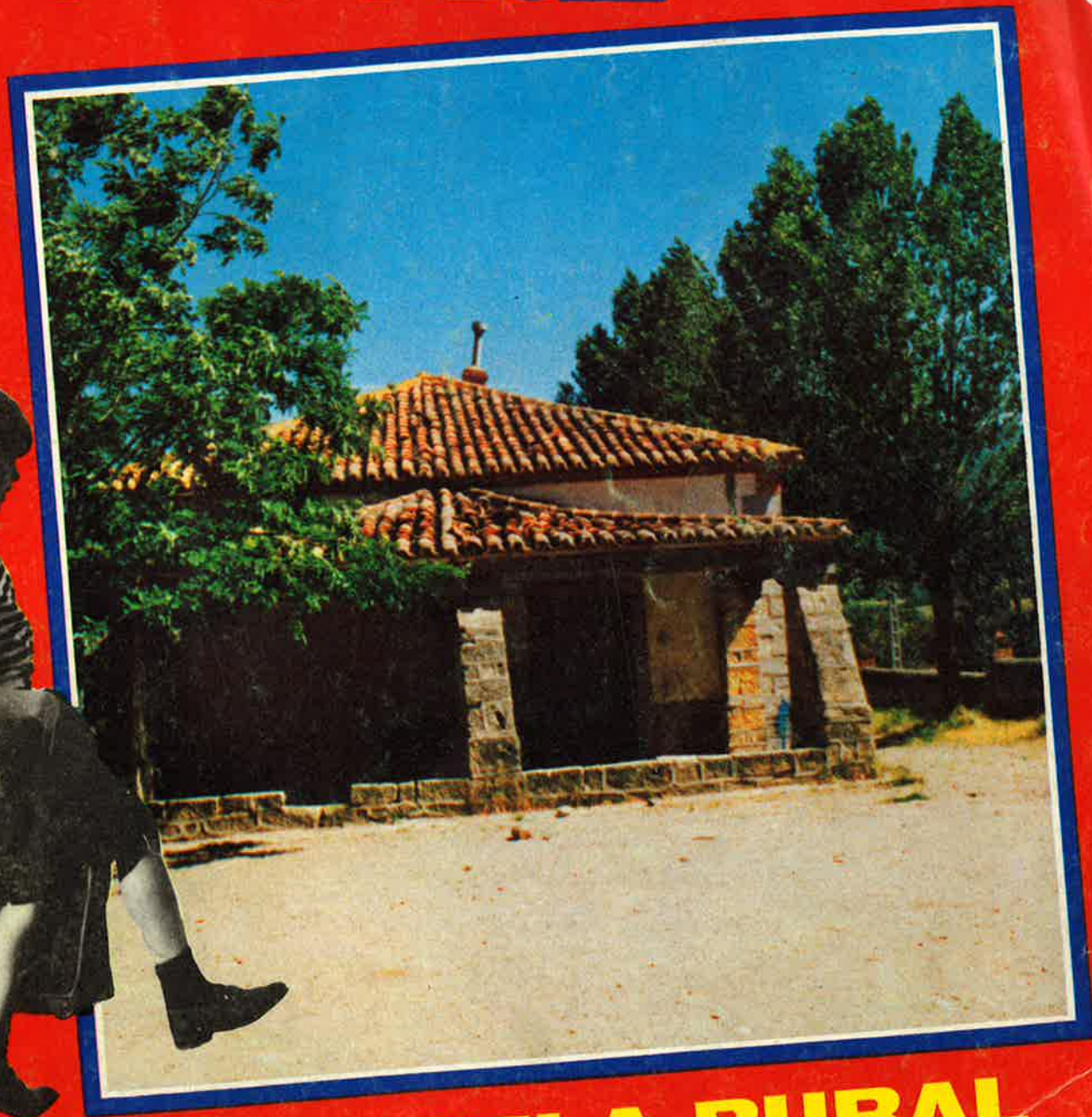


Vida escolar

R 458
N.º 228
AÑO 1984

LODE



ESCUELA RURAL

Experiencias

Vida escolar

N.º 228
AÑO 1984

Dirección General de Educación Básica

Paseo del Prado, 28, 1.º - Madrid-14

Presidente

Jaime Naranjo Gonzalo

Director

Jorge Roa Hernández

Subdirector

Antonio Molina Armenteros

Secretario de Redacción

Feliciano Blázquez Carmona

Vocales

Antonio Espinosa González
Domingo Luis Sánchez Miras
Angel J. Lázaro Martínez
Ana Martín
Pilar Pérez Mas

Diagramación

A. M. A.

**EDICION, ADMINISTRACION
Y SUSCRIPCIONES**

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n. - Madrid-3
Apartado de Correos, 169 E. D.
Teléf.: 449 66 63

Imprime: Graffoffset, S. L. - Getafe (Madrid)
Depósito legal: M. 9712-1958
ISSN: 0506-872-X

	Ptas.
Suscripción anual para España	700
Suscripción anual para el extranjero	850
Número suelto para España	150
Número suelto para el extranjero	175

VIDA ESCOLAR no se hace responsable de los artículos firmados ni se identifica necesariamente con las opiniones de sus colaboradores.

PORTADA

En portada aparece la
escuela unitaria del
pueblo de Pinilla del
Valle, provincia de
Madrid, situado en el
Valle del río
Lozoya.

**Fotógrafo:
Antonio García
Vázquez**

IGUAL EDUCACION POR DISTINTOS CAMINOS

S *Si la escuela tiene que facilitar la incorporación del niño en la historia, la sociedad y la cultura de su entorno, la educación formalista que se imparte en el mundo rural está provocando el desarraigo del alumno de las formas productivas y del sistema de valores propios de la cultura campesina, porque actúa como un proceso uniformador de dirección urbana. No se trata de adaptar, sin más, al niño a las formas de vida rural, sino de encontrar el papel que corresponde a la escuela en esa sociedad, propiciando una educación que le permita incorporarse creativamente a su entorno.*

C *BIERTAMENTE que los procesos de cambio tecnológico, económico y social también afectan al mundo rural. Y, por tanto, el nuevo modelo de escuela rural que propugnamos tiene que preparar al niño para esa dinámica social. Pero sólo si la educación encuentra la forma de recuperar la historia de su comunidad inmediata y le permite situarse críticamente ante su entorno, será una sociedad más libre e integradora, capaz de romper la actual dicotomía. Esa nueva escuela rural requiere un esfuerzo particular de las Administraciones educativas que habrán de arbitrar los necesarios programas compensadores de las carencias socio-económicas existentes, en un tratamiento multidireccional que requiere la coordinación de los departamentos de enseñanza con otras áreas de responsabilidad pública.*

U *RGE la tarea de adecuar los objetivos, los contenidos, la metodología y la organización escolar a esas finalidades. Y ello requiere potenciar un tipo de maestro que se comprometa con el mundo rural, que recupere todo lo positivo que tuvo el papel del maestro en el pueblo y que asuma las nuevas tareas de dinamizador social de una cultura abierta al futuro. Como referencia importante para estos propósitos contamos con la experiencia de numerosos colectivos que vienen explorando nuevas alternativas. Los resultados del primer año de aplicación de los programas de educación compensatoria, constituyen un estímulo indudable. De todo ello hacemos un repaso en el presente número. Por nuestra parte ya estamos trabajando en esa tarea que sólo será posible si los sectores de la comunidad educativa también asumen un compromiso con este proyecto.*

SI QUIERE ENTERARSE
DE LO QUE PASA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA...

Lea

COMUNIDAD ESCOLAR

PERIODICO QUINCENAL DE INFORMACION EDUCATIVA CON
DISPOSICIONES LEGALES, NOTICIAS,
REPORTAJES, OPINIONES, CULTURA,
CIENCIA, ENTREVISTAS...



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

BOLETIN DE SUSCRIPCION A COMUNIDAD ESCOLAR

Señale con una el período de suscripción que le interesa:

Precios de suscripción
(Sin gastos de envío)

- UN SEMESTRE 500 pts.
 UN AÑO 1.000 pts.

D./Dña.

Domicilio

Localidad Dto. Postal

Provincia

SUMARIO

	Págs.
EDITORIAL	Igual, educación por distintos caminos. 1
LA PAGINA DE... Goría Fuertes	Poesía: Asignatura obligatoria. 5
EXPERIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Albacete es una de las zonas visitadas por VIDA ESCOLAR para vivir detenidamente una interesante experiencia que se viene llevando a cabo en diferentes escuelas rurales de la zona serrana de esta capital Manchega 6 ● En Lugo, cursillos agropecuarios para maestros rurales 14 ● En Albarracín y Alcorisa, de Teruel, funcionan ambos Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIET). 20 ● El Taller de las Ciencias «Leonardo da Vinci», en Cantabria. 40 ● La Arqueología aplicada a la escuela, una experiencia en Poio (Pontevedra). 46
DOCUMENTO	La diversidad como valor en una escuela que cambia, por Francesco Tonucci, italiano, psicólogo, investigador en el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigación, de Roma. 27
ENSAYO	<ul style="list-style-type: none"> ● Els Tallers de Ciencia creativa. Una alternativa metodológica. 50 ● La división de fracciones en EGB 55
GUIA VIAJERA	Peñíscola: El altar de un dios, la residencia de un Papa. 58
LA ESCUELA EN EL MUNDO	Educación y enseñanza en la RFA 60
TALLER LITERARIO	Poesía. 62
MURAL DE NOTICIAS	64
LIBROS	79
LODE	82

Gloria Fuertes

POESIA: ASIGNATURA OBLIGATORIA

La escuela debería ser un poema, si el maestro fuera un verso ya que todos los niños son poetas.



TODOS los niños son poetas mientras conservan sus dientes de leche, algunos niños, seguimos siendo niños y poetas hasta la tercera edad, pero pocos.

Por eso desde pre-escolar, la maestra o el maestro debe empezar, por leerles versos:

*Un león travieso,
con el rabo tieso,
dijo a la pequeña
que iba a buscar leña:
—Soy un pobre ciego,
ya no veo veo,
cógeme la pata
vamos de paseo.
Vente a la montaña,
te daré castañas.
Y dijo la niña:
—No, que me engañas.*

Los niños con la poesía se entretienen, gozan, les gusta el

sonido, la rima graciosa de «el pato con gato y zapato» así como los dibujos de colores, que deben llevar todo libro infantil. El niño empieza a despertar en poesía, a amar el libro y a sentir el deseo de saber leer.

La poesía para niños es prima hermana del humor, (para adultos la poesía es hermana de la filosofía).

Como el niño ya sabe lo que son los versos, —esos renglones cortitos que se escriben en el centro de la página y que juntos forman una poesía—, ya en 1.º, 2.º y 3.º de Básica, pueden leer poemas más sencillos de García Lorca, los Machados, Alberti, etcétera, estos ya explicados por los maestros.

En una conferencia decía un señor (y me extrañó que fuera

maestro) que al niño no hay que darle poesía infantil, sino poesía adulta (me opuse cordialmente a su teoría). ¿Cómo va a entender el niño, los bellos y profundos poemas de Cernuda, Salinas, Guillén, Aleixandre y tantos de la «Generación del 27» sin ir más lejos?

Hay que ir entrenando a los pequeños con poesía especial para ellos, poesía sencilla, graciosa, rimada, luminosa, sin profundidades que la oscurezcan.

Lo que leen los niños si no lo entienden no lo sienten. Los mayores, podemos no entender algo pero sentirlo, ellos aún no, hay que dárselo claro y ameno, para que les interese.

Cuando yo era niña no existía literatura para niños en las escuelas; leíamos, *Relatos de Urbanidad, La buena Juanita,*

Fábulas de Samaniego y Vidas de Santos, estas últimas, a mí, por lo menos, me dejaban tristísima.

Fuera de la escuela, en alguna papelería o cacharrería, se podían adquirir los cuentos de Calleja, a cinco céntimos ejemplar. Yo los devoraba (aunque no siempre los entendía) me atraían por el chiste final, que entonces se llamaba «chascarrillo» y me hacían reír. Los niños necesitan reír, esto lo tengo muy en cuenta cuando escribo para ellos.

Hace medio siglo, cuando yo era niña (cosa que creo que sigo siendo), lo que más me gustaba era leer, más que jugar, me inventé para los chicos del barrio lo que hoy sería un slogan: Jugar a leer, es nunca perder.

Leluyas de don Palillo de madera

*Don Palillo de Madera
nació cerca de la sierra.*

*—De la sierra de aserrar
y no de la de nevar.*

*Un día de fuerte viento,
se escapó de su aposento.*

*—¡Yo no quiero ser vulgar
y mi destino es triunfar!*

*Se hizo «yeyé» de boleros
y ganó muchos dineros.*

*Se puso robusto y sano
y parecía un gusano.*

*Y acabó el pobre Palillo
pinchado en un pepinillo.*

Poesía para pensar

*Se me apareció el agua,
y me dijo: —Tengo sed.*

*Se me apareció el pastel,
y me dijo: —Tengo hambre.*

*Se me apareció la nieve,
y me dijo: —Tengo frío.*

*Se me apareció el fantasma,
y me dijo: —Tengo miedo.*

*Se me apareció el Hada,
y me dijo: —Estoy helada.*

*Yo me quedé pensativa,
y no les pude hacer nada.*

En la autobiografía de mi libro *Obras incompletas* (versos para mayores), confieso que mi madre me pegaba cuando me pillaba leyendo...

De pronto un día me dio por escribir. «Jolín con la niña, no teníamos bastante con las lecturas y ahora la da por escribir...» —decía mi santa madre.

Así fue, como no me compraban cuentos ni versos, el primer libro de cuentos que tuve en mis manos, me lo escribí yo, lo dibujé yo y lo hice libro, cosiendo el lomo (porque entonces aún no había grapas).

Hoy hay más de veinte libros míos en las manos de los niños de España, yo no quise que a los pequeños les volviera a suceder lo que a mí. Decidí divertirlos. Lo primero que tiene que hacer un autor para niños es divertirlos, y esto se consigue juntando gracia, imaginación y poesía; cuando a los 20 años, me di cuenta de que no tenía un duro, pero tenía los tres dones (gracias Dios) arriba señalados, me dediqué a ser poeta para niños, me sentí obligada e inspirada a llenar ese hueco de la literatura infantil que necesitaban los niños de la posguerra. Y, hasta hoy.

Como lo mío no es escribir artículos; me despidió con un poco de mi poesía (que aparece junto a estas líneas) para que los maestros os sintáis niños unos minutos; y para recordaros que en vuestras clases impongáis la Poesía como asignatura obligatoria.

Gloria Fuertes.

Por una escuela diferenciada, Albacete

Soluciones diferentes a problemas diferentes

En la escuela se viene tratando como iguales (en derechos y en deberes) a alumnos muy diferentes entre sí. Ya a principios de siglo, Claparede defendía la idea de que había que «enseñar a medida». Pero, ¿se puede, realmente, diferenciar la enseñanza en una medida suficientemente amplia para poder tener en cuenta todas las diferencias?

No se practica una enseñanza diferenciada ni sensible a la diversidad entre los niños de una misma edad. Hasta se piensa que la desigualdad en los resultados escolares es una fatalidad; cuando, en realidad, habría que ajustar la acción pedagógica a los intereses, al ritmo y desarrollo de cada niño. Nuestra visita a la sierra de Albacete, como podía haber sido a la de otra parte de nuestra geografía, nos puede traer la esperanza de que algo está siendo diferente; de que los problemas en educación no pueden ser homogéneos.



LOS planteamientos educativos globales no son transferibles de unas zonas a otras; y menos aún entre aquellas que, por sus condiciones físicas, las leyes no llegan a contemplar la realidad rural tal como se presenta cada día.

Desde las escuelas unitarias, insertas en nuestra ancha y difícil España, se puede apreciar que toda la legislación está hecha pensando en los grandes colegios de los pueblos y ciudades, y no para esas aldeas, cortijos y caseríos que embellecen con alucinante entusiasmo los grandiosos paisajes de España. Paisajes penetrados de humanidad, donde la situación del profesorado es distinta, donde la forma de actuación no tiene nada que ver con la de las gran-

des ciudades, ni con el currículum, ni con los horarios, comedores, transporte, APAs., consejos de dirección... Nada de eso es válido —tal como se concibe oficialmente— en infinidad de escuelas rurales, perdidas para los doctores de nuestra legislación escolar.

Mientras tanto, el aire, el sol y el crepúsculo alegran el camino de tantas y tantas aldeas enclavadas en la sierra Sur Oeste de Albacete, limítrofe con las tierras de Jaén por la cresta interminable de la Sierra del Segura. Allí hemos estado. Allí donde la paz y el descanso aguardan al rebaño en su cobertizo, y al hombre espera la silla junto a la chimenea, con el litro de vino lugareño, y la llama hipnotizadora de la lumbre que lle-

va al cielo la mirada quieta y reflexiva, empujada por un montón de pensamientos arrancados de un día más de soledad, de tremenda soledad...

«Es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad de los niños, y no al revés. El derecho a la diferencia es un principio fundamental de la escuela.»

El clima es el típico de montaña. Frío en invierno, nieve, hielo... Mañanas muy duras para niños de cuatro y cinco años que tienen que cruzar el camino, o la vereda seca y polvorienta, a veces húmeda, escurrecida y fangosa donde las generaciones han dejado marcados muchos años de constancia sellada en un surco abierto, serpenteante, estrecho, que sirve de canal de comunicación con el caserío, la escuela —donde la hay— la aldea, o con el mercadillo de los jueves en el pueblo más próximo.

Son aldeas de población escasa, dispersas en pequeños grupos, y muy diseminadas por las montañas, que tienen su centro comercial en los núcleos de población más importantes, donde, a su vez, son los centros administrativos, culturales, de asistencia médica y demás servicios. Estos núcleos de población están localizados en Yeste (con 1.500 habitantes) al que pertenecen 11 aldeas; Elche de la Sierra, con 18; y Alcaraz, con 15 aldeas.

La economía es pobre y de subsistencia. Los productos que producen son para el consumo familiar; no se comercializan. Las explotaciones aparecen en forma de pequeñas terrazas que se han ido ganando a la montaña; por causa de ello, no hay mecanización y las labores del campo son, en su mayoría, manuales (vid, olivo, patatas y legumbres).

La otra escuela

Y, con las montañas como fondo, cruzamos carreteras, caminos y carriles hasta llegar a algunas de las unitarias. Precarias unitarias para los que llegamos de la ciudad. No hay grandes patios —ni siquiera pequeños— para los recreos; ni pistas de



**¿La misma enseñanza para todos?
No totalmente, puesto que los «grupos-clase» se componen de alumnos diferentes confiados a maestros diferentes. Los alumnos difieren: por su origen, por sus adquisiciones anteriores, por sus proyectos, por el número y por las relaciones que establecen entre ellos. Los maestros difieren: por su formación, experiencia, ideología, concepción pedagógica, personalidad, etcétera. También las condiciones materiales y el entorno difieren de una clase a otra. Las condiciones en que se imparte la enseñanza imponen unos límites a la diferenciación de la acción pedagógica en función de las características individuales: número de alumnos, exigencias de un horario uniforme, concentración del grupo en un local único (el aula), el programa a seguir, las reglas de evaluación, etc.**

baloncesto; ni farolas; ni asfalto por las calles... Pero hay niños y niñas que vienen andando más de una hora diaria por abruptos caminos, entre pinos, carrascas, sabinas, enebros, encinas... hasta llegar a la escuela, con un bocadillo para todo el día, por falta de comedor en la zona.

En Albacete, como en otras provincias, se han concentrado infinidad de escuelas, excepto allí donde no se pudo; allí donde todos se agrupan en un problema de incomunicación personal, profesional y humana, viviendo entre pinares blandamente alfombrados; muy cerca de las gallardas y silenciosas alamedas, los riachuelos, el pantano de la Fuensanta, que ofrece —aunque sumido en su escasez— un maravilloso contraste entre los ecos del paisaje en el dorado atardecer, o en la mañana jubilosa con el repique entrañable de la campana de una vieja iglesia, que también sirve de escuela.

El problema es que en estas zonas olvidadas no hay escuelas, no hay locales, no hay atenciones administrativas. De esta manera, los niños permanecen en una inferioridad de condiciones absolutas respecto a los de otros lugares; y, muy especialmente, los niños de preescolar parten con una desventaja de dos años de aprendizaje con lo que se les condena total y absolutamente para el resto de sus vidas. Hay niños de ocho y nueve años en 1.º de EGB.

Soluciones diferentes en zonas diferentes

Ante circunstancias tan diversas, son las personas indi-

Unitaria, construcción tipo, de las muchas que abundan en la sierra de Albacete.

vidualmente las que transforman o pueden transformar planteamientos enquistados que, por motivos burocráticos y por estar representados en abstracto, no pueden cristalizar en hechos más operativos, a falta de una mano de nieve que sepa arrancar tantas y tantas esperanzas depositadas en el ser humano, en ese niño y niña de cuatro y cinco años, administrativamente olvidado.

En este caso, el personaje lleva el nombre de **Juan Manuel Duque**, inspector técnico de EGB, coordinador del programa de educación compensatoria en dicha zona de la capital manchega. El programa se está llevando a cabo con el nunca suficientemente reconocido y valorado trabajo de tres equipos de profesionales formados por

maestros, pedagogos, psicólogos y asistentes sociales, que rotan por las aldeas mencionadas. Se cuenta también con el incondicional y categórico apoyo del Director provincial de Albacete, Juan Soler; Ayuntamientos locales y el Instituto Nacional de Empleo.

El proyecto está concebido para eliminar, en la medida de lo posible, las diferencias culturales existentes en las distintas zonas. Para ello, **en esta primera parte, se han centrado especialmente en los muchos niños de cuatro y cinco años que no han tenido nunca la posibilidad de recibir una educación por falta de escuela, de estímulo, interés, o despreocupación familiar.**

Coincidiendo con este programa se están habilitando nuevos locales y viejas escuelas

para hacer frente a la falta de atención que venían padeciendo estos chicos. **La idea principal es que estos alumnos no partan ya, de antemano, con un retraso**

«Un proyecto educativo no tiene sentido mas que si está centrado desde el principio sobre los primeros afectados: los niños.»

de dos años respecto a otros compañeros que tienen la posibilidad de asistir a un centro donde se imparte la preescolar. En zonas tan diferentes; en este mundo tan distinto, se deben aplicar soluciones también distintas, que vayan paralelas, al menos, con las que con cierto rigor profesional se están llevando a cabo en esta provincia, para remediar, en la medida de lo posible algunas de las muchas desigualdades sociales existentes.

Los tres equipos de apoyo tienen su sede en lugares distintos entre sí: **Elche de la Sierra, Yeste y Alcaraz.** Desde estos puntos, los equipos rotan por las aldeas para llevar su refuerzo personal a aquellos niños de preescolar que asisten a esas unitarias.

Actuación directa

En la sede de cada equipo se elabora el material, por talleres, adaptado a estos niños y a las características de cada zona. Notamos muchas escuelas unitarias para cada equipo; pero, desgraciadamente, —nos dicen— el presupuesto no da para más. Debido a que cada día visitan una unitaria, sólo pueden repetir otra visita a la misma escuela cada veinte días con cuyos niños permanecen la jornada entera trabajando por centros de interés.

Dentro de la actuación directa, cada equipo confecciona un módulo para los días que van a estar ausentes y facilitan una programación completa a cada unitaria, que incluye una guía para el profesor con sus correspondientes fichas de trabajo para los veinte días.

Hacen una constante renovación del material para adaptar



los métodos al nivel de cada caso particular, ya que las carencias de estos niños de preescolar son muchas. Casi todas: tienen por desarrollar el sentido del espacio, sistema corporal, lateralidad, percepciones espaciales, la orientación temporal, desarrollo perceptivo motor, etc.

La misión de estos profesionales es ayudar a estos niños y reforzar las actividades del profesor de la unitaria, ya que por la precariedad de medios habituales en estas escuelas, los alumnos no pueden alcanzar la madurez personal, o la capacidad de relación social a través de los inexistentes materiales que tienen a su alcance.

Para cubrir esta enorme y triste laguna del sistema educativo, el equipo se presenta en clase los días señalados, habla con el maestro, que es, en definitiva, el verdadero artífice de la educación en su escuela —nadie como él sabe la realidad de los niños—, y les explican el módulo correspondiente, así como la finalidad de las fichas y el método a utilizar. Durante el tiempo que el equipo tarda en volver es el maestro quien tiene que continuar los trabajos, educando más que instruyendo; **haciendo del niño, como decía Cossío, un almacén, un campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo.**

El material es recogido, analizado y evaluado por el equipo, que a su vez va haciendo un seguimiento puntual de cada alumno. En un diario-memoria reflejan el juicio que le merece cada uno de los módulos trabajados, y registran la evaluación del maestro y del propio equipo. Cada niño dispone de una ficha personal en la que se van anotando todos los pasos que hayan seguido en cada una de las áreas, o actividades realizadas.



Niños en la unitaria de Vado de Tus (Albacete).

Vivir su propia realidad

El punto clave, analizado en los numerosos encuentros de preparación del equipo, previos a su incorporación al trabajo, consiste en no tener punto de referencia externo fuera de la propia realidad.

«Confundimos muchas veces supresión de las desigualdades sociales y estandarización de los seres humanos.»

En esta experiencia no se está tratando de que las aldeas pertenecientes a Yeste, por ejemplo, adquieran un nivel instructivo semejante al de otras aldeas, o con Albacete capital. No existen criterios de comparación. **Mantienen la idea de considerar a estos mismos niños como único punto de comparación y referencia.** El criterio básico y principal con respecto a los de preescolar es evitar, a toda costa, ese desfase de dos años que suelen llevar, por falta de atención.

Con el trabajo de estos profesionales se está compensando no las propias deficiencias socioeconómicas de los alumnos, sino las propias deficiencias del sistema educativo, ya que éste no posibilita que en zonas diferenciadas haya una educación diferenciada y una actuación administrativa diferenciada. Pero, al menos, y esto es un reto a la esperanza, se

está previniendo e intentando que, en estos recónditos lugares, el niño no parta de esa carencia de dos años. Y es que tenemos que volver a lo mismo: **un sistema educativo no debe ser homogéneo y cerrado para que valgan los mismos planteamientos para todos los pueblos, ciudades y aldeas que embellecen nuestra Rosa de los Vientos.**

Dada la drástica situación en la que se encuentran estas aldeas —a los que habría que unir sus naturales características geográficas—, la tarea emprendida por estos profesionales podría ser el comienzo de uno de los caminos para requerir un justo derecho constitucional. Sin embargo, mucho nos tememos que la solución está aún lejos de ser aplicada. La solución estaría, o podría estar, en un decreto de plantillas que contemplara la realidad, que contemplara la formación de equipos de profesores, que contemplara las adjudicaciones de destinos con distintos criterios a los actuales, que contemplara una actuación sistemática de la formación del profesorado, que contemplara equipos y dotaciones completas, servicios de orientación, equipos de apoyo, especialistas en todas las áreas, etc.

Hay que reconocer que no todos los problemas que tengan los chicos habrá que achacárselos a la escuela. Puede ser que muchos de estos problemas estén entroncados en el mundo familiar. Y precisamente, los equipos a que nos estamos refiriendo también tienen cubiertas las posibles disfunciones de tipo social detectadas en sus zonas de actuación. Cada problemática es analizada por la asistente social y posteriormente considerada por el resto de compañeros. El trabajo en la sede, a nivel de equipo consiste, entre otras muchas funciones, en abordar



Equipo de compensatoria de Elche de la Sierra, con el inspector coordinador del programa, Juan Manuel Duque, segundo por la derecha.

todos los problemas manifiestos, analizándolos, siempre, desde la vertiente psicológica, pedagógica y social, que a su vez son también tratados en las reuniones periódicas que man-

tiene el equipo con todos los profesores de unitarias que intervienen en el programa.

Nuevos planteamientos

En cuanto al enseñante, como transmisor de cultura en estas zonas, debe conocer e integrarse en la realidad de estas gentes, dejando a un lado los planteamientos culturales, culturalistas, urbanos que pueda traer. Debe hacer lo posible por integrarse en la cultura que existe en el medio y, desde ella, hacerla progresar; pero no para compensarla, o llevarla a la otra (urbana), sino desde sí misma, siguiendo el camino trazado por Machado «en la búsqueda de lo permanente hispánico a través del alma de sus gentes, de su folklore, de sus tierras».

● **«Organizar la educación en el respeto a la diversidad, sin someter a los niños a modelos preestablecidos, sino aceptándolos tal como son y ayudándoles en la profundización de su personalidad.»**



Pero no se puede hacer recaer, única y exclusivamente, sobre el profesional la responsabilidad de cambiar la escuela. Tienen, eso sí, una gran responsabilidad, que es un factor fundamental; pero haría falta crear las condiciones objetivas que propicien esa actuación del profesional.

La escuela cambiará cuando el sistema educativo se adapte a la realidad de cada escuela. El enseñante, en la parte que le corresponde, puede cambiar la escuela cuando cambien sus actitudes y su metodología y su manera de enfrentarse a los problemas. Ello implica que, desde el propio sistema, se arbitren nuevas y actualizadas formas.

Pero esta escuela podría ser diferente, no sólo condicionada por el aspecto educativo, sino que habría que tener en cuenta otra serie de factores muy importantes. Por ejemplo, es difícil que la escuela cambie, o sea factor de cambio en el medio rural, si no existen comunicaciones materiales que puedan poner en contacto a las aldeas; si no existen posibilidades de acercamiento a la cultura; si no existe una posibilidad de asistencia médica; si no existe la posibilidad de desplazamiento hacia la provincia, capital, o hacia donde los niños puedan conocer otras realidades; si no existe una salida desde la propia realidad para que al terminar su escolaridad y su formación puedan encontrar salidas de trabajo, incluso en el propio medio, que en muchos casos hasta tienen materias primas.

Graves problemas sociológicos

El programa de educación compensatoria, que se está lle-



● **«Rechazamos el mito de la homogeneidad de niveles, que no es más que la justificación de la selección.»**

vando a cabo en la sierra S-O de Albacete, está propiciando la creación de una conciencia muy pormenorizada del medio para buscar salidas alternativas, aplicando, en cierta manera, el planteamiento de **Paul Freire** a nivel metodológico y a nivel de cambio social profundo, inyectando, en estas gentes, la clara conciencia de su propia realidad para transformarla desde ella misma.

Otra de las ambiciones de estos profesionales consiste —a corto plazo— en abrir una emisora de radio, en la que se emitirán, en principio, durante una hora diaria, programas pedagógicos, educativos, formativos,

con charlas sobre higiene, medicina, labores agrícolas, ganaderas, etc.

Hasta hace diez-doce años esta gente era feliz con lo que poseía. No tenían punto de referencia. Ahora, con los medios de comunicación social sienten mucho más su problema porque están notando que hay algo distinto que desean conocer allende los cerros, lomas y montañas.

La televisión, por su parte, tal como está estructurada, tampoco hace demasiado por las zonas rurales. Todo lo contrario. Está consiguiendo que el mundo rural se odie a sí mismo; está creando estados de ansiedad

Una profesión

El maestro rural necesita un constante apoyo. Es un profesional, un ser humano, que sale de la E. U. con unos libros más o menos aprendidos y se encuentra con una tremenda contradicción: ¿Dónde está ese niño tipo del que le habían hablado? No existe. ¿Para qué le sirven esos grandes conceptos teóricos aprendidos? Para casi nada. Aquí nada de eso es aplicable; sólo cuenta el niño, el valor real de una vida.

Sin embargo, es en estas circunstancias, en estas condiciones de ansiedad donde han aparecido las grandes renovaciones pedagógicas. En esta situación, con 20-30-40 niños de distinto nivel, el maestro ha buscado alternativas pedagógicas y ha venido transformando la enseñanza.

No puedo olvidar a Andrés. Allí se quedó solo, con la mirada perdida en el horizonte, despidiendo a los chicos. El lugar se va insonorizando al tiempo que se alejan en grupo. Una hora, treinta minutos de retorno y... la misma vereda, el perro que ladra, los árboles y matorrales, saltar el arroyo... Ya no se ven.

Allí se quedó, en **Vado de Tus**, como más compañeros en otras aldeas. Así, como cada tarde, extasiado ante la puesta de sol; cambiando unas palabras amables con el zagal que conduce la burra, y con el que vigila el rebaño; o admirando, por enésima vez, con arrebato, la increíble majestad (las dos paredes que quedan) de un viejo monumento desmoronado.

Adiós...

ANTONIO MOLINA
ARMENTEROS
FELICIANO BLAZQUEZ
CARMONA



«Un método que no tiene en cuenta las múltiples vivencias de los niños no puede ser más que generalizador y mutilante.»

como comparación, ocasionando graves y lamentables situaciones específicas a nivel sociológico. Y, es que el problema de la sociedad de consumo crea la necesidad, pero no los medios para satisfacerla. Valga, como paradigma, el hecho de que en una aldea donde viven 15 niños, dos —tan sólo dos de estos niños— han podido disfrutar de la maravillosa ilusión de tener, este año, algún juguete el día de Reyes...

Continuidad

Así las cosas, y mientras no se produzcan cambios motivadores, el maestro permanecerá

poco tiempo en estas tierras. Lo más que dura es un curso, o, a veces, unos meses. No hay continuidad en la labor emprendida. De ahí que, en nuestra extensa conversación con **Juan Manuel Duque** nos manifestaba que **para estas zonas los traslados nunca deberían hacerse por concursos individuales, sino como concursos de equipos que deberían ser gratificados de alguna manera, bien a nivel de puntuación, económico, etc.** Las viviendas para los maestros son también otro capítulo muy necesario en estas zonas, que deberían, a su vez, conservarse en óptimas condiciones de habitabilidad.



Escuela rural gallega

Cursillos agropecuarios para maestros, en Lugo

La provincia de Lugo ha sido pionera en la preparación de los maestros de zona rural en lo referente a técnicas agronómicas.

Las orientaciones de la enseñanza en la escuela rural gallega se ha basado en dos principios de carácter general: 1) Todo proceso educativo ha de tener como fin esencial enseñar a vivir, es decir, preparar al ser humano para la vida en la colectividad; 2) Lograr que todo conocimiento transmitido sea utilizado por el educando ante la vida para que sea creador.

Estos principios, básicos en todo proceso educativo, cuando se refieren a la enseñanza en la escuela rural han de tener un claro enfoque e identificarse con la vida y evolución del medio rural. Se ha de procurar, en suma, que los conocimientos de



En ambas fotografías aparecen alumnos del Colegio Fingoy, realizando prácticas de siembra y poda de árboles frutales en el huerto escolar.

la escuela se vinculen y apliquen a centros de interés que, en su temporalización anual, ofrece la vida rural.

Primeros pasos

En 1946, el ingeniero de Caminos don Antonio Fernández López, fundaba la **Escuela Agrícola** de la Granja de Barreiros, en la Parroquia de Ortoá, Municipio de Sarria (Lugo). Su convicción era clara: la obra educativa debía partir de la escuela; más aún, la transformación económico-social del campo gallego debería tener como base la preparación integral de los niños, previa capacitación de los maestros.

La Inspección de Enseñanza Primaria de Lugo acogió con entusiasmo la idea. El educador no debía ignorar la realidad circundante, a fin de que pudiera operar sobre el medio en el que realizaba sus actividades. Además, como fin remoto, podría preparar al niño para que, más tarde, obtuviera las máximas posibilidades que el medio le ofrecía.

De estos antecedentes nació el proyecto de celebrar **Cursillos de Orientación Agropecuaria** dirigidos a maestros del medio rural de la provincia de Lugo y aun de la región gallega. Y, aquello que, en un principio, aparecía como un bello sueño, se puso en práctica durante el verano de 1948, tiempo en que se celebró el **I Cursillo de Orientación y Capacitación Agropecuaria** para los maestros rurales. No se olvide que, en 1948, —y puede decirse que en nuestros días—, el 80 por 100 de la población gallega era campesina o se relacionaba directamente con el campo, y el resto, —comercio e industria—, dependía en gran parte de él.

La lista de colaboradores en los Cursillos de Orientación Agropecuaria se haría interminable. Baste decir que impartieron enseñanzas teórico-prácticas y metodológicas: técnicos de la Jefatura Provincial de Ganadería; de la Estación de Fitopatología Agrícola de La Coruña; de la Estación de Practicultura de Vera (Coruña); de la Jefatura



Agronómica de Lugo; de la Cátedra de Divulgación Pecuaria de Galicia; de la Jefatura Provincial de Sanidad; del Colegio Gallego de Peritos Agrícolas; del Servicio Provincial de Alimentación y Nutrición y de la Inspección de Enseñanza Primaria.

Programación

El programa se ha venido desarrollando de forma intensiva, con ocho horas diarias de trabajo, a lo largo de los dos meses de vacaciones estivales. Las tres primeras horas de la mañana se dedicaban a charlas teóricas en forma coloquial, a cargo de profesores especializados en la materia correspondiente; la cuarta hora se dedicaba a prácticas metodológicas para elaborar guiones de las lecciones explicadas y su adecuación a la escuela.

En las dos primeras horas de la tarde se realizaban prácticas relacionadas con las lecciones impartidas por la mañana. Y las dos últimas horas del día estaban dedicadas al folklore regional, bajo la dirección de profesores especializados.

Las materias que integraban el programa, eran las siguientes: Nociones de ciencias físico-químicas, naturales y biológicas aplicadas a la agricultura y ganadería; Abonos y semillas; Alternativa de cultivos; Maquinaria agrícola; Cultivo de cereales de primavera e invierno; Plagas del campo; Economía rural y agrícola; Cultivo de la vid; Practicultura; Producción de alimentos; Avicultura; Cunicultura; Ganado vacuno; Ganado porcino; Industrias lácteas; Sanidad e Higiene Rural y humana; Construcciones rurales; Alimentación humana; Horticultura; Fruticultura; Apicultura; Repoblación forestal; Metodología y Folklore regional.

Pero era necesario seguir en contacto permanente con los maestros, a fin de que aportasen sugerencias, expusieran los resultados obtenidos, enumeraran las dificultades encontradas, etc. y facilitarles los medios adecuados. Con este propósito, se vinieron celebrando dos asambleas anuales de maestros agropecuarios: una, en vacaciones de Navidad; la otra, al terminar el curso, coincidiendo con la inauguración del cursillo de verano.

En la asamblea de diciembre, los maestros presentaban los cuadernos con el folklore recogido por los alumnos: cuentos, canciones, adivinanzas, dichos populares, costumbres, leyendas, refranes, creencias y parrafeos. Todo ello forma parte del patrimonio artístico popular tradicional de Galicia.



Escuela de niños de San Pedro de Vivero (Lugo).
Maestro agropecuario: Rafael Linares Torón.



Regando patatas.

Resultados

En 1963 se publicó un volumen con 300 cuentos y, en 1971, un cancionero con 50 canciones. Todo el material es inédito, escrito en lengua vernácula y el libro de cuentos lleva un índice con el nombre del maestro, el de la escuela, año en que fueron recogidos y niños o niñas que los aportaron.

La primera edición de ambas publicaciones fue subvencionada por don Antonio Fernández López. Las ha editado Galaxia, de Vigo, y Celta de Lugo. El libro de cuentos ha agotado la tercera edición.

Anualmente, y desde el comienzo del Primer Cursillo, se han venido convocando unos **Concursos de cultivos** en las siguientes modalidades: Horticultura, Cultivo de patatas en surcos de contraste, Cultivo de maíz y Plantas pratenses en parcelas

experimentales y Fruticultura. Podían participar todas las escuelas dirigidas por maestros cursillistas. Los concursos pretendían desarrollar las enseñanzas agropecuarias de tipo práctico. Los premios consistían en dinero y en lotes de material escolar. Al final de cada curso, una comisión de técnicos agrícolas y pedagogos visitaba las escuelas concursantes y procedía a la adjudicación de los premios.

Asimismo, a todos los maestros que han demostrado haber realizado una labor apreciable en el sentido de la orientación agropecuaria de la enseñanza, se les ha ido proporcionando una biblioteca específica, máquinas de lucha contra plagas del campo, equipos de agrimensura, equipos de poda e injerto de frutales, máquinas incubadoras de pollitos, colmenas movilizadas y de obser-

vación, extractores para miel y equipos de industrias lácteas. También se suministraba anualmente un lote de semillas hortícolas y los plantones de árboles frutales que solicitaran los alumnos de estas escuelas.

Cooperativas escolares

Como último paso para lograr la movilización y transformación del medio rural se decidió, en 1964, la creación de las **Cooperativas Escolares del Campo Lucense**.

La Cooperativa es la única institución capaz de vencer el aislamiento e individualismo del medio agrario de Galicia; pero había que formar al agri-



cultor para el cooperativismo y despertar en las gentes sencillas del campo el espíritu cooperativista y de asociación. Esto, —se pensó—, podía lograrse a través de la escuela. Había que procurar influir en la vida de los padres por medio de sus hijos.

Es interesante destacar que el carácter de tales Cooperativas Escolares era esencialmente formativo. No se trataba de resolver un problema económico a través de los escolares, sino de formarlos para el futuro en sentido cooperativo e influir simultáneamente en los valores económicos de la producción y de los medios de vida de su padres. Por ello, no se daba excesiva importancia al volumen de la producción que se obtenía, sino, más bien, a la orientación técnica, calidad, tipificación y uniformidad de la producción.

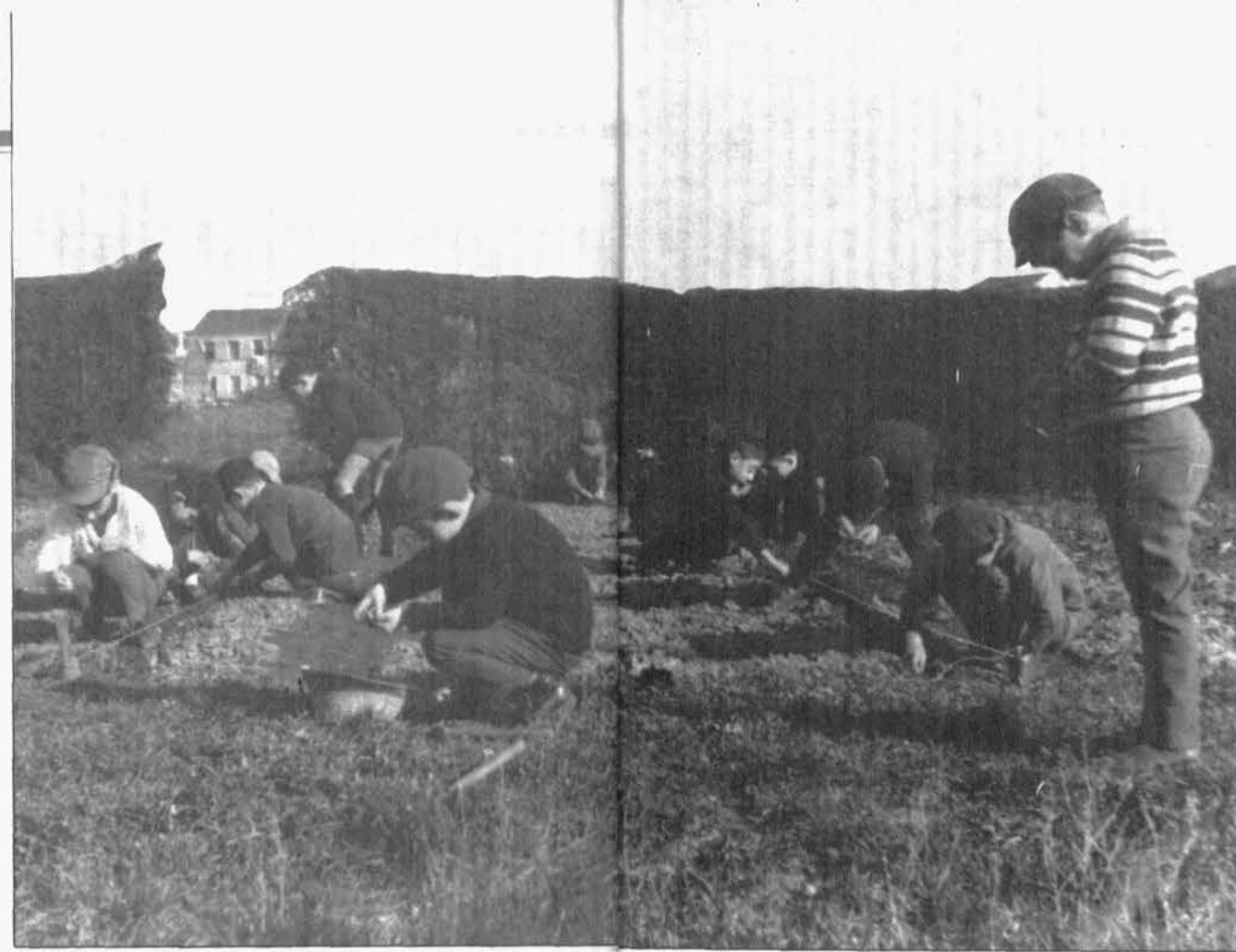
A fin de poner en marcha las Cooperativas Escolares, se convocó una asamblea extraordinaria de maestros agropecuarios, a la que asistieron el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria, el Inspector regional de Extensión Agraria, el Secretario de los cursillo y don Antonio Fernández López. Se acordó la constitución de diez grupos cooperativos, formados por 80 escuelas, nombrándose un maestro coordinador, a la vez que se indicaban las actividades iniciales, orientación, ayuda económica, apoyo técnico y las facetas que habían de desarrollarse.

Los huertos escolares

Entre las muchas prácticas que los alumnos han venido desarrollando desde el comienzo de los Cursillos, hay que destacar las relativas a los cultivos de huerta y frutales. El maestro, por su parte, puede incorporar a sus programas de enseñanza determinados aspectos del huerto escolar de forma que el niño aprenda y aplique diariamente conceptos sobre la importancia, valor nutritivo y económico de las hortalizas y frutas de la región y, sobre todo, de aquéllas que se cultivan en el huerto escolar.

Sirviéndose de estas páginas de huerta y cultivo de árboles frutales, el maestro enseña ciencias naturales, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, dibujo y hasta folklore. No se olvide que hay una serie de canciones, adivinanzas, refranes y dichos alusivos a los alimentos producidos en el huerto.

Para que estas enseñanzas tengan una proyección más eficaz, el maestro establece un pequeño huerto escolar próximo a la escuela. Posteriormente



Realizando prácticas de siembras.

te estudia la posibilidad de crear huertos infantiles para que sus alumnos los exploten con carácter permanente y, luego, sean las células que den origen a los huertos familiares.

Se comienza por exponer el proyecto a los niños, proyecto que es analizado en la clase. Se dan las instrucciones para que los alumnos aporten la información suficiente que permita conocer el número de posibles huertos infantiles que se pueden establecer en la zona escolar. Estudiados los datos, se eligen los lugares para emplazarlos; pero conviene tener en cuenta las siguientes condiciones mínimas:

- El huerto infantil debe estar situado cerca de la casa del niño o en un terreno próximo a ella para asegurar su cuidado y vigilancia.

- Que haya abundante agua para el riego o facilidad para obtenerla.

- Que esté bien soleado, pues la mayor parte de las verduras y hortalizas necesitan mucha luz y agua para su desarrollo normal.

- Que esté resguardado del norte y de los vientos dominantes.

- Y, en cuanto a la extensión, variará según las circunstancias, pero nunca será tan pequeño que no permita cultivar las mismas plantas, ni tan grande que no pueda ser cuidado con esmero.

A fin de llevar a cabo estas prácticas, todas las escuelas recibían de la organización de los cursillos un lote de semillas seleccionadas en cantidad suficiente para una unidad escolar de 30 alumnos. Lote que se componía de zanahorias, remolacha de mesa, tomates, pimientos, lechugas, acelgas, escarolas, espinacas, rábanos, guisantes, judías, repollos, coles, coliflor, cebollas y pepinos...

A lo largo de los años han funcionado más de un centenar de huertos escolares y cerca de medio millar de huertos infantiles. La superficie total se acercó a los 20.000 metros cuadrados. La influencia que tuvieron en la vida socioeconómica de las gentes del campo ha sido extraordinaria. Gracias a la acción de la escuela, se han introducido muchas

plantas hortícolas que antes no se conocían en la aldea, como, por ejemplo, la zanahoria, remolacha de mesa, acelgas, espinacas, coliflor, tomates, pimientos, pepinos y guisantes. Y otras han mejorado notablemente en rendimiento al ser abonadas racionalmente y dedicarles los cuidados necesarios.

Por otra parte, todos los años se facilitaban a los niños los plantones de árboles que solicitaban a sus respectivos maestros. Estos árboles eran adquiridos en viveros de Investigaciones Agronómicas por la secretaría de los cursillos y remitidos a las escuelas. Los frutales plantados por los alumnos de las escuelas de la zona rural lucense han sobrepasado los 60.000. Conviene resaltar que los niños aprendieron a plantarlos con arreglo a ciertas normas técnicas, a podarlos, abonarlos racionalmente, tratarlos contra plagas, etc.

Parcelas experimentales

La mayoría de los niños, —también conviene decirlo—, establecieron parcelas experimentales y surcos de contraste en las fincas de sus padres. Modalidad de cultivo esta que tuvo una importancia extraordinaria, puesto que permitió movilizar el medio a través del niño y conseguir que los padres se interesasen por los problemas que abordaba la escuela. Los niños que conseguían que sus padres les dejasen unos metros cuadrados de terreno, sembraban en ellos las semillas de prado, hecho para el cual se les facilitaba los abonos y semillas necesarias. Seguían el curso normal del cultivo hasta obtener la cosecha. Al ser el producto obtenido considerablemente mayor al de otra superficie similar, los padres optaban por establecer sus prados de forma parecida.

Otra práctica utilizada consistió en que los alumnos averiguasen número, especie y variedad de árboles frutales que hubiera en las fincas de sus padres. Con esos datos se elaboraba una estadística en la escuela con el fin de conocer la realidad del entorno.

He aquí, sucintamente enunciadas, algunas de las prácticas realizadas en el tiempo de esta larga experiencia.

VICENTE DEVESA JUL
Maestro especializado
en Enseñanzas Agropecuarias

Fotos: DEVESA



Albarracín y Alcorisa

Centros rurales de Teruel

Con la ponderación de un excelente profesional, el Inspector Jefe de Educación Básica de Teruel, Pablo Antonio Crespo, nos hacía hincapié en tres lemas, tres escuetas consignas en favor de una escuela rural arraigada a su medio, al propio pueblo, a la localidad, a la tierra, esa tierra que guarda nuestros sentimientos más personales y tempranos: Aprender haciendo, aprender observando y aprender viviendo. Son los tres grandes principios pedagógicos que mueven a los CRIET (Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel), centros que han sido impulsados por Pablo Antonio, «contando con el apoyo incondicional del Director provincial de la capital aragonesa, así como el de otras entidades públicas y privadas».



Niños y niñas en el acto de clausura de una de las convivencias de Alcorisa.

Desde el pasado curso sus claros planteamientos acerca de la escuela rural y más concretamente de la situación específica de Teruel se han visto transformados en experiencia en dos puntos incomparables de la geografía turolense: Albarracín y Alcorisa.

COMO consecuencia del bajo índice de natalidad, los pueblos de Teruel se ven influenciados por un claro envejecimiento de la población y una merma considerable en cuanto al número de habitantes. A esto hay que añadir la amplia extensión de la población con sus 15.000 kilómetros cuadrados, que repartidos equitativamente, correspondería a razón de un kilómetro cuadrado por cada 10 habitantes.

Esta situación ha determinado, con datos del curso 1982-83, que la mayoría de los centros públicos de EGB en la provincia sean centros incompletos. Las cifras del citado año reflejan un total de 185 de estos centros, que vienen a representar el 78 por 100 del total de la provincia, de los que 100 son escuelas unitarias y 76 están compuestos por 5 o menos unidades. En estas escuelas, como en otras del resto de nuestro

país, se vienen arrastrando una serie de carencias en cuanto que los programas no están adaptados a su situación real, así como la falta de un mínimo material didáctico y de medios personales y económicos que imposibilitan la realización de una serie de tareas de aprendizaje.

La economía rural en Teruel es pobre en recursos por la aridez de la tierra y el clima seco y frío. El medio sociocultural es

también pobre en medios y servicios públicos como los higiénico-sanitarios, comunicaciones, culturales y recreativos.

Tanto la escuela rural como los centros incompletos, rasgos que marcan la realidad escolar de Teruel, presentan dos características definitorias muy positivas «que nos exigen señalar como principio o presupuesto básico fundamental la necesidad de plantearnos la existencia y permanencia de nuestra reali-

dad escolar», —nos decía el inspector jefe.

Es fácil demostrar que a través de la escuela arraigada a su medio se puede promover el conocimiento y amor a la propia tierra, a la localidad, al propio pueblo; sin embargo, para Pablo Antonio, «esta permanencia de la escuela en la propia localidad podría considerarse como un «engaño» a sus habitantes si no se intentan solucionar los inconvenientes o dificultades que hoy

presentan. Para que esto no llegue a suceder» —añade— «habría que tener en cuenta que tanto la administración educativa como la municipal deben superar el olvido de la escuela rural, reconocer su existencia y aceptar de hecho y de derecho su necesidad».

Partiendo de estos postulados, diversas personalidades de la capital aragonesa, relacionadas con el mundo de la educación, han considerado oportuno examinar una serie de aspectos peculiares y característicos respecto a la enseñanza en esta provincia valorando no solamente la parte **instructiva**, sino que de una forma especial la parcela **formativa**, tan difícil de adquirir en la escuela unitaria. Con el problema frente a frente, han buscado unas fórmulas que pueden contribuir a completar determinados aspectos carentes en las escuelas unitarias, al tiempo que las mismas son respetadas y cuidadas singularmente en el pueblo, en su entorno.

Objetivos

Para Pablo Antonio los objetivos están muy claros: «Hay que ofrecer a los alumnos de segunda etapa de EGB, de centros con reducido número de unidades, la posibilidad de recibir una educación integral superando aquellas dificultades propias de este tipo de escuelas y colaborar con los profesores de estos centros en su acción educativa».

Otro de sus grandes objetivos consiste en elaborar un nuevo diseño curricular acoplado al



entorno social de localidades pequeñas, adaptado a la escuela rural y con posibilidades de ser aplicado en los centros incompletos con reducido número de unidades.

La experiencia

Partiendo de los planteamientos anteriores y estimando que lo mismo que existen colonias de verano, o casas escuela, el inspector jefe alentado por personalidades relacionadas con el mundo de la educación tanto de la provincia, como del gobierno central, decidieron establecer una **colonia escolar permanente** en la que se concentrasen a los niños durante quince días en cada uno de los trimestres para, de esta manera, ayudar y completar aquellos aspectos instructivos y de intercambio con los de otros niños y niñas, también rurales, de pueblos y comarcas limítrofes.

La empresa no se presentaba nada fácil si tenemos en cuenta las trabas burocráticas de rigor; sin embargo, **Pablo Antonio Crespo López** elaboró un serio proyecto basado en la situación y problemática de la escuela rural en Teruel, proyecto que fue unánimemente reconocido, desarrollado y posteriormente puesto en práctica como modelo de experiencia en el maravilloso marco de dos comarcas llenas de historia en dicha provincia como son **Albarracín** y **Alcorisa**. Dos lugares de alcurnia donde se han habilitado sendos edificios, (el de Albarracín corresponde a una escuela hogar, que nunca llegó a funcio-



Una educación justa no es una educación igual para todos.

nar como tal) con el propósito de que los niños abriguen la esperanza y la oportunidad de convivir durante quince días por trimestre, en turnos cíclicos, realizando únicamente actividades de tipo práctico que a su vez requieren una serie de material que en la escuela rural no existe. Dichas actividades se programan interdisciplinariamente «en la medida de lo posible» abarcando, fundamentalmente, idioma, lengua, ciencias naturales (con experiencias de laboratorio), ciencias sociales, actividades físico-deportivas, talleres de dramatización, música, labores,

costura, decoración, folklore, colecciones, creatividad, periódico escolar, etc.

La presente concentración está compuesta por 84 alumnos que formados en grupos de 25-30 chavales realizan, también, una serie de actividades fuera del recinto escolar para conocer las diferentes exposiciones de pintura, visitas a monumentos, piscifactorías, aserraderos, cuevas con motivos rupestres, y todos aquellos parajes que, de una u otra forma, configuran el entorno, la cultura y la identidad de su propia tierra.



●

Crear para cada alumno las condiciones de aprendizaje que le permita progresar a su ritmo y por los caminos que mejor convengan.

Intercomunicación

Los niños y niñas acuden de los diferentes pueblos pertenecientes a las distintas comarcas que configuran el mapa rural de Teruel: A **Alcorisa** asisten los pertenecientes a las comarcas de **Muniesa, Montalbán, Calamocha** y **Valderrobles**. Al CRIET de **Albarracín** llegan los niños pertenecientes a las comarcas de **Aliaga, Calamocha, Perales** y **Alfambra**.

Con el desarrollo de esta experiencia, implantada coincidiendo con el comienzo del cur-

so 1983-84, nacen los dos CRIET, entre cuyas funciones se pueden destacar que los dos están constituidos en **centros de recursos** y dotados de material didáctico, medios e instrumentos, respecto a los profesores de las distintas comarcas. A su vez, los profesores están constituidos en equipos de apoyo respecto a los profesores de los alumnos que asisten a los CRIET.

La metodología a seguir en los tiempos de concentración está fundamentada en el «**aprender haciendo**»; de ahí que no se impartan nuevos conteni-

dos sino que el aprendizaje está basado en la observación y experimentación, en la actividad discente a través de la intuición, en el contacto directo o indirecto con la realidad, en la participación activa de todos los alumnos y en la organización práctica de talleres de aprendizaje.

Recursos y medios necesarios

Debido a la complejidad de la experiencia, se han formado dos equipos de profesores interesados e identificados vivamente con el contenido de la misma. Con este fin se eligieron a seis profesionales para cada uno de los CRIET, que funcionan como en dos escuelas hogar a tiempo parcial. Al término de cada uno de los encuentros quincenales, tanto los profesores de los CRIET, como los de los alumnos concentrados o próximos a concentrarse, dedican una semana para evaluar, y programar la siguiente.

Albarracín, milenario

Posiblemente sea este el momento oportuno para recordar, aunque sea brevemente, al milenario Albarracín en cuya falda se levanta una de las escuelas hogar de nuestra experiencia. El pueblo, contemplado desde el rellano, incita a sumirse en los agradables placeres de recorrer sus vetustas calles repletas de grandes recuerdos históricos,



yacentes, en forma de inigualables piezas arquitectónicas decretadas, todas ellas, monumento nacional desde el año 1952.

Se trata de una bella suma de murallas que, para su mejor defensa, se encaraman en lo alto de una peña, a 1.171 metros de altura, circundada por el río **Guadalaviar** que taja un profundo meandro a sus pies. Dentro de la muralla se encuentra la ciudad de calles estrechas y sinuosas, identificada totalmente con la zona amurallada por sus casas colgadas y por sus

pintorescos rincones, ofreciendo el sabor de una típica ciudad medieval.

En nuestro paseo nocturno por aquellas calles de aspecto humilde, pero señorial, construidas entre el siglo XI y XVI, caía la noche; los grandes faroles de hierro derramaban su luz (eléctrica) en la penumbra dejando caer su sombra, casi gigante, sobre las húmedas piedras del suelo, quietas, sin apenas conocer los rayos del sol, pues los aleros de los tejados, a ambas partes, se juntan o sobreponen. Todas las construcciones ofre-

cen aleros y galerías de madera que se repiten por toda la arquitectura urbana del casco viejo de Albarracín dejando caer su alcornia en los escudos de piedra grabados en latín, o en los medallones pertenecientes a las poderosas familias feudales.

Anduvimos entre muchos y grandes edificios, ruinosos en parte, con higueras silvestres agarradas en la fachada de la catedral, la mayor construcción de Albarracín (data del año 1200); el Palacio Episcopal, también en estado caedizo pero gran edificio que alberga una interesante biblioteca antigua de ciencias eclesiásticas. Así, despacio, saboreando el momento, oyendo nuestros propios pasos en la penumbra, caminamos hasta la Plaza de Armas, la placeta de la Comunidad y la calle del Portal de Molina, plaza esta con un pintoresco rincón en el que las construcciones y el ensamblado de unas casas con otras, más salientes cuanto más elevadas, forman un raro conjunto arquitectónico.

Albarracín, 38 km de Teruel, ha sido habitada por el hombre desde la Prehistoria. En los abrigos de las montañas quedan restos de pinturas rupestres que se atribuyen a pueblos africanos llegados a España después del Paleolítico Superior. También está patente la presencia romana y musulmana ya que Albarracín fue capital del reino de Taifas.

Tomar partido por adaptar la enseñanza a lo que son los niños.



Coordinación

Situados nuevamente en la experiencia, tenemos que decir que el montaje de la misma parte en sí del nombramiento de

Pablo Antonio Crespo, en quien el director provincial de Teruel, **Pedro Roche**, máximo responsable del programa de compensatoria, deposita toda su confianza para que se haga cargo de dicho programa en la provincia. Lógicamente, la dirección provincial hace suyo el proyecto elaborado por el inspector jefe «mostrando desde el primer momento no sólo su aceptación» —nos dice Pablo Antonio— «sino su total identificación con él y su decidida resolución a ponerlo en práctica».

El comienzo

Una vez realizada la sectorización de centros, elaborado y concretado el proyecto para el curso 83-84, tanto el director provincial como el inspector jefe iniciaron una serie de reuniones con los equipos docentes, manteniendo, a su vez, contactos periódicos e informativos con los padres y ayuntamientos de las localidades de las escuelas rurales.

En palabras del director provincial dirigidas a los padres de alumnos «**las concentraciones en ningún caso supondrían la supresión de las escuelas rurales ya que la educación compensatoria sólo puede tener sentido si sigue existiendo la escuela a la que completa**», —de esta forma salía al paso de los temores que manifestaban la mayoría de los padres.

A este respecto, el señor Crespo manifestó que «el grado de aceptación de los padres, teniendo en cuenta el carácter voluntario de las concentraciones y la novedad de toda expe-



Milenario y monumental Albarracín, de calles estrechas y sinuosas.

riencia, fue altamente positivo». En un cuanto a los profesores, la mayoría considera que la experiencia puede ser una real aportación para completar sus tareas educativas. «**Todos, profesores y yo**» —interviene el señor Crespo— «**hemos llegado a la conclusión de que esta experiencia no debe suplir a la escuela, sino completarla, y que junto a ella deben realizarse más acciones de tipo administrativo que ofrezcan soluciones a la problemática de las escuelas rurales**».

Funcionamiento interno

Los alumnos de los CRIET todo lo deciden en asamblea. Profesores y representantes de los alumnos se reúnen una vez

por semana (los viernes) para analizar, tratar y discutir los problemas que surgen, así como exponer sugerencias. Al término de cada asamblea se levanta un acta de lo acordado «que queda legislado como ley para el centro. De esta forma vamos haciendo poco a poco las normas de régimen interno», —arguyen los profesores.

La Escuela Rural, un derecho

«La escuela debe permanecer en la propia localidad por el derecho fundamental de toda persona a la educación reconocido en nuestra Constitución y en la proclamación de los Derechos Humanos». Así defiende Pablo Antonio Crespo la exis-



tencia de las escuelas rurales, a pesar de la penuria y precariedad de medios con que están dotadas. «**Gracias a la escuela rural**» —continúa diciendo— «**puede promoverse en los alumnos un deseo de mejorar su pueblo y formarles para ello. No se puede pasar por alto el hecho claro de que una escuela puede ser un foco cultural de la localidad e institución, y que puede difundir un ambiente cultural a todo un pueblo. Existe, además, un mayor enraizamiento del niño con su medio familiar y social, pudiendo, con ello, evitar la emigración**», —concluye.

Para solucionar la problemática que hoy presenta la escuela rural se apunta a varios frentes implicados. En primer lugar, la administración educativa debe superar el olvido, reconocer la existencia de estas escuelas y aceptar de hecho y de derecho su necesidad.

El otro organismo implicado es la administración municipal, que debería mantener en todo momento una preocupación constante por la conservación y reparación de los centros escolares y escuelas rurales, así como colaborar con el profesor en la animación sociocultural de la localidad, interesándose porque las viviendas de los docentes estén acondicionadas a sus necesidades personales y familiares.

**Retomar la
idea de la
enseñanza a
medida.**

(Claparede).

Clausura de una convivencia

Hemos almorzado en la escuela hogar de Albarracín. Para aquellos niños el edificio es enorme, los pasillos son interminables. Tienen sala de vídeo, salón de actos, aseos dignos que contrastan, sin duda, con los de su escuela en el pueblo, esa escuela, por otra parte, querida, entrañable, inolvidable, irrecambiable... pero, vieja, sin patio de recreo, sin comedor, sin salas para reunirse, sin apenas niños.

«Aquí, al menos, hablamos durante 15 días seguidos con nuestros amigos». «Estamos muy contentos». «Lo pasamos muy bien». «Estamos deseando volver y todavía no nos hemos ido...» Eran algunas de las manifestaciones espontáneas y sinceras que nos hacían los chicos fuera del recinto, en la pista de baloncesto. «Aquí sí que bota bien el balón», —repetían jadeantes, mostrando sus colores naturales, sin perder de vista, aupando su talla para seguir la trayectoria de aquel esférico color naranja.

Alcorisa y Albarracín, casi 200 km separan a un CRIET de

otro, pero las clausuras de cada convivencia tienen mucho en común: la alegría, la espontaneidad, la fiesta, la rondalla, las exposiciones, los visitantes, las autoridades, los familiares, los invitados...

Despedidas. Caras tristes y alegres, como cada trimestre, como cada quincena, entonando en aragonés, junto a la **chera** (hoguera) y en **rolde** (círculo) la pegadiza **albada** (canción mañanera), porque es ahora cuando en estos pueblecitos y aldeas, para estos niños nace, resplandece, se vislumbra, en palabras del poeta, el camino que se hace al andar.

ANTONIO
MOLINA ARMENTEROS

FELICIANO
BLAZQUEZ CARMONA



Por Francesco Tonucci

**LA DIVERSIDAD
COMO VALOR
EN
UNA ESCUELA
QUE CAMBIA**

Con el seudónimo de Frato, Francesco Tonucci ha ido publicando dibujos, viñetas, cómics, en los periódicos y revistas más importantes de Italia, —L'Espresso, Paese Sera, Corriere della Sera, Biblioteca di Lavoro, Cooperazione educativa, etc.—, y, entre nosotros, en Reforma de la Escuela, Cuadernos de Pedagogía y Perspectiva Escolar.

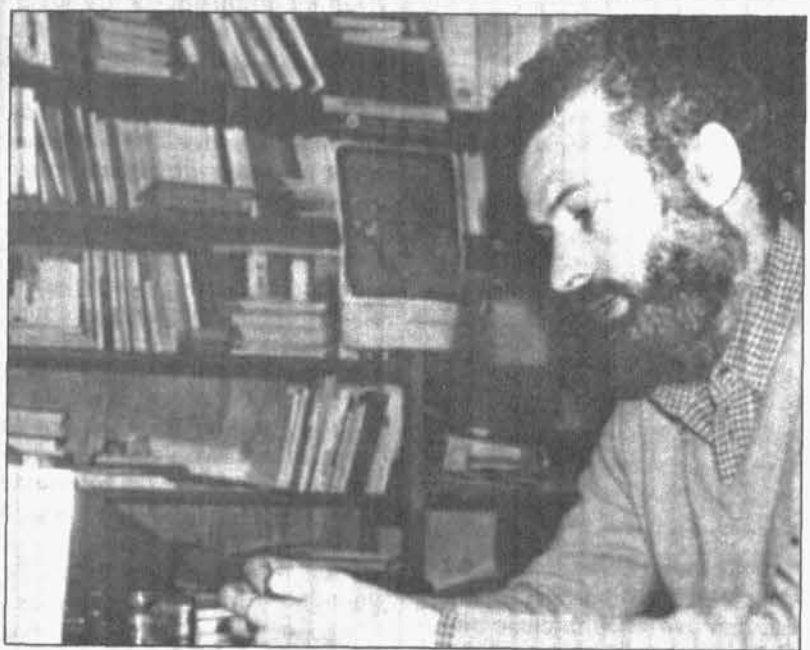
Desde hace unos años colabora con el Ayuntamiento de Roma en lo relativo a cómo abordar las actividades para escolares y extraescolares.

Desde hace un tiempo prefiero iniciar una exposición pedagógica refiriéndome siempre a dos modelos escolares contrapuestos. Son modelos teóricos. En la práctica, la escuela actúa a través de numerosas fuerzas que no se corresponden exactamente a uno u otro de los modelos elegidos. Sin embargo, toda experiencia práctica contiene probablemente las características dominantes de estos modelos que voy a presentar.

La referencia a estos modelos es muy importante cuando se habla del problema de la diversidad, distinto, sin duda, del de la deficiencia. Este último queda incluido en el anterior. El problema de la deficiencia no se identifica con el de la diversidad, sino que forma parte de él.

El primero de estos modelos educativos es el modelo transmisor. Este se funda en tres presupuestos básicos. El primero es que el niño no sabe y va a la escuela para aprender. El segundo es que el maestro sabe y va a la escuela para enseñar a los que no saben. El tercero es la definición de inteligencia, definición muy antigua, pero que está en vigor en la práctica escolar transmisora. Según el presupuesto de esta escuela, la inteligencia es un vacío que se llena por sobreposición de conocimientos.

Psicólogo, investigador, hombre polifacético, F. Tonucci se ha servido del cómic como medio de comunicación de sus investigaciones pedagógicas. Editorial Barcanova (Barcelona) ha publicado recientemente su libro *Con ojos de niño*, prologado por Mario Lodi y Fabricio Caivano. Se trata de una recopilación de sus viñetas más significativas y críticas sobre los aspectos psicopedagógicos del niño en edad escolar. Con anterioridad publicó *Viaje alrededor de «El Mundo»* (Barcelona. Laia, 1981) y *La Escuela como investigación* (Barcelona. «Reforma de la Escuela», 1979). Trabaja como psicólogo investigador en el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigación, de Roma.



Francisco Tonucci.

Si concretásemos todas las aplicaciones que se pueden hacer de este presupuesto podríamos estar hablando durante horas. Precisamente de ahí se deriva, con coherencia, toda la organización de la escuela transmisora, desde los aspectos más cognoscitivos y curriculares a los más externos, más físicos, como es la organización y disposición de la clase. Es coherente, por ejemplo, en este modelo, que los pupitres estén sistemáticamente frente a la tarima o mesa del profesor. Se da así una relación privilegiada entre el profesor y cada uno de los niños y quede, en cambio, censurada la relación de los niños entre ellos. Los niños «no saben» y entonces no sería razonable que los que no saben se comuniquen entre ellos. Lo importante para este modelo es que quien sabe comunique con quien no sabe.

En cuanto a la diversidad, hemos de decir que para el modelo transmisor todos los niños son iguales, y son iguales porque no saben. Son iguales, porque son igual a cero, ya que comienzan a partir de nada, porque no saben. Hay que reconocer que todas estas características tan coherentes entre sí se están perdiendo en la actualidad porque, naturalmente, todas las luchas habidas en contra, el movimiento del 68, todo lo que ha ocurrido en el mundo durante estos años, ha condicionado la escuela. Cuando la elección de un modelo de escuela transmisora era coherente, —recordaréis, por ejemplo, que se separaban los varones de las niñas; en mi escuela, las niñas iban a otro edificio—, esto se hacía así para que hubiera una mayor afirmación de la igualdad en cada uno de los grupos. También había otro elemento: la bata de los

niños, que creaba una apariencia de igualdad entre personas físicamente distintas.

Igualdad Cronológica

La escuela transmisora ha defendido siempre como principio fundamental la igualdad de nivel cronológico, los niños que van a una misma clase tienen la misma edad. No creo que este sea un principio pedagógico firme e insustituible, sino que precisamente está muy ligado a un modelo de escuela de este género. En la actualidad todavía no estamos preparados para dar una respuesta alternativa a este problema. En mi opinión, una propuesta de superación del nivel homogéneo de edad sería, hoy por hoy, un salto adelante excesivo. Cuando el niño no va bien tiene que repetir y, en este

caso, también es el criterio de la igualdad el que triunfa. El niño es considerado menos capaz que sus compañeros y más parecido a los niños pequeños. Se le coloca entonces en una clase donde pueda reconstruirse un criterio de igualdad.

Basándose en este mismo principio de igualdad, esta escuela transmisora no puede aceptar al niño que presenta características de diversidad demasiado evidentes, como

Para el modelo transmisor todos los niños son iguales, y son iguales «porque no saben».

ocurre en el caso de los niños deficientes. Entonces se crean aulas, escuelas o centros específicos, pero no para todos los niños deficientes. También aquí se procede con un principio de igualdad: ciegos con ciegos, sordos con sordos..., recreándose así, de nuevo, una situación de igualdad.

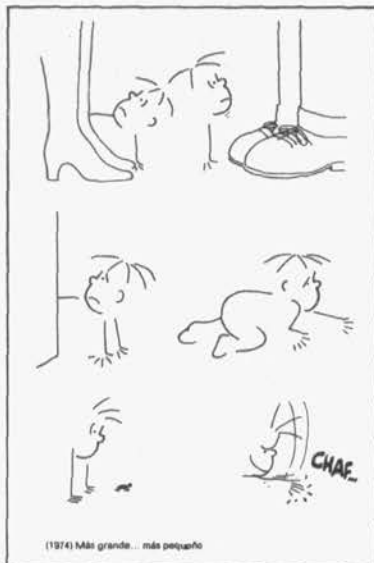
En esta escuela transmisora, se da a todos los niños la misma oportunidad de conocer, mediante una propuesta administrada directa y únicamente por el profesor, a través de una actitud estrictamente transmisora como es la lección, la lección como un contenido nuevo que el niño tiene que aprender. En esta escuela, por consiguiente, la diversidad no está prevista. La deficiencia está coherentemente rechazada, porque destruiría el modelo de referencia básico.

Naturalmente, este rechazo no es siempre posible. En Italia, por ejemplo, tenemos actualmente una legislación bastante avanzada que prevé la integración de todos los niños deficientes en la escuela normal. Esto crea muchos problemas porque la ley por sí misma no puede cambiar la escuela, sino algunas condiciones externas. Entonces vemos cómo una escuela que está todavía regulada por un modelo predominantemente transmisor, y esto en lo más hondo de su espíritu, está obligada a mantener dentro de sí la diversidad. ¿Qué ocurre entonces? Que se recrean nuevas formas de selección. La negación de la selección es lo que está

definido por la ley. Según la ley italiana, la Constitución italiana y la **Constitución española**, afirman que **la escuela es un derecho de todos los ciudadanos**. En el artículo 25 de la Constitución española está escrito que el derecho a la educación es para todos sin excepción alguna. También la ley italiana del 78 ha declarado que todos los niños, independientemente del déficit que presenten, tienen derecho a participar de la escuela normal. Pero el modelo, escolar al que nos referimos hace que integrar a un niño signifique **aislarlo**, esto es, aceptarlo a nivel humanitario, a veces con una actitud caritativa, a veces cortés, humana, seria, pero en las que siempre acaban creándose nuevas formas de marginación. Durante los últimos años esta escuela está realizando **una estrategia para administrar la difícil presencia de la diversidad, pero no puede preverla, porque está basada en la igualdad.**

La difícil presencia de la diversidad

Entonces, ocurren hechos como el siguiente. Están previstos enseñantes llamados **de apoyo** o sostenimiento que, según la ley, se conceden a las escuelas, cuando éstas asumen niños deficientes. Ahora bien, esta disposición **se basaba sobre la hipótesis de que estos enseñantes habían de ser una ayuda para los otros enseñantes dentro de la clase. De hecho, muchas veces, estos enseñantes de apoyo cogen a todos los niños deficientes de todas las clases y forman un pequeño grupo que vuelve a ser homogéneo o igual, que no está integrado dentro de la clase, sino que**



está con el enseñante especial. Se construye así una clase diferencial dentro de una escuela normal. Esta forma o modelo de delegar a los niños con problemas a otro está muy arraigada. Diría incluso que es comprensible, porque los enseñantes que tienen estos alumnos han aceptado una ley del Estado que los obliga, pero, aparte de la ayuda económica y de personal, no han tenido una ayuda cultural, de formación que les brinde una alternativa.

Existe una propuesta legislativa en Italia, que todavía no es operativa, de crear el **distrito escolar**. El **distrito escolar** es una unidad administrativa y organizativa que comprende **cerca de 200.000 personas que**

En la escuela transmisora la diversidad no está prevista.

viven en un mismo territorio. En ciudades tan grandes como **Roma**, por ejemplo, **hay 20 distritos escolares**. Además, existen distritos compuestos de pequeños centros o zonas urbanas y cada distrito abarca tres o cuatro centros o pueblos. La propuesta consiste en que cada distrito tenga una escuela particularmente especializada para acoger a los niños deficientes. Nosotros estamos oponiéndonos y combatiendo esta propuesta porque parece que de este modo, **si se pone en práctica la propuesta, se volverá a un criterio de igualdad y a un criterio de selección**. Con esto termino la breve descripción de una escuela que no puede aceptar la diversidad.

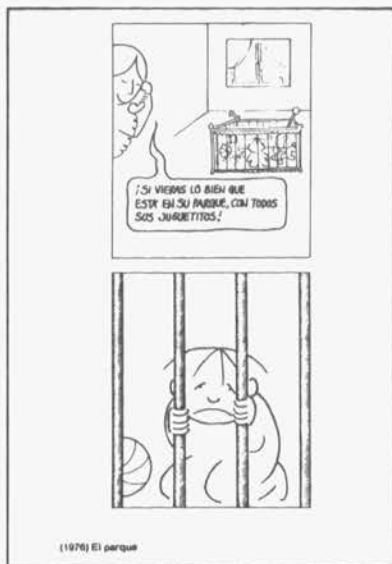
La escuela cambia

¿Qué es lo que ocurre cuando la escuela cambia? El modelo se invierte y los presupuestos también se invierten. El primer presupuesto que se ha de considerar es: **«el niño sabe»**. Segundo: **el maestro garantiza el que cada uno avance en su conocimiento con la contribución de todos los demás**, el maestro es un garantizador de la labor escolar. Tercero: **el conocimiento, la inteligencia no es un vacío sino un lleno que se modifica a través de la reestructuración**. Naturalmente esta definición de inteligencia es coherente con el primer presupuesto de este modelo: **si el niño sabe, la inteligencia no puede ser un vacío, si un niño no sabe la inteligencia no puede ser un lleno**. Estos tres presupuestos merecen una explicación.

El primer presupuesto, el niño sabe, puede fácilmente

confundirse con la concepción rousseauiana que decía que el niño es bueno, que lo sabe todo, etc. No es ésta mi afirmación. Mi afirmación se ha de considerar en el siguiente sentido: **«yo no sé qué es lo que el niño sabe, yo sé que sabe»**. No es una afirmación de cantidad, ni tan siquiera una afirmación de cualidad. **Es una afirmación de método.** Partiendo del conocimiento del niño, **la escuela ha de partir de una concepción con la que pueda asumir la diversidad: todos los niños saben cosas distintas.**

Esta escuela se caracteriza pues por aceptar al niño tal como es, con su manera de ser, con lo que sabe, con lo que sabe hacer, con lo que vive. De este segundo modelo de escuela también podríamos estar hablando mucho tiempo, sobre todo si concretásemos la aplicación de estos nuevos presupuestos a una nueva organización escolar. Podríamos ver cómo estos nuevos presupuestos dan completamente la vuelta a los acuerdos del primer modelo escolar considerado. Un aspecto que es interesante señalar, aunque sea brevemente, es el concepto de **cercano**. Entre las dos escuelas citadas se encuentran los supuestos contrarios respecto a este concepto. La escuela transmisora se basa sobre la hipótesis cognitiva del concepto de lejano. Todas las propuestas educativas que provienen de la escuela transmisora sólo son y deben ser lejanas al niño. En esta escuela no se estudiará nunca, por ejemplo, la historia contemporánea. No se debatirán nunca los problemas de cada niño. **Se estudiará sobre un libro un texto que ha sido imprimido igual**



para toda la nación y que no puede ser cercano a nadie. Un texto de una cultura segura, firme, sobre la que no se discute, y, por tanto, una no cultura. Y esto ¿por qué? Porque de lo contrario tocaríamos lo cercano al niño, lo que el niño sabe, lo que por serle cercano conoce y entonces quedaría negado uno de los principios de esta escuela transmisora.

En el segundo caso la escuela la parte siempre de lo cercano y esto constituye precisamente **su actitud metodológica**. Se parte de aquello que se sabe. Ocurre entonces como una especie de paradoja: se puede saber sola-

El grupo, como lugar de los diversos puntos de vista, es la organización de base.

mente aquello que se sabe, se puede conocer sólo aquello que se conoce. **El conocimiento, como decíamos antes, es una especie de lleno que se modifica, que cambia de estructuración.** Ya no es la actitud típica de una escuela transmisora de pasar de una ignorancia a un conocimiento a través de una actitud de sorpresa y admiración, propia del alumno frente a la lección del maestro, sino que es una actitud de profundización progresiva. Esta nueva escuela acepta al niño con todo aquello que el niño es y todo aquello que el niño tiene. **Esto es precisamente la aceptación escolar de la diversidad.**

El grupo, como organización de base

Si examinamos otro aspecto típico de este segundo modelo de escuela, el **trabajo de grupo**, encontramos la confirmación del significado y del valor de la diversidad. Digamos primero que la **organización física del aula** en una escuela transmisora es coherentemente parecida a la de esta conferencia. No digo que nuestra situación, en estos momentos, sea necesariamente transmisora, —puede serlo, en parte seguro, pero puede no serlo en otra parte del discurso—, pero **lo que cambia en una situación como la de hoy, no es la disposición del aula sino la motivación.** Creo que una comunicación, una ponencia, puede dejar de ser transmisora

El Decálogo escolar, de Tonucci

- 1. Aumenta el tiempo escolar enormemente y disminuye la especificidad de la escuela, su función cultural y, por tanto, su nivel. Los niños viven prácticamente en la escuela.**
- 2. La escuela debiera ser una institución con función típicamente cultural, de elaboración y reelaboración.**
- 3. La escuela sólo cambia cuando cambian los enseñantes. Hay que dedicar todos los esfuerzos económicos, políticos y sociales a la formación de los enseñantes.**
- 4. Los maestros tienen un enorme hándicap, ya que nunca han salido del circuito escolar... No conocen prácticamente nada de la vida real. Para enseñar a vivir hay que conocer la vida.**
- 5. Se cree que mediante «buenas leyes» se cambiará a los maestros y que un buen material escolar producirá una buena educación.**
- 6. Este es el auténtico desafío: transformar al enseñante en alguien capaz de interpretar de modo nuevo la cultura y de entender al niño como una totalidad.**
- 7. Una escuela abierta, en la que el maestro es el adulto que convive con los niños, pero para hacerles vivir una experiencia lo más plena posible. Para ello, solicita la colaboración de otros adultos que intervienen en momentos educativos definidos.**
- 8. El psicólogo debe hacer su trabajo, no el de los otros. Corre el peligro de creerse el depositario de la labor de cambiar la escuela. No es una especie de «súper-maestro».**
- 9. La escuela transmisora se autojustifica en unas estructuras de certeza y seguridad externas.**
- 10. La única vía por la que debe transcurrir una investigación es la metodológica. La seguridad está en el método, no en el programa, que es un punto de partida y no de llegada.**

si tiene una respuesta. **Lo que es transmisor y autoritario es la propuesta. Lo que cambia es la razón, el motivo por el que uno escucha.** En la escuela hay una situación de necesidad, una situación de dependencia que yo espero que no se dé esta mañana entre nosotros. Espero que nadie se haya sentido obligado a venir. En la escuela transmisora la colocación de los pupitres es coherente: cada niño ve la espalda y la nuca del niño que está delante suyo y así no pueden hablar entre ellos, porque no deben hacerlo. Aparte de ser muy incómodo —probadlo vosotros mismos ahora—, queda muy evidente si una persona se da la vuelta para hablar. La evidencia denuncia la incorrección, denuncia la falta, el error. El maestro puede intervenir entonces correctamente, coherentemente. En la otra situación descrita, en cambio, **el grupo es la organización de base.**

¿Qué es el grupo? En Italia se habla mucho del trabajo en grupo y se habla de él con muy poca propiedad. Existen, por ejemplo, clases que se convierten en pequeñas «federaciones de Estados». Organizados en grupo desde el primer día de clase al último, desde el primer curso al quinto, los grupos se convierten en nómadas. Recordemos que Leibniz en su filosofía hablaba de nómadas como de mundos aislados. Los grupos a menudo en nuestras escuelas no son otra cosa que esto. En este caso se pueden considerar como un equívoco, como una degeneración de un modelo de transmisión coherente. Pero ahora examinemos qué debería ser, para mí al menos, y según el segundo modelo constructivo de escuela, un trabajo de grupo.

Defino el grupo como el lugar de los diversos puntos de vista. Lugar como término lógico, no como término geográfico o topológico. En este sentido lógico el lugar es el punto de convergencia. El lugar, el grupo, es el punto de convergencia de los diversos puntos de vista. La primera observación que debemos hacer es que para el grupo son necesarios los puntos de vista de cada uno. Para que cada uno pueda tener un punto de vista lo que se discute ha de ser cercano a cada uno de los participantes.

El derecho a la diversidad

Nos encontramos, pues, con el **problema del derecho a la diversidad**, de la necesidad de la diversidad para que la escuela pueda funcionar en este segundo caso.

Pero tenemos otra situación, con un ejemplo especialmente fuerte, que se da cuando la diversidad toma la forma llamativa de la deficiencia. Este problema persiste, a pesar de la definición teórica anteriormente expuesta. Y persiste en Italia a pesar de la solución legislativa. Cuando el niño presenta la forma llamativa de la deficiencia, esto crea problemas reales dentro de la escuela. Obviamente yo no puedo hacer grandes aportaciones porque es un problema educativo reciente. Haré, por tanto, una aportación en parte ligada a la experiencia italiana y en parte a mi opinión personal.

En primer lugar, hay que hacer una seria distinción respecto a lo que significa **deficiencia**. Uno de los principales motivos por los que estoy de acuerdo con la ley italiana es por los objetivos que incluye cuando



dice que todos los niños tienen que estar en la misma escuela. Porque cuando decimos «todos los niños menos uno», es difícil definir las características de este uno. Generalmente, dentro de las características de este uno pasan un montón de gente. Siempre ha sido así.

En Italia, hacia los años 70, cuando existían las clases dife-

● ***La escuela ha de partir de una concepción con la que pueda asumir la diversidad: todos los niños saben cosas distintas.***

● ***La escuela es una gran productora de deficiencias.***

renciales, hemos tenido casos paradójicos. **La clase diferencial** era distinta de la clase especial porque se había creado pensando en el objetivo de la integración. No era para niños deficientes sino para niños con dificultades escolares con fuerte retraso de aprendizaje o problemas de este género. Entonces hicimos un análisis de las indicaciones que los enseñantes nos hacían al equipo, es decir, el enseñante señalaba a un niño y nos decía que habíamos de sacarlo de su clase y colocarlo en una clase diferencial. Supimos que estas indicaciones se hacían sin ninguna competencia por parte del enseñante. **A veces las consideraciones eran completamente absurdas. Se aconsejaba, por ejemplo, que un niño fuese a la clase diferencial «porque los padres están separados» o «porque va muy sucio» o «porque es de una familia de gitanos.** Estos eran los motivos para alejar al niño de su clase y colocarlo en una clase diferencial. La postura de los técnicos, de los psicólogos, fue entonces la de considerar que si no se procedía a verificar estos hechos con otros elementos, estos motivos no eran verdaderos, no eran razonables. Pero ocurría que cuando el trastorno se verificaba con tests psicológicos, las previsiones de los maestros resultaban verdaderas. Era verdad que estos niños presentaban un C. I. más bajo o trastornos de personalidad mayores. ¿Cómo es posible? Esto es posible a causa de un mecanismo complejo y «diabólico», según mi opinión,

que se crea como un círculo vicioso entre el técnico, el niño y el enseñante. Se encadenan una serie de procesos secretos, difíciles de entender, pero realmente presentes, en la relación entre las expectativas del adulto y el rendimiento del niño. Parece incluso como si el niño señalado hiciera un esfuerzo para demostrar que la diagnosis hecha por el enseñante era verdadera.

El problema estriba, por tanto, en saber qué son los niños deficientes.

Escuela, productora de deficiencias

Aquí se ha de hacer una observación muy rigurosa y existe una responsabilidad muy grande y seria por nuestra parte, psicólogos y técnicos de este sector. **La escuela es una gran productora de deficiencias y esto hay que decirlo claramente.** Cuando nosotros examinamos niños con problemas son pocos los que tienen una deficiencia ligada a un problema psico-físico. Muchos de ellos presentan una deficiencia a la que hemos de llamar «inadaptación escolar». **La escuela no puede considerar entonces que son distintos o deficientes aquellos a los que ella misma ha hecho deficientes.** El problema de los niños con dificultades escolares es un problema que **la escuela** debe afrontar por sí misma y, dentro de sí misma, porque **es ella la causa de esta deficiencia.**

Pongamos un ejemplo. Podemos decir actualmente que las causas de la deficiencia neonatal han disminuido porque se identificó como una causa de la deficiencia el uso incorrecto del fórceps. Se comprobó, en efecto, que a menudo el uso de este



instrumento causaba muchas lesiones cerebrales y que muchas formas de espasticidad tenían su origen en esta u otra forma de sufrimiento neonatal, como por ejemplo la asfixia. Con la cesárea han disminuido los trastornos neonatales debidos a la asfixia. Esto ha ocurrido por-

que se han identificado las causas y hemos pedido a los responsables que las eliminasen. En este caso, no bastaba con decirles a los padres que tuvieran cuidado, se hubo de exigir al médico, a la medicina general, a Sanidad, que se garantizase un nacimiento sano, seguro.

Así, con el mismo rigor, con la misma firmeza, se ha de pedir **que la escuela sea una estructura educativa y no una estructura que alimente la deficiencia.** Traté de este tema en Madrid, en un congreso parecido a este cuyo tema era el de «Relación entre psicología y escuela». Estuve hablando de adaptación, inadaptación y fracaso escolar y también enfoqué el problema de **la escuela como productora de deficiencia.**

Hay que hacer una observación porque podemos encontrarlos que cuando aumenten los técnicos de la rehabilitación, aumenten los niños a rehabilitar. Este mecanismo es muy cla-

Viaje alrededor de «El Mundo»

Francesco Tonucci, en Viaje alrededor de «El Mundo», libro publicado en Editorial Laia, colección «Cuadernos de Pedagogía», articula, con amor y curiosidad, numerosos pequeños trozos de experiencias, basados en las páginas de los diarios escolares impresos, casi cada día, en la clase de Mario Lodi.

Pues bien, el tema de la diversidad **es allí objeto de constante reflexión. He aquí algunas de las ideas desgranadas:** «Los niños resultan diferentes porque diferentes son sus experiencias y, por consiguiente, sus conocimientos». «Conocer en la escuela significa reconocer que el niño puede ser diferente en casa y en la escuela; significa aceptar conocerlo tal como él quiere darse a conocer... **Este comportamiento diferente es un signo importante para comprender mejor los errores educati-**

ro en un sistema capitalista: cuando más aumenta el consumo más aumentan las necesidades. En Italia, cuando han aumentado los psicólogos han aumentado los niños con problemas, de la misma manera que cuando aumentan los servicios médicos, aumenta el número de enfermos y que, cuando las medicinas son gratuitas, aumenta el uso de medicamentos. En Italia existe actualmente la llamada ley de «ticket»; consiste en el pago de una pequeña parte de los medicamentos y en consecuencia, la demanda de medicamentos ha bajado considerablemente. Es un dato muy desconcertante y no quisiera que se utilizara aquí a nivel político, pero merece una reflexión. Hace algún tiempo hubo en Italia una huelga de médicos de la Mutua (Seguridad Social italiana) muy larga, de más de un mes. Los que tenían que recurrir al médico tenían que hacerlo pagando fuera de la



Mutua. Pues bien, parece que los italianos permanecieron casi completamente sanos, se produjo un descenso casi total de las enfermedades. No quisiera, repito, que se utilizara este ejemplo a nivel político para decir que no es necesaria la asistencia pública. Sin embargo,

queda reflejado en este mecanismo el problema de una sociedad que, según mi opinión, se dirige hacia una exacerbada asistencia y hacia un exacerbado asistencialismo, provocando en los ciudadanos una actitud de asistidos, de pensionistas, en vez de una actitud de personas participantes y activas. Por esto es fundamental tener en cuenta estas cuestiones.

La escuela tiene que trabajar en relación a la deficiencia escolar sin necesidad de técnicos. Su problema ha de servir para remover y evidenciar la causa que provoca estas deficiencias. Cuando existen deficiencias escolares, se trata probablemente de una escuela de tipo transmisor, que sólo sirve a unos pocos niños y que provoca una deficiencia a todos aquellos que no son iguales al modelo propuesto por ella.

vos y, por ello, no hay que sofocarlo construyendo forzosamente una imagen homogénea del niño» (págs. 28-29).

Más adelante, insiste: «En la escuela transmisora el niño no habla. Su función consiste en escuchar y aprender. Si habla, molesta; sólo puede hablar cuando es interrogado... Partir del niño significa entre otras cosas permitirle que emplee sus mejores instrumentos, aquéllos con los que se siente más seguro, permitirle, por consiguiente, que se exprese hablando, porque el lenguaje oral es sin duda el más evolucionado y el más estructurado» (pág. 39).

Y, finalmente, «ésta es la opción del maestro: actuar de manera que quien es diferente pueda trabajar junto con los otros, con su diferencia, sabiéndose capaz... Partir del niño, significa aceptar la diversidad de cada cual y, por tanto, también la estridente diversidad de los llamados niños con déficits. Esta escuela se funda en la diversidad, y en ella los niños diferentes están previstos. Una escuela transmisora se funda en la uniformidad, y rechaza la diversidad de diferentes maneras: con la exclusión, con la tolerancia, con la piedad» (pág. 161).

Escuela, familia y sociedad

Queda, sin embargo, el problema de los niños que tienen una deficiencia real. ¿Cuál puede ser entonces el problema del niño deficiente en la escuela? También en este caso estoy de acuerdo con la ley italiana que dice que incluso estos niños están a cargo del maestro, de todos los maestros y no de «algún» maestro. Y esto por varias razones. Primero, porque la escuela no ha de asumir necesariamente todo tipo de tareas o soluciones. También en Italia nos encontramos con una

tendencia que intenta delegar la solución de todos los problemas a la escuela. ¿Por qué?, porque en una situación de desorganización social, de degeneración social, **las únicas estructuras que permanecen socialmente sólidas son la familia y la escuela.**

La familia no es demasiado sólida, está muy insegura, llena de conflictos y contradicciones. Un ejemplo lo tenemos con la votación sobre el divorcio en Italia que ha sido tan plebiscitaria y mayoritaria. La familia resiente mucho este momento de malestar. Ambos padres tienen que trabajar fuera, viven en una casa demasiado pequeña, tienen necesidad de asistencia pública a todos los niveles de edad de sus hijos, desde la guardería hasta la universidad. En esta situación, cuando todos los espacios sociales que estaban entre la familia y la escuela se han destruido o disgregado: espacios verdes públicos, lugares de encuentro, incluso aceras —en Roma cada acera es un parking—, es imposible para un niño ir a jugar fuera de casa. Actualmente, justo en este espacio que está entre la familia y la escuela se ha ido desarrollando toda la actividad antisocial y asocial de la droga, de la «delincuencia juvenil», etcétera y también ha aumentado el miedo. En este momento, la familia expresa una demanda muy fuerte de ampliación del servicio escolar. Se quiere que la escuela se convierta en una institución totalizante y que lo asuma todo en su interior. Esta sería la muerte civil de la escuela. Se quiere que la escuela haga actividades de entretenimiento, cine, teatro, que haga la comida, que haga de asistente, que haga rehabilitación. **Creo que hemos**



de defender la función típica de la escuela que es la de hacer cultura. El oficio de maestro consiste en realizar una reflexión cultural, no en hacer rehabilitación.

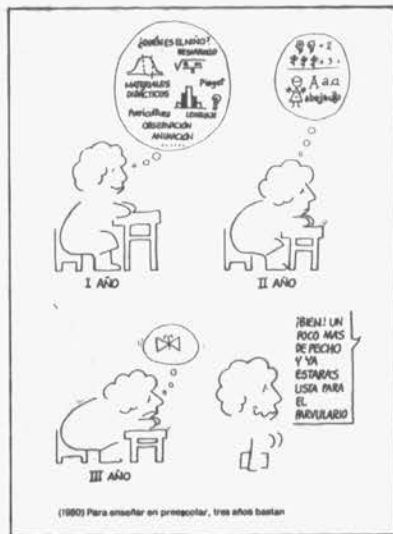
De esto se deduce que **nosotros no podemos resolver el problema real de la integración social del deficiente hablando sólo de escuela.** El problema de la integración es un problema social que se ha de afrontar conjuntamente desde todos los niveles sociales. Debe ser la ciudad, la escuela, el ayuntamiento, la familia, son todas las organizaciones sociales las que tienen que afrontar este problema. La escuela aportará su contribución en su especificidad, no en todo lo demás. No creo que la escuela deba ser la sede de la

La función típica de la escuela es la de hacer cultura.

rehabilitación porque entonces ya no sería escuela. En este sentido creo que lo importante es que el enseñante tenga los instrumentos profesionales para que realmente pueda ser enseñante de todos los ciudadanos tal como está escrito en la Constitución.

¿Qué significa esto respecto al problema que estamos tratando? Quiere decir que el **enseñante ha de poder no tener miedo a la diversidad.** La diversidad es para nosotros un monstruo, una cosa terrible, profunda. Pensad que, por ejemplo, muchos maestros que tienen en su clase niños con problemas, tienen miedo de engendrar un hijo por miedo a tener un hijo con problemas. Este es un fenómeno que en Italia se da realmente entre los técnicos de todos los niveles: se tiene miedo a llegar a ser padre o madre cuando se trabaja con niños con problemas. Incluso se ha llegado a tener miedo de que el problema se pudiera contagiar a los otros niños. Cuando visito las clases, siempre encuentro algún maestro que me aborda a parte —porque comprende que ésta es una consulta un poco particular— para preguntarme si no es posible que un sordo, que un ciego, contagie a los otros niños. ¿Es posible que una persona adulta piense esto? Probablemente no lo piensa, sino que es la expresión de un temor profundo debido a la ignorancia. En Italia son casi todos los enseñantes, casi un millón de enseñantes, los que no han tenido nunca una información correcta sobre lo que es la deficiencia. Entonces, creo que antes de recurrir a tantos artificios, a tantas elucubraciones, a tantos proyectos de ingeniería escolar para llenar las clases y la escue-

la con pupitres ortopédicos o cosas por el estilo, antes de nada debemos **dar una formación al profesorado** y a todos los sectores que trabajan en la escuela. También es necesario dársela a los padres. Naturalmente todo esto a nivel institucional es mucho más difícil. Pero es necesario que quede incluido en el bagaje cultural de todo profesor el conocimiento de este problema. Este es el aspecto que yo quiero señalar con más fuerza y firmeza y que se basa en una opinión personal muy arraigada.



La integración escolar

En Italia actualmente no tenemos ninguna duda sobre el acierto del paso que hemos dado respecto a que los niños no tengan ya que permanecer en instituciones especiales. La separación es una causa de deficiencia. Cuando nos referimos a niños con una deficiencia real, esto es, con déficit biológico o psicológico ¿qué hacemos? En este caso hemos de distinguir que el comportamiento, la manifestación del déficit, es solamente una parte del comportamiento del deficiente o del comportamiento deficiente. Quiero decir que, por ejemplo, cuando tenemos un niño que se comporta de un cierto modo, la tendencia inicial es la de pensar que todo este comportamiento diferencial es debido a su deficiencia. Esto no es verdad. Sólo una parte y probablemente muy pequeña de su comportamiento extraño, distinto, es debido al déficit. En su mayor parte, este comportamiento es debido a una degeneración social del déficit escrita en su historia de ser distinto por el temor, por la

vergüenza de la familia, por el aislamiento en que estos niños han vivido, desde el nacimiento a su primer contacto social amplio. Estos niños, al contrario de los demás suelen tener sus primeros contactos sociales seis, siete o incluso diez años más tarde que los otros.

Vosotros que trabajáis en este sector, sabéis mejor que yo que un niño sordo, por ejemplo, que vive en una institución para sordos, tiende a desarrollar, cuando se halla en contacto con otras personas oyentes, un comportamiento que se podría llamar impropriamente síndrome autista. Este niño tiende a no mirar a los ojos porque mirar a los ojos exige una verificación de comprensión. El niño sordo, en cambio, que desde muy

pequeño, desde la guardería, está con otros niños, tiene el comportamiento típico de mirar siempre a los ojos porque quiere comprender. Esto crea una diferencia tan sustancial que puede incluso observarse en el comportamiento físico. Toda la «performance», toda la sintomatología cambia.

Por consiguiente, uno de los problemas reales a nivel social general y también a nivel escolar es el de la integración, el de la inserción. Mi propuesta es que **no debemos integrar en el sentido de inserir**, de meter dentro a uno que estaba fuera. Lo que debemos intentar, y esto es una tarea del municipio, de las fuerzas sociales y políticas, de los padres, es que estos **niños tengan una socialización normal desde un comienzo**. Estos niños, y en Italia tenemos experiencia de ello, cuando lleguen por ejemplo al ciclo inicial y medio tendrán problemas mucho menores que un niño de la misma edad que haya asistido a colegios o centros especiales. Cuando hablamos de trabajar con niños deficientes hemos de prever la mejor situación posible, aunque durante bastante tiempo hayamos de pasar por unas situaciones de transición en las que se crearán grandes problemas.

Uno de los problemas a resolver es la necesidad de **promover una socialización lo más precoz posible**. Si para cualquier niño en la actualidad estar sólo con los padres es malo, estoy seguro que para estos niños es pésimo. Sobre este tema quisie-

**El enseñante
ha de poder
no tener miedo
a la diversidad.**

COLECCION "BREVIARIOS DE EDUCACION"



	Ptas.
1. Las lenguas de España (2ª edición) (Miguel Diez, Francisco Morales y Angel Sabín)	500
2. La narración infantil. (Jesús Martínez Sánchez)	350
3. Introducción al comentario de textos. (José Domínguez Caparrós)	300
4. Las artes plásticas en la escuela. (Adriana Bisquert Santiago)	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias. (Elías Fernández Uria)	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación. (Alfonso Jiménez Núñez).	300
7. Educación para la protección civil. (María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador)	500
8. Teoría del juego dramático. (Jorge Eines y Alfredo Mantovani)	300
9. La innovación metafísica de Ortega. (A. Rodríguez Huescar)	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

ra plantear pues las siguientes propuestas:

- 1.ª Es muy importante una integración precoz.
- 2.ª Ha de haber una mayor formación por parte de los maestros para que no tengan miedo a la diversidad.
- 3.ª Está comprobado que muchas de las cosas que sirven para un niño deficiente sirven también para todos los niños.

He podido seguir muchos casos en los que sin haber un programa escolar de rehabilitación, se aconsejaba a un niño con problemas motores que hiciese más ejercicio del que la escuela normalmente prevé. En esta clase se hizo una ampliación del ejercicio físico para todos los niños.

- 4.ª Tiene que haber relación entre los técnicos de la rehabilitación y los enseñantes.

El psicólogo y el maestro

Cuando en Madrid hablé de estas cosas, creo que provoqué un problema entre los que me escuchaban. Puede que también aquí lo provoque pero tengo muy arraigada la convicción de que **los psicólogos debemos trabajar mucho más con los maestros y mucho menos con los niños en la escuela.** Cuando hay necesidad de una relación técnica entre el psicólogo y el niño, esto no es un problema escolar. Es un problema tan complejo que **abarca también la familia.** Cuando el niño tiene problemas psicológicos que se han de afrontar a nivel terapéutico, son problemas que también atañen, sin duda, a todos los adultos



que rodean al niño. **¿Quién tiene pues necesidad de la ayuda del psicólogo? El maestro.** La tarea fundamental de los psicólogos y especialistas en este sector es el de orientar y apoyar al maestro en su trabajo. Trabajo que durante estos próximos años será difícilísimo para el maestro porque le falta formación de base.

El psicólogo tiene pues dos tareas. Primero, proporcionar a los maestros las competencias y conocimientos básicos que la Universidad no les proporciona. Segundo, ayudar al maestro en su trabajo de grupo, a trabajar en grupo. En Italia los maestros

**Los psicólogos
debemos trabajar
mucho
con los maestros
y mucho menos
con los niños
en la escuela.**

no saben trabajar en conjunto. En cambio esto significaría la posibilidad de disminuir notablemente la ansiedad, el miedo y los errores. Pero un grupo de personas que provengan de una escuela individualista, como hasta ahora, y que estén ejerciendo una profesión individualista por tradición, difícilmente se convierten en cooperadores por sí mismos. Tienen necesidad de alguien que les ayude, que haga de mediador. Creo que el técnico puede asumir esta competencia de garantizador, de la misma manera que el maestro lo es en la clase para los niños; en su caso sería pues garantizador de la «socialización» del maestro. Por último, tiene también que ayudar al maestro a encontrar soluciones técnicas cuando éstas son necesarias para afrontar casos específicos de deficiencias identificadas.

Quisiera terminar con un ejemplo. El del maestro con una deficiencia física que tenía problema de pulmones y que sólo podía hablar entre diez y quince minutos por día. Tenía una clase de sesenta y pico de alumnos, de los cinco a los quince años. No quiso aceptar la jubilación que le correspondía como herido de guerra y quiso seguir enseñando. Este maestro inventó una escuela distinta donde los que más hablaban eran los alumnos. El trabajo de grupo que Freinet hizo se ha convertido en la Pedagogía Popular.

(Texto transcrito de la conferencia dictada en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, de Barcelona, no revisado por el autor).

Experiencia educativa en Cantabria

Taller de las ciencias «Leonardo da Vinci»

«Si es verdad que la naturaleza empieza por el razonamiento y acaba en la experiencia, el hombre debe seguir el camino opuesto».

Lo dijo Leonardo da Vinci, y estos dos maestros, pedagogos, locos por llevar la imaginación si no al poder, sí a la ciencia, lo han escrito como santo y seña de sus empeños. Se llaman José Ignacio Flor y Pepe Alba. Enseñan en Santander y en Laredo, respectivamente.

Obtuvieron recientemente el primer «accésit» en el Premio Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia, por su trabajo Investigación sobre la didáctica de las Ciencias. Utilización didáctica de energías alternativas. La Cabaña de la Ciencia. Dos maestros, dos grandes investigadores de la educación.

NO se conocían. Cada uno, con sus locos cacharros y sus «manías» por fomentar el espíritu investigador de los chavales, sirviéndose, incluso, de los más humildes materiales de desecho, habían ido por libre de pueblo en pueblo, de escuela en escuela. Un buen día, una maestra, que conoce a José Ignacio, sabe que éste quiere montar un taller con un equipo de personas. «Oye, yo conozco a un poco (por Pepe Alba), que tiene su clase llena de cacharros y basuras». José Ignacio le llamó: «Me han hablado de ti. Vente para Santander, que hay un cursillo, en el ICE». Se conocieron. «Vi, —nos dice Pepe—, que coincidíamos perfectamente en inquietudes y proyectos, y nos pusimos a trabajar».

Taller «Leonardo da Vinci»

En septiembre del 82 fundaron el taller. Querían hacer accesibles las ciencias a sus alumnos y que, además, se lo pasaran bien. «Comenzamos nuestra didáctica con la experiencia y la acabamos en el razonamiento. Introducimos la expe-

riencia mediante la construcción de diversos aparatos que resuelven una serie de problemas planteados. Cada aparato es un reto, puesto que es un invento o reinvento de los grupos de trabajo, diseñado por ellos mismos, construido por ellos, y sirviéndose, siempre, de materiales de desecho. De ahí viene el nombre que le hemos dado de La ciencia de las basuras».

—Vayamos despacio. ¿Qué es eso de materiales de desecho, basuras y Ciencia de las basuras?

—«Mirad, pretendemos que los chavales desarrollen la imaginación y su capacidad creadora. ¿Cómo? Sirviéndonos de esos materiales humildes, arrojados a los cubos de la basura que, para el común de las gentes, ya no sirven para nada. Y todo sirve... un televisor viejo, unos cables, el faro de un coche, aquella linterna arrojada... Todo. Mediante la manualización, mediante la construcción de aparatos sencillos sobre los diferentes efectos físicos y químicos los alumnos reciben información de primera mano. Es como si ellos, por sí mismos, fueran descubriendo lo que, en la escuela, ha solido ser mera transmisión teórica de conocimientos».



El ministro de Educación, José María Maravall, en Juvenalia-83 atento a las explicaciones de José Ignacio Flor y Pepe Alba. Detrás, Reyes Mate.

Efectivamente, se enseña para la escuela y no para la vida. «**Por eso,** —se alternan uno y otro, como si de la misma persona se tratara—, **buscamos introducir la Ciencia en la cultura, comprendiéndola, viendo su utilización en la vida real, y, además, haciendo que los chicos se diviertan. No olvidemos que uno de los defectos de la enseñanza de las Ciencias consiste en la pura transmisión de conocimientos, dando por bueno algo que nos enseñaron y que transmitimos, sin quitar una coma, de generación en generación, llegando, de ese modo, a una degeneración del producto inicial.**»

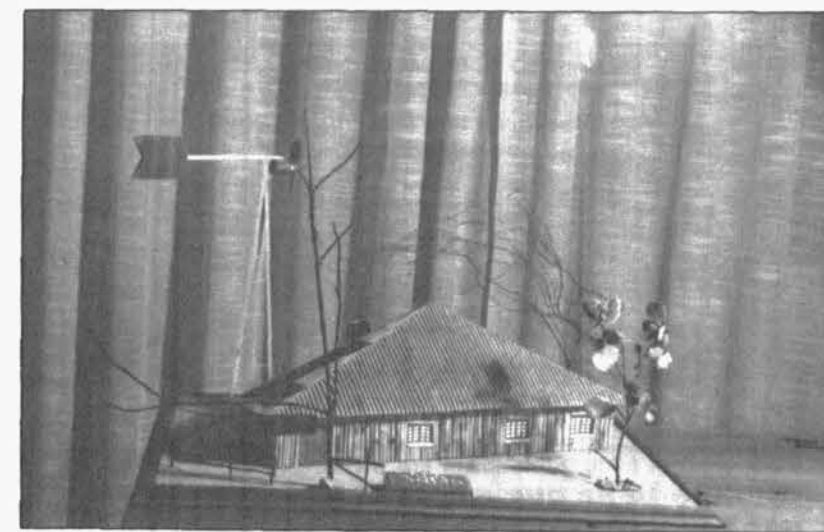
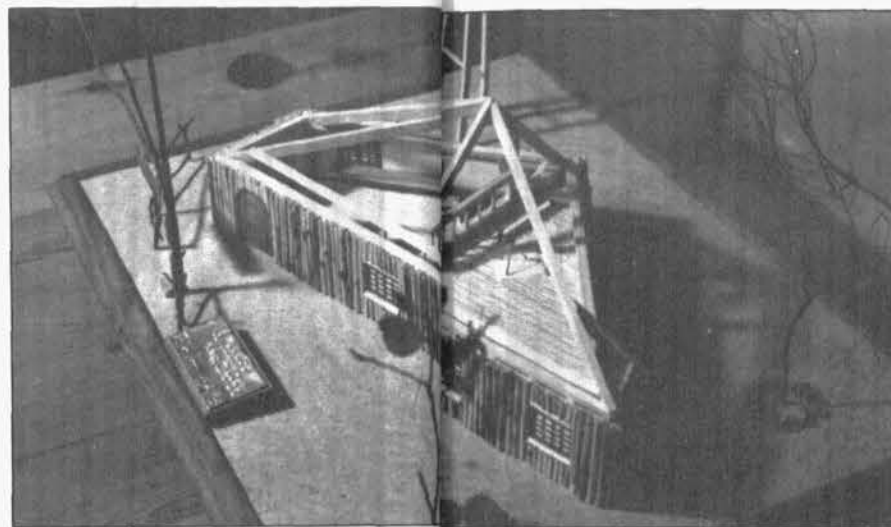
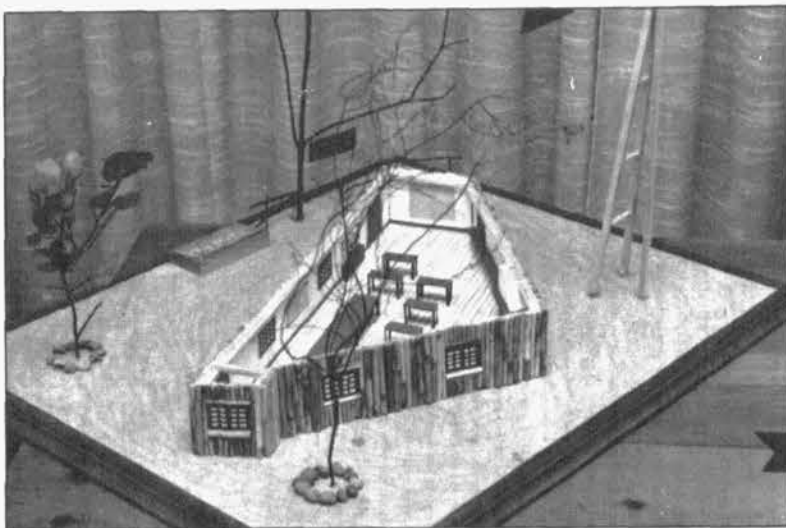
Lo que, en un principio, no pasaba de ser un pequeño «divertimento», se ha ido convirtiendo en una responsabilidad muy seria. Han visitado las más diversas Escuelas de Verano, estuvieron en Juvenalia (Madrid). Por cierto, el Ministro Maravall se detuvo, complacido, para observar la inventiva de estos hombres; y Blanca Guelbenzu, y José Segovia... Han escrito en **Cuadernos de Pedagogía** sobre esa «ciencia recreativa» que ellos preconizan y han dado cursos sobre Óptica, Encuadernación, La Cabaña de la Ciencia, de las Basuras, etc.

La Cabaña de la Ciencia

He ahí su gran y primer empeño. Nos enseñan, despaciosamente, fotos y más fotos, gráficos y gráficos. Lo presentaron en el ICE de Santander. La Cabaña de la Ciencia está situada a unos kilómetros de la subida a Peña Cabarga (Cantabria), entroncada completamente en el entorno y formando parte del proyecto ANIDA (Área Natural para la Investigación Didáctica Ambiental).

—¿Qué es La Cabaña de la Ciencia?

—Para empezar, está entroncada en el paisaje y estudia los siguientes aspectos científicos: 1. El estudio e investigación del aprovechamiento didáctico de las energías alternativas; 2. El estudio e investigación de la didáctica de las ciencias. Y, dentro de las energías alternativas, merecen especial atención la eólica y la solar. Combinadas ambas, logran el autoabastecimiento energético de la Cabaña. La energía eólica es aprovechada mediante la instalación de molinos y su transformación en energía eléctrica, que se almacena en acumuladores, o en energía mecánica, que se almacena con una minicentral de bombeo.



La Cabaña de la Ciencia vista en tres aspectos diferentes (maqueta).

Por otra parte, la energía solar se transforma en energía calorífica y en energía eléctrica. Para ello, se utilizan paneles colectores, colocados debidamente orientados en el tejado y, a través de diversas técnicas, se consume directamente o se almacena como agua caliente en depósitos térmicamente aislados, o calentando determinados sólidos.

La energía eléctrica se obtiene, a partir del sol, con paneles solares de células fotovoltaicas. Con todo ello, ¿qué se consigue? El autoabastecimiento total en la Cabaña, manifestado como: luz y electricidad, agua corriente (caliente y fría), calefacción por agua y por aire».

—¿Podéis describir someramente el interior de La Cabaña para que los lectores se hagan una idea más exacta?

—«Sí, en la planta baja hay un taller en el que se construyen y exponen aparatos sencillos sobre los que reflexionar y estudiar los conceptos físicos y químicos. En los laterales, y colocados sobre dos largas estanterías, se encuentran las «máquinas locas», que nos introducen, mediante el recorrido de una bola, en el fascinante mundo de la electricidad y el electromagnetismo, el átomo, la mecánica, o en cualquier otro aspecto de la Física o de la Química.

En una esquina, hay una pantalla, en la que distintos montajes audiovisuales nos cuentan la historia del mundo a través del mundo de la ciencia. Además, se proyectan películas sobre la construcción de aparatos sencillos para las clases de ciencias y su funcionamiento. Existe también un mini-laboratorio fotográfico en el que los propios alumnos van revelando las fotografías obtenidas en el

trabajo de investigación y construcción. Por otra parte, están las últimas novedades bibliográficas sobre la didáctica e historia de las ciencias.

En la primera planta está instalado un observatorio astronómico, que consta de telescopio reflector con espejo de 22 cm. y varios refractores. Y en la parte exterior hay instalada una estación meteorológica, con termómetro, psicómetro, anemómetro, veleta y pluviómetro. Finalmente, en la zona delantera se encuentra un reloj de sol, incorporado al paisaje y con la particularidad de que la propia sombra del visitante es la que nos indica la hora».

—Bueno, ¿y qué pretendéis con este ambicioso proyecto?

—José Ignacio y Pepe Alba echan mano de un manuscrito y leen:

«Objetivos: Demostrar la existencia y el uso práctico de energías alternativas; dar un enfoque atractivo de la Física y la Química; mostrar la Historia de la Ciencia y sus avances a través de los tiempos; colocar a Cantabria en uno de los primeros lugares de investigación sobre la Didáctica de las Ciencias; estar en contacto con los demás lugares de España donde exista algo parecido».

—Pero, siendo realistas, ¿este proyecto va a ser eficaz? En otras palabras, ¿qué uso puede o podrá hacerse de La Cabaña de la Ciencia?

—«Nuestra idea y deseo es que grupos de alumnos, con sus profesores, pasen unos días de acampada con nosotros. No obstante, el uso que se haga dependerá de la organización interna del ANIDA y de las Instituciones de Cantabria. Ojalá pueda llegar a la mayoría de los estudiantes de

nuestra región y a todos cuantos quieran visitarnos».

La Ciencia de las Basuras

No están solos. En otras ciudades españolas hay también talleres de la ciencia: **Galileo**, en Barcelona; **Arquímedes**, en Madrid; **Copérnico**, en Murcia; **Averroes**, en Málaga; **Avicena**, en Granada; **Al-Huyar**, en Euskadi. Entre todos ellos existe un sentimiento común de solidaridad y colaboración. Unos y otros están empeñados en hacer

«Una enseñanza basada en la experimentación y en la actividad del sujeto, utilizando en la medida de lo posible materiales cotidianos... Nuestra idea es que debe insistirse fundamentalmente en que los sujetos aprendan a hacer ciencia en situaciones ordinarias antes que tratar de enseñarles los conocimientos de una disciplina».

desaparecer la animadversión que «tradicionalmente» han sentido, y siguen sintiendo, los alumnos hacia las ciencias. Hay que motivar. **«El hecho de construir diversos aparatos con material de desecho —nos cuentan— no es más que el lado motivador, no el fin en sí. Ha de venir la reflexión posterior, que nos llevará al interior de las teorías científicas. Eso sí, al construir, el alumno potencia la imaginación y alcanza, sin duda, un alto grado de satisfacción personal».**

Como Taller «Leonardo da Vinci» tiene diseñados cursos de muy diversos contenidos, como: **Electrónica práctica; Encuadernación de libros y fascículos; Construir la electricidad; La óptica desde otra óptica; Jugar haciendo juguetes; Construcción de sencillos aparatos para la clase de ciencias** o, como prefieren decir, **La Ciencia de las Basuras**.

—Hablemos de este curso de La Ciencia de las Basuras. ¿Qué pretendéis?, ¿de qué material os servís?

—«Bueno, los objetivos son muy claros; se trata de utilizar la tecnología para llegar a construir la física y la química; pretendemos que el chico desarrolle la imaginación y su creatividad, mediante los trabajos manuales, y que obtenga, además, la mayor satisfacción personal; pero, sobre todo, intentamos demostrar que la investigación, a estos niveles, resulta asequible a cualquier presupuesto y en cualquier lugar. ¿Cómo lo hacemos? Después de la presentación de un problema, se ha de construir un aparato que permita, tras una reflexión, ir obteniendo las leyes físicas y químicas utilizadas. Pueden construirse aparatos sobre metrología, electricidad y electromagne-

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativa

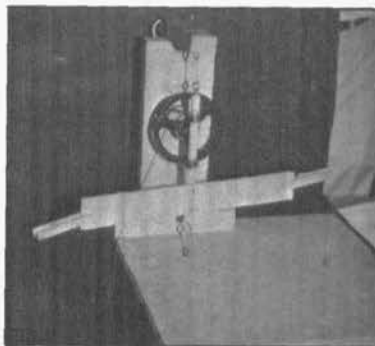
De conformidad con lo dispuesto en la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 5 de Julio de 1982, por la que se convocan los Premios Nacionales de Investigación e Innovación educativa para el curso 1982-1983, el Jurado constituido para fallar dicho concurso ha acordado otorgar EL ACCESIT EN LA MODALIDAD DE INNOVACION Y EXPERIENCIAS a D. JOSE IGNACIO FLOR y D. JOSE ALBA por su trabajo «Investigación sobre la didáctica de las ciencias. Utilización didáctica de ejemplos alternativos. La Cabeza de la Ciencia».

Madrid, 26 de Octubre de 1983.

El Secretario del Jurado.

Vº Bº
El Presidente.

Reloj de péndulo horizontal.



«El niño tiene que empezar por conocer el medio que le rodea y por organizar los objetos y descubrir sus propiedades. Continuamente está experimentando con nuevos materiales, lanzando piedras y observando su caída, desplazándose él mismo y descubriendo los efectos de la gravedad, explorando las posibilidades de mantener el equilibrio, andando o montando en bicicleta, quemándose al colocar la mano cerca del fuego, descubriendo que las plantas crecen, que los animales comen, que se reproducen, que el fuego transforma muchas sustancias, etc... Todo esto establece distintos niveles de profundización por los que el niño tiene que ir avanzando en un progreso continuo y no podemos decir que empezamos a enseñarle ciencia en un momento determinado, porque la ciencia empieza a aprenderla al nacer».

(Juan Delval: CRECER Y PENSAR).

tismo, mecánica, meteorología, óptica, temología, etc. Y, ya sabéis, nos servimos siempre de material de desecho: botes de yogur, canicas, botes de refrescos, muelles, trozos de tablas, velas, tripas de juguetes, gomas, clavos, tornillos, desechos electrónicos, etc. El principio filosófico es siempre el mismo: comenzar por la experiencia para llegar al conocimiento».

La escuela y la vida

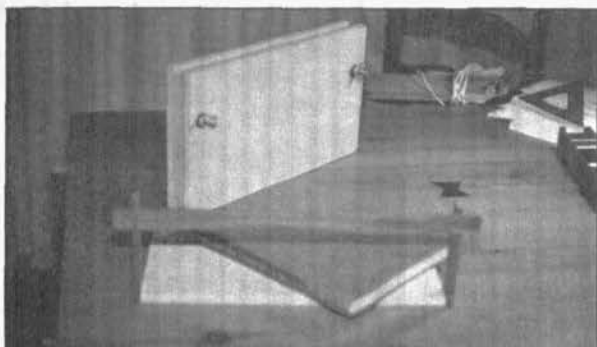
«La escuela adolece de teorías, de explicaciones», me va diciendo Pepe Alba por el camino. «Y hay que saber trasladar la escuela a la vida. Ejemplo. Cuando explicas algo en la escuela, lo explicas para la escuela. Nuestra meta es otra. Si explicamos el calor, queremos que cuando los niños vayan al campo, y toquen una piedra caliente, se den cuenta de que allí hay calor, que allí está el contenido de la explicación escolar. Hay que llegar a un empirismo. Cuando tú descubres algo, lo personalizas y, después, lo transmites».

Asistir a una clase de José Ignacio y Pepe Alba es todo un espectáculo gratificador. Fue con un grupo de séptimo en el Magallanes de Santander. Treinta y nueve alumnos. Por todas partes hay cacharros, arcos, alambres, aparatos contruidos por los alumnos. Ante nuestro asombro, Pepe y José Ignacio improvisan una serie de experiencias. Los chicos hablan, preguntan, intervienen, razonan, van, poco a poco, descubriendo el por qué de la experiencia.

—«Lo bonito y lo más importante es que los chavales siguen después investigando en sus casas. Tal es el grado de motivación».

—¿Notáis la diferencia, —preguntamos a los chavales—, entre la manera de trabajar aquí con el modo de hacerlo en otras materias?

Prensa y bastidor para encuadernación.



—Murmillos... «Sí. Bueno, también en matemáticas el profesor sigue este sistema, y algo en Lengua». Manolo Martínez, el Director del Colegio, está feliz. El Colegio era antes la Escuela de Comercio de Santander; por esto, la distribución de aulas, pasillos... es otra. «No tenemos aula de laboratorio, y eso es un inconveniente grande. Los chicos, a veces, hacen excesivo ruido, sobre todo en esta clase de ciencias».

Futuros proyectos

No, la Escuela de Magisterio no los marcó; quizá, hasta apenas dejó huella en sus vidas. Pepe, de niño, encontró un libro de experiencias que le impactó. Además, su padre era herrero, «y eso me ayudó a manipular cosas. Yo creo mucho en la

«Al partir de problemas y experiencias y no de las ciencias constituidas se tocan simultáneamente varias disciplinas y tiene un gran peso el trabajo tecnológico (la fabricación de aparatos). Interviene igualmente la capacidad motora y la habilidad manual y también tratamos de desarrollar explícitamente actividades de razonamiento y otro tipo de habilidades intelectuales».

Stand en Juvenalia 83. (Madrid)



importancia del ambiente». José Ignacio fue futbolista cuando estudiaba en Madrid. Organizó un equipo de fútbol «cuasi profesional». «Hay que tener ganas de hacer cosas y hacer de verdad lo que haces». Ambos están convencidos de que sería mucho más eficaz empezar desde el ciclo inicial y seguir, año tras año, con los mismos chicos. «Es tremendo, y poco pedagógico, tener cada año un curso nuevo, chicos no acostumbrados a esta metodología».

—Hablemos de proyectos. ¿Qué tenéis, ahora mismo, entre las manos?

—«Seguimos investigando y recopilando datos, tanto sobre el aprendizaje de contenidos como en el comportamiento y actitud sobre la metodología por parte de nuestros alumnos. Con ello, en un futuro próximo, quisiéramos editar **La Ciencia de las Basuras**, en el que se ofrezca una visión clara de la Física y de la Química, conforme a la visión de que hemos hablado.

Por otra parte, estamos diseñando y empezando a construir las maquetas de diferentes industrias, pero no la fábrica en sí, sino los procesos industriales. Y, finalmente, estamos diseñando también **El Museo de la Ciencia en Cantabria**. En cada una de las salas del Museo estará la **Máquina loca de...**, en la que el recorrido de una bola nos contará el tema de que se trate. Asimismo, se encontrarán en cada sala un determinado número de aparatos manejados por los visitantes y que desarrollen todas las zonas del tema expuesto por la máquina loca».

Uno tiene la impresión de que estos hombres están contribuyendo a que la ciencia baje del pedestal de mito inaccesible, al que, sin duda, fue elevada, para convertirla en algo asequible y ameno para todo el mundo. Que así sea.

FELICIANO BLAZQUEZ
ANTONIO MOLINA ARMENTEROS

Una experiencia de Arqueología aplicada a la escuela

En Poio se han dado los primeros pasos de una experiencia que esperamos constituya una aportación positiva para la Arqueología Gallega, en unos momentos en que el gran público comienza a interesarse por unas cuestiones que no hace mucho tiempo estaban reservadas a minorías.

APLICADO a la Escuela, se había desarrollado a nivel nacional un programa denominado «Misión Rescate» que pretendía la localización de yacimientos y de monumentos y obras de carácter histórico-artístico. Aunque se obtuvieron notables hallazgos, el hecho de que en ocasiones se actuara sin ningún control sobre los yacimientos, entrando «a saco» a base de pico y pala, suscitó las críticas de los medios especializados. El programa quedaba reducido en la práctica, a una simple búsqueda de objetos por medios, a veces, poco ortodoxos y sin la mínima garantía científica que asegurase la no remoción de los niveles arqueológicos.

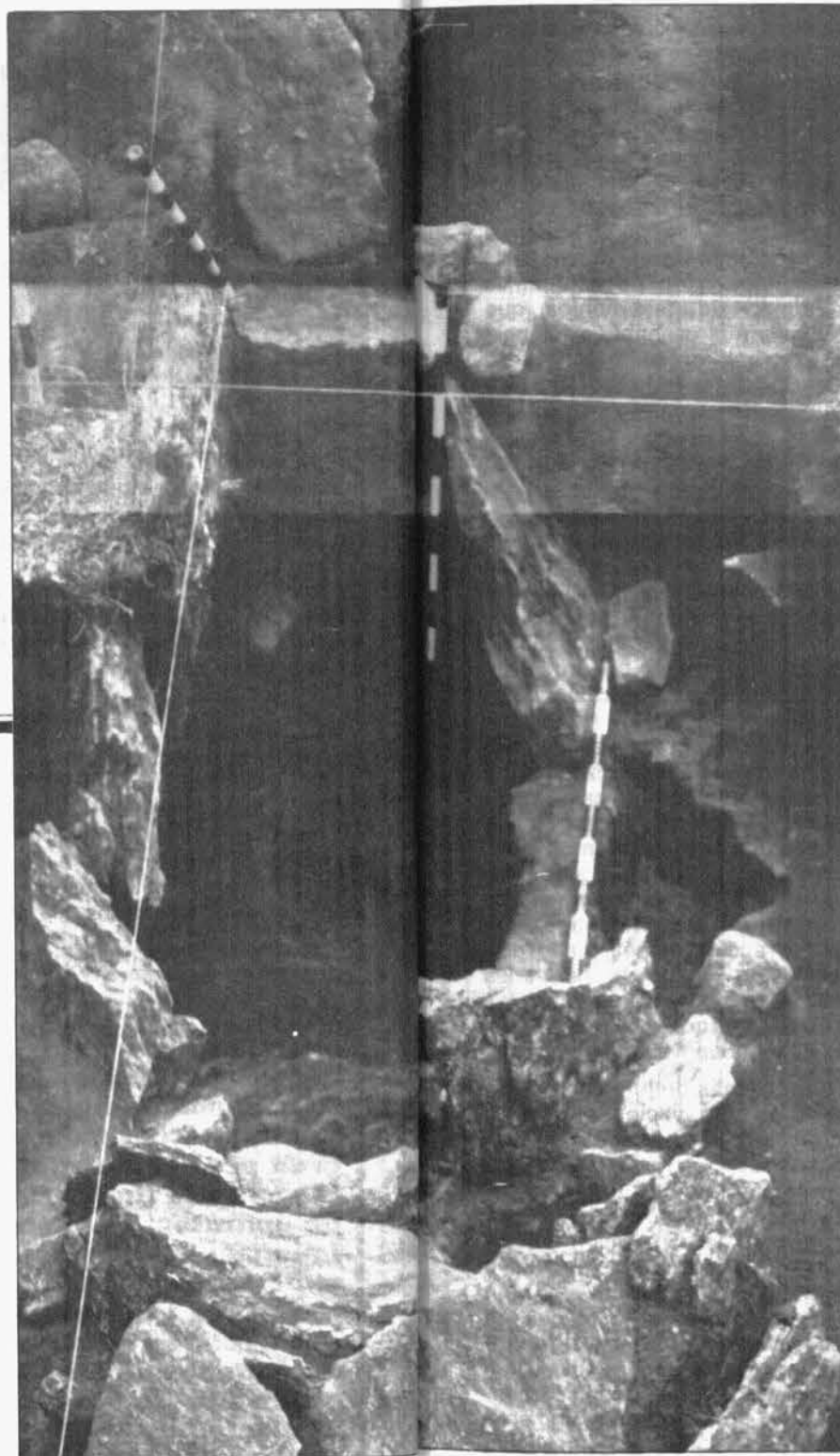
El proyecto elaborado para Poio y zonas aledañas pretende una finalidad diferente, centrada en el estudio de los asentamientos

primitivos en un área natural determinada, la ladera sur de la Serra do Castrove y, consecuentemente, la confección de la Carta Arqueológica de la zona.

Participación de los escolares

En la tarea programada los escolares participarán en la prospección y excavación, siempre bajo el control de los arqueólogos y, como colofón, asistirán a las Jornadas de Estudio en las que se analizarán los trabajos realizados.

En la ejecución de este proyecto colaboran la Comunidad Mercedaria del Convento de S. Xoán y el Colegio Público de Lourido, pretendiendo extender esta colaboración a todos los



Aspecto de la cámara funeraria de la mámoa del Monte de Mon (Campelo) al finalizar los trabajos de excavación.

El proyecto con una finalidad no sólo investigadora sino también docente, persigue fundamentalmente no el llevar la Arqueología a los centros escolares —hecho nada novedoso, por cierto—, sino que la Escuela haga Arqueología, que los vecinos de la zona conozcan estos temas, que todas las entidades sociales y culturales del área de estudio colaboren en la experiencia en un intento de dar a la Arqueología una dimensión social, que entendemos es la mejor forma de garantizar la supervivencia de monumentos y yacimientos prehistóricos.

Colegios de la zona. El aval científico y técnico viene dado por la participación en la experiencia de arqueólogos del Museo de Pontevedra y del Grupo de Arqueología «Alfredo García Alén».

La primera fase del proyecto, comenzada hace algún tiempo, consistió en establecer una zonificación del municipio del Poio, que ocupa una gran parte del área objeto de estudio. Consecuentemente el territorio se dividió en tres subáreas, siguiendo criterios geográficos y de índole práctico. La primera zona se extiende desde la carretera que desde O Muiño se dirige a Campañó hasta la línea divisoria con el ayuntamiento de Pontevedra, comprendiendo fundamentalmente la importante Serra da Caeira. La segunda subárea abarca desde O Muiño hasta la línea Vilar-Esperón-

Combarro, y la tercera, sin duda la más importante por los hallazgos proporcionados, comprende desde la línea anterior hasta el límite municipal en Raxó.

Localización y prospección de yacimientos

Partiendo de un estudio toponímico y del folklore de la zona se iniciaron los trabajos de campo consistentes en la localización y prospección de yacimientos arqueológicos.

Actualmente se ha explorado detenidamente la segunda zona y parte de la primera, quedando inédita, por el momento, la tercera.

Escolares de Lourido participaron en excavaciones arqueológicas con los equipos del Museo provincial

Pontevedra (Redacción). Durante los últimos quince días, un equipo de arqueólogos del Museo Provincial, y del grupo de arqueología «Alfredo García Alén», dirigido por Antonio de la Peña Santos y con la colaboración del Ayuntamiento de Poio, colegio nacional de Lourido y vecinos de Campelo, ha llevado a cabo una campaña de excavaciones arqueológicas de cierta urgencia en un túmulo megalítico situado en el lugar de Monte do Castro, en Lourido, y en terrenos de Francisco Millán González-Pardo, quien ofreció las mayores facilidades para la realización de dichos trabajos.

La excavación se centró en el estudio sistemático de la estructura arquitectónica del monumento, integrada por un túmulo de tierra rematado exteriormente por un cinturón circular lítico y cubierto por una coraza de piedras de mediano tamaño. En el centro de la masa tumular se descubrió la cámara megalítica, que había sido expoliada repetidas veces por buscadores de tesoros.

El monumento, fue construido, según los arqueólogos,

en el tercer milenio antes de Cristo.

Resaltan los responsables de las excavaciones que por primera vez en Galicia ha participado activamente en los trabajos realizados un grupo de alumnos de EGB del colegio público de Lourido. Los escolares, que colaboran habitualmente en tareas de localización y prospección de yacimientos arqueológicos, recibieron durante el curso una preparación previa a base de charlas y proyecciones de películas y diapositivas centradas fundamentalmente en el estudio de la cultura megalítica.

La acción didáctica continuará el próximo curso con el estudio conclusiones de los trabajos realizados, proyectándose a los alumnos numerosas películas, ya que la excavación ha sido íntegramente filmada. De esta forma, el colegio público de Lourido se convierte en centro piloto para la realización de experiencias de investigación arqueológica aplicadas a la EGB, lo que constituye una interesante aportación en el terreno de la innovación pedagógica aplicada a las ciencias sociales.

«La Voz de Galicia»
(29-6-83).

Como consecuencia de esta exploración se redescubrió y estudió la mámoa del Monte de Mon (Campelo); se obtuvieron datos que indicaban la posible existencia de una necrópolis en S. Martiño y, sobre todo, se comprobó sobre el terreno si la toponimia castrexa confirmaba la existencia de yacimientos de este tipo. Fruto de ello fue la recogida de testimonios que indicaban la probable existencia de un hábitat en el Monte do Castro (Campelo) y el descubrimiento de un castro muy interesante en Sividá (O Pereiro), sobre el que existe un riquísimo folklore.

No hubo, en cambio, confirmación arqueológica para los topónimos Castrove y Monte do Castro (cercano a la Escusa).

Excavaciones

La parte práctica del proyecto consistió en la realización de una serie de campañas de excavaciones de urgencia, tendentes a estudiar los yacimientos amenazados. Previamente se preparó a los escolares mediante unas charlas acompañadas con la proyección de películas y diapositivas, a fin de ilustrarles sobre aspectos relacionados con las culturas cuyas manifestaciones iban a ser investigadas.

En el mes de junio comenzaron las excavaciones bajo la dirección de Antonio de la Peña Santos, Conservador de Arqueología del Museo de Pontevedra. La primera campaña se centró en la excavación y estudio de un túmulo megalítico situado en el Monte de Mon (Campelo). Los trabajos dejaron al descubierto una cista formada por lajas de buen tamaño, cuya estructura y técnica constructiva presentaban un gran interés. La tumba, que había

sido expoliada repetidas veces, proporcionó escasos restos del ajuar, reducidos a fragmentos de cerámicas megalíticas. La cronología aproximada del monumento puede situarse en el tercer milenio a. de C.

Simultáneamente con la anterior excavación se practicó en el vecino yacimiento del Monte do Castro (Campelo) una pequeña cata de sondeo que permitió descubrir la existencia de un nivel revuelto, que presentaba cerámica de diversas épocas y restos de estructuras de piedra. Todo ello venía a confirmar la existencia de un hábitat muy alterado por la acción del hombre.

La tercera campaña de excavación se realizó en las proximidades de la capilla de S. Martiño, donde, según la tradición, estuvo el sarcófago de Santa Trahamunda. Abierta una fosa, se descubrió una necrópolis infantil integrado por tres tumbas construidas con lajas irregulares de piedra. El único nivel arqueológico existente proporcionó fragmentos de tégula, clavos, restos óseos y alguna moneda, evidenciando su función de cementerio a lo largo de un período dilatado de tiempo. El estudio comparativo de estas tumbas y de los materiales acompañantes indica que este contexto arqueológico es propio de las necrópolis altomedievales que han proporcionado sarcófagos de estola.

Jornada Arqueológica

Como fase final de la experiencia se ha proyectado la celebración de una Jornada Arqueológica dedicada al estudio y valoración de los trabajos realizados.

La Jornada, que exige una



Escolares del C. P. de Lourido en la fase preliminar de la excavación del túmulo megalítico situado en Campelo (Poio).

preparación metodológica rigurosa, consistirá en una serie de charlas acompañadas del visionado de diapositivas y películas, tarea que estará a cargo de especialistas del Museo de Pontevedra y del Grupo de Arqueología «Alfredo García Alén». Tras las charlas tendrán lugar los coloquios, finalizando la Jornada con una visita dirigida a una exposición sobre excavaciones arqueológicas que a tal efecto será montada.

Prosecución de los trabajos

La valoración crítica del trabajo desarrollado durante el año aconsejará la prosecución o interrupción de la experiencia. Si, como se espera, ésta se considerase positiva, se desarrollarían las siguientes fases encami-

nadas a conseguir los objetivos siguientes:

- a) Localización y prospección de yacimientos y su ulterior protección y señalización, cuando menos de los más importantes.
- b) Excavación de los yacimientos de interés relevante que corran peligro de destrucción.
- c) Como culminación de lo anterior, la confección de la Carta Arqueológica de la zona.

La elaboración de la Carta Arqueológica será el paso indispensable para la realización de futuras investigaciones que nos permitan reconstruir la vida de los primitivos pobladores de esta área.

**BUENAVENTURA
APARICIO CASADO**

Profesor EGB (Grupo de Arqueología «Alfredo García Alén»).

Una alternativa metodológica

Els tallers de ciencia creativa

Para poder explicar bien el porqué de los Talleres de Ciencia Creativa, es necesario recurrir a algo tan frío e impersonal, pero a la vez tan necesario, como son las estadísticas.

Estas nos dicen que el 60 por 100 del fracaso escolar en EGB se centra en las áreas de Ciencias Experimentales y Matemáticas.



Si te preguntas el porqué de este fracaso, aparte de las causas socio-económicas-familiares-culturales, etcétera, que sin duda son las más graves, no tienes más que mirar a tu alrededor para ver que las Ciencias siguen dándose de la misma manera que hace muchos, muchísimos años, o sea, de manera memorística, libresca y, por supuesto, pasiva y nada creativa.

Los laboratorios, si es que los hay, en el mejor de los casos los enseñantes los nombran de cuando en cuando, pero difícil es el que se vaya a ellos para realizar experiencias que respalden la teoría dada en clase o estimulen la creatividad de los niños.

Y aunque no lo parezca, hay una cosa que los enseñantes han de tener claro, y es que para que las ciencias se aprendan bien y sean positivas, su enseñanza ha de ser fundamentalmente práctica.

Tal y como ha estado, está y estará hasta que se modifique, el sistema de enseñanza, los maestros tienen sus razones, razones muy fuertes que en el mayor de los casos justifican sus actitudes. Entre otras son:

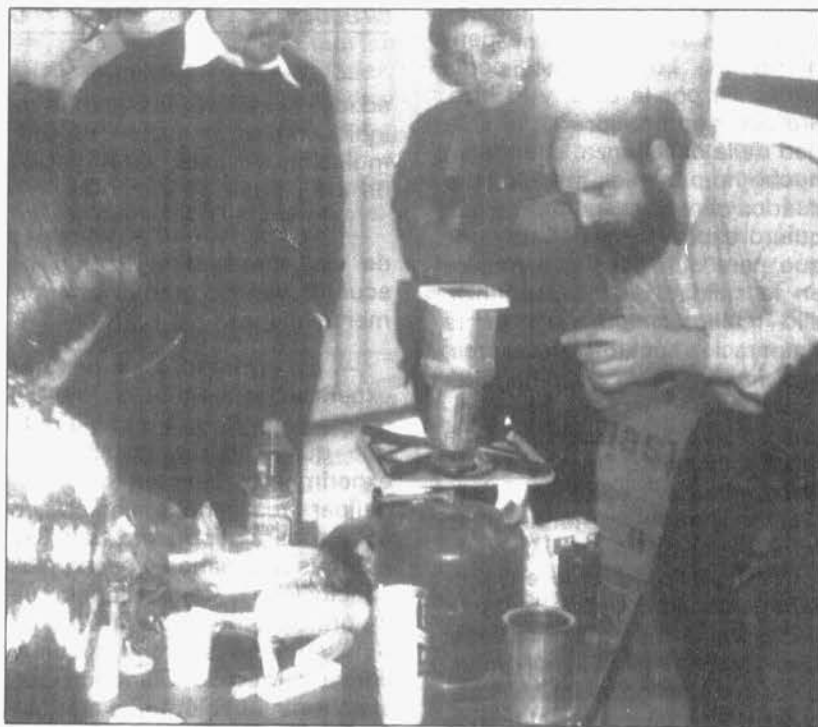
— A lo largo de toda la carrera de Magisterio, aun siendo especialistas en ciencias, ni hemos visto el Laboratorio.

— El simple hecho de preparar unas prácticas, que luego se traducen en unos cuantos minutos de laboratorio, significa perder muchas horas.

— Los niños se desmadran al entrar en el laboratorio.

— No tenemos laboratorio.

— El material es caro, se rompe con facilidad y difícilmente es ya repuesto por la Administración.



— ...y un largo etcétera.

Los niños, que son en definitiva quienes pagan el pato, no saben de esas cosas. Lo único que saben y sienten es que por muy lógicas que les digan que son esas fórmulas que tan bien sabe deducir el maestro en la pizarra, a él le resultan incomprendibles.

En un principio, es lo que vemos todos, los niños se divierten y sienten gran curiosidad por las demostraciones que solemos hacer en la pizarra,

pero a medida que pasa el tiempo y se amontonan esas fórmulas que hay que memorizar para aprobar un examen, parece ser que dejan de sentir esa curiosidad y diversión.

En general la opinión de los niños pasa a ser que: las ciencias son aburridas, pesadas, repulsivas, odiosas, etcétera, todos calificativos que nos muestran la pérdida de ese encanto natural que tienen las ciencias.

Bien, pues ese, el método expuesto, el deductivo, sólo le sirve al niño para saber aplicar (no deducir) las fórmulas deducidas por el maestro a unos problemas **parecidos** a los hechos en clase, ¡para nada más!

El antiguo M. E. C. tendría mucho que decir al respecto ya que él es el mayor responsable de esta situación. Y digo esto, porque era el único que podía

Descubrir las leyes físicas y biológicas.

haber hecho que los estudiantes durante sus estudios experimentaran. Lo que no podía hacer así por la cara, y lo hizo, era pedir una mejora en la calidad de la enseñanza, cuando de hecho no ponía los medios adecuados para conseguirla. Lo que quiero expresar en definitiva es que para que haya una mejora en la calidad de la enseñanza, ello implica una mejora en la preparación de los profesores; ello implica a la vez, habilitar desde ahora, para los enseñantes que están desempeñando la labor educativa, unos cursillos en cantidad y calidad suficientes, totalmente gratuitos y en horas lectivas. A la vez, para todos aquellos que se encuentran cursando estudios, plantear un aprendizaje más racional basado en la estimulación, creatividad e interiorización de conceptos. Ello lleva a que al menos en ciencias, se introduzcan las llamadas prácticas de laboratorio ¡Y se hagan!

Esperamos que este nuevo M. E. C., si no el edificio sí al menos la gente, vea el problema y le dé solución rápida.

Frente a la situación anteriormente expuesta, me planteo en el curso 77/78 hacer una ciencia diferente. Ya que el método no servía ¡había que cambiarlo!

El método que propuse, y sigo actualmente, reúne una serie de virtudes, como que la ciencia sea divertida, experimental y sobre todo motivadora y creativa. Estas virtudes, como se sabe, están de acuerdo con la naturaleza del niño.

Bien, pues teniendo en cuenta tanto los argumentos expuestos por los niños como por los enseñantes, elaboré un proyecto que fundamentalmente y en síntesis consiste en los siguientes apartados:

Método

— El método está dividido en edades y atiende los grados de inhibición, estimulación, no estimulación y mala estimulación de los niños.

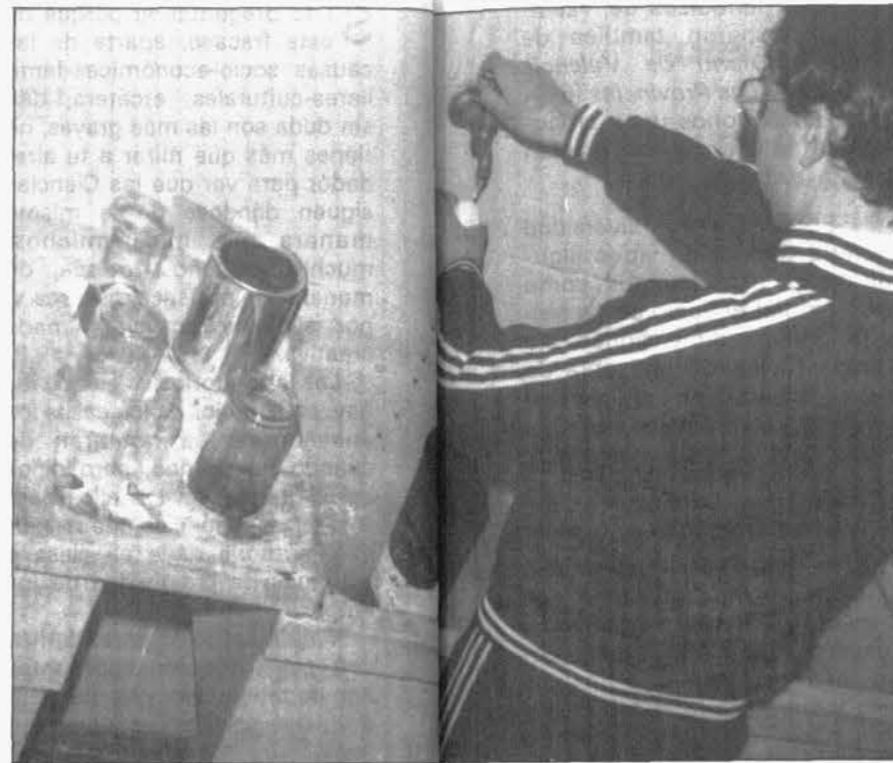
— Las actitudes y enfoques de los enseñantes estarán de acuerdo con los grados anteriormente dichos.

— En principio, cualquier experimento a hacer saldrá del propio niño. El será quien dirá lo que quiere hacer, diseñará el experimento, buscará el material para realizarlo, enunciará y/o comprobará hipótesis, hará las pruebas necesarias y sacará sus conclusiones. Conclusiones que en principio no importará si son o no verdaderas. En fin, seguir el llamado Método Científico que si no se lo inhibiéramos a lo largo de sus etapas de desarrollo, los niños lo utilizarían siempre ya que va con ellos.

— Los niños, al final de la experimentación, harán unas puestas en común, elaborando las conclusiones que más se acerquen a su realidad. Estas se editarán posteriormente, con las caligrafías de quienes lo escriban, en una revista de ciencia que editarán los Talleres.

— Los enseñantes intervendrán sólo en el caso que de no hacerlo significara frustrar al niño.

Hay que utilizar los laboratorios.



Material

— Huevos, sal, vinagre, pajitas, azúcar, aceite, hilos de coser, palomar, lana, etcétera, bombillas, pilas, alcohol, globos, papel de aluminio, azufre, arena, tiza, limaduras de hierro y otros metales, frutas, verduras, cables pelados y aislados, tornillos, tuercas, varillas de hierro, plástico, madera, latas, botes, botellas de plástico y vidrio, etc., etc., material todo que como se ve muy casero y de fácil reposición.

Las ventajas pedagógicas de este material se podrían resumir en su cercanía afectiva y de ámbito.

Tanto las económicas como las pedagógicas favorecen el aprendizaje, ya que cuando hay riesgo de rotura de algún aparato caro, esto influye siempre, a

los y triángulos mágicos, tres en raya, etc., material que se fabrica «ex profeso» en el Taller.

Todo este material es el ideal para estos niveles de estudios y su manejo y utilización llevan a una perfección y abaratamiento del costo humano de la investigación.

Objetivos generales

- 1.º Favorecer un acercamiento a las ciencias positivas como algo natural, atractivo y de aplicación cotidiana.
- 2.º Fundamentar los hábitos de:
 - 2.1. Manipulación como concreción lógica de la curiosidad.
 - 2.2. Reflexión, como aplicación práctica del razonamiento abstracto y el método hipotético-deductivo.
 - 2.3. Experimentación e investigación como medios de verificación objetiva y motivación de descubrimientos.
- 3.º Desarrollar las actitudes y procesos básicos descritos (ya sean espontáneos o motivados) mediante la utilización de material fundamentalmente casero y de desecho, cercano afectivamente al niño y a su alcance

Cualquier experimento ha de salir del propio niño.

económico-material, de forma que pueda continuar las actividades por sí solo.

- 4.º Fomentar que el niño se interese y descubra las leyes físicas y biológicas (adecuadas en forma y fondo a su desarrollo psicológico), por sí mismo, y las encamine hacia nuevos campos desde una perspectiva de interdisciplinariedad.

Objetivos específicos

Desarrollar actividades encaminadas a lograr que el niño:

- 1.º Se familiarice con los mínimos materiales específicos y necesarios de un laboratorio —tipo adaptado a las edades respectivas.
- 2.º Desarrolle nuevo material a partir del de desecho y casero.
- 3.º Desarrolle su razonamiento abstracto con juegos cotidianos y juegos lógicos (ya sean existentes en el mercado o creados a propósito).
- 4.º Desarrolle actividades, con el material mencionado, que por su propio proceso y estructura interna, o bien por la intervención del educador, fomenten la resolución de problemas, fundamentando el proceso consiguiente:
 - 4.1. Curiosidad natural —que hay que reforzar— por el entorno, a partir de la cual debe establecerse el hábito de cuestionarse el porqué y el cómo de los sucesos (explicación de los sucesos).
 - 4.2. Hábito de comprobar mediante la experimenta-

ción, formulando hipótesis y diseñando experimentos consecuentes.

4.3. Comprobación de las hipótesis realizando los experimentos, desarrollando nuevas si el caso lo exigiere y aplicación.

Después de dar unos cursillos de reciclaje para enseñantes de ciencias, que según ellos eran agradables, interesantes y positivos, presenté el proyecto al Ponente de Educación del Ayuntamiento de Mislata. Lo estudió, lo vio interesante y de forma rápida lo aprobaron tanto la comisión de Enseñanza como el Pleno.

Me cedieron unos locales y junto con dos profesores más, puse en marcha el proyecto. Los talleres pasaron a llamarse «Tallers de Ciencia Creativa».

Nos reunimos con los directores y profesores de los Colegios Públicos y quedamos en que nos mandarían grupos de niños de las edades o cursos que les indicáramos. El horario es extraescolar (17.30-19.30) y para atender a toda la población escolarizada hicimos cursos de cuarenta días de duración.

El proyecto se aplicó también en horario lectivo.

Durante el curso 81/82 pasaron en horario extraescolar un total de 200 niños de 4.º a 8.º de EGB. En horario lectivo pasaron un total de 340 niños de 1.º a 8.º de EGB.

Las principales actividades que se llevaron a cabo en los distintos campos de la experimentación fueron:

Matemáticas: Se trabajó con cubos y triángulos mágicos, cubo de Rubik, dominós, blo-

ques lógicos, etcétera, y con un juego inventado en los Talleres.

Ciencias naturales: Se trabajó con animales (ecosistemas, ratones, incubadoras, lagartijas, etcétera) y con plantas (diferentes plantaciones en diferentes medios y condiciones, etcétera).

Química: Se trabajó en disoluciones, separaciones, destilaciones, electroquímica, análisis, etcétera.

Física: Se trabajó en las partes de: cinemática, dinámica, electrostática, electrodinámica, magnetismo, hidrodinámica, aerodinámica, tecnología, etcétera.

Publicación: Se publicó una revista de Ciencia en la cual los niños, sin ninguna intervención nuestra, relataron sus experiencias.

Los resultados han sido buenos tanto en opinión de los niños como de los enseñantes, A.P.A.S., Ayuntamiento y nuestra.

Estos resultados llevaron a que:

— TVE se viera interesada en nuestro trabajo, e hiciera un programa de nuestros Talleres, que se emitió durante veinte minutos en la serie **Vivir: Artes y Oficios**.

— Dos periódicos de Valencia se ocuparon también de nosotros, *Diario de Valencia* (22-5-82) y *Las Provincias* (6-6-82), dedicándonos unos artículos que reflejan bastante bien nuestro trabajo.

— El ICE de la Universidad Literaria tomará en vídeo algunos de los experimentos, como por ejemplo: el vuelo de un globo de grandes dimensiones, y la representación de una obra de teatro basada en un cuento científico escrito en los Talleres.

— Diera varios cursillos de reciclaje en el ICE, Escoles d'Estiu, y otras entidades culturales.

Bien, los Talleres continúan funcionando igual que antes con respecto a EGB. Pero hemos introducido una nueva experiencia, que está teniendo buenos resultados, y es la adaptación y aplicación de dicho método experimental a los niveles de Preescolar. Esta experiencia se lleva en los mismos Colegios Públicos de Mislata.

En diciembre del 82 presenté a la Conselleria d'Educació de la Generalitat de València un proyecto de **Talleres-Museo de Ciencia** el cual recoge una triple actividad:

— Contempla la investigación del Método.

— Contempla el reciclaje del profesorado, tanto en los Talleres-Museo como desplazándose el equipo a los Colegios de los pueblos de nuestro ámbito.

— Contempla el acercamiento y estimulación sobre las ciencias que supondría el que fuese el mismo niño el expositor, junto con los enseñantes y demás participantes.

Las Ciencias se vienen dando de manera memorística y libresca.

JOAN ESCRIVA TORRES

SIMPLICIO: *La causa de este efecto es bien conocido; todo el mundo sabe qué es la gravedad.*

SALVIATI: *Os equivocáis, señor Simplicio. Lo que debéis decir es que todo el mundo sabe que se la llama «gravedad». Yo no os pido el nombre sino la esencia de la cosa...*

Galileo: DIALOGOS

La división de fracciones en EGB

Ocurre con bastante frecuencia, que despachamos todo un complejo proceso operacional sin analizar «la esencia de la cosa». Usamos muchos algoritmos, pero pocas veces nos detenemos a analizar la justificación de su utilización. De hecho, lo que solemos hacer es describir procesos en lugar de explicarlos, y no nos paramos a meditar que estamos privando al niño del proceso más rico en el aprendizaje de las matemáticas.

La utilización de un algoritmo, sin conocer el porqué de su aplicación, lleva a la automatización sin sentido, y de aquí, al aburrimiento y desinterés, creando en el niño el sentimiento de no querer comprender las matemáticas, sin pensar que podría realmente ayudarle en toda su formación.

La división de fracciones es uno de los conceptos que el niño maneja con frecuencia en EGB y a su vez es uno de los procesos más difíciles de presentar en forma racional.

Tratemos de justificar la manera como se dividen dos fracciones, analizando de forma racional unos casos concretos. Una vez bien comprendido el proceso seguido, podemos enunciar la «regla» que creamos conveniente.

Analicemos los siguientes casos:

1. Dividir un número entero por una fracción unitaria.
2. Dividir una fracción unitaria por un número entero.
3. Dividir entre sí dos fracciones unitarias.
4. Dividir un número entero por una fracción propia.
5. Dividir una fracción propia por otra fracción propia.
6. Dividir una fracción impropia por una fracción propia.

Para presentar a los niños el proceso de dividir fracciones de una forma racional, partiremos del razonamiento seguido en la división de números naturales, manejando los conceptos de repartición, medición y sustracciones sucesivas, según el caso.

Si la división de números naturales ha sido explicada de una forma superficial, es posible que el niño sepa dividir, pero también será cierto que no comprenda el proceso que está realizando. Así, muchos niños contestan: «dividir es hacer un número más pequeño», cuando se le pregunta en qué consiste la división.

De aquí su perplejidad cuando al hacer una división de fracciones, por ejemplo:

$$2 : \frac{1}{3} = 6$$

observan confundidos que en lugar «de hacerse el 2 más pequeño, se ha hecho más grande».

Pasemos al análisis de los casos anteriormente enunciados.

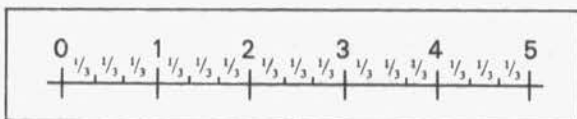
Caso 1

Dividir un número entero por una fracción unitaria.

Sea la operación: $5 : \frac{1}{3}$

Podemos razonar así: ¿Cuántas veces está contenido $\frac{1}{3}$ en 5? Es decir, ¿cuántos tercios podemos obtener de 5 unidades? O lo que es lo mismo, si queremos medir un segmento de 5 unidades empleando un segmento de longitud $\frac{1}{3}$. ¿Cuántas veces tendríamos que llevar el de $\frac{1}{3}$ sobre el de 5 unidades?

Esto queda bastante bien ilustrado sobre la recta numérica



Contando, comprobamos que aparecen 15 tercios en las 5 unidades. Efectivamente, si de una unidad obtenemos 3 tercios, de 5 unidades obtendremos:

$$5 \times 3 = 15 \text{ veces } \frac{1}{3}, \text{ por tanto,}$$

$$5 : \frac{1}{3} = 15$$

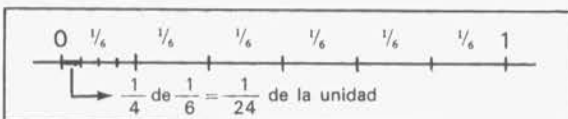
Caso 2

Dividir una fracción unitaria por un número entero.

Sea, por ejemplo, la operación: $\frac{1}{6} : 4$

En este caso el divisor es un número entero. Para razonar la operación procederemos a explicar a los niños que hay que repartir $\frac{1}{6}$ entre 4 partes iguales, o sea, dividir $\frac{1}{6}$ en 4 partes iguales.

De nuevo vamos a la recta numérica que nos ilustra bastante bien el resultado:

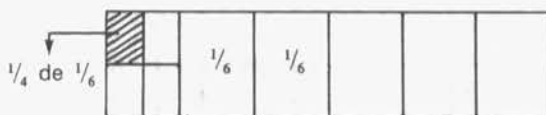


Se observa que de cada sexto se obtienen 4 cuartos, ó 4 partes iguales. Como la unidad tiene 6 sextos, se deduce que de una unidad se obtienen $6 \times 4 = 24$ partes iguales, por tanto, cada parte equivale a $\frac{1}{24}$ de la unidad.

Es decir:

$$\frac{1}{6} : 4 = \frac{1}{24}$$

Quizá este ejemplo pueda quedar mejor ilustrado si representamos la operación dibujando un rectángulo



se pueden obtener 24 rectángulos iguales al rayado, por tanto, la parte rayada representa $\frac{1}{24}$ del rectángulo.

Caso 3

Dividir entre sí dos fracciones unitarias.

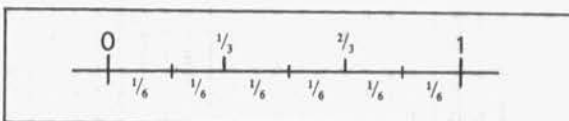
Sea la operación: $\frac{1}{3} : \frac{1}{6}$

Para explicar esta operación, utilizaremos de nuevo el concepto de medición de segmentos.

¿Cuántas veces tenemos que llevar el segmento $\frac{1}{6}$ sobre el segmento $\frac{1}{3}$, para medirlo?

También podemos preguntarnos, ¿cuántos $\frac{1}{6}$ hay en $\frac{1}{3}$?

En la recta numérica podemos observarlo



De una unidad, obtenemos 6 sextos, y en $1/3$ caben 2 veces $1/6$, por tanto:

$$\frac{1}{3} : \frac{1}{6} = 2$$

Caso 4

Dividir un número entero por una fracción propia.

Sea la operación: $6 : \frac{3}{4}$

Para razonar esta operación, debemos empezar preguntándonos, ¿cuántas veces está contenido $1/4$ en 6? Si los niños han entendido bien los ejemplos anteriores no tendrán dificultad en contestar.

Un cuarto está contenido 24 veces en 6. O lo que es lo mismo en 6 unidades hay 24 cuartos. Ahora bien, $3/4$ es igual a 3 veces $1/4$, por tanto, con 24 cuartos podemos formar 8 grupos de $3/4$ cada grupo, por tanto: $6 : \frac{3}{4} = 8$

Caso 5

Dividir una fracción propia por otra fracción propia.

Sea la operación: $\frac{4}{5} : \frac{6}{7}$

Si hemos trabajado los casos anteriores con varios ejemplos, es muy posible que algunos niños sepan ya como hacer esta operación. Aunque así sea, es necesario hacer un razonamiento del proceso.

Empecemos por hallar dos fracciones equivalentes a $4/5$ y $6/7$, respectivamente, para ello reducimos a común denominador:

$$\frac{4}{5}, \frac{6}{7} = \frac{28}{35}, \frac{30}{35} \quad \text{Dividir } \frac{4}{5} : \frac{6}{7}$$

es lo mismo que dividir $\frac{28}{35} : \frac{30}{35}$

Ahora bien, dividir 28 treinta y cincoavos entre 30 treinta y cincoavos, será lo mismo que dividir 28 metros entre 30 metros, y dividir 28 metros entre 30 metros es el cociente $\frac{28}{30}$, por tanto

$\frac{28}{35} : \frac{30}{35}$ será el cociente de los numeradores $\frac{28}{30}$ y así

$$\frac{4}{5} : \frac{6}{7} = \frac{28}{30}$$

Caso 6

Dividir una fracción impropia por una fracción propia.

Sea la operación: $\frac{3}{2} : \frac{1}{4}$

Con este ejemplo llegamos a la culminación del proceso y podemos introducir el concepto de sus-tracciones sucesivas, para ilustrar el razonamien-to.

¿Cuántas veces podemos restar $1/4$ de $3/2$?

Veamos:

$$\begin{array}{l} \frac{3}{2} - \frac{1}{4} = \frac{6}{4} - \frac{1}{4} = \frac{5}{4} \\ \frac{5}{4} - \frac{1}{4} = \frac{4}{4} \\ \frac{4}{4} - \frac{1}{4} = \frac{3}{4} \end{array} \qquad \begin{array}{l} \frac{3}{4} - \frac{1}{4} = \frac{2}{4} \\ \frac{2}{4} - \frac{1}{4} = \frac{1}{4} \\ \frac{1}{4} - \frac{1}{4} = 0 \end{array}$$

podemos restar $1/4$ de $3/2$ 6 veces, por tanto:

$$\frac{3}{2} : \frac{1}{4} = 6$$

Ahora es el momento de revisar todos los casos analizados y justificar la «regla» que vamos a dar a los niños. Si decimos: «para dividir dos fracciones se multiplica la fracción dividendo por el inverso de la fracción divisor», los ejemplos anteriores los justificaríamos así:

$$5 : \frac{1}{3} = \frac{5}{1} \times \frac{3}{1} = \frac{15}{1} = 15$$

$$\frac{1}{6} : 4 = \frac{1}{6} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{24}$$

$$\frac{1}{3} : \frac{1}{6} = \frac{1}{3} \times \frac{6}{1} = \frac{6}{3} = 2$$

$$6 : \frac{3}{4} = \frac{6}{1} \times \frac{4}{3} = \frac{24}{3} = 8$$

$$\frac{4}{5} : \frac{6}{7} = \frac{4}{5} \times \frac{7}{6} = \frac{28}{30}$$

$$\frac{3}{2} : \frac{1}{4} = \frac{3}{2} \times \frac{4}{1} = \frac{12}{2} = 6$$

Peñíscola: el altar de un dios, la residencia de un Papa

El visitante llega a Peñíscola en busca de mar e historia, y ambas cosas encuentra en este «promontorio fortificado, en medio del mar, unido solamente a tierra firme, en días tranquilos, por una lengua de arena que invaden las olas cuando soplan vientos de tormenta», según describe Blasco Ibáñez.

EL pueblo se divisa desde lejos. Es como uno de esos pasteles que los camareros colocan en las vitrinas para una mejor exposición al cliente. Las calles, en media luna, apuntan sus cuernos hacia arriba; en contraposición al escudo del Papa Benedicto XIII, de luna hacia abajo. Todo el pueblo mira al poniente. Se rodea de una imponente muralla y se corona por «el Macho» nombre popular viril y sonoro del importante castillo fortaleza.

Al atravesar la puerta principal de la cerca, el curioso admira el escudo de armas de Felipe II, quien mandó reparar la muralla. Un poco más adelante se encuentra el «bufador», una plazoleta enlanchada. Cuando el mar se enfurece, suelta sus nervios a través de este aliviadero bautizando de espumas a los viandantes descuidados.

Todas las calles, en su mayoría escalonadas, empedradas de rollos y lanchas negras, conducen hasta la puerta del Castillo. Las casas crecen a uno y otro lado, casi juntándose por el techo. Son construcciones modestas pero firmes, de varias alturas, puertas estrechas, ventanas angostas, paredes blanqueadas y techadas con terrazas al modo de las árabes mediterráneas.

No siempre fue así. El actual Peñíscola fue reconstruido después de que las tropas partidarias de Felipe V durante la guerra de Sucesión, destruyeran los edificios góticos alzados por los eclesiásticos del Papa Luna.

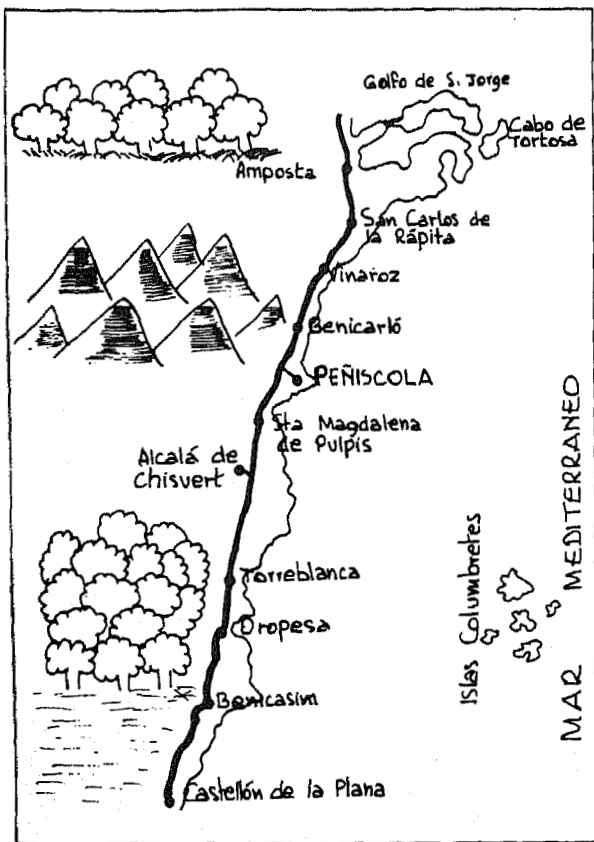
El visitante, tras recorrer miles de recobecos laberínticos, pasará por la puerta del templo. Allí se guarda el cáliz del Papa don Pedro de Luna, y el

pendón de su sucesor Clemente VIII. Culminará la escalada a las puertas del Palacio.

Se paga la entrada de 200 pesetas a beneficio de la Generalitat Valenciana y franquean la entrada a la mastodóntica fortaleza. Y allí los grandes lienzos de canterías labradas, las bóvedas sobrecogedoras de medio cañón, las oscuras mazmorras...

Aún resta ascender un buen número de escalones hasta alcanzar la altura vertiginosa de las almenas reinas. A vista de pájaro el turista tiene a su derecha los hermosos y bien cuidados jardines del palacio, que rompen en poderoso acantilado hasta la misma boca del istmo. A partir de ahí la gran playa de arenas finísimas se alarga mansa hasta el puerto de Benicarló. También este pueblo es digno de visita: ofrece su iglesia barroca y la recoleta lonja de pescado; aparte la curiosidad de conocer el pueblo que dio título a la patética obra de teatro del presidente Azaña: «Velada en Benicarló». En panorámica vista se ofrecen igualmente vastos campos de naranjos, almendros y pequeñas huertas valladas con cañas, limitados en el horizonte por unas sierras que descienden desde la lejanía.

Caminando por el otero, hacia la izquierda, se alcanza, tras practicar estrechos corredores, la torre donde pasaba su tiempo el repetido papa aragonés. Las troneras se abren hacia el mar azul. Si el viajero ha escogido las cinco de la tarde para visitar el castillo, se le dará un espectáculo añadido: los pesqueros regresan a puerto, como una procesión de hormigas: primero un punto blanco, después el color y el penacho de humo, por último,



el ruido asmático de los motores y el sonido de la sirena.

Desde los alrededores de la torre se divisa la escalera por la que descendía el pontífice hasta los navíos. Pero es preferible montar en una de las gaviotas que constantemente rodean el peñón. El paseo por mar es barato y divertido. Blasco Ibáñez en su imprescindible novela *El Papa del Mar* también habla de él, y cita los riquísimos langostinos que crecían a la vera de la roca. Los tiempos han cambiado y langostinos se ven pocos. No obstante, el rodeo al peñón ha incrementado el divertimento. El patrón, una mano en el timón y otra en el micrófono, inventa fantásticos viajes a lugares paradisíacos y narra, con el gracejo propio del amor a la vida de los mediterráneos, las posibles e imposibles aventuras acaecidas en las famosas escalinatas.

Al mismo borde del puerto, una fuente lavadero derrama riquísima y abundante agua dulce. Muy cerca, un arco tapiado fue en otro tiempo puerta para naos que encontraban refugio dentro del recinto castellano.

Peñíscola es la flor de un árbol que hunde sus raíces en la profundidad de una roca «socavaca por varias cavernas, siendo toda ella a modo de una esponja pétreas». Son estas oquedades las encargadas de proporcionar la abundante agua dulce a los pobladores y convertir el recinto en inexpugnable. Este agua nadie sabe su procedencia.

Un altar para el dios Saturno

Se ignora quiénes fueron los primeros hombres que se asentaron en Peñíscola, pero con toda seguridad, subirían al cerro con la misma curiosidad, miedo y devoción con la que se sube ahora. Aquella roca, el barco haciéndose constantemente a la mar, ejercería el mismo poderoso influjo de hoy. Los fenicios la encontraron ya poblada y la denominaron «Tyriche» porque les recordaba su lejana Tiro, también levantada a orillas del mar y sobre una roca.

Griegos y Cartagineses aprovecharon las buenas disposiciones defensivas para guardar en ella los géneros que habían de cambiar o vender a los nativos. Los romanos levantaron en lo alto un altar al dios Saturno, sobre el que su enemigo, Aníbal, juró exterminar el imperio del Lacio.

Piadosas leyendas cristianas hacen llegar a los feroces acantilados a varios discípulos del apóstol Santiago. Los que murieron, dicen que se hallan enterrados en la Iglesia del pueblo, aunque nadie conoce la ubicación exacta de las sepulturas.

El lugar divino sigue su marcha y el rey don Jaime de Aragón, conquistador de Valencia, adjudica la roca a los frades del Temple. Tal lugar para tal orden. Son los templarios quienes según todas las pistas, construyen «El macho». Disuelta la orden, los de Montesa se instalan en Peñíscola y desde allí, dominan «El Maestrazgo». El maestro de Montesa cederá el castillo al Papa Benedicto XIII. Es el momento culminante de Peñíscola. Este don Pedro de Luna, aragonés y cabeciduro, como es fama para los de su tierra, nacido en Illescas, mantuvo contra viento y marea, con armas y razonamientos más que plausibles, su derecho a la silla de Pedro, casi durante treinta años. Heterodoxo poco alabado y menos conocido en España, necesita de alguien que estudie a fondo su valiente actuación durante todo el cisma de Occidente. Se mantuvo siempre en aquello de «Papa soy y Papa moriré». El sucesor, Clemente VIII, es otro cantar, pero no deja de dar lustre al castillo donde se celebró un cónclave para nombrarlo papa.

JUAN CARRETERO

Educación y enseñanza en la República F. Alemana

En los últimos años, el sistema educativo de los «Länder», o Estados federados que constituyen la República Federal de Alemania, ha experimentado grandes transformaciones.

Las reformas educativas iniciadas a mediados de los años sesenta introdujeron no sólo reformas estructurales sino también reformas en la formación de maestros, en

los planes de enseñanza, en los cursos de formación profesional y en el sistema de pruebas y exámenes finales. Gran parte de estas reformas están aún en marcha.

La evolución en el sistema educativo se ve principalmente influenciada por el Plan general de enseñanza de 1973, promulgado en su tiempo conjuntamente por los jefes de Gobierno de la Federación y de los Länder.

de promoción y de orientación). El objetivo del grado de orientación es ofrecer a los padres, a los profesores y a los mismos alumnos una base más sólida para su decisión acerca de su futura carrera escolar.

La escuela elemental

El grado inferior escolar común para todos los alumnos denominado «escuela elemental» abarca los primeros cuatro años escolares; en Berlín, incluso, los primeros seis. El número de clases por semana oscila, según los distintos cursos escolares, entre 20 y 30 horas.

Una vez finalizada la enseñanza elemental, los alumnos pasan a escuelas de formación ulterior. La forma escolar a elegir se rige por la recomendación (informe) de la escuela elemental, por el deseo o derecho a elección de los padres así como por el rendimiento del alumno (calificaciones) y/o por el resultado de un examen de admisión. De cualquier manera, el sistema de selección es distinto en cada uno de los once Länder.

Escuelas de formación ulterior en el grado secundario I

a) El grado de orientación

Los cursos 5.º y 6.º constituyen en algunos Länder un grado de orientación, cuyo contenido y denominación varían (p. ej. grado de observación,

b) La escuela primaria

La escuela primaria es escuela obligatoria para todos los alumnos que una vez finalizada la enseñanza elemental no se matriculan en una escuela de formación ulterior.

c) La escuela media

La escuela media prepara a sus alumnos para tareas de mayor independencia, responsabilidad y don de mando en profesiones más bien prácticas. Finaliza en décimo curso con un certificado de enseñanza media, que sirve de condición previa para una serie de estudios profesionales, así como para la escuela especial secundaria; además, si se cumplen ciertos requisitos de rendimiento, incluso abre el acceso al grado superior de los liceos.

d) El liceo

Por liceos se entienden todas las escuelas de enseñanza general que prosigan la enseñanza después del décimo curso hasta el décimotercero.

Este último curso termina con el examen de bachillerato superior (examen de madurez universitaria), que abre el acceso a estudios universitarios en un centro científico de enseñanza superior.

El décimo año escolar obligatorio

Según datos de *Inter Naciones*, casi tres de cada cuatro adolescentes asisten hoy por diez y más años a una escuela. Uno de cada cuatro jóvenes abandona la escuela al finalizar los nueve años de enseñanza obligatoria. Una obligatoriedad de diez años, como existe ya en muchos países del mundo, es exigida desde hace algún tiempo tanto por partidos políticos como por sindicatos. Esto mismo es un hecho en la República Federal de Alemania ya que algunos Länder han ampliado la obligatoriedad escolar en un año más como es el caso de Berlín Oeste y Renania-Westfalia. Por otra parte, diferentes planes parten de que en el año 1985 el 95 por 100 de una promoción asistirán a la escuela durante diez años.

Niños de padres extranjeros

Los alumnos extranjeros tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones que los alumnos alemanes. Otras dificultades surgen si los alumnos extranjeros llegan a la RFA en edad de escuela primaria o escuela profesional. Muchos de estos jóvenes extranjeros no cumplen, frecuentemente, con su obligación de asistir a la escuela profesional o se incorporan nada más finalizada su enseñanza escolar —sin formación profesional— al mundo del trabajo. De esta forma quedan muy limitadas sus posibilidades de adquirir una cualificación profesional.

La enseñanza en los centros escolares de la República Federal de Alemania se imparte por regla general por las mañanas.

A. M. A.

El presente resumen del sistema educativo de la RFA es el resultado de la conversación mantenida por nuestra Revista con el Sr. Ost, de la Embajada de Alemania Federal en Madrid. Así como de la lectura del libro *Educación y enseñanza en la RFA*, de Christoph Führ; y de la Revista *Inter Naciones*.



EL MAESTRO

LEVAS sobre tus hombros
una bandada de palomas trémulas.
Es tu palabra
como una espada fresca,
es el eco que desde la lejanía de los tiempos,
resuena en el corazón de cada niño
repitiendo, amor, amor...
Es tu mirada,
una antorcha que señala el camino,
una hoguera en la gélida noche.
Veo en tus ojos
vencidos de la edad,
agotados por el esfuerzo,
fundidas todas las miradas,
de las que tú sacaste
esa mansedumbre cuando miran.
Son tus manos,
dos surcos abiertos
por los que discurre
incesante, la inocencia.
Llevas en tus labios un enjambre
porque son tus palabras dulces,
saben a miel tus palabras.
Es tu corazón ese cántaro
donde los niños ponen
una rosa fresca, cada día.

ANGEL MANUEL SUAREZ PEREZ
Maestro
Villobia (Asturias)



POEMA AL MAESTRO (Fragmento)

A la memoria de mi padre, RAFAEL,
Maestro de maestros.

MAESTRO, háblame de tu magia.
Yo quisiera imitarte, mas no puedo.
¿Qué tienes en tus ojos, que iluminas
nuestro oscuro camino de los sueños?
¿Qué tienes en tu voz, leve caricia,
que nos habla del mar y del invierno
y aprendemos de ti, tan dulcemente
la misteriosa luz del universo?
Yo quisiera imitarte, buen Maestro,
pero no soy humilde, ni sincero,
ni capto tu mirada, ni me precio de bueno.
Ni sé, como tú sabes, sonreír al pequeño,
olvidar las ofensas y seguir el sendero
del más alto destino, pero siempre en silencio.
¿Dónde guardas tus dones? ¿Adónde vas,
Maestro?
Quizá en tus alforjas de peregrino eterno
llevas, en tu modestia, el corazón y el tiempo.

Luis Ruiz Moreno
Profesor de EGB

C. Público «Salvador Vinuesa» (Córdoba)

LA AMISTAD

QUE amarga es la incomprensión
qué dura es la soledad
qué agradable es la amistad
y qué dulce es el perdón.
Cuánto te agrada el hablar
con personas comprensibles
siendo siempre preferibles
las que gustan de escuchar.
Cuando tengas un problema
no te lo guardes contigo
cuéntaselo a un fiel amigo
y será medio problema.
No lo dudes, buen amigo:
si bien quieres caminar,
lo mejor es la amistad
para hacer breve el camino.
¿No hay, por ventura, amistad?
No lo dudes, compañero:
cede tú un poco el primero
que es peor la soledad.

FLORENTINO RODAO. MADRID

Primera Jornada de Escuela Rural en Gata

Gata, pueblito situado en el Noroeste de Cáceres, entre las estribaciones de la Sierra del mismo nombre, se ha convertido, por unas horas, en la capital cultural de la zona, al haber sido elegida como sede de la Primera Jornada de Escuela Rural.



SU elección se realizó a propuesta de un miembro de la Comisión Organizadora, apoyándose en su carácter y ambiente puramente rural, como lo era el acontecimiento allí celebrado.

la Jornada fue organizada y patrocinada por la Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura» y concentró durante todo el día a unos 70 maestros pertenecientes a las comarcas de Sierra de Gata, Las Hurdes, Arrago y algunos núcleos regadío del Valle del río Alagón, zona deprimida económicamente y con carencia casi total de servicios.

Los objetivos planteados por la Comisión Organizadora fueron los siguientes:

- Elaborar un estudio conjunto de la problemática de la Escuela Rural.

- Proponer una serie de soluciones prioritarias y muy necesarias para conseguir una mejor calidad de la enseñanza.

- Exigir de la Administración local, provincial y regional una mayor toma de conciencia y compromiso con la Escuela rural y mayor apoyo a la misma, por ser mayoritaria en Extremadura.

Para debatir los temas se establecieron ocho comisiones de trabajo:

- Preescolar
- Educación Especial
- Unitarias
- Centros Incompletos
- Concentración escolar
- Interconexión de distintos organismos educativos
- APAS- Sindicatos

— Relación con la Administración local.

Cada comisión eligió democráticamente en su seno un moderador y un secretario. Se estableció un orden de intervenciones, no exentas de animación, en las cuales cada ponente explicó sus puntos de vista. El trabajo fue arduo, no sólo por la gran cantidad de problemas debatidos, sino también por lo apretado del horario. Cada comisión elaboró un informe sobre los problemas.

En la Asamblea final fueron leídas las conclusiones recogidas en cada comisión, y acto seguido se estableció un turno de intervenciones, al término de las cuales se procedió a la votación de las conclusiones, que fueron posteriormente aumentadas por algunas adicionales emanadas como fruto del diálogo.

La Jornada fue clausurada por el presidente de la Comisión de Castilla-León y por el Presidente de la Escuela de

Verano de Extremadura, pronunciando en ambos casos, unas breves palabras.

Sirvan los esfuerzos de esta jornada para concienciar a los padres de los alumnos, a los municipios, a la Administración Central y Autónoma de que es necesaria una política educativa rural específica y una colaboración horizontal entre los distintos organismos implicados en el proceso educativo de la población escolar de nuestros pueblos.

En la Siberia Extremeña

Tres días duraron las **Jornadas de la Escuela**, en la Siberia Extremeña, celebradas en **Sirueta** en la sede del Centro de Apoyo y Recursos (CAR). En las mismas participaron representantes de las siguientes localidades: Baterno, Esparragosa de Lares, Fuenlabrada de los Montes, Herrera del Duque, Garbayuela, Gorlitos, Peloché, Puebla de Alcocer, El Risco, Sans-Spiritu, Sirueta, Talarrubias y Tamurejo, donde se planteó, a lo largo de las tres jornadas de trabajo la problemática de la escuela en dicha zona extremeña.

A la vista de la primera tabulación de la problemática existente en las escuelas rurales de estos pueblos se llegó a la conclusión de que la carencia más importante que se siente es la del aislamiento, así como la falta de todo tipo de material.

El objetivo general y punto de partida de estas jornadas consistió en que los docentes de la zona tuviesen la oportunidad de conocerse personalmente, para con ello abrigar la posibilidad de que se fomentase el intercambio de experiencias y surgiesen proyectos comunes de trabajo ya que en la zona existe un elemento nuevo que ofrece nuevas posibilidades como es el **Centro de Apoyo y Recursos** de Sirueta.

Para lograr esta coordinación se pretende institucionalizar la celebración de determinadas reuniones con los directores de los distintos centros y profesores con el propósito de establecer unas bases y criterios comunes de cara a programaciones, evaluaciones, utilización de medios audiovisuales etc.

En la Zona Sur de Badajoz

En **Valverde de Burguillos** también se celebró la Primera Jornada de Escuela Rural entre cuyos objetivos se pretendía poner en contacto a todos los interesados por la problemática de este tipo de escuelas, así como reflexionar acerca de la temática de la escuela rural mediante el intercambio, por comisiones, y el intercambio de experiencias.

Otro de los objetivos consistió en elaborar documentos que sirvieran de base y motor para mejorar la escuela rural tanto a nivel económico como legal y funcional.

Entre las conclusiones figura la de **respetar el derecho de cada niño a crecer, vivir y desarrollarse en su medio natural y social; así como el de impulsar el intercambio de niños de un pueblo con otro y del pueblo con la ciudad.** También se analizó la escasez de recursos humanos y técnicos, tan deficitarios en este tipo de escuelas.

Manifiesto de 36.000 escolares

«Si quieres aventura, lánzate a la lectura»

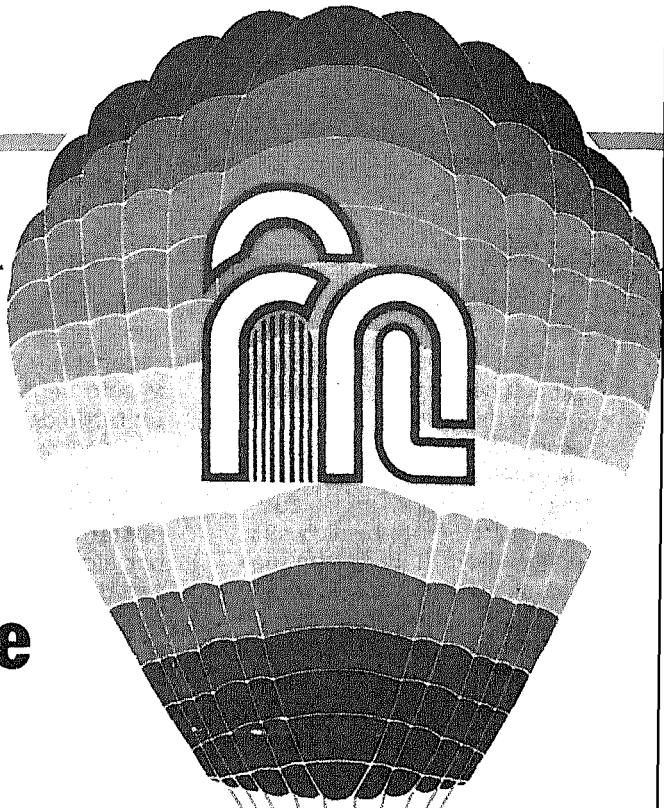
*De entre los males que
aquejan a nuestro país no
es el menor el ínfimo índice
de lectura que se registra
a todos los niveles.*

*Uno de cada tres españoles no lee libros
nunca, absolutamente nunca.*

*El 24 por 100 de los niños dice no tener
libros —excepto los de texto, claro—,*

y el 92 por 100 reconoce que nunca visita una biblioteca.

Feria del Libro



EN este clima ser editor es casi ser héroe. Las empresas periodísticas ven con angustia cómo el número de diarios vendidos se estabiliza o disminuye. El Ministerio de Cultura traduce su preocupación por el asunto en cursillos de animación lectora para maestros y en pasquines publicitarios en cabinas telefónicas invitando a leer; los profesores

denuestran la adicción de los alumnos a la televisión y se ven impotentes para conseguir que se enfrasquen en los libros.

Por otro lado se reafirman más y más, a partir de experiencias de todo tipo, las correlaciones positivas que se establecen entre lectura y cultura, lectura y libertad, lectura y realización personal, etc.

Movilización general

Todo empezó por la movilización de más de 36.000 chavales para conseguir un eslogan que animase a leer. Clases enteras de 6.º, 7.º y 8.º de EGB pensaron, propusieron, debatieron y decidieron hasta lograr el concurso en torno a una o

varias de esas frases reclamo. Resultado: 3.821 eslóganes que invadieron la redacción de Juventud Siglo XX.

«Si quieres aventura, lánzate a la lectura». El grupo Comecocos, de 7.º de EGB del C. P. José María del Moral, sito en Tomelloso (Ciudad Real), no cabía en sí de gozo al ver que su eslogan había obtenido 4.322 votos procedentes de toda España.

Y había que darle contenido, porque una frase es poca cosa. Ahí vino la petición a 150 escuelas —tres por provincia— de que colaborasen en la redacción de un manifiesto que glosase el «Si quieres aventura, lánzate a la lectura».

Crear lectores es una operación urgente. Es, también, una labor con exigencia de llegar a **todos** y a **tiempo**. Ninguna institución tiene a su alcance y bajo su influencia a los futuros lectores como la escuela. Si al salir de la escuela, con los catorce cumplidos, el gusanillo de la lectura no les ha comido el alma, es muy difícil que lo consigan más tarde. Por eso los profesores pueden y deben ser los artifices y protagonistas de esta labor de promoción de hábitos lectores. El reto es inaplazable.

Ejemplo para un esfuerzo común

La lista de más de mil personalidades que se han adherido al **Manifiesto de los Escolares** refleja que el empeño afecta a todos.

Miró

“El arte debe ser para todos”

*For això son coses accidentals
Lo que interessa és la formació
d'un home nou, com la
Xina actual està intentant fer.
Per tot lo que és art i artistes cal
pensar amb els mots de
Rimbaud
L'art doit être fait
par tous et non pas par un.*

Un texto manuscrito no conocido de Joan Miró, en el que el artista da su peculiar visión del arte: «Todo esto son cosas accidentales. Lo que nos interesa es la formación de un hombre nuevo. Tal y como lo está intentando la China actual. Respecto al arte y a los artistas es preciso pensar con las mismas palabras de Rimbaud: 'El arte debe ser para todos y no sólo para uno'». Era 1971.

Prospectiva del año 2.000

Bajo el título genérico «El hombre, la sociedad, el mundo: prospectiva del año 2000», la Fundación Caja de Pensiones ha organizado unas jornadas internacionales en las que se examinó nuestro próximo futuro, centrado en la fecha, convencionalmente aceptada, del año 2000.

El programa aspira a suscitar la atención del segmento más amplio posible de público —y en especial de las personas que ejercen responsabilidades— con respecto a la posible evolución de los asuntos colectivos de transcendencia. El temario de las jornadas, abarcó los puntos que se enumeran a continuación: ética y libertad, recursos energéticos y alimentarios, demografía, trabajo, ocio y vida privada, hábitat y transporte, comunicación e informatización, ecología y economía, progreso tecnológico, política y calidad de vida, entre otros.



Escuela de padres en Alcalá de Henares (Madrid)

En el Colegio Público «Arcipreste de Hita», se inauguró una «Escuela de padres», subvencionada por el excelentísimo Ayuntamiento de Alcalá de Henares. Ha sido puesta en funcionamiento por el «Grupo de Renovación Pedagógica» de esta localidad, con la colaboración de las Asociaciones de Padres de los colegios públicos: «Juan de Austria», «Arcipreste de Hita» y «Ntra. Sra. del Val». Al acto inaugural asistieron el Teniente Alcalde, Concejal de Enseñanzas Específicas, Director de la revista Vida Escolar, directores de los colegios en que se realiza el proyecto, miembros del Grupo de Renovación y representantes de las Asociaciones de los Colegios mencionados.

PROSPECTIVA DE L'ANY

L'home, la societat, el món



Experts de tot el món debaten
el futur immediat

La duración de esta escuela es de seis meses y se desarrollará en sesiones semanales de dos horas, rotando de forma que cada sesión pueda celebrarse en un colegio distinto.

En principio se han matriculado 90 padres de alumnos, lo que supone un colectivo mayor al previsto.

Entre los objetivos que el Grupo de Renovación se ha propuesto alcanzar, a través de esta experiencia, están los siguientes:

1.º Mayor información a padres en todo lo relacionado con la educación de sus hijos, para que consigan superar el estado de impotencia en que se encuentran a la hora de afrontar los problemas que se plantean en la formación de los mismos.

2.º Incrementar la participación de los padres dentro de la comunidad escolar.

3.º Colaborar, mediante asesoramiento especializado, a la solución de los problemas de la pareja, que puedan influir en la educación de los hijos.

4.º Aprendizaje de métodos y procedimientos que faciliten la relación paterno-filial.

5.º Desarrollar grupos con capacidad crítica, que sean capaces de autogestionarse, y en lo sucesivo, crear sus propias escuelas de padres.

Esta Escuela de Padres, a diferencia de otras, no tiene los temas programados por el Grupo de Renovación, pues excepto las primeras sesiones,



Incrementar la participación de los padres dentro de la comunidad escolar.

por cuestiones operativas, en las demás sesiones son los padres de alumnos los que eligen los temas a discutir, según las necesidades e intereses mayoritariamente expresados.

La responsabilidad del equipo directivo, formado por

miembros del Grupo de Renovación, se limitará a realizar el seguimiento de la ejecución del proyecto, a poner a disposición de los padres un grupo de especialistas y confeccionar la memoria correspondiente de las actividades realizadas.

Los miembros de este colectivo creen que su trabajo redundará en beneficio de la formación del niño, al incidir, con este proceso renovador, en todos los sectores implicados en la educación. Así se podrá mejorar la calidad de enseñanza y paliar en gran medida el fracaso escolar.

En esta experiencia, también colaboran la concejalia de Sanidad y de Educación, poniendo a disposición de los padres personal especializado y medios materiales de que disponen.

**Profesores, padres,
autoridades,
alumnos,
instituciones, etc.,
todos juntos por la
difícil tarea de
educar.**

VIII Congreso Nacional de Pedagogía

La Sociedad Española de Pedagogía celebró su VIII Congreso Nacional en Santiago de Compostela donde se dieron cita alrededor de 1.200 personas que convivieron durante los días 3 al 7 de julio bajo la temática genérica Educación y Sociedad Plural para debatir 16 ponencias y 130 comunicaciones.

UNA conferencia del delegado del Gobierno en Galicia y presidente de la Academia Gallega, **Domingo García Sabell**, sobre los problemas del bilingüismo en el campo de la enseñanza, centró la atención de los asistentes el día de la apertura del Congreso. Por su parte, **Arturo de la Orden**, Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, tras unas palabras de salutación recordó los objetivos del encuentro: «Buscar soluciones a los problemas de la educación en nuestra sociedad actual» —dijo— «para ofrecerlos a educadores y responsables de las administraciones educativas».

Conclusiones

El Congreso estaba dividido en cuatro secciones, que elaboraron 37 conclusiones en total. La primera sección, que trató sobre **Educación y pluralismo cultural y lingüístico**, resumió en 14 puntos aquellos aspectos más importantes de lo tratado haciendo especial hincapié en que «la pluralidad cultural exige un replanteamiento teórico y normativo, así como funcional y operativo de la misma en el curriculum escolar».

De la segunda de las secciones que dedicó su atención al tema **Educación y pluralismo ideológico y axiológico**, podemos destacar que «la investigación histórico-educativa desempeña una función crítica y clarificadora ante el plura-

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD PLURAL

Santiago de Compostela

3-7 Julio 1984

lismo ideológico, no sólo en el pasado sino en la sociedad actual y aun en el futuro».

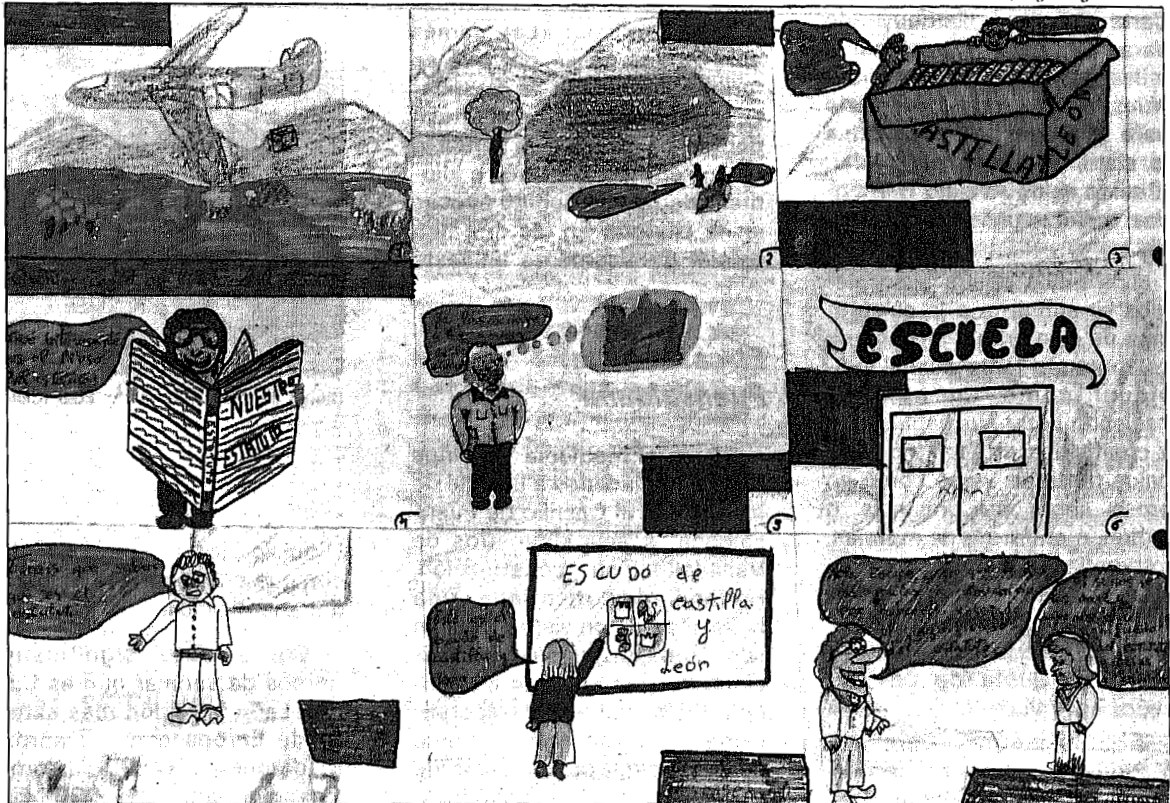
La tercera sección que abordó el tema **Educación y pluralismo socioeconómico**, acordó, entre otras conclusiones que «la escuela ha de potenciar su capacidad didáctico-pedagógica para compensar las deficiencias sociales y personales de los alumnos, abarcando a jóvenes y adultos». La puesta en marcha de los programas de **Educación Compensatoria**, planificados con rigor, avalaría estos objetivos». Abogan porque las Universidades recojan la alternativa de «matrícula abierta»; entendiendo por matrícula abierta la realización de estudios universitarios sin necesidad de titulación previa.

Educación y pluralismo político-administrativo fue el tema de la Sección cuarta, que resume en 9 apartados algunos aspectos referentes al derecho a la educación, libertad de enseñanza, autonomías, participación y gestión en los centros, reseñando en su punto quinto «una marcada y positiva tendencia hacia la descentralización educativa con el fin de acercar la gestión a los propios interesados», señalando que dicha descentralización no debe considerarse como una panacea. A este respecto, conviene señalar, —según el punto citado— «que la falta de personal especializado al servicio de la administración constituye un freno importante en las medidas descentralizadoras».

La Junta de Castilla-León explica su Estatuto en las escuelas

Para conmemorar el primer aniversario de la aprobación del Estatuto de Autonomía, la Junta de Castilla-León ha realizado una campaña para difundir a través de charlas, conferencias y concursos el contenido del Estatuto. Dicha campaña estuvo dirigida especialmente a los niños y niñas que cursan estudios de EGB en las nueve provincias que configuran el mapa autonómico castellano-leonés.

(Pasa a la pág. siguiente)



Dibujo: José Angel Melgar y Julio González.

LAS Cortes y la Junta de Comunidades de Castilla-León han pretendido que la difusión de su Estatuto fuese un elemento importante para la profundización de la conciencia regional en todas las provincias que constituyen esta comunidad autónoma: León, Zamora, Salamanca, Valladolid, Palencia, Burgos, Soria, Segovia y Avila.

En la campaña han intervenido los profesores de EGB, directores provinciales, inspección de EGB, procuradores y padres que durante varios días mantuvieron un estrecho contacto con los niños de los centros de EGB explicando su **Carta Magna** y distribuyendo para su mejor comprensión miles de ejemplares del libro **Nuestro Estatuto. Comentario para escolares. Colección... a lo claro, de Editorial Popular. El texto es de Avelino Hernández con ilustraciones de Peridis.**

Los niños desde sus colegios se sumaron a la celebración de este primer aniversario colaborando tanto a nivel individual como en equipos haciendo notar sus habilidades y creatividad en forma de trabajos tanto en verso como en prosa sobre su provincia o región, o en forma de murales, fotografías y dibujos. La entrega de premios, un lote de libros para cada galardonado, se celebró en la sede provisional de la Junta de Castilla-León, en Valladolid.

El Presidente, Demetrio Madrid y el Consejero de Cultura y Educación, Justino Burgos, hicieron entrega de los

premios a los ganadores. María Luz Prieto, alumna del Ciclo Superior escribía en una redacción que sería emitida por Radio Cadena:

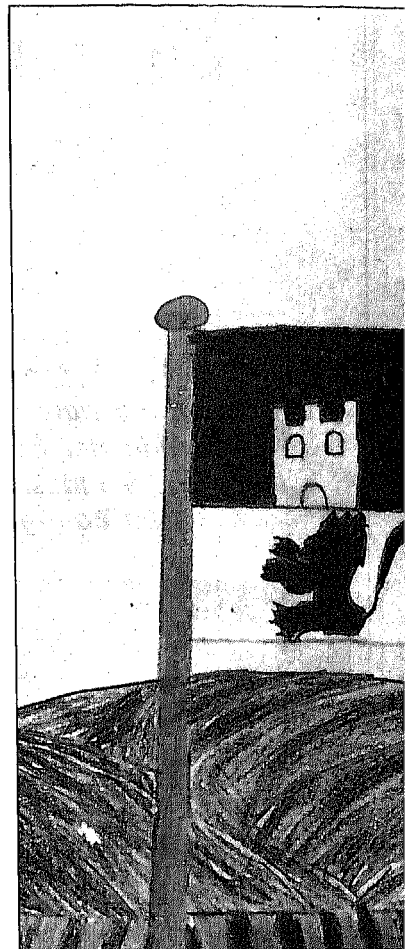
«Yo, antes, no conocía lo que era el Estatuto. Ahora, cuando me han hablado de él lo he comprendido.

Para mí es un conjunto de leyes, es decir, una constitución en pequeño, regional, que no está ni mucho menos en desacuerdo con la nacional. No hay que olvidar que el Estatuto es de rango inferior a la Constitución», escribe María Luz.

Al final de su trabajo premiado, continúa: **«Las demás autonomías no sé por qué se formarían, pero la de Castilla-León pienso que se constituyó porque sus provincias tienen la misma cultura, tradición e idioma. Además ha habido épocas en la Historia en las que han estado políticamente unidas».**

El castillo de Fuensaldaña

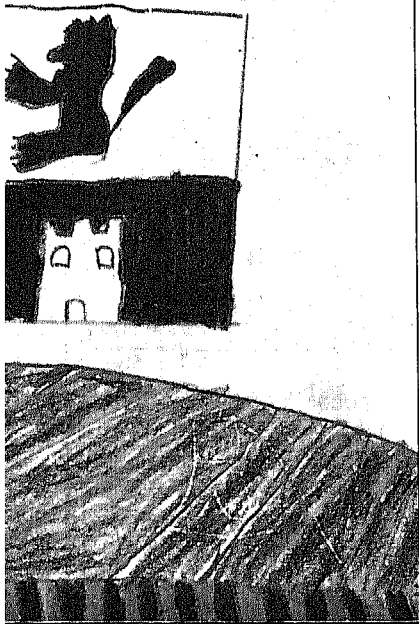
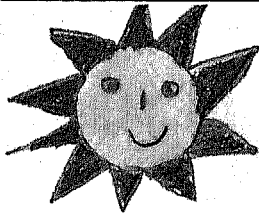
Hacia el mediodía los niños fueron trasladados a la sede de las Cortes, al Castillo de Fuensaldaña, a seis kilómetros de Valladolid; su construcción, remodelada, mantiene una bella silueta con siete siglos en sus muros, dispuesto y acondicionado para que sus 84 procuradores hablen democráticamente, discutan, aprueben o desapruében sus leyes, las de Castilla-León, como manifestó el presidente de las Cortes,



Dibujo de Sonia Motrel, 1.º EGB (Ciclo inicial)

Dionisio Llamazares, a los chicos que ocupaban los asientos del «hemicio».

Como dato significativo hemos de señalar que es **Castilla-León la región más extensa de Europa** con sus aproximadamente 100.000 kilómetros cuadrados, 97.000 kilómetros de carreteras y cami-



nos y 20.000 kilómetros de riberas.

Otras campañas

Según nuestras noticias, la Consejería de Educación tiene el propósito de emprender

otras campañas dirigidas igualmente a los escolares y encaminadas a promover el conocimiento de la región, no sólo referidas a los aspectos geográficos o históricos sino también a los sociológicos, económicos y culturales.

Entre los asistentes al acto, el profesor de EGB **Francisco Gutiérrez Barcada**, de Cantaracillo (Salamanca) indicó en representación de los docentes que «De la mano de nuestros hijos la campaña, la idea y el Estatuto ha entrado en nuestros hogares, ha llegado a nuestros mayores entablándose ese familiar coloquio que bajo la primera idea y posterior supervisión de quienes llevamos sobre nuestras espaldas la enorme responsabilidad educativa y cultural de las futuras generaciones, los maestros castellano-leoneses, ha sido, creo, capaz de dar a conocer a todos qué es un Estatuto, qué marco adecuado encuadra nuestros deberes, derechos y obligaciones y también, por qué no, qué tarea, dura, difícil, árdua, ingrata y en muchas oportunidades incomprendida tienen los hombres sobre en quienes en limpia y democrática lid, en pasadas elecciones depositamos nuestra confianza y su responsabilidad».

Lugares entrañables

Ritos, costumbres, diversidad de lugares y motivos que nos ayudan a conocer aquellos

rincones olvidados o apartados de nuestra entrañable España, como el rincón «secreto» de María Teresa, José Miguel, Juan Carlos, Raúl y Oscar, alumnos del C. P. «Virgen del Canto» de Toro (Zamora), elegido Centro Piloto por la Consejería de Educación para esta experiencia:

«Lo más bonito de Toro —dicen los niños— son sus pinarillos. Están cerca de los barrancos y desde allí vemos siempre pasar el tren; más abajo está el Duero y el puente de piedra y toda la vegeta con sus campos, sus casitas, sus árboles y sus carreteras.

Vamos mucho a los pinarillos, porque allí, nuestra banda tiene su guarida. Se llama 'la cueva del rabo del oso'. Tienes que entrar arrastrándote, dentro hay caminos y está todo oscuro. Allí tenemos lanzas, piedras bonitas y todos los tesoros de la banda.

Quando vamos con los papás a los pinarillos no jugamos en las cuevas porque a los papás no les gustan las cuevas; jugamos a buscar 'niscalos y bonetillos', que son como setas, que se comen; también hacemos collares y pulseras con las 'agujas' de los pinos, y después merendamos.

Toro es un cachito de tierra de Castilla-León. Si venis alguna vez a toro —terminan diciendo los niños— os enseñaremos dónde está nuestra cueva.»

III Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Con el lema Mejorar nuestro trabajo, transformar la enseñanza, tuvo lugar durante los días 4 al 6 de mayo pasado el III Congreso de CC.OO. de la Enseñanza que con la participación de casi 300 delegados de toda España estudiaron, entre otros temas, una alternativa a la situación actual del profesorado.

A la sesión de inauguración asistió el Secretario General de CC.OO., Marcelino Camacho, quien reconoció la importancia de los enseñantes y habló de los retos de la enseñanza en los cambios industriales.

Conclusiones

Las principales reivindicaciones del Congreso se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita de los cuatro a los dieciséis años.
- Aumento de las dotaciones económicas para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Reducción del número máximo de alumnos por aula, llegando en el curso 85-86 a un máximo de 30.
- Elaboración de un sistema de formación del profesorado que garantice una formación inicial que capacite para la docencia y asegure el perfeccionamiento y puesta al día permanentes. Instauración del año sabático.
- Cumplimiento de los planes y programas de estudio, cubriendo las actuales insuficiencias



en materias regladas (educación física, etc) y la reforma de sus contenidos.

- Ampliación de la red de centros públicos y desarrollo de la LODE, que haga posible la integración de los centros concertados y experimentales en el servicio público de la educación.
- Desarrollo de la planificación democrática de la enseñanza en los distintos niveles, destacando la importancia de los distritos escolares y comarcas.
- Reconocimiento de la actuación de los sindicatos en todas las instancias de participación.
- Desarrollo, con participación de los sectores sociales, de los reglamentos de la LODE.
- Elaboración de un estatuto del profesorado, con participación de los sindicatos.
- Impulso a la renovación, innovación e investigación pedagógica. Reforma de los ICES y participación de los diferentes sectores en los mismos mientras se establecen nuevos organismos dedicados a la formación.
- Mantenimiento del poder adquisitivo de los salarios.



Asociación de Escuelas Campesinas

Se ha celebrado en Madrid el V Encuentro Estatal de Escuelas Campesinas donde han participado E. Campesinas de las Comunidades Autónomas de Galicia, Rioja, Castilla-León, Madrid, Extremadura y Andalucía... guiados por un tema común: «La educación como Instrumento de Participación y de Cambio».

COMENZO el Encuentro con un informe sobre la situación del campo español, con su problemática y análisis de conflictos actuales.

A continuación se estudió el papel que la animación o educación no formal puede desempeñar en el desarrollo de la sociedad y en este caso concreto, del campo español.

Vista la necesidad de organizar y unificar fuerzas, se estudió el proyecto educativo común que hoy pueden presentar las Escuelas Campesinas a la situación del

Dibujo: Escuela Rural de Valverde de Burguillos.

campo español. Se elaboró un marco común de referencia, unos objetivos y medios comunes, así como un modo de realización práctica y evaluación del trabajo educativo, resultando un documento que fue asumido unánimemente por la Asamblea.

De cara al diálogo con la Administración y para potenciar la Coordinación, se decidió crear una **Asociación de Escuelas Campesinas de Ambito Estatal** que, legalizada en el Ministerio del Interior, fuese el marco legal de actuación de las citadas Escuelas.

«Con la creación, en este encuentro, de esta Asociación Estatal de Escuelas Campesinas, se crea el marco de colaboración entre las actividades de las distintas Comunidades Autónomas en los temas educativos propios de las citadas Escuelas».



Datos sobre Educación

Ofrecemos algunos datos relacionados con nuestro sistema educativo referidos a Educación Permanente de Adultos, Educación Especial, Preescolar y Educación General Básica.

Educación Preescolar, EGB, E. Especial y EPA

NIVELES DE ENSEÑANZA	Unidades escolares		Puestos escolares		Profesores		Alumnos matriculados	
	1981-82	1982-83	1981-82	1982-83	1981-82	1982-83	1981-82	1982-83
Educación preescolar	37.011	38.160	1.342.941	1.351.937	36.846	37.343	1.197.697	1.187.697
Educación General Básica (EGB)	178.845	180.618	6.593.357	6.601.386	189.985	190.926	5.629.874	5.633.518
Educación especial	3.402	3.961	53.039	63.660	3.495	3.904	42.209	48.932
Educación Permanente de Adultos	2.334	3.347	—	—	3.902	3.085	90.389	89.052
Total	211.582	220.086	7998.336	8.016.883	234.228	235.258	6.980.369	6.959.199

Alumnos matriculados en EPA

SEGUN DEPENDENCIA Y SEXO	1981-1982	1982-1983
Total	90.389	89.052
Varones	39.597	42.599
Mujeres	50.792	46.453
Total públicos	76.167	72.267
Varones	34.495	35.825
Mujeres	41.672	36.442
Total privados	14.222	16.785
Varones	5.102	6.774
Mujeres	9.120	10.011

Alumnos matriculados en Educación Especial

SEGUN DEPENDENCIA Y SEXO	1981-1982	1982-1983
Total	42.209	48.832
Varones	25.636	30.217
Mujeres	16.573	18.715
Total públicos	38.907	45.186
Varones	24.051	28.033
Mujeres	14.856	17.153
Total privados	3.302	3.745
Varones	1.585	2.184
Mujeres	1.717	1.562

Alumnos matriculados en Preescolar

SEGUN DEPENDENCIA Y SEXO	1981-1982	1982-1983
Total	1.187.897	1.167.617
Varones	600.417	597.756
Mujeres	597.480	589.861
Total públicos	670.950	683.220
Varones	355.216	362.575
Mujeres	315.734	320.645
Total privados	526.947	504.397
Varones	245.201	235.181
Mujeres	281.746	269.215
SEGUN EDAD		
Total	1.197.897	1.187.617
De 2 años	25.395	27.019
De 3 años	88.525	89.757
De 4 años	458.076	463.428
De 5 años	625.901	607.413

Alumnos matriculados en BCB

SEGUN DEPENDENCIA Y SEXO	1981-1982	1982-1983
Total	5.628.874	5.633.518
Varones	2.888.043	2.896.927
Mujeres	2.741.831	2.736.501
Total públicos	3.574.944	3.582.438
Varones	1.915.197	1.919.172
Mujeres	1.659.747	1.663.266
Total privados	2.054.930	2.051.080
Varones	972.846	977.755
Mujeres	1.082.084	1.073.325
SEGUN CURSO		
Total	5.629.874	5.633.518
Primero	756.265	723.476
Segundo	732.662	758.398
Tercero	714.095	716.218
Cuarto	714.555	713.815
Quinto	716.136	721.999
Sexto	743.732	749.983
Séptimo	666.545	666.540
Octavo	585.884	583.089



Asociación «Celestino Freinet»

La Asociación C. Freinet celebró sus Primeras Jornadas en la Zona Sur de Madrid.

DURANTE cuatro días el C. P. «Ciudad de los Angeles» fue escenario de interesantes y variadas charlas-coloquio que contaron con la masiva asistencia de profesores, padres y alumnos interesados por la temática educativa.

La LODE fue el tema que sirvió de apertura de las Jornadas, siendo abordado por el Diputado, ponente de dicha Ley en el Congreso, **Jerónimo Nieto**, que disertó sobre **Una ley para la participación educativa.**

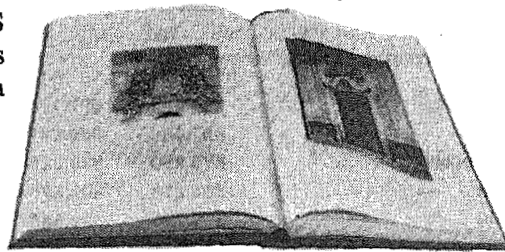
Encarna Asensio, Secretaria General de FETE-UGT ofreció una charla-debate acerca de la **Problemática actual del profesorado.** Otro de los temas tratados fue el de **La Tutoría y la Orientación**, por el Inspector Central y profesor de la Facultad de CC. EE., **Angel Lázaro Martínez.**

El último día se analizó la **Nueva configuración educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid**, que corrió a cargo de **Manuel de la Rocha**, Consejero de Educación de dicha Comunidad Autónoma.

MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO



La presente obra forma parte de la Colección "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES". En ella se presentan, ordenadamente, los documentos que fueron conformando la vida administrativa y académica de Don Miguel de Unamuno, con estudios de Julian Marías, Manuel Llano Gorostiza y Ma Dolores Gómez Molleda, además de una bibliografía exhaustiva y la reproducción facsímil de los programas de sus oposiciones a cátedra. Dos tomos, profusamente ilustrados en color y blanco y negro, de 738 páginas y en formato de 30x22,5 cm. Edición numerada. Precio: 7.000,- Ptas.



Otros títulos de la Colección:

Nº 1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ (4.000 Ptas.)

Nº 2. SANTIAGO RAMON Y CAJAL (2 tomos, 6.000 Ptas.)

MUSICA EN LA OBRA DE CERVANTES



Número 1028 de la Colección "MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA", en el que se ofrece un selecto repertorio de obras musicales españolas del siglo XVI, que merecieron la atención de la sociedad de la época.

Cervantes, de acuerdo con su realismo literario, no podía soslayar este importante aspecto de la vida real. En consecuencia, recogió fielmente, tanto las diversas formas musicales más en boga en su tiempo, como los elementos instrumentales que intervenían en su interpretación. Como ayuda a la comprensión del contenido del disco, se acompaña un trabajo musicológico y otro literario escritos, respectivamente, por Antonio Gallego y Francisco Ynduráin, con abundantes ilustraciones en color.

Intérpretes: Pro Música Antiqua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.700,- Ptas.

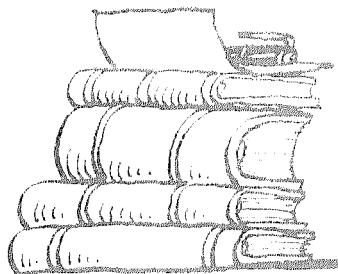
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

-Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Telf.: 449 67 22. Madrid-3.
-Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

OR



LA ESCUELA UNITARIA. *Jesús Jiménez. Barcelona. Laia. «Cuadernos de Pedagogía», 1983, 190 p.*

¿Quién se ha ocupado de las posibilidades de llevar a cabo en la escuela rural una labor pedagógica y didáctica dentro de una línea renovadora? He aquí el objetivo y el contenido de este libro. No, que la escuela no se convierta en un factor más de regresión, presentando una cultura «enlatada» a través de los libros de texto. No se olvide, recuerda el autor, que «algunas de las más interesantes experiencias pedagógicas modernas, como las técnicas de Freinet o la escuela de Barbiana nacieron en el mundo rural».

La programación general y por áreas, la relación de la escuela con el entorno, próximo y concreto, y el uso de los múltiples recursos pedagógicos, son algunos de los temas más sugerentes y clarificadores del libro.

APRENDER EN EL CAMPO (La Granja-Escuela La Limpia). *J. López-Roberts. Barcelona. Laia, 1982, 210 p.*

«La visita que hice a la granja escuela de Guadalajara, en julio de 1980, contribuyó, de modo determinante, a hacerme comprender, en profundidad, la particularidad del movimiento pedagógico español... A pesar de las dificultades estructurales y legales, y en alguna ocasión incluso gracias a ellas, la escuela de las diversas nacionalidades españolas está atravesando un período de una vitalidad tal que la sitúa entre las

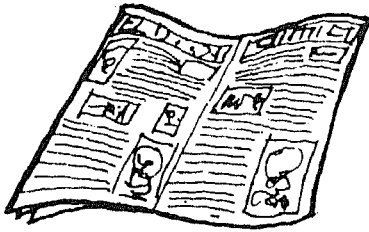
más interesantes del mundo en el momento histórico concreto». Con estas optimistas palabras inicia el **Prólogo** del libro el importante pedagogo italiano Fiorenzo Alfieri.

Efectivamente, la Granja-Escuela La Limpia es un centro educativo que utiliza como material didáctico el estudio y análisis de aquellos elementos que son propios de una explotación agrícola y ganadera. Los niños aprenden a cuidar los animales, a conocerlos y amarlos. Cultivan la tierra, viven el crecimiento y desarrollo de las plantas, conviven, en definitiva, con la naturaleza.

«Iniciativas como la de la granja-escuela de Guadalajara —termina Alfieri—, marcan una etapa fundamental en la historia de la educación moderna.

LA ESCUELA RURAL (Situación educativa en el medio castellano-leonés). *Miguel Grande Rodríguez. Granada. Escuela Popular, 1981, 200 p.*

En el libro, hay una radiografía exacta de la Región castellano-leonesa, en sus aspectos físico y social. Se estudia la influencia del medio en la escuela (familia, medio socio-político y económico, etc.) y surge, inevitablemente, una escuela transformadora del medio. El profesorado rural, su situación, formación, condiciones de vida, etc. ocupan amplias páginas del libro. Hay cifras, datos contundentes, referidos directamente a la región castellano-leonesa, que enmarcan con sorprendente precisión la triste y dramática situación de la escuela rural.



Seguimos reseñando en este rincón bibliográfico aquellos libros que periódicamente llegan a nuestra redacción.

De Editorial **Pirámide** tomamos nota de su libro **Psicología Educativa**, escrito por Peter Tomlinson. Madrid. 1984, 448 págs.

Anaya, de la colección **Ciencias de la Educación** destacamos **La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje**, por Rita Dunn y Kenneth Dunn. Madrid. 1984, 422 págs. De esta misma editorial, pero de la colección **temas monográficos de educación**, un libro de 104 págs, titulado **La Dirección de la Empresa Educativa**, de J. Moratinos Iglesias. Madrid. 1984.

De **Escuela Española** reseñamos otros dos libros, 191 págs cada uno, ambos editados este mismo año. El primero, **Programación del cálculo en la EGB por las bases y los cuadros**, autor Jaime Martínez Montero. El segundo, escrito por Antonio Valles Arandiga, de la misma colección que el anterior, **práctica educativa**, se titula **El Gabinete Psicopedagógico en un colegio de EGB**. Madrid.

Y, ahora otros dos libros relacionados con las Matemáticas. Dentro de la colección **Papeles de Acción Educativa** y escrito por Luis Ferrero tenemos en nuestras manos las 152 págs. del libro **Operaciones con números naturales**, que ha sido editado por la **Asociación Acción Educativa**. Madrid. 1984.

El siguiente libro corresponde a la publicación de las **Actas de las Terceras Jornadas que sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas** se celebró en Zaragoza, organizadas por la **Sociedad Aragonesa de Profesores de Matemáticas** «Pedro Sánchez Ciruelo» y por el **Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza**. 1984.

Faustino Cuenca y Florentino Rodao son los autores de **Cómo desarrollar la psicomotricidad en el niño**, que dentro de la colección **Padres** ha editado **Narcea**. Madrid. 1984, 110 págs.

De Ediciones **Ceac**. Barcelona. **Actividades creativas en la Educación Especial. Motricidad y Lenguaje**, por Jannita Marie Complo. 1984, 100 págs.

Organización y Renovación escolar escrito por Manuel Álvarez es el título editado por Editorial Popular, uno más de la colección **papel de prueba**. Madrid. 1984, 190 págs.

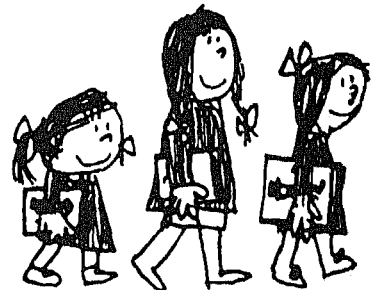
El autor y editor de **Guía práctica de información sexual para el educador** es José Luis García Fernández. Es un tomo de 520 págs, distribuido por **Edu-test**. Irún (Guipúzcoa). 1984.

La colección **punto y línea** que publica la Editorial **Gustavo Gili** de Barcelona, ha editado **Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual**, por Lucía Lazotti Fontana. La edición original de este libro está impresa en México. 1983, 170 págs.

Sobre el tamaño relativo de los objetos del Universo, Philip Morrison ha escrito **Potencias de diez**, basado el filme **Pouwers of Ten**. Editorial **Labor**. Prensa Científica. Barcelona. 1984, 160 págs.

Un libro escrito en equipo, **Los bebés entre ellos**, por Mira Stambak, y seis firmas más. El título original francés: **Les bébés entre eux**. Ahora, en España, por Editorial **Gedisa**. Barcelona. 1984, 180 págs.

La Editorial **Marfil**, de Alcoy, ha editado otro libro traducido del



francés, que lleva por título **La Grafomotricidad**, autor Alfred Tajan. Este librito de 137 págs; hace el número uno de la **Serie Pedagógica, Temas básicos** que publica dicha editorial. 1984.

POESIA

A propósito de los títulos que ofrecemos a continuación sobre cuentos y poesías, la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid ha publicado **La poesía y el cuento en la escuela. Una metodología para el área de lenguaje en el ciclo medio de EGB**. Autor, Miguel Muñoz. Madrid. 1983, 256 págs.

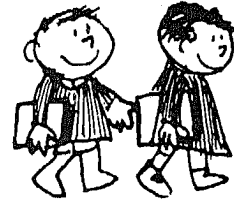
José Tuvilla, poeta, ha escrito su primer libro **Ritual de la Palabra**, de Editorial **Cajal**. 75 págs.

CUENTOS

La Editorial **Didascalia** lanzó este año al mercado del libro infantil una decena de títulos. La colección lleva por nombre **Alfin Delfin** y aparecen en ella autores consagrados, y noveles de valía (Apuleyo Soto, Manuel Lacarta, A. M. Navales, Ana Fernández Montes, etc.). Los relatos son diversos, y van desde el relato poético de la **Casa Alta** al ensueño mágico de **Mi tía Elisa** pasando por el mediodía de la narración de **Paco y su gata**. Todos tienen una extensión de 80 págs. Madrid.

También nos han llegado tres cuentos de Editorial **Noguer**: **El fuego y el oro** escrito por Montserrat del Amo. 104 págs. **El cuento interrumpido**, de Pilar Mateos. 128 págs. Y, **Kasperle en el castillo de altocielo**, original de Josep-

hine Siebe, versión castellana de María Luisa Gefael. 165 págs. Barcelona. 1984.



Finalizamos, por ahora, con dos cuentos de **Anaya**. Con texto de Douglas Gifford, **Guerreros y dioses de la mitología de América Central y Sudamericana**. 132 págs. Y con texto de Tao Liu Sanders **Dragones, dioses y espíritus de la mitología China**. 132 págs. Madrid, 1984.



Periódicos escolares

Los periódicos escolares también tienen un hueco en Vida Escolar. Valga esta breve reseña como agradecimiento a aquellos colegios que nos envían sus ejemplares.

- ALBORADA es una revista escolar editada por el **C. P. San Sebastián** de la localidad madrileña de **San Sebastián de los Reyes**.
- LA RAGUA del **C. P. Joaquín Arboleda**. Laroles (Granada).
- PUERTA ABIERTA, **C. P. Puerta de Martos** Torredonjimeno (Jaén).
- Los **Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel** (CRIET), tanto el de **Albarracín** como **Alcorisa** (ver la sección de experiencias

del presente número) también editan su propia revista, cada número con una cabecera nueva como rindiendo homenaje al argot popular, así tenemos en nuestras manos tres números, del CRIET de Albarracín, con los títulos: **ROLDE, ALBADA Y CHERA**.

- LA DIANA. Revista de la localidad de **Yeste** (Albacete).
- HAZA LUNA. publicación del **C. P. Cristóbal Luque Onieva**, de Priego de Córdoba. Córdoba.



DE LAS CORTES GENERALES

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

II LEGISLATURA

Serie A:
PROYECTOS DE LEY

26 de marzo de 1984

Núm. 49-V

APROBACION DEFINITIVA POR EL CONGRESO

Regulación del Derecho a la Educación (Orgánica).

El Pleno del Congreso de los Diputados, en su sesión del pasado día 15 de marzo de 1984, aprobó, de conformidad con lo establecido en los artículos 81 y 90 de la Constitución, el proyecto de Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, con el texto que se inserta a continuación.

Se ordena la publicación en cumplimiento de lo previsto en el artículo 97 del Reglamento de la Cámara.

Palacio del Congreso de los Diputados, 21 de marzo de 1984.—P. D., El Secretario General del Congreso de los Diputados, **Luis María Cazorla Prieto**.

PROYECTO DE LEY ORGANICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION

Preámbulo

La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario.

Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de

instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así, hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos.

En el último cuarto de siglo, y tras un sostenido retroceso de la enseñanza pública, las necesidades del desarrollo económico y las transformaciones sociales inducidas por éste elevaron de modo considerable la demanda social de educación. El incremento consiguiente fue atendido primordialmente por la oferta pública, con la consiguiente alteración de las proporciones hasta entonces prevalentes entre el sector público y el privado. De este modo, acabaron de configurarse los contornos característicos del actual sistema educativo en España: un sistema de carácter mixto o dual, con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable.

La Ley General de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada. Concebía ésta como servicio público, y responsabilizaba prioritariamente al Estado de su provisión. Ello no obstante, reconociendo y consagrando el carácter mixto de nuestro sistema educativo, abría la posibilidad de que centros no estatales pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios, obteniendo en contrapartida un apoyo económico del Estado.

A pesar de que el proyectado régimen de ciertos nunca fue objeto del necesario desarrollo reglamentario, diversas disposiciones fueron regulando en años sucesivos la concesión de subvenciones a centros docentes privados, en cuantía rápidamente creciente, que contrastaba con el ritmo mucho más parsimonioso de incremento de las inversiones públicas. En ausencia de la adecuada normativa, lo que había nacido como provisional se perpetuó, dando lugar a una situación irregular, falta del exigible control, sujeta a incertidumbre y arbitrariedad, y en ocasiones sin observancia de las propias disposicio-

nes legales que la regulaban. A pesar de ello, la cobertura con fondos públicos de la enseñanza obligatoria no cesó de extenderse, hasta abarcar la práctica totalidad de la misma, pese al estancamiento relativo del sector público.

No es de extrañar que ante tan confusa e insatisfactoria evolución fueran consolidándose opciones educativas alternativas, cuando no contrapuestas, que prolongaban de hecho las fracturas ideológicas que secularmente habían escindido a la sociedad española en torno a la educación.

Este trasfondo histórico explica la complejidad de elementos que configuran el marco educativo establecido por la Constitución Española, un marco de compromiso y concordia que, al tiempo que reconoce implícitamente el sistema mixto heredado, proporciona el espacio normativo integrador en el que pueden convivir las diversas opciones educativas. Así, tras el derecho a la educación (artículo 27.1.a) se afirma la libertad de enseñanza (artículo 27.1.b); al lado del derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos (artículo 27.3), figuran el derecho a la libertad de cátedra (artículo 20.1) y la libertad de conciencia (artículos 14, 16, 20, 23). Y sí se garantiza la libertad de creación de centros docentes (artículo 27.6), también se responsabiliza a los poderes públicos de una programación general de la enseñanza (artículo 27.5) orientada a asegurar un puesto escolar a todos los ciudadanos. Finalmente, la ayuda a los centros docentes (artículo 27.9) tiene que compaginarse con la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de esos centros sostenidos con fondos públicos (artículo 27.7). Corresponde al legislador el desarrollo de estos preceptos, de modo que resulten modelados equilibradamente en su ulterior desarrollo normativo.

Sin embargo, el desarrollo que del artículo 27 de la Constitución hizo la Ley Orgánica del Estatuto de centros escolares, ha supuesto un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario e interpretando restrictivamente el derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos.

Se impone, pues, una nueva norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, respetando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. A satisfacer esta necesidad se orienta la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación.

En estos principios debe inspirarse el tratamiento de la libertad de enseñanza, que ha de entenderse en un sentido amplio y no restrictivo, como el concepto que

abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno de la educación. Incluye, sin duda, la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un carácter o proyecto educativo propio, que se halla recogida y amparada en el Capítulo III del Título I. Incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, tal como se recoge en el artículo 4.º Pero la libertad de enseñanza se extiende también a los propios profesores, cuya libertad de cátedra está amparada por la Constitución por cuanto constituye principio básico de toda sociedad democrática en el campo de la educación. Y abarca, muy fundamentalmente, a los propios alumnos, respecto de los cuales la protección de la libertad de conciencia constituye un principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro.

Tras la definición de los grandes fines de la actividad educativa y de los derechos y libertades de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, la Ley clasifica los centros docentes atendiendo conjuntamente a los criterios de titularidad jurídica y origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. Distingue así los centros privados que funcionan en régimen de mercado, mediante precio, y los centros sostenidos con fondos públicos, y dentro de éstos los privados concertados y los de titularidad pública.

A la red dual integrada por estos dos últimos tipos de centro encomienda la Ley de provisión de la educación obligatoria en régimen de gratuidad. La regulación de ésta se asienta en dos principios de importancia capital en el sistema educativo diseñado por la Constitución, programación y participación, cuyo juego hace posible la cohesión equilibrada del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza.

Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza, corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades. El mecanismo de la programación general de la enseñanza, que debe permitir la racionalización del uso de los recursos públicos destinados a educación, se halla regulado en el Título II.

Tal programación debe asegurar simultáneamente el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, pues tal libertad no existe verdaderamente si no está asegurado aquel derecho para todos.

El Título III se ocupa de los órganos de gobierno de los centros públicos, y el Título IV hace lo propio con los concertados. La estructura y el funcionamiento de unos y otros se inspira, en coherencia con lo prescrito por el artículo 27.7 de la Constitución, en una concepción participativa de la actividad escolar. En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehicula a

través del consejo escolar de centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplia, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

El Título IV regula, asimismo, el régimen de conciertos a través del cual se materializa el sostenimiento público de los centros privados concertados que, junto con los públicos contribuyen a hacer eficaz el derecho a la educación gratuita, y, de acuerdo con el artículo 27.9 de la Constitución, establece los requisitos que deben reunir tales centros.

Sobre la base de la regulación conjunta de los derechos y libertades que en materia educativa contiene la Constitución, los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes de ayuda a los centros docentes que se contempla en el artículo 27.9, pues contribuyen a satisfacer las exigencias que del texto constitucional se derivan para el gasto público: por un lado, que por su distribución sea equitativa y que se oriente a financiar la gratuidad —y a ello se dirige la programación—; por otro, optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación, lo que se asegura a través de la participación. En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.

En suma, la ley orgánica reguladora del derecho a la educación, se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello, una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad. Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación.

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1.º

1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.

2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.

Artículo 2.º

La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente ley, los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 3.º

Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley.

Artículo 4.º

Los padres o tutores, en los términos que las Disposiciones legales establezcan, tienen derecho:

a) A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente ley.

b) A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.

c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Artículo 5.º

1. Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.

2. Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

b) Colaborar en las actividades educativas de los centros.

c) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.

3. En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres de alumnos integradas por los padres o tutores de los mismos.

4. Las asociaciones de padres de alumnos podrán utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto los directores de los centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma.

5. Las asociaciones de padres de alumnos podrán promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

6. Reglamentariamente se establecerán, de acuerdo con la ley, las características específicas de las asociaciones de padres de alumnos.

Artículo 6.º

1. Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos:

a) Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

b) Derecho a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad.

c) Derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución.

d) Derecho a que se respete su integridad y dignidad personales.

e) Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en la presente ley.

f) Derecho a recibir orientación escolar y profesional.

g) Derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.

h) Derecho a protección social en los casos de infortunio familiar o accidente.

2. Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente.

Artículo 7.º

1. Los alumnos podrán asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan.

2. Las asociaciones de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

a) Expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación en los centros.

b) Colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.

c) Promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del centro.

d) Realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo.

e) Promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

Artículo 8.º

Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes.

TITULO PRIMERO

De los centros docentes

CAPITULO I

Disposiciones generales

Artículo 9.º

Los centros docentes, a excepción de los universitarios, se regirán por lo dispuesto en la presente ley y Disposiciones que la desarrollen.

Artículo 10

1. Los centros docentes podrán ser públicos y privados.

2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado.

Se entiende por titular de un centro docente la persona física o jurídica que conste como tal en el registro a que se refiere el artículo 13 de esta Ley.

3. Los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados y, sin perjuicio de lo dispuesto en este título, se ajustarán a lo establecido en el título cuarto de esta ley.

Artículo 11

1. Los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:

- a) Educación Preescolar.
- b) Educación General Básica.
- c) Bachillerato.
- d) Formación Profesional.

2. La adaptación de lo preceptuado en esta ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros integrados que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará reglamentariamente.

Artículo 12

1. Los centros docentes españoles en el extranjero tendrán una estructura y un régimen singularizados a fin de acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, dispongan los convenios internacionales.

2. Sin perjuicio de lo establecido en los convenios internacionales o, en su defecto, del principio de reciprocidad, los centros extranjeros en España se ajustarán a lo que el Gobierno determine reglamentariamente.

Artículo 13

Todos los centros docentes tendrán una denominación específica y se inscribirán en un registro público dependiente de la Administración educativa competente, que deberá dar traslado de los asientos registrales al Ministerio de Educación y Ciencia, en el plazo máximo de un mes. No podrán emplearse por parte de los centros identificaciones diferentes a las que figuren en la correspondiente inscripción registral.

Artículo 14

1. Todos los centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con ga-

rantía de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.

Artículo 15

En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.

CAPITULO II

De los centros públicos

Artículo 16

1. Los centros públicos de Educación Preescolar, de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional se denominarán centros preescolares, colegios de educación general básica, institutos de Bachillerato e institutos de Formación Profesional, respectivamente.

2. Los centros no comprendidos en el apartado anterior se denominarán de acuerdo con lo que dispongan sus reglamentaciones especiales.

Artículo 17

La creación y supresión de centros públicos se efectuará por el Gobierno o por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente, en el ámbito de sus respectivas competencias.

Artículo 18

1. Todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respecto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución.

2. La Administración educativa competente y, en todo caso, los órganos de gobierno del centro docente velarán por la efectiva realización de los fines de la actividad educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de lo dispuesto en el apartado anterior de este artículo.

Artículo 19

En concordancia con los fines establecidos en la presente ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta ley.

Artículo 20

1. Una programación adecuada de los puestos escolares gratuitos, en los ámbitos territoriales correspondientes, garantizará tanto la efectividad del derecho a la educación como la posibilidad de escoger centro docente.

2. La admisión de los alumnos en los centros públicos, cuando no existan plazas suficientes, se regirá por los siguientes criterios prioritarios: rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

CAPITULO III

De los centros privados

Artículo 21

1. Toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y a lo establecido en la presente Ley.

2. No podrán ser titulares de centros privados:

a) Las personas que presten servicios en la Administración educativa estatal, autonómica o local.

b) Quiénes tengan antecedentes penales por delitos dolosos.

c) Las personas físicas o jurídicas expresamente privadas del ejercicio de este derecho por sentencia judicial firme.

d) Las personas jurídicas en las que las personas incluidas en los apartados anteriores desempeñen cargos rectores o sean titulares del 20 por ciento o más del capital social.

Artículo 22

1. En el marco de la Constitución y con respeto de los derechos garantizados en el Título Preliminar de esta

Ley a profesores, padres y alumnos, los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos.

2. Los titulares que opten por definir el carácter propio de los centros someterán dicha definición a autorización reglada, que se concederá siempre que aquél respete lo dispuesto en el apartado anterior.

3. El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa por el titular.

Artículo 23

La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados se someterán al principio de autorización administrativa, la cual se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan con carácter general de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos.

Artículo 24

1. Los centros privados que tengan autorización para impartir enseñanzas de los niveles obligatorios gozarán de plenas facultades académicas.

2. Los centros de niveles no obligatorios podrán ser clasificados en libres, habilitados y homologados, en función de sus características. Los centros homologados gozarán de plenas facultades académicas.

3. El Gobierno determinará reglamentariamente las condiciones mínimas en que se deban impartir las enseñanzas en los citados centros docentes para su clasificación, así como los efectos derivados de la misma.

Artículo 25

Dentro de las disposiciones de la presente ley y normas que la desarrollen, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico.

Artículo 26

1. Los centros privados no concertados podrán establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interno, órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

2. La participación de los profesores, padres y, en su caso, alumnos en los centros concertados se regirá por lo dispuesto en el Título cuarto de la presente ley.

TITULO SEGUNDO

De la participación en la programación general de la enseñanza

Artículo 27

1. Los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de centros docentes.

2. A tales efectos, el Estado y las Comunidades Autónomas definirán las necesidades prioritarias en materia educativa, fijarán los objetivos de actuación del período que se considere y determinarán los recursos necesarios, de acuerdo con la planificación económica general del Estado.

3. La programación general de la enseñanza que corresponda a las Comunidades Autónomas en su ámbito territorial comprenderá en todo caso una programación específica de los puestos escolares en la que se determinarán las comarcas, municipios y zonas donde dichos puestos hayan de crearse.

La programación específica de puestos escolares de nueva creación en los niveles obligatorios y gratuitos deberá tener en cuenta en todo caso la oferta existente de centros públicos y concertados.

Artículo 28

A los fines previstos en el artículo anterior, y con carácter previo a la deliberación del Consejo Escolar del Estado, se reunirá la Conferencia de Consejeros titulares de educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y el Ministro de Educación y Ciencia, convocada y presidida por éste. Asimismo, la Conferencia se reunirá cuantas veces sea preciso para asegurar la coordinación de la política educativa y el intercambio de información.

Artículo 29

Los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados que se regulan en los artículos siguientes.

Artículo 30

El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesora-

miento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno.

Artículo 31

1. En el Consejo Escolar del Estado, cuyo Presidente será nombrado por Real Decreto a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia de entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo, estarán representados:

a) Los profesores, cuya designación se efectuará por sus centrales y asociaciones sindicales más representativas, de modo que sea proporcional su participación, así como la de los diferentes niveles educativos y la de los sectores público y privado de la enseñanza.

b) Los padres de los alumnos, cuya designación se efectuará por las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas.

c) Los alumnos, cuya designación se realizará por las confederaciones de asociaciones de alumnos más representativas.

d) El personal de administración y de servicios de los centros docentes, cuya designación se efectuará por sus centrales y asociaciones sindicales de mayor representatividad.

e) Los titulares de los centros privados, cuya designación se producirá a través de las organizaciones empresariales de la enseñanza más representativas.

f) Las centrales sindicales y organizaciones patronales de mayor representatividad en los ámbitos laboral y empresarial.

g) La Administración educativa del Estado cuyos representantes serán designados por el Ministro de Educación y Ciencia.

h) Las Universidades, cuya participación se formalizará a través del órgano superior de representación de las mismas.

i) Las personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza, designadas por el Ministro de Educación y Ciencia.

2. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, aprobará las normas que determinen la representación numérica de los miembros del Consejo Escolar del Estado, así como su organización y funcionamiento. La representación de los miembros de la comunidad educativa a que se refieren los apartados a), b), c) y d) de este artículo no podrá ser en ningún caso inferior a un tercio del total de los componentes de este Consejo.

Artículo 32

1. El Consejo Escolar del Estado será consultado preceptivamente en las siguientes cuestiones:

a) La programación general de la enseñanza.

b) Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución española o para la ordenación del sistema educativo.

c) Los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza.

d) La regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos o conflictivos.

e) Las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza.

f) La ordenación general del sistema educativo y la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad.

g) La determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad.

2. Asimismo, el Consejo Escolar del Estado informará sobre cualquiera otra cuestión que el Ministerio de Educación y Ciencia decida someterle a consulta.

3. El Consejo Escolar del Estado, por propia iniciativa, podrá formular propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia sobre cuestiones relacionadas con los puntos enumerados en los apartados anteriores y sobre cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza.

Artículo 33

1. El Consejo Escolar del Estado elaborará y hará público anualmente un informe sobre el sistema educativo.

2. El Consejo Escolar del Estado se reunirá al menos una vez al año con carácter preceptivo.

Artículo 34

En cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones serán reguladas por una Ley de la Asamblea de la Comunidad Autónoma correspondiente que, a efectos de la programación de la enseñanza, garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados.

Artículo 35

Los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos al que se refiere el artículo anterior, así como dictar las disposiciones necesarias para la organización y funcionamiento de los mismos. En todo caso, deberá garantizarse la adecuada participación de los sectores afectados en los respectivos consejos.

TITULO TERCERO

De los órganos de Gobierno de los centros públicos

Artículo 36

Los centros públicos tendrán los siguientes órganos de Gobierno:

a) Unipersonales: director, secretario, jefe de estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes.

b) Colegiados: consejo escolar del centro, claustro de profesores y cuantos otros se determinen en los reglamentos a que se refiere el párrafo anterior.

Artículo 37

1. El director del centro será elegido por el consejo escolar y nombrado por la Administración educativa competente.

2. Los candidatos deberán ser profesores del centro con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.

3. La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del consejo escolar.

4. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta, o en el caso de centros de nueva creación, la Administración educativa correspondiente nombrará director con carácter provisional por el período de un año.

Artículo 38

Corresponde al director:

a) Ostentar oficialmente la representación del centro.

b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del centro.

d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

f) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.

g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.

i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.

j) Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Artículo 39

1. El director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato.

2. No obstante, lo dispuesto en el apartado anterior, la Administración educativa competente podrá cesar o suspender al director antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, previo

informe razonado del consejo escolar del centro y audiencia del interesado.

Artículo 40

El secretario y el jefe de estudios serán profesores elegidos por el consejo escolar, a propuesta del director y nombrados por la Administración educativa competente. Los demás órganos de gobierno unipersonales que se determinen serán nombrados de acuerdo con el procedimiento que reglamentariamente se establezca.

Artículo 41

1. El consejo escolar de los centros estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director del centro, que será su presidente.
- b) El jefe de estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número determinado de profesores elegidos por el claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los competentes del consejo escolar del centro.
- e) Un número determinado de padres de alumnos y alumnos elegidos respectivamente entre los mismos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del consejo. La representación de los alumnos se establecerá a partir del ciclo superior de la Educación General Básica.
- f) El secretario del centro, que actuará de secretario del consejo con voz y sin voto.

2. Reglamentariamente se determinará tanto el número total de componentes del consejo como la proporción interna de la representación de padres y alumnos, así como la distribución de los restantes puestos, si los hubiere, entre profesores, padres de alumnos, alumnos y personal de administración y servicios.

3. En los centros preescolares, en los de educación general básica con menos de ocho unidades, en los que atiendan necesidades educativas de diversos municipios, en las unidades o centros de educación permanente de adultos y de educación especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

Artículo 42

1. El consejo escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.
- b) Proponer la revocación del nombramiento del di-

rector, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta ley y disposiciones que la desarrollen.

d) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.

e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.

g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

h) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

i) Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

j) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

k) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

l) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

ll) Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

2. El consejo escolar del centro se reunirá preceptivamente una vez al trimestre y siempre que lo convoque su presidente o lo soliciten, al menos, un tercio de sus miembros.

Artículo 43

Los alumnos participarán en las deliberaciones y decisiones del consejo escolar del centro. No obstante, los representantes de los alumnos del ciclo superior de la educación general básica no intervendrán en los casos de elección del director, designación del equipo directivo y propuesta de revocación del nombramiento del director.

Artículo 44

En el seno del consejo escolar del centro existirá una comisión económica, integrada por el director, un profesor y un padre de alumno, que informará al consejo sobre cuantas materias de índole económica se le encomienden. En aquellos centros, en cuyo sostenimiento cooperen corporaciones locales, formará parte asimismo de dicha Comisión el Concejal o representante del Ayuntamiento miembro del consejo escolar.

Artículo 45

1. El claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el centro. Estará integrado por

la totalidad de los profesores que presten servicio en el mismo y será presidido por el director del centro.

2. Son competencias del claustro:

- a) Programar las actividades docentes del centro.
- b) Elegir sus representantes en el consejo escolar de centro.
- c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
- d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
- e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.
- f) Cualquiera otra que le sea encomendada por los respectivos reglamentos orgánicos.

3. El claustro se reunirá preceptivamente una vez al trimestre y siempre que lo solicite un tercio, al menos de sus miembros.

Artículo 46

1. La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno será de tres años.
2. Los órganos colegiados de carácter electivo se renovarán cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan.

TITULO CUARTO

De los centros concertados

Artículo 47

1. Para el sostenimiento de centros privados con fondos públicos se establecerá un régimen de conciertos al que podrán acogerse aquellos centros privados que, en orden a la prestación del servicio público de la educación en los términos previstos en esta ley, impartan la educación básica y reúnan los requisitos previstos en este Título. A tal efecto, los citados centros deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el pertinente concierto.

2. El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos.

Artículo 48

1. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares y demás condiciones de impartición de la enseñanza con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.

2. Los conciertos podrán afectar a varios centros siempre que pertenezcan a un mismo titular.

3. Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, cumpliendo alguno de los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia aquellos centros que en régimen de cooperativa, cumplan con las finalidades anteriormente señaladas.

Artículo 49

1. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros concertados se establecerá en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas.

2. Anualmente se fijará en los Presupuestos Generales del Estado el importe del módulo económico por unidad escolar a efectos de la distribución de la cuantía global a la que se refiere el apartado anterior.

3. En el citado módulo, cuya cuantía asegurará que la enseñanza se imparte en condiciones de gratuidad, se diferenciarán las cantidades correspondientes a salarios del personal docente del centro, incluidas las cargas sociales, y las de otros gastos del mismo.

4. Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente, a que hace referencia el apartado anterior, tenderán a hacer posible gradualmente que la remuneración de aquél sea análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.

5. Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones.

6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los salarios del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3.

Artículo 50

Los centros concertados se considerarán asimilados a las funciones benéfico-docentes a efectos de la aplicación a los mismos de los beneficios, fiscales y no fiscales, que estén reconocidos a las citadas entidades, con independencia de cuantos otros pudieran corresponderles en consideración a la actividad educativa que desarrollan.

Artículo 51

1. El régimen de conciertos que se establece en el presente Título implica, por parte de los titulares de los

centros, la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos.

2. En los centros concertados las actividades escolares, tanto docentes como complementarias o extraescolares y de servicios, no podrán tener carácter lucrativo.

3. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades complementarias y de servicios, tales como comedor, transporte escolar, gabinetes médicos o psicopedagógicos o cualquiera otra de naturaleza análoga, deberá ser autorizada por la Administración educativa correspondiente.

4. Reglamentariamente se regularán las actividades y servicios complementarios de los centros concertados, que en todo caso tendrán carácter voluntario y no podrán formar parte del horario lectivo.

Artículo 52

1. Los centros concertados tendrán derecho a definir su carácter propio de acuerdo con lo establecido en el artículo 22 de esta ley.

2. En todo caso, la enseñanza deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia.

3. Toda práctica confesional tendrá carácter voluntario.

Artículo 53

La administración de alumnos en los centros concertados se ajustará al régimen establecido para los centros públicos en el artículo 20 de esta Ley.

Artículo 54

1. Los centros concertados tendrán, al menos, los siguientes órganos de gobierno:

a) Director.

b) Consejo escolar del centro, con la composición y funciones establecidas en los artículos siguientes.

c) Claustro de profesores, con funciones análogas a las previstas en el artículo 45 de esta Ley.

2. Las facultades del director serán:

a) Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del consejo escolar del centro.

b) Ejercer la jefatura del personal docente.

c) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

d) Visar las certificaciones y documentos académicos del centro.

e) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus facultades.

f) Cuantas otras facultades le atribuya el reglamento de régimen interior en el ámbito académico.

3. Los demás órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados, se determinarán, en su caso, en el citado reglamento de régimen interior.

Artículo 55

Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro, sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar.

Artículo 56

1. El consejo escolar de los centros concertados estará constituido por:

— El director.

— Tres representantes del titular del centro.

— Cuatro representantes de los profesores.

— Cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos.

— Dos representantes de los alumnos, a partir del ciclo superior de la educación general básica.

— Un representante del personal de administración y servicios.

2. A las deliberaciones del consejo escolar del centro podrán asistir, con voz pero sin voto, siempre que sean convocados para informar sobre cuestiones de su competencia, los demás órganos unipersonales de acuerdo con lo que establezca el reglamento de régimen interior.

3. El consejo escolar del centro se renovará cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan.

Artículo 57

Corresponde al consejo escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta ley:

a) Intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.

b) Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60.

c) Garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos.

d) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos.

e) Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la Administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.

g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones complementarias a los padres de los alumnos con fines educativos extraescolares.

h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares.

i) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

j) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

k) Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.

l) Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro.

ll) Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

Artículo 58

Los alumnos participarán en las deliberaciones y decisiones del consejo escolar del centro. No obstante, los representantes de los alumnos del ciclo superior de la Educación General Básica no intervendrán en los casos de designación y cese del director, así como en los de despido del profesorado.

Artículo 59

1. El director de los centros concertados será designado, previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar, de entre profesores del centro con un año de permanencia en el mismo o tres de docencia en otro centro docente de la misma entidad titular. El acuerdo del consejo escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

2. En caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar del centro de entre una terna de profesores propuesta por el titular. Dichos profesores deberán reunir las condiciones establecidas en el apartado anterior. El acuerdo del consejo escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

3. El mandato del director tendrá una duración de tres años.

4. El cese del director requerirá el acuerdo entre la titularidad y el consejo escolar del centro.

Artículo 60

1. Las vacantes del personal docente que se produzcan en los centros concertados se anunciarán públicamente.

2. A efectos de su provisión, el consejo escolar del centro, de acuerdo con el titular, establecerá los criterios de selección que atenderán básicamente a los principios de mérito y capacidad. El consejo escolar del centro designará una comisión de selección que estará integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos.

3. La comisión de selección, una vez valorados los méritos de los aspirantes de conformidad con los criterios a que se refiere el apartado anterior, propondrá al titular los candidatos que considere más idóneos. La propuesta deberá ser motivada.

4. El titular del centro, a la vista de la propuesta, procederá a la formalización de los correspondientes contratos de trabajo.

5. En caso de desacuerdo entre el titular y el consejo escolar del centro respecto a los criterios de selección o de disconformidad fundada respecto de la propuesta de la comisión de selección se estará a lo dispuesto en el artículo siguiente.

JJ 6. El despido de profesores de centros concertados requerirá que se pronuncie previamente el consejo escolar del centro, mediante acuerdo motivado adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros. En caso de que dicho acuerdo sea desfavorable, se reunirá inmediatamente la comisión de conciliación a que hacen referencia los apartados 1 y 2 del artículo siguiente.

7. La Administración educativa competente verificará que el procedimiento de selección y despido del profesorado se realice de acuerdo con lo dispuesto en los apartados anteriores.

Artículo 61

1. En caso de conflicto entre el titular y el consejo escolar del centro o incumplimiento grave de las obligaciones derivadas del régimen de concierto, se constituirá una comisión de conciliación que podrá acordar por unanimidad la adopción de las medidas adecuadas para solucionar el conflicto o subsanar la infracción cometida.

2. La comisión de conciliación estará compuesta por un representante de la Administración educativa competente, el titular del centro y un representante del consejo escolar, alegido por la mayoría absoluta de sus componentes de entre los profesores o padres de alumnos que ostenten la condición de miembros de aquél.

3. En el supuesto de que la comisión no alcance el acuerdo referido, la Administración educativa, visto el informe en que aquélla exponga las razones de su discrepancia, decidirá la instrucción del oportuno expediente

en orden a la determinación de las responsabilidades en que hubieran podido incurrir las partes en litigio, adoptando, en su caso, las medidas provisionales que aconseje el normal desarrollo de la vida del centro.

4. La Administración educativa no podrá adoptar en ningún caso medidas que supongan su subrogación en las facultades respectivas del titular o del consejo escolar del centro.

Artículo 62

1. Son causas de incumplimiento del concierto por parte del titular del centro, las siguientes:

- a) Impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad.
- b) Percibir cantidades por actividades complementarias o servicios no autorizadas.
- c) Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.
- d) Infringir las normas sobre admisión de alumnos.
- e) Separarse del procedimiento de selección y despido del profesorado establecido en los artículos precedentes.
- f) Proceder a despidos del profesorado cuando aquéllos hayan sido declarados improcedentes por sentencia de la jurisdicción competente.
- g) Lesionar los derechos reconocidos en los artículos 16 y 20 de la Constitución, cuando así se determine por sentencia de la jurisdicción competente.
- h) Cualesquiera otras que se deriven de la violación de las obligaciones establecidas en el presente título o en el correspondiente concierto.

2. Las causas enumeradas en el apartado anterior se considerarán graves cuando del expediente administrativo instruido al efecto y, en su caso, de sentencia de la jurisdicción competente, resulte que el incumplimiento se produjo por ánimo de lucro, con intencionalidad evidente, con perturbación manifiesta en la prestación del servicio de la enseñanza o de forma reiterada o reincidente. El incumplimiento grave dará lugar a la rescisión del concierto.

3. El incumplimiento no grave dará lugar a apercibimiento por parte de la Administración educativa competente. Si el titular no subsanase este incumplimiento, la Administración le apercibirá de nuevo, señalándole que de persistir en dicha actitud no se procederá a la renovación del concierto.

Artículo 63

1. En los supuestos de rescisión del concierto, la Administración educativa competente adoptará las medidas necesarias para escolarizar a aquellos alumnos que deseen continuar bajo régimen de enseñanza gratuita, sin que sufran interrupción en sus estudios.

2. Si la obligación incumplida hubiera consistido en la percepción indebida de cantidades, la rescisión del concierto supondrá para el titular la obligación de proceder a la devolución de las mismas en la forma que en las normas generales se establezcan.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera

1. La presente ley podrá ser desarrollada por las Comunidades Autónomas que tengan reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía o, en su caso, en las correspondientes Leyes Orgánicas de transferencia de competencias. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta ley al Gobierno.

2. En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:

- a) La ordenación general del sistema educativo.
- b) La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente ley.
- c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
- d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos.

Segunda

1. En el marco de los principios constitucionales y de lo establecido por la legislación vigente, las Corporaciones locales cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la creación, construcción y mantenimiento de centros públicos docentes, así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

2. La creación de centros docentes públicos, cuyos titulares sean las Corporaciones locales, se realizará por convenio entre éstas y la Administración educativa competente, al objeto de su inclusión en la programación de la enseñanza a que se refiere el artículo 27.

Dichos centros se someterán, en todo caso, a lo establecido en el Título tercero de esta ley. Las funciones que en el citado Título competen a la Administración educativa correspondiente, en relación con el nombramiento y cese del director y del equipo directivo, se entenderán referidas al titular público promotor.

Tercera

Los centros privados de niveles no obligatorios que en la fecha de promulgación de esta ley estén sostenidos

total o parcialmente con fondos públicos se ajustarán a lo establecido en la misma para los centros concertados. A tal efecto se establecerán los correspondientes conciertos singulares.

Cuarta

No será de aplicación lo previsto en el artículo 59 de la presente ley a los titulares de centros actualmente autorizados, con menos de diez unidades, que, ostentando la doble condición de figurar inscritos en el registro de centros como personas físicas y ser directores de los mismos, se acojan al régimen de conciertos. En tal caso, el director ocupará una de las plazas correspondientes a la representación del titular en la composición del consejo escolar del centro.

Quinta

1. Los centros privados que impartan la educación básica y que se creen a partir de la entrada en vigor de la presente ley, podrán acogerse al régimen de conciertos si lo solicitan al iniciarse el procedimiento de autorización administrativa y siempre que, de acuerdo con los principios de esta ley, formalicen con la Administración un convenio en el que se especifiquen las condiciones para la constitución del consejo escolar del centro, la designación del director y la provisión del profesorado.

2. Los centros privados de nueva creación que, al iniciarse el procedimiento de autorización administrativa no hicieren uso de lo establecido en el apartado anterior, no podrán acogerse al régimen de conciertos hasta que hayan transcurrido cinco años desde la fecha de su autorización.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera

Hasta tanto no se constituya el Consejo Escolar del Estado creado por la presente ley, continuará ejerciendo sus funciones el Consejo Nacional de Educación.

Segunda

Hasta tanto no se desarrolle reglamentariamente el régimen de conciertos, se mantendrán las subvenciones a la enseñanza obligatoria.

Tercera

1. Los centros privados actualmente subvencionados, que al entrar en vigor el régimen general de conciertos

previstos en la presente ley, no puedan acogerse al mismo por insuficiencia de las consignaciones presupuestarias correspondientes, se incorporarán a dicho régimen en un plazo no superior a tres años.

2. Durante este período, el Gobierno establecerá para los citados centros un régimen singular de conciertos en el que se fijarán las cantidades que puedan percibir de los alumnos en concepto de financiación complementaria a la proveniente de fondos públicos, sin perjuicio de su sujeción a lo preceptuado en el Título cuarto de esta Ley.

Cuarta

1. Los centros docentes privados actualmente autorizados, que en cumplimiento de la legislación anteriormente vigente, hubieren depositado ante la Administración la definición de su carácter propio deberán someter dicha definición a la Administración educativa competente para la autorización reglada prevista en el artículo 22.2 de la presente Ley.

2. Si la Administración, en el plazo de tres meses, no hubiese dictado resolución expresa, se considerará otorgada la autorización por silencio positivo. En cualquier caso, el titular deberá comunicar a los miembros de la comunidad educativa la definición del carácter propio del centro.

Quinta

Los centros docentes, actualmente en funcionamiento, cuyos titulares sean las Corporaciones locales se adaptarán a lo prevenido en la presente ley en el plazo de un año a contar desde su publicación.

Sexta

En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias y en tanto éstas no sean dictadas serán de aplicación en cada caso las normas de este rango hasta ahora vigentes.

DISPOSICION DEROGATORIA

1. Queda derogada la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

2. De la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, quedan derogados:

a) El Título preliminar, los capítulos primero y tercero del Título segundo, el Título cuarto y el Capítulo primero del Título quinto.

b) Los artículos 60, 62, 89.2, 3 y 4, 92, 135, 138, 139, 140, 141.2 y 145.

c) Los artículos 59, 61, 89.6, 101, 136.3 y 4 en cuanto se opongan a lo preceptuado en la presente Ley.

DISPOSICIONES FINALES

Primera

El Gobierno y las Comunidades Autónomas, en el ámbito de sus respectivas competencias podrán dictar cuantas disposiciones sean precisas para la aplicación de la presente Ley.

Segunda

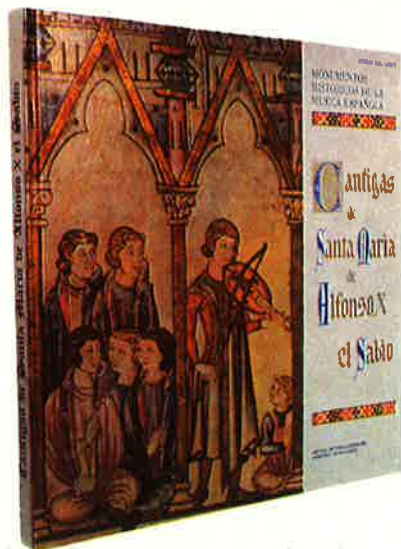
Se autoriza al Gobierno para adaptar lo dispuesto en esta Ley a las peculiaridades de centros docentes de ca-

rácter singular que estén acogidos a convenios entre el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Ministerios, o cuyo carácter específico esté reconocido por acuerdos internacionales de carácter bilateral.

Tercera

La presente Ley entrará en vigor el mismo día de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Palacio del Congreso de los Diputados, 16 de marzo de 1984.—El Presidente del Congreso de los Diputados, **Gregorio Peces-Barba Martínez**.



Un monumento
excepcional
de la cultura española
medieval

CANTIGAS DE SANTA MARIA DE ALFONSO X EL SABIO



Edición especial de la colección "Monumentos Históricos de la Música Española" (nº 22/23), compuesta por DOS DISCOS de larga duración, con una selección de 23 cantigas, expresamente grabadas para esta edición por el conjunto "Música Ibérica", de Holanda, e incluidos en UN LIBRO,

de 128 páginas, profusamente ilustrado con 94 reproducciones en color y encuadrado en guaflex.

Obra única, que recoge con rigor y autenticidad los aspectos musical, organográfico, literario e iconográfico que configuraron nuestro arte medieval.

Precio de la obra: 8.000 Ptas.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación - Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

M
EC