

# T.E.

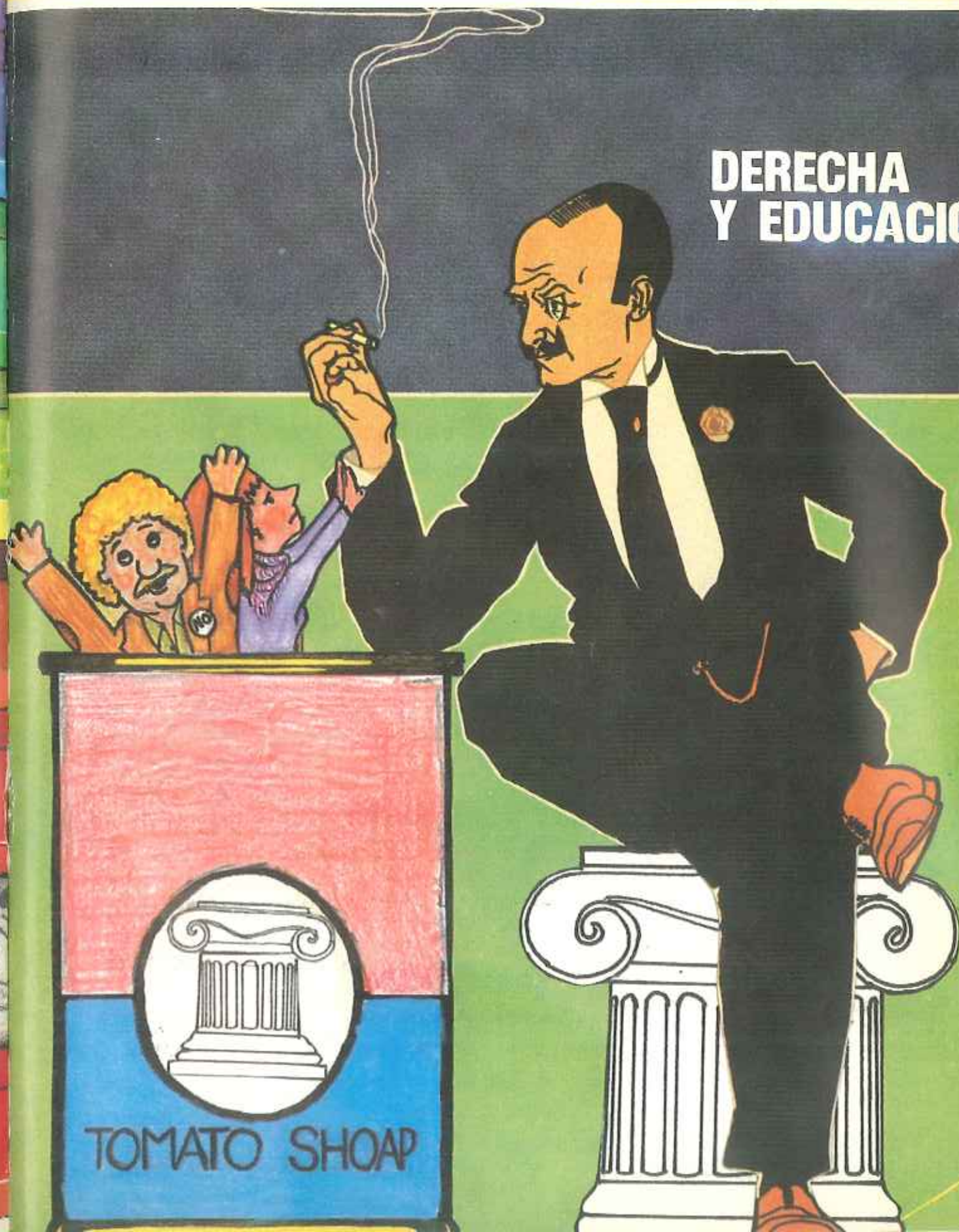
trabajadores de la

# Enseñanza



SEGUNDA EPOCA - OCTUBRE 1984 - N.º 12 - 120 PTAS.

## DERECHA Y EDUCACION





## SUSCRIBETE

**INTRODUCE ESTA FIGHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:  
FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.  
Fernández de la Hoz, 12 - 2. 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).

## EN ESTE NUMERO

Editorial .....	3
Entrevista con Rafael Guimerá, inspector de EGB .	4
Pedagogía: Aprendizaje de las matemáticas a través de la experimentación (VI).	6
Métodos de trabajo de un curso escolar .....	16
Internacional .....	12
Tema del mes: Derecha y educación.....	14
La Firma: Jesús Vicente Chamorro escribe "Unas notas acerca de la Justicia" .....	19
Educación, juventud, empleo?: Nueva legislación de contratos en prácticas y para la formación .....	20
Noticias Sindicales .....	22
Libros y revistas .....	24
Por libre .....	26

## EDITORIAL

# DOS SENTENCIAS

*La Audiencia Nacional ha dictado a finales de agosto una importante sentencia sobre el recurso presentado por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) contra la resolución del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante (INAPE) mediante la cual se establecieron determinadas condiciones para la concesión de becas y ayudas para el curso 1984/85 a los alumnos que estudian en centros privados no subvencionados.*

*El requisito impugnado por la CONCAPA es el que exige para la concesión de la beca o ayuda el que no existan plazas en centros públicos más próximos al domicilio del alumno que el centro privado escogido por sus padres.*

*La Audiencia Nacional, al desestimar el recurso afirma que la condición impuesta por el INAPE no es contraria a la Constitución. Para ello se basa en la sentencia del Tribunal Constitucional sobre el recurso contra el Estatuto de Centros Escolares presentado por el Grupo Parlamentario Socialista, entonces en la oposición, deduciendo de la misma que "derecho constitucional a la libertad de enseñanza y a la libre elección de centro docente no comporta una correlativa obligación estatal de financiar centros privados".*

*La Audiencia Nacional argumenta que la protección de las libertades de los ciudadanos contra las intromisiones ilegítimas del poder no lleva consigo que los ciudadanos puedan reclamar subvenciones o prestaciones al Estado para que éste garantice y haga efectivos los derechos reconocidos.*

*La legitimidad de la retribución de la ayuda estatal a los alumnos que estudian en centros privados no subvencionados se basa, pues, en que el Estado no está obligado a financiar la enseñanza no estatal. Esta consideración es la que da mayor trascendencia a la sentencia, más allá del supuesto concreto que se pretendía impugnar y la que ha levantado las mayores iras de los dirigentes de la CONCAPA y de los demás miembros de la "Coordinadora pro libertad de Enseñanza".*

*¿Han olvidado la compleja sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto de Centros Docentes? En ella se reconocía el derecho de los centros privados a establecer un "ideario", siempre que no conculcara otros derechos constitucionales, pero también decía que el Estado no tiene la obligación de financiar dichos centros, y que de recibir financiación pública, que la sentencia valoraba como un modo de garantizar la elección de centro, sí tenía que asegurarse en la ley el derecho de profesores, padres y, en su caso, de los alumnos a participar en el control y gestión de dichos centros.*

*En relación con la esperada sentencia del Tribunal Constitucional sobre el recurso del Grupo Popular contra la LODE pensamos que la doctrina jurídica del T.C. constituye base suficiente para la desestimación de los principales motivos del recurso: el orden de preferencia en la admisión de alumnos, la condición impuesta por la LODE al "carácter propio" de respetar los derechos básicos de profesores, padres y alumnos y las funciones de control y gestión encomendadas al Consejo Escolar de los centros concertados.*

*A la espera de una sentencia de gran trascendencia para el futuro de la enseñanza en España, que deberá fijar definitivamente su interpretación constitucional, la sentencia de la Audiencia Nacional, aún reconociendo la diversidad de competencias de ambos tribunales, constituye un alentador precedente.*

**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

**Secretaría de Redacción:** Maribel Sánchez

**Portada:** Adolfo Rodríguez. **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. 14888-1980

Rafael Guimerà, Inspector de EGB

## "SUPRIMIR LOS CUERPOS DE INSPECTORES ES UN PASO ADELANTE"

*La sorprendente, por inesperada, medida tomada por el MEC al acometer la reforma de la Inspección, que ha convertido esta labor en una función inspectora ejercida temporalmente, viene provocando reacciones de protesta por parte de sus hasta ahora integrantes vitalicios, que han conseguido algunas modificaciones negativas de la propuesta inicial.*

*Rafael Guimerà, Inspector de EGB, adscrito hasta el presente mes a los servicios centrales de Inspección, hombre de probado talante progresista, nos comenta en esta entrevista los entresijos de un colectivo considerado como el más conservador de toda la carrera docente.*

**En su opinión, ¿supone un avance la fusión de los cuerpos y la desaparición del Cuerpo de Inspectores?**

La fusión de los cuerpos docentes evidentemente es una medida muy positiva ya que los 16 cuerpos quedan en dos. Esto parece un planteamiento que se acerca al cuerpo único. Pero habría que aclarar un poco el tema de los grados de la carrera docente, y eso no sé cómo va a quedar al final, porque parece que el grado va a suponer una estratificación dentro de cada uno de los dos cuerpos y, entonces, vamos a ganar bien poco. De hecho hay, en mi opinión, una serie de medidas que se han conocido después, que pueden perjudicar un poco la idea de cuerpo único, como es la referida a qué Catedráticos conservan el nombre y el punto de partida en cuanto a niveles de la carrera docente. Pero, en principio, veo la medida claramente positiva. También me parece muy bien que desde el Magisterio se pueda acceder a la enseñanza media directamente sin pasar por la vía de las oposiciones, aunque opino que no es correcto la forma de paso de la enseñanza media a la universitaria. Aquí ocurre lo de siempre, se sigue manteniendo una concepción elitista dentro del campo docente, en el sentido de que cuanto más arriba se está en los cuerpos docentes o de los niveles educativos, hay que tener una mayor preparación. Hay mucha gente que no piensa así, sino que es justamente lo contrario, es decir, que un parvulista necesita una preparación y unas exigencias mayores que un profesor de EGB y éste más que el de medias y así sucesivamente. Sin embargo, el prestigio social y los conceptos económicos van al revés: cuanto más arriba en el nivel educativo, más prestigio y más dinero.

En cuanto al tema de la inspección, estuve hablando con gente de CC.OO. y de la UCSTE y yo creo que hay un acuerdo total, por mi parte, en el sentido de que ya es hora de que se planteara de una manera distinta el tema de la inspección, y sobre



*Un gran número de maestros ven al inspector como un superior jerárquico.*

todo hay un punto fundamental y es que se quitara el apoyo básico a la inspección, que supone la existencia de los cuerpos. Es decir, yo creo que al suprimir el cuerpo de inspección se ha dado un paso adelante muy importante, y no lo esperaba en absoluto del PSOE. Es más, a título anecdótico me acuerdo que en el año 78 estuvimos con Pamela O'Malley, Paloma Portela y un grupo reducido de inspección discutiendo alternativas de inspección y yo en aquella época ya planteaba que la mejor solución era suprimir el cuerpo y, sin embargo, es curioso que en el PCE esa alternativa pasaba por ser muy radical y, sin embargo, ahora los del PSOE, que se supone son más reformistas que el PCE, se han lanzado a ella. Eso ha levantado una enorme polvareda entre los inspectores. Yo he estado en contacto con gente significativa dentro de la inspección y la defensa que ellos hacen de la situación anterior es o bien corporativa o

bien de intereses, tanto de prestigio como económicos, para oponerse a esta medida de la Administración. En este sentido, estoy completamente de acuerdo que se suprima este cuerpo y que se remodelen las cosas. Además se ha conseguido que a los inspectores se les conserve la situación anterior plena, es decir, el Ministerio lo único que ha suprimido es el cuerpo. Se supone que hará un estudio de lo que es la función inspectora de ahora en adelante, pero en lo que se refiere a la situación personal de los 500 a 600 inspectores, prácticamente no cambia en nada, se nos conserva en el nivel 24, con lo que supone de retribuciones; se nos conserva la carrera administrativa, se nos mantiene en la escala directiva de la Administración. A nivel personal, no sé por qué se ha armado tanto revuelo, porque en realidad seguimos igual.

**¿La función inspectora tiene que ser simplemente administrativa o también debería extenderse hacia parcelas pedagógicas?**

Nosotros hace unos años pertenecíamos a la carrera docente, pero nos pasaron a la carrera administrativa, y esto, aunque de hecho no tuvo repercusiones en la función pedagógica del inspector, a mí de alguna manera me dio pena por ese sentimentalismo que conduce a pensar que fundamentalmente somos docentes.

Yo creo que el trabajo de la inspección hay que enmarcarlo dentro del sistema educativo y lo fundamental aquí es lo pedagógico. En la práctica cotidiana de la inspección creo que hay mucho peso de trabajo administrativo, del que nos hemos quejado mucho por el exceso de burocracia, el trabajo de despacho, la dependencia de los informes y más cuestiones de este tipo que afectan al trabajo de campo, visitar escuelas, reuniones con profesores, etcétera.

La parte fundamental de la inspección es el trabajo pedagógico, nosotros somos una parte del sistema educativo cualificado de alguna manera en el terreno pedagógico.

## ENTREVISTA

Ahora, lo que se está intentado hacer es separar dentro de la inspección el campo de evaluación del sistema de supervisión de inspección, propiamente dicho de control, separarlo de lo que es la gestión de programas.

**¿Piensa que tanto profesores como alumnos se sienten protegidos, o acaso vigilados, por los inspectores?**

Es un tema delicado, de difícil generalización. Apoyándome en mi propia experiencia profesional hay una cuestión que a mí me ha preocupado siempre mucho y es que el maestro tiene tendencia a ver al inspector como un superior jerárquico. Esto es muy grave, le concede autoridad y esto se presta a la tentación de autoritarismo y le concede mucho valor dentro del magisterio, puesto que en principio se le va a hacer caso. Sin embargo, ésta no es una aptitud colectiva, ya que hay otro colectivo cada vez mayor que ve al inspector como una persona con una función a desarrollar.

En términos muy generales, pienso que el Magisterio no está muy de acuerdo con la función inspectora, o con la realidad del trabajo de los inspectores, al menos el sector más progresista del Magisterio, por que la inspección, hoy por hoy, no está sirviendo al avance de la educación, al revés, los inspectores estamos inhibiendo el cambio educativo, la innovación. Por otra parte, hay que decir que la inspección cuenta con genta muy valiosa, pero son los menos.

**Mucho se ha especulado con las posturas mantenidas por el Cuerpo de Inspectores ¿Constituyen, verdaderamente, un reducto conservador dentro del mundo de la enseñanza?**

Para ver el problema de la inspección hay que hacer una perspectiva histórica del tema. En la República, la inspección fue de lo que mejor funcionó junto con el magisterio, e igual que en el magisterio hubo purgas muy fuertes al terminar la guerra. En la época franquista se utilizaba la inspección como una especie de comisionariado político. Tardó mucho tiempo en haber oposiciones a la inspección, que teóricamente sería una forma aséptica de ingresar en el cuerpo. Hay, entonces, una gran carga de inspectores de aquellos años que han marcado el cuerpo de inspección.

Aunque en los últimos tiempos se han convocado bastantes oposiciones, cada dos o tres años desde el año setenta, ha entrado gente nueva, pero todavía quedan formas antiguas que no daban nada de poder ni a la Administración ni a las escuelas. Este tipo de conductas o de actitudes se sigue manteniendo. Yo me he dado cuenta de que la inspección ha sido muy obediente al poder central. Desde que el PSOE está en el poder se nota más la presencia contestataria, se exige más participación, hacer las cosas de forma más democrática.

**¿Cuáles son los motivos más comunes de conflicto entre los inspectores y el profesorado?**

Hay cuestiones más o menos administrativas que pueden generar conflicto, como es el régimen disciplinario. Por ejemplo, en el caso de que un maestro falte a clase, que está contemplada dentro de la norma general del funcionariado o de la específica del magisterio, el inspector, evidentemente, tiene que actuar. Cuestiones graves suele haber pocas; expedientes a maestros en los últimos años hay muy pocos. Otros temas de conflicto son: la adscripción de grados de cursos en los centros, que es un tema que hasta hoy no está suficientemente aclarado, ya que según la legislación es el director al que asigna el curso a un maestro, pero en la mayoría de los claustros se mantiene un criterio de antigüedad que no tiene base legal ninguna y que ha creado en algunos sitios problemas muy graves.

**¿Existe algún organismo que controle directamente la labor del Cuerpo de Inspectores?**

Hasta ahora el inspector depende por una parte del Inspector Jefe y, por otra, de la Inspección Central, y existe una dependencia directa del Director Provincial que tiene capacidad para ejercer un control sobre la actuación de los inspectores. Estos son los dos cauces a los que el inspector debe dar cuenta de sus actos. Tanto en la relación jerárquica interna de la inspección y en la línea de las delegaciones provinciales, pero no hay un inspector de inspectores ni nada por el estilo.

Esto tiende a cambiar. Lo que el PSOE quiere hacer ahora, parece, es separar las funciones de supervisión de las de gestión.

de tal manera, que una persona que esté encargada de poner en marcha un programa, no sea también responsable de la supervisión de ese programa.

Otro elemento que supongo ha de variar es el tema de los Consejos de Centro. Al ponerse en marcha la aplicación de la LOE, los Consejos de Centros harán cambiar las funciones de supervisión de la inspección, puesto que es la propia comunidad educativa, representada en el Consejo de Centro, la que tendrá los poderes de supervisión, aunque la Administración se reserve el derecho de su propia inspección.

Se le ha echado en cara al Ministerio que no ha contado con la inspección para reformarla, pero no es lo mismo no contar con los maestros para cambiar el magisterio que en el tema de la inspección, porque la inspección es un órgano de la propia Administración, y yo no veo imprescindible que se cuente con nosotros.

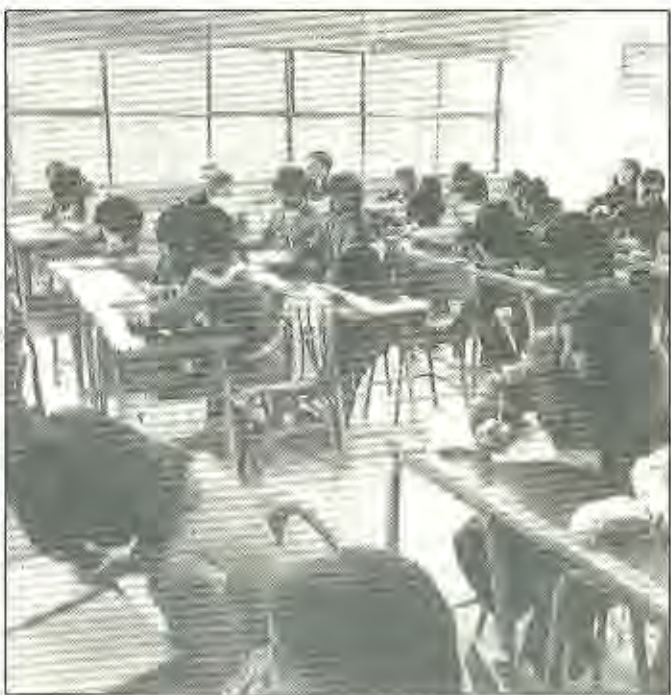
**¿Las nuevas leyes promovidas por el Gobierno abren caminos hacia el desarrollo de la escuela pública?**

Yo creo que se puede acabar con el tema de las subvenciones. Este año se han dado como un regalo gracioso a la escuela privada, sin ninguna contrapartida. La LOE, a través de los concertados, lo que pretende es ayudar a la iniciativa privada en materia de enseñanza, pero exigiendo una serie de contraprestaciones. Se trataría de acercar los centros concertados a la escuela estatal. Los centros privados concertados tienen que tener un modelo de gestión como la pública, que haya representaciones de padres, de alumnos, etc.

Yo creo que hay un cierto avance hacia la escuela pública.

### Buenos chicos

*Generalmente, el inspector es respetado por profesores y alumnos por la autoridad que, en principio, viene conferida. Sin embargo, según las estadísticas las infracciones graves son mínimas. Unos y otros son buenos chicos.*



# HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (VI)



## Los Agrupamientos

Considerando las Matemáticas formadas por compartimientos estanco sin relación entre sí, encontramos muy a menudo en nuestras aulas un descrédito total hacia los sistemas de numeración.

En muchos casos no se incluye en el programa, y en otros se entiende como tema aparte, y se olvida en un rincón tras haber sometido al alumno de 2.º o 3.º de EGB al impropio esfuerzo de su automatización.

En las Evaluaciones que los técnicos realizan sobre el Área de Matemáticas en el Ciclo Inicial, este tema obtiene un porcentaje ínfimo de asimilación y tal vez se intente suprimirlo como objetivo del Ciclo Inicial, cuando realmente lo que está fallando es el concepto que el docente tiene de los Sistemas de Numeración y como consecuencia se convierte en "objetivo no asimilable".

### GRUPO MATEMA EGB

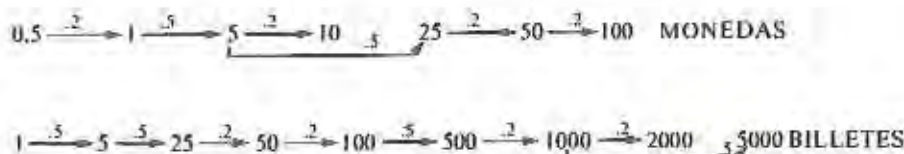
El tema ha de entenderse desde un punto de vista totalmente diferente. El estudio de los sistemas de numeración en distintas bases lleva al niño a familiarizarse con los cambios de unidades que después tendrá que hacer en el sistema decimal.

Recordemos que nuestros alumnos ya han trabajado la representación cardinal de un conjunto y han utilizado un símbolo elegido convencionalmente, que han jugado al descubrimiento del símbolo (cfr. T.E. n.º 8, abril 84). «Surge la necesidad de un sistema de numeración para representar estos símbolos mediante un número limita-

do de signos y unas determinadas reglas» (cfr. Vida Escolar n.º 208, pág. 59). Pero estas reglas deben surgir de su propio quehacer y NO al dictado. Ha de llegar a descubrir que dentro de estos convencionalismos hay uno más y es que nosotros hemos elegido el sistema el sistema de numeración decimal por propia conveniencia, pero que los números no tienen valor en sí mismos sino relativo en función de su lugar en la tabla posicional y del agrupamiento con el que estamos trabajando.

El emplear en las aulas únicamente el sistema de base 10 es conducir inequivo-

camente al automatismo del sistema, conducir al pensamiento convergente y negar la posibilidad al alumno de que descubra por sí mismo que los objetos que él observa en su contacto cotidiano con la vida casi nunca se agrupan de 10 en 10, sino de 2 en 2, de 6 en 6, de 7 en 7, o de 12 en 12. Nuestro mismo sistema monetario que llamamos con nombre decimal tiene su estructura en los sistemas de numeración que llamamos con nombre decimal tienen su estructura en los sistemas de numeración 2 y 5.



A través de la línea metodológica que a continuación desarrollaremos, el alumno adquiere facilidad en el cambio de unidades y esta simplicidad le facilita la comprensión y automatización de las operaciones.

El principio fundamental de la NUME-

RACION es la cuantificación de la realidad concreta. Para cuantificar esta realidad es necesario expresar infinitos símbolos numéricos, de ahí que: «El principio fundamental de todo SISTEMA de numeración son los agrupamientos. Por tanto, ¿habre-

mos de dominar los agrupamientos para llegar a comprender nuestro Sistema de Numeración convencional?».

Para mayor abundamiento y comprensión podríamos expresarlo mediante un gráfico:

## Situaciones iniciales

Símbolos expresados mediante signos:  
0,1,2,3...

## Modificaciones

(reglas)  
agrupamientos

## Situaciones finales

(sistemas de numeración)

0,1 binario  
0,1,2 ternario  
...  
0,1,2,..., 9 decimal

No necesitamos que en el nivel 2.º de EGB un alumno sea capaz de desarrollar ejercicios como éste:

$$1\ 2\ 3\ 4 = \dots (10)$$

... pero si seguimos paso a paso el método no tendremos dificultad en que un alumno de 3.º ó 4.º de EGB a nuestra pregunta de cuál sería el resultado final de esta operación:

$$1\ 0\ 1\ 1 \neq 1\ 1\ 1\ 1$$

nos responda con otra pregunta: ¿Cómo quieres que agrupe?

## OBJETIVOS GENERALES

(1.º ó 2.º de EGB según niveles madurativos)

1. Realizar agrupamientos de objetos teniendo en cuenta las Reglas de los Sistemas de Numeración (con fichas de agrupar).

## Objetivos Operativos

- 1.1. Agrupar de 3 en 3 y de 2 en 2 los elementos de un conjunto dado y expresar oral y numéricamente el resultado de la agrupación.
- 1.2. Interpretar tablas posicionales de agrupamientos de 2 en 2 y de 3 en 3 y desagrupar expresando el cardinal del conjunto en base 10.
- 1.3. Agrupar de 4 en 4 los elementos de un conjunto dado y expresar oral y numéricamente el resultado de la agrupación.
- 1.4. Interpretar tablas posicionales de agrupamientos de 4 en 4 y desagrupar expresando el cardinal en base 10.
- 1.5. Agrupar de diferentes maneras los elementos de un mismo conjunto y comparar los nombres numéricos.
- 1.6. Dado un nombre numérico, comprobar que se obtienen, según el criterio de agrupamiento, conjuntos de cardinales diferentes.

## OBJETIVO GENERAL

(3.º de EGB)

2. Comprender el principio fundamental de todo Sistema de Numeración.

## Objetivos Operativos

- 2.1. Realizar agrupamientos (con fichas reversibles) de objetos, teniendo en cuenta las Reglas de los Sistemas de 2 y 5 para llegar a descubrir las citadas reglas y el valor posicional de las cifras.
- 2.2. Contar con ayuda del ábaco, en distintos sistemas de numeración.

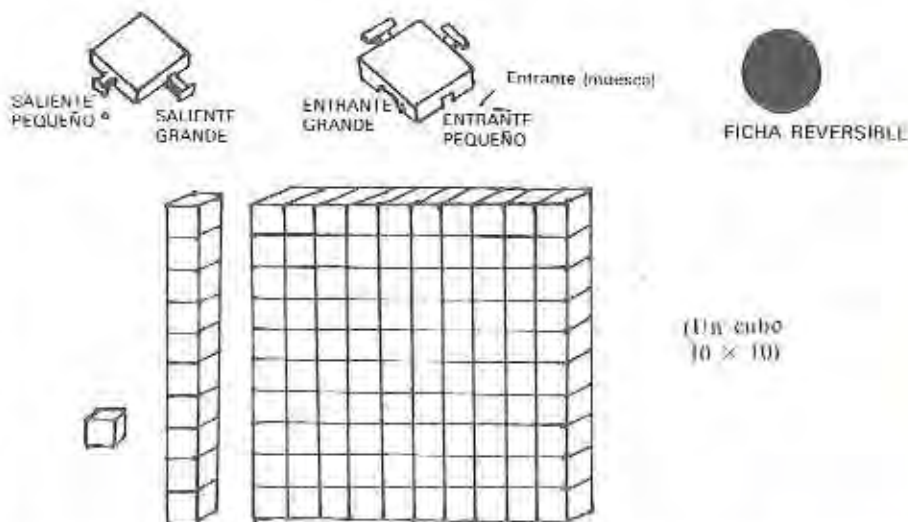
## OBJETIVO GENERAL

(3.º y 4.º de EGB)

3. Realizar operaciones sencillas de sumar y restar, utilizando distintos agrupamientos.

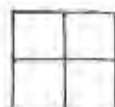
## Objetivos operativos

- 3.1. Sumar en la máquina de agrupar (ábaco) en base 2.
- 3.2. Sumar en base 3 y 5.
- 3.3. Sumar en base 10.



La ficha de agrupar consta de dos entrantes, uno mayor que el otro, en los que al juntarlas (agruparlas) se acoplan los salientes respectivos quedando en una sola pieza.

En adelante y para los esquemas de desarrollo metodológico las representaremos así:



- 3.4. Restar sin llevada en base 2, con ayuda de un ábaco.
- 3.5. Restar con llevada en cualquier base, con ayuda del ábaco.
- 3.6. Sumar y restar en base 10 con y sin ayuda del ábaco.

## DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL

### a) Del Profesor

Pizarra metálica con tripode.

Fichas de agrupar a las que se adhiera un pequeño retal de imán para poderlas fijar a la pizarra metálica.

Fichas reversibles (pueden servir fichas de parchis) con el mismo sistema de imán que las anteriores.

### b) Del Alumno

Cartulina tamaño doble folio (para construir su propia máquina de agrupar) o material similar (descrito más tarde).

Fichas de agrupar sin imán (aproximadamente 20 por alumno), estas fichas pueden ser y hasta deberían ser suplidas por un juego de cubos, regletas, placas y cubo grande, que más tarde dibujamos como referencia.

Fichas reversibles sin imán (aproximadamente 50 por alumno).

Hay que destacar que este material es orientativo y que puede ser construido en el Centro con escaso costo.

Pieza de 4 fichas agrupadas para mayor comodidad representativa.

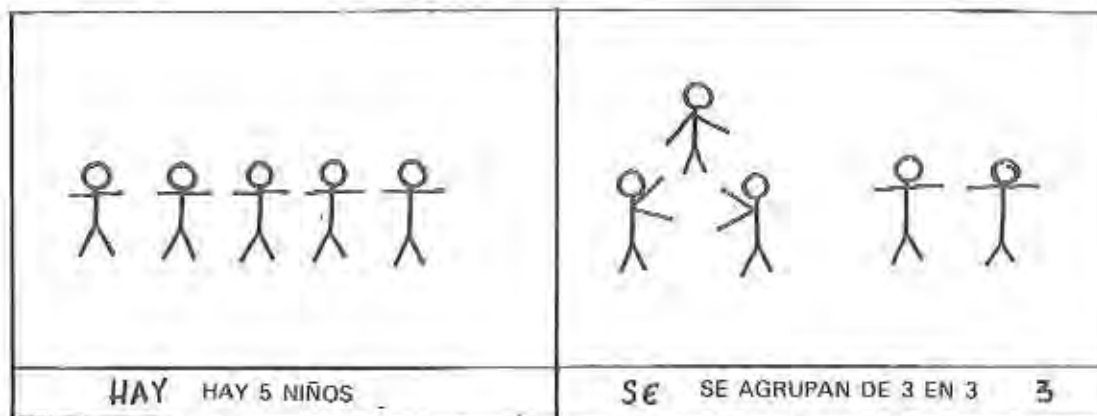
## DESARROLLO METODOLÓGICO

### Fase primera (nivel 1.º EGB)

Realización de ejercicios psicomotrices de introducción.

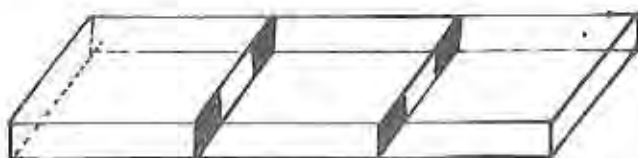
Ejemplo:

# PEDAGOGIA



Fase segunda. Construcción de la máquina de agrupar.

Vamos a construir una máquina donde podamos «meter» las fichas.



Tres «tapas» de cajas de zapatos con aberturas de separación.

A la máquina para que «jueguen» con nosotros le hemos de dar dos órdenes:

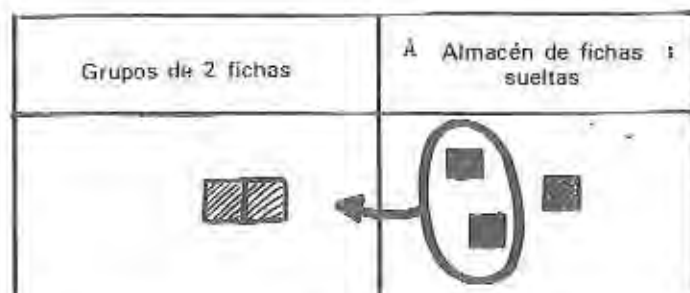
2ª Hacia dónde queremos que mueva las fichas.

— Queremos que la máquina agrupe de dos en dos y le vamos a poner 3 fichas en el primer recuadro, que llamamos «almacén»:

1ª De cuántas en cuántas queremos que juegue (agrupe).

Hagamos un ejemplo:

Cambio 2 fichas por 2 f.



P. ¿Puede la máquina mover las fichas hacia su derecha?

A. No, porque no hay casillas.

P. Pues movámoslas hacia su izquierda. Recordad que «juega» (agrupa) de dos en

dos. Luego con dos fichas, ¿cuántas haremos?

A. Una.



P. ¿Cuántos grupos de 2 fichas ves?

A. Uno.

A. Una.

P. Escribamos el número.

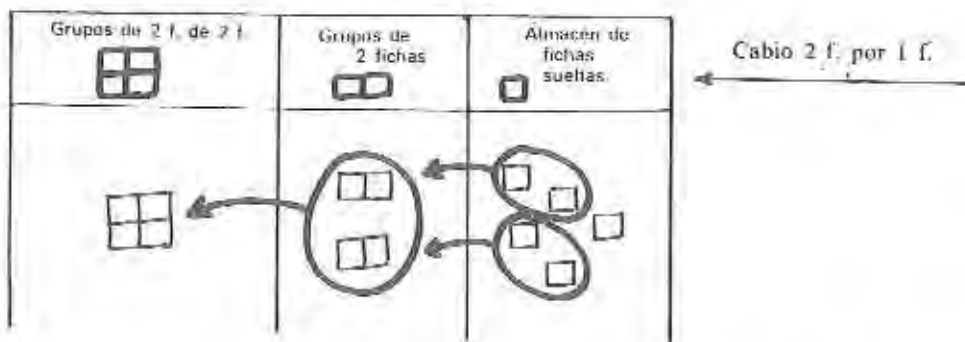
A. 1, 1, cuando la máquina «juega» (agrupa) de dos en dos.

P. Hagamos otro ejercicio.

La máquina sigue trabajando (agrupando) de dos en dos, y tenemos 5 fichas en el almacén.



# PEDAGOGIA



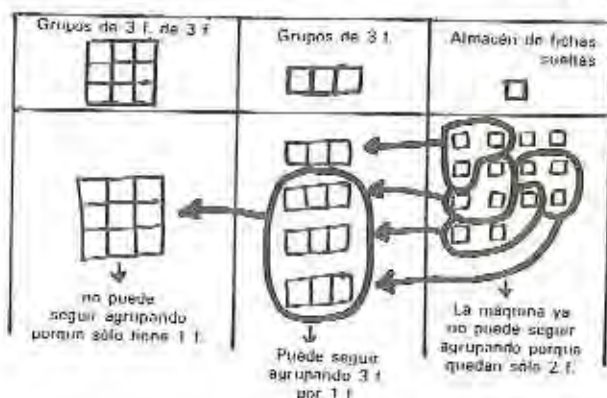
P. Luego vemos 1 grupo de cuatro fichas, cero grupos de 2 fichas y una ficha

suelta, por ello sería: 1 0 1, cuando la máquina agrupa de dos en dos.

Ahora le cambiamos la orden:

Cambio 3 f. por 1 f.

Y tengo 14 fichas en el almacén.



Resultado:

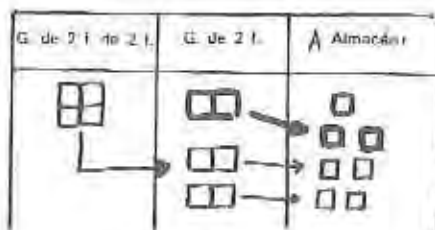
1 grupo de 9 f. y 1 grupo de 3f. y 2 f. sueltas.

1 1 2, cuando la máquina agrupa de tres en tres.

De este modo continuaríamos haciendo

ejercicios para su dominio manipulativo-oral-gráfico, antes de llegar a la fase reversible.

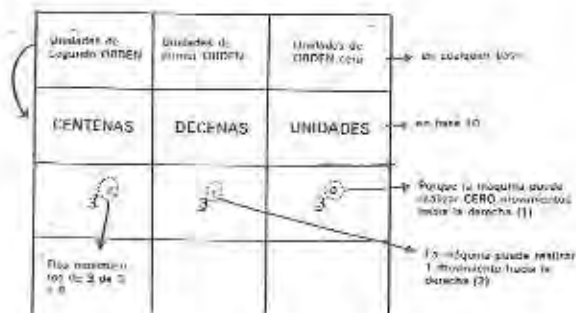
Cambio 1 f. por 2 f.



Tenia cuando estaba agrupado, ahora tengo 7 f. en el almacén.

Detallar minuciosamente el proceso sería interminable. Así a partir de aquí remarcaremos ejercicios directos y ejercicios reversibles, colocación de números en la

máquina y vamos cambiando poco a poco la denominación del casillero superior hasta dejarlo en:

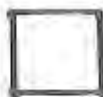
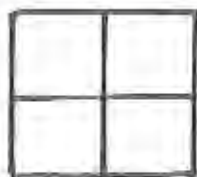


(1) Obsérvese que es la introducción intuitiva del concepto de potencia y de que toda potencia de exponente 0 es igual a la unidad. El alumno experimenta que en esa casilla sea cual fuere la base en la que se trabaje, la ficha siempre va «suelta», de 1 en 1 aunque quede más de una en el casillero.

(2) Quedará una sola ficha compuesta por el engarce de 3. Si trabajásemos en base 5, quedaría una sola ficha compuesta por el engarce de 5. De esto se deducirá más adelante que toda potencia de exponente 1 es igual a la propia base.

# PEDAGOGIA

El esquema que se inicia en los primeros cursos se aprovecha más adelante para el descubrimiento experimental del concepto de potencia (conocimientos en espiral).



¿Qué número es?

**Nota:** ¿Podrá decirnos el alumno qué es el número 111?

¿Está trabajando acaso con 111 fichas ó 1 grupo de cuatro, 1 de dos y 1 E. suelta?

1 grupo de 9	y	2 grupos de 3	y	2 fichas sueltas
1 de 9	y	2 de 3	y	2 de 1
$1 \times 9$	+	$2 \times 3$	+	$2 \times 1$
9	+	6	+	2

17 fichas en el almacén que al agruparlas de 10 en 10 obtengo 1 grupo de 10 y 7 fichas sueltas = 17.

Heróds de tener en cuenta dos consideraciones fundamentales sin las cuales el método pierde toda validez:

He aquí algunos ejemplos de ejercicios:

1. Coloca 7 fichas en el almacén, agrupa de tres en tres.

2. En tu máquina coloca estas fichas:

3. 1 2 2 es lo que debes colocar en tu máquina que agrupa de tres en tres. ¿Cuántas fichas te encontrarías en el almacén?

De este tipo de ejercicios llegan a deducir la regla general que aplicarán cuando ya no necesiten material, es decir:

1.º La manipulación debe de ir **inmediatamente** seguida de la expresión oral y de la representación gráfica de lo realizado, ya que es la única forma de interiorizar.

Quedarnos en la simple manipulación ó experimentación sería totalmente infructuoso.

2.º El material, como hemos expresado en otras ocasiones, es un mero auxiliar que permite acercar el concepto al sujeto. El concepto pierde su abstracción cuando se experimenta. El grado de abstracción es captado e interiorizado por el propio sujeto sin transmisores directos, pero llega un momento, una vez realizada la captación, en que el concepto se automatiza en el niño y a partir de ese momento el material deja de ser necesario porque la resolución es inmediata al estar asimilada.

¿Cuándo ha de dejar de utilizar el material? Cuando él mismo se dé cuenta de que no lo necesita. Respetamos de esta forma su ritmo de trabajo individual. En un aula con 40 niños se puede compatibilizar perfectamente a los adelantados que tienen automatizada la operación con aquellos que todavía necesitan el apoyo o auxilio del material.

Del modo que veníamos expresando las operaciones no tienen entidad formal, ya que es aquello que los alumnos están viendo en cada momento lo que están experimentando. Pongamos como ejemplo la forma de ver una división como una serie de restas sucesivas.

Ejemplo:

- Tenemos 17 fichas en el almacén y queremos agruparlas de 3 en 3.

(Se entiende que el alumno ya ha manipulado lo suficiente hasta que a través de la expresión oral llega a descubrir la regla general.)

17 fichas en el Almacén

$$\begin{array}{r} 17 \\ \underline{-3} \\ 14 \\ \underline{-3} \\ 11 \\ \underline{-3} \\ 8 \\ \underline{-3} \\ 5 \\ \underline{-3} \\ 2 \end{array}$$

Cambio 3 f. por 1 f.

Dos fichas sueltas en el almacén  
- He realizado 5 grupos de 3 fichas

$$\begin{array}{r} 5 \\ \underline{-3} \\ 2 \end{array}$$

Dos fichas sueltas en el siguiente nivel que no puedo agrupar  
Y 1 grupo de 9 fichas que he confeccionado

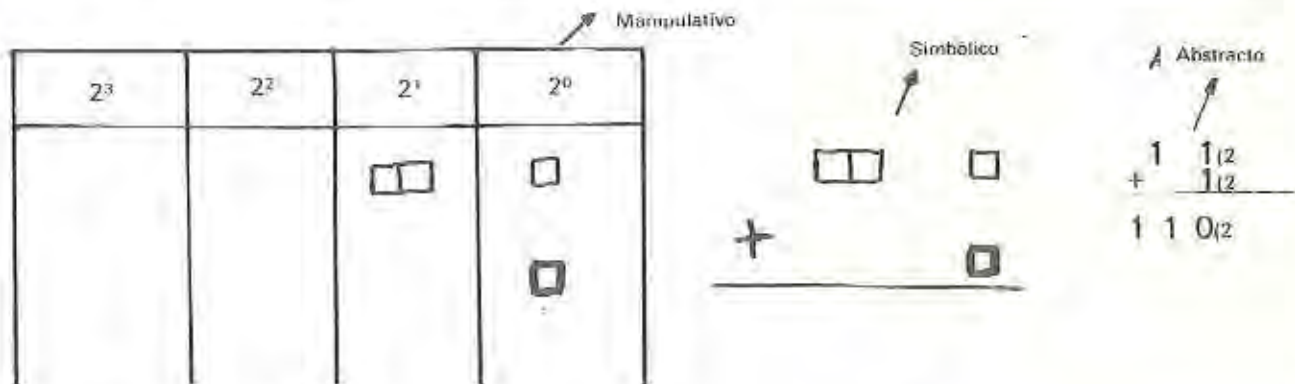
$$122_{(3)}$$

Obsérvese que el proceso de restas sucesivas puede ser sustituido por otro... pero no es éste el proceso que el alumno está observando, sino el de ir quitando fichas y formando grupos de tres, luego es el primero, el proceso lógico, porque es el que él descubre.

$$\begin{array}{r} 17 \quad | \quad 3 \\ \underline{(2) \quad 5 \quad | \quad 3} \\ \underline{(2) \quad (1)} \end{array}$$

## DESCUBRIMIENTO DE LA LLEVADA EN LA OPERACION DE SUMAR

P. Queremos «juntar» las fichas de arriba con las de abajo, que tenemos en la máquina.

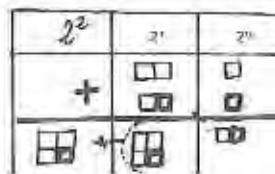


Al juntar la ficha de arriba con la de abajo en el primer nivel nos encontramos con dos.

pero sabemos que cuando la máquina agrupa de dos en dos: NO puede tener 2 fichas en

la misma casilla, porque las cambia por una, luego:

diremos 1 y 1 son 2, pero como la máquina lo cambia por 1, me quedarán 0 (cero) en este nivel y ME LLEVO UNA FICHA al siguiente.



En el siguiente nivel tenía una ficha y otra que me ha llegado del anterior son dos. Díte: 1 y 1 quedan cero (0) y me llevo una.

Luego el resultado será: 1 0 0(2)

Del mismo modo que lo estamos haciendo con el sistema de base 2, lo haríamos con

el de base 10, teniendo en cuenta que la máquina agruparía de 10 en 10 y que a partir de este número cambiaría 10 por 1 (que sería la llevada). Pero este proceso requiere de otro tipo de material por razones que más adelante detallaremos.

Acabaremos afirmando categóricamente que la iniciación a la resta no debe de ser

nunca con llevada al sustraendo, puesto que conlleva un nivel de abstracción que un alumno de 2.º nivel de EGB es totalmente incapaz de captar.

Por lo detallado y, por tanto, extenso del proceso lo desarrollaremos en nuestro próximo artículo.

## EN RECUERDO DE JULIAN USANO

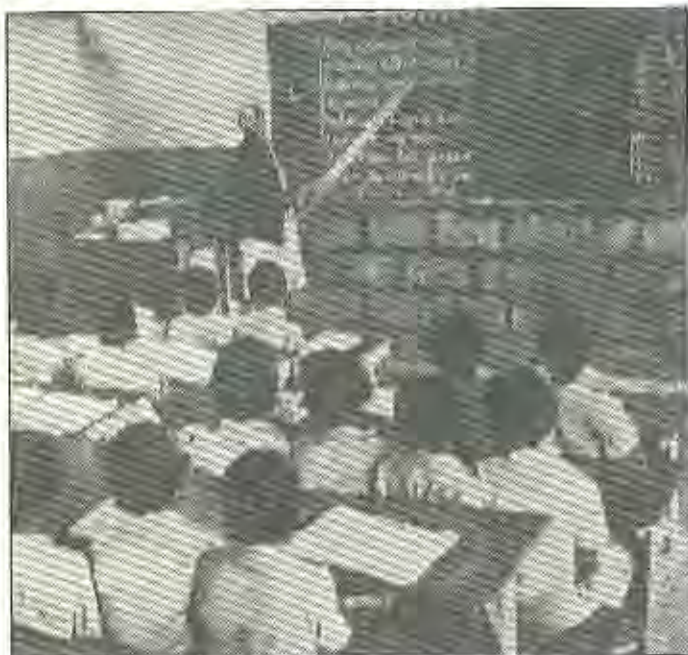
*Bueno, Julián, aquí me tienes, dando vueltas por la casa, sin saber por dónde empezar estas líneas, que, de cualquier modo van a salir torcidas porque tienen que tratar de que te has muerto, de que has dejado bastante huérfano a la revolución, desiertos de tus brazos los hombros de tus amigos, y vacíos de tu voz por norte los oídos de tus camaradas.*

*Cuando uno ve multitudes en el entierro de un gran "líder" y multitudes en el entierro de un gran revolucionario, en el tuyo, sin ir más lejos, uno siente una más que mediana desazón, una cierta tristeza. El caso es que ahí está tu hueco, que como las llagas periódicas de algunos santos se renovará cada mayo. Porque tu hueco no hay quien lo llene, ¿dónde está el valor, dónde vive la bondad y se avocinda el tacto y se cría el talento y yace la vetá de metal indomable que componían el Julián Usano cuya compañía quisimos y procuramos? ¿en cuáles recipiente y cristal y alquitara se contiene, funde y desufa todo eso y más que tra Julián Usano?*

*Porque a ti te molestaban los focos, porque padecías "toquelobia" y no salías en el mirador de los cuartos de estar ni te parecías por aparecer en "El País" de las maravillas, el día en que te manifeste avernaron en los telediaros noticias de Saigón, Marsella, Holanda y salieron en los periódicos las típicas declaraciones de tres o cuatro capostotes, demócratas de urgencia, y ni un sólo medio de comunicación publicó tu necrología. Como no sacabas pecho ni te habías ido apenas llegado, por un camino de declaraciones*

*altisonantes, pues nadie dijo públicamente "acaba de expirar uno de los hombres que más generosa y tenazmente ha luchado por el tenacer de la democracia en España. Por expresa invitación de la Dictadura, Julián Usano residió mucho, muchísimo tiempo en las habitaciones que Franco reservaba a los demócratas ilustres; y el resto de su bataneado vivir lo mediovivió Julián de medlopensionista, entre la comisaría y su casa". Julián y Corresa pudieron haber escrito el "Coloquio de dos perros viejos que pasó en las habitaciones de la Brigada Político-Social". Aunque algunos demócratas a la violeta hagan aspavientos, la verdad es que la lucha por el retorno de la democracia española no comenzó con el asalto al Palacio de la Moncloa, sino mucho antes, cuando el demócrata de ocasión era una especie desconocida, y el "revolucionario" con vocación de poltrona, una planta que no se criaba en el invernadero de la clandestinidad. El caso es que Julián comenzó a sentir la desazón revolucionaria allá por sus adolescentes años treinta, y desde entonces hasta que un virus ha podido lo que no pudieron cárceles y pana de muerte, Julián ha seguido, sin desertar con tóviles pretextos, porque Julián sabía muchas cosas sencillas que suelen ignorar los doctores, por ejemplo, que lo que hay que ganar en un partido es la justicia y la libertad y no un acto de diputado o una cartera de ministro.*

Meliano Peraile



*¿Qué ha quedado, medidados los ochenta, de la pretensión de los Gobiernos de los países desarrollados de igualar las oportunidades sociales de los individuos a través de la educación? ¿Qué fue de la expansión de los sistemas educativos en los años 60 ó 70? ¿En qué baúl del olvido se encuentra la aspiración de proporcionar a los ciudadanos a lo largo de toda su vida el acceso a una oferta creciente de formaciones?*

## LA EDUCACION EN LA CRISIS

JAVIER DOZ

Aunque está suficientemente demostrado que aún en la época de mayor inversión en educación y de auge de los programas de educación compensatoria la ideología de la igualdad de oportunidades no dejaba de ser un planteamiento en el fondo enmascarador de la realidad de unas sociedades en las que las clases de reproducción, a pesar de las oportunidades educativas, no se puede negar que las políticas de la crisis han reforzado el clasismo de los sistemas educativos.

La encuesta previa a la discusión en el Congreso de la FIPESO del tema «En una sociedad en transformación, con un alto nivel de paro, ¿cómo puede la enseñanza secundaria preparar a los jóvenes para las exigencias de la vida social y cultural?», proporciona interesantes datos al respecto, así como sobre las consecuencias que dentro del sistema educativo produce la perspectiva del paro para un número creciente de jóvenes que terminan sus estudios.

La encuesta afecta a 19 países desarrollados (Europa, Japón y Canadá) y unos rasgos comunes aparecen en las políticas practicadas en casi todos ellos: recorte de los presupuestos para la educación, sólo en parte justificados por la disminución de las tasas de natalidad; recorte de los gastos sociales, crecimiento del paro entre los jóvenes y los adultos y crecimiento de los gastos militares.

Sólo en Francia, Italia, Finlandia y España no se produce una disminución en moneda constante del monto global de los presupuestos educativos.

Hay que matizar. En Francia, tras un primer período de expansión en los dos primeros años de la Presidencia de Mitterrand, la situación ha cambiado a partir de 1983 y actualmente no se destinan ya recursos suficientes para la puesta en marcha de las reformas anunciadas.

En España sigue aumentando, a ritmo ralentizado, el número de profesores y el de

plazas escolares. Sin embargo, los recursos educativos continúan siendo claramente insuficientes para alcanzar algunos de los parámetros básicos de los sistemas educativos de los países desarrollados.

Por poner sólo un ejemplo, en Francia 760.000 profesores van a impartir clases en el curso que empieza a algo más de 12 millones de alumnos de las enseñanzas primaria y secundaria (es decir, un profesor por cada 16 alumnos), mientras que en España sólo contamos con 350.000 profesores para casi nueve millones de alumnos (uno por cada 25).

En los demás países encuestados los gastos educativos han disminuido. Se han producido aumentos en el número de alumnos por clase en: Dinamarca, Canadá, Japón, Irlanda y Luxemburgo. Disminución del número de profesores o/y aumento de su jornada en Gran Bretaña, Bélgica, Suecia, Dinamarca, Portugal y Malta.

Los niveles educativos más afectados, en una mayoría de países, son los posobligatorios —último ciclo de la enseñanza secundaria y estudios universitarios—, con congelación o disminución de las plazas disponibles y de las becas de ayuda en los países en los que estos niveles no son gratuitos. Igualmente afectados resultan los servicios complementarios (Gran Bretaña, Bélgica, Suiza, Suecia, Austria, República Federal Alemana, Canadá, Japón, Portugal, Irlanda y Malta) y la asistencia psicopedagógica.

Descartado el incremento de efectivos en las enseñanzas generales posobligatorias, los únicos programas de expansión son los de formación profesional y aprendizaje. Normalmente se trata de formaciones de carácter corto, algunas complementarias al aprendizaje en las empresas. Esta política va acompañada de cambios en la legislación laboral e incentivos para las empresas que contratan a jóvenes. En algunos países —Suecia, Gran Bretaña y Canadá— el

Estado retribuye directamente a los jóvenes en formación con pequeños sueldos. Los países en donde estos programas han alcanzado mayor amplitud son: Gran Bretaña, Francia, Yugoslavia, Finlandia, Suecia, Dinamarca, Noruega, R.F.A., Canadá, Irlanda, Italia y Luxemburgo. No existen tales programas o su puesta en práctica es muy limitada en: Austria, Japón, España, Portugal, Malta y Suiza.

El análisis de los resultados de estos programas no es fácil; faltan todavía evaluaciones rigurosas o su carácter es discutible. Por un lado, pueden abrir perspectivas de empleo a quienes abandonan el sistema escolar o a quienes, terminada la enseñanza obligatoria, se encuentran parados (siempre en relación con la evolución general del empleo); también pueden apartar de la marginación social a grupos de jóvenes, sobre todo, en los casos en que reciben remuneración. Pero lo que está claro es que estas formaciones las cursan los jóvenes de las clases más favorecidas socialmente y para la inmensa mayoría de ellos se cierra el acceso a estudios superiores.

En España, que ostenta el triste record de ser el país de la OCDE que mayor tasa de paro juvenil tiene (cerca del 45 por 100, 10 puntos por encima del segundo), el Gobierno quiere entrar de lleno en esta vía, aunque por el momento no parece saber cómo.

Sobre el comportamiento de los jóvenes, dentro y fuera del sistema educativo, la mencionada encuesta, que recoge las opiniones de los sindicatos de profesores, señala graves situaciones en los siguientes casos y países sobre un total de 16 encuestados: Indisciplina en la escuela, 7; abuso de drogas; 12; vandalismo; 7; criminalidad social, 11; alcoholismo; 8; abandono prematuro de la escuela; 8; absentismo; 7.

En una amplia encuesta realizada por la OCDE en los países de su ámbito («Educación y Trabajo: el punto de vista de la

juventud») la opinión mayoritaria de los jóvenes expresaba: su ligazón a los valores tradicionales (familia, trabajo, camaradería, cualificaciones profesionales); la impresión de haber sido abandonados por una sociedad que olvida sus problemas; deseo de encontrar un trabajo y ansiedad por el futuro y la perspectiva de ser un parado; crítica de los esquemas de formación que se consideran breves e inadaptados; severa crítica de los profesores que «no tienen en cuenta más que a los buenos alumnos» y no ayudan a los que tienen dificultades; sentimiento de ser tratados como niños irresponsables; diferencia de actitudes según el sexo (los jóvenes dan más importancia que las jóvenes a las relaciones con los profesores, éstas son más conformistas y les gustan más los estudios en la etapa obligatoria) y según la clase social (falta de confianza en sí mismos de los hijos de las familias obreras).

La opinión de los jóvenes coincide con el hecho objetivo de que los resultados escolares son malos o mediocres cuando el entorno económico y social de los padres es desfavorable. Y quienes están en esta situación son los primeros candidatos al paro.

En el proyecto del Consejo de Europa de «preparación para la vida» se destacan cuatro grupos que son especialmente sus-

ceptibles de llenar las filas de parados: los jóvenes con poca cualificación profesional y poca o ninguna experiencia de trabajo; las mujeres; los hijos de familias emigrantes y los jóvenes con deficiencias e inadaptados. Y los programas especiales para los dos últimos grupos se ven afectados de modo directo por los recortes presupuestarios.

Existe una profunda crisis en los sistemas educativos; crisis de estructuras, de contenidos, métodos y de orientación. Ante ella los Gobiernos de los países capitalistas desarrollados no han elaborado una estrategia. Se rigen por consideraciones pragmáticas, de cortos vuelos, sobre la base de una premisa simple: el sistema educativo no debe crecer, no debe costar más a la sociedad. A veces sus propuestas son contradictorias a simple vista; «terminada la expansión hay que ocuparse de incrementar la calidad», como si ésta no necesitara de recursos económicos. Tampoco es la contradicción más flagrante. También hablan de la enseñanza de los derechos humanos, de la paz y de la ayuda al desarrollo mientras practican una desenfrenada carrera armamentista y mantienen un orden económico mundial que condena a los países del tercer mundo a la desnutrición y la muerte por hambre, a la falta de asistencia sanitaria y al analfabetismo.

## SECUESTRO DE MAESTROS EN NICARAGUA

La Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua —ANDEN— nos comunica los resultados del ataque realizado por oxguardias somocistas y mercenarios de la CIA procedentes de Honduras contra una población cercana a Bluefields. Además de producir numerosos muertos y heridos, los atacantes secuestraron a Patricia Delgado, Secretaria zonal del FSLN, a los maestros Ray Hooker y Elma Thomas y a 28 campesinos.

ANDEN nos pide que desarrollemos una campaña de denuncia de estos hechos y de petición de libertad para los secuestrados. En concreto proponemos que los trabajadores de la Enseñanza española envíen al Presidente de los Estados Unidos un telegrama con el siguiente texto:

**«Mr. Ronald Reagan, President of U.S.A. WASHINGTON, C. Condenamos criminal ataque Bluefields-Nicaragua. Pedimos intervenga para liberar Patricia Delgado, maestros Ray Hooker y Elma Thomas y 28 campesinos más secuestrados.»**

Es conveniente enviar el mismo texto a: MR. THOMAS ENDER, Embajador de USA en España C/ Serrano, 75. MADRID 28006.

## B.O.E.

**Universidad.**—Resolución de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación sobre propuesta de la Comisión de las pruebas de idoneidad en distintas áreas para acceso al Cuerpo de Titulares de Universidad. («BOE» 1, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28).

**Enseñanzas integradas.**—Resolución de la D. General de Personal y Servicios del MEC, por la que se publica lista provisional de admitidos en el concurso oposición para las Vacantes en la Escala de Educadores de Enseñanzas Integradas. («BOE» 5, 6).

**E.G.B.**—Orden del MEC nombrando funcionarios de carrera a los que superaron las pruebas del concurso-oposición para el ingreso en el cuerpo de E.G.B. («BOE» turno restringido 20, 21, 22, 24 y 25, turno libre 25, 26, 27).

**Formación Profesional.**—Orden del MEC por la que se publica la lista de opositores que han superado las fases del concurso oposición libre y restringidas para ingresar en el Cuerpo de

Maestros de Taller y Profesores Numerarios de Formación Profesional. («BOE» 17, 18, 21, 28).

**B.U.P.**—Orden del MEC nombrando funcionarios en prácticas a los opositores que aprobaron las fases del concurso-oposición para el ingreso en el cuerpo de Catedráticos y Agregados de BUI. («BOE» 19, 28).

**Escuela Oficial de Idiomas.**—Orden del MEC por la que se nombra Catedráticos y Agregados en prácticas a los aspirantes que superaron las pruebas de la oposición libre para el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos y Agregados de la Escuela Oficial de Idiomas. («BOE» 22).

**Inicio de curso.**—Real Decreto de la Jefatura del Estado sobre medidas urgentes para el comienzo del curso escolar 84-85. («BOE» 1).

**Comisiones de servicios.**—Resolución de la D.G. de Personal concediendo comisiones de servicios en el CENE BAD. («BOE» 11).

**Experiencias educativas.**—Orden del MEC sobre autorización de la experimentación inicial de la reforma ciclo superior a centros de E.G.B. («BOE» 8).

Orden del MEC por la que se amplía la experiencia de actividades —recuperación— pueblos abandonados. («BOE» 13).



dietsa

la mayor selección de material didáctico para preescolar y Educación Especial



Solista: maestros, cátedras y voces de prestigio a los 1200. Distribución: Ediciones Dietsa S.A. Calle Mayor, 208. Madrid. Tel. 579.11.11. Ediciones Dietsa S.A. Calle Mayor, 208. Madrid. Tel. 579.11.11.

El siglo XIX supone, en toda Europa, el desarrollo del sistema de instrucción pública. A medida que el Estado moderno se consolida, éste va asumiendo más funciones, muchas de ellas patrimonio en otro tiempo de la Iglesia.

Así, la Iglesia había visto cómo escapaban a su control funciones judiciales, administrativas, etc., pero se trata ahora de la pérdida de una práctica hegemónica sobre la Educación.

El Estado Moderno, en el marco de una progresiva secularización, se plantea un sistema de instrucción pública capaz de fomentar la libertad más allá de la tutela ideológica y de costumbres de la Iglesia.

Un resumen muy significativo de esta lucha puede ser encontrado en el diario de sesiones del Senado (8-XI-1901), donde el Arzobispo de Sevilla dice a Romanones: «Cuando alguien ha querido apoderarse de un pueblo, lo que ha hecho, en primer lugar, es apoderarse de la Enseñanza». Por su parte Romanones, a la sazón ministro de Instrucción Pública, le responde: «Es precisamente porque no quiero que se pueda apoderar alguien del pueblo español por lo que deseo que la función de la Enseñanza pertenezca conjuntamente al Estado».

El debate se plantea en España más tardíamente que en el resto de Europa y con más dureza aún. Las razones se podrían buscar en que por una parte el absolutismo religioso se sacude aquí posteriormente, e incluso no lo hace de forma definitiva hasta después de la revolución del 68. Por otro lado, la situación de atraso es endémica en nuestro país, resultando que en el último tercio del siglo XIX hay 12 millones de analfabetos, es decir, las 3/4 partes de la población. En este mismo orden de cosas hay que resaltar también la importancia que empiezan a tener las nuevas necesidades de formación, como consecuencia del progreso técnico.

Todo el siglo XIX es un ejemplo de cómo las fuerzas conservadoras van frustrando todos los avances en materia educativa y no es hasta después del 68 cuando arraigan en la sociedad, de una manera más profunda, las propuestas de cambio.

Se da un clarísimo parecer de unidad de intereses entre la Iglesia y las clases acomodadas. Las transformaciones ponen en peligro sus intereses y se produce la unión para evitarlas. Esta es una constante de la que quedan aún profundas huellas en nuestra sociedad.

Esta unidad se traduce en posiciones políticas de la mano de los partidos conservadores. La Constitución de 1812 dedica su título IX a la Instrucción Pública, con una doble perspectiva: servir al progreso de la nación y afianzar el nuevo régimen, siendo un apoyo de las Instituciones. Así, se propone la generalización y gratuidad de la primera enseñanza. Exponente de este espíritu es el proyecto de «Arreglo General de la Enseñanza» de 7-3-1814 del que resaltamos:

«Art. 1.º. Toda Enseñanza costeada por el Estado será pública.

Art. 2.º La Enseñanza pública será uniforme.

Art. 5.º La Enseñanza pública será gratuita.»

El regreso de Fernando VII y la vuelta al poder de los absolutistas significa el arrumbamiento de este espíritu progresista. Se deja sin vigor la Constitución y todas las leyes emanadas de las Cortes, por lo que el «proyecto de arreglo» ni siquiera entra en funcionamiento. La vuelta atrás era un hecho. La Enseñanza volvió a ser monopolio de la Iglesia, firme pilar del antiguo Régimen.

La vuelta del liberalismo con el trienio liberal es también el retorno a los principios de 1812: instrucción pública y gratuita, principio de libertad de enseñanza (muy distinto al defendido hoy por la derecha), limitación de las prerrogativas de la Iglesia. Todo ello se plasma en el Reglamento General de la Instrucción Pública en 1821, donde, además se articulan los tres niveles de Enseñanza.

Con el fin del trienio liberal se produce un nuevo retroceso. Prueba de ello es el Plan para

las Universidades de octubre de 1824, a través del cual se intenta el máximo control ideológico y político. Idea que se extiende a todos los niveles de la Enseñanza y que van desde las limitaciones a la creación de centros, la designación de directores y seguimiento de profesores, padres y alumnos. No es extraño, por tanto, que encontremos textos como éste: «Se procurará que no se lean ni circulen libros prohibidos o de malas doctrinas... se ejercerá vigilancia secreta sobre las librerías... se vigilará a los estudiantes por si mantienen comunicaciones con personas sospechosas» (título XXX del Plan de Universidades).

El intento de control es tan exhaustivo que, por ejemplo, el acta 105 del Plan de Estudios y Arreglo General de las Universidades, dice:

«Pasados los diez primeros días del curso las lecciones de la tarde serán de repaso de las materias explicadas por la mañana.»

Queda aquí demostrada la oposición feroz que entonces postulaban a la libertad de enseñanza, en la medida en que podía poner en cuestión sus principios e intereses. La coincidencia es absoluta. Así, el Vicario general de las Escuelas Pías, en un escrito al rey, en 1826, le habla de que «para contrarrestar y extinguir el germen revolucionario que tantos daños ha causado a la nación es preciso un método de educación monárquico-religioso.»

A partir de 1833, con la muerte de Fernando VII y el desdoblamiento de los liberales, comienza a atisbarse un acercamiento de los liberales moderados a la Iglesia. A partir de 1836 van tomando cuerpo las posiciones de aquéllos, que podrían resumirse en:

- Limitación de la gratuidad de la enseñanza.
- Búsqueda de la educación de las respuestas de clase que les puedan servir de apoyo (se limita así el acceso a la Enseñanza Media).
- Restricciones a la libertad de enseñanza en dos claras direcciones:
  - Centralización;
  - Limitación a la libertad de pensamiento y de cátedra.

La colaboración entre Iglesia y moderados se afianza en 1851, con la firma del Concordato, en el que, a cambio de ciertas limitaciones en la creación de centros y exigencias de titulación, se encuentran importantes contrapartidas. En su texto puede leerse: «La Instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas, será en todo conforme a la doctrina de la religión católica... no se pondrán impedimento alguno a los Obispos, etc., encargados de cuidar por la pureza de la fe y de las costumbres».

La consolidación definitiva de los planes moderados llega con la Ley Moyano, de forma estructurada, y dando carácter de sistema a toda la amplia herencia legislativa.

El periodo anterior a la revolución del 68 significa uno de los principios conservadores, y en especial, un ataque directo a la libertad de cátedra, que culmina con la reposición de varios catedráticos y profesores de Universidad.

La producción legislativa inspirada por Ordoño es todo un ejemplo de las más ultramontanas posiciones. Así, en la Ley de Instrucción primaria de 1866 se lee:

«Art. 1.º El magisterio de los niños en pueblos que cuentan menos de 500 habitantes estará encomendado, previo acuerdo con el Obispo, al párroco, coadjutor u otro eclesiástico.»

Art. 12. Las escuelas abiertas en los pueblos a cargo de los Padres Escolapios (... y otros) podrán ser declaradas Escuelas Públicas, quedando, en tal caso, a voluntad del Municipio conservar o suprimir su Escuela titular.

La revolución de 1868 significa el asentamiento de los principios liberales en todos los órdenes y también en Educación, con la instauración legal de la libertad de Enseñanza. Los liberales destacan el contenido de libertad de pensamiento y cátedra.

Se acentúa la necesidad de que el Estado retome a su cargo la Educación del país, en detrimento de la Iglesia. La segunda mitad del



## DERECHOS Y EDUCACIÓN

*El objetivo de este trabajo es analizar el problema manteniendo la derecha sobre el término no sólo a las organizaciones sino a un conjunto de fuerzas sociales, gremios y diversas.*

*El histórico enfrentamiento sobre la educación en nuestro país, aunque en líneas generales puede ser descrito como dialéctica izquierda/derecha, no siempre ha sido así. En varios momentos de nuestra historia se han catalogado de izquierdas han oído. Parece, por tanto, más correcto hablar de un movimiento siempre de marcado carácter confesional por otro, actuando en periodos históricos.*

*En todo caso, el complejo marco de la educación que trascienden a las polémicas e ideológicas del componente conservador.*



# HA CACION

*Analizar las actitudes de fondo que ha sobre la educación. Se engloba en líneas estrictamente políticas, sino a todos los grupos de presión e instituciones*

*Sobre temas de educación en nuestro país puede decirse que corresponde a la historia, fuerzas que no pueden encabezar las reformas educativas, hablar de fuerzas conservadoras (casi institucionales), por un lado, y progresistas, históricas concretas.*

*Marco de intereses políticos e ideológicos de las reformas educativas, define como pocos el autor de nuestra sociedad.*

Miguel Escalera

siglo está marcada por esta inflexión en el reparto de poderes.

En un terreno más concreto, se avanza en la reforma de la Enseñanza media, verdadera clave progresista para la modernización de la sociedad.

Todos estos principios se recogen ya en el manifiesto del Gobierno provisional... «La libertad de Enseñanza es otra de las reformas cardinales que la revolución ha reclamado y que el Gobierno provisional se ha apresurado a satisfacer... ese estado de descomposición a que había llegado la instrucción pública en España, merced a planes monstruosos, impuestos, no por necesidades de la ciencia, sino por las estrechas miras de partidos y de sectas...»

A lo largo del período de la Restauración se vive un intenso debate sobre la Educación, y más concretamente sobre la libertad de Enseñanza. Se suceden los Gobiernos, y con ellos diferentes proyectos legislativos. 17 son los planes de estudio en veinte años. No obstante, el principio de libertad de Enseñanza se consagra en la Constitución de 1876. Los moderados, si bien formalmente comprometidos con estos principios, merced a sus propias convicciones y a los pactos realizados con los partidos más conservadores, producen retrocesos en el proceso de modernización. Tal es el caso del período en que vuelve a la cartera de Fomento Oravia, donde se ataca frontalmente la libertad de cátedra, o con Pidal y su Decreto de agosto de 1885.

Los conservadores tienden a controlar muy estrechamente la Enseñanza oficial, limitando la libertad de cátedra, asegurando que no se atentaba contra el marco político-religioso que defendían. Por contra, se reduce a la mínima expresión el control de la Enseñanza privada, prácticamente expresado este control en los exámenes y la higiene. A los conservadores les interesa tener a la Iglesia de aliada, además de que la influencia de ésta sobre la Enseñanza privada les beneficia ideológica y políticamente.

Con el fin de siglo y la profunda crisis de identidad que se vive en España renace la preocupación por la enseñanza. Se crea, en 1900, el Ministerio de Instrucción Pública. Inician, asimismo, un importante (aunque breve) período de reformas, personificados en Romanones, y un recrudecimiento de las tensiones, marcadas además de un auge de la cuestión clericalismo-anticlericalismo, así como una influencia de los acontecimientos de Francia sobre estos mismos temas (que tuvieron, entre otras consecuencias, la caída de un número importante de miembros de órdenes religiosas dedicadas a la Enseñanza).

Es extraordinariamente rica, por tanto, la polémica educativa de este período, que analizaremos con más detalle. La discusión se plantea en todos los órdenes: ideológico, legal, histórico y político.

En el marco del «dogma» de la derecha y la Iglesia arremeten contra la libertad de enseñanza desde el punto de vista de la verdad y el error. Las polémicas se suceden en el Parlamento y en las publicaciones; una de ellas, la revista "Pastor y Fe" (fundada por los jesuitas), se convierte en avanzada de las posturas más ultras. Así, se podía leer en sus páginas... «Lo mismo que no hay ley humana que prive al maestro del derecho que tiene a enseñar la verdad, no hay tampoco quien pueda librarle del deber de no enseñar el error». El propio Menéndez Pelayo actuó como portavoz de estos sectores en el Congreso: «Yo no acepto el derecho al error y al mal, sino el derecho a la verdad... Para mí, ni la libertad de la ciencia, ni en el terreno legal, ni en el histórico, puede, racionalmente, justificarse».

Las consecuencias prácticas de estos principios son evidentes: puesto que la Iglesia opone en carácter de exclusiva la verdad y el bien, sólo ella tiene derecho a enseñar.

Los políticos y obispos recurren también a exponentes «históricos» para defender sus posiciones. Así afirmaba el arzobispo de Sevilla en el Senado: «No sería preferible mantenerse en el statu-quo en que nuestro país ha vivido durante

tantos siglos, que abrir la puerta a innovaciones que sólo pueden llevar a conflictos». Se argumentó que la historia de España ha sido gloriosa mientras Iglesia y Estado se han identificado y que resulta incomprensible cuando se oída el «sentimiento católico» (obispo de Salamanca en el Senado).

Se trata de forzar al máximo el argumento y negar la posibilidad de la nueva situación porque nunca ha existido.

Lo que ocurre, por otra parte, es que tanto la Iglesia como su remanente político comienzan a tener que situarse ante la nueva realidad, y además de buscar apoyos nuevos, inician un clásico y repetido proceso transformador. Así, el término libertad de Enseñanza, que fue repudiado por ellos durante años, comienza a interesarles en la medida en que se oponen a los planes de progresiva asunción por el Estado de sus responsabilidades. Veamos un ejemplo: el arzobispo de Sevilla, en discusión con Romanones en el Senado (noviembre de 1901), no ataca ya la libertad de enseñanza, sino que la enfrenta a las razones del Estado, como oposición al intento de éste de controlar los establecimientos docentes de la Iglesia: «El monopolio de la Enseñanza por el Estado es el camino a la esclavitud de los espíritus, mientras que la libertad de Enseñanza hace que todos trabajen por aumentar sus conocimientos». En este mismo orden de cosas, se defiende la libertad de órdenes religiosas y la contradicción que, según ella, significa que los liberales, defendiendo la libertad de Enseñanza, intenten, al mismo tiempo, controlar su tarea y limitar su actuación. De la importancia que la Iglesia da a la labor de sus órdenes dedicadas a la Enseñanza es testimonio este relato del obispo de Oviedo en el Senado: «La Iglesia católica no puede vivir de ningún modo sin las órdenes religiosas... porque la Iglesia no puede vivir si no hay en ella alguien que practique los consejos de perfección del Evangelio. Pero la Iglesia en sí puede vivir, y alguna vez lo ha hecho, sin el clero regular».

Otro terreno en el que se ventila la polémica es en el de quien ostenta el derecho a la Educación. La búsqueda de un equilibrio entre el derecho y la libertad individual, familiar y social, constituye una difícil tarea en este período histórico.

Las fuerzas más conservadoras defienden que el derecho a la Educación pertenece a la familia, «si el Estado no se mete a dirigir ni casa, ni taller, ni industrias, ¿por qué se mezcla en la clase de educación que haya de darte a mis hijos?»

Los moderados, a pesar de su coincidencia con la Iglesia no limitan la libertad de cátedra, manteniendo en este tema una actitud más analizada. Así, García Aliz (primer Ministro de Instrucción Pública) afirmaba: «Creo que uno de los principales fines del Estado es la Educación y la Instrucción».

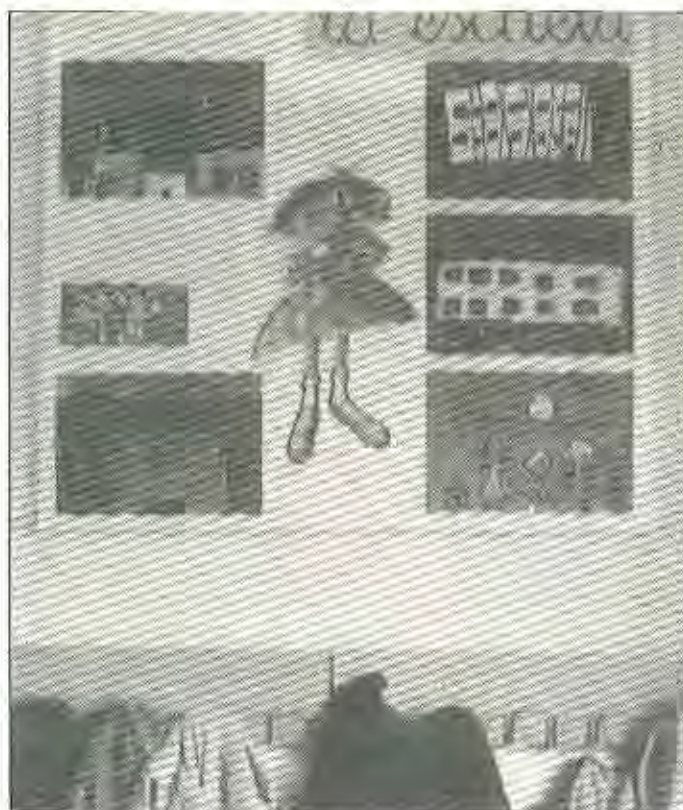
Las ideas de los liberales tienen en este tema un marcado acento social: «Yo he dicho ya que la función de la Enseñanza, antes que del Estado, antes que de la familia, es, ante todo y sobre todo, social».

La discusión de este asunto tenía unas importantes consecuencias. Para la Iglesia y los grupos políticos que la representaban, la Enseñanza privada era la única capaz de garantizar este derecho y, en consecuencia, reclamaban para ella la más absoluta independencia y la carencia de todo control. No se admitía, de este modo, ninguna participación del Estado ni en los problemas, ni en la formación de profesores, ni sobre los edificios, etc.

Así el marqués de Ridal llega a decir: «La verdadera noción de libertad de Enseñanza está en el precepto de la Constitución que sostiene que la Enseñanza Privada no necesita tener relación con el Estado, ya que éste no le pide nada. Lo que los alumnos van a pedir al Estado es que les dé un grado. Entonces, que el Estado tome todas las precauciones que le parezcan necesarias, pero hasta entonces debe ignorar que tal alumno existe».

# METODOS DE TRABAJO EN UN CURSO ESCOLAR

Carmen de las Heras Alvarez  
 Ceferino Yáñez Alén  
 Carlos Miranda Sánchez



*Como toda experiencia, la nuestra es susceptible de ser expuesta de una forma teórica. Ahora bien, en nuestro caso seguramente ésta ha sido la labor más difícil, ya que nuestro planteamiento parte de unas raíces eminentemente prácticas. Se podría decir que es el resultado de una evolución de algo dinámico que se ha ido configurando a lo largo de los seis últimos cursos. De otro lado, no podemos aceptar la posibilidad de que este móvil se paralice o acabe sus pasos en razón de su inercia. Más bien pensamos que su futuro y su transformación forman parte de su propia esencia, y que, de forma gradual y progresiva, seguirá avanzando. En ello estamos*

## DESARROLLO METODOLÓGICO

Organizamos el trabajo a partir del área de conocimientos relacionados con el entorno. Prescindimos de libros de textos, al menos en el sentido tradicional: los utilizamos como libros de consulta, cuando es necesario. Observamos el medio circundante (directamente o a través de diapositivas, fotos, etc.) y todos estos conocimientos, ordenados y sistematizados, los desarrollamos en fichas de trabajo.

### Globalización

Consideramos que, tanto en adultos como en niños, la percepción es global. La sociedad no está dividida en compartimientos estancos, y la naturaleza tampoco. Al niño, en su observación, le interesa el todo. Por tanto, no debemos desgajar, ya que con ello estaríamos desmotivando.

Repasemos los sistemas de globalización conocidos:

• *Centros de interés decrolianos.* Asociación espacio-tiempo-expresión. Observación dónde-cuándo-Lenguaje, Matemática...

• *Proyectos Kilpatrick.*— Tema de estudio escogido por la clase, Motivador, Concreto, Interesante. A partir de él, situar los distintos contenidos y áreas.

• *Descubrimiento o redescubrimiento.*— Método de investigación. Todos los objetivos-solución. Hipótesis —obligación de demostrarla expresarla a los demás.

Consideramos que para su aplicación son necesarias unas condiciones muy favorables, con las que no contamos: menos de 25 alumnos, dos profesores por curso, soporte bibliotecario notable...

A estas propuestas anteriores nosotros presentamos una alternativa, basada en la globalización a partir del área socio-cultural (entorno) como

motivación. Y las demás áreas se integrarían en esta dinámica. Todo se relaciona y todo supone refuerzo. Todas las áreas son instrumentos para conocer el tópico. A veces es necesario apoyarse en conocimientos anteriores. A su vez, todo sirve para preparar cosas posteriores.

Estructuramos el programa en quince unidades quincenales del área de Experiencias. Y esos tópicos son los centros de interés de los que van a partir todos los demás conocimientos.

### Observación

Para el estudio de una unidad temática determinada, partimos de la observación directa o de diapositivas que previamente hemos elaborado. Después construimos todo un entramado de fichas de las distintas áreas que se relacionan con ella.

Introducimos el área de Lenguaje con una poesía alusiva al tema. Por ella y/o por un texto



# PEDAGOGIA

orde, iniciamos el tratamiento de sus distintos aspectos: lectura, escritura, comprensión oral y escrita, ortografía, introducción gramatical... Se puede, además, enriquecer con una dramatización.

Para la Matemática, vinculamos la motivación inicial con un programa que siga una lógica progresiva (el renovado del Ministerio).

La expresión artística está igualmente relacionada, tratando de conjugar el refuerzo del tema estudiando con el aprendizaje de técnicas de expresión artística y libre creatividad.

## Fichas o libros?

Si partimos de la base de que la realidad concreta es nuestro primer objeto de estudio, es fácil comprender que ningún libro puede acomodarse al 100 por 100 de nuestro programa; diríamos más: ni siquiera cubre un porcentaje aceptable.

Si nos parece interesante la posibilidad de instrumentalizar el libro —utilizando aquello que nos interese de forma concreta—, para lo cual basta contar con unos lotes aportados por el colegio, que en años sucesivos podrán utilizar otros alumnos.

También apoyamos la idea de tener libro de lectura. De varias editoriales, si es posible (tratando de que cada clase tuviese uno —asi 3.º A, Santillana; 3.º B, Barcanova; 3.º C, Rosa Sensat; etcétera), con objeto de poder intercambiarlos a lo largo del curso.

## Ordenación del trabajo: Cuadernillos

A lo largo de la unidad temporal de trabajo la quincena hemos recopilado una serie de fichas sobre una unidad didáctica. Durante este tiempo, cada alumno ha ido guardando sus fichas en una carpeta. Al acabar, indicamos su ordenación y confeccionamos con ellas un cuadernillo. Añadimos una portada alusiva al tema (que cada cual confecciona a su gusto), grapamos y encuadernamos de forma casera.

## CONSIDERACIONES DESDE...

### Los alumnos

Facilita la **autoconfianza**: se afianza su seguridad en su progreso.

**Trabajo individual y colectivo.** Respeto por la capacidad individual (resuelven las fichas a su ritmo) y vinculación a la dinámica colectiva (se tratan y se corrigen entre todos). Al ir todos a mismo tiempo y al recoger las aportaciones y sugerencias de los compañeros y del profesor, aparece una tendencia **homogeneizadora** que se va reforzando a medida que avanzamos.

**Desarrollo de la responsabilidad y orden personales:** deben llevar su trabajo al día y conservarlo, ordenarlo, etc.

Aprender a **manejar libros de consulta**, no como objeto central y único de estudio, sino como búsqueda de datos que interesan: gráficos, esquemas, mapas, definiciones, fórmulas, etc.

Las fichas son una fuente de **motivación continua**:

• **Por el factor sorpresa.**—Los alumnos esperan interesados en resolver fichas atractivas, con

unos contenidos adaptados al nivel real de la clase, con dibujos...

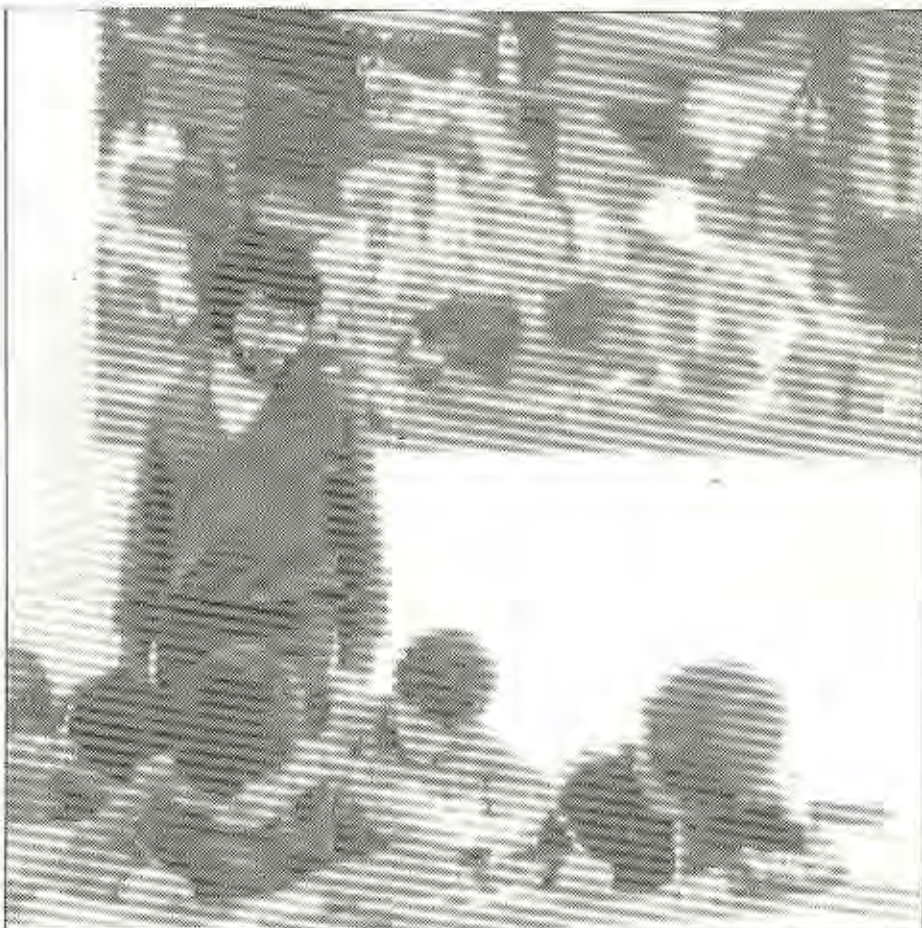
• **Por el éxito continuo.**—Como están desvinculados de errores anteriores (problema que plantea el cuaderno tradicional o determinados libros con actividades), cada ficha es un nuevo horizonte, libre del lastre anterior. Esto, unido a que si un día la cosa va mal, tienen la oportunidad de repetir la ficha, quedando siempre satisfechos.

• **Por su accesibilidad.** Están adecuadas a un nivel medio, perfectamente alcanzable por todos los alumnos. Si alguna ficha presenta una difi-

sexual, regalos de reyes, libros adecuados a la edad de los chicos, etc.

• **Colaboración directa o ocasional.** En ciertas oportunidades, dependiendo del tema que se esté trabajando, acuden a clase padres que, por sus aficiones o por su trabajo, pueden ofrecer una pequeña charla o una experiencia práctica sobre ese tema.

• **Entrevistas padres-profesor.** Un día a la semana se fija una hora para que los padres que lo deseen puedan cambiar impresiones con el profesor. Así reciben información sobre el trabajo, aprovechamiento y dificultades de sus hijos



La recopilación de fichas da confianza al alumno y le vincula con sus demás compañeros y con el profesor.

cultad especial, su resolución posterior, en grupo, ayuda a superarla.

• **Por su flexibilidad.** Desvincula de libro el programa ya trazado e inmutable, posibilitando las oportunas correcciones sobre la marcha.

### Los padres

Favorece su participación de forma perfectamente organizada, mediante los cauces siguientes:

• **Reuniones de aula,** donde se explica y debate la planificación pedagógica; la organización de un fondo cooperativo para la compra de material (fondo que ellos mismos gestionan); temas de interés general, como la orientación

y, al mismo tiempo, pueden aportar datos de interés para mejor comprender y ayudar al niño.

• **Padres en clase.** Algunos padres sienten el deseo de observar la actividad de sus hijos en clase. Nosotros queremos que los padres asuman como propio todo aquello que concierne al desarrollo de los niños, que les vean trabajar, jugar, relacionarse con los demás, participar y atender en las exposiciones... y analicen lo que observan, aportando sugerencias o sacando sus propias conclusiones. Es un hecho constatado que el comportamiento del niño difiere según se encuentre en casa o en el colegio. A fin de hacer posible esta observación de los padres, un día a la semana se les permite asistir a clase como espectadores. Para evitar un desorden que pudiera perjudicar el desarrollo normal de la clase, se han fijado las siguientes normas:

# PEDAGOGIA

— Los padres deben entrar y salir al mismo tiempo que los niños.

— Deberán permanecer en un lugar de la clase a ellos destinado.

Podrán observar y tomar notas. Al finalizar la clase, aportarán sus sugerencias, si lo creen oportuno.

Si la asistencia fuese excesiva, se regularía por grupos a distintas horas.

De todo ello se da información en la próxima reunión de aula.

• **Control final del trabajo realizado.** Con este objetivo, añadimos a cada cuadernillo una hoja especial de evaluación de la quincena, donde constan las valoraciones y observaciones que aportan padres, alumnos y profesor. Al tener que evaluar el trabajo de sus hijos, los padres prestan más atención a su desarrollo.

## Los profesores

• **Se interioriza y controla mejor** la programación, por participar más activamente en ella.

• **Se pueden elegir actividades** de éste o aquel programa y/o se pueden plantear de forma original y creativa.

• Es más **motivador**, al ser uno mismo el autor.

• **Fomenta el espíritu de equipo pedagógico** por la necesidad de elaborar y desarrollar en común los temas planteados.

• Es una buena metodología para obtener **resultados satisfactorios** que gratifican y compensan el esfuerzo realizado.

## OTRAS CONSIDERACIONES

**Utilización de la biblioteca de aula.** Disponemos de dos tipos de libros: de consulta y recreativos (unos los aporta el Centro, otros los niños). Los primeros se utilizan para obtener información, con vistas a realizar determinadas actividades. Serán, pues, consultados mientras los niños están trabajando en algún ejercicio concreto, como refuerzo o como repaso de temas ya estudiados. Los libros recreativos, en cambio, entran en juego cuando un niño ha terminado su trabajo, mientras aguarda a que terminen los demás. A tal efecto, cada niño posee un carné de lector, que dejará como señal en el libro que está leyendo. De esa forma ningún otro alumno lo cogerá, y él sabe que, cuando termine el trabajo, el libro se encuentra a su disposición. La lectura de estos libros recreativos se convierte así en una recompensa.

Los alumnos de 5º nivel tendrán, además, unas fichas para constatar datos sobre cada libro leído: título, autor, argumento, opinión personal... Ello servirá para hacerles tomar un contacto más intenso y consciente con la literatura y para moverles a una reflexión crítica de la misma.

**Utilización de la biblioteca de Centro.** Es utilizada por cada grupo el día que le sea asignado. Va dirigida al aprendizaje de localización de libros y al desarrollo de hábitos de corrección, silencio, lectura reflexiva... todas ellas formalidades consustanciales a estos lugares públicos.

**El huerto escolar.** Basándonos en la corta pero positiva experiencia que nos proporcionó el curso pasado y nos está proporcionando en el presente el huerto escolar, pensamos que debe ocupar un lugar importante en la tarea educativa del Centro, tratando de que una parte consi-

derable de los trabajos de la clase — particularmente en el área de Experimentos — estén relacionados con las tareas agrícolas que los propios niños pueden asumir, haciendo o colaborando en unos casos y observando en otros. En este sentido, se pretende que todos los niños pasen por el huerto escolar a realizar, entre otras, las siguientes tareas:

— preparación y abonado del suelo,  
— siembra de distintas semillas y plantas,  
— cuidado de las plantas (limpieza de hierbas, riego, eliminación de plagas, etc.),  
— recolección de las cosechas y utilización de los productos obtenidos.

— observación de plantas o partes de las mismas al microscopio,  
— control personal de todo lo realizado y observado en un cuadernillo al efecto.

**El laboratorio.** Ha sido y sigue siendo olvidado con demasiada frecuencia, pese a que nadie discute las posibilidades educativas que ofrece la utilización sistemática de los materiales que allí se suelen encontrar, estropeándose por el desuso. Creemos que se debe rescatar el laboratorio de dos maneras:

— Utilizando al máximo, en nuestra aula, gran parte del material existente, susceptible de uso sin necesidad de complicados montajes (por ejemplo, una pila y una bombilla, una lámina...).

— Utilizando las instalaciones permanentes del laboratorio, en las horas que nos asigne el

horario, para trabajos que requieren una mayor preparación o se realizan con materiales que no se debe transportar (reacciones químicas, observación de esqueleto, músculos, etc.).

Las experiencias a realizar por nuestros alumnos de ciclo medio serán, dado el nivel y la edad de los mismos, sencillas y muy ligadas a la vida cotidiana. Irán encaminadas a la adquisición de conocimientos sobre sí mismo y sobre el entorno, mediante la observación y la medida, así como la adquisición de hábitos de respeto al medio en el que se desenvuelven.

## AUTOCRITICA

El método plantea demasiado trabajo en su elaboración. Igualmente requiere una considerable cantidad de tiempo en reuniones de equipo y trabajo individual. Además se necesitan buenos medios de reproducción de las fichas. Es aconsejable la utilización del offset; aunque perfectamente se pueden emplear otros, como la multcopista escolar o la gelatina.

Y, fundamentalmente, es necesaria la continuación del equipo pedagógico durante el máximo tiempo posible, ya que de otro modo no se podría plantear cada curso la formación de un nuevo equipo, con todo lo que conlleva: intereses comunes del profesorado, reuniones de acuerdos básicos, etc.



**Hijos y alumnos.** La relación continuada padres-profesor da pie a un cambio de impresiones que radunda en un mejor entendimiento con el hijo-alumno.

# UNAS NOTAS ACERCA DE LA JUSTICIA

*Cuando se habla de Justicia suele entenderse la actividad y el poder de los jueces. Las críticas, si las hay, van dirigidas, por tanto, a Juzgados y Tribunales. Sin embargo esta visión no se corresponde con el mundo real. La Justicia, en cuanto organización, en cuanto poder, va más allá de lo que se presenta como tal.*

*Ante todo es al observar que en torno a la actuación de los juzgados existe un mundo inmerso; letrados, procuradores, notarios, registradores, etc. El juez no despacha directamente con el ciudadano. Hay un cinturón de intermediarios, que en toda España pueden contarse por docenas de miles. Viven cerca de la Justicia. Su actuación es condicionante de la de los Juzgados y Tribunales. Sin la intervención del Abogado y el procurador no puede actuar la Justicia (Ley Enjuiciamiento Civil, arts. 3,4 y 10).*

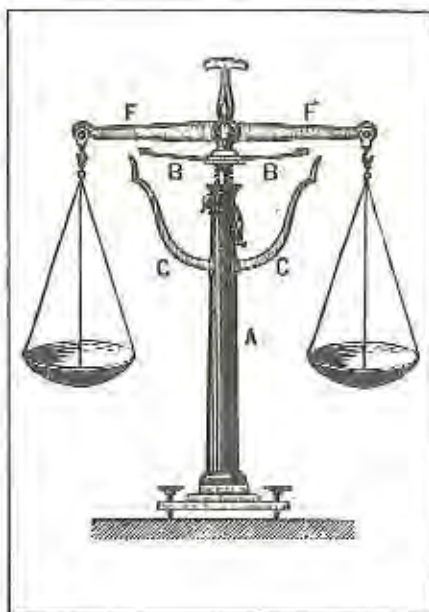
*Si se calculara el volumen en el dinero que se mueve con ocasión de la Justicia, podría entenderse el poder económico que representa.*

*No sólo todos los gastos que supone cualquier pleito, sino todas las cantidades que las sentencias deciden; la justicia, en este*

---

Jesús Vicente Chamorro\*

---



*sentido podría estar en un lugar destacado entre las "empresas" más poderosas.*

*Basta atender a estos dos aspectos para descubrir que los males que a veces se denuncian no se resuelven con medidas simplistas. Ni menos con fórmulas literarias. Al constituir un gran factor económico en el que se mueve un ejército numeroso, las tendencias a la complicación y al espíritu conservador son inevitables.*

*Por otra parte la Justicia es un poder y, como tal, no está fuera de las luchas por su dominio. Participa de las características y contenidos del poder. No es un mundo aparte de la sociedad, es una manifestación de las contradicciones —o lucha— de las fuerzas sociales —o clases.*

*Sucede que cuando se plantean problemas de la Justicia no suelen examinarse más cuestiones, sino que se reducen, achican los análi-*

*sis con ánimo de mantener el sistema actual. Los males de la Justicia serían, por tanto, vicios personales de los que la cumplen o hacen cumplir.*

*Sin embargo la realidad no es así. Sólo el conocimiento de la realidad —no hay otro— puede permitir la comprensión de los problemas. Por tanto, la búsqueda de las soluciones. La Justicia ha estado recluida del proceso histórico en las formas políticas. Se ha mantenido impertérrita ante los cambios de regímenes. Ha sido zona acotada. Los ciudadanos habrán tenido en algunas épocas la posibilidad de influir en más o en menos en la composición de los Ayuntamientos o de las Cortes. Pero el complicado, costoso, lento, misterioso mundo de la Justicia ha estado siempre reservado a círculos universitarios —los que pasan por la Facultad de Derecho— y al servicio de una concepción y división del mundo social.*

*He aquí unas breves consideraciones acerca del problema. Sin necesidad de examinar el contenido y el sentido del poder de la Justicia, pueden servir para entender el valor reformista de ciertos críticos y de las fórmulas salvadoras que proponen.*

\* Fiscal del Estado



## NUEVA LEGISLACION DE CONTRATOS EN PRACTICAS Y PARA LA FORMACION

La Ley 32/84 de 2 de agosto modifica determinados artículos del Estatuto de los Trabajadores (ET), entre ellos el artículo 11 por el que se regula el contrato en prácticas y para la formación. Las novedades más significativas que introduce esta ley son:

— Se amplía la posibilidad de concertar contratos en prácticas para los que tengan titulación universitaria de bachiller o de formación profesional.

— Estas contrataciones podrán realizarse dentro de los cuatro años siguientes a la terminación de los estudios (hasta ahora era en los dos años siguientes) y su duración podrá ser de un máximo de tres años, cuando anteriormente no podía sobrepasar los doce meses, y de un mínimo de tres meses.

— Los contratos en prácticas deberán ser siempre por escrito y si al terminar el contrato el trabajador se incorpora a la empresa, el tiempo de duración del contrato en prácticas se deducirá del período de prueba. El tiempo en que el trabajador esté en prácticas se computará a efectos de antigüedad.

— Los mayores de 16 años siempre que no hayan cumplido los 20 podrán contratarse para adquirir conocimientos teórico-prácticos de un oficio a través de un contrato de formación. Si el trabajador es disminuido físico o psíquico puede celebrar estos contratos aunque sea mayor de 20 años.

El contrato deberá ser obligatoriamente por escrito. El trabajador se dedicará a recibir enseñanza sobre el oficio de que se trate por un tiempo no inferior a un cuarto de la jornada ni superior a la mitad.

— El salario será el del convenio aplicado en proporción a las horas de trabajo efectivo, no se computarán las horas dedicadas a enseñanza.

Como desarrollo de esta Ley, el Gobierno ha presentado en el proceso de negociación del AES un proyecto de Real Decreto por el que se regula la contratación en prácticas y para la formación, en el cual se complementan algunos aspectos de los ya señalados anteriormente.

Tanto el artículo modificado del E.T. como el proyecto que lo desarrolla, contribuyen a incrementar la flexibilización de estos contratos, suponiendo a la postre una desnaturalización de estas modalidades de contratación.

Las críticas más sobresalientes a estas nuevas regulaciones son las siguientes:

1.º) El objetivo del contrato en prácticas es permitir al trabajador aplicar y perfeccionar unos conocimientos ya adquiridos. Por tanto, introducir la titulación de bachiller no tiene sentido ya que con esta titulación los trabajadores no han adquirido unos conocimientos que permitan realizar prácticas, por ser estos conocimientos de carácter general.

Por otra parte, no se precisan ni se enumeran las titulaciones válidas. Así habría que concretar qué se entiende por titulación académica, titulación profesional y titulación laboral.

De igual forma debe especificarse de forma clara que las condiciones de naturaleza del puesto de trabajo asignado al trabajador serán las adecuadas a la finalidad de facilitar la práctica profesional del mismo.

2.º) No se concreta ni se precisa el

momento a partir del cual se inicia el cómputo de los cuatro años, tiempo en el que pueden celebrarse los contratos en prácticas después de obtenida la titulación académica. Así es diferente la fecha de finalización de los estudios y la de expedición o solicitud del título académico, ya que entre ambos momentos puede mediar un período considerable de tiempo, con lo que el período de los cuatro años podría verse sustancialmente ampliado. Por tanto, debe especificarse que el período de los cuatro años se contará desde la fecha en que el titulado concluyó los estudios correspondientes para solicitar la expedición del título, al margen de la fecha en que se llevó a cabo dicha solicitud.

3.º) La duración máxima de tres años para el contrato en prácticas es excesiva. En programas de empleo de otros países europeos, similares a éste en su diseño y objetivos, esta modalidad de contrato nunca excede de los dos años.

4.º) Consideramos que los contratos en prácticas deben de ser incompatibles con los contratos a tiempo parcial y por consiguiente la retribución mínima del trabajador no debe ser inferior al salario mínimo. De igual manera, la base de cotización a la Seguridad Social debe ser el salario realmente percibido por el trabajador.

5.º) Referente al contrato para la formación, la duración mínima debe ser de seis meses, ya que en un tiempo inferior no pueden obtenerse resultados formativos aceptables, teniendo en cuenta que hay que alternar la formación teórica con la práctica en el puesto de trabajo.

Por otra parte, se debe permitir la flexibilidad en el cómputo de reparto entre

## EDUCACION, JUVENTUD, ¿EMPLEO? (III)

formación y trabajo, aceptando los períodos mínimos y máximo, pero pudiendo computarse mediante acuerdo de las partes por períodos superiores al día.

En casos excepcionales podrá realizarse la acumulación del tiempo dedicado a la formación, con la autorización y supervisión expresa del INEM.

6.º) En la modalidad de contrato para la formación, la práctica formativa tiene que ser el elemento determinante. Es decir, si en el momento de realizar el contrato no hay posibilidad de incorporación a un curso (del INEM, de la empresa o de un centro colaborador) la empresa deberá solicitar mediante petición genérica a trabajadores que en esos momentos estén realizando un curso de la especialidad que precisen.

7.º) Es fundamental, con vistas a garantizar y controlar la formación, el seguimiento del aprendizaje con vistas a la expedición de la certificación profesional por parte del INEM. Este seguimiento lo efectuará un técnico en formación mediante dos medidas: revisión cuando se cumpla el 40 por 100 del tiempo establecido en la duración del contrato y revisión a la finalización del mismo para emitir la certificación profesional correspondiente, contando con la evaluación emitida por la empresa.

8.º) El contrato para la formación está enmarcado en unas líneas de formación en alternancia que en la actualidad, y en la mayoría de los casos, no se están dando. Para que este contrato cumpla su finalidad, es necesario un seguimiento riguroso de lo estipulado en el Plan Individual de Formación. Es decir, la formación del trabajador se concretará mediante un plan individual de formación que podrá incorporarse o añadirse como anexo al contrato y en donde se determinará el proceso formativo conveniente para su capacitación tecnológica y práctica. Dicho plan se realizará por la empresa o por los centros de enseñanza profesional, establecimientos, organismos, servicios de formación a que se hace referencia anteriormente. En todo caso, el INEM deberá dar su conformidad a los indicados planes que deberán ser adecuados para cada tipo de trabajo.

Asimismo, el INEM podrá elaborar planes-tipo de formación, que faciliten una homogeneización en los contenidos formativos de los mismos y a la vez sirvan de orientación para la actuación de las empresas en la realización de estos planes.

9.º) La retribución del trabajo que corresponde a las horas efectivamente trabajadas podrá ser pactada en convenio colectivo sin que en ningún caso pueda ser inferior al salario mínimo interprofesional que corresponda en proporción a la jornada de trabajo pactada. En cualquier caso, se aplicarán los beneficios recogidos en el Convenio CEOE-INEM a efectos de complementar la retribución por el tiempo realmente trabajado cuando ésta sea inferior al 65 por 100 del salario mínimo interprofesional correspondiente.

Como valoración global de las modificaciones proyectadas en los contratos en

práctica y para la formación diremos que tienen grandes deficiencias en su regulación y en la práctica van a contribuir a incrementar la precariedad en la contratación juvenil.

Por último hay dos aspectos que considero interesante resaltar: Referente a las bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social, que en el proyecto de desarrollo del artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores experimentan un fuerte incremento. Este hecho junto con la flexibilidad en la regulación de estas modalidades van a permitir que en la práctica gran número de contratos con jóvenes que hasta ahora se hacían en las modalidades de Contrato Temporal y a tiempo parcial se desvíen hacia estas nuevas modalidades de contrato

en prácticas y para la formación. Lo que en realidad no va a ocasionar nuevos contratos, sino un efecto de sustitución. Además, intentar fomentar la creación de empleos reduciendo el coste del factor trabajo, mediante bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social (aparte de los efectos de otros órdenes sobre el déficit de la Seguridad Social, incremento de la discriminación en el mercado de trabajo, etc.), difícilmente puede resultar efectivo sin que se produzcan modificaciones en la política económica, en las expectativas empresariales y en una situación en la que gran parte de las empresas sus inversiones en reducir plantilla y en tecnología parcialmente destructora de puestos de trabajo.

JOSE MATEOS



English Visa is a major new 3-part course which takes secondary students from beginner to intermediate level.

English Visa offers:

- \* Well-structured syllabus
- \* Maximum student involvement
- \* Flexibility - optional Time Out sections
- \* Variety - a wide range of activities
- \* Teaches both structures and functions
- \* Exciting, imaginative stories and topics

To receive your FREE specimen pack, send off the form below to:

ENGLISH VISA SPECIMEN PACK OFFER,  
Oxford University Press,  
Camosmor 18,  
Fifth floor D,  
Madrid 4.

VISA OFFER

Name .....

Address .....

### LAS PRUEBAS DE "IDONEIDAD" EN LA UNIVERSIDAD

Los resultados de las pruebas de idoneidad para los PNNs de Universidad han sido un tema de actualidad en los últimos meses. Las denuncias de las arbitrariedades e irregularidades producidas y la insistencia de la Secretaría de Estado para Universidades en considerarlas globalmente satisfactorias han sido aspectos reiteradamente recogidos por la prensa. Sin embargo, poco se ha dicho del significado real de esas pruebas para resolver la problemática de ese profesorado y, simultáneamente, de uno de los graves problemas que afectan al funcionamiento de la Universidad.

La convocatoria de las pruebas de «idoneidad» se contemplaba en la LRU. Con dicha Ley, entre otras cosas el Gobierno del PSOE cerraba el paso a la alternativa de la contratación laboral como vía para la normalización del régimen de trabajo y profesional de un colectivo de más de veinte mil profesores (el 80 por ciento del total del profesorado universitario). Frente a esta alternativa, defendida durante años por los sectores universitarios más democráticos y progresistas, el Gobierno escogió mantener la vía tradicional de la funcionalización. El acceso a dicha condición se regulaba mediante un *única* convocatoria de las llamadas pruebas de idoneidad y el establecimiento de los denominados «concursos», similares a las tradicionales oposiciones, como mecanismo regular.

A la convocatoria única de las citadas pruebas sólo podían concurrir en principio aquellos profesores con más de cinco años de docencia universitaria y título de doctor. De éstos, ni siquiera todos, ya que por razones presupuestarias se excluía a los contratados como encargados de concurso que reunían esos requisitos (más de 1.500) y se limitaba a las categorías de contratados e interinos, que por los niveles de remuneración que venían percibiendo costaba más barato convertir en funcionarios. En total han podido concurrir alrededor de 7.500 (aproximadamente un 30 por ciento del total de PNNs).

De ellos, cerca de 3.000 han sido declarados no idóneos. Tan alto porcentaje de rechazos puede parecer en principio sorprendente si se piensa que en dichas pruebas no había plazas limitadas y consistían únicamente en la valoración por las comisiones evaluadoras de los «currículums» y memorias presentados por escrito por los candidatos. No lo es tanto, si se conocen las tradicionales relaciones de poder, tráfico de influencia y espíritu corporativo existente entre buena parte del profesorado numerario que componía dichas comisiones. Las discriminaciones por motivos ideológicos y los intereses de las «claves» académicas han dado lugar a escandalosas arbitrariedades y agravios comparativos. Por otra parte, la normativa específica dictada por la Secretaría de Estado para Universidades ha favorecido la falta de transparencia de

las actuaciones de esas comisiones evaluadoras e impedido a los afectados a recurrir legalmente con mínimas posibilidades de éxito. Asimismo, en las reuniones mantenidas por representantes de estos profesores y de los Sindicatos con los responsables ministeriales se ha puesto de manifiesto la escasa voluntad política de éstos en forzar la revisión de las decisiones de las comisiones evaluadoras.

El resultado de todo ello es que con las pruebas de idoneidad sólo han normalizado su situación un 20 por ciento de los PNNs. Por lo tanto, más de 18.000 siguen en las mismas condiciones de precariedad tradicional. Entre ellos, los declarados «no idóneos» que, paradójicamente, seguirán desempeñando las funciones docentes para las cuales se les ha calificado así.

El futuro profesional y laboral de ese amplio colectivo se presenta muy sombrío. En el marco de la restrictiva política del Gobierno es difícil que se produzca una dotación de plazas lo suficientemente amplia como para que todos tengan en principio la posibilidad de integrarse en los cuerpos docentes, y, de otro lado, sus contratos en el mejor de los casos tienen solamente dos cursos más de vigencia. Los peligros de una «reconversión» también gravitan pues sobre este colectivo de trabajadores de la enseñanza y repercuten gravemente sobre el actual y futuro funcionamiento de las Universidades Públicas.

### Despedidos

*El MEC, siguiendo su particular costumbre, no cumple sus compromisos. De nada sirve recordárselo. Esta vez les tocó el turno a los PNNs, que en número de unos 1.700 se encuentran en la calle y sin perspectivas. Decisiones del MEC al course.*



## NOTICIAS SINDICALES

### EDUCACIÓN FÍSICA; EL MEC NO CUMPLE

Los profesores de E.F. están como estaban. Es decir, muy mal. El acuerdo logrado tras la larga huelga de comienzos del 84 no se ha cumplido. Los Decretos de creación de la asignatura en BUP y FP, que debían estar aprobados antes del 1 de septiembre, aún no han sido aprobados por el Consejo de Ministros, y su aprobación se presenta difícil, ya que el Ministerio de Hacienda se opone a ella, por motivos económicos, naturalmente. De todas formas, según informes del MEC, éste, aun con la oposición de Hacienda, los presentará ante el Consejo de Ministros. No obstante, y aunque el Gobierno los apruebe, está por ver si los profesores con título de licenciado pasarán a PNN, y si pasarán todos. Tal como son las cosas es bastante dudoso.

Por otra parte, los profesores que no poseen la titulación de licenciado y a quienes, según el acuerdo, se les integrará en una escala a extinguir creada por Decreto lo tienen también difícil, ya que, según fuentes ministeriales, aún no se tiene el borrador de dicho Decreto. Y la tramitación de un Decreto es muy lenta. Primero se elabora y se aprueba por el Ministerio de turno, después, en el caso del MEC, debe ser informado por el Consejo Nacional de Educación y por el Consejo de Estado, lo que supone unos cuatro meses. Finalmente pasa a la Comisión de Subsecretarios y al Consejo de Ministros. Por tanto es prácticamente imposible que entre en vigor el 1 de enero de 1985 como estipulaba el acuerdo. Por último, puede haber bastantes dificultades para crear una nueva escala, ya que la L.R.U. de la Función Pública se orienta claramente a la drástica reducción de cuerpos y escalas. Esperemos que esta dificultad no sea insalvable.

### LOS PNN, A LA CALLE

Los PNN dependientes del MEC, unos 1.700, han sido despedidos. Los reiterados compromisos verbales de los Directores Generales de Personal, Julio Seage y Félix Muriel, en el sentido de que se les garantizaría la estabilidad para los próximos cursos han sido incumplidos. Es evidente que «el cambio» ha llegado al MEC, ningún Gobierno anterior se había atrevido a tanto. Además, el despido implica que no tendrán ninguna ventaja de cara al acceso.

Los sindicatos, una vez más, no han sido ni siquiera informados. El MEC ha incumplido el Acta del 2 de marzo, arrancada por unos 100.000 huelguistas. Este tipo de actuaciones irresponsables y antisindicales pueden traer malas consecuencias en vistas a la acción sindical y a la negociación colectiva al dar la razón a aquellos sectores del movimiento sindical que rechazan la negociación y optan exclusivamente por la presión. Sin embargo, las C.A. con trans-

ferencias en materia educativa si garantizan la estabilidad a sus respectivos PNNs.

La solución que se dió al problema el pasado curso (los PNN no cubrieron vacantes, sino sustituciones), puede ser una solución aceptable para todos.

### INICIO DEL CURSO. NOVEDADES

Las circulares enviadas por el MEC a propósito del inicio del nuevo curso contienen algunas novedades de cierta importancia. Según nuestro criterio, las fundamentales son las siguientes: el despido de los PNN, la jornada de veinticinco horas lectivas, incluyendo recreos, en EGB, y treinta de permanencia y dieciocho horas lectivas para BUP y FP, que pueden ampliarse hasta veintiuna, más treinta de permanencia; la ampliación del número de días lectivos en BUP y FP al fijar el comienzo del curso el día 24 de septiembre en vez del 1 de octubre; la posibilidad y el mecanismo de reclamación de los alumnos contra sus calificaciones; la prohibición de los deberes (esto no es nuevo, la prohibición ya existía, aunque no se aplicaba), y la insistencia en la evaluación continua con algunas aclaraciones de interés.

La jornada que se establece para EGB es la que realmente, a pesar de los Decretos del Ministerio de Hacienda viene haciendo el profesorado. La de Medias, en cambio, es impresentable. Lo mismo podemos decir del aumento del curso en una semana.

Curiosamente en la reunión de la Mesa de negociación MEC-Sindicatos celebrada el pasado 28 de mayo, el Ministerio impuso a casi todas las centrales sindicales (menos a FETE, FESPE y ANP prácticas de FP) su propuesta de que antes del verano sólo se negociaran dos temas: la estabilidad de los PNN y las circulares del inicio de curso. La siguiente reunión de la Mesa de negociación se llevó a cabo el 24 de julio y ambos temas ya habrían sido "resueltos" por el MEC, ya que unos días antes habían sido enviadas a las Direcciones Provinciales del MEC las circulares del subsecretario en las que se recogían las novedades anteriores y de cuyo contenido se deduce sin lugar a dudas que los PNN irían a la calle.

### PRESUPUESTOS PARA 1985

Una vez más, los presupuestos se presentan en el Parlamento sin haber negociado con los sindicatos todo lo referente a los trabajadores de A.P. Nuevamente se intentará imponer de forma unilateral un incremento salarial que no mantendrá el poder adquisitivo. Es el pan nuestro de cada año. Además, el IPC está teniendo un ritmo de crecimiento superior a las previsiones del Gobierno. Los TAP siguen discriminados respecto a los trabajadores del sector privado. Este no es el camino ideal para la mejora de los servicios públicos. En el próximo número de «T.E.» informaremos de su contenido.

## Privada: La derecha se une

Ya hemos empezado el curso y la primera sensación que todos los trabajadores del sector tenemos es la incertidumbre. Falta de certeza en nuestro futuro cercano y en que se resucien los numerosos y graves problemas que afectan al sector.

La patronal con sus padres, sus religiosos, sus partidos y su sindicato ha levantado el hacha de guerra y ha resucitado las hostilidades, que nunca cesaron, en pro de su libertad de enseñanza. Es curioso y significativo que sea en torno a la enseñanza privada donde la derecha y los sectores más conservadores de la sociedad quiera aglutinar sus fuerzas y desde aquí presionen al MEC y por extensión a todo el Gobierno.

Esto nos hace presagiar posturas, una vez más, rígidas y de dureza por parte patronal al primar los elementos políticos sobre los sindicales y donde aparezcan como la pelota que se pasan unos a otros y que nadie coge. Una de las primeras cuestiones a abordar tanto con la patronal como con la Administración es la de buscar mecanismos de negociación con interlocutores válidos.

### RECONVERSION ENCUBIERTA

Por otra parte, hay que resaltar al inicio del curso los problemas suscitados a los compañeros de los centros en crisis. En la enseñanza estamos sufriendo una auténtica reconversión encubierta por distintos motivos y que está suponiendo un auténtico goteo de trabajadores que se están quedando sin trabajo. Estamos seguros que este grave problema no encontrará soluciones parciales satisfactorias si no hay voluntad global por parte de la Administración de buscar soluciones.

Por eso urge buscar mecanismos estables de negociación con el MEC para negociar nuestra alternativa a los Centros en crisis, así como un calendario concreto de homologación con la Enseñanza Estatal en tres años y que debería comenzar en este curso escolar.

Ante la tarea urgente que se nos avecina la Federación de Enseñanza de CC.OO. hace un llamamiento a todos los trabajadores del sector a que se organicen, debatan y elaboren plataformas y, en general, discutan y den alternativas a los numerosos problemas pendientes.

MIGUEL RENESES

## PSICOLOGIA EDUCATIVA

**Autor:** Peter Tomlinson  
**Colección:** Psicología

Este estudio sobre psicología educativa presenta algunos aspectos que la diferencian de cualquier otro tratado de la psicología de la educación.

### UN TRATADO DIFERENTE

El primero es un intento de aplicar al campo de la psicología educativa la psicología cognitiva y su paradigma del ser humano como un procesador de información, que ha dominado la psicología experimental al menos durante las dos últimas décadas. Se incluye el paradigma IPS, junto con otros enfoques, poniendo especial atención en el papel que desempeñan las destrezas al comentar los problemas prácticos.

Un segundo aspecto, que de alguna manera constituye el tema central del libro, es el de la interacción. Este concepto caracteriza evidentemente la enseñanza, hasta el punto de que, conectando los diferentes aspectos de una psicología de la educación, puede también justificarse la complejidad de los temas que son exigidos por una enseñanza inteligente.

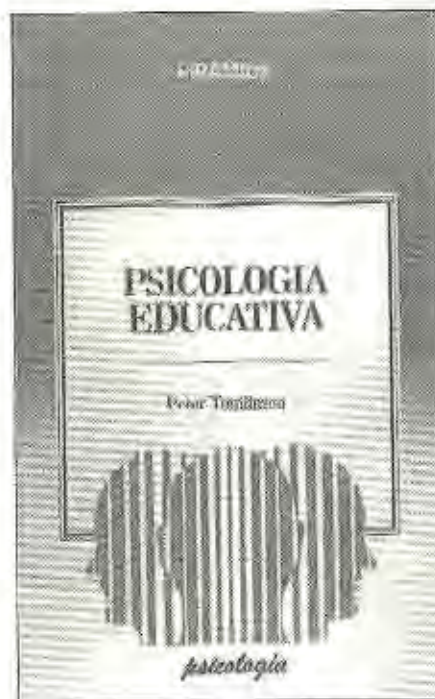
### REFLEXIONAR SOBRE LA TEORIA FORMAL.

El tercer aspecto consiste en un intento deliberado por fortalecer un sentido refle-

**Ediciones Pirámida**  
**MADRID-1984**

xivo de la naturaleza de la teoría formal, de los necesarios límites de la aplicación de cualquier modelo o principio.

Peter Tomlinson es catedrático de la Educación en la Facultad de la Educación de la Universidad de Leeds.



## ASESORAMIENTO FAMILIAR DE EDUCACION INFANTIL

(Guía práctica)

**Autor:** Montserrat Cervera y Helena Feliú  
**Colección:** Aprendizaje  
**Editorial:** VISOR  
**MADRID-1983**

Las autoras emplean la palabra «aconsejamiento» como función básica de los psicólogos infantiles. Están para aconsejar a padres y maestros, puesto que la participación de padres y maestros debidamente aconsejados por el psicólogo es más afectiva que unas sesiones con el niño en el gabinete psicológico sin ulterior generalización a la vida real.

Ciertamente ni los educadores ni las familias pretenden equivocarse al enseñar al niño; si ello ocurre es porque desconocen algunos hechos. Podrían evitarse muchos errores si dominaran los principios que rigen la adquisición, consolidación y modificación de la conducta infantil. Si los padres conocen y entienden el por qué han de intervenir de una determinada forma, actuarán con mayor seguridad y eficacia.

Está dividido este libro en tres partes, las dos primeras dedicadas a las generalidades del comportamiento y a la modificación del comportamiento, y la tercera, al estudio de algunos comportamientos desadaptados. En total 18 capítulos, todos ellos poseen el final de los mismos entre 20 ó 25 ejercicios que el lector deberá realizar para comprobar si ha comprendido lo leído.

Pero no es pretensión de las autoras que el libro sea leído de un tirón; por el contrario, cada capítulo será previamente explicado en la consulta y después se pedirá a los padres que lo lean en casa de forma tranquila y traten de resolver los ejercicios anexos a cada capítulo.

En la próxima sesión deberán consultar todos los puntos que no han entendido o les ha parecido dudoso, así como revisar las respuestas del cuestionario pertinente. Se aclararán dudas y se pondrán ejemplos concretos de cómo aplicar estos conocimientos a la interacción diaria. Cuando todas las dudas han sido resueltas y el contenido asimilado, podrá abordarse la explicación del capítulo siguiente.

## HAGAMOS CERAMICA

**Autor:** María Dolores Giral  
**Colección:** Bolsillo Juvenil n.º 35

**Editorial:** LABOR  
**BARCELONA-1984**

La colección «Labor bolsillo Juvenil» nos tiene acostumbrados a encontrarnos todo tipo de libros para niños, desde autores clásicos: Grimm, Andersen, Torca, Machado, Tolstoi, como contemporáneos: Janosch, Gisbert, Alberti...; y otra serie que podríamos llamar «Libros prácticos», tales como «Juegos para viajes», «Cómo cuidar a tus animales» o el que presentamos este mes: «Hagamos cerámica». Es una colección que avanza despacio pero segura, con la seguridad que proporciona la calidad de los títulos hasta ahora aparecidos.

En este libro práctico, María Dolores Giral, destacada especialista en la técnica de la cerámica, nos ofrece a partir de los ocho años la oportunidad de aprender a fabricar utensilios, objetos diversos, adornos, variando tamaños, formas y colores con un material tan sencillo como la arcilla. Nos va proporcionando ideas de cómo hacer cosas, no cosas para copiar; nos invita constantemente a dejar libre la imaginación y crear lo que se nos ocurra. No es un libro de recetas ni de fórmulas, sino de ideas.

Tras situar la cerámica en el lugar que le corresponde en la historia de la Humanidad nos va introduciendo desde las técnicas más simples, aplicables incluso en el ciclo inicial, hasta llegar a ese punto en que ya no será necesario consultar el libro y podremos continuar por nuestro camino.

En la segunda parte, muy brevemente, nos invita a cocer nuestra cerámica, para ello nos explica unas técnicas muy caseras para construir nuestro propio horno.

El lenguaje: claro, directo y las ilustraciones, de la propia autora, son un apoyo fundamental para la puesta en práctica de las técnicas explicadas.



## CUENTALOS BIEN, QUE TODOS SON

**Texto:** María Eulalia Capmany  
**Ilustraciones:** Eulalia Sarola  
**Colección:** Los libros de la gata n.º 6

**Editorial:** Arcos-Vergara  
**BARCELONA-1984**  
**Edad de lectura:** A partir de siete años

«Cuando José aprende por primera vez: Había una vez un niño que se llamaba José, que tenía un padre y una madre y unos hermanos, con pies enormes y vozarrón de trueno. José aprende a ser José porque conoce su propia historia.»

Por eso a los niños y a los pueblos les gusta tanto que les expliquen una y otra vez su propia historia.

Desde ese principio María Aurelia Capmany da forma en cinco deliciosos relatos a las experiencias vividas por esos niños que comienzan a tomar conciencia de sí mismos.

Pedro, como todos los niños, siente miedo al quedarse solo en casa, y como todos los niños se ve obligado a retar a ese miedo.

A Eulalia, que le han regalado una cuerda de saltar y le han dicho: ¡Hala, Lali, a ver si aprendes a saltar...! resulta que no le dejan saltar en el comedor. Se empeña en que mamá le compre una falda «porque soy una niña y las niñas llevan faldas», «Vaya —dijo mamá— a ver si me sales reaccionarla», «yo no soy reaccionaria, soy una niña».

A José, su padre y sus hermanos mayores se la juegan, le dejan dormido mientras se van de excursión a la sierra; hay que planear la venganza.

A Eugenio y a Martín no les hace ninguna gracia que venga una «anguro» a cuidar de ellos mientras sus papás están en el trabajo.

Ha conseguido la autora reproducir con bastante fidelidad el estilo lingüis-



tico de los niños, pero, principalmente, sus problemas y angustias. Ello hace que sea este libro de frecuente lectura entre los niños de corta edad (seis-nueve años) si nosotros se lo sabemos descubrir, puesto que verán en él situaciones y problemas comunes a su existencia cotidiana. Es muy fácil que lo lean con una sonrisa de complicidad.

## EL MUSEO DE LOS SUEÑOS

**Autor:** Joan Manuel Gibert  
**Ilustrador:** Francisco Solé  
**Colección:** Austral Juvenil n.º 40  
**Editorial:** ESPASA CALPE  
**MADRID-1984**  
**Edad de lectura:** A partir de los 14 años

Después de siglos de azarosa existencia todos los fantásticos objetos de un museo inimaginable aparecen en un sombrío edificio donde, en apariencia, permanecen sin custodia y en misterioso abandono.

Todos ellos son depositarios de grandes secretos de la humanidad y abren, a quienes los tocan, una nueva percepción de los sentidos. Pero al mismo tiempo les hacen envejecer con rapidez extraordinaria. Nunca sus secretos han estado tan cerca de nosotros y de la gran esfera destinada a convertirse en el verdadero Museo de los Sueños.

«Joan Manuel Gibert» es un enamorado de la literatura, la música sinfónica y el teatro y también de otras artes imaginativas que todavía no existen. Este original autor catalán posee un mundo literario propio, en el que la imaginación cobra de nuevo todo su valor, sin alejarse del mundo de la realidad.

Publicó su primer libro en 1979, «Escenarios Fantásticos», que aportó a la literatura juvenil una temática original que seguiría desarrollándose en su nueva obra «El misterio de la isla de Toklan». Esta novela ganó el Premio Lazarillo en 1980 y fue nominada para la Lista de Honor del Premio Andersen en 1982. «Leyendas del Planeta Thamyris» obtuvo el premio Libro de Interés Infantil 1983 que otorga el Ministerio de Cultura. Simultáneamente a la publicación de «El museo de los sueños», publica la Editorial LABOR «La noche del viajero errante», donde también publicó «El extraño adiós de Odiseo Muñeró». También en otras editoriales: Argos-Vergara, Juventud, tiene obras destinadas a un público más menudo, como el «Bestiario fantástico».

## LEYENDAS

**Autor:** Gustavo A. Bécquer  
**Ilustraciones:** Margarita Cuesta

**Colección:** Tus libros, n.º 40  
**Ediciones:** G. Anaya. MADRID-1984

Sería pretencioso presentar o descubrir a Bécquer en esta breve crítica. No es nuestro objetivo; pero lo que sí que nos vemos obligados a hacer es alabar esta cuidadísima edición de sus «Leyendas». Son tantas las ediciones habidas de sus obras que parecería innecesario dar a conocer una más.

La colección «Tus libros», de Anaya, que ya va por su número 42, logra presentar a los jóvenes lectores — 12 a 18 años — a los autores clásicos de la literatura, sin hacer ningún tipo de mutilación, como desgraciadamente han hecho otras editoriales, con la falsa excusa de acercar esos autores a lectores aún poco prácticos.

Cada vez es más difusa la línea que separa a nivel de literatura el campo adulto del juvenil, tal es así que estas «Leyendas» pueden ser usadas, tanto a nivel de lectura placentera como analítica, por alumnos de 2.ª etapa de EGB o por estudiantes de Universidad, y ello es así, ya que la presente edición reproduce íntegramente los textos de las leyendas de Bécquer, publicados originalmente en los periódicos de los que era colaborador: «El Contemporáneo», «La Crónica de ambos mundos», «La América».

## CURSO DE FORMACION PARA EDUCADORES

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

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

Clarea la aurora de una nueva era en la escuela. Llegados son los tiempos de clausurar con siete llaves el inventario de agravios inferidos a los escolares por ciertas pedagogías de sotana, gestos zaheridos y varas de avellano. La Historia avanza y arrecia y los regletazos en las yemas de los dedos, y otras sevicias del jardín sadiano, han quedado felizmente arrinconados en alguna oscura circunvolución cerebral de los adultos victimados en sus años más tiernos por la Geometría y el Ripalda. La letra ya no entrará con sangre y varapalos, sino con dulces músicas y golosinas celestiales y con sonrisas cariñosas de maestra postconciliar.

— «Tenéis que aprender divirtiándoos», espetó el Presidente González a los tiernos escolares que comenzaban el curso en Extremadura. Estaba jovial el Presidente y, donde hay confianza da asco, ello animó a un párroco molestu-do, sanguinco y levemente impertinente a replicar la consigna presidencial.

— «Y eso, ¿con qué se come?», porque aprender y divertirse son términos que se dan de bofetadas y que difícilmente pueden conciliarse. Aprender es cosa que rima con áscesis, renuncia y sacrificio. Divertirse rima, por contra, y en consonante, con olvidar, que es lo contrario de aprender. Olvidar las buenas maneras, el buen criterio, la buena urbanidad y el buen ejemplo de maestros y consiliarios. De sobra saben los pedagogos de los exquisitos «colleges» de la Gran Bretaña que las cabecitas jóvenes, y por ende alocadas, se templan con zurriagazos; de sobra saben que una espalda cruzada de verdugones es buen comienzo para modelar «gentlemen» y memoriones a mayor gloria de Dios y de la Patria. Todo lo demás es mariconería y adarmes de damiselas que, tarde o temprano, harán de los chicos espíritus pusilánimes y mentalidades cenurias.

— «No queremos hacer sabios, dijo el Presidente, queremos hacer hombres sanos.»

«Saludable sólo es la sabiduría, la eficacia, la disciplina y la continencia. Sólo del rigor y del sudor nacen las flores del progreso y la grandeza. Sólo de la represión de los juegos concupiscentes nace la cultura. No se hacen hombres

sanos divirtiéndose, porque la educación es una cosa muy seria. ¿Cómo se lleva eso del divertirse, cómo se lleva el cachondeo con la urgente necesidad de enganchar el país, la Patria, al tren de la vanguardia tecnológica? Los partos, o son traumáticos o son viles defecaciones. Sobra ya mierda en el solar patrio y falta talento, disciplina y buen criterio para acceder a mejores cotas de civilización. Buena es la madera que tenemos y hay que modelarla, no con estúpidos cánciones de cuna, sino con himnos de dolor. Aprender divirtiéndose no es aprender sino el vicio y la molicie.»

— «Es una opinión, dijo el Presidente, y lamento anunciarle que vamos a acabar también con la malsana costumbre de cargar las jóvenes espaldas de nuestros chicos con tareas escolares en el domicilio. Se acabaron los deberes.»

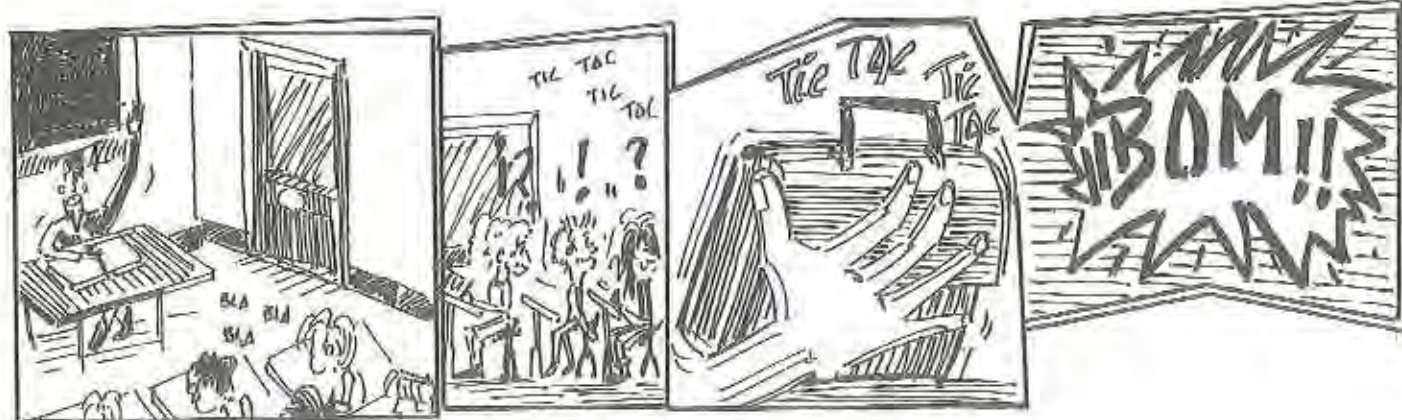
Por sobre los vivas, eureka y entusiasmos de la turba parvular el párroco aún dejó oír su voz de esténtor para continuar:

— «Mal asunto es el de hablar sólo de derechos y nunca de deberes y ahora encima los quitan. Se están abriendo las puertas de la barbarie y de la holgazanería. Los deberes marcan la diferencia entre los pueblos civilizados y los asilvestrados. Los deberes mantienen a los colegiados amarrados a la virtud del trabajo y alejados de las concupiscencias que nacen del ocio y de la acedia. ¿Qué harán los escolares cuando suene el timbre que pone fin a las clases? Ver la televisión y joder con la pelota. O, peor aún, pensar inconveniencias y maquinizar conspiraciones contra la virtud.»

El Presidente tragó saliva, apuntó un gesto de réplica y lo estranguló en el acto para dejar paso a la expresión gestual de un sobrio mensaje de resignación teñida de desprecio. Estaba convencido de la justeza de sus criterios educativos que fueron, por otra parte, ratificados por una salva de aplausos y alharacas de la alumnada, que entendió que se había consagrado el sacrosanto derecho a hacer novillos en aras de una mayor salud mental.

Gonzalo Ugidos

## “LA EDUCACION ES COSA SERIA”



TRABAJO AJADORNES  
DE LA FENSIÓN ANZA  
TRIBALADORS  
LANGHLEOK

TRABAJO AJADORNES



# la primera de clase

