no necesitan dominar un lenguaje complejo y articulado, sino tan sólo una serie limitada de signos discretos).

Habíamos prometido un ejemplo, y podemos tomar el de la confección. Un sastre o una modista tenían antes que valorar la personalidad, los gustos, la constitución física y la posición social del cliente, elegir los materiales, diseñar el traje o vestido, cortarlo, coserlo, colocarle botones y adornos, probarlo y rectificarlo. Una operación aparentemente única, como coser las piezas de un traje, se compone de pasar hilos, hilvanar, respuntar, sobrehilar, coser botones, coser hojales, coser dobladillos, rematar, picar, cambiar, forrar, ribetear, tal vez bordar, etc. A la vez, estas operaciones menores varían según se apliquen al cuerpo del traje o vestido, o al cuello, o a los puños, etc., así como no es lo mismo forrar un traje que forrar un botón o una hebilla. En una empresa moderna de confección, el trabajador generalmente mujer— se limita a realizar una sola de estas operaciones o a alimentar y vigilar a la máquina que las realiza. Si ha aprendido en una academia o en el hogar todos los secretos de la costura, aquí puede olvidarlos, porque no tendrá la oportunidad de aplicarlos. Y es que no debemos confundir la cualificación del puesto de trabajo con la cualificación del trabajador. La cualificación del trabajo de una obrera de la industria de la confección está muy por debajo de la del de su antecesora la modista, a pesar de, o precisamente por, la tecnificación y mayor complejidad del proceso productivo en su conjunto. Sin embargo, lo más probable es que sus cualificaciones formales —años de escuela, etcétera— estén muy por encima. Es probable incluso que su empleador le haya exigido estas elevadas cualificaciones —enseñanza básica, tal vez hasta secundaria— para concederle el empleo. Podríamos hacer el mismo análisis de otros procesos laborales y llegaríamos repetidamente a los mismos resultados: la descualificación del trabajo, aun cuando aumente la cualificación del trabajador.

INDIFERENCIA HACIA LA ESPECIALIZACION

Otra evidencia indirecta de esto la tenemos en la mayoría de personas que trabajan en empleos distintos de aquellos para los

ESCUELA, TRABAJO Y DESEMPLEO

que estudiaron. No conocemos ningún estudio sistemático de esto, pero lo hemos encontrado una y otra vez como subproducto de investigaciones sobre otros temas relacionados con la educación y el empleo. Normalmente suele interpretarse como una indicación de la inadecuación entre un sistema educativo que ofrece especialidades obsoletas y un sistema productivo en constante cambio. Yo lo interpreto de otro modo, como una muestra de la indiferencia de los empleadores hacia las cualificaciones específicas de los trabajadores (como tónica general, claro: ya sabemos que hay empleos específicos para los que se requiere un grado específico en un campo específico, pero incluso buena parte de estos casos, que son en conjunto minoría, podría demostrarse que son el producto de intereses y luchas corporativas —¿alguien sigue pensando que se necesita realmente hacer la carrera farmacéutica para servir hoy en una farmacia?, ¿no bastaría con despachos de fármacos atendidos por simples dependientes mas un pequeño número de establecimientos para preparados específicos atendidos por farmacéuticos?).

Con todo esto llegamos a un punto: para la inmensa mayoría de la población, la especialización en la escuela es innecesaria. Por consiguiente, estamos ante la oportunidad de ofrecer una verdadera formación polivalente. Las mismas empresas están interesadas en una formación que permita la versatilidad de los trabajadores, aunque no más. Los enseñantes —y otros sectores, pero aquí nos dirigimos especialmente a los enseñantes— nos encontramos ante la oportunidad de luchar por una formación polivalente que vaya más lejos. No vamos a extendernos en esta ocasión sobre lo que entendemos por formación polivalente, pero dibujaremos un boceto muy breve: 1) combinación de enseñanza y trabajo, y al decir trabajo queremos decir trabajo de verdad, en empresas a tiempo parcial o en servicios a la comunidad; 2) formación intelectual general, dirigida no a que el alumno almacene elementos de conocimiento, sino a que se inicie en procesos; 3) combinación de formación cultural —lo que normalmente entendemos por cultura— con formación tecnológica; 4) esta formación tecnológica debe incluir: educación para moverse en la cotidianidad de una sociedad tecnológica, formación científica, conocimientos sobre el funcionamiento del sistema productivo en su conjunto, iniciación en los instrumentos y las técnicas elementales de los distintos ramos y aprendizaje de más de un oficio hasta el nivel que sea posible. Aunque no podemos

intentar mostrarlo aquí, por razones de espacio y de oportunidad, permítansenos afirmar que todo esto no sobrepasa lo posible en el período de escolaridad obligatoria actual.

Vamos ahora con una segunda función de la escuela: las relaciones sociales en el aula caen en muchos aspectos las relaciones sociales de la producción e inician así al alumno en ellas. Este es un tema muy amplio, por lo que pondremos sólo algunos ejemplos. En el modo capitalista de producción, el trabajador carece en principio de cualquier control sobre el producto y el proceso de su trabajo; en la escuela, el alumno carece de cualquier control sobre el producto de su trabajo —los conocimientos a adquirir— y sobre el proceso del mismo

ma. Lo mismo que con respecto al contenido de las materias puede aplicarse, con las variantes necesarias, a los métodos de aprendizaje. Tratar esto seriamente exigirla miles de páginas y, sobre todo, debates y experiencias, pero aquí solamente queremos señalar que es necesario y posible luchar contra la actual alienación de los alumnos ante el trabajo escolar.

UNA ESCUELA SIN RECOMPENSAS

El calco de las relaciones sociales de producción en el aula va mucho más lejos, pero aportaremos simplemente otros dos ejemplos. La alienación del trabajo supone la carencia de interés del trabajador por el



“Para la inmensa mayoría de la población, la especialización en la escuela es innecesaria. Por consiguiente, estamos ante la oportunidad de ofrecer una verdadera formación polivalente.”

—los métodos pedagógicos. Estamos, pues, preparando trabajadores dóciles y pasivos, pero la conciencia de la función real de la escuela nos ofrece ya una indicación de por dónde podría y debería ir una acción transformadora. Se podría, por ejemplo, ofrecer una gama mayor de opciones a los alumnos para determinar sus estudios. Esto presenta el peligro, constatado donde existen sistemas parecidos, de que los alumnos de clase media o alta se inclinen hacia las materias académicas y los hijos e hijas de trabajadores hacia materias con poca relevancia social, pero se podría combinar la opcionalidad con un currículum común básico —los trabajadores necesitan de mucho de lo que se llama cultura burguesa para comprender y cuestionar su situación como clase— y, a la vez, hacer que en toda materia los alumnos determinasen colectivamente, por ejemplo, la mitad del programa

contenido de sus tareas y su motivación mediante un sistema de recompensas extrínsecas (jornadas más cortas, vacaciones más largas, prestigio del empleo y, sobre todo, el salario y todo lo asociado a él: un hogar independiente, un cierto nivel de consumo, etc.). La escuela tampoco ofrece recompensas intrínsecas —el disfrute de la estancia en las aulas o el interés de los conocimientos adquiribles— sino extrínsecas —las notas y la aprobación paterna, la promesa de un empleo mejor, etc.—. Es en la escuela donde los alumnos, futuros trabajadores, aprenden la indiferencia hacia lo que hacen durante la mayor parte de sus horas de vigilia —el horario escolar o laboral—. El cambio a un sistema de recompensas intrínsecas pasa necesariamente por lo que ya hemos visto antes: que los alumnos determinen su currículo —contenido y métodos—. El último ejemplo se

ESCUELA, TRABAJO Y DESEMPLEO

refiere a la competencia y el individualismo posesivo. Nuestra sociedad se basa en gran parte en la competencia entre los trabajadores mismos —que facilita la dominación del capital— y en el privatismo, el consumismo individual y la búsqueda de la identidad propia a través de la acumulación de bienes materiales o simbólicos. ¿Dónde se aprende esto sino en la escuela? En ella se acostumbra a los alumnos a realizar su trabajo aisladamente, a responder individualmente por él, a ser evaluados individualmente, a competir entre sí y a contabilizar como un patrimonio asignaturas, notas y años de estudio. Podemos invertir esta tendencia dando un giro hacia el trabajo colectivo y solidario que, por cierto, exige una evaluación colectiva.

Estas relaciones sociales se traducen además en rutinas organizativas y disposiciones psicológicas que son esenciales a las formas actuales de la producción y de la escuela, con la misma función de entrenamiento de los futuros trabajadores. Estos aprenden, por ejemplo, a estar ahí todos los días a las ocho o las nueve de la mañana, a desarrollar jornadas similares a la laboral, a que otros organicen su tiempo y su espacio, a obedecer órdenes y seguir instrucciones, etcétera. De esta manera se integran luego suavemente en la organización jerárquica y autoritaria del trabajo. Sin embargo, si dejáramos que los alumnos jugaran en la escuela un papel activo y protagonista en la organización de su tiempo, su espacio y sus actividades, no cabe duda de que se incorporarían a los centros de trabajo menos dispuestos a aceptar cualquier cosa. En cuanto a las disposiciones psicológicas, existe una abundante evidencia en el sentido de que el éxito escolar —y la promoción en el trabajo— dependen en gran medida de rasgos no cognitivos, es decir, distintos de los conocimientos y las capacidades intelectuales. Numerosos estudios han mostrado que en la enseñanza primaria y las escuelas de clase obrera de la secundaria se premia la sumisión, la orientación hacia la obediencia; en las escuelas secundarias de clase media o alta, la seriedad y fiabilidad; y, finalmente en la enseñanza superior, la interiorización de las normas, o «autonomía», que consiste sobre todo en llevar al profesor, al policía y a otras autoridades dentro de la propia cabeza. Los empleadores, capataces, etc., piden lo mismo a los trabajadores: obediencia abajo, iniciativa arriba y fiabilidad en el medio. Naturalmente, los profesores no son pequeños doctores Frankenstein deseosos de manipular a sus alumnos; simplemente se dejan dominar por el problema de man-

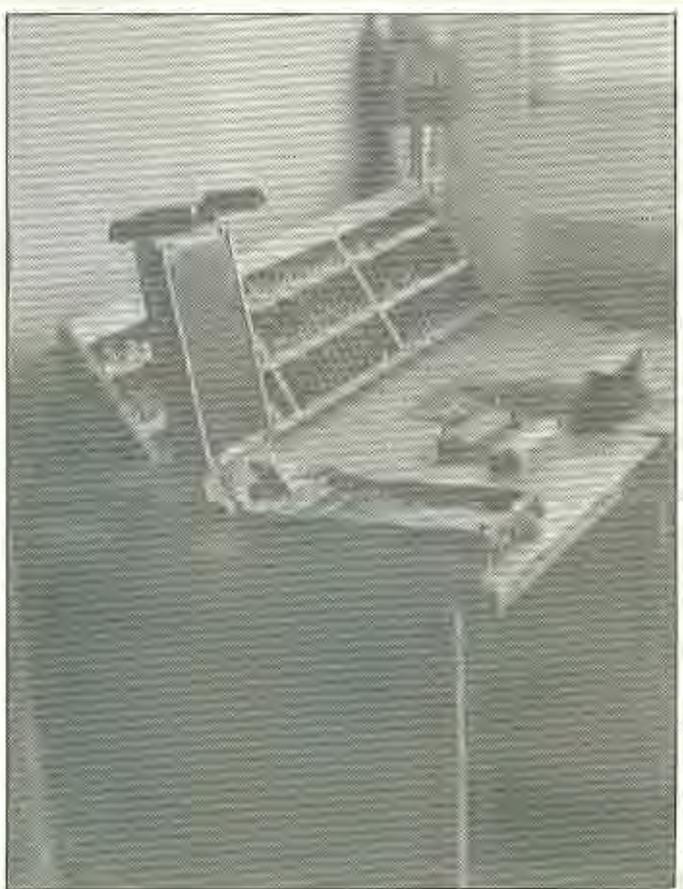
tener el orden y organizar el trabajo colectivo en clase sin ver las implicaciones de la forma en que lo hacen. En numerosas observaciones directas de la vida en las aulas he podido constatar que la figura principal entre los alumnos no se da en torno a la inteligencia, el ansia de saber ni nada que se le parezca, sino alrededor de la mayor o menor disposición a dejarse controlar por el profesor. Los alumnos menos dispuestos se ven llevados a rechazar en bloque lo que les ofrece el profesor, el binomio sumisión-recepción de conocimientos, y se convierten a sí mismos en alumnos-problema y fracasados escolares. Pero la cuestión es que ellos carecen todavía de los conocimientos y la experiencia necesarios para juzgar ponderadamente lo que les ofrece y lo que les reclama la escuela, de modo que la responsabilidad de su rechazo y autoexclusión recae sobre el profesor. Los profesores, por otra parte, son muy consecuentes con este esquema de intercambio —no sé si lo saben, pero lo hacen—: el alumno que no se somete a control no recibe más atención que la represiva o sus variantes paternalistas. Los profesores debemos hacer recuento de los rasgos psicológicos que exige la explotación del trabajo: sumisión, falta de creatividad, individualismo, competitividad, etc., y fomentar en las aulas precisamente los opuestos: libertad, creatividad, solidaridad, cooperación, etc., que es la mejor forma de preparar personas capaces de poner en cuestión y modificar

sus condiciones de existencia. Pero esto sólo será posible en el contexto de otras relaciones sociales en la escuela.

La última función de la escuela a la que voy a referirme —tiene todavía otras, pero aquí no hay sitio para todo— es la de segmentar o estratificar a los trabajadores y su conciencia de sí. Cualquier estrategia capitalista de dominación pasa por la segmentación y estratificación de la clase trabajadora. Esta división se articula a lo largo de diversas líneas, como el sexo, la raza, la veteranía, la etnia, la religión, etc. En nuestro país, concretamente, operan las divisiones de sexo —trabajadores y trabajadoras—, de raza —los gitanos—, étnico-culturales —nacionales e inmigrantes en Euskadi y Catalunya— y de edad —veteranos y noveles: los «trienios» y otros muchos mecanismos—. La educación —o más exactamente, las credenciales educativas— se configura cada vez más como un dispositivo de división. Como tal, la educación formal no es ni el origen ni el escenario de esta división, pues ambos están en la producción misma. Pero sí es un importante mecanismo de legitimación. Ningún empleador se atrevería a proclamar una discriminación arbitraria entre los trabajadores, mas es fácil argumentar que los varones son más «adecuados» para este empleo o que hace falta el bachillerato para aquel otro. Lo grave, empero, es que de esta voluntad de segmentación no sólo participan los empleadores, sino también los tra-

Aprender en unos días

La mayoría de los trabajadores de la industria realizan trabajos no cualificados, cuyo contenido es aprendido en horas, días o, como mucho, unos meses laborando sobre el terreno.



ESCUELA, TRABAJO Y DESEMPLEO

bajadores. Asístase a la negociación de un convenio si se desea ver el espectáculo del particularismo y el corporativismo. Cuando la conciencia social hace ya difícil defender, por ejemplo, que los hombres deban ganar más que las mujeres, nadie tiene recato en afirmar que el que tiene más estudios debe ganar más dinero. Piénsese, por ejemplo, en la pasión con que muchas profesiones reclaman un status universitario (ATS, asistentes sociales, pilotos, etc.). En este río revuelto del corporativismo, cuyo puntal legitimador más importante son las diferencias educativas, sólo gana el capital. Los enseñantes deberíamos ser conscientes de esto y pugnar por una oferta educativa más igualitaria, particularmente ahí donde se producen las grandes divisiones: en la enseñanza secundaria.

Para terminar, quiero referirme muy brevemente a la nueva situación creada por el paro juvenil masivo. Buena parte de lo que hemos dicho, y en general de los debates sobre educación y empleo, gira todavía en torno al supuesto de una transición rápida de la primera al segundo. Es evidente que esta transición se ha roto: con una tasa oficial de desempleo juvenil cercana al cincuenta por ciento —sin contar con los jóvenes no inscritos ni, mucho menos, con

los que prolongan su escolarización ante la perspectiva del paro—; se han roto también otras muchas cosas. La transición al trabajo era algo más. El trabajo proporciona un salario, y éste, a su vez, es una fuente de independencia respecto de la autoridad familiar. El salario permite a los jóvenes varones buscarse novia, prepararse para tener un hogar y, finalmente, tenerlo. Es, por consiguiente, un mecanismo de afirmación de la identidad masculina y la llave del lugar donde uno se refugia de los sinsabores del trabajo. El trabajo —o lo que de él se obtiene, el salario— permite al joven sentirse útil para algo: es una fuente de dignidad. Los jóvenes destinados a empleos industriales —donde el desempleo es mayor— están particularmente necesitados de esto, pues la escuela ha sido para ellos, sobre todo, un lugar de descalificación, algo muy poco gratificante para el ego. Cuando se rompe la posibilidad de acceder a un empleo, con ella se rompe también la transición hacia la vida adulta, hacia la dignidad, hacia la independencia, hacia la identidad masculina, hacia la familia, hacia la relación establecida con el otro sexo. En su lugar quedan la dependencia, la sensación de ser inútil y constituir un estorbo, la masculinidad frustrada, la falta de estima por uno mismo, etc. Existe, además, el peligro de que aparezcan la búsqueda de afirmación en las pandillas juveniles, el resentimiento individualista y desesperado contra la sociedad, la afirmación violenta de la masculinidad, etc. En el caso de las mujeres, para las cuales la fuente de dignidad y el mecanismo de independencia de la familia paterna que la sociedad ofrecía eran el matrimonio y la maternidad, la transición

queda también interrumpida desde el momento en que escasean los hombres jóvenes con salario.

Con todo esto no quiero decir que las viejas transiciones deban ser conservadas tal cual eran, pues ni eran de mi devoción ni resultaría viable la propuesta. Pero creo que hay que tomar conciencia de que los cambios sociales van mucho más rápido que nuestras percepciones y que no apuntan en los sentidos que les habíamos señalado. Una solución a esto podría ser una transformación radical del sistema. Como es sabido, en el socialismo, e incluso en sus sucedáneos «reales», puede haber escasez, pero no hay desempleo. Pero hay también que ofrecer soluciones viables hoy, es decir, que partan de la correlación de fuerzas entre las clases y del nivel de conciencia social existente. En mi opinión, y a la espera de tiempos mejores o de soluciones más radicales, podríamos reclamar, por ejemplo, que el Estado ofreciera a todos los jóvenes, al salir de la enseñanza secundaria, la posibilidad de estudiar y trabajar en servicios comunitarios, a tiempo parcial y con un pequeño salario. Una jornada escolar de tres o cuatro horas y una jornada equivalente de trabajo al servicio de la comunidad tendrían grandes ventajas. Por un lado, continuaría la educación de los jóvenes hasta edades más elevadas, algo cuyas ventajas superan con mucho a los inconvenientes. Por otro, en un trabajo orientado hacia las necesidades de la comunidad podrían encontrar una fuente de dignidad y de autoafirmación, además de aportarles una penetración en los problemas sociales. Sería cínico decir que un salario de quince o veinte mil pesetas fuera a resolver las necesidades de nadie, pero, combinado con otras facilidades ofrecidas por el Estado —desde campos de deportes hasta casas de encuentro, pasando por bibliotecas, clubs, etcétera, autogestionados— alteraría sustancialmente las condiciones de existencia de cientos de miles de jóvenes, ofreciéndoles un cierto grado de independencia. Finalmente, sería una saludable combinación de enseñanza y trabajo en la que, probablemente, muchos huidos de la escuela reentrarían, en el contacto con la vida adulta, motivos para reconsiderar su valoración del saber.

T.E.



SUSCRIBETE

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

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

Nombre.....

Apellidos.....

Dirección..... N.º.....

Población..... D.P.....

Deseo suscribirme a la revista "T.E." por el período de un año a partir de.....

La suscripción y forma de pago las indico a continuación.

Suscripción anual

Normal 1.200 ptas.

Ayuda 2.000 ptas.

Forma de pago:

Giro postal (indiquen fecha envío).

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

Contra reembolso del primer número (+ gastos de envío).

Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO.....
Caja de Ahorros.....

Domicilio de la Agencia:.....

Población:..... D.P.....

Provincia:.....

Titular de la cuenta.....

N.º de la cuenta.....

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

Fecha:..... Atentamente.....
(Firma)

CENTRO CONSULTOR DE PSICOLOGIA

1 módulo (60 x 40 mm.)

CURSO DE FORMACION PARA EDUCADORES

- Psicología infantil
- Dinámica de grupos en el aula
- Comunicación verbal y no verbal
- Gestalt y bioenergética en el aula

Centro Consultor de Psicología,
Príncipe de Vergara, 11
Tel. 276 40 90 - 28001 Madrid

LA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Autor: Rogelio Blanco
Editorial: ZYX

La pedagogía de Freire, pedagogía del oprimido, tiene dos fases:

«Los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en el mundo de la praxis, con su transformación, y en que una vez transformada la realidad, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.»

Freire, cristiano-católico practicante, vivo (ahora está en la Unesco, tras pasar los últimos años en Guinea-Bisau) es el pedagogo práctico junto con Freinet, más importante de este siglo.

El, que gozaba en Brasil de una posición bastante acomodada, se lanza a desarrollar un ambicioso plan de alfabetización, recordemos que sólo los «letrados» tienen derecho al voto; este proyecto tiene un éxito fulminante; las fuerzas más arcaicas frenan con su dictadorcito de turno esta experiencia y Freire, acusado de comunista, se va a Chile, donde Freire, democristiano, tiene un plan alfabetizador para su nación muy interesante; al conocer el de Freire se queda con él.

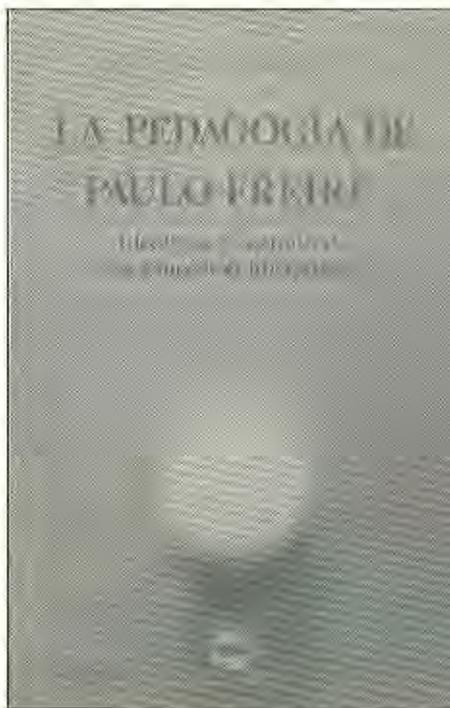
Esta experiencia se extiende por Angola, Mozambique, México y Nicaragua.

Pero, ¿qué tiene este método, odiado por la derecha y oficializado en países progresistas?, ¿cómo es posible que un pueblo analfabeto total se entusiasme en él?

La respuesta está en la cita que inicia esta crítica, extraída del libro: Pedagogía del Oprimido (Siglo XXI).

Se pueden encontrar diversos libros sobre Freire, y múltiples experiencias derivadas de su metodología, incluso en este país. El libro «La pedagogía de Paulo Freire», tras una breve presentación biográfica, analiza no sólo el método, sino tam-

bién la ideología de la educación liberadora. Se puede correr el riesgo, y así ha sucedido con demasiada frecuencia, de tomar la metodología, incluso de comprobar que es eficaz; pero esto sería insuficiente sin la parte más importante de la labor freireana: el descubrir a los oprimidos sus condiciones de tales, el analizar entre todos —el maestro es uno más— el mundo que les rodea, el descubrir las leyes sociales que les tienen reducidos a esa condición, y el liberarse de las mismas.



LA POESIA Y EL CUENTO EN LA ESCUELA

Autor: Miguel Muñoz
Editado por la Consejería de Educación y

Juventud de la Comunidad de Madrid
266 págs. Madrid 1983.

Se toma un trozo de papel continuo, como tres folios pegados, se dobla en forma de acordeón y se numeran las caras de la 1.ª a la 6.ª. A cada uno de los seis miembros del equipo se les da un «acordeón» distinto, en la cara n.º 1 comienzan a escribir un cuento —distintos todos—, cada niño puede escribir en una cara nada más, una vez hecho esto pasará su «acordeón» al compañero de al lado, recibiendo él el de otro niño del equipo; en la cara n.º 2 ha de continuar escribiendo la historia que su compañero inició en la n.º 1, ¿sencillo?

Otra cosa que podemos hacer: recortamos ilustraciones de un libro que ya esté viejo, libro que, a ser posible, los niños no hayan leído; daremos a los distintos equipos series distintas de ilustraciones; sobre un papel continuo las irán pegando después de haber sido ordenadas de común acuerdo. Contarán la historia que se imaginan, en folios transcribirán esa historia. De nuevo tendremos un texto próximo al niño.

Estas son dos técnicas de las 18 que el autor nos presenta en este libro, eminentemente práctico, que lleva como subtítulo: «Una metodología para el área de lenguaje en el ciclo medio de EGB».

Digno seguidor de las técnicas fantásticas de G. Rodari, al que todos rendimos pleitesía, Miguel Muñoz nos recuerda que este tipo de metodología sólo tendrá valor en una escuela donde los alumnos son considerados portadores de derechos, y entre ellos, el derecho al desarrollo íntegro de su personalidad, en la cual juega un factor importante la imaginación.

ORGANIZACION Y RENOVACION ESCOLAR

Autor: Manuel Alvarez
Colección: Papel de Pueblo
Editorial Popular
192 págs. Madrid 1984

Hasta ahora nos hemos encontrado en el mercado libros sobre Organización Escolar, Dirección de Centros, etc., muy pegados a la legalidad vigente: cuáles eran las obligaciones del Director, cómo presentar una solicitud para el permiso de nupcialidad...

Manuel Alvarez, el autor de Organización y Renovación Escolar, también se declara recopilador, pero, en este caso, de una experiencia de nueve años y de un equipo de treinta personas.

Siempre se han quejado compañeros claramente progresistas de la ausencia de realidades concretas que nos sirviesen de orientación en ese proyecto de «escuela pública». Y muchos, con razón, ya están cansados de tanto libro teórico, de orientación psicologista y sociologista de la enseñanza, pero sin alternativas concretas para ir a ras de suelo.

Este libro viene a ocupar ese hueco en el que demuestra que no es necesario transformarse en mártir para ser un maestro en conciencia, que se puede aplicar una metodología claramente científica dentro de la órbita de la enseñanza democrática.

Va analizando con el rigor antedicho los distintos componentes, tanto individuales como colectivos, de la comunidad escolar. Empeñando por las tutorías, cómo debe ser un tutor, cuáles sus funciones y, ante todo, ofrece diversas técnicas de trabajo para poder desarrollar correctamente esta necesaria función. Continúa por los seminarios, que son el indicativo de la calidad de enseñanza de un centro.

Afronta con acertada profundidad dos figuras polémicas del Centro: el Director y el Jefe de Estudios; hace un estudio de las cualidades que deben reunir y, principalmente, de las competencias de ambos, a veces tan mezcladas.

Los APA son también analizados, desde un claro deseo de participación de los padres en el centro, por la cuenta que les tiene; analiza sus funciones y sus limitaciones.

Pero, ante todo, el deseo de este libro es presentar un organigrama del centro que sea claro y flexible, tanto que alumnos, profesores y padres trabajen sin sentir su peso diario, pero sabiendo que realmente existe.

A LA SOMBRA DEL DRAGO

Autora: Tony Vos-Dahmen Von Buchholz
Editorial: Juventud

176 págs. Barcelona 1984
Edad de lectura: A partir de los 12 años

Cuando Colón busca la ruta marítima hacia las Indias por encargo de la Corona española, la mayor de las Islas Canarias, Tenerife, no está todavía bajo el dominio español. Se envía un ejército a la isla para su conquista.

Sin embargo, los aborígenes, los guanches, se unen y se enfrentan a los conquistadores, aliados de estos últimos son los guanches de otras islas.

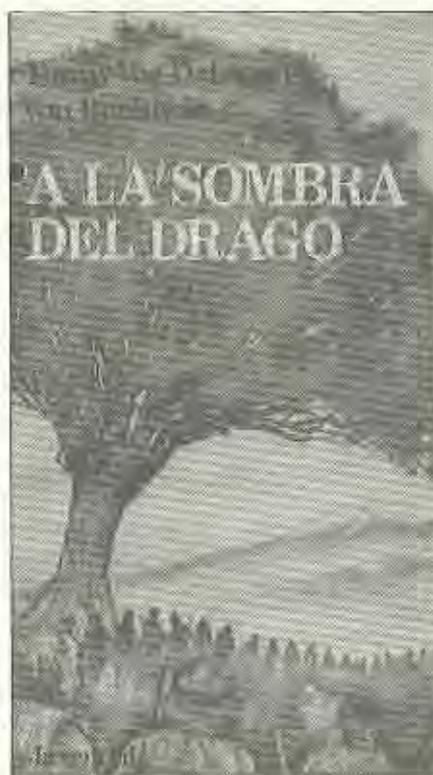
Pedro, el protagonista, de padre holandés, comerciante, y madre española, participa en la expedición como intérprete; su padre tiene dos esclavos guanches, de los que aprende el idioma. No puede aprobar la maniobra de los españoles. El respeto hacia los adversarios y hacia la cultura de este misterioso pueblo le conduce a una decisión importante para la subsistencia y el desarrollo de los guanches.

LA SOMBRA DEL IMPERIALISMO

La lectura de esta novela nos sume en esa vergüenza histórica de todos los pueblos que en un momento u otro hemos sido imperialistas. Describe con profusión de detalles la ley del más fuerte y los falsos ideales que ocultan las verdaderas causas económicas que mueven a los imperialistas.

Sin duda ninguna, este libro tendrá gran difusión en Canarias y no sólo en los círculos nacionalistas, de lo cual nos alegramos.

Tony Vos-Dahmen von Buchholz (ya ya nombrecito), holandesa, experta en temas históricos y arqueológicos, ha escrito más de veinte libros, principalmente



sobre culturas antiguas y pueblos desconocidos. Esto queda patente en el libro, donde —quizá con un exceso de descripciones— hace una recomposición de la cultura guanche. La autora ha sido galardonada con varios premios de Literatura Infantil, incluso a nivel internacional.

CANTAR DE MIO CID

Versión de Ana María Moix
Dibujos de José Bellalta
Colección: Grandes Obras, n.º 2
Editorial Lumen
104 págs. Barcelona 1984
Edad de lectura: A partir de 10 años

Siempre que nos enfrentamos a una «versión» de una «gran obra» de la literatura para niños, todas las prevenciones son insuficientes. Se suprimen todos los elementos, que según el adaptador, no son de interés para el pequeño lector, y aquello que realmente hace que tal obra sea maestra, no aparece por ninguna parte en el nuevo texto.

Conocemos muchas editoriales en este país que no han tenido el más mínimo respeto por El Quijote y no digamos ya por Julio Verne; este último era un gran admirador de los avances científicos, estaba suscrito a una revista de novedades científicas y las largas descripciones del funcionamiento de estos inventos era precisamente lo que más le gustaba escribir a Verne, y, mira tú por dónde, resulta que todas esas descripciones han desaparecido en la mayor parte de las traducciones al castellano, para no aburrir a los niños. Hemos tenido que esperar que Alianza Editorial no es la única, lo reconocemos ponga a Verne en su sitio.

EVITAR LECTURAS EMPACHOSAS DE LOS CLASICOS

Estos antecedentes nos hacen ser precavidos a la hora de criticar una versión; esos mismos problemas son los que ha sabido enfrentar, con éxito, sin ninguna duda, LUMEN.

En la práctica escolar los docentes cometemos el error de dar clásicos originales a alumnos sin que su hábito lector llegue a tanto, con la consecuencia lógica de una aversión a los mismos. Son muchos los adultos, consumados lectores, que no han leído El Quijote, por ejemplo, porque les empacharon de él antes de tiempo.

LUMEN, como prolongación de su colección Grandes Autores (éstos sí en versión original) nos presenta la serie Grandes Obras de las cuales ya han sido versionadas tres en el momento de escribir esta reseña y cinco más son anunciadas.

Ana María Moix, quien hace esta adaptación nos presenta la historia del Cid a partir de los textos del Cantar del Mio Cid, algunos romances y de la obra de Guillen de Castró: «Las mocedades del Cid». Conocedora del mundo infantil, ya ha escrito para él dos obras originales: «La maravillosa colina de las edades primitivas» y «Mi libro de ... Los Robots», además de dos novelas, un libro de cuentos y tres de poesías, una garantía.

EL CUENTO INTERRUMPIDO

Autora: Pilar Mateos
Ilustrador: Teo Puebla
Colección: Cuatro Vientos, n.º 43

Editorial: Noguer
128 págs. Barcelona 1983
Edad de lectura: A partir de 10 años

Pilar Mateos, premio Lazarillo 1987 premio nacional de Literatura Infantil nos presenta una novela (¿cuento?) de estructura muy próxima a la *Historia Interminable* de Michael Ende.

Virilo, pastor jubilado, se va del pueblo a la ciudad para ayudar a su hija, que se ha quedado viuda, y para cuidar a su nieto Nicolás.

En la ciudad, nieto y abuelo entablan unas entrañables relaciones. Viven, en paralelo con un cuento que Nicolás lee a su abuelo —analfabeto—, la aventura real de la historia de ese cuento.

La realidad y la fantasía, el mundo real y el ficticio se entrecruzan en esta narración. Los lectores Virilo y su nieto — además de su propia historia, llegan a formar parte importante de la que están leyendo, hasta ser el elemento principal del desenlace.

El cuento dentro del cuento es el recurso que la autora utiliza para «El cuento interrumpido», escrito impecablemente y adecuado al tipo de joven lector al que va dirigido.

La función lúdica de esta historia aparece al rodear ciertos episodios con una atmósfera de tenue humor que hace apasionante su lectura.

Pilar Mateos, ganó en 1982 el premio Lazarillo con su libro «Capitanes de Plástico» que al año siguiente fue traducido al francés.

La Editorial Noguera, a su vez ha recibido el Premio Nacional de Literatura infantil a la mejor labor editorial 1983, otorgada por el Ministerio de Cultura.

Hay toda una estrategia utilísima para colonizar nuestros hábitos morosos y morunos e impregnar de calvinismo y culto al negocio nuestra atávica afición al ocio y al relaxo. Quieren convertir al rebaño en colmena y quitarnos la noche serena y estrellada para poner en su lugar ruido mundanal de metrópolis laboriosa y embrutecida de quehaceres y tareas. La tercera ola es uno de esos *tapis roulant* de los aeropuertos que nos pilla a contracorriente, con lo que todos tenemos que correr un poco para permanecer en el mismo sitio. Y cuando uno da en correr se le vuelve impensable volver a sentarse; cuando uno da en no estar quieto, la inercia le vuelve culo de mal asiento y se olvida de descansos, veraneos y demás «delikatesen» del escaparate de nuestra cultura hedonista y pecadora.

Los maestros, por ejemplo, no hace tanto tiempo fueron un epitome de tela corta y vacaciones largas. Ahora están los hombres en permanente *à bont de soufflé*. No les llega el aire a los pulmones. No es que les hayan acortado el, sin duda, bien merecido reposo estival; es que, lisa y llanamente, ya no tienen vacaciones. Tienen escuelas de verano, cursos de reciclaje y otros nombres de la sangre, el sudor y las lágrimas. Hay que estar *à la page* de los últimos gritos psicopedagógicos, hay que leer la más reciente doctrina didáctica, hay que contrastar experiencias con los colegas. Hay que joderse. Son tantas las exigencias del sacerdocio docente que prepararse para ponerse frente a la turba parvular es una ascética absolutamente incompatible con el quedarse un mes desconectado, dedicándose a hacer los huevos gordos en la mecedora. La reivindicación del año sabático nace de la importancia de asignar el fértil flujo de la nueva ciencia que es un chorro que no para. Hay que dar menos clases para darlas mejor y, desde luego, hay que ganar tiempo al tiempo, de manera que, entre clase y clase, entre jornada y jornada, entre curso y curso, hay que correr por sobre el *tapis roulant* para no acabar arrumbado en la zaga de unos conocimientos envejecidos. En la carrera por permanecer en el mismo sitio se acaba uno olvidando de las vacaciones y sus dulces pecados. Vivir no es necesario, lo que cuenta es el negocio. Para el dulce-farniente tiempo habrá en el nicho. El ocio y el reposo son solemnes lugares comunes de la poesía bucólica, una referencia estilística de la sensualidad pervertida.

Y mientras el maestro profesa en meritoriajes estivales, los alumnos andan matriculados en aulas de naturaleza académica de recuperación y escuelas de verano. Allí el repaso de una evaluación pendiente se alterna con el *piqué nique* en

las ruinas románicas. Y papiroflexias. Y garmabainas. Caballos de Troya para inocular de contrabando datos del programa. Todo muy de puntillas *sotto voce*, a hurtadillas, envuelto en celofanes. Que nadie se entere de que escamoteamos el verano, ese espacio sagrado que se profana cuando se dedica a cosas útiles. Mire usted: el verano o es *baden baden* o no es verano. O sea: hay que dejar que a uno le crezcan telarañas en los sobacos y en el cacumen. Sobre todo hay que levantarse temprano para estar más tiempo sin hacer nada. Y si uno siente tentaciones de meterse en berenjenales, mejor no levantarse. O pecar en la cama o pecar por omisión, no hay otra alternativa. Por eso resulta aberrante la jornada estival del estudiante en una de esas granjas escuelas de verano. Empieza demasiado temprano, a una hora nefasta para la salud del escolar: a las siete de la noche. A esa absurda hora el día no ha empezado aún y se trata, en todo caso, de la noche anterior, que aún no se ha deshecho claramente. El hecho de que, en el mejor de los casos,

un sol paliducho y frío asome por el Este no quiere decir, como erróneamente se cree, que un nuevo día está naciendo, sino que una vieja noche está terminando, y es justo no considerarla terminada y bien terminada hasta las once de la

mañana, hora sensata, de luz clara y rotunda en la que toda posible duda del colapso de la noche se ha desvanecido. El madrugar y su lamentable buena prensa es conquista de ese quinto jinete que nos vende como propias, costumbres que nos son extrañas. Se trata de rodearnos de quehaceres, tareas y actividad, pero nosotros nunca tuvimos *horror vacui*. El estar mano sobre mano, el dejar para mañana lo que fatiga hacer hoy, la morosidad, la calma chicha, la contemplación fueron piedras angulares de una manera de entender la vida que fue la nuestra. Todo lo demás, o es imposición o plagio del sueño americano. Imprudentes alirteos con el *stress* y el desgaste físico, imperdonable olvido de que la energía que se nos da es un monto fijo que no conviene ni derrochar ni consumir en cuatro días. La hiperactividad, exigencia de la civilización del éxito, además de resultar un barbarismo de nosotros latinos, apostólicos y romanos, a nada bueno, puede llevarnos, sino al descastamiento y al psiquiatra. *Beatus ille* que se ve crecer la flor del día y deja que sean otros calvinistas y luteranos, quienes la cosechan y la riegan con el sudor de su frente. Que inventen ellos. A nosotros que nos dejen el verano: esquejicos de trigo sahumados de laurel, golondrinas que miden el espacio, un sol grande, una *chaise longue*, un botijo y a vivir tan ricamente. Las abejas libadoras e industriales acaban cansadísimas o en una cárcel de Frankfurt.

BYE, BYE BADEN BADEN



TRABAJADORES
DE LA ENSEÑANZA
TRIBALDORS
LANGHEOK
TRABAJADORES



la primera de clase

