

Vida escolar

Renovación
pedagógica

El limbo
educativo

Psicomotricidad



Vida escolar

Dirección General de Educación Básica.

Paseo del Prado, 28, 1.º - Madrid-14.

PRESIDENTA: Blanca Guelbenzu Valdés
DIRECTOR: Jorge Roa Hernández
SECRETARIO
DE REDACCION: Feliciano Blázquez
REDACTOR: Antonio Molina Armenteros
CONFECCIONA: Fisa L. Aranguren
VOCALES: Víctor M. Burgos Alonso
Luis Domingo Sánchez Miras
Angel J. Lázaro Martínez
Ana Martín
Pilar Pérez Mas
DOCUMENTACION: Rosa López Juzgado

DISTRIBUCION

CENTROS DE PREESCOLAR

De 2 — 7 unidades	3	ejemplares
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»

CENTROS DE E.G.B.

De 2 — 7 unidades	3	»
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»
de más de 22 »	9	»

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.

Núm. 224-1983
Tirada: 75.000 ejemplares
Publicidad: Teléfono 449 66 63

Imprime: Héroes, S. A.—Madrid-16
Depósito legal: M. 9.712-1958
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

Foto portada: Picasso. (*Mujer leyendo un libro.*)

VIDA ESCOLAR quiere ser una revista abierta. Brinda sus páginas a la opinión escrita y participación de todos sus lectores. De momento, hemos establecido tres vertientes de colaboración escrita: **ENSAYO, NARRATIVA y POESIA.** Rogamos a nuestros próximos, y esperamos que numerosos, colaboradores: Brevidad, claridad expositiva y, siempre que les sea posible, ilustración gráfica.



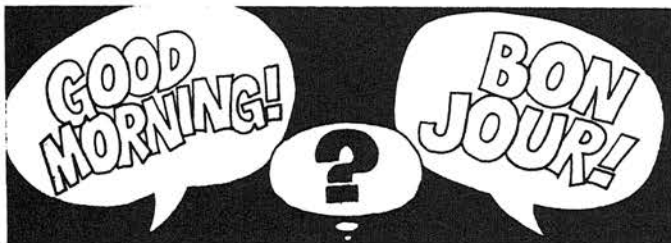
RENOVACION PEDAGOGICA

Desde muchas instancias se intenta propiciar que la Escuela sea una institución viva, abierta y participativa. Se quiere abandonar la idea y sobre todo la realidad de que sea una institución «cerrada» o aquella que prepara para la vida, prefiriendo que sea la vida misma quien entre en ella.

Y la renovación constante de la Escuela como institución viva pasa necesariamente por la formación permanente del profesorado. La reflexión y el análisis del propio trabajo, la planificación del mismo en común y su evaluación, el intercambio de experiencias con los compañeros serán siempre los primeros elementos de formación y perfeccionamiento de los educadores. No es lo mismo tener diez años de experiencia docente que repetir diez años una misma experiencia. Quien no se renueva, perece, dice sabiamente el aforismo. Lo mismo puede afirmarse del educador; y más aún, en una sociedad en cambio constante en la que los métodos y la ciencia progresan a ritmo vertiginoso.

Si el hilo conductor del número anterior de Vida Escolar fue la participación, en éste es la renovación pedagógica. No pretendemos que sean temas cerrados para sucesivos números, pues la Revista seguirá abierta a recoger experiencias de participación y renovación pedagógica.

En este número, con los dos artículos de estudio sobre la renovación pedagógica y el perfeccionamiento se quiere centrar el tema. Se recogen también algunas experiencias que esperamos puedan servir al profesorado de estímulo, reflexión y replanteamiento en la renovación pedagógica en la que todos estamos comprometidos.



Si no es para entenderse, ¿para qué están estudiando idiomas?

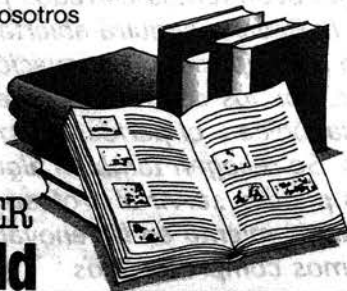
A lo largo de 25 años de experiencia en esta área, Mangold ha basado siempre sus métodos en un principio clave: el aprendizaje de idiomas, para ser eficaz, ha de hacerse eminentemente práctico.

Y los nuevos textos Mangold de inglés y francés para la segunda etapa de EGB se atienen estrictamente a este principio. Tienden a lograr un uso espontáneo y natural del idioma respectivo, sin atiborrar de términos gramaticales al alumno, sin listas exhaustivas de vocablos poco o nada frecuentes en la vida cotidiana, sin rebuscamientos ni obscuridades en la exposición.



Los textos Mangold son sencillos, con una claridad metodológica y una selección de contenidos fundamentales fácilmente asimilables, progresivamente adquiribles y constantemente remachados, para asegurar el éxito en el aprendizaje.

Porque por mucho que memoricen, si en el momento de la verdad no saben ni preguntar la hora que es, usted, ellos y nosotros habremos perdido lastimosamente el tiempo.



PARA
APRENDER
TEXTOS Mangold

AHORA EN 2. ETAPA DE EGB

LIBROS PARA TODOS

- ENCICLOPEDIAS
- BIOGRAFIAS
- DICCIONARIOS
- VIAJES
- ENSAYO
- AVENTURAS
- COCINA
- CUENTOS
- ARTE
- CIENCIA
- DECORACION
- TECNICA
- FOTOGRAFIA
- PSICOLOGIA
- NATURISMO
- HISTORIA

TODOS LOS LIBROS PARA:

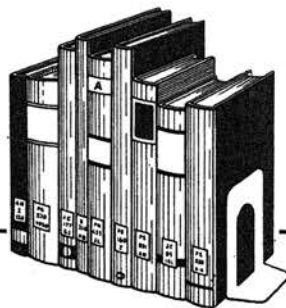
PREESCOLAR • E.G.B. • B.U.P. • F.P.



CON CALIDAD EVEREST



Organice mejor
su **BIBLIOTECA**
con nuestros
MATERIALES
para
CATALOGACION
y
CLASIFICACION



Solicite información a:

sumario

Editorial	1
Sumario	3
La página de...: Pedro Altares	4
Experiencias	7
Entrevista, mesa redonda, reportaje	20
Colaboraciones	29
Documento	55
Guía viajera	69
El bosque animado	71
¿Quién es?	77
Mural de noticias	79
La escuela en el mundo	89
Bibliografía básica	91
Acuse de recibo	95

El limbo educativo

Pedro Altares

La pregunta es retórica y demagógica. Pero sigue siendo inevitable: **educar ¿para qué?** Siglos, milenios, nos contemplan. Culturas y civilizaciones se han sucedido dejándonos su legado acumulativo. Y hemos aquí, en las postrimerías del siglo XX, planteándonos de nuevo la cuestión, equidistantes de las utopías que concebían al «hombre salvaje» como un ser dichoso o, al otro extremo, la enseñanza os hará libres. Nos hemos hecho más pragmáticos: ahora sólo pedimos escuelas, e igualdad de oportunidades, para todos. El problema está en saber con qué se llenan los edificios (además de con alumnos, profesores, libros y mobiliario) y cómo educar para vivir en un mundo disparatado, hostil y con los valores fundamentales (justicia y libertad) trastocados o transgredidos. Se educa desde el mundo de los adultos, se cuentan las cosas no como son sino como deberían ser, se **interpreta** la realidad y se oculta una parte de ésta... Difícil lo tienen los enseñantes y educadores en estos tiempos una vez que las modas pedagógicas, una vez pasadas y superadas, han dejado tras de sí un reguero de escepticismo, de relativización y de cabos sueltos por doquier y aunque también, para ser justos, su poso experimental cargado de frustraciones pero, al tiempo, de posibilidades abiertas hacia el futuro.

Quizás la cuestión, o al menos una de ellas, esté en que pedíamos demasiado a la educación. Ahora no existen respuestas. Porqué, por ejemplo, ¿cómo se educa para ser un parado?, ¿cómo se prepara a los jóvenes para el proba-



blemente inevitable exterminio nuclear?, o, más cerca, ¿cómo enseñar a sobrevivir conviviendo con la violencia o el miedo que destilan las grandes urbes? ¿Alguien es capaz de imaginarse cómo va a ser la naturaleza que vamos a dejar a los habitantes del siglo XXI, a la vuelta de la esquina de la Historia, de seguir el actual proceso de degradación y sin que haya razones que hagan pensar que vamos a conseguir detenerlo? No se trata, ni mucho menos, de dar una visión apocalíptica del futuro. Ni siquiera pesimista. Se trata únicamente de plantear en qué medida la educación corre el riesgo de convertirse, cada día más, en un código de conocimientos, si no inútiles, sí en buena parte obsoletos. Lo que a estas alturas parece evidente es que ya nada puede ser enseñado desde la teoría del constante progreso, al menos, en su sentido economicista, de la Historia. Y sin partir de la realidad, y no del voluntaris-

mo que tan bien manejan los políticos en sus campañas electorales. Hay que convenir que no se educa para el futuro partiendo de un pasado irreversible que en muchos aspectos ya no se puede considerar como peor. Sin ir más lejos: en el plano ecológico, en los gastos peyorativamente llamados «de defensa», en multitud de profesiones, todavía en los planes de estudio de todas las universidades del mundo, que han perdido su razón de ser y que, sin embargo, siguen ahí, impertérritas. Resulta curioso observar, en este último sentido, cómo algunos **oficios** han tenido mayor capacidad de captación a través de la historia y han, simplemente, desaparecido cuando dejaron de ser útiles a la sociedad. Las **profesiones**, por el contrario, se resisten sin que aparentemente les importe la ausencia de salidas.

Y, sin embargo, si la enseñanza está en cuestión, no lo está la escuela, reivindicación inalienable de la humanidad digna de tal hombre. A las puertas de las escuelas no ha llegado la oleada de perplejidades. Si acaso, sólo las derivadas de las limitaciones de los métodos pedagógicos aplicados. O de la insuficiencia de las dotaciones económicas. O del injusto trato que en casi todas las sociedades reciben los enseñantes. O de la inevitable incomodidad que se sufre cuando se echan cuentas, y se compara, lo que vale un FACa y una biblioteca infantil bien dotada. Pero, en general, los hombres siguen creyendo, otra cosa es lo que hacen, el número de escuelas y de plazas escolares es el índice más seguro para medir el grado de civilización y de progreso de una sociedad. En eso por lo menos, y por suerte, no ha habido cambio de mentalidad ni de talante. La escuela sigue siendo, casi, el último reducto de nuestra esperanza, la posibilidad de que, algún día, las cosas sean distintas. Aunque este concepto mesiánico de la escuela tenga aspectos más que discutibles, lo cierto es que sigue siendo un motor de actuación, política y social, válido. No hay que desesperar, entonces, de que la escuela se adecue a la realidad tal y como ésta se manifiesta, sin coartadas de cómo debería ser, o más grave aún, ocultando una parte fundamental no ya del futuro sino incluso del presente. Desde luego, hay que tener valor para ello pero no cabe otra opción. Si en el pasado se descubrió que la educación no era **adaptación**, ni **represión**, ni autoritarismo, ni mera transmisión de saberes, al presente

educativo hay que pedirle capacidad para enfrentarse por un lado con lo cotidiano y por otro con el porvenir. Pero un porvenir no camuflado piadosamente y una cotidaneidad desprovista de edulcorantes y de «conocimientos» a caballo entre lo superfluo y lo innecesario. Y sin caer, por supuesto, en un concepto utilitarista de la enseñanza, como parecen preconizar algunas corrientes didácticas que pretenden llevar a la escuela desde lo obvio hasta lo que se aprende, como el respirar, por el mero hecho de nacer.

Ese es, para mí, el reto: una escuela que prepare para vivir desvelando la realidad para, si todavía es posible, modificarla. Una escuela no encubridora de las conraindicaciones, aristas, injusticias y desigualdades del mundo en que le ha tocado vivir. No se trata tampoco de fomentar rebeldías contra lo imposible. Propiciar la inmolación es siempre cruel. El equilibrio entre la utopía, objetivo irrenunciable, y el realismo, no es fácil desde una perspectiva educadora. Pero esa es la cuestión. Educar, entonces, para vivir y no sólo para saber. Que es, en el fondo, lo que se ha venido haciendo. La apuesta es complicada y no compete de manera exclusiva a los educadores. Desde luego en esta tarea algo tendrían que decir los políticos empeñados en vender todo tipo de antiguayas disfrazadas de modernidad o de esparcir ilusiones insensatas no concordates con sus posibilidades, ni acaso con sus deseos. Y los padres, tantas veces empeñados en proteger a sus hijos de la vida y no preparándolos para ella. Se trata, en fin, de una tarea social común que ni siquiera ha comenzado. Se siguen sin ver una serie de fenómenos que están desarrollándose vertiginosamente a nuestro alrededor y que son dados de lado, por incómodos de explicar, por la educación al uso. Si, por poner un ejemplo, la guerra es inevitable en el horizonte de la humanidad, y ojalá no sea así, habrá que optar por enseñar a usar las armas o a destruirlas. Obviamente, me inclino por la segunda opción. Pero en cualquier caso lo que no se puede es seguir en el limbo de la marginación. Que es, a mi entender, donde estamos.

Pedro A. Lafont

Etnos y Experiencias

Para un aprendizaje
progresivo, dinámico, atractivo
y rigurosamente pedagógico.

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

En el Ciclo Inicial, la serie *Experiencias* trata de manera globalizada, en ocho cuadernos de trabajo para cada Curso,

los contenidos de Ciencias Sociales y Naturales.

Ambas series están complementadas con *Propuestas Didácticas* para el profesor, con toda clase de orientaciones y sugerencias.

Etnos y Experiencias. La ayuda eficaz y renovadora en la enseñanza de las Ciencias Sociales.



Novedad
6º EGB

Editorial

BARCANOVA
*La Renovación Pedagógica
en marcha*

Experiencias



Colegio Público República de El Salvador

Un proyecto Educativo para E.G.B.

El edificio es nuevo, casi oliendo a recién hecho todavía, aunque la historia del colegio República de El Salvador data de 22 años atrás. 500 niños están matriculados, aunque abierto como está al barrio, 735 chavales participan en actividades múltiples que, de 12 a una y de 5 a 9 y media, llevan a cabo los padres y el profesorado. Hay 5 profesores con nombramiento definitivo, 3 contratados y 11 provisionales.

Por una parte, el porcentaje de alumnos que conseguían el Graduado Escolar era totalmente insuficiente. El número de alumnos que finalizaban EGB, apenas alcanzaba el 20 por 100 del total; los alumnos que continuaban estudios medios no eran precisamente aquellos que, potencialmente, mejor podían hacerlo, sino tan sólo los que se sentían muy motivados. Por otra parte, ad-

vertimos que la escuela no fomenta el gusto y el amor por la cultura y la autoeducación de los niños, cuando salen de ella; es decir, forma personalidades rígidas, nada creativas, sin conciencia crítica de la realidad que les rodea.

Buscando las causas

Sin ánimo de agotar todos los factores que inciden en es-

tos resultados, llegamos a la convicción de que la razón fundamental estribaba en el contraste que existe entre los objetivos del Ministerio de Educación y el medio social en que viven los alumnos. De ahí que nos pusieramos a comparar la realidad del barrio con los objetivos «oficiales».

El Colegio público **República de El Salvador** se encuentra ubicado en la Colonia del

Cruce de Villaverde. El alumnado, en su mayoría, procede de dicho barrio, cuya historia podría resumirse así:

— Se trata de un barrio de emigrantes, procedentes, casi todos ellos, del campo extremeño y andaluz, desplazados a Madrid en busca de trabajo. Se agrupan en chabolas hasta que reciben un pequeño piso, de 35 metros cuadrados, y se establecen aquí definitivamente.

— El nivel socio-económico es de clase baja, con alto índice de paro y falta de trabajos especializados; sin olvidar que, en los últimos cuatro años, el paro, debido a la crisis económica, se ha incrementado.

«Cuando los estudiantes abandonan los estudios, podemos tener casi la certeza absoluta de que el origen del fracaso está en el hecho de que el contenido de la cabeza del profesor no guarda la debida relación con el contenido de la cabeza del estudiante» (Frank Miceli).

— No obstante la gran industrialización de la zona, hay una ausencia absoluta de infraestructura cultural. No existe, a título de ejemplo, ningún centro social, ni recreativo, para jóvenes.

— Los índices de delincuencia y drogadicción son alarmantes. Recientemente la policía municipal ha elaborado un informe en el que señala esta zona como la de mayor consumo de drogas (el 14 por

ANDRES MARTÍNEZ, Director

«Anterior a este edificio teníamos otro en lamentable estado, muy viejo, que, además, era propicio para ser asaltado y saqueado cada dos por tres. En esas condiciones no podíamos seguir». Eran las palabras del director, Andrés Martínez Pérez, alicantino, con 8 años de antigüedad en el centro, de los cuales los 5 últimos de director. Contrariados por la batalla diaria que tenían que librar, inspectora, profesorado y padres, decidieron formar la Asociación de Padres de Alumnos **«y todos unidos empezamos la etapa de reivindicación por un colegio nuevo».**

Mientras se hacía realidad la ilusión de sustituir aquel vetusto local, estuvieron «de prestado», durante año y medio **«en muy precarias condiciones»**, en aulas que se acondicionaron en otro colegio cercano «El Navas de Tolosa». Lo cierto es que en este obligado exilio, las APAS del «República de El Salvador» fueron tomando forma y ya organizaban actividades **«para que los alumnos no se encontrasen tan desplazados».**

Fue el 12 de enero de 1982 cuando terminaron parte del colegio nuevo, y aún sin terminar el edificio, se presiona a la Delegación para empezar a funcionar.

En esta amigable charla con Vida Escolar, tres madres se encuentran presentes: Mariti González, Violeta Hernández y Victoria González. **«Tenemos, nos**

dicen, un gran entusiasmo y enormes ganas de colaborar. El pasado año, asistimos durante diez días a la escuela de verano de Acción Educativa, y desde que tenemos el colegio nuevo, estamos trabajando a pleno rendimiento».

Alrededor del 50 por 100 de padres de alumnos pertenecen al APA; **«la cuota es pequeña, 100 pesetas mensuales».** Con el dinero recaudado han comprado máquinas de escribir (unas quince permanecían silenciosas encima de sus mesas), **«las compramos de segunda mano, pero los chicos practican muy bien, y cuando se rompen, los padres nos encargamos de arreglarlas».** También les queda dinero para subvencionar otras actividades.

«Tenemos programado: Judo, gimnasia rítmica, títeres, música, macramé, electrónica, deportes, taller de pintura y fotografía. Todo esto lo realizamos entre los padres, profesores y personal especializado que, según los casos, también contratamos para determinadas actividades».

En colaboración con el Gabinete de Psicopedagogía del Ayuntamiento han montado una Escuela de Padres en la que, a juicio de esta entusiasta representación, **«acuden no sólo los padres que tienen hijos en este colegio, sino que está abierto para todo el que quiera y esté interesado por el tema».**

100 de la población total) y una de las más conflictivas.

— La cultura en la que han nacido y crecido la mayoría de nuestros alumnos es una cultura no urbana, no leída, esencialmente oral, en contraste con la cultura oficial, leída y transmitida mediante los libros de texto. Por supuesto, en las casas de nuestros niños no hay un solo libro.

Y, por si esta situación no fuera ya en sí lo suficientemente dramática, hay que añadir la heterogeneidad que adquiere el centro por el hecho de incorporarse a él alumnos de otros barrios colindantes, como: **Litos** (junto a una zona de fábricas), **San Nicolás** (al otro lado de la carretera), de nivel socio-económico y cultural algo más elevado, y la **Colonia Virgen de la Esperanza**, de obreros cualificados, con menos incidencia de paro.

La escuela «oficial» margina

Ante una situación, como la anteriormente descrita, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿Qué ofrece, en realidad, la escuela «oficial»? Y la conclusión no resultó excesivamente halagüeña: La escuela ignora absolutamente el medio, en el que se encuentran los alumnos, y sus intereses; margina la tradición cultural del niño (su lenguaje, vivencias y tradiciones); elabora unos contenidos standarizados, dirigidos a un tipo de niño inexistente, siempre mirando hacia un nivel de clase media-alta; propone una pedagogía no activa, basada en la adquisición de conocimientos y en su memorización; ofrece unos libros de texto, como único libro de estudio, poco claros y escritos en un lenguaje inasequible; fi-

nalmente, exige un sistema de evaluación, basado en exámenes y notas, sistema comparativo, con una ausencia total de personalización.

Un proyecto educativo

El azar, no hay otra razón, hizo que nos encontráramos un grupo de maestros con in-

quietudes e intereses comunes. La mayoría vivimos en el barrio, de manera que sentimos los problemas como propios; tenemos una adecuación profesional válida de cara a las necesidades del centro. Somos maestros licenciados en pedagogía y psicología, maestros-especialistas en las distintas áreas; pero, sobre todo,



coincidimos en una clara voluntad de **renovación pedagógica**. Todo ello ha facilitado nuestro trabajo en equipo.

Sin embargo, conviene aclarar que nuestro proyecto no ha surgido porque sí, sino que se cimenta en un trabajo continuado y en determinadas experiencias de renovación, que nos han permitido mejorar y transformar la realidad escolar en varios aspectos:

— Reducción de la delincuencia infantil dentro del colegio. Por ejemplo, se han acabado los robos y asaltos.

— Integración del barrio y la escuela.

— Formación de un A.P.A. activa.

— Cinco aulas de E.P.A.

«La nueva educación guardará tan poca semejanza con la antigua, como pueda guardar una cápsula espacial con los antiguos barcos fluviales, y por las mismas razones».

La eficacia, siempre limitada, de un trabajo espontáneo y aislado nos ha hecho ver con claridad la necesidad de trabajar en equipo en torno a una planificación sólida y coherente, que sistematice nuestra práctica concreta. Este plan de trabajo considera al niño como protagonista, tiene en cuenta sus intereses y motivaciones, trata de elevar su nivel de aspiraciones y busca profundizar y ampliar su campo experiencial. En resumen, los conocimientos se imparten, teniendo en cuenta la evolución psicológica y los rasgos

LUIS AYLLÓN, Psicólogo

Luis Ayllón Oliva, conguense de Barajas de Melo, es maestro y psicólogo. Fue profesor de EGB durante los cursos 1974-78 y, en la actualidad, ejerce como maestro-psicólogo en este Centro de la **República de El Salvador**.

—¿Cómo valoráis, desde vuestra visión de psicólogos, el dato, realmente dramático, de que el 20 por 100 de los chicos tienen problemas de aprendizaje, de personalidad...?

—«En primer lugar, quiero decir que el dato está constatado. En segundo lugar, el diagnóstico es cierto. Y, dicho esto, podríamos hablar de los problemas del medio, en que vive el alumno: bajo nivel económico, trabajo de los padres, paro, viviendas reducidas en extremo, infrahumanas casi, etc. ¡Qué duda cabe de que estos problemas familiares se reflejan en el niño!

Estos chavales necesitan una acción terapéutica específica —y ahí van encaminadas nuestras Aulas de Apoyo—, distinta de la que se ofrece a los chicos que presentan los problemas típicos de aprendizaje, es decir, cuando presentan deficiencias de determinada habilidad para el aprendizaje. Por ejemplo, es muy distinto el caso del chaval que no aprende a leer a los 6 años, sólo y por la sencilla razón de que su madurez llegará después, de aquél otro que no aprende a leer, teniendo la madurez suficiente, pero que se ve envuelto en un clima de problemas familiares. En este último caso, hemos venido actuando en el colegio de la siguiente manera: Los

reuníamos en grupos homogéneos, de 5 ó 6, en función del problema común que presentaban, y les dedicábamos una hora de trabajo específico.

En cambio, la tarea con los chicos que presentaban problemas de alguna habilidad para el aprendizaje, se afrontó dando a los profesores programas específicos de reeducación. Nuestra intención era muy clara: buscábamos que esos chicos, sin salir de sus clases, es decir, estando integrados con el resto de los compañeros, tuvieran su propia tarea en el aula».

—Quiero entender que el problema fundamental es sociológico, del barrio y de los padres, y que vosotros tenéis que luchar en ese terreno...

—«Tan es así que, de cara al próximo curso, el gabinete de psicología va a lanzarse a una **acción preventiva** del fracaso escolar, que pensamos importante. Por ejemplo, todos sabéis cómo los padres suelen decir a los pequeños, que van a ir por primera vez al colegio, frases como ésta: «Ganas tengo de que vayas a la escuela; allí sabrás lo que es estarse quieto». Lógicamente, actitudes como ésta crean en los pequeños un rechazo previo del colegio, antes de ir. Pues bien, queremos reunir a los padres de los chavales de preesco-

lar para explicarles en qué consiste la clase, el colegio, el curso escolar, etc. a fin de eliminar de ellos esas falsas expectativas y que, por el contrario, ofrezcan a sus hijos un enfoque mucho más positivo.

Después, vamos a preparar la clase de preescolar para recibir a los chavales con todo el protagonismo que merecen. No habrá bancos en el aula, procuraremos dar un carácter eminentemente lúdico al tiempo escolar, dedicaremos una semana a hacerles conocer el colegio: qué función desempeñan cada uno de los elementos, mesas, encerados, habitaciones, patio, etc. Por otra parte, en las primeras clases nos contarán todos y cada uno de los pequeñines su vida. Llamaremos a los padres para que hablen de sus hijos y oigan lo que ellos cuentan. En el fondo, buscamos que el niño se sienta realmente protagonista.

Finalmente, nos proponemos determinar la madurez de los chavalines antes de enseñarles a leer y escribir. Descartamos la idea de **años cronológicos** para poner el acento en **años de madurez** (5 años de madurez, 6 años de madurez). De este modo, pasarán de un grupo a otro, no por los años que tengan, sino según el grado de madurez.»

De todo lo dicho anteriormente se comprenderá el **tremendo fallo que constituye determinar unos contenidos standards** para todo el territorio nacional. Pensamos que la acción educativa es un reto de cada chaval consigo mismo, de modo que nuestro sistema de evaluación se basará en el contacto directo del tutor con el alumno. «Pepe, Enrique —podrá decirle—, últimamente no vienes funcionando como tú puedes hacerlo». Vamos a eliminar la competición y todo método comparativo.

diferenciales del niño de Villaverde.

Objetivos

Si intentáramos resumir, lo más sucintamente posible, los objetivos propuestos, diríamos que buscamos:

— Capacitar al niño para que, en todo momento, tome conciencia de sus posibilidades y ponerle en situación de

«Los maestros del futuro son quienes deben llevar adelante esta revolución, porque de lo contrario no tendrá lugar».

que pueda alcanzar su nivel máximo de desarrollo, maduración y originalidad.

— Situarle en condiciones de encontrar, organizar y evaluar críticamente los conocimientos desde una perspectiva de elaboración personal y colectiva.

— Propiciar en él el nacimiento y desarrollo de un espíritu tolerante y crítico, mediante la participación democrática en las actividades del Centro y en su propio aprendizaje.

— Dotarle de un método y de unas técnicas de trabajo activos y personales.

Hacemos notar que estos objetivos están planificados

para la totalidad de los alumnos; sin embargo, en nuestro Centro, existe, como realidad concreta y en dimensiones alarmantes, un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje y con problemas de personalidad. La cifra alcanza, nada más y nada menos, que el 20 por 100 del total de los alumnos. Ellos, para alcanzar su nivel máximo de desarrollo, necesitan, además de la educación reglada, un apoyo específico sico-pedagógico que la sociedad, en justicia, no puede negarles.

Esquema del plan de trabajo

Porque estamos convencidos de que el Lenguaje, en su más amplio sentido, constituye la base de todo conocimiento, nos proponemos darle una importancia especial y básica. Y la convicción se cimenta en los siguientes datos: en la relación directa que tiene el lenguaje con el desarrollo de la inteligencia; en el hecho de que todas las demás materias requieren una comprensión lingüística oral o escrita; en que el lenguaje es la forma de cubrir el déficit más específico de nuestro barrio en materia de enseñanza.

«El lenguaje estructura nuestra percepción de la realidad. No hay tradición humana más antigua que la tradición oral».

Sobre esta base se levanta el eje de las ciencias socio-naturales, las únicas que tienen contenidos en sí mismas, ya que las demás áreas son, fundamentalmente, **expresiones**, aunque también tengan sus propios contenidos.

Alrededor de ese eje giran las distintas expresiones:

- Lingüística
- Matemáticas
- Corporal y Musical
- Plástica

La malla del fondo representa esa ayuda complementaria, que proporcionan a todas las materias nuestras aulas de apoyo.

ANDRÉS MARTÍNEZ

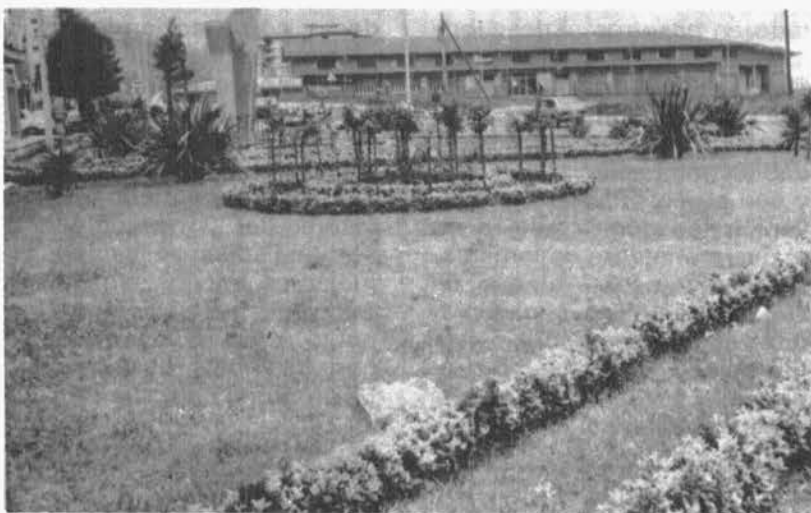
—«Creemos que este Proyecto Educativo de nuestro Centro quedaría incompleto sin la Educación Permanente de Adultos», concluye el director. «Durante los dos últimos cursos hemos organizado la E.P.A. al modo tradicional: varios profesores se encargaban de estas clases en prolongación de jornada. Cada año han asistido cerca de 60 alumnos a las mismas. Consideramos, por una parte, como muy positivo el que gran parte del alumnado sean los propios padres de los chicos. Pero, por otra, entendemos que no pueden enfocarse esas clases como el lugar donde se viene a obtener el título de Graduado Escolar. Pensamos que las clases de E.P.A. deben tener otra vertiente: lograr educar al joven y al adulto para la vida real; en esto queremos aproximarnos al modelo de las conocidas Universidades Populares —sin dejar, por supuesto, la posibilidad de obtener el Graduado Escolar—, con un temario y una pedagogía adecuados a las características y necesidades de este tipo de alumnado».

«El estudiante debe ser el centro de toda programación. Nuestros programas deben empezar con lo que él siente, aquello de que se preocupa, lo que teme y lo que desea.»



VIDA ESCOLAR
Fotos: Milagros Rodero

La tradicional Educación Física se sitúa en el límite entre la escuela y la enseñanza peri-escolar. A pesar de integrarse en las estructuras escolares, ocupa un lugar marginal respecto de las demás disciplinas. Sin embargo, en el colegio público Miguel de Unamuno, de Baracaldo, se viene realizando, desde hace años, una interesante experiencia de psicomotricidad escolar.



Tratamiento pedagógico de lo corporal

La psicomotricidad en la escuela

Un grupo de profesores fueron sintiendo, progresivamente, la preocupación urgente de introducir en el marco de la enseñanza tradicional otra fórmula de trabajo. Consistía en dar paso a una educación en la que, más que enseñar nociones, se ayudara al niño en el correcto uso de su propio organismo, en el aprendizaje de sí mismo dentro de las complejas coordenadas espacio-temporales, en una palabra, en su **aprendizaje a vivir**.

Eran conscientes de que, más allá de visiones parciales, sectoriales, el niño es un organismo, cuyo desarrollo y perfeccionamiento hay que fomentar. La ligazón entre motricidad y psiquismo constituye una exigencia básica, sobre todo en los primeros años de la vida, a la vez que significa la más rica fuente de conocimiento. ¿Puede, acaso, dejarse en el olvido el hecho de

que la mayor parte de los datos que llegan al niño le son proporcionados a través de experiencias de movimiento? **La maduración del esquema corporal y la confianza en la disposición somática, la adquisición de factores de destreza, coordinación y educación espacial, justifican el tipo de educación psicomotriz.**

Experiencia a través de lo corporal

Artífice y motor de la experiencia es **Marcelino Vaca Escribano**. Castellano de Segovia, afincado en este colegio público de Baracaldo, dedicado a **Don Miguel de Unamuno**... «Para mí la educación no es un trabajo», pero...

—**Preséntate tú mismo a los lectores de Vida Escolar.**

—«Bien. Nací en Fuentepe layo, pequeño pueblo de Se-

govia, en 1951. Digo la fecha, porque pertenezco a esa generación de gentes de pueblo que no podían estudiar, si no era con beca; y yo la tuve. Cursé hasta Preu en el colegio Claret, de Segovia. Fui a Madrid, donde hice, durante cuatro años, **Educación Física**, en aquella «Academia de Mandos **José Antonio**». Asistía, también, a las clases de Magisterio en la Escuela «Pablo Montesinos». Me presenté en la convocatoria de «acceso directo a Magisterio», y me dieron plaza. Estuve en un colegio de Manoteras y compatibilizaba el trabajo con los estudios de Psicología, en Somosaguas. Llegué a tercero. En el curso 1975-76 me trasladaron forzoso a este colegio de Baracaldo. Vinimos un grupo de amigos de Madrid, coincidentes todos en nuestro interés en torno a la psicomotricidad, interés que había desper-

tado en nosotros el descubrimiento de Le Boulch, Vayer, Picq, es decir, de la Escuela Psicocinética Francesa. Aquí tuve un encuentro muy agradable con el edificio, que veis, y con el movimiento de renovación pedagógica **Adarra**, en el que me integré de inmediato. ¿Y qué más? ¡Ah!, que, en seguida, empiezo a observar que tengo ideas sobre psicomotricidad... Bueno, y me quedo aquí. Esta sala tiene mucha parte de culpa...

El movimiento es un medio de educación global de la personalidad. Las manifestaciones a través de lo corporal son una expresión totalizadora de su personalidad.

(Se le agrandan los ojos cuando nos muestra la sala. Espaciosa, aislada del resto de los módulos, en ella realizan las sesiones de psicomotricidad. Al entrar, se siente otro. Asistimos a una sesión, dirigida por él. Como un embrujo, curioso y extraño, recorre la sala. Los niños, envueltos materialmente entre balones, pelotean, se mueven, combinan entre ellos, intentan destrezas, habilidades nuevas. A una voz de Marcelino, se paran. Cambian de ejercicio, inician nuevas actividades... Sorprendente todo ello para expectadores tan profanos, como nosotros.)

—Pero, sigamos. Tenías ideas sobre psicomotricidad, acabas de decir, sobre lo corporal como aspecto expresivo del «sí mismo» del niño. ¿Se puede saber qué entien-

des, y cómo entiendes tú, la psicomotricidad?

—Bueno, como hablaré muchas veces en primera persona del plural, quiero decir, de entrada, que somos un grupo, que viene de antiguo, de profesores de EGB fundamentalmente. Teníamos ilusiones semejantes, miedos semejantes, e igual insatisfacción con respecto a la acción educativa que veníamos desarrollando. Es un grupo éste, del Semina-

rio de Psicomotricidad de **Adarra**, que conserva el deseo de reciclaje como el primer día, y que ha conquistado una capacidad de diálogo, de entendimiento, realmente extraordinario, en el intercambio de experiencias.

Y, ahora, respondo a la pregunta. Pronunciar, hoy, el término **psicomotricidad** no es nada clarificador. Al revés, se trata de un término confuso, ambiguo, que suscita las más



dispares reacciones. Para nosotros, **psicomotricidad es algo concreto, específico, que realizamos en algunos momentos de nuestra acción educativa** y que, incluso, podríamos decir que la determina.

(En sus años de estudio en la «Academia de Mandos José Antonio» se habían iniciado en el estudio de la Psicocinética Francesa, cuyo objetivo general

se centra en el desarrollo psicomotor del individuo. De hecho, Le Boulch, Picq y Vayer, cuando hablan de educación psicomotriz, proponen los siguientes objetivos: Conciencia del propio cuerpo; dominio del equilibrio; control eficaz de las diversas coordinaciones globales y segmentarias; control de la inhibición voluntaria y de la respiración; organización del esquema corporal y

orientación espacial; correcta estructuración espacio-temporal y mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior.)

—Quiero entender, entonces, que para ti, o para vosotros, la psicomotricidad no es sólo, ni exclusivamente, un método de trabajo, sino...

—Efectivamente. A nosotros nos preocupa un tema más amplio y complejo, que solemos denominar el **tratamiento pedagógico de lo corporal**. Es decir, entendemos la psicomotricidad como esa forma de ser del niño, original y propia, que se manifiesta por vía del cuerpo. En ellos, en los niños, hacer y decir se identifican. La acción es una forma de expresión, es un mensaje de relación y de absorción del mundo que les rodea. ¿Qué otra cosa es la actividad motriz sino ese mundo que conlleva un mensaje no verbal, donde el componente afectivo y la problemática relacional determinan la actitud corporal, la expresión del rostro, la vivacidad del movimiento, el tono muscular, etc.?

JEAN LE BOULCH

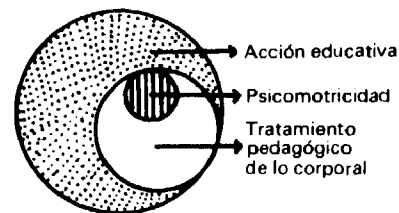
Es autor de **La educación por el movimiento** (Buenos Aires. Paidós, 1969, 284 p.). en sus páginas propugna la **psicocinética** como método activo de la educación por el movimiento. Lo que importa en educación no es sólo, ni principalmente, aprender una serie de materias, sino cómo utilizarlas para la formación del individuo. En esta filosofía de la educación, Le Boulch defiende como objetivos fundamentales: el mejor conocimiento y aceptación de sí mismo, un mejor ajuste de la conducta, una autonomía y responsabilidad en la vida social.

Largos años de práctica en las Escuelas Técnicas de la Cámara de Comercio e Industria de París, así como el contacto con Vayer, Romain, Mucchielli, etc., le han permitido escribir esta obra, básica, sin duda, para especialistas de E. F. y para aquellos que se dedican a la reeducación de niños disminuidos. «La personalidad no puede realizarse sino a través de la relación de la «coordinación motriz», del «conocimiento del propio cuerpo», de la «percepción temporal» y de la «percepción del espacio».

PIERRE VAYER

Investigador y director de educación física en Montreal, ha escrito **El diálogo corporal** (Barcelona Editorial Científico Médica, 1972, 207 p.), obra realmente importante para padres y educadores de párvulos, en la que conjuga los aspectos teóricos y prácticos —el **qué hacer**, el **cómo hacer** y el **por qué hacer**— de la educación corporal.

Tres aspectos complementarios en el ejercicio físico: 1) Elaboración del esquema corporal; 2) relación motricidad-conocimiento (noción de objeto); 3) la relación con los demás. Realiza un examen psicomotor de la primera infancia, analiza el dibujo infantil, dedica un capítulo a lo que llama «la construcción del yo corporal» (diálogo con el cuerpo, equilibrio, respiración...); en otro habla del «niño ante el mundo de los objetos» (percepción, conocimiento por manipulación, construcción espacial, relaciones temporales) y, por fin, de «el niño ante los demás»: la relación, comunicación y presencia del adulto). Finaliza el libro con una serie de orientaciones concretas sobre la educación psicomotriz.

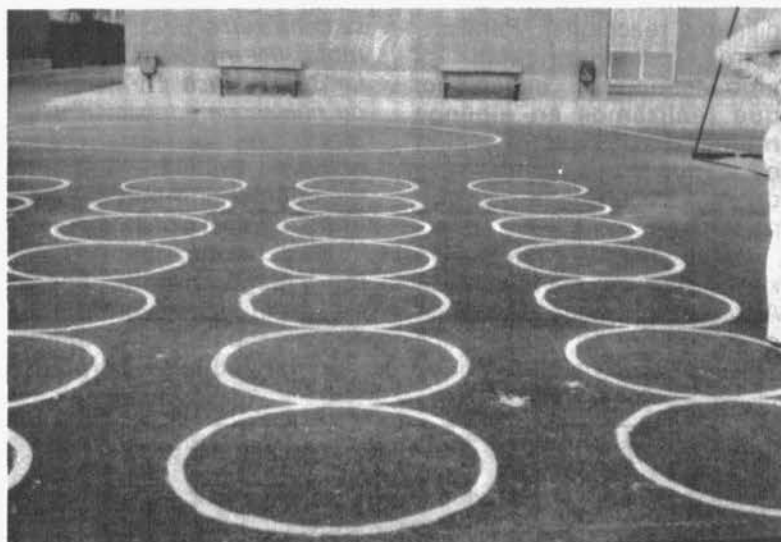
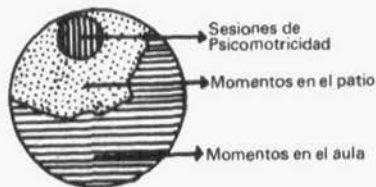


Pues bien, hay determinados momentos en nuestro trabajo, en los que no sólo permitimos, sino que posibilitamos, que el niño se viva a sí mismo, libre y espontáneo, en una sala. Y, partiendo de ahí, iniciamos un ciclo de comunicación con él. Es lo que llamamos **sesiones de psicomotricidad**.

(Le han llamado de todas las regiones españolas. Ha expuesto su experiencia pedagógica en las Escuelas de Verano de Valencia, Madrid, Barcelona, Coruña, Canarias, Oviedo, e intervino en las Jornadas Internacionales de Psicomotricidad, celebradas en la capital de España. «Nos has ahorrado cinco años de trabajo», le dijeron, agradecidamente, un grupo de maestros de Zaragoza. Sin embargo, se apresura a confesar que su modelo tiene valor representativo y no valor normativo. Su experiencia, como toda experiencia, pensamos nosotros, no debe verse como un ejemplo que imitar, sino que pretende ser, tan sólo, una esquematización elucidadora).

—**Precisemos algo más. ¿Qué tiempos, dentro del horario semanal, dedicáis al tratamiento de lo corporal?**

—Normalmente distinguimos, en el horario semanal de nuestro colegio, tres momentos en cuanto al tratamiento de lo corporal: **Sesiones de psicomotricidad; Momentos en el patio y Momentos en el aula.** En el patio y en el aula partimos de una propuesta concreta de trabajo. Son puestas en situación en las que, a través del juego y de otras actividades, buscamos posibilitar el ejercicio, a través de coordinaciones espacio-temporales, coordinaciones dinámicas de tipo general, coordinaciones entre miembros (ojo-mano, ojo-pie...), orientación y conocimiento de sí mismo, etc.



En los momentos del patio nos interesa especialmente reconquistar el juego popular. No olvidemos que el juego tiene para el niño un atractivo especial, que le penetra y envuelve; posee un embrujo parecido al que contiene el cuento.

Hay interés en el niño por conquistar un lugar en la atención del adulto.

(El patio es una continuidad de lo que hacen en el aula. Hay pintadas por doquier en el suelo. Líneas paralelas, círculos, a veces concéntricos, otras veces no, distancias marcadas, pequeños recodos, con bancos, en los laterales... «Todo tiene su explicación». Se trata de integrar al niño en una acción educativa. El grupo de Marcelino Vaca ha elaborado los objetivos del Gobierno Vasco en esta materia. «El organismo es parte constitutiva del niño y, al mismo tiempo, un aspecto expresivo».)

—**Has hablado de propuestas concretas de trabajo. ¿Puedes clarificar un poco más este punto?**

—Cuando hablo de que en los momentos de patio y de sala partimos de una propuesta de trabajo concreto, quiero decir, ante todo, que hay propuestas de muchos tipos: **verbales.** Les dices lo que hay que hacer (a todos, a un grupo...). Este es el modo del que, normalmente, nos servimos en el aula. **No-verbales.** El adulto, por ejemplo, se pone a correr, y ello despierta la imitación de los niños. Pero el comportamiento esencial que subyace en todas y cada una de las diversas tareas es el **movimiento** como denominador común. El movimiento, la actividad, es algo connatural al niño. Pues bien, nosotros tratamos de aprovechar este interés por la ejercitación, por probar su destreza, la eficacia corporal, de manera que, con ese fin, hemos diseñado el suelo de nuestro patio. Todo está pensado para invitar a la actividad, al ejercicio organizado y coordinado. Hay unas



pintadas móviles, trazadas con tiza, para sus juegos con tejos. Otras son fijas. Estas ofrecen una gama importante de ejercicios: «De estos cuadros a aquellos hay la misma distancia». «Pisando siempre estas rayas, conseguirás un ritmo de zancada corta; allí ocurre lo contrario: la zancada se alarga y el ritmo es más lento».

El suelo pintado es como una propuesta no-verbal, que favorece la creatividad a la hora de programar actividades.

(No se trata de buscar movimientos originales, raros, progresivamente difíciles, sino de asumir y valorar la formación enriquecedora del movimiento humano, de fijar sus objetivos, su integración personal y su razón de ser. «Estudiar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza», decía Wallon. El niño es unidad bio-psico-sociológica. Lograr una personalización del movimiento es tanto como conseguir la toma de conciencia del propio cuerpo).

—¿Por qué tanto interés por lo corporal?

—Mira, la Escuela suele exigir del niño que esté quieto, que no revuelva, que se mantenga atento, que escuche, que esté en silencio y no moleste. Por otra parte, la Escuela convierte al niño, al menos en muchos momentos, en ejecutante de actividades propuestas, bien por el profesor, a veces por las editoriales. Por eso, nosotros reivindicamos que la Escuela se abra. No pensamos, en absoluto, sustituir algo que forma parte del «currículum» por lo corporal. Por decirlo de manera sencilla, no queremos eliminar el contenido de las «fundamentales», sino dar al contenido la importancia que tiene, pero tampoco más. Somos conscientes de que el principal problema de la educación no es sólo el contenido, sino, sobre todo, la metodología de su adquisición. El contenido varía, según que se ofrezca en una u otra envoltura...

—Es decir, que conviene relativizar los contenidos.

—Por supuesto, relativizar la ansiedad que la acción educativa normalmente conlleva. A

veces te sorprendes dando importancia desmesurada a un contenido o a un proceso lógico, que no la tiene. Pero relativizar para y por algo. Relativizar para que la jornada escolar pueda dar cabida a momentos distintos, a actividades distintas, donde se implica la manipulación, la habilidad, la destreza, la eficacia corporal; dar cabida a agrupaciones diferentes, facilitar el protagonismo del niño. Dar la oportunidad de que ocupe su lugar, acompañado, cómo no, por el adulto.

Esto, que en modo alguno se contradice con la adquisición de los contenidos fundamentales, ayuda de forma extraordinaria a que no se viva la Escuela como algo rechazante.

El mundo de las destrezas, de las habilidades, está siempre en relación con el otro. El dominio, la seguridad, la confianza en sí mismo, es lo que les posibilita el acercamiento.

Aunque es director del colegio Miguel de Unamuno, no manipula el centro para que funcione la idea de motricidad. Son 250 alumnos, tocan a 20 por aula; 27 profesores y 2 aulas de educación especial. Está convencido de que hay un boom en torno a la psicomotricidad. No le gustan las modas, ni la anécdota, ni, mucho menos, el folklore. «Lo que me apasiona es la escuela, no la psicomotricidad». «Sí, para mí la escuela no es un trabajo».

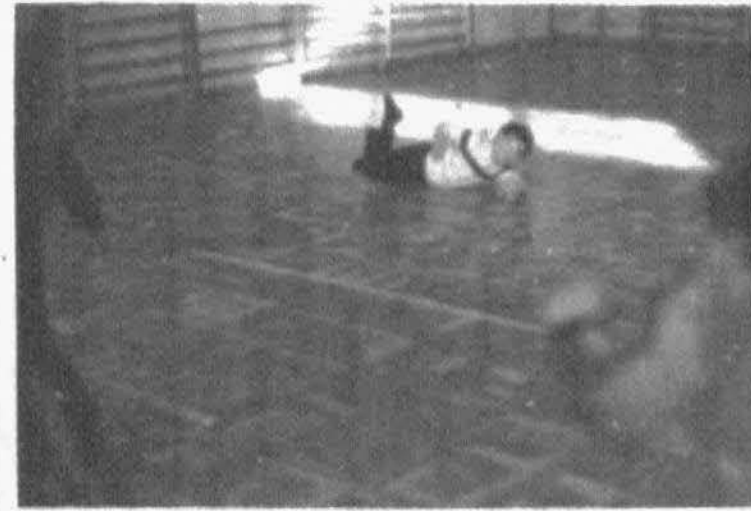
FELICIANO BLÁZQUEZ
JORGE ROA



Al entrar en la sala, los niños se manifiestan como son. Unos se enredan con los objetos; otros se aíslan.



Poco a poco, llegan a acuerdos comunes.



Otros se mezclan con el suelo, viviendo la tensión de su cuerpo. Necesitan una relación consigo mismos.

¿QUÉ ES UNA SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD?

Debo decir, ante todo, que, hasta no hace mucho, las sesiones de psicomotricidad no han sido algo concreto y claro, desde lo que reflexionar, sino algo que íbamos buscando, a lo que, de alguna manera, sin saber muy bien cómo, queríamos llegar. Son, pues, el fruto de nuestro empeño por encontrar un cuadro de trabajo, aunque de una hora semanal, en el que el niño fuese el protagonista fundamental. No nos gustaba aparecer siempre como los que contenían y cuidaban de la estructura de trabajo.

Nuestro esfuerzo consistía en esa continua búsqueda por ver qué connotaciones, qué matices tenían esos momentos, en los que ellos, los niños, viven relajados, alegres, interesados, absorbentes. Esa búsqueda podría describirse como el intento de considerar al niño como protagonista de la acción educativa. Ello parece suponer una pérdida de protagonismo por parte

del adulto y, sin embargo, lo que supone, en realidad, es que se permite establecer una dinámica, en la que cada uno busca su lugar, el lugar que le corresponde. En este sentido, las sesiones de psicomotricidad son ese momento privilegiado del tiempo escolar que, a grandes rasgos, paso a describir:

Ofrecemos un lugar amplio, alegre, ordenado, donde es posible el desplazamiento. No sólo se permite, sino que se da como una invitación al movimiento. Ofrecemos un lugar en el que es posible poner en juego las actividades físicas primarias; donde los niños, primero de forma explosiva, después más centrados, experimentan sus niveles de destreza y de eficacia corporal sin cortapisas, desde el más generoso ejercicio de su libertad.

Poco a poco, van pasando a situaciones en las que se vislumbra la organización y el centrarse en torno a los objetos, a los compañeros, en algún lugar de la sala; y empiezan a compartir entre ellos.

El adulto que, hasta ese

momento, era como el contenedor de lo que allí ocurría, pasa a compartir la insinuación de una incipiente sociabilidad. Hay un encuentro niño-adulto, a veces personal, a veces en la proyección del adulto, es decir, en el enredo que propone o que, sin haber nacido de él, surge de aquel niño, de aquel grupo, etc.

Así, poco a poco, una sesión que, en su comienzo, ofrecía multitud de posibilidades, se va definiendo y se convierte en el desarrollo de aquella actividad, a la que se llegó, como si de un común acuerdo se tratara.

La dinámica que se genera en las sesiones es un reflejo de la vida existente en ese grupo concreto.

La necesidad de explosión, la capacidad de acercamiento al otro, al juego con los otros; el deseo de superar dificultades a nivel de destreza, el ser capaz de jugar, teniendo en cuenta las reglas de esa actividad correcta; el tratamiento con respecto al adulto; cómo acogen lo que nosotros queremos para con ellos; la reflexión sobre la claridad y la coherencia de nuestro



Otros aprovechan cualquier situación para vivenciar su cuerpo, en una actitud de descentración.



La mayoría, a insinuaciones del profesor, prueban sus capacidades con el aro. Cuerpo y aro se identifican.



En algunos casos el adulto anima al grupo y actúa para que vivan el equilibrio.

papel en la sesión, etc., es el sustrato en el que cimentar los planteamientos del día siguiente, desde el que consideramos la metodología a emplear, el trabajo individual que realizaremos, el acercamiento personal.

Se genera, en suma, un clima que necesita o/y genera vocación de maestro, entendiendo por vocación la disponibilidad para ocupar el sitio propio, de forma flexible, entre el de los niños; postura que nunca nos impedirá exigirles un esfuerzo. Es una manera de estar que, a veces, y ellos lo entienden muy bien e, incluso, lo necesitan, no es negociable.

Por supuesto que este

mundo genera una dedicación algo más que profesional.

Toda esta impregnación de las diferentes personalidades que forman el aula en la acción educativa, la definen como **esa** clase, **ese** aula, es decir, algo concreto y original. (Al comentar y analizar situaciones con los componentes del Seminario —es imprescindible trabajar en grupo, compartir experiencias—, hasta esos matices individuales encuentran unas pautas generales, desde las que es posible reflexionar y hacer un análisis en común).

MARCELINO VACA ESCRIBANO
Maestro



Este niño utiliza el aro para cerrarse dentro de él. Busca seguridad así.



A veces, el adulto necesita hacer un trabajo personal. Entiende la demanda de tipo afectivo que le muestra el niño.



La profesora recoge la valoración que ha hecho cada niño. Suelen valorar más el nombre o vestido del amigo que la idea misma de belleza.



Museo que, más tarde, se visita para que los niños den su opinión.



La situación de equilibrio con los aros se convierte en adorno del cuerpo del otro. Se genera en la sala como un museo entre los que adornan y los adornados.



De izquierda a derecha: Antonio Molina, Feliciano Blázquez, Jorge Roa, Blanca Guelbenzu, Víctor Burgos, Carlos Ortiz y Domingo Luis Sánchez Miras.

La renovación Pedagógica vista desde la Dirección General de E.G.B.

La educación es, debe ser, siempre renovación, búsqueda, necesidad permanente. Lo cual supone concebir el hecho educativo como un esfuerzo por hacer posible que cada persona, en cuanto integrante de una sociedad en vertiginoso cambio, comprenda mejor el mundo social, cultural y técnico que le rodea. Pero, al mismo tiempo, no es posible el cambio social sin una profunda renovación de la enseñanza. Y, por supuesto, hay que partir de que también la organización del sistema educativo debe estar abierto al cambio.

Desde estas convicciones programáticas se ha planteado la siguiente *mesa redonda* con Blanca Guelbenzu, Directora General de E.G.B. y su equipo de colaboradores más directamente relacionados con la renovación pedagógica: Víctor Burgos, Subdirector General de Ordenación Educativa; Carlos Ortiz, Subdirector General de Educación Especial; Domingo Luis Sánchez Miras, Inspector General, y Jorge Roa, Director de *Vida*

Escolar. Cada uno de ellos abordará el tema de la renovación pedagógica desde sus ópticas departamentales. Blanca Guelbenzu presentó el marco general y los grandes temas de la renovación pedagógica hoy y aquí.

Protagonista: el maestro

Vida Escolar: ¿Cuáles son las líneas maestras y los objetivos básicos de la Dirección General de E.G.B. en

cuanto al tema concreto de la renovación pedagógica?

Blanca: «Pensamos que toda renovación ha de pasar porque el maestro asuma su papel de *protagonista* en la escuela; y pivota sobre la base de ofrecerle una normativa y estímulos e instrumentos suficientes que favorezcan su puesta al día constante, su renovación y formación permanentes. Hay que retomar la profesionalidad de los maestros. De ahí que consideremos

como una de las medidas prioritarias la de promover la reflexión sobre el propio trabajo realizado, y no a nivel individual, sino en relación con los compañeros y la misma comunidad educativa, sin olvidar el entorno. En este contexto, se inserta la resolución de la Dirección General sobre la "memoria fin de curso", que no ha de entenderse como una sobrecarga de trabajo burocrático, sino como la necesidad de reflexionar en común sobre el propio trabajo para mejorarlo.»

V. E.: Los M.R.P. afirman continuamente que el profesorado ha de cumplir un papel dinamizador en el proceso de renovación. Tú hablas de protagonismo del maestro ¿Estableces algún matiz diferenciador entre ambos términos?

B.: Efectivamente, recalco el término *protagonista*, porque al maestro, —pienso—, se le ha ido desplazando de lo que es su auténtica tarea en la escuela. Es más, considero que una de las raíces del fracaso escolar actual radica en que se ha podido plantear un tipo de enseñanza y de maestro que actúa frente a una clase standard, cuando él es el profesional que tiene capacidad para situarse ante cada niño, que es distinto, ante cada grupo de clase, también singular, y frente a un centro, enraizado en un determinante entorno. En todo ello, es insustituible el maestro; porque hay que llegar a establecer una comunicación con aquella realidad concreta, sin aplicar de antemano unos estereotipos que se llevan aprendidos.

V. E.: Es decir, que el cam-

bio o lo hacen los maestros, o no se hará o se hará mal.

B.: Tan es así que en esa línea de formación y de estímulos a la innovación van las instituciones de la Subsecretaría, y que afectan a Medias y a Básica, sobre los programas convocados de innovación, a los que pueden acceder los maestros, no individualmente, sino en equipo.

V. E.: Dices innovación y no investigación.

B.: Pienso que el término *investigación* se refiere más a organismos exteriores a la escuela; en cambio, la *innovación*, —y no hablo de innovación de altos vuelos, sino de pequeñas innovaciones—, se realiza más dentro de la propia escuela.

V. E.: Has repetido en dos o tres ocasiones la palabra grupo o equipo. Da la impresión, Blanca, de que te obsesiona de alguna manera la idea de que sin intercambio entre los maestros no habrá renovación posible.

B.: (Sonríe levemente). «Sonríó porque una tercera



Blanca Guelbenzu.

medida, a la que queremos darle una entidad mayor desde el punto de vista de la norma legal que los regule, es la del establecimiento de unos *círculos de estudio e intercambio*, que desbordan el propio colegio y que facilitan, en cambio, el encuentro entre profesionales. Dispondrán de una sede en la que esté el material de documentación, biblioteca y aquellos instrumentos que necesita el maestro para desempeñar dignamente su tarea. Serán centros, en una palabra, suficientemente dotados, que permitan fijar en grupo qué tipos de ayudas externas son necesarias para ir progresando e innovando el propio quehacer.

En resumen, estas tres medidas, —reflexión crítica sobre el propio trabajo, apoyo a la innovación y centros de intercambio—, intentan partir de la base y estar próximas al centro de trabajo, en contraposición a lo que, a veces, se diseñó como formación permanente del maestro, que consistía en unos cursos muy distanciados de la propia escuela o colegio y, que no siempre podían responder a las situaciones tan diferenciadas de los centros.»

«No se trata de cambiar los contenidos»

V. E. : Víctor, enlazando con el planteamiento hecho por Blanca en el sentido de que la renovación pedagógica ha de nacer en la propia escuela, así como de reconocer el protagonismo del maestro. ¿Cómo se compadece ésto con el hecho, por otra parte evidente, de la existencia de unos planes de estudio elaborados y dirigi-

dos por organismos ajenos a la realidad escolar?

Víctor: Hay que reconocerlo. No ha habido una suficiente participación del profesorado en los nuevos planes de estudio, planes que, desgraciadamente han solido encorsetar la labor del profesor. ¿Por qué? Pues, porque intentaban precisar en cada momento qué contenidos, debían alcanzarse, y cómo, independientemente de las características concretas de los centros.

Yo pienso que la innovación o surge como algo que arranca de las necesidades reales del maestro y de los centros, o se viene abajo. No se trata de cambiar los contenidos únicamente, por mucho que se destaque su letra impresa en el Boletín Oficial del Estado. Si no participa el maestro en su elaboración, los sentirá como algo impuesto desde arriba, que constriñe y limita.

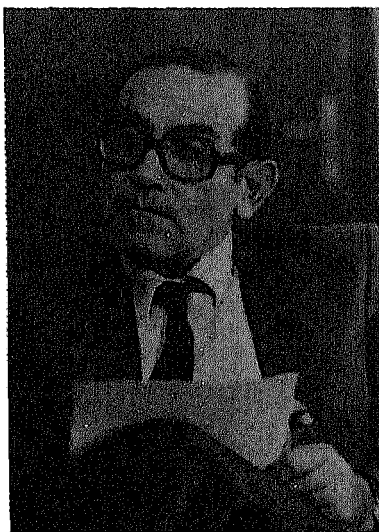
V. E.: Pero no olvidemos, Víctor, el carácter selectivo de la enseñanza.

V.: Por supuesto. Esa es otra de las circunstancias que ha limitado la renovación pedagógica. La Educación Básica, como nivel obligatorio, no puede ser selectiva. Aun cuando la Ley de Educación, de 1970, introdujo explícitamente la evaluación continua y diagnóstica como medio de ayuda y de reorientación del proceso de aprendizaje, ha prevalecido, de hecho, el sentido de una evaluación como capacidad de etiquetar, de una forma u otra, a los alumnos, a los que, por otra parte, se les ha ido clasificando en función de su edad conológica. Todos los niños de la misma edad, —se pensaba—, maduran a la

vez y pueden, por lo mismo, aprender al unísono. ¿Y qué ha ocurrido? Pues, sencillamente, que se desembocó en un tipo de enseñanza basado, no en las necesidades reales de los alumnos, sino en unas necesidades ficticias.

V. E.: Sin embargo, ¿no crees que se ha evaluado en demasía, y sistemáticamente, a los alumnos y muy poco al sistema?

V.: Puede que sea verdad. Pero opino que no es tanto el hecho de evaluar mucho o poco a los alumnos, que hay que hacerlo, no cabe duda, lo que debe preocupar fundamentalmente, sino la forma, el sentido, la filosofía que ha subyacente en la evaluación. No quiero pecar de reiterativo, pero es que se ha evaluado en función de unos «standards» de rendimiento, que se suponían necesarios para acceder a otros niveles educativos. ¿Por qué preferimos hablar, hoy, de *evaluación formativa*? Pues, sencillamente, porque pensamos que la evaluación debe



Víctor Burgos.

ser, ante todo, un *proceso*, un medio que sirva al profesor para introducir las correcciones necesarias en ese proceso de aprendizaje, al que me he referido.

V. E.: O sea, ¿un juicio global del maestro?

V.: Pues sí, pero un juicio global que, además de tener en cuenta los aspectos cuantificables y objetivos, se preocupe también de una serie de factores personales, difícilmente cuantificables. Por ejemplo, ¿se puede cuantificar la evolución de la personalidad de un alumno e, incluso, la modificación de las actitudes? Creo que no. En una palabra, lo que importa es el enfoque. No seleccionar, calificar o etiquetar bajo el signo de éxito o fracaso; no utilizar la evaluación como un filtro selectivo, sino como medio de reorientar el proceso cuando proceda; tomar las medidas oportunas, en función del diagnóstico realizado, para establecer los elementos de ayuda necesarios de modo que el chico pueda seguir aprendiendo.

(Interviene Domingo Luis: «Yo suelo decir que el fracaso escolar es que el sistema es un fracaso».)

V. E.: ¿Se está evaluando el sistema?

V.: En estos momentos se intenta hacer una evaluación en profundidad de cómo funciona el Ciclo Inicial, tanto a nivel del rendimiento de los alumnos como también en qué medida se han introducido modificaciones organizativas y pedagógicas que nos puedan dar pistas para determinar en qué radica, concretamente, ese fracaso. Cierto, a nivel intuitivo, todos lo sabemos o, por lo menos, lo imagi-

namos; pero queremos averiguarlo a nivel de investigación. Podría anticiparse, quizá, que una de las causas está en la inadecuación del sistema de enseñanza actual, ajena a las características y posibilidades de los alumnos. Tratamos a todos con el mismo rasero. En mi opinión, hay que adaptar los mínimos necesarios, imprescindibles, si queremos, al contexto sociocultural en que viven los alumnos y a las exigencias que la sociedad les presenta, al tiempo que se debe posibilitar que sean cada vez más autónomos en su aprendizaje.

V. E.: Sin embargo, da la impresión de que los programas están organizados desde las horas que el niño tiene que estar en el colegio y no desde lo que debe saber, es decir, en vistas a esos mínimos exigibles, a los que has aludido, y que, quizá, pueda alcanzarse por caminos distintos.

V.: Precisamente la Dirección General de E.G.B. quiere establecer un currículum flexible y abierto que suponga que, establecidos los mínimos alcanzables, quede margen para que cada centro elabore su propio currículum en función del contexto sociocultural y características de los alumnos, etc.

V. E.: Entonces, ¿va a ser posible que cada centro pueda adecuar su currículum?

V.: Posible y necesario. Se tiende a propiciar que, desde el Ministerio y las Comunidades Autónomas se establezcan unos objetivos terminales a alcanzar en cada ciclo y, por otra parte, ofrecer documentos o guías y materiales de tra-

bajo que sirvan de ayuda a que los profesores monten su propio currículum, con una metodología propia, que permita atender, de manera diferenciada, a los alumnos. Repito que lo importante es la atención diferenciada de los alumnos en función de su propia situación.

V. E.: Según informe de la UNESCO, en el año 2000 el 70 por 100 de las profesiones serán nuevas. ¿No significa esto un reto a la necesaria adecuación de los programas?

V.: Ciertamente, se piensa que cada 5 ó 10 años se duplica el nivel de conocimientos; lo que conlleva que el mero hincapié en los contenidos hace que cualquier plan de estudios quede rápidamente obsoleto. Cada día se produce un «décage» entre los problemas que tiene que resolver el hombre y las habilidades que se le ofrecen para resolverlos. Lo cual significa, a mi modo de ver, que conviene cultivar habilidades y destrezas que permitan seguir aprendiendo. Es lo que el Club de Roma ha querido decir al hablar de aprendizaje de *descubrimiento* frente a aprendizaje de *mantenimiento*. Referido a la escuela, ¿qué quiere implicar? Sencillamente, que los Centros, en función del contexto sociocultural cambiante, deberán establecer un currículum menos centrado en los contenidos y más acogedor de formas de expresión y de técnicas que aprender que permitan a los chicos enfrentarse sucesivamente con las necesidades de aprendizaje, que se les vayan presentando a lo largo de su vida.

V. E.: Concretando, Víctor,



Domingo Luis Sánchez Miras.

¿se van a cambiar los programas renovados?

V.: Vamos a evaluar las enseñanzas mínimas, tal y como están ahora, y, en función de los resultados, se planteará, o planteará, una modificación cualitativa de las mismas.

V. E.: Por último, ¿cómo se inserta la orientación en el proceso de aprendizaje?

V.: La orientación o la hace el profesor o no se hará. El maestro es quien mejor conoce a los alumnos y su entorno concreto. Por eso, conviene lograr que el profesor tenga una *actitud* más positiva de ese nuevo rol de orientador. ¿Que los equipos especializados pueden ayudar a un diagnóstico más preciso y ofrecer un tratamiento educativo adecuado? No hay duda. Pero el problema, como siempre, no radica en el diagnóstico, sino en la ejecución del tratamiento pedagógico elaborado en función del diagnóstico y que no puede ser ajeno a la escuela. Y aquí, coincido con lo expuesto por Blanca: la labor del maestro es insustituible.

«Al inspector le sobran funciones»

Todos los chicos del país deben dominar una serie de mínimos culturales exigibles. Esto es absolutamente imprescindible y hay que respetarlo a ultranza, —interviene el Inspector General de Educación Básica.

De acuerdo, pero Vida Escolar está interesada en saber cómo se pueden establecer esos mínimos...

Domingo Luis: Creemos que la inspección debe velar por el cumplimiento de estos mínimos, pero también que han de ser elaborados con unos criterios tremendamente participativos, de tal manera que no deben ser únicamente académicos sino sociales y culturales, buscando siempre que el chico esté encajado.

V. E.: ¿Se puede decir que nuestro sistema escolar es objetivo en la exigencia de estos niveles mínimos?

D. L.: Una de las necesidades perentorias que tiene la inspección es la de homologar esos mínimos, si queremos que los resultados de la evaluación tengan sentido. Ahora mismo no lo tiene, porque ignoramos qué instrumentos de medida se han empleado en cada caso; aunque, intuimos, a la vista de los resultados, que las medidas han sido distintas, pero esto no lo podemos confirmar por ahora.

V. E.: ¿Y cómo podría tener sentido una evaluación de resultados?

D. L.: Elaborando una serie de instrumentos lo más parecidos posible, o, si pudiera ser,

iguales, para comprobar si realmente esos mínimos se están cubriendo en todo el territorio nacional, tal como establece la Constitución.

V. E.: De unos años a esta parte, miles de maestros sienten la necesidad de transformar las aulas y asisten en masa a las convocatorias de las Escuelas de Verano, promocionadas por los M.R.P. mientras que la inspección parece como si se hubiese parado en el tiempo, alejada de esta realidad. ¿Por qué esa falta de participación?

D. L.: Por llamarlo de forma suave, yo diría que por problemas puramente funcionales. Los M.R.P. de base surgieron con un cariz ideológico perfectamente definido; por éste, y otros motivos, es posible que la inspección no se sintiera identificada con ellos, o tuviera problemas para identificarse. Yo conozco a quienes han recibido reprimendas por parte de quienes consideraban que un inspector, como representante de la Administración Educativa, no podía estar en esa línea. Por otra parte, pienso que tampoco tenía que ser esa la principal actividad de la inspección.

Hay que decir que se ha participado de una forma masiva en la dinamicidad del sistema, pero a nivel institucional, y si esta dinámica no estaba en España por la renovación, el personal de la inspección malamente podría participar de una manera preferente hacia una renovación del sistema. Siempre he dicho que la inspección ha sido la gran sacrificada de esta situación.

V. E.: ¿Por qué?

D. L.: Porque se le han ido

acumulando, durante muchos años, tal cantidad de funciones que, sinceramente, no le ha sido posible atenderlas con cierto rigor; y, por si fuera poco, se le ha ido recargando de unas actividades burocráticas para las que no estaba ni está dotada de la infraestructura necesaria.

V. E.: ¿Quizá se ha burocratizado porque le han invadido competencias de otros órganos de la Administración, renunciando a los suyos propios?

D. L.: Mil veces nos hemos quejado todos los compañeros de la inspección de las trabas burocráticas. Hasta se da el caso paradójico de que en el último decenio, más o menos, la inmensa mayoría de las actuaciones de las Direcciones Provinciales tenían que ser informadas y preparadas por la inspección, cuando esta carecía de todo tipo de infraestructura. Tenían veintitantas funciones que realizar, incluso, algunas tan indeterminadas como «... y cualquier otra que se le pudiera encomendar». Así es muy fácil culpar de muchas cosas a la inspección.

V. E.: Sí, pero, recogiendo la frase «acuñada» de que «la inspección debe ser la conciencia crítica del sistema», aquí, salvo excepciones, no ha sido así.

D. L.: Una de las primeras cosas que se hicieron en el primer bienio republicado fue poner en orden a la inspección. Los inspectores dejaron de ser solo vigilantes para convertirse en la pieza dinamizadora del sistema, y se creó la Inspección Central para que, justamente, fuese eso, la con-

ciencia crítica del sistema. Después, la derecha conservadora (CEDA) gana las elecciones y lo primero que hace es eliminar la Inspección Central. Más tarde, en 1936, gana el Frente Popular y se vuelve a poner en marcha la conciencia crítica del sistema. No cabe duda de que hace falta una voluntad política que permita y anime a que la inspección sea lo que debe ser: La conciencia crítica del sistema y el dinamizador de la educación.

V. E.: ¿Cómo se conseguirá, a partir de ahora, una congruente adecuación de las necesidades y objetivos que ha de perseguir la inspección en armonía con los criterios plasmados en la vigente Constitución Española y sistema de autonomías?

D. L.: Este es precisamente uno de los grandes retos que tiene planteado el Ministerio de Educación y Ciencia y la Inspección: atender a las necesidades del Gobierno de la Nación y a los Gobiernos autonómicos. La política autonómica no está, de ninguna manera, divorciada de la política general sino que sirve de complemento de actuación de las características de cada comunidad. La inspección no puede vivir de espaldas a esta realidad.

A través de estudios e informes, estamos tratando de poner a disposición de las autonomías que aún no han empezado su período de gobierno, una serie de elementos que les permitan tener una visión general y técnica de su situación escolar.

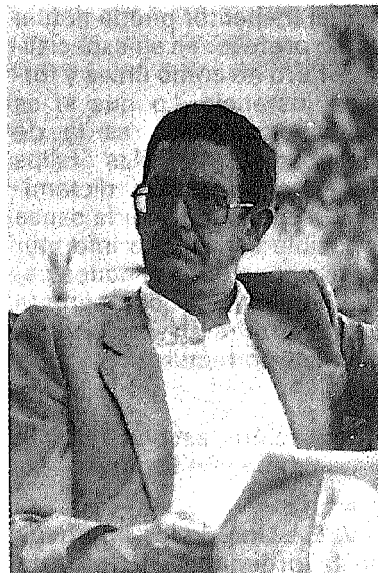
V. E.: ¿Cómo se logrará una inspección fuerte y sobre todo integrada en la vida de los centros?

D. L.: La Inspección General está totalmente de acuerdo con que el maestro retome la profesionalidad que ha ido perdiendo por mor de una serie de modas y modos en educación, que han venido a superespecializar al profesor a cambio de perder su profesionalidad. En los últimos años, al profesor se le ha ido arrinconando a la sola parcela de enseñante, no porque él haya renunciado voluntariamente al papel de tutor que ha venido desempeñando durante toda la vida, sino porque, un poco el sistema le ha constreñido en sus funciones, y ha pensado que el mejor profesor es el más especializado.

V. E.: ¿Qué se va a hacer?

D. L.: La Dirección General de Educación Básica está tratando de que el profesor retome su protagonismo, no sólo en la labor educativa, que eso también corresponde a los demás elementos que rodean al sistema escolar (profesores, alumnos, padres, ayuntamientos), sino que el protagonismo se refiere exclusivamente a la profesionalidad. En este sentido, la inspección aboga porque los equipos de apoyo sean auténticos equipos de apoyo, y no sobrepasen de lo que su propio nombre indica; es decir, que estén perfectamente incardinados en el sistema y que no sustituyan, en forma alguna, el trabajo aglutinador del profesor porque, hasta ahora, estamos viviendo una dispersión total, usurpando funciones al profesor que realmente es el que debe, merced a los equipos de apoyo, tener los instrumentos en su mano para tecnificar el trabajo.

V. E.: Nada más, y nada menos... decimos nosotros.



Carlos Ortiz.

Todas estas afirmaciones serán fruto de tu confianza en la preparación del profesor. ¿no es así?

D. L.: Yo creo en la preparación del profesor. Entiendo que se debe reivindicar su situación como profesional y como máximo artífice de la actividad docente.

V. E.: Esto da pie para preguntar, ¿cuál debe ser la labor del inspector?

D. L.: La Inspección Central se ha planteado muy claramente que, entre las muchas funciones que tienen que reducirse a la inspección, una de ellas es la de ser profesor de profesores. El Ministerio de Educación y Ciencia tiene muchas posibilidades de buscar el perfeccionamiento del profesorado en el ejercicio, a través de instituciones docentes específicas, además de potenciar los movimientos de renovación pedagógica, o facilitar el autoperfeccionamiento del docente. Y en toda esta dinámica, no hay inconveniente en

que el inspector pueda actuar como profesor en su especialidad. Pero no como única y forzada instancia. Lo que sí es función específica es la de diagnosticar posibles fallos del sistema escolar, dictaminando cuál pueda ser la causa y posible solución, o informar para que en determinados casos, la instancia competente pueda arbitrar las oportunas medidas correctoras.

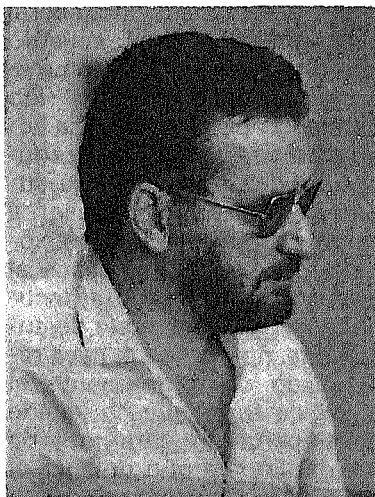
Integración escolar de la Educación Especial

V. E.: Uno de los objetivos de la ordenación y reforma de la Educación Especial es la *integración* en el sistema ordinario. ¿Cómo puede contribuir la Educación Especial a la renovación pedagógica? Es el Subdirector General de E. E. quien toma la palabra.

Carlos: Aunque la Ley General de Educación reconoce que todo alumno disminuido tiene derecho a un puesto escolar, la realidad muestra que muchos de ellos padecen una mala escolarización. El sistema de Educación Especial está aislado del sistema escolar. Por eso, cuestionar el sistema de E. E. vigente y sus estructuras revela ya la valentía de una actitud innovadora, que obligará a profundas modificaciones.

V. E.: ¿En qué sentido?

C.: En primer lugar, va a obligar a perder el miedo a las diferencias; en segundo lugar, va a permitir al profesor mantener un talante permanentemente innovador, al tener que buscar de continuo para la escuela soluciones que sean más creativas y gratificantes para todos.



Jorge Roa.

V. E.: ¿Qué consecuencias puede traer para el profesorado la integración del disminuido en el sistema ordinario?

C.: Implica, sin duda, la introducción de innovaciones metodológicas, así como la iniciación de nuevos modelos de organización en la escuela. También traerá consigo la actualización de contenidos y el complemento del curriculum con otras áreas y técnicas; y, además, se contará con una serie de servicios de apoyo a la escuela, cuya acción se orientará a la atención de los alumnos normales y disminuidos. Pero el efecto inmediato va a consistir en reducir y prevenir el fracaso escolar con toda una acción preventiva y una intervención precoz.

V. E.: ¿Qué cometido ha de desempeñar el profesor ordinario?

C.: Su misión es muy importante. El es el verdadero artífice de esta apasionante tarea. Se pretende dar una formación básica en Educación Especial a todo el profesorado, independientemente de que

tenga otra especialidad, porque pensamos que todos los profesores deben disponer de esos conocimientos básicos que, sin duda, contribuirán a configurar la auténtica profesionalidad del docente. Asimismo, se caminará firmemente hacia la mejora de los sistemas actuales de formación y perfeccionamiento del profesorado de Educación Especial y de todo el personal que participe en esas tareas.

V. E.: ¿Cómo está regulada oficialmente la integración del minusválido?

C.: El BOE del pasado 18 de junio inserta una O. M. del 14 del mismo mes, que desarrolla, a su vez, el Real Decreto 2.639/82 sobre Ordenación de la E. E. en los niveles de Preescolar y E. G. B. En dicha Orden se prevén cuatro formas de escolarización de alumnos disminuidos, según la capacidad de integración de los mismos. Para aquellos que presenten alguna dificultad ligera, de carácter transitorio, seguirán un régimen de integración completa en unidades ordinarias. En los demás casos, se hará, bien en régimen de integración combinada o parcial en centros ordinarios y, en el caso de alumnos con dificultades serias y continuadas, se realizará en centros específicos dotados de unidades de transición. En todo caso, el criterio integrador será flexible, por lo que las formas de integración no deben entenderse con carácter permanente, antes bien, tendrán un carácter dinámico en función de la evolución del alumno.

V. E.: ¿Cómo van a contribuir los Grupos de Apoyo en esta dinámica?

C.: Estos grupos, formados por profesorado especializado, en las modalidades de fijos o itinerantes, ejercerán las siguientes funciones: ayuda al profesor de la clase; ayuda a los propios alumnos, desarrollando individualmente o en pequeños grupos programas correctores de dificultad, cuando éstas no puedan ser atendidas por el profesor ordinario, y asesoramiento a padres para que colaboren en la labor rehabilitadora del Centro.

V. E.: ¿Cuántos alumnos podrán integrarse en un aula?

C.: Las cuantificaciones se harán teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos; pero, pensamos que el número no debe ser superior a tres.

V. E.: ¿Qué se pretende realmente con la integración del minusválido en la institución escolar ordinaria?

C.: Demostrar a la sociedad que la integración es un bien para el alumno disminuido, para el normal, para la misma sociedad, para la escuela y para el propio sistema escolar.

V. E.: ¿Qué tenéis pendiente de realizar a corto plazo?

C.: La atención educativa temprana del alumno disminuido. Hay necesidades que tienen que ser atendidas en su justo momento, y recuperables si se tratan tempranamente. La elaboración de un diseño de programa sobre la situación familiar del minusválido para fomentar la estimulación precoz y primeras atenciones, etc.

V. E.: ¿Se logrará poner fin a esta marginación?

C.: Sin duda alguna. Los

tiempos son muy distintos, la escuela está cambiando y, por eso, va a estar abierta también a la Educación Especial, contando siempre con la profesionalidad de un profesorado auténtico y capaz de afrontar un reto de tan grande trascendencia social.

VIDA ESCOLAR y La Renovación Pedagógica

V. E.: Jorge, como Director de la revista, ¿qué puede aportar un órgano de información como *Vida Escolar* a la renovación pedagógica?

Jorge: Se está intentando que la revista, en su nueva andadura, contribuya sencilla, pero eficientemente, a la innovación y renovación pedagógicas del profesorado y de la escuela misma. ¿Cómo? Abriendo con generosidad sus páginas a todo cuanto signifique innovación educativa. Somos conscientes, —y en esto no hacemos sino seguir las indicaciones del Ministro de Educación y Ciencia en la clausura de la reunión nacional de los M. R. P. en Salamanca—, de que las escuelas deben contribuir al cambio cultural antes de que sigan siendo meros instrumentos de reproducción cultural.

V. E.: ¿Puedes concretar un poco más la frase de «abrir generosamente las páginas de la revista a las innovaciones educativas»? ¿Cómo se va a traducir ese deseo en la marcha de la revista?

J.: Digamos que nos interesa de modo especial dar a conocer aquellas experiencias educativas, —estructurales, metodológicas y didácticas—, que estén realizando en sus escuelas, a ser posible los

maestros de a pie, y que, por otra parte, puedan ser generalizables al resto del profesorado.

No pueden darse innovaciones importantes, así lo pensamos, en materia educativa, si no tienen como centro las actitudes de los maestros. En este sentido, *Vida Escolar* quiere servir de puente, de plataforma, para dar a conocer estas experiencias, desconocidas quizá por la gran mayoría de profesorado, debido a la falta de difusión de las mismas.

Se han abierto también otras secciones, en la revista, que pretenden recoger, reseñar y potenciar, las actividades, iniciativas y realizaciones, en consonancia con la innovación y renovación pedagógicas. Y aprovecho, una vez más, la oportunidad para brindar las páginas de *Vida Escolar* a todos los maestros que tengan algo que decir. Me gustaría que la vieran y sintieran como *su propia revista*.

Las manecillas del reloj marcan las 7 de la tarde. Durante tres horas dos pequeños aparatos han ido grabando las palabras, y la palabra es vehículo de la idea, de Blanca, Víctor, Domingo Luis, Carlos y Jorge sobre renovación pedagógica. Aquí quedan impresas para la sugerencia, la discusión y, puede que, por qué no, para la disidencia. Participación, protagonismo del maestro, reflexión crítica sobre el propio trabajo, flexibilidad de programas, etc., son ideas que quedan resonando por la sala.)

FELICIANO BLAZQUEZ
A. MOLINA ARMENTEROS
Ilustración: Mila Rodero

LIBROS DE PRE-ESCOLAR Y E.G.B.
CON GUIAS DIDACTICAS

Comprender es Aprender

Los gabinetes y equipos permanentes de estudio, investigación y experimentación de Ediciones SM han logrado un sistema eficaz de ayuda al profesor para crear interés por aprender.

Quando el profesor analiza los libros de Pre-escolar y E.G.B. de Ediciones SM observa, como partiendo de la experiencia personal del niño, se trabaja la toma de conciencia y la comunicación, estimulando la imaginación y las habilidades innatas: un sistema de enseñanza activa, experimental y creativa que ayuda al profesor a luchar contra la dispersión y favorece el análisis y la capacidad de síntesis.



LIBROS DE EDICIONES SM

PARA PRE-ESCOLAR Y E.G.B. PORQUE EL PROFESOR

SABE QUE COMPRENDER ES APRENDER.

Ediciones **SM**
Educar, hoy

El perfeccionamiento del profesorado

De esta primera aproximación al problema deben arrancar dos premisas fundamentales con las que habremos de toparnos continuamente:

a) Los métodos y contenidos adquiridos en la formación inicial siempre son susceptibles de ser readaptados a la realidad.

b) Los métodos y contenidos son susceptibles de ser mejorados o perfeccionados.

Estas dos premisas contienen la definición de lo que en-

La dinámica social convierte en obsoleta cualquier formación recibida por muy completa que sea.

Fácticamente demostrable en lo que se refiere a contenidos científicos, no lo es tanto en lo referente a técnicas y métodos pedagógicos, pero es al menos constatable.

tendemos por perfeccionamiento del profesorado, o lo que otros, con ligeros matices, definen como formación permanente del profesorado, reciclaje o educación recurrente.

Prescindiendo de las diferencias de matices que pueden ser tan grandes como se quiera, nos gustaría que todo el mundo intentara ser perfecto. Nos gustaría también que nadie lo consiguiera para que siguiera intentándolo. De ahí, que el encuentro con el término «perfeccionamiento» no



sea casual, sino todo lo contrario.

Satisface del término lo que tiene de más idealista y utópico y, sobre todo, lo que tiene de positivo.

Mientras otros conceptos parten del vacío que hay que cubrir, la insuficiencia que hay que completar o lo inadecuado que hay que corregir, el perfeccionamiento parte de **algo que hay que mejorar aun más** con un sentido de futuro interminable (próximo también, en este sentido, a formación recurrente, aunque el término, a nuestro modo de ver, sea menos preciso). Parte de un deseo utópico de perfección.

Rodari nos previene contra el olvido de la utopía que tiene un gran contenido educativo: «si no creemos, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿qué sentido encontraríamos para ir al dentista?» (1).

Aunque la cita sea traída por los pelos, podemos hacer una traducción sustanciosa: si el profesor no cree en lo que hace ¿qué sentido tiene para él ir todos los días a clase? Seguro que existe una equivalencia entre clase y dentista nada desdeñable en este caso. Y a la inversa: si un profesor cree en lo que hace —base primaria de toda motivación— evidentemente deseará perfeccionar sus métodos para ir con más gusto a su clase.

Perfeccionamiento está ligado a la labor docente realizada con gusto y excluye cualquier escepticismo, rutina o monotonía. Perfeccionamiento está ligado a quien hace algo que le satisface del todo,

(1) G. Rodari: «Gramática de la fantasía». Barcelona, 1979. Reforma de la Escuela.

independientemente de valoraciones externas.

Es un proceso de implicación personal, como señala Gonzalo Vázquez. «Uno se liga a aquello que considera como propio. El profesor se perfecciona en tanto que se implica y compromete consigo mismo en la tarea continua de un mejoramiento». (2).

Si existen factores motivadores externos que no sea facilitar el perfeccionamiento, es porque algo está fallando ya que la verdadera motivación está en la belleza creativa que surge del aula como expresión de un trabajo realizado con gusto.

Una onza de experiencia y una tonelada de teoría

Lo dicho hasta ahora nos lleva a una primera conclusión: el perfeccionamiento del profesorado arranca de la práctica docente.

Como buen pragmático de la escuela activa, Dewey decía: «Una onza de experiencia vale más que una tonelada de teoría» (3). No somos tan sectarios como para imponer una validez universal a lo que sólo debe ser aviso contra el verbalismo; consideramos que en educación no sólo es importante saber hacer, sino también saber para qué se hacen las cosas y hacia dónde se va con lo que se hace. En esta medida podemos decir que el perfeccionamiento tiene sentido doble: es preciso saber dónde vamos y es preciso que

(2) Gonzalo Vázquez: «El perfeccionamiento de los profesores», Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1975.

(3) Dewey: «Democracia y Educación». Buenos Aires. Losada, 1960.

***«Perfeccionamiento
está ligado a quien hace
algo que le satisface del
todo
independientemente de
valoraciones externas».***

«Las soluciones que un país adopte en materia de política educativa son la resultante de su propia historia y de las tendencias que puedan observarse en otros países».

arranquemos de la praxis para conseguirlo. En esta línea se complementa teoría-praxis y se enriquecen mutuamente. La experiencia cotidiana debe ser el punto de partida de una búsqueda continua y todo encuentro o nueva adquisición debe llegar al aula. En esta doble dirección debe encuadrarse el perfeccionamiento del profesorado. No tiene sentido, por tanto, que la renovación pedagógica venga de quienes no practican la docencia por muy sabios (teóricos) que sean, ni debería tenerlo tampoco que una praxis escolar adolezca de objetivos y se enriquezca con las nuevas aportaciones teóricas que cada día aparecen (en el campo de la psicología evolutiva, de la modificación de la conducta, de la participación, etc.). Así pues onzas de experiencias, onzas de teoría. Y aún mejor que onzas, toneladas.

Tras la digresión obligada, parece importante que intentemos una definición. Lejos de nuestro ánimo hacerla cerrada, antes bien pretendemos una flexibilidad suficientemente grande como para que quepa todo. Por perfeccionamiento del profesorado debemos entender:

- Equilibrio entre teoría y práctica docente.
- Profundización, continuación o ampliación de la formación inicial del profesorado.
- Mejora permanente de métodos o técnicas docentes.
- Búsqueda de nuevos modelos educativos.
- Readaptación de conocimientos y técnicas en desuso.
- Comunicación e intercambio de experiencias.
- Modificación de actitudes ante determinados presupuestos educativos con vistas

a una mejor adaptación a la clase.

- Preparación para el futuro.

- Mejora de la calidad de enseñanza (término no siempre claro pero que, en nuestro caso debe ser el resultado de las sumas anteriores).

Hemos visto que el perfeccionamiento del profesorado está relacionado con la práctica docente —«en la fragua se forja el herrero» que diría C. Freinet (4)—, pero el primer punto de esta realidad debe partir de la formación inicial, a la que reiteradamente nos estamos refiriendo. Mejorar, profundizar, buscar nuevos métodos o modelos, etc., se hace siempre partiendo de lo que con anterioridad ha sido adquirido. Consideramos que la actitud del profesor ante sí mismo, siempre estará condicionada a lo que en su momento le enseñaron. Si entonces no aprendió que cuando ya fuera profesor debía perfeccionarse, evidentemente no aprendió la primera lección. Incluso una formación deficiente en la escuela de formación del profesorado podría salvarse con una clara conciencia de que constantemente hay que volver a ser alumno.

Miremos a nuestro alrededor, algo encontraremos

Las soluciones que un país adopte en materia de política educativa han de ser tanto la resultante de su propia historia, como de las tendencias

(4) C. Freinet: «Parábolas para una pedagogía popular». Barcelona. Estel-la, 1970.

que puedan observarse en otros países. La diversidad de matices que pueda presentar un modelo propio en materia de perfeccionamiento no debería ser obstáculo para que se tengan en cuenta otras realidades. Tampoco debería ser el único punto de mira. De ahí, que nos interese conocer la trayectoria seguida en otros países en materia del perfeccionamiento del profesorado y contrastarla con nuestra propia realidad.

Analizada la evolución de los países occidentales—Europa Occidental y EE.UU., esencialmente—, pueden constatar-se una serie de tendencias comunes:

— En líneas generales se observa que existe un mayor interés y participación en el perfeccionamiento en los niveles inferiores de la educación (esencialmente en la enseñanza primaria).

— En todos los países existe una preocupación oficial por el perfeccionamiento del profesorado y generalmente son las mismas administraciones quienes ofrecen alternativas y soluciones. Además de los correspondientes centros pedagógicos que se crean —raramente dependientes de la Universidad—, la Inspección suele desempeñar un papel muy importante en el perfeccionamiento en los mismos centros de trabajo, ya sea realizando una labor de seguimiento, ya como animadores.

— La tarea de perfeccionamiento es apoyada por la Administración de modo diverso:

a) Apoyo económico cuando se realiza en horas no lectivas o en período de vacaciones (generalmente cursillos de verano).

b) Concesión de tiempo li-

bre cuando se simultanea la actividad con la labor docente. Existe una tendencia a que los cursos de perfeccionamiento no impidan el seguir realizando el trabajo y la Administración concede media jornada libre o la mayor parte de la jornada. La intención es que el fruto de la reflexión teórica se contraste con la experiencia docente.

c) En algún caso (Estados Unidos) el perfeccionamiento supone incremento en las remuneraciones del profesorado. Lo usual es que, cuando las actividades se realizan a costa del tiempo libre del profesor, se le concedan ayudas económicas por el tiempo que duran.

— Las actividades suelen ser voluntarias y cuando son obligatorias se hacen cada cierto tiempo (cuatro o cinco años). Los modelos seguidos en el perfeccionamiento suelen ser muy similares: seminarios, «stage», encuentros, conferencias, intercambio de experiencias, encuentros de verano, investigación, dinámica de grupos... La duración es variable y la metodología suele ser práctica. En algunos países de Europa comienza a imponerse la norma de realizar los cursillos en el mismo aula o centro (el profesor acude a una aula donde se expone la experiencia).

— Se considera muy positiva la participación del profesorado en la planificación de sus propias actividades de perfeccionamiento, destacando en este sentido el caso de Inglaterra (Schools Council) que partiendo del ámbito municipal se crea una red nacional.

— En pocos casos las Escuelas de Formación del Pro-

***«En todos los países
existe una
preocupación oficial por
el perfeccionamiento
del profesorado.
Carecemos de una línea».***

fesorado se encargan también del perfeccionamiento del profesorado y, cuando lo hacen, comparten con otros organismos oficiales la actividad.

— Se detecta cada vez en mayor medida la insuficiencia de la Administración y sus organismos oficiales en el campo del perfeccionamiento del profesorado. En casi todos los países surgen paralelamente a la Administración Asociaciones Profesionales de carácter pedagógico que se encargan de la Renovación pedagógica. Destaca, en este sentido, los Congresos, convenciones, encuentros, etc. que realizan la NEA —National Educational Association— en EE.UU. que cuenta con más de un millón de asociados. En otros casos son los mismos sindicatos quienes realizan una actividad paralela a la Administración en materia de Renovación pedagógica con resultados ge-

neralmente aceptables. (Destaca en este sentido Francia con su sindicato de maestros).

— El perfeccionamiento del profesorado por correspondencia suele ser escaso. Destaca, sin embargo, la T.V. bávara de Alemania que emite unos programas de televisión escolar y perfeccionamiento que están muy bien considerados, tanto a nivel de profesores como a nivel internacional.

— Las publicaciones profesionales están muy difundidas en todos los países, tanto a nivel oficial como privado (de Asociaciones, sindicatos...).

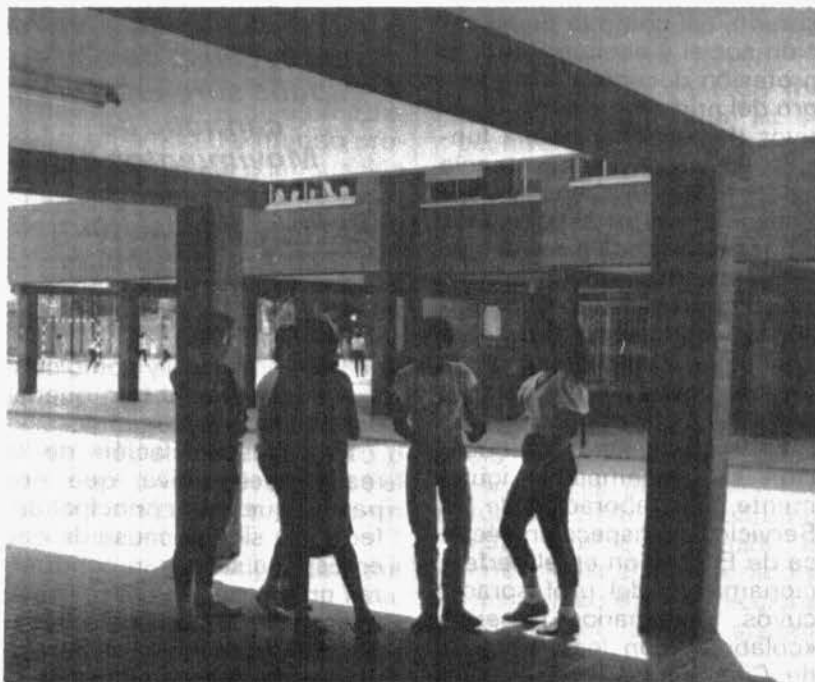
Nuestra situación actual

Nuestra situación actual está salpicada de incoherencias y discontinuidades. No sería preocupante si reuniese unos requisitos de calidad aceptable.

El 2 de diciembre de 1932 se creaban los Centros de Colaboración Pedagógica que, bajo el cuidado de la Junta de Inspectores, pretendían fomentar la creación de centros regionales que agrupara a los maestros de los pueblos próximos para el estudio de la vida escolar mediante reuniones periódicas. Era una buena idea que, como tantas otras nacidas al amparo de la II República, pronto iba a ser olvidada.

En 1979 se intentan rehabilitar los centros con el nombre de CEIRE (Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa) que se quedaron en mera instrucción de la Dirección General de Educación Básica y en meras intenciones, como se deduce de la evolución tanto de sus actividades como de su dotación presupuestaria (52,5 millones en 1980, 15 millones en 1981 y 21 millones en 1982).

***continuada y coherente
en el tema de
perfeccionamiento del
profesorado».***



La Ley General de Educación de 1970 y su posterior evolución está igualmente sometida a la discontinuidad, como lo demuestra el hecho de que tanto el CENIDE, como el INCIE duermen el sueño de los justos desde 1974 y 1980, respectivamente.

Sobreviven —y nunca mejor dicho— los ICES que ya en el Art. 73.3 de la Ley General de Educación se encargaban del «perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos».

De acuerdo con los artículos 69.2, 72.3 y 4, 105.3, estos Institutos de Ciencias de la Educación, dependerían de la Universidad. Donde mejor se refleja esta idea es en el preámbulo de la Ley:

«Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, que, establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, han de prestar servicios de inapreciable valor a todo el sistema educativo, cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional.»

En la Ley General de Educación se contemplaba, igualmente, la colaboración de los Servicios de Inspección Técnica de Educación en el perfeccionamiento del profesorado, cuyos funcionarios deberían «colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación

en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente». (Art. 142.e). Posteriormente el Decreto 564/1973, en su artículo 2.º, apartados c y e, definían cuáles debían ser las funciones del inspector en este campo.

Con esta sucinta exposición de la evolución ya podemos atrevernos a emitir un juicio.

Carecemos de una línea continuada y coherente en el tema de perfeccionamiento del profesorado. La que existe depende de la Universidad que no es precisamente lo adecuado, como lo demuestra que sean escasos los países occidentales que adoptan esta fórmula, y de la Inspección que, con ser una tendencia europea —aunque concebida de un modo distinto, como animadores de centros— no se ha sabido concretar en España

«La desvinculación de la realidad educativa ha sido la causa de que en España surgieran gran cantidad de Movimientos de Renovación Pedagógica, al margen de las instancias oficiales».

de un modo claro y como consecuencia de ello han quedado totalmente relegados.

Esta desvinculación de la realidad educativa, que nos parece que es su principal defecto, ha sido la causa de que en España surgieran con fuerza gran cantidad de Movimientos de Renovación Pedagógica funcionando al margen de las instancias oficiales y

que las Escuelas de Verano por ellos organizadas —de gran tradición histórica, por otra parte— hayan tenido tan buena acogida entre el profesorado.

Se hace camino al andar

No vamos a intentar en este artículo dar una alternativa a la actual estructura del perfeccionamiento del profesorado, pero sí nos interesa fijar unos principios teóricos adecuados a nuestra propia realidad.

a) Es preciso **hacer coincidentes los modelos oficiales de perfeccionamiento del profesorado que se establezcan, con aquellos que han surgido al margen de la administración.** No gozamos de tantas posibilidades como para permitirnos enfrentamientos ni marginaciones. El sistema mixto que tenemos en materia de perfeccionamiento —que por cierto se asemeja en cierto modo al sistema educativo mixto de enseñanza pública y privada conviviendo de modo complementario— debe coincidir en muchos planteamientos y convivir de modo creativo.

En este sentido se mueve la política actual del Ministerio de Educación que está reflejada en la visita que el Ministro realizó al V Encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Salamanca, 6 de febrero de 1983).

b) **La integración de los dos modelos debe ir acompañada, a su vez, de una alternativa a las actuales instancias oficiales** que partiendo del mismo centro escolar vaya cubriendo los niveles comarcales —rehabilitando los CEI-REs con una nueva perspecti-



va e incorporando las experiencias surgidas de las distintas corporaciones locales, tales como la Casa del maestro de Gijón, por poner un ejemplo afortunado—, los niveles provinciales, autonómicos y estatales. Cada escalón, en este sentido debe tener sus propias características. Lo importante es crear una auténtica red o estructura racional capaz de adaptarse a las necesidades del profesorado mediante la programación adecuada.

c) Una **fijación de objetivos a los distintos niveles**, coincidentes todos ellos en que lo que se persigue es la mejora de nuestro sistema educativo y la elevación de la calidad de enseñanza. Con ello pretendemos insistir en que el perfeccionamiento del profesorado debe incidir directamente en el aula, a la vez que debe hacerse un seguimiento del mismo a nivel de resultados.

d) Una **flexibilidad del modelo de modo que sea capaz de adaptarse a las necesi-**

dades y posibilite la incorporación de experiencias diversas, sin que por ello se cuestione el modelo mismo.

e) Una **continuidad del modelo** en cuanto estructura propia que le posibilite su propio perfeccionamiento (feedback) y también en cuanto a incidencia en el profesorado, de tal modo que el modelo diseñado no constituya un eslabón separado del mundo profesional sino una continuación del mismo.

f) Una **participación real del profesorado** a través de la programación de sus propios cursillos y mediante la combinación de la voluntariedad en cuanto a cotas máximas de participación con unas exigencias mínimas por parte de la Administración (cada cinco o siete años debiera reciclarse el profesorado, como ocurre en muchos países).

g) Una **investigación** que partiendo del mismo aula, evaluada desde fuera de modo objetivo y transmitida a través de los cursillos de perfeccio-

namiento, fuera capaz de transformar nuestro sistema educativo, no sólo desde el punto de vista técnico sino también desde la perspectiva de la transformación creativa.

Investigar es bueno. Experimentar lo investigado es aún mejor y, que duda cabe, es preciso encontrar nuevos caminos velando en todo momento porque lo que se encuentre y aplique en el aula sirva para mejorar el sistema educativo y no para dejar que nuestras escuelas se diluyan en el océano de la mediocridad o degradación. Querámoslo o no, nos guste o no un control, esta tarea de velar compete a la Administración—eso sí, del modo más democrático posible— y esta tarea sólo la pueden llevar a cabo si la Inspección participa en este proceso. Sólo así podremos lograr que la aspiración de perfeccionar al profesorado se transforme en perfeccionamiento del propio sistema educativo.

ROBERTO REY MANTILLA

Muchos profesores de Inglés regresan de las vacaciones con entusiasmo. Pero también conscientes de los problemas que entraña la enseñanza de esta lengua: formulación de objetivos, dificultad de evaluar, necesidad de encontrar material motivador, diferencia de niveles en una misma clase, etc. Estas dificultades no son insuperables. Aunque no siempre se solucionan de la misma forma, la experiencia nos confirma cómo otros profesores van resolviéndolas dentro de las condiciones de la clase ordinaria.

PRINCIPIO DE CURSO: What to do?

De entre todas estas dificultades vamos a referirnos a dos: la **formulación de objetivos** y la **organización de equipos de trabajo**. Nuestro propósito es ofrecer algunas ideas. Aunque probablemente parezcan conocidas, esperamos que inspiren a los profesores para replantearse las soluciones personales de sus clases.

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Preparamos la primera clase del curso y nos planteamos las siguientes preguntas:

Qué vamos a enseñar.

Qué quieren aprender.

Sabemos que vamos a enseñar a **trabajar con palabras**. Lo que se hace en cualquier idioma: entender, expresarse y comunicarse; hablar y escribir; introducirse en otra cultura y pensar.

Nos falta saber **lo que al alumno le interesa hacer con las palabras** y por qué. La contestación más elemental y automática quizá sea «conseguir el aprobado». Pero siempre existen motivaciones más auténticas que, quizá, no son las mismas para toda la clase: desde el interés por relacionarse con los chicos de otros países, utilizar el idioma para



una profesión futura, etc., hasta la de romper la rutina de su propia lengua, considerando incluso la posibilidad de que algunos respondan que no les interesa.

Hay otro factor: no todos los alumnos están igualmente capacitados para aprender las mismas cosas. **Necesitamos, pues, distribuir a los alumnos en grupos y asignar objetivos específicos para cada grupo.** A todos ellos les vamos a suministrar, a lo largo del curso,

un determinado capital de léxico y estructuras, adecuado a sus intereses. Cada uno será poseedor del mismo y podrá incrementarlo, deteriorarlo u olvidarlo. Pero siempre será el «suyo».

Nos estamos planteando así tres objetivos concretos:

- LOCALIZACIÓN DE LO QUE VAMOS A ENSEÑAR
- ORGANIZACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO, y
- ASIGNACIÓN DE TAREAS A LOS EQUIPOS.

Sobre cada uno de ellos se-ñalamos a continuación algunas ideas para los profesores interesados en el tema.

1. LOCALIZACIÓN DE LO QUE VAMOS A ENSEÑAR.—CLASIFICACIÓN DE TAREAS

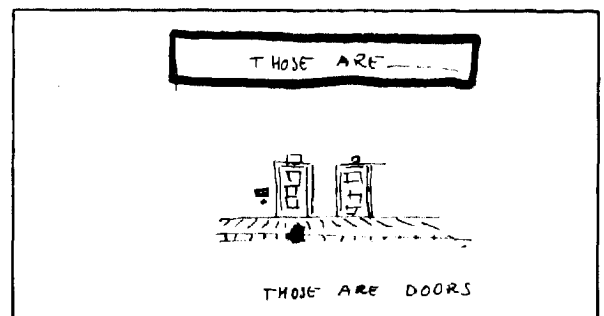
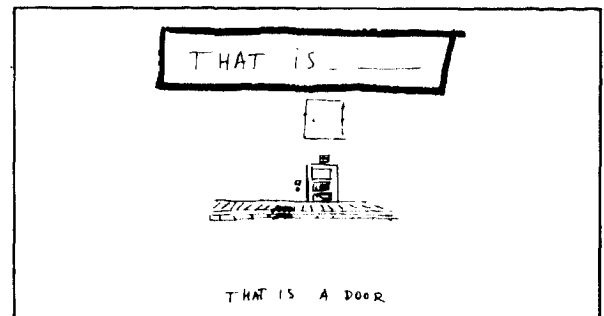
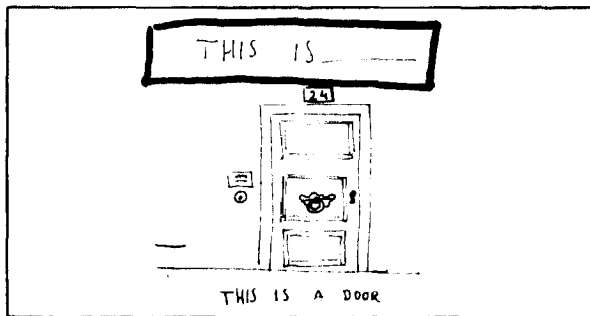
Para desarrollar el proceso enseñar-aprender tenemos

presenta las cuatro categorías: **listening, speaking, reading, writing**; y las parcelamos en nueve escalones, correspondientes a los nueve meses del curso. De igual forma seleccionaremos nueve temas (uno por mes), teniendo en cuenta los que hayan sugerido los propios alumnos. En cualquier caso, hay que recor-

dar esta regla de oro: **simplificar al máximo los objetivos.** (La ambición no suele ser bue-

«Suministrar, a lo largo del curso, un determinado capital de léxico y estructuras.»

Cuadro 1. Clasificación por temas	Meses	Listening-Speaking-Reading-Writing	Temas	Objetivos Gramaticales
	1		School	
	2		Friends	
	3		Love	
	4		T.V.E.	
	5		Cinema	
	6		Music	
	7		Cooking	
	8		Work	
	9		Country	



Cuadro 2.
Actividades

Ejemplo: Actividades para el mes de
Tema.....
Objetivos Gramaticales.....
.....

LISTENING-SPEAKING

- Acostumbrar al alumno a:
1. Intercambiar información
Desde niveles elementales:
— «What's this/that?»
— «It's my It's mine»
Hasta usar modelos más complejos:
— «Can you tell me what time does the train arrive?»
— «At eleven o'clock»
 2. Expresar opiniones
Elementales:
— Good!, Great!, Fantastic!
De mayor complejidad:
— «The bus is very cheap»
— «The teacher is clever»
 3. Establecer relaciones sociales
— «What do you like to drink?»
— «A glass of water, please»
.....
— «Can you be my friend?»
— «I am delighted to!»

READING-WRITING

1. Conocimiento y enriquecimiento del vocabulario:
● Comenzar por ejercicios de prelectura.
● Seleccionar palabras inglesas de anuncios, discos, etc.
● Estudiar determinados campos semánticos.
2. Integración del vocabulario con las estructuras:
● Localizar en los libros de texto «passages» que se aproximen a los objetivos programados, y clasificarlos.
3. Comprensión y expresión escrita
(de párrafos seleccionados por el profesor.)

«Que los profesores sean capaces de ver las causas que bloquean a cada alumno en el aprendizaje».

na compañera de la educación).

Los cuadros 1 y 2 sugieren cómo clasificar las actividades:

2/3. FORMACIÓN DE EQUIPOS. ASIGNACIÓN DE TAREAS

A. Alumnos de 6.º (sin conocimientos previos de inglés).

B. Alumnos de 7.º y 8.º (que han estudiado inglés en cursos anteriores).

A. Para este grupo de alumnos sugerimos la siguiente actividad: Distribuirles al comienzo del primer día de clase un cuestionario para que lo contesten individualmente. El número de respuestas correctas y de errores determinará la semejanza de nivel de los alumnos. Sugerimos el siguiente cuestionario. Aunque

1. Rellena los espacios en blanco. (Pregunta al profesor lo que no entiendas.)

Name Age
 Address
 School Level

2. Escribe en los puntos suspensivos el significado de las palabras que conozcas.

Bus	Ticket	Passport
End	Stop	Good
Music	Christmas	Boat
Coffee	Cheese	Sandwich
Short	Long	New

su contenido se presenta en lengua inglesa, todas las palabras las conocen o pueden reconocerlas por la frecuencia de su uso en el lenguaje cotidiano. Su finalidad no es otra que la motivación por el estudio de la lengua.

Si los alumnos han estudiado el idioma en cursos anteriores, tanto los de séptimo como los de octavo curso, podrán responder en el primer día de clase a pruebas como la siguiente:

1. Cuestionario

Elige la respuesta correcta. Sólo una es correcta.

A: Where are David and Janet?

B: They.....(1).....the bus stop. They're going.....(2).....school.

A: Have they got.....(3).....books?

B: Yes, Janet is reading.....(4).....book, and David.....(5).....books in his bag.

- | | | | | |
|------------|--------|-----------|---------|--------------|
| 1 A are at | 2 A in | 3 A there | 4 A her | 5 A have her |
| B are to | B on | B they're | B she | B has her |
| C is at | C at | C their | C she's | C have his |
| D is to | D to | D they | D hers | D has his |

A: Is this.....(6).....car?

B: No, it's.....(7)..... He is.....(8).....there.

A: Is he.....(9).....?

B: Yes, but his car.....(10).....American.

- | | | | | |
|------------|--------------|--------------|--------------|---------|
| 6 A you're | 7 A of Mr | 8 A this man | 9 A England | 10 A it |
| B you | B to Mr | B that man | B English | B it's |
| C your | C Mr Brown's | C this men | C an English | C is |
| D yours | D a Mr | D that | D a English | D its |
| | Brown | men | | |

A: Hello, Ann.....(11).....you today?

B:(12).....fine. And you?

A: Very.....(13)....., thank you.

B:(14).....your mother today?

A:(15).....London.

- | | | | | |
|--------------|----------|-----------|--------------|---------|
| 11 A Who are | 12 A I'm | 13 A good | 14 A When is | 15 A On |
| B How are | B Am | B fine | B Where is | B At |
| C Who is | C I | C well | C When are | C In |
| D How is | C Am I | D best | D Where are | D Of |

A: There's a bottle.....(16).....the table.....(17).....it?

B: It's.....(18)..... Have you got.....(19).....?

A: No, I haven't got.....(20).....

16 A in
B on
C into
D ont

17 A Who is
B Whose
C Who's
C Whose is

18 A of
me
B me
C my
D mine

19 A drink
B some drink
C any drink
D a drink

20 A a
B one
C so-
me
D any

Respuestas
Correctas

1 A
2 D
3 C
4 A
5 D

6 C
7 C
8 B
9 B
10 C

11 B
12 A
13 C
14 B
15 C

16 B
17 D
18 D
19 D
20 B

2. ESTRUCTURAS QUE DEBEN CONOCERSE PARA CONTESTAR

(de la publicación:

«Test your English».)

Adjectives: position of; possessive adjective (*my*)

Adverbs: from and irregular forms (*well*)

Definitive article: *the*

Determiners: *this and that; these and those; some, any*

Indefinite article: *a, an*

Nouns: irregular forms of plurals (*men*)

Possessive: adjective (*my*) and pronoun (*mine*); Saxon genitive (*Mr Brown's*); *whose?*

Prepositions: *at, on, in, to; into, onto*; phrases — *in London, go to school*

Pronouns: personal (*I, me*); possessive (*mine*); *one* (as substitute for noun)

Question words: *who, whose, where, when, how*

Verbs: Present forms of *to be* and *to have*; Present Continuous tense

Word order: adjectives and nouns

Miscellaneous: *there is/are; here/there*

El objetivo de estos cuestionarios se verá cumplido cuando los resultados de las contestaciones sirvan para **poder situar a los estudiantes y medir su nivel de conocimientos en los temas claves del aprendizaje.**

Si conocemos el nivel lingüístico de los alumnos, podemos asegurar la homogeneidad de los grupos de trabajo y programar, de acuerdo con éste, las actividades específicas de cada grupo.

Es importante que los profesores sean capaces de ver las

causas que bloquean a cada alumno en el aprendizaje y considerar la falta de hábitos para este tipo de trabajo, la elección oportuna del jefe de equipo, la distribución de los períodos de trabajo, etc. Y sobre todo, la elección de material.

Aconsejamos la conveniencia de examinar cuidadosamente el libro de texto para seleccionar y ampliar los temas que convengan a los objetivos propuestos en el cuadro 2. Este tipo de trabajo elude la utilización en clase de un

texto único y permite tareas más amenas a profesores y alumnos.

Sobre todo hace que:

— los estudiantes perezosos trabajen,

— los menos inteligentes se sientan motivados,

— la dinámica de la clase sea más ágil, y

— la observación próxima del trabajo individual ayude a detectar no sólo los errores, sino también los aspectos positivos de toda la clase.

ADELA RODERO

ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

Aplicaciones a la programación y a la evaluación

El R.D. de 69/1981 de 9 de enero y la posterior O.M. de 17 de enero de 1981 inauguraban algo más que la paulatina introducción de unas modificaciones en el currículum de la EGB. De hecho, ese era el principio de una reforma de la EGB. Reforma en el esquema de este nivel, reforma en los programas, reforma en la organización de los alumnos y profesores y reforma en los criterios de evaluación.

En las citadas disposiciones y en las que han ido apareciendo después la Administración está perfilando, a través de la literatura normativa, lo que se ha propuesto que la EGB sea en un futuro. Pero, no nos engañemos, entre la norma y la realidad hay siempre un trecho. Y, si la norma alude a contextos técnicos, este trecho no puede llenarse únicamente a base de buena voluntad. Son necesarios en estos casos desarrollos técnicos intermedios entre la norma y la compleja y varia realidad sobre la que la norma ha de aplicarse. Y estos desarrollos, por su misma naturaleza, no

son materia propia del Boletín Oficial del Estado.

Las Enseñanzas Mínimas y los Niveles Básicos de Referencia han sido publicados y han llegado —aunque no tan generalizadamente como pudiera creerse— a las manos del profesor. Pero éste, al intentar aplicarlos en su aula, se ve asaltado por múltiples interrogantes cuya contestación no figura en el texto legal. «¿En mi programación debo dar igual tratamiento a unos Niveles Básicos de Referencia que a otros?». «¿Han de saber mis alumnos necesariamente todos y cada uno de los Niveles Básicos de Referencia, o sólo algunos?». «¿En este último caso, cuáles?». Y así, podríamos continuar reproduciendo las dudas que asaltan al profesor en estos momentos. Pensamos que no están llegando a tiempo esos desarrollos técnicos de la norma que el profesor necesita y demanda.

Lo que sigue no es sino el intento, modesto, de aportar algo, una cierta respuesta técnica, a varias de esas preguntas.

1. Currículum y programación

En principio, puede decirse que programar no es sino establecer, sobre la pauta del tiempo, un proyecto de distribución didáctica del currículum que previamente había sido estipulado para un colectivo determinado de alumnos.

Pero la formulación habitual del currículum no permite pasar, sin más, a distribuirlo tal cual a lo largo del tiempo escolar y convertirlo así directamente en programa. Antes hay que platearse, respecto al conjunto de contenidos a programar, el hecho de que didácticamente no son equiparables todos los Niveles Básicos de Referencia de un paquete curricular. La potencia didáctica de unos es distinta a la de los otros. Unos bloquean los aprendizajes inmediatos posteriores, otros no. Unos reclaman un largo tiempo de esfuerzo didáctico, otros no, etc.

Es evidente que, sin elucidar estas cuestiones, no puede iniciarse la programación. Es evidente que la programación debe ir precedida de un análisis previo del currículum, análisis orientado a categorizar didácticamente los contenidos del mismo.

El programa no se identifica con el currículum. Del currículum se transita al programa mediante este análisis didáctico del currículum. Una programación correctamente realizada exige ese trabajo previo de análisis del currículum. En ello profundizaremos más adelante.

2. Currículum y evaluación

Siempre se ha dicho que la evaluación es la parte final de una correcta programación. A fin de cuentas la evaluación no es sino una reflexión sobre la programación al final de la



realización de ésta. De otro modo, la evaluación no consiste sino en poner un signo de interrogación al contenido de la programación e intentar responder.

Desde esta perspectiva, la evaluación está condicionada desde el curriculum en la misma medida en que desde el curriculum también lo está la programación.

En concreto, es a través del paso intermedio, ya mencionado, de categorización didáctica, como se produce la modulación de la evaluación desde el curriculum.

La repercusiones que este planteamiento tiene sobre la práctica de la evaluación son inmediatas. Los modelos cuantitativos de evaluación ceden importancia a favor de los modelos cualitativos. Para determinar el «suficiente», más que establecer cuántos contenidos del curriculum debe dominar el alumno, importa saber cuáles contenidos del curriculum son los que debe dominar.

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva a la necesidad de profundizar algo más en la operación del análisis del curriculum, que reiteradamente hemos mencionado y a través de la cual se lleva a cabo la categorización didáctica de los contenidos del mismo.

3. Análisis del curriculum. Categorías didácticas

3.1. Desde una óptica meramente secuencial de los contenidos que constituyen el curriculum de uno o varios cursos, estos contenidos pueden catalogarse como «iniciados», o como «terminados».

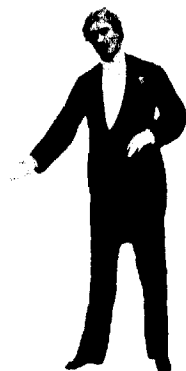
«Iniciado» es un contenido

cuyo aprendizaje es iniciado en ese curso o cursos y que continúa empleándose en el curriculum del curso o cursos siguientes para conseguir su completo dominio.

«Terminado» será el contenido cuyo tratamiento curricular termina en ese curso o cursos, no volviendo a aparecer en los siguientes.

A modo de ejemplo entre los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo Inicial encontramos en Matemáticas: «Iniciar la automatización de la operación de multiplicación» y en el Ciclo Medio encontramos: «Realizar multiplicaciones adquiriendo automatismos en todos los casos». Al primero lo catalogamos como «Iniciado» en ese Ciclo ya que se continúa en el Ciclo Medio. Sin embargo al segundo, al no aparecer ya en el curriculum de la Segunda Etapa, tendríamos que catalogarlo como «terminado».

3.2. Desde una óptica de aprendizaje, los contenidos impartidos en un período curricular concreto pueden ser catalogados como «condicionantes» o como «no condicionantes» respecto al aprendizaje de algún otro contenido del período curricular siguiente.



A efectos del trabajo escolar, las secuenciaciones didácticas del tipo de conexión condicionante aparecen más nítidas cuanto más «lineal» sea la estructura del curriculum y cuanto más lógica sea la estructura interna de la materia en sí. En este sentido, hay diferencias notables entre unas y otras materias. La Matemática tiene una trabazón interna de tipo bien distinto a la que tienen las Ciencias Sociales.

Valga como ejemplo de «condicionante» la noción de triángulo rectángulo respecto al aprendizaje del Teorema de Pitágoras.

3.3. La consideración cruzada de las dos categorías bipolares antes expuestas nos define cuatro zonas a distinguir en el curriculum. A estas zonas que pueden verse en el gráfico adjunto, las hemos denominado: zona a, zona b₁, zona b₂ y zona c.

Veamos la significación que cada una de estas zonas tiene tanto en la programación como en evaluación.

3.3.1. Respecto a la programación:

a = zona nuclear de curriculum. Zona de importancia máxima. En ella están los contenidos que en la programación reclaman el mayor esfuerzo didáctico y, si fuese necesario, el mayor tiempo.

b₁ + b₂ = zonas importantes del curriculum. Importancia

	Iniciados	Terminados
Condicionantes	b ₁	a
No condicionantes	c	b ₂

que un caso (b_1) viene dada por el carácter condicionante de estos contenidos y que en otros casos (b_2) viene dada por el carácter de «terminados».

c = zona de importancia menor. Que ello sea así resulta fácilmente comprensible dado el carácter «iniciado» y «no condicionante» de estos contenidos.

$a + b_1 + b_2 + c$ = curriculum básico. Se trata, por un lado, de un conjunto de objetivos que se espera puedan ser superados por la gran mayoría de los alumnos. Y a la vez, por otro lado, se trata de contenidos obligatorios para todos los profesores: todos los profesores **deberán intentar** que todos estos contenidos sean alcanzados por todos los alumnos.

3.3.2. Respecto a la evaluación:

$a + b_1$ = zona que define la exigencia académica para **promocionar** al nivel siguiente. El alumno debe haber alcanzado estos contenidos para poder promocionar. Ello es coherente con la naturaleza de «condicionantes» que tienen los contenidos de a y b_1 .

$a + b_1 + b_2$ = zona que define la exigencia académica para **superar** el nivel. Es la exigencia para la calificación de «suficiente». Es lógico que la superación incluya a los «terminados» ya que se supone que ésta es la última oportunidad que el alumno tiene de incorporarlos.

c = los contenidos de esta zona constituyen aportes para la matización de la calificación positiva. (Naturalmente, caben otros aportes, profundizaciones y desarrollos con el mismo destino).

4. Un ejemplo: Análisis del curriculum del Ciclo Inicial (Lengua y Matemáticas)

Mediante un análisis del contenido de los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo Inicial, respecto al contenido de los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo Medio, puede irse catalogando cada Nivel Básico de Referencia del Ciclo Inicial, por un lado, como «iniciado» o como «terminado» y, por otro, como «condicionante» o como «no condicionante».

Una vez hecho esto, con los Niveles Básicos de Referencia de cada área, es evidente que, de acuerdo con el modelo expuesto en 3.3., podemos adscribir cada Nivel Básico de Referencia a una de las cuatro zonas que en dicho modelo aparecían.

Las áreas que, pensamos, deberían ser objeto preferente de este tipo de análisis en el Ciclo Inicial son el área de Matemáticas y de Lengua.

Problemas de espacio nos impiden transcribir la categorización de los Niveles Básicos de Referencia de Lengua y Matemáticas del Ciclo Inicial, resultante de dichos trabajos. Únicamente dejaremos constancia del número de los Niveles Básicos de Referencia de Lengua y Matemáticas que al final quedaban en cada categoría.

		Lengua	
		I	T
Lengua	C	6	5
	nC	17	0

		Matemáticas	
		I	T
Matemáticas	C	25	15
	nC	22	1

El bajo número de Niveles Básicos de Referencia de la zona b_2 tanto en Lengua (= 0) como en Matemáticas (= 1) es debido al carácter eminentemente instrumental que estas áreas tienen en este Ciclo Inicial. Con lo que, en este Ciclo, queda claro que son los contenidos de las zonas «a» y « b_1 » los que interesa identificar primero para, después, ser tenidos en cuenta como el conjunto de contenidos sobre los que el profesor debe centrar muy preferentemente el trabajo diario de la clase. A fin de cuentas, como se deriva de lo ya dicho, prácticamente el conjunto de los Niveles Básicos de Referencia de estas zonas configuran, en este Ciclo, simultáneamente la exigencia para obtener la calificación de suficiente al final de Ciclo y a la vez la exigencia para **promocionar al Ciclo Medio**.

5. Se ha expuesto un modelo de análisis de naturaleza genérica. Pensamos que puede ser considerado como una aportación a la tarea de reforma. No sólo en relación al Ciclo Inicial sino con relación a los otros Ciclos. Objeto éstos del empeño en el que ya se encuentran embarcados nuestros centros de Educación General Básica.

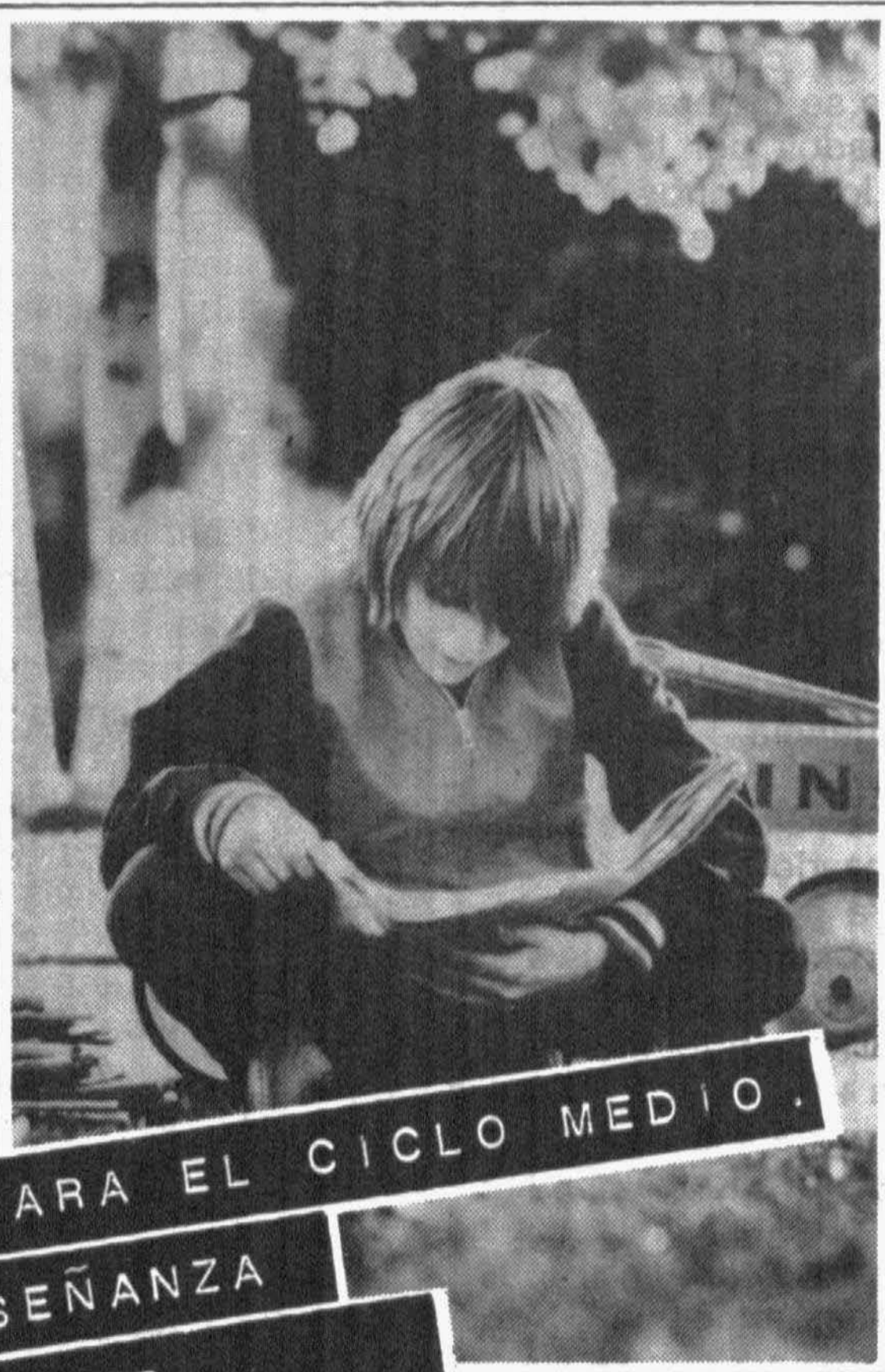
SERAFÍN SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Inspector Central

LIBROS DE CICLO MEDIO
CON GUIAS DIDACTICAS

Actualizar la Enseñanza

Si ha leído detenidamente los "Programas Renovados" del Ministerio de Educación, confróntelos con los libros de Ediciones SM para el Ciclo Medio y comprobará que en ellos se conjugan los principios de la pedagogía tradicional con las aportaciones de la psicología moderna, habiéndose logrado un sistema de enseñanza eficaz que ayuda al profesor en su tarea de estimular la comprensión, la creatividad y el aprendizaje.

Los gabinetes y equipos técnicos permanentes de estudio, investigación y experimentación de Ediciones SM han logrado una acertada programación, que vincula fuertemente la teoría y la práctica con auténtico rigor científico y se ajusta a los nuevos programas oficiales.



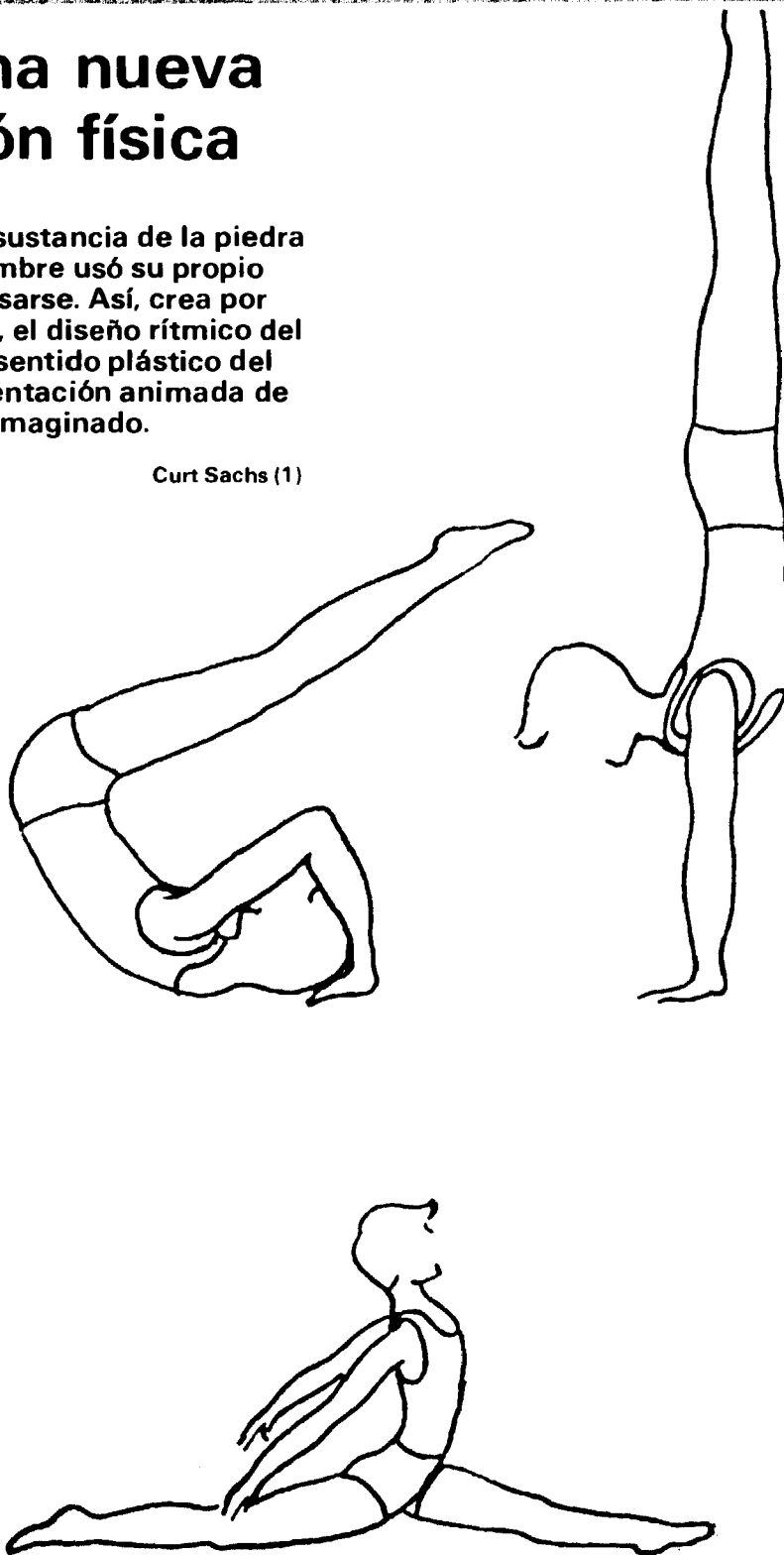
LIBROS DE EDICIONES SM PARA EL CICLO MEDIO
PORQUE ACTUALIZAR LA ENSEÑANZA
ES UNA NECESIDAD PERMANENTE.

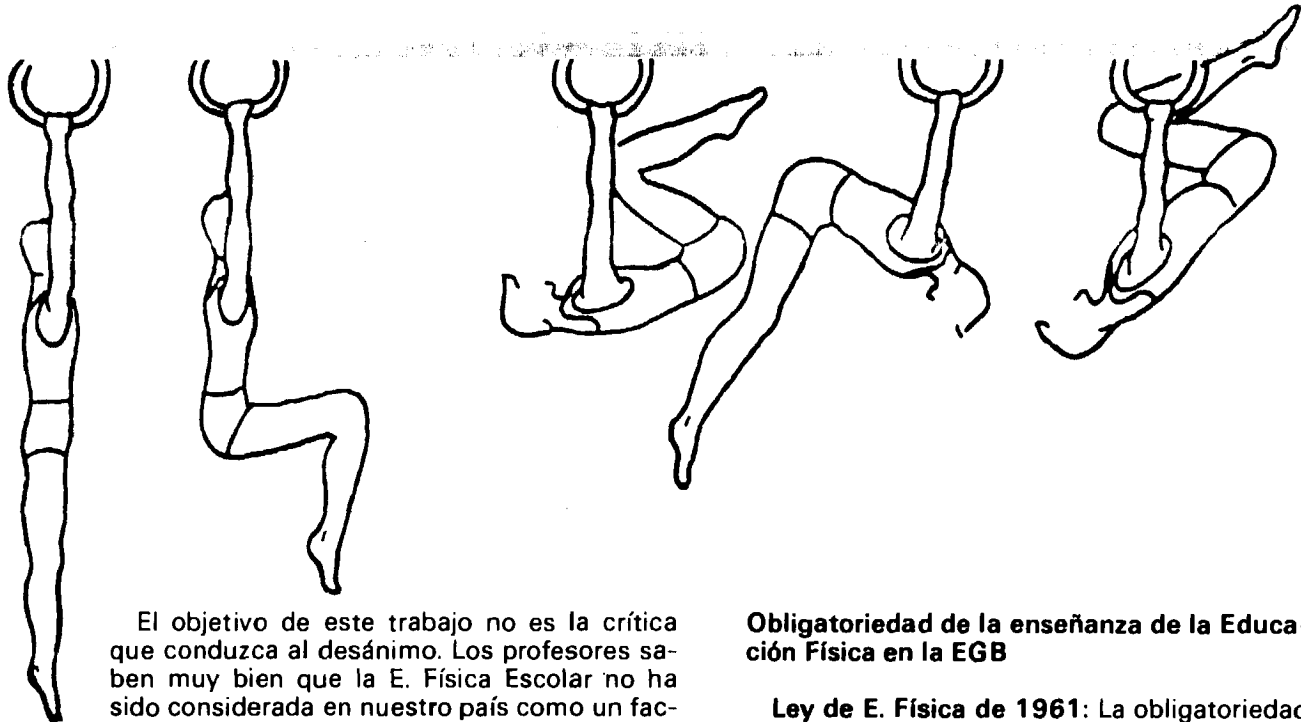
Ediciones **Sm**
Educación, hoy

Hacia una nueva educación física

«Antes de usar la sustancia de la piedra o la palabra, el hombre usó su propio cuerpo para expresarse. Así, crea por medio de la danza, el diseño rítmico del movimiento en el sentido plástico del espacio, la representación animada de un mundo visto e imaginado.

Curt Sachs (1)





El objetivo de este trabajo no es la crítica que conduzca al desánimo. Los profesores saben muy bien que la E. Física Escolar no ha sido considerada en nuestro país como un factor educativo. Bastaría una rápida incursión por la Historia de la Educación y la propia E. Física, para corroborar la falta de entusiasmo por esta materia.

El propósito principal de nuestro trabajo es el de proporcionar a los profesores sugerencias, que puedan ser útiles a la hora de educar por la E. Física. Y lo hacemos, porque creemos en una nueva Educación Físico-Deportiva-Escolar, que cobre entidad propia y especial relevancia en la sociedad de hoy.

Marco legal de la Educación Física

El estudio de la legislación resulta árido, pero no se puede soslayar, porque es interesante, tanto por lo que dice, como por lo que deja de decir.

La E. Física ha recorrido un largo camino para llegar a nuestra realidad: Los acontecimientos más relevantes de la institucionalización de la E. Física fueron la fundación del Instituto Pestalozziano, Primera Proposición de Ley en la que se declara obligatoria la Gimnasia Higiénica (1806-1879); implantación de la Gimnasia como asignatura obligatoria en los planes de estudio (1938); Ley de E. Física de 1961; Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970; Ley General de Cultura Física y del Deporte de 1980.

Obligatoriedad de la enseñanza de la Educación Física en la EGB

Ley de E. Física de 1961: La obligatoriedad viene expresamente determinada por los Art. 2.º y 5.º.

Ley de Educación de 1970: Trata el tema de la E. Física en los Art. 11-16-136. En el artículo 17.1, se enumeran los contenidos de la EGB, no figurando el término E. Física.

En las **Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1970**, y dentro de los objetivos generales de la EGB, se trata el Area de Expresión Dinámica, que engloba a la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música. En lo referente a objetivos se dice: «... desarrollo físico y adquisición de destrezas sensoriales de agilidad, fuerza y de los valores de educación deportiva».

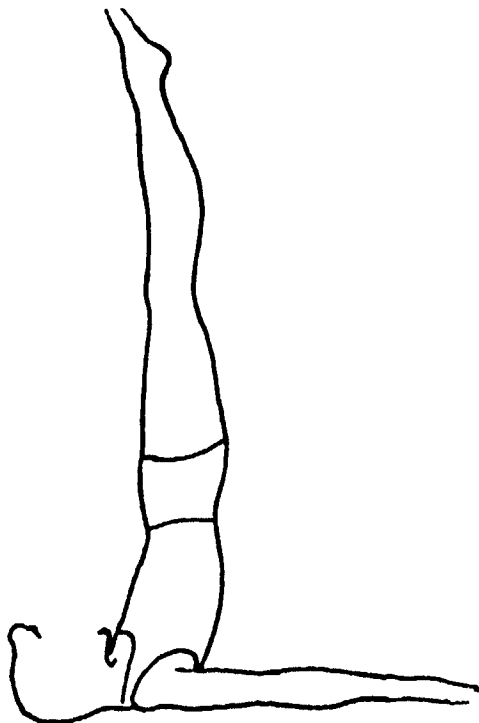
Conviene hacer notar que ya aparece el término **Educación Psicomotriz** y, para la Segunda Etapa, **Educación Físico-Deportiva**.

Constitución Española

Art. 27.2.: Hace referencia al pleno desarrollo de la personalidad humana.

Art. 43, apartados uno, dos y tres: Tratan de la protección de la salud, educación sanitaria, educación física, deporte y ocio. -

Art. 148, apartado 19: Competencias de las Comunidades Autónomas en materia de deporte y utilización del ocio.



Ley General de Cultura Física y del Deporte (1980)

Después de un amplio preámbulo, donde se reconoce la importancia de la E. Física y del Deporte, distintas competencias, etc., se desarrollan los correspondientes artículos que tocan variados aspectos.

Para nuestro trabajo nos interesan los siguientes artículos:

Art. 1.º: «reconoce el derecho de todo ciudadano al conocimiento y práctica de la E. Física y el Deporte».

Art. 2.º: se refiere al fomento de la E. Física y el Deporte por los poderes públicos.

Art. 6.º, UNO: «La E. Física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Preesco-

lar, EGB, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

—»La Ordenación y organización de la enseñanza de la E. Física del sistema educativo no universitario corresponde al Ministerio de Educación.

—»A los centros docentes dependientes del Ministerio corresponde fomentar la creación de agrupaciones para desarrollar el Deporte Escolar.»

En las Disposiciones **Transitorias Tercera Uno y Transitoria Cuatro**, se regula lo referente a la enseñanza de la E. Física y al profesorado y la adopción de las medidas necesarias para la formación de futuros profesores de EGB especializados en E. Física. (Estas disposiciones no se han desarrollado a pesar del tiempo transcurrido.)

Programas renovados

La Educación Física está incluida en los Programas Renovados.

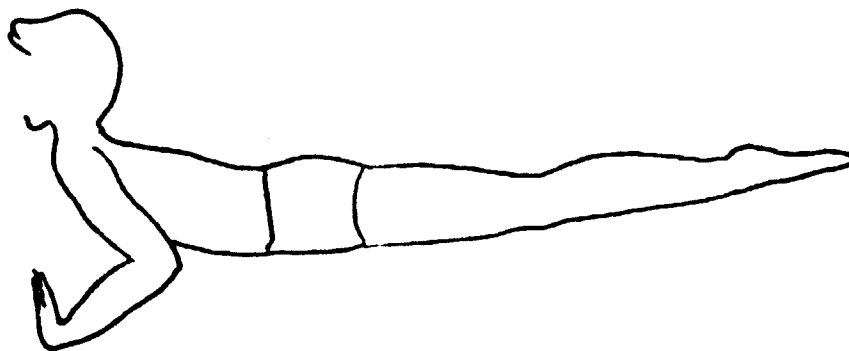
Ciclo Inicial: Real Decreto 69/1981 de 9 de enero (B.O.E. del 17), de Ordenación de la EGB y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.

Orden de 17-1-81, que regula las enseñanzas del Ciclo Inicial.

Resolución de 11-2-81, que da normas para el desarrollo de los programas.

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, que fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de EGB (B.O.E. de 22 de noviembre), por el que se fijan las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior.

Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior.



Real Decreto de Supresión del Ciclo Superior (B.O.E. de 23 de marzo de 1983), en cuyo único artículo se dice:

«Queda en suspenso la aplicación del Real Decreto 3.087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de EGB.»

Con la supresión del Ciclo Superior, ¿a qué debemos atenernos en lo que respecta al Área de la E. Física? La Disposición Transitoria lo contesta:

«Durante el tiempo en que el presente Real Decreto esté en vigor, seguirán siendo de aplicación las actuales Orientaciones Pedagógicas para sexto, séptimo y octavo curso de EGB.»

Revisión del concepto de Educación Física y su necesidad

En una época, no muy lejana, el sentido de la E. Física era el que reflejaba la Cartilla Escolar: «Enseñar E. Física es hacer política, porque un sistema de E. Física tiene que estar basado en la filosofía, en la pedagogía y en el arte y tener un contenido social y político. La E. Física es una necesidad patriótica y debe ser un movimiento de educación nacional. En la formación de la juventud la Educación Física es una parte de la educación integral y también es para nosotros un medio de formación religiosa.»

Afortunadamente este tiempo ha pasado. Sobre la E. Física caben tantos ángulos y puntos de vista como reflexiones contradictorias y discordantes. Todo depende de lo que se entienda por desarrollo de la personalidad humana, educación integral, etc., frases que anteceden a todas las declaraciones sobre educación y que no faltan en ningún tratado.

Si privilegiamos solamente la faceta intelectual del hombre, o si por otra parte, damos un puesto de honor al cuerpo, no estamos desarrollando plenamente a la persona. Forzosamente habremos de tener en cuenta sus capacidades. Debemos partir, en nuestra opinión, de algo ya unánimemente aceptado por los educadores y es que toda educación debe abarcar al hombre en su totalidad.

Es indudable que el protagonismo del cuerpo humano hoy es más fuerte que nunca, pero, como señala Zubiri, no hay una actuación de lo psíquico sobre lo orgánico y viceversa; hay que hablar de influencia de un estado psicoorgánico sobre otro.

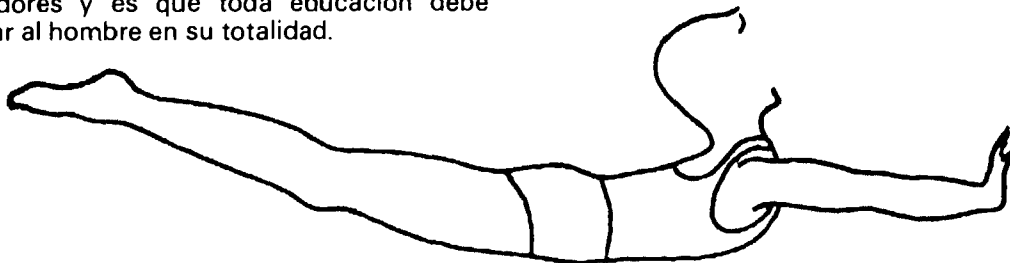
El planteamiento de la educación del cuerpo nos parece erróneo desde la propia estructura del sistema educativo y, en ocasiones, desde la perspectiva de los profesores, ya que consideramos cada tipo de educación por separado, tal como acontece en la enseñanza programada por materias. «Los ejercicios físicos aislados de la totalidad de la educación no pueden cumplir su misión ni desplegar sus posibilidades educativas» (2).

Grandes pedagogos como Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke, Basedow, Pestalozzi y otros, desarrollan más allá del ejercicio físico, la tesis del valor educativo de la E. Física y en esa línea pretendemos movernos hoy.

La educación corporal busca hoy diferentes caminos, aparentemente dispares al principio, pero que confluyen hacia un mismo objetivo: la Psicobiología, con H. Wallon y sus investigadores sobre la conciencia del cuerpo propio, las de Piaget sobre la inteligencia sensoriomotora, el psicoanálisis, con M. Klein y Schilder; la Paidopsiquiatría, con J. A. de Ajuriaguerra; la Pedagogía con P. Vayer y, dentro de ésta, la Psicomotricidad; la corriente de la educación psicocinética representada por el Dr. Le Boulch; la Eutonía de Gerda Alexander, la medicina piscosomática, etc. En palabras de Guy Avanzini: «pasamos de una educación del cuerpo, tal como lo concebían los grandes sistemas de E. Física a una educación por el cuerpo, de una E. Física a una Biopedagogía» (3).

Necesidad de la E. Física

Además de lo que podíamos llamar «razones oficiales» de la ciencia, para mostrarnos los



auténticos caminos de la E. Física, nosotros pensamos que es necesaria por diversas razones, entre ellas el ritmo de vida a que están sometidos los niños en el periodo escolar, casi siempre superior a sus posibilidades.

Aunque dichas en 1959, son significativas las palabras de H. Bouchet:

«La privación de ejercicios físicos, largas inmovilidades estando sentados, "surmenage" de la memoria pasiva y mecanización de los trabajos escritos, atmósferas de rígidas disciplinas, represión de los intereses y de las tendencias más naturales y sanas. Todos estos factores acumulan sus efectos para comprender el equilibrio somatosíquico del niño y hacen de él un candidato al desequilibrio nervioso.» (4).

Por otra parte, el niño de los grandes núcleos urbanos tiene que aprender en la escuela lo que en un pasado, no muy lejano, nosotros aprendíamos de forma natural: andar, correr sobre terrenos irregulares, subir a los árboles, saltar arroyos, recoger frutos del campo, llevar un cántaro de agua sobre la cabeza, lanzar una piedra, cortar leña, montar a caballo y tantas otras cosas que no son más que ejercicios de agilidad, fuerza, resistencia, coordinación, equilibrio, etc.

Tanto el niño del pueblo como el de la ciu-

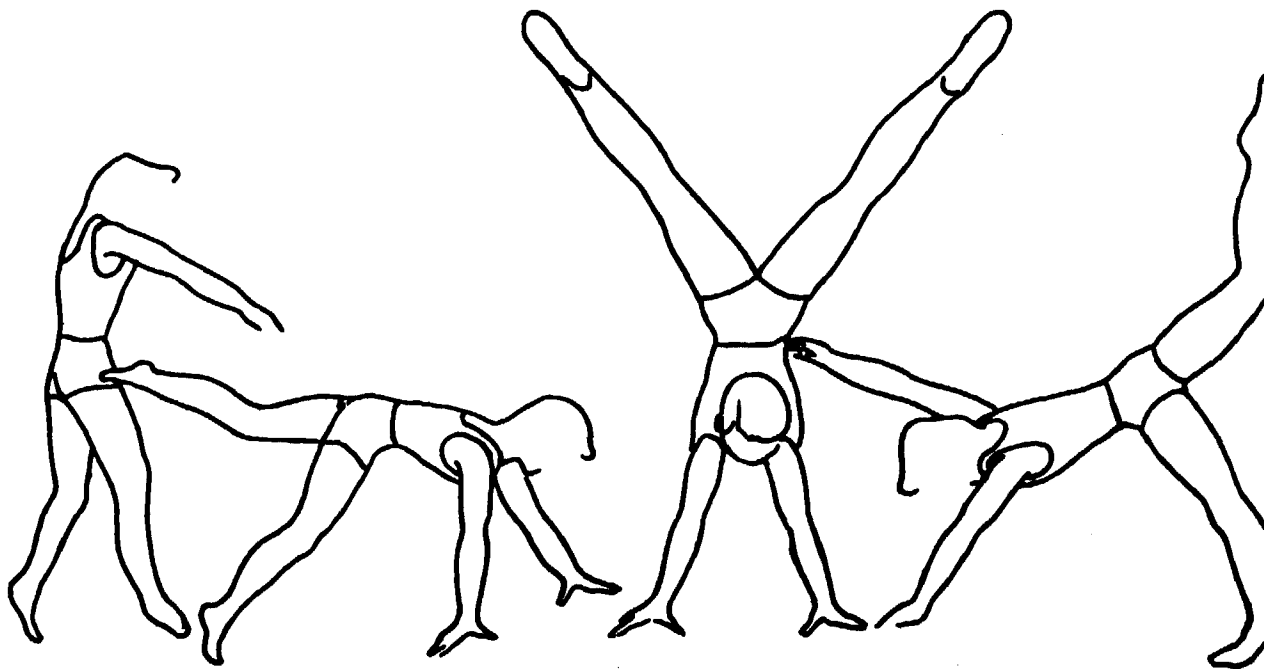
dad necesitan esta otra faceta de la E. Física orientada hacia la salud.

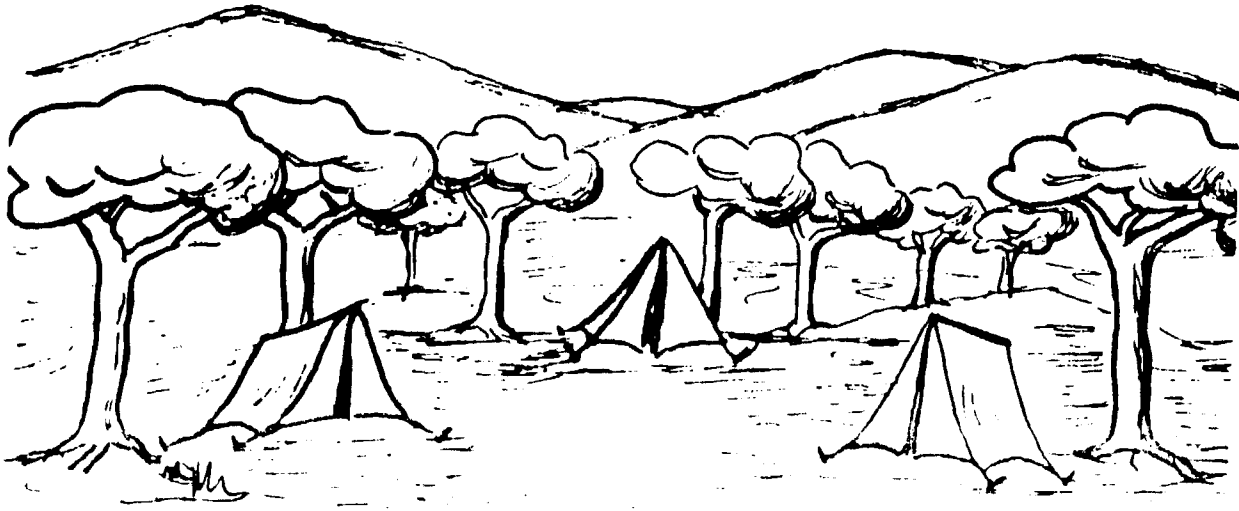
Si observamos a los escolares en la clase, en casa o en cualquier otro lugar, nos damos cuenta de cómo el movimiento es la respuesta a todos sus problemas. Necesitan acción, gastar energía, liberar agresividad, buscar el peligro y el riesgo. No hay que olvidar que el niño necesita autoafirmarse con los demás y esto se lo brinda de una manera admirable la E. Físico-Deportiva.

Una didáctica también renovada para la clase de Educación Física

Si hemos aceptado el hecho de que el término de E. Física tiene una clara intención pedagógica, y, que no podemos separar la E. Física de la totalidad de las enseñanzas, la didáctica, métodos y procedimientos a emplear necesitan un nuevo enfoque.

Desde el punto de vista didáctico, nos interesa conocer la realidad tal como es en cada escuela, en «mi» escuela concreta, más bien que tal como debiera ser, para comenzar a trabajar. Esto no quiere decir que haya que renunciar a cambiar la realidad, si ésta no nos gusta; el problema está en que los alumnos no pueden esperar. El siguiente paso será saber, real-





mente, lo que se quiere, especificando al máximo los objetivos que tratamos de conseguir y disponer para ello de recursos y medios.

Una didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la E. Física debe tener en cuenta lo siguiente:

- Conocer al niño, teniendo en cuenta sus diferencias.

- Para alumnos distintos, caminos distintos y ritmos distintos.

- Aplicar el dicho de «dime cómo juegas y te diré tu personalidad».

- Crear las condiciones de aprendizaje, despertar en el escolar la voluntad de aprender, elevar el nivel de motivación.

- Considerar las limitaciones que el alumno trae a la situación escolar.

- Intentar mantener todo el tiempo que sea posible ese sentimiento que experimenta el niño de «ser capaz de todo» y que es como una coraza protectora contra el fracaso.

- Proporcionar una serie de experiencias de aprendizaje, mediante las cuales el escolar tenga una variedad de oportunidades para hallar soluciones a nuevos problemas o, lo que es lo mismo, abandonar esa práctica de ejercicios monótonos y en masa, formaciones, golpes de silbato. Se trata de hacer la guerra al aburrimiento y apatía en las clases de E. Física.

- Asegurarse que las tareas que se propongan al niño estén de acuerdo con sus posibilidades, intereses y necesidades.

- Cuando sea posible, llegar al aprendizaje por descubrimiento y creatividad.

- Crear un clima de libertad, alegría y entusiasmo por las clases de E. Física.

Un planteamiento de la Didáctica de la E. Física debería aplicar los principios de la Pedagogía moderna a los ejercicios físicos y que coinciden en algunos casos con aquellos otros que ya propugnaba la Escuela Nueva. Lo que demuestra una vez más que es muy difícil ser originales en educación. La verdadera originalidad sería llevar a la práctica aquello que nunca se ha podido o querido aplicar.

La Dra. Seybold, en un texto ya clásico anteriormente citado, estudia con detenimiento los principios pedagógicos con que debe contar la E. Física: principio de adecuación a la naturaleza, individualización, solidaridad, totalidad, intuición, objetivación, experiencia práctica o de realismo axiológico, espontaneidad y principio de adecuación estructural.

Agrupamientos flexibles

Consideramos esencial formar y desarrollar grupos de trabajo en los que unos miembros ayudan a otros, con asignación de tiempos flexibles para las clases. En un grupo es donde el niño va a encontrar verdaderamente su papel. Hay que tener especial cuidado de no caer en la tentación de colgar etiquetas de «buenos», «malos» y «regulares».

¿Quién forma el grupo? ¿El propio profesor? ¿Los alumnos? Este punto es ciertamente polemizable y admite diversidad de teorías. Los

niños conocen muy bien a sus compañeros, pero casi siempre eliminan a los débiles. El profesor, con buena dosis de habilidad e inteligencia, puede hacer que en el grupo estén los más aptos y los menos aptos y que cada uno tenga la posibilidad de ser reconocido como una persona valiosa, que aporta algo al grupo.

La distribución de alumnos en grupos permite realizar actividades, dentro de programas de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje. Esto resulta menos complejo en E. Física que en otra materia, pues cinco grupos de ocho alumnos pueden estar haciendo a la vez cosas totalmente diferentes, como en el caso del trabajo en circuito (circuit-training).

Grado biológico del esfuerzo (5)

El esfuerzo debe ser lo suficientemente intenso para entrar en el sector positivo del grado biológico, pero debe evitarse el exceso que lleve al agotamiento.

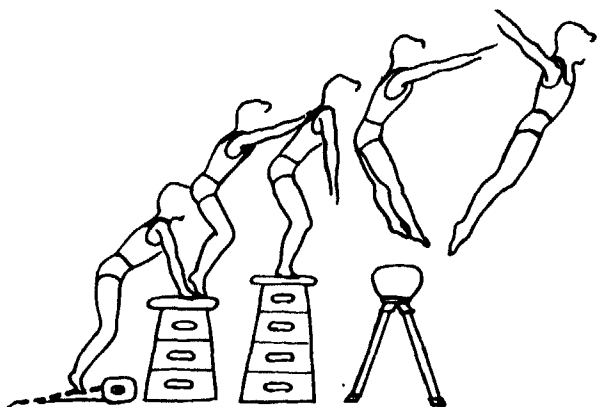
El profesor de E. Física debe evitar que el alumno llegue al «surmenage», intentando establecer un equilibrio entre la dosificación individual y la enseñanza en grupo.

Las condiciones administrativas y materiales

Para que la E. Física sea eficaz es necesario que salga de la letra impresa a la realidad.

— Que se comience desde las Escuelas Infantiles, a partir de dos años.

— Que se establezcan horarios reales de cinco horas como mínimo por semana.



— Que se multipliquen las instalaciones, que se tenga acceso a los gimnasios, piscinas y terrenos deportivos donde exista personal para mantenimiento, vigilancia y asesoramiento a cargo de los Municipios, Comunidades Autónomas, Estado.

— Que se emprenda una acción especial a favor de los débiles, deficientes, minusválidos, es decir, hacia aquellos que tienen mayor necesidad de ayuda de la sociedad.

— Que se dote de suficientes medios a todos los centros de enseñanza.

— Que se prepare al personal docente para responsabilizarse de la E. Física.

El «fair play» como forma de ser

El espectáculo de un árbitro protegido por la Guardia Civil, los enfrentamientos entre seguidores de uno y otro equipo, no favorecen nada la idea del «fair play» o juego limpio.

El «fair play» se basa en el respeto a sí mismo, al compañero, al adversario, al árbitro, a las reglas del juego.

Honestidad, lealtad y actitud firme y digna ante un comportamiento desleal. En nuestros días se concede una importancia excesiva a la victoria. Ganar a cualquier precio, a toda costa parece que es la norma.

Es responsabilidad del profesor hacer que en el gimnasio, en el terreno deportivo se cree una atmósfera de amistad y tolerancia, donde jugar suponga una satisfacción y no una batalla campal por el triunfo.

Vamos a terminar con optimismo, apostando por una nueva E. Física, que todos podemos lograr con ingenio, entusiasmo y, sobre todo, trabajo.

CARLOS VACAS BELDA

Maestro

Ilustración: M.ª TERESA MARTÍN

(1) María Cristina Bozini de Marrazo, Teófilo Mario Marrazo: **MI CUERPO ES MI LENGUAJE**. Buenos Aires. Ciordia, 1975, p. 6.

(2) Annemarie Seybol: **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA E. FÍSICA**. Buenos Aires. Kapelusz, 1974, pp. 10-11.

(3) Guy Avanzini: **LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XX**. Madrid. Narcea, 1979, p. 105.

(4) Bouchet, H.: **LA INDIVIDUALIDAD DEL NIÑO EN LA EDUCACIÓN**. Buenos Aires. Kapelusz, 1959, p. 6.

(5) Notas del Manifiesto Mundial de E. Física, de 1971.

CAMBIOS DECISIVOS PARA LOS AÑOS DECISIVOS.

En 6º empiezan los últimos cursos de E.G.B. Son años decisivos para la formación intelectual del alumno y su éxito o fracaso escolar. Son años en los que nada puede fallar.

Para esos años, SANTILLANA ha preparado sus nuevos textos, respondiendo así a un modelo didáctico de eficacia comprobada.

Usted sabe que no puede regatear esfuerzos en el momento más importante: el futuro académico y personal de sus alumnos está en juego. Nosotros también lo sabemos y respondemos con estos nuevos textos para unos años decisivos.

Años decisivos, textos eficaces (*).



santillana

Libros que hacen escuela.

(*) Textos de 8: aparición en 1984



Este rincón del alma

Porque somos de vidrio y nos fundimos
en el crisol del tiempo y la tarea,
porque somos arcilla blanda y dócil
que la vida modela,
y porque somos flor y nos ajamos,
viento sin Norte, tímida presencia,
apenas soplo, devenir constante,
pasajeros de un tren que siempre llega,
y porque somos vagamente amorfos,
marionetas,
muñecos de un guiñol enloquecido
que el destino maneja,
y porque somos polvo de camino,
y pasos vacilantes que se alejan,
recuerdos que en las páginas de un libro
deja el perfume de una rosa seca,
y porque todo es relativo y ya no hay sendas
ni espacios sin hollar...
¡Dejadme al menos
este rincón del alma para ensueños!
¡Un pequeño rincón a mis ensueños!



PEDRO CORDERO
Maestro. Director Escolar.

Precipitada sangre



A golpe de cincel te irás haciendo un hombre
con ojos llenos de la madrugada.

A clase nadie vino.
Oigo en el patio un solo de trompeta
melancólico y lejano.
Alguien ensaya, lucha, busca
un ideal, ¿para comer?, tal vez.

Aunque a veces te sientas como vidrio quebrado,
no cierres la ventana.
Fracasos y dolores
son el peso que no deja alejar a la cometa.

En la clase de al lado escriben,
suman cuentas, raíces,
fórmulas en la pizarra;
en las cabezas viento,
pájaros que se marchan.

Los contrastes, las sombras
hacen bello el paisaje.
El sufrir en el fondo
de la incierta alegría
del saber para qué y por qué vivimos
cuando un arco iris une los corazones.

—¡La vida es dura! —dirán con insistencia.
—¡En esta perra vida! —remacharán las voces.
—¡Es mejor no vivir!
Tú no hagas caso.

Un mendigo reía
mientras mojaba el pan en una fuente.



ANGEL BALLESTEROS GALLARDO
Maestro. Licenciado.

Renovación pedagógica

«Las palabras piensan» —dijo alguien apuntando a cómo el pensamiento colectivo que promoviera la formación y el uso de las palabras continuaba actuando y constituía una fuerza enriquecedora del pensamiento de los hablantes; cada palabra en nuestra opción, en nuestra boca, en nuestro diálogo, en nuestra pluma, cada palabra que recreamos, ya lleva de antemano consigo y nos entrega su valor, un tesoro humano que se transmite a lo largo de los siglos y a través de generaciones.

Algunas palabras no sólo piensan y viven, sino que sobreviven a la muerte de una o más lenguas para traspasar a sus herederas los

avatares de una historia. Tal es el caso de la palabra «escuela». Nacida junto al mar Egeo como *σχολη*, término con el que los griegos designaron algo tan querido por ellos como el tiempo libre, el ocio, el estudio en el más lúdico sentido de ejercicio intelectual. Luego los romanos la incorporaron a su acervo lingüístico como *schola*, la palabra que institucionalizaba aquella vertiente del ánimo griego, convirtiéndola ya en un sitio para estudiar, escuela con paredes y ventanas, más paredes que ventanas, aunque tuviera como primer maestro al *ludimagister*, el maestro de juego, en recuerdo del ocio que había presidido el nacimiento de la palabra y de la realidad.

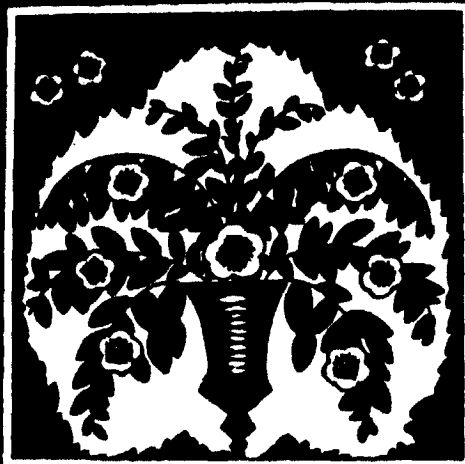
Pero algunas palabras, a fuer de pensantes y de vivaces, resultan inquietantes y fértiles inductoras de discusión, contradicción y creación. Esta palabra, «escuela», con su historia ya contradictoria en las playas lingüísticas del Mediterráneo, fue heredada por los romances ribereños junto a una realidad contradictoria también y siempre minoritaria. Contradictoria, porque casi todos los textos clásicos hablan de la educación como realización del hombre, como triunfo de la humanidad, mientras la mayoría de referencias reales a la escuela apuntan a su sordidez y hasta a su crueldad con respecto al niño. Contradictoria y minoritaria, repetimos, porque no hay texto clásico que no hable de la educación con amplitud de miras, pero en cambio no hay pueblo que realice la escuela con miras de amplitud. La escuela nacerá y resistirá como una institución minoritaria, para unos pocos, no para realizar la humanidad de todos, sino para transmitir a unos pocos, unos determinados saberes.

Las palabras piensan y nos ayudan a pensar: nos refieren a una realidad viva y nos sugieren unos cambios vitales.

LA REALIDAD CAMBIA

«Escuela», he aquí un término y una realidad de raíces antiguas y variadas que la sociedad moderna heredará; pero una realidad que ha sufrido una verdadera mutación en esta sociedad: la mutación, el paso, el cambio, de escue-

La nueva educación



La nueva escuela pública

por

LORENZO LUZURIAGA

Publicaciones de la Revista de Pedagogía

la minoritaria a escuela obligatoria, a escuela para todos.

Esta mutación que se da, país tras país, desde mediados del siglo XIX, es consecuencia y respuesta ciertamente a un conjunto de cambios sociales que van poniendo de manifiesto la necesidad para todos los ciudadanos de un mínimo común multiplicador —o denominador, quién sabe— cultural: leer, escribir, cantar, conocer algunos rudimentos científicos, quizás también religiosos y cívicos. Esta mutación culmina el siglo pasado en la aprobación de leyes, disposiciones y presupuestos para la construcción de la escuela obligatoria en cada país. Cada país tenía, empero, una escuela prehistórica minoritaria, más o menos implantada y definida ideológicamente, escuela que ahora será más o menos integrada, delimitada o aislada por una política oficial de construcción de escuela obligatoria.

No siempre las realidades cambian a fondo, de un plumazo, ni las palabras ayudan a pensar en un cambio; pueden utilizarse también para frenarlo. Fueran cuales fueran las actitudes y los resultados en forma de sistema educativo, la verdad es que la mutación social que significa el paso de escuela minoritaria a escuela para todos, durante el siglo pasado, no habrá afectado demasiado a la concepción y la realidad de la escuela; tanta puede ser también la inercia de las palabras y de las realidades... y tanta es a menudo la pobreza de imaginación del rebaño humano y sus pastores, en cuanto actúan como tales.

CAMBIO SIN PENSAMIENTO LLEVA AL FRACASO

La enorme mutación social que significa el paso de la escuela minoritaria a escuela para todos, no tiene un paralelo en una mutación de concepción y realidad de escuela; para construir la escuela obligatoria se multiplicará por X la escuela minoritaria, y asunto concluido. Dentro de ella se enseñará a leer con la misma sangre, a contar con las mismas tablas, a estudiar con los mismos textos y pautas de manera verbal; a lo sumo, se cambiará el Catecismo Cristiano por una laica Educación Moral y Cívica y se añadirán los rudimentos de la Enciclopedia, pero en unos aprendizajes igualmente lejos de la vida del niño. La mutación de la escuela como institución y como sistema no se



«El paso de la escuela minoritaria a la escuela para todos no cambia la concepción y realidad de la escuela».

planteó, ni se dio; la consecuencia no podía ser otra que la que ha llegado a nuestros días bajo el epígrafe de «fracaso escolar», fracaso escolar de muchos de los niños.

La escuela obligatoria, cuya misión era precisamente elevar todo niño al nivel de igualdad ciudadana, aun poniendo este nivel muy bajo, dejaba una buena proporción de alumnos por debajo de él; es decir, les dejaba a las puertas de la sociedad en situación de inferioridad, difícilmente salvable; la escuela minoritaria, extendida, que no cambiada, o escuela obligatoria, continuaba seleccionando y discriminando, cumpliendo sus antiguos fines, no los nuevos. Y si la discriminación era congruente con el carácter minoritario, resultaba totalmente pernicioso en el funcionamiento de una institución mayoritaria o «totalitaria» en el sentido etimológico del término. He aquí el resultado de un cambio no pensado a fondo, de una mutación inacabada.

QUÉ FALTABA PENSAR Y CAMBIAR

Para que la escuela pudiera cumplir su nuevo cometido en la sociedad, era necesario terminar la mutación, era necesario que algo cambiara dentro de la escuela. Y este algo era mucho; no todo, que no cambia todo en ninguna mutación, y no tenía por qué ser así en el caso de la escuela.

La personalidad del maestro, la fuerza pensante de la lengua, la potencia liberadora de los libros —por encima de la inculcadora de el libro— y el propio mito de la educación, podían salir no solamente incólumes sino potenciados de la mutación, a condición de que la mutación afectara a la misma concepción gravitatoria de la escuela, que se realizara el giro copernikiano soñado por Rousseau.

En la escuela prehistórica, los niños daban vueltas alrededor del maestro, alrededor del saber; en la escuela histórica, en nuestra escuela para todos, el centro gravitatorio sería el niño, el desarrollo de la simiente humana, con toda su capacidad no sólo de recepción de conocimientos sino de creación humana global; precisamente en el niño es en quien se hace más potente no sólo la interacción de las tradicionales «memoria, entendimiento y voluntad», sino también de: imaginación, sensibilidad, expresividad, afectividad, sociabilidad,

creatividad, responsabilidad, cooperación, solidaridad, etc.

Todo ello se da o puede darse en la vida en una dinámica altamente potenciadora; pero raramente se dio, y nunca globalmente, en la escuela tradicional. Todo ello, integralmente, debía darse en la nueva escuela si tenía que cumplir con el cometido que le asignara la mutación social: convertir a todo niño en ciudadano. No podía hacerse de otra manera que considerando cada niño en su globalidad, en la maravillosa complejidad de su construcción humana.

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

El convertir en realidad escolar tal concepción ha sido, es, el contenido del extenso y variado trabajo que llamamos Renovación Pedagógica, dentro de la inercia, por no decir reaccionarismo, del sistema que siente temblar sus fundamentos en cualquier cambio. «¿Pedagógico?» inquiría un catedrático de Universidad cuando le hablaron de una nueva especialidad. Peda-mucho, ciertamente, para aquellos a quienes la vieja escuela matara la natural curiosidad infantil.

Fueron precisamente quienes conservaron vivo el recuerdo y la curiosidad de sus primeros años, quienes en los distintos campos levantaron la bandera de la Renovación Pedagógica. Naturalmente en el gran campo de la escuela misma y en sus muchos rincones de escuela rural, suburbial, internado, nacen y se extienden las experiencias y la concepción de Escuela Nueva, de Escuela Activa, la gran concepción de la educación escolar como desarrollo sistemático de toda la capacidad de actividad del niño, individual y colectivamente, de tal modo que su ingreso en la sociedad se realizara a través de un conocimiento objetivo, afectivo, crítico, creativo y solidariamente responsable; del dominio de la realidad personal puesta al servicio de la compleja realidad social. Palabras, muchas palabras, que traducen mucho trabajo, pensamiento y sufrimiento, pero también la gran alegría de contribuir a la formación humana.

Es de señalar la contribución a la renovación general de la escuela que ha sido propiciada por el trabajo en los márgenes de ella. La educación del niño considerado deficiente ha sido la fuente de superación de las deficiencias de

CONDORCET

Escritos pedagógicos

La traducción del francés ha sido hecha por Domingo Baró



MADRID, 1922


todo niño; nombres como los de Montessori y Decroly nos lo recordarán siempre. La educación de los niños marginados en la sociedad será otra fuente de superación de la marginación de todo niño; y más nombres nos lo recordarán en cada catástrofe social: Pestalozzi, Makarenko, Deligny. La propia marginación de la cultura rural da un fruto muy superior en la renovación de la escuela, el del Movimiento Cooperativo Freinet en Francia, que conocemos, adaptado al suburbio, en el Movimiento Cooperativo italiano. La misma marginación del mundo del trabajo da reacciones de novedad pedagógica como las propugnadas por Kerschensteiner o Dewey.

El milagro del paso a la escuela nueva como reacción a la tradicional, del servicio de las situaciones marginales a la situación general, es un típico caso de posibilidad de cambio humano, el milagro base de la Renovación Pedagógica. Porque cada hombre puede ser distinto de quienes le dieron la vida y formaron su entorno, ha sido y es posible que los maestros formados en la vieja escuela realicen el cambio hacia la nueva escuela.

OBSTÁCULOS DENTRO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Es posible, pero no fácil, realizar la nueva escuela. Obstáculos de todo tipo aparecen en el

«Los maestros de la vieja escuela iniciaron el cambio hacia la nueva escuela».



COLEGIO GERMINAL

SISTEMA ESCUELA MODERNA

Recibí de D. _____
la cantidad de _____ pesetas correspondiente á la mensualidad
del presente mes.

Barcelona de _____ de 190 _____

Recibí:

«Adaptarse al medio social concreto es algo que tiene que hacer siempre el maestro».

camino de la Renovación Pedagógica. Analicemos los más importantes, no siempre los más reconocidos, dentro del proceso renovador.

Un obstáculo: el apego a una fórmula de cambio. Es comprensible, cuando tanto han costado unas nuevas maneras de cálculo mental o de lectura, el aferrarse a ellas. Pero tal fijación impide un paso nuevo, y la corta historia de la Renovación Pedagógica ya nos ha dado ejemplo de ello. Nunca una fórmula puede dar solución final a un problema educativo, porque la raíz de la Educación está en el cambio. En el fondo de cada buena fórmula siempre hay apertura a un nuevo paso.

Otro obstáculo: la creencia en el funcionamiento del sistema escolar y sus circuitos de programación, en sí, **aislados**. Pueden dar tanta seguridad unos programas mejorados, que alejen al maestro de la necesaria aventura de sacar y adaptar elementos del trabajo escolar al medio social. Adaptarse al medio social concreto es algo que tiene que hacer siempre el maestro; no lo hará ni el más visionario pedagogo, ni el más especializado especialista, trabajando en el mejor Ministerio.

Otro obstáculo: los recursos, buenos, mejores, pero sólo recursos. Son necesarios los recursos, mejores libros, una buena biblioteca escolar. Nuevas técnicas: la imprenta, los audiovisuales, nuevos apoyos: los especialistas, el psicólogo, el asesoramiento. Todo ello es necesario, pero no bastará nunca, y puede sobrar algo, si merma lo que es la base de la Renovación Pedagógica, el trabajo y la responsabilidad del niño y del maestro. En educación tampoco la magia y los magos nos dan la solución.

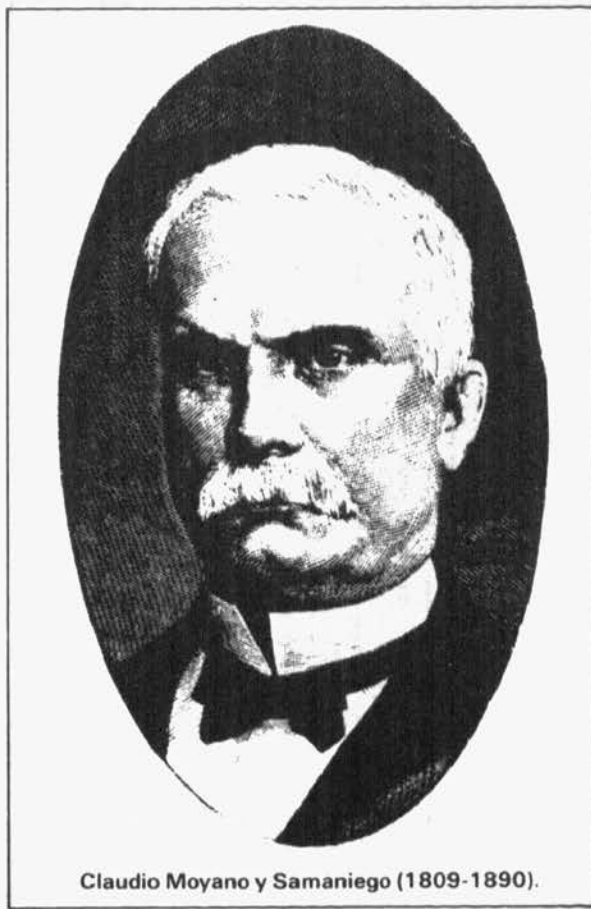
Otro obstáculo: el buen maestro... solo. Aquel joven que la Escuela Normal francesa separó de su medio social y puso en un internado, y que luego las españolas oposiciones al Cuerpo convirtieron exactamente en eso, un opositor a sus compañeros, puede tener la tentación de quedar él solo, maestro con una renovación que tanto le habrá costado en clase. Pero la renovación del solitario sólo es envejecimiento. Toda la dinámica de la Renovación Pedagógica se ha llevado históricamente en colaboración, en equipo; lo cual no ha sido obstáculo, al contrario, para que reconozcamos en ella grandes personalidades que por añadidura no envejecieron, aún rondando el siglo. ¡Qué joven el encuentro entre el octogenario Jean Piaget y el nonagenario Pau Vila!

¿Otro obstáculo? Podríamos quizás citar al-

gunos más, con peligro de sobrepasar el nivel de masoquismo que puede alcanzar el maestro renovador medio; o con peligro de deslizarnos a hablar de posibles obstáculos ajenos al maestro: que si los padres, que si la «tele», el sistema, las estructuras... Pero éstos son precisamente los elementos sociales que se integran a su modo y manera en el cambio que es la Renovación Pedagógica, o no existen ni tal cambio ni tal renovación. Hablaremos de ello luego, de terminar pensando en esta dinámica propia de la renovación, capaz de vencer obstáculos internos y externos.

DINÁMICA DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La dinámica interna de la Renovación Pedagógica se da en un circuito que se nos aparece triangular.



Claudio Moyano y Samaniego (1809-1890).

Un vértice del triángulo, una fuente de energía, es la propia **dinámica del grupo clase**; la Renovación Pedagógica nace y se hace no en la campana neumática de un laboratorio, sino en el trabajo en clase... a condición de considerar la clase como el verdadero laboratorio de pedagogía, según proclamaba el primero de los puntos de la Escuela Nueva. Pensar, proponer, preparar, realizar, comparar, valorar, el propio trabajo en clase es lo único que, evitando las rutinas, crea hábitos abiertos al crecimiento humano y consciente del niño y del maestro. Es la fuente de la Renovación Pedagógica y de la alegría del trabajo escolar por añadidura.

El segundo vértice del triángulo lo constituye la **reflexión compartida sobre el trabajo escolar**. Compartida con los compañeros que son, con los especialistas que son o que fueron y escribieron. Léase «grupo de trabajo», léase «investigación» según el modelo propio de in-



D. Francisco Giner de los Ríos (1839-1899), uno de los fundadores y pioneros de la Institución Libre de Enseñanza.

vestigación pedagógica, léase confección de nuevos modelos de «recursos», siempre en colaboración, siempre pasando y repasando de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, meta final de cualquier proceso y progreso pedagógico.

Y el tercer vértice es casi una consecuencia silogística: **la formación del maestro**. Tal formación merecería no sólo uno sino muchos capítulos aparte; pero hablando de Renovación Pedagógica, el circuito de su dinámica, la formación inicial y permanente del maestro queda exactamente situada: se alimenta de, y revierte en, la práctica escolar y su reflexión y estudio compartidos.

Los vértices del triángulo renovador, práctica, investigación, formación, **son renovadores en tanto que son vértices del triángulo**. Sin su relación en ambos sentidos, sin que cada uno de los tres pueda ser considerado causa y efecto de los restantes, ninguno de los tres será renovador.

No renueva la práctica escolar que no viene y va de un estudio-investigación, que no va y viene de la propia formación del maestro. Y lo mismo ocurre con los demás vértices.

DINÁMICA ESCUELA-SOCIEDAD

Pero la dinámica de la Renovación Pedagógica cuyo circuito describimos, la escuela, la buena escuela, cambia no sólo en este constante proceso de integración, de acumulación del trabajo educativo, sino que se alimenta también de la **adaptación a las necesidades educativas de una sociedad cambiante**. El triángulo funciona sobre una sociedad concreta, definida por unas coordenadas de espacio y de tiempo, de naturaleza y de historia, y por la coyuntura concreta de unas relaciones sociales. Y la falta de relación escuela-sociedad concreta impide la formación del triángulo renovador; además, no tener en cuenta correctamente esta relación podría dejar el triángulo renovador sin energía para funcionar, o funcionando simplemente en el vacío: escuela tradicional, atonía renovadora, o cantos celestiales pedagógicos referidos nadie sabe a qué realidad, serían posibles resultados de la mala relación escuela-sociedad.

Por ello conviene, ha convenido a todo maestro renovador, no quedar jamás encerrado en la escuela, ni aun en el triángulo renovador. Ha convenido mirar la escuela desde fue-

ra, en su perspectiva social, y aun conocer a fondo las miradas críticas que otros le dedicaron.

La ambivalencia en la consideración de la función social de la escuela obligatoria aparece desde el primer momento. La función de la escuela obligatoria de asegurar a todos un denominador común cultural, función manchada ya por el pecado original de la inercia pedagógica que llevara a tan grandes proporciones de fracaso escolar, esta función ha sido vista en positivo y en negativo desde la sociedad. Pensamos en Jules Ferry, luchando para conseguir la realidad y la extensión de la escuela laica en Francia, en los juicios de Carlos Marx sobre la escuela burguesa, en la muerte de Ferrer y Guardia que tuvo el atrevimiento de realizar una alternativa con su Escuela Moderna... En el fondo, una crítica básica a la escuela burguesa, una crítica que mejorando la escuela se podía paliar, pero no desmontar: una escuela igual para todos los niños —en el supuesto que se diera esta igualdad de calidad pedagógica— sobre la realidad cultural desigual de estos mismos niños, puede tener y tiene muchos, desiguales y aun contradictorios resultados:

— la ascensión social de algunos, pocos o muchos,

— el abandono de los valores propios de algunos, muchos o pocos,

— la nivelación de diferencias sociales a costa de...

— el reforzamiento de las diferencias sociales con el fracaso de... y el éxito escolar de...

En nuestros años, Bourdieu y Passeron mostraron la llaga; Baudelot y Establet ahondaron en ella con estadísticas apuntando a la doble red escolar en la Francia, paradójicamente cuna de la escuela obligatoria, igualitaria, laica.

Illich y Reimer hicieron parecido discurso con las perspectivas que permite una sociedad potente culturalmente como la norteamericana. Propusieron la desescolarización de la sociedad, pero la conversión de la sociedad en escuela; desde América del Sur el mismo discurso llevaba a Freire a la proposición de una escuela liberadora, casi guerrillera.

Durante algunos años los maestros hemos tenido que conjugar la crítica interna con la crítica externa; buscar lo que podíamos avanzar dentro de la escuela y aislarlo de los límites que nos venían impuestos desde fuera; y además distinguir entre la crítica social, aquello que era crítica comprensible a una realidad

escolar maleada, de lo que era crítica ideológica al modelo escolar en sí. Todo era respetable, a condición de no confundir los cuatro niveles de pensamiento, discusión y acción. A condición también de no negar ninguno de los cuatro niveles.

La historia personal de muchos maestros, la historia colectiva de sus movimientos en los últimos quince años en España, está plagada de los correspondientes conflictos cada vez que alguno de los niveles se olvida o sobrelora; pero es una demostración de cómo se avanza, cómo se crean soluciones siempre que el trabajo interno y la crítica externa saben aunarse.

No otra cosa es la definición de la alternativa para una Nueva Escuela Pública que apareció en 1975.

«El cambio fue posible gracias al capital ideológico y humano acumulado por la Institución Libre de Enseñanza».

INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

EN CADIZ,

CALLE DE BILBAO, NÚMERO 17.

BAJO LA DIRECCION DEL

LICENCIADO EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN MEDICINA Y CIRUGIA

D. Antonio de Cózar y Morales.

Al ofrecer á los padres de familia nuestro establecimiento en el año cuarto de su existencia, nos limitamos á decir que el propósito constante á que obedece todo nuestro plan de enseñanza consiste en no hacer estériles ni infructuosos los sacrificios á que se ven obligados en beneficio de la educacion intelectual y moral de sus hijos. Harto lo tenemos probado en los años anteriores por los resultados brillantes que han alcanzado en sus estudios aun aquellos alumnos que parecian más faltos de condiciones para cultivarlos. De ello pueden dar testimonio todos los padres que nos han honrado al confiarnos la delicada misión de educar á sus hijos.

Los estudios se hallan divididos en la forma siguiente:

- 1.º Estudios de ampliacion para la Facultad de Derecho.
- 2.º Preparacion para Carreras especiales.
- 3.º Segunda Enseñanza hasta el Grado de Bachiller.
- 4.º Primera Enseñanza elemental y superior.

La clase de LETRA INGLESA se halla á cargo del Profesor de Caligrafía

D. CLEMENTE PARODI.

La de Idiomas y Comercio á cargo del Profesor de Lenguas

DON JOSÉ MARIA MOROTE.

La Seccion de Letras y Estudios de ampliacion de Derecho á cargo del

DIRECTOR.

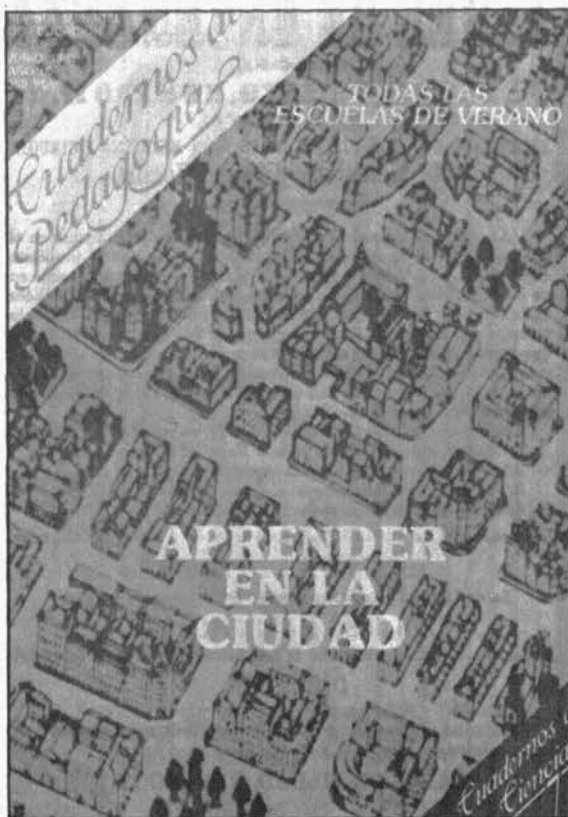
Se admiten alumnos internos, medio pensionistas y externos y se darán informes y prospectos á los que lo soliciten en la

CALLE DE BILBAO, NÚMERO 17.

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y ESCUELA PÚBLICA

Poner la partícula «y» entre dos términos, en este caso «Renovación Pedagógica» y «Escuela Pública», y proponer el resultado como título de algo, es un procedimiento demasiado socorrido y poco orientador respecto lo que se va a escribir o leer. A estas alturas, empero, de una reflexión sobre la Renovación Pedagógica, esta sencilla «y» es el único nexo que nos permite afrontar en un título las distintas relaciones entre los términos mencionados, relaciones ya sea en el plano conceptual, ya sea en la variada realidad histórica. Muchos de los extremos que inciden en tal variedad han sido ya tratados y una relación de fondo ha sido clarificada por la Historia.

La Renovación Pedagógica es la respuesta interna de la escuela al planteamiento de su obligatoriedad, y la concepción de Escuela Pública es la única concepción de escuela obligatoria que asegura a todo niño la Renovación Pedagógica.



Cierto que la mayoría de las experiencias pedagógicas más difundidas han nacido en escuelas privadas, y no menos cierto que también se han dado en la escuela oficial, especialmente en la rural. Pero todas las experiencias han considerado como objetivo propio la transformación de **toda la escuela**; la cerrazón de la renovación negaría su propio origen y esencia que no eran otros que la necesidad de cambiar el planteamiento pedagógico de la escuela obligatoria.

La Escuela Pública no es otra cosa que aquel modelo de escuela que los poderes públicos ofrecen a todos los niños para su formación personal y ciudadana a través de una estructura y unas pautas renovadas.

Por ello, las notas características de la Escuela Pública son su accesibilidad, léase gratuidad y correcta distribución geográfica, su calidad pedagógica, léase Renovación como ya la definimos, léase adecuación a los distintos medios socioculturales, léase compensación de desigualdades sociales potenciada por el respeto y promoción de la variedad cultural.

LA PARTICIPACIÓN

Y escríbase algo más para que pueda ser leído. Este algo más es el gran concepto de la participación profesional y ciudadana en todos los niveles del sistema educativo. No basta solamente con la participación establecida por la cumbre a través de la democracia parlamentaria, no basta que el pueblo vote una propuesta de Escuela que realiza el Ministerio del Gobierno que sale elegido de la votación. La tarea educativa tiene no solamente tal vertiente personal, sino tales componentes microsociales, que, o es querida, prevista y realizada con la participación activa de todos los niveles y sectores sociales, o no es efectiva ella misma.

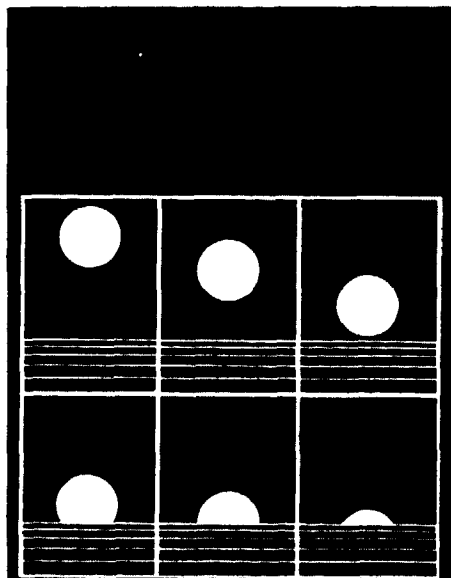
La Renovación Pedagógica y la Escuela Pública, la Renovación Pedagógica dentro del marco de la Escuela Pública, que es el único que le permite plena y definitiva expansión, exigen un constante flujo y reflujo Escuela-Sociedad en cada uno de los niveles en que se da una institución o estructura educativa; sólo así la necesaria autonomía de tales instituciones y estructuras tiene el correcto objetivo, el correcto fin... y naturalmente, los medios adecuados.

LA AUTONOMÍA

Sin darnos cuenta, y proponiendo el término «participación», se ha deslizado otro término definidor a la vez de la Renovación Pedagógica y de la Escuela Pública tal como las proponemos: el término **autonomía**.

Por mucha ordenación, por mucha imposición que haya habido en un sistema educativo, por muchos Programas, Inspectores, Titulares y Directores que tenga, el «momento» de la fuerza educativa se ha producido siempre en la relación ininterferible maestro-niños. En esta relación inevitablemente autónoma y en la que han podido darse extremos de refinada crueldad o de abnegada creatividad, es esta relación la que quisiéramos positivizar siempre, reconociéndola y dotándola de medios para ello a todos los niveles, desde el nivel de la programación general a la programación de las Comunidades Autónomas, a las Comunidades locales y sus libres y útiles agrupaciones; desde todos los sectores en general a los componentes de cada sector en particular.

Para llegar donde tiene que llegar, a cada comunidad escolar, con todos sus miembros integrados en un proyecto común, propio y distinto, vivo y abierto al entorno; comunidad que enmarque todo acto educativo y lo llene de contenido, desde la organización interna, a una programación de departamento, a un comentario niño-maestro o maestro-padre.



Boletín informativo de Acción Educativa.

La autonomía no puede ser meramente una palabra en el aire; es una creación colectiva, paulatina, con sus órganos vivos funcionando a cada nivel, o no es nada.

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA

La Renovación Pedagógica entendida como el cambio real y global de la escuela, conse-



Año I Barcelona 1. de Mayo de 1908 Núm. 1

cuente al paso de la escuela minoritaria a la escuela obligatoria, esta Renovación no ha triunfado aún en España, como ha triunfado en extensión y con más o menos profundidad en muchos países. Desde la gran Ley ordenadora de la escuela obligatoria, la Ley Moyano, hasta el advenimiento de la II República, la extensión de la escuela se hace con una gran penuria presupuestaria y humana. Ello se enmarca en la penuria política general por la que pasa el país; se enmarca, pero no se explica y en modo alguno se puede considerar como «lo natural» el resultado de aquella pésima implantación, es decir, escuela oficial sin prestigio, para los pobres, escuela religiosa, con el prestigio del pago, para los pudientes; una y otra dentro de la concepción tradicional y obsoleta de la escuela.

La II República realizó el único período de verdadero cambio en el plano de la expansión cuantitativa y de la renovación cualitativa: Plan de construcciones escolares, Plan Profesional de formación del Magisterio, nuevo procedimiento de acceso a la escuela pública, potenciación de las Misiones Pedagógicas, etc., que constituyeron el impulso oficial a un verdadero cambio.

Tal cambio era posible entonces gracias a la inversión del capital ideológico y humano acumulado por la Institución Libre de Enseñanza desde 1875 por quienes habían sufrido las cortapisas de una Universidad oscurantista, pasando por la esperanza de la I República y el desencanto de la Restauración, y trabajaron en la formación humana del estudiante, con lo que se encontraron enzarzados en un modelo de cambio total del sistema educativo.

El trabajo de más de cuarenta años hacía triunfar unos postulados y unos hombres en aquella II República que pudo ser considerada como obra de la Institución.

Otro foco de cambio, con estrechas relaciones personales y parecida orientación de renovación pedagógica se daba en Catalunya a partir de 1898 y en la Escuela elemental y primaria, y triunfaba también allí en los años de la II República con la Generalitat; se recogía en este caso el fruto de treinta años de trabajo de muchos maestros abiertos a las corrientes de renovación en Europa, y trabajando en su adaptación a la realidad catalana a través de los encuentros en las *Escoles d'Estiu* que se realizaron del 1914 al 1923. Estulella, Galí, Martorell, Sensat, amigos de Cossío, Giner, y

de los Ríos, son nombres de grandes maestros que en aquellos años pudieron ver realizado el cambio desde el *Parvulario* a la Universidad.

Todo ello iba a terminar violentamente en 1944; violencia fue el exilio, la depuración, la prisión o la muerte de aquellos maestros, pedagogos, conductores del niño, y políticos, demagogos en el gran sentido de conductores del pueblo, que realmente habían sido los adelantados del único cambio real de la escuela en España.

Las acusaciones de inmoralidad, irreligión, extrajerismo, rojo-separatismo, fueron anatema de cualquier orientación pedagógica con visos de calidad. Debía volverse a la «genuina tradición española», según se dijo, y se volvió, según se hizo, a la congelación de la creación de escuelas y del sueldo del maestro, a la rebaja en tres años de su formación, a los textos anacrónicos, a los métodos memorísticos y a la inculcación política y religiosa más descarada que resultó ser lo más inútil. Útil, empero, en el peor de los sentidos, fue tal política para retornar al sistema educativo anterior, a su parcelación y a su bajo nivel.

El resultado fue una tan escandalosa degradación del sistema educativo que en los últimos años del franquismo y ante las exigencias de la posible entrada en el Mercado Común, se hizo imprescindible un cierto acercamiento de los niveles de nuestro sistema a los europeos. Este fue el objetivo de la Ley General de Educación de Villar Palasí, del retorno al nivel del 32 en formación del profesorado, aunque no a su calidad, de la configuración de una línea de Formación Profesional, de un plan de construcciones escolares y de la modificación de programas y recursos pedagógicos, así como la creación de nuevas instituciones, los Institutos de Ciencias de la Educación, por ejemplo.

Todos estos cambios lo fueron ciertamente en lo que se refiere a reforzar la estructura del sistema educativo, en la que, además, se reforzaba también la doble vía de escuela oficial—escuela privada a través de la política de subvenciones. Pero el tren de la Renovación Pedagógica que había transformado ya los sistemas educativos de muchos países, con más o menos profundidad, no era alcanzado por la reforma Villar Palasí, que barnizó la escuela con ciertos recursos tecnológicos en boga alrededor de 1970, medios audiovisuales, fichas, formica blanca, nuevos términos como «evalua-

ción», «áreas», «impartir», etc., y cierta permisividad en programas y pautas; pero se soslayaba la existencia de un conjunto de iniciativas de renovación que en la década de los sesenta aparecieron a lo largo y a lo ancho de la piel de toro, y que en los años setenta se conocieron entre ellas y trabaron relaciones de colaboración.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA

Los Movimientos de Renovación Pedagógica merecen capítulo propio en la historia reciente de la Escuela en España.

Su aparición y crecimiento esporádico en los sesenta corresponde a un segundo paso, entre profesional y ciudadano, dado por unas minorías de la II República e intentaron rehacerla, privada y personalmente, en el momento de volver a la escuela, como maestros, en los años cincuenta. Fue un primer paso del que nacieron unas pocas escuelas más o menos cooperativas de maestros, que no satisfacieron, antes aumentaron sus inquietudes profesionales y les llevaron al segundo paso, el paso del encuentro en pequeños **grupos de profesionales** supliendo las inevitables limitaciones de la institución escolar concreta.

Todos estos grupos tenían el carácter de oposición a la política escolar franquista vigente, y trabajaron inicialmente en la clandestinidad, dadas las limitaciones del derecho de reunión, hasta que alrededor de 1970 la misma evidencia del trabajo pedagógico y cierta laxitud ideológica oficial inherente a tensiones imperantes entre Movimiento, Iglesia en general y Opus en concreto, tuvieron por resultado cierta permisividad y aun el apoyo de actividades de los Movimientos de Renovación Pedagógica en algunos de los ICE creados por la propia reforma Villar Palasí.

Un primer ejemplo lo constituye la pequeña Escola de Mestres «Rosa Sensat» que nació como continuidad del Movimiento de Renovación Pedagógica de Catalunya en el primer tercio del siglo, en 1965, con quince alumnos-maestros y siete profesores, maestros con diez años de experiencia, que al final del primer curso organizaron su primera Escola d'Estiu de la postguerra, julio de 1966, con 150 asistentes escondidos en un convento. La mayoría de aquellos asistentes se convirtieron después en

profesores y organizadores de Escuelas de Verano, de grupos de trabajo, seminarios y cursos de invierno, etc. En realidad, lo importante para que exista un movimiento es la constitución de un grupo coherente y abierto de profesionales de la enseñanza en el que funcione la dinámica triangular descrita, y de la cual las Escuelas de Verano son la actividad más aparente, pero no la más importante, reconociendo empero que sirvieron para que la Renovación Pedagógica encontrase eco y relación con grupos del País Vasco, Madrid, Galicia, Mallorca, Andalucía, País Valenciá, Canarias, etc.

Es de notar cómo en este eco era denominador común la contestación al abandono franquista de la escuela, al clasismo y la baja calidad pedagógica, a su reforma puramente tecnológica; también la definición y propuesta de una política de Escuela Pública, de calidad pedagógica, y el reconocimiento de las características de esta nueva Escuela Privada relacionadas con las características de los distintos pueblos de España. La Fiesta de los pueblos de España que se celebró en la Escola d'Estiu de «Rosa Sensat» en 1976, levantó sobre las cabezas de 6.000 maestros y por vez primera juntas, las banderas de las actuales Comunidades Autónomas en un acto de descubrimiento emocionado para muchos y que resultó profético para todos; y lo fue no sólo en lo que a características y competencias autonómicas se refiere, sino en la definición de Escuela Pública y la prefiguración de algunos extremos del texto constitucional que casi milagrosamente teníamos ya aprobado treinta meses después.

La mayoría de los grupos iniciados en las Escuelas de Verano fueron ejemplo de cómo la función crea el órgano, de cómo la necesidad de la Renovación Pedagógica crea el Movimiento, aunque fuera con un triángulo descompensado de práctica-estudio-formación, con su ritmo de diástole en las Escuelas de Verano, y de sístole en los grupos de trabajo durante el curso, a menudo paralelo a un ritmo de ánimo y desánimo.

Un segundo ejemplo lo constituye el conjunto de grupos territoriales del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, que en relación con el mismo movimiento Freinet, nacido en Francia, fue proliferando en España en la segunda mitad de los sesenta y pudo también enlazar con personalidades de la II República como Herminio Almendros.

PERSPECTIVA ESCOLAR 73

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 19

Catalunya a l'escola Literatura infantil



Rosa sensat significa una larga historia en la Renovación Pedagógica en Catalunya.

El conjunto de los Movimientos fueron establecidos con las dificultades propias de la época, relaciones no solamente con el MCEP sino con los grupos de Pedagogía Institucional o el CRESAS francés, el MC italiano; visitaron también escuelas renovadas en Inglaterra, Suiza, Hungría, Alemania, Israel, Rusia, Estados Unidos de América, etc.

Y cabe notar finalmente el reconocimiento de la tarea y las alternativas de los Movimientos de Renovación Pedagógica, por parte de otras y distintas instancias que fueron definiéndose con respecto a la educación: las Es-

cuelas de Padres, los Sindicatos, las Asociaciones de Padres, los Partidos Políticos... En el lento proceso hacia la Democracia que hemos vivido, muchas de estas instancias, que no cabe confundir con los Movimientos mencionados, han asumido la Renovación Pedagógica en el marco de la Escuela Pública y han contribuido al inicio de su avance en las instancias de la Administración necesarias para que llegue a triunfar la Renovación. Así, por ejemplo, distintos sindicatos han colaborado a menudo en la organización de Escuelas de Verano, y algunos partidos políticos al llegar al

gobierno municipal han creado servicios de apoyo a la Renovación Pedagógica: Instituto Municipal de Educación, Equipos Multiprofesionales, Gabinetes Psicopedagógicos, etc.

Pero, mientras la Administración Educativa no hiciera suya la bandera de la Renovación Pedagógica, su extensión en España quedaba limitada a la voluntad, al voluntarismo, de estos grupos profesionales que pagaban por trabajar en ella, estos Movimientos de Renovación Pedagógica, que han llegado a movilizar más de 30.000 enseñantes, sin reconocimiento oficial aún.

Ciertamente, los Movimientos han ido encontrando un reconocimiento no sólo en las instancias antes mencionadas, sino en algunas instancias académicas oficiales y personas trabajando en la Administración Educativa, pero siempre a niveles de relación personal.

Ello se ha dado en mayor o menor proporción en todos los supuestos. Ha habido Inspectores de Enseñanza General Básica que han colaborado y formado parte de algún Movimiento de Renovación Pedagógica, alguna Escuela Universitaria de EGB ha llegado a montarse, con éxito y con riesgo, sobre concepciones y programas totalmente renovados, muchos Institutos de Ciencias de la Educación han canalizado administrativamente subvenciones a cursos y grupos de trabajo de estos Movimientos, y quizás alguna Facultad de Ciencias de la Educación ha utilizado incluso humildes papeles ciclostilados en las Escuelas de Verano; pero la Renovación Pedagógica no ha triunfado ni puede triunfar mientras no cambie realmente la función de la Inspección, la formación inicial, permanente y superior del maestro, del profesor de todo nivel, mientras las condiciones de trabajo del profesorado no permitan, no fomenten su iniciativa, ni protejan su dignidad, mientras la programación general de la enseñanza sea centralizada y burocratizada. Mientras la dinámica triangular de la Renovación Pedagógica no se implante en la Administración Educativa y se convierta en la dinámica de todo el Sistema Educativo.

EL CAMBIO HACIA LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La Renovación Pedagógica es un componente esencial en el cambio general del Siste-

ma Educativo definido por una política de Escuela Pública. Tal cambio consiste en poner realmente una escuela de calidad pedagógica al alcance de todo niño y al del conocimiento y valoración de todo ciudadano; éste es el reto que llamamos ahora cambio en educación.

Desarrollar el texto constitucional a través de una política educativa que consista en ir transformando el actual sistema sobre el diseño de Escuela Pública de calidad pedagógica. Una escuela que se ofrece al niño desde el primer momento en que además de la institución familiar es positiva educativamente la institución escolar, la Escuela Infantil de 0 a 6 años, y continúa como oferta para todos a lo largo de la infancia y de la adolescencia para dejar el joven ya mayor de edad, a sus 18 años, capaz de combinar responsablemente su propia formación y su propio trabajo.

Una escuela donde el educador, el maestro, el profesor, el trabajador de la enseñanza, de la educación, con el más alto nivel de formación, tenga vigentes sus derechos, su voz y su voto de trabajador en la industria más delicada de un país, la de la producción del ciudadano, persona solidaria, culta y feliz.

Y todo ello, organizado por una Administración Educativa al servicio de la Renovación Pedagógica. La Inspección al servicio de la Renovación Pedagógica, la Universidad con sus Escuelas de Profesorado, sus Institutos de Ciencias de la Educación, sus Facultades o Departamentos de Ciencias de la Educación, al servicio de la Renovación Pedagógica. El Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Enseñanza al servicio de la Renovación Pedagógica.

Y todo ello, dibujando muchos micro y un gran macromapa escolar, vivo y combatiente como la sociedad que lo mantiene. Una sociedad adulta que no ha tenido ni conocido la Renovación Pedagógica, que sólo ha conocido una Escuela partida y de baja calidad y que no ha podido valorar las posibilidades de Renovación de la Escuela Pública, antes al contrario, ha podido ser engañada por el barniz de la renovación de los primeros setenta.

En una propuesta política de Escuela Pública, o se consigue que el ciudadano descubra a través de ella la Renovación Pedagógica, o no se consigue que el pueblo asuma tal política, es decir, se fracasa. Un riesgo que ahora después de siglo y medio de fracasos y de tanto trabajo no reconocido aún, un riesgo que no



«Muchos maestros, abiertos a las corrientes de renovación en Europa, las adaptaron a la realidad catalana a través de las Escuelas d'Estiu».

puede continuar corriendo ni asumir un Gobierno que se reclame del cambio.

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA AL CAMBIO

Tampoco pueden correr ni asumir el riesgo del fracaso, los Movimientos de Renovación Pedagógica en el momento en que finalmente son invitados a participar en la realización de tal Renovación en el marco de la Escuela Pública.

La invitación es nueva, insólita, y por tanto, no tiene canales establecidos. Pero habrá que diseñarlos sobre la marcha; el movimiento se demuestra andando y el camino se hace al andar; hay que hacer este nuevo camino de relación Movimientos de Renovación Pedagógica-Administración Educativa. Pero lo importante no es ni el movimiento ni el camino, sino la

carga, la carga de Renovación Pedagógica que se vehicula a través de ellos, y quizás aún más, el talante con que se consigue hacerla llegar a toda escuela, a todo niño.

Y en la carga se contiene un claro y nuevo diseño de la vida del grupo-clase, de cómo se desarrollan en su seno no solamente los aprendizajes viejos y nuevos, sino la expresión, la creatividad, el compañerismo; luego hay toneladas y toneladas de estudio del medio, de relación escuela-medio, desde todos los ángulos, y un trabajo repleto de amor sobre la enseñanza específica de todas y cada una de las lenguas finalmente reconocidas como riqueza de España.

Y en la carga, como consecuencia de las aspiraciones pedagógicas mencionadas, encontramos también diseños y esbozos de política educativa: la concepción de comunidad escolar y la gran variedad de esquemas organizativos; la aspiración a una correcta formación inicial del maestro, condiciones de acceso al trabajo y de colaboración en el trabajo, posibilidades de renovación, etc. Y naturalmente el diseño de algo ya iniciado en la Administración Educativa: su reforma en la línea de la participación y de las competencias autonómicas. Esta es la carga que acarrearán los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Y ciertamente, el momento actual es el del encuentro entre la petición de la Administración y la oferta de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Pero un fracaso en la relación afectaría de distinta manera a cada una de las partes. Alejada la Renovación Pedagógica de la escuela, la Administración continuaría existiendo y funcionando; como sea, gris y polvoriento, sin cambiar, pero continuaría siendo necesaria mientras continuase el actual modelo de Escuela y de Estado. El fracaso de esta relación, pedida por vez primera, afectaría de raíz a los Movimientos de Renovación Pedagógica actualmente existentes, puesto que en gran medida nacieron para llenar el vacío del interés de la Administración. Repetimos: es comprensible la dificultad de establecer una relación positiva, pero es imprescindible establecerla.

Y en eso estamos a estas alturas de 1983 en España. Algunas canas, muchos recuerdos y el fruto del trabajo compartido, y más esperanzas aún nos dibujan un dintel largo tiempo soñado.

MARTA MATA I GARRIGA

«Los maragatos son quizá la casta más singular de cuantas pueden encontrarse en la mezclada población española. Tienen costumbres y vestidos peculiares y nunca se casan con españoles» escribía el gran viajero inglés Jorgito Borrow, y razón no le faltaba.

Viven los maragatos en la Maragatería, comarca leonesa, que antes, dicen, se llamó Somoza. Moza era el nombre de El Teleno, pico de nieves casi eternas, que flanquea por un lado la comarca mientras que por el otro la limita la milenaria Astorga. La tierra, en ocasiones de un rojo intenso, en otras amarotada, es una

La Maragatería: todos los caminos conducen a Astorga

sucesión de desgastadas colinas y escasos ríos señalados más por la hilera de chopos de los cauces que por su caudal.

En unos cincuenta pueblecitos viven los escasos maragatos que aún no emigraron. El resto ocupa su tiempo en la regencia de pescaderías en Madrid o en ferreterías gallegas donde encontrarían un lugar para echar raíces. No obs-

tante, siempre vuelven en busca de la moza que los mayores le prepararon para la boda.

Lo difícil es determinar cuándo se asentaron aquí. Para unos, son «mauri captivi» de los romanos, traídos para la construcción de la Calzada de la Plata. Ellos les llamaron «mas braccata», porque los hombres usaban pantalones, prenda bien poco latina. Aseguran que proceden del Mogreb, de una región conocida por Margahah. De cualquiera de estas palabras podría derivar el nombre.

Otros prefieren situar su origen y su oficio más característico a la misma altura y derivarían de Mar-H-Kaot, que en céltico relaciona carga y caballo: arrieros en definitiva. Son astures, a decir de Caro Baroja, y se fija para ello en sus rasgos: ojos azules, pelo rubio, baja estatura; sus costumbres: el céltico matriarcado y el uso de aperos de labranza, muy característicos, lejanos a la romanización.

Quintana Prieto, director del Museo de los Caminos de Astorga, rechaza las anteriores teorías porque la zona fue despoblada por Alfonso el Casto y repoblada con mozárabes por Ordoño I. El nombre vendría sencillamente de «mercator», mercader.

Su forma de vida errante, siempre en el camino, es reconocida de siempre. Consecuentemente, las mujeres se encargaban de mantener el fuego del hogar, de cultivar las tierras y preparar las novias. Era costumbre que cuando un muchacho maragato alcanzaba la edad adecuada, marchara a buscar la fortuna y sólo volvía para contraer matrimonio, con alguna muchacha que, en muchas ocasiones, no había visto más que de niña.



Las rutas

Donde no hay cerros, hay caminos y todos convergen en el vértice del abanico: Astorga. Por un lado, la ruta jacobea une con Galicia y Europa; por otro, la Vía de la Plata, con Andalucía y África. En medio, los caminos vecinales se abren como pata de ganso.

Una indicación señala a Val de San Lorenzo, 6 kms.; el sendero se bifurca hacia Santiago Millas. Este que fue el núcleo más aristocrático de la Maragatería, gracias al trabajo de los arrieros y el dinero de los indianos, hoy, es apenas un montón de casas. Las de los ricos se distinguen porque son de piedra con grandes dinteles en las puertas: rectos o en arco según sus dueños utilizaran mulos o carros en sus viajes. Las de los pobres, adobes y techos de paja. Destaca entre todas la casona del benemérito Cordero que mantuvo relaciones con Fernando VII. Después de visitar la iglesia conviene seguir ruta y acercarse al Teleno; los techos de paja y los muros de adobes aumentan.

De vuelta, otra vez por estas millas de Santiago, se alcanza Val de San Lorenzo. Una tendalina de lanas profusamente coloreadas requerirá la atención. Las mujeres y los niños de cada familia trabajan durante el año en el menester de adecuar lanas para la fabricación de mantas, que el padre, viajero eterno, venderá de fiesta en fiesta por los pueblos gallegos. Los talleres de tejidos son toda una lección de historia industrial: hay mucha maquinaria del siglo XIX.

En el Val vive Dolores, amante de las costumbres de su tierra, que procura que nada se pierda. Teje en un an-

tiquísimo telar la penelopeica manta de la espera. La organización de la casa pasa de mujer a mujer: los hombres poco cuentan. Ella, que guarda todas las esencias, no es fría como «La esfigie maragata», sino abierta y comunicativa con el que llega y pregunta.

Y desde El Val a Luyego, lugar de encuentro de los maragatos a fecha fija: el 8 de septiembre, por la Virgen de los Remedios. Se intercambian mercancías y trabajos del año durante las fechas de la fiesta. La ermita, rodeada de graneros donde se almacenaban las dádivas, es un espectáculo insólito, un placer que no deben perderse los amantes del *naïf*: paredes y techos pintados con vivísimos colores ofrecen una muestra deliciosa del barroquismo popular. En la sacristía se guarda un tesoro: un sagrao en forma de pelícano, dorado y naranja. Muy cerca, el aventurero hallará cancha: las famosas minas de oro de Ménsula, que ya explotaron los romanos, periódicamente son abiertas por algún buscador.

La ruta de la artesanía

Desde Astorga se retoma la segunda ruta por Muras de Rechivaldo hasta llegar a Castrillo de Polvazares. Castrillo, conjunto artístico, es un decorado de cine —calles anchas, empedradas, portales, hierros en las ventanas— donde los «extras» se han ido a descansar. Es fácil dar con el casino, donde, si se avisa, se come un magnífico cocido maragato, o gallina o bacalao al arriero: lugar de obligada visita para los amantes de la buena mesa.

Para llegar a Lucillo es necesario dejar Castrillo. Se llega a

un pueblo artesano. La madera de boj «boje» —dicen ellos—, y la de urd, la parte aérea del brezo, se convierte en cucharas, castañuelas, husos, gaitas y cuantos instrumentos puedan imaginarse. Las mujeres tricotan calcetines de pura lana que ellas mismas hilan en los largos filandrones del invierno. Desde Lucillo se empalma con pueblos casi perdidos: Fondebadón, Rabanal...

Astorga eterna

Astorga, nudo de todos los caminos, se considera maragata, aunque sus hijos sean una mezcla de todas las razas. Por aquí pasa el Camino de Santiago, y la Ruta de la Plata; por aquí, las Cañadas Reales de los mesteros leoneses, y modernamente nudo de ferrocarriles y carreteras. Sánchez Dragó habla y no para de la ciudad, en su historia mágica de España.

El palacio que Gaudí construyó, para un amigo obispo, es el reclamo más luminoso actualmente. En él se alberga el Museo de los Caminos y guarda interesantísimos útiles de la región y una magnífica colección de vírgenes románicas.

Muy cerca de la Catedral, se levanta la Iglesia de Santa Marta con la casa de las emparedadas. Este último, era un lugar que sirvió de cárcel a las mujeres de vida alegre, acompañantes de los peregrinos.

Cerca también, el hospital de San Juan, antigua posada del Camino, la ergástula romana y el delicioso Ayuntamiento plateresco, coronado por una pareja de maragatos que porfían machacando la hora sobre la campana del reloj.

PEDRO M. TALAVÁN.
Maestro.

El bosque animado

EDUCACION: LO QUE VA DE AYER A HOY

El presupuesto total para educación en el presente año asciende a 669.097 millones de pesetas; esta cifra representa un incremento de casi un 25 por 100 con relación al año anterior. Pero, lo más significativo, sin duda, es que, en términos absolutos, los presupuestos para educación ocupan el primer lugar en los Presupuestos Generales del Estado. ¡Y pensar que, en 1902, dicen las hemerotecas, el Presupuesto de Instrucción Pública, que así se decía entonces, se elevaba a 55 millones frente a los 215 que iban al ejército! Conviene que lo sepan los apocalípticos de turno, pesimistas radicales, descontentos a perpetuidad y los de «cualquier tiempo pasado fue mejor».

HAN DICHO...

«Vivir en democracia es un privilegio. La democracia es la palanca para la consolidación del desarrollo social y económico»
(El Rey de España Juan Carlos I)

«Sin derechos humanos no habrá paz»
(Joaquín Ruiz-Giménez)

«El capitalismo es un sistema inhóspito que practica la inequidad y no permite la justicia»
(Tierno Galván)

TERCER CONVENIO COLECTIVO DE LA ENSEÑANZA PRIVADA

Representantes de las centrales sindicales FESITE-USO, FSIE, FETE-UGT, ELA-STV y coalición UTEP (CC.OO. Y UCS-TE) y de las patronales CECE y ACADE firmaron, al fin, el tercer convenio colectivo de la enseñanza privada, que afecta a unos ciento veinticinco mil trabajadores y alrededor de doce mil centros.

El convenio tendrá vigencia de un año; es decir, hasta el 31 de diciembre de 1983. Según el texto firmado, los salarios de los trabajadores de la enseñanza no estatal aumentarán un 12 por 100 desde enero del presente año a septiembre y, a partir de esa fecha, serán revisados a la vista de la ley de financiación de la enseñanza obligatoria que, presumiblemente, habrá sido aprobada, en aquella fecha, por el Parlamento. Permanece el cómputo anual de horas vigente, aunque su número se verá reducido. Los trabajadores podrán mantener los derechos adquiridos con el titular del centro. Desaparece la cláusula por la que los trabajadores debían permanecer en sus puestos cuatro días en Navidad; se acuerdan 30 días de vacaciones en verano y cinco más para disfrutar en período estival. Queda la posibilidad de que el 20 por 100 de la plantilla disponga, de forma rotativa, de dos meses de vacaciones en verano; y se incluye un procedimiento más racional de becas para hijos de trabajadores. Contempla, asimismo, el convenio algunas medidas

para la promoción sindical en los centros. El sindicato que cuente con más del 33 por 100 de la plantilla puede constituir su sección sindical correspondiente con las siguientes competencias: Convocar a los trabajadores del centro, previa comunicación a la dirección, cinco días antes, y expresando el orden del día; informar de los planteamientos de su sindicato; utilizar el tablón de anuncios, etc.

CON NOMBRE PROPIO



Juan Ignacio Hernández.

Ha cesado como Inspector General de Educación Básica. Miembro del Consejo de Redacción de **Vida Escolar**, ha sido, desde el primer momento, animador y colaborador entusiasta de nuestras inquietudes. Le hacemos llegar el recuerdo más entrañable.

AURELIO PECCEI: «LOS RIESGOS DEL FUTURO»

Preside el internacionalmente famoso «Club de Roma», fundado por él en 1968. Tiene 74 años, 3 hijos, 8 nietos, es italiano, de Turín, y doctor en Ciencias Económicas. Su visión amplia, casi inagotable, de los problemas y desafíos de un mundo crisis, no le han hecho perder como un aura de idealismo juvenil. Es cierto «que el mundo sigue

funcionando con esquemas de épocas pasadas, y que si no cambia su rumbo va al desastre». También es cierto que «debemos aprender a ejercer una solidaridad recíproca y a considerar el mundo como lo que realmente es: un sistema ecológico único para la especie humana. Terminemos de una vez con la devastación de la naturaleza». Y no es menos cierto que «los próximos dos o tres años serán un período difícil, especialmente para las naciones industrializadas, entre las cuales está **España**». No olvidemos, dice Peccei, que «la crisis actual es producto de la imprevisión y el excesivo optimismo de los años sesenta, en que se creía en un desarrollo ilimitado». Pero no cae en catastrofismos fáciles. «Creo que, contra toda cordura, la tentación de la guerra existe y existirá, aunque espero que la estupidez humana no llegue a tanto. Hasta los señores de la guerra saben que el más pequeño error puede incinerarnos a todos». Y el optimismo esencial le brota espontáneo y contagioso: «Creo firmemente que el mundo actual posee los recursos mentales e intelectuales necesarios, no sólo para evitar la guerra, sino para que la humanidad rec que los integramos, es de aliviar este impacto del futuro y preparar a las sociedades para aceptarlo». ¿Qué podemos decir nosotros? Que sus palabras no se las lleve el viento y que los hombres de los misiles colaboren también.

NUESTROS AMIGOS DE TRIEZ

¿Quién ha dicho que no hay

CON NOMBRE PROPIO



LUIS DOMINGO SÁNCHEZ MIRAS

Bienvenida al nuevo Inspector General: Luis Domingo Sánchez Miras. Maestro durante once años, ocho de los cuales en las **Escuelas Anejas**. Inspector, desde 1970, en Huelva y, posteriormente, en Ciudad-Real, desde donde ha sido llamado para la Inspección General. Le deseamos una eficaz labor.

motivos para el optimismo? Allí estuvimos un buen día, inolvidable, sin duda, para nosotros. Vimos, gozamos, aprendimos. Siempre se aprende más de lo que se enseña. Y, sin embargo, aquellos entrañables niños del Colegio público «Virgen del Rosario» nos colman de alegría con esta carta. Y si no, lean ustedes mismos:

Queridos amigos:

Como véis nos acordamos de vosotros, y por ello os mandamos el cuarto número de nuestro periódico «Caracolares», que trata del estudio de una aldea «La Yunquera».

En él se estudia su medio físico, la flora, la fauna, sus habitantes, las costumbres y tradiciones, romances y canciones, objetos populares, cocina popular, y la actualidad en Triez. La gente se acuerda de

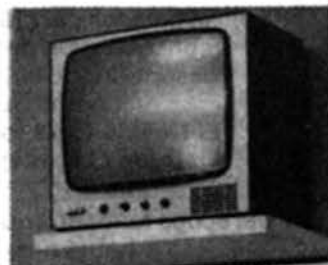
vosotros y está muy contenta de que habiéseis venido, ya que antes de que viniéseis no le daban importancia al trabajo que estamos realizando, y ahora sí.

*Saludos
Un fuerte abrazo de mis
compañeros.*

Brígida Blázquez

DEMASIADA TELEVISIÓN

En el 58 por 100 de los hogares españoles hay un televisor; pero el 93 por 100 de la población no ha puesto nunca los pies en una biblioteca pública. ¿Sabían que somos uno de los países europeos que dedicamos más tiempo a ver la «tele», pongan lo que pongan? El españolito de a pie pasa unas tres horas diarias ante lo que Paco Umbral llamaba antes, no sé si ahora también, la teletonta. Sin embargo, el único programa dedicado a la literatura, el que lleva por título **Biblioteca Nacional**, ocupa uno de los últimos lugares en el ranking de audiencia. ¡Ay los libros, pobres libros, abandonados,



queriendo decir y estar cerrados! Y eso que hay libros para todo: inquietantes, catárticos, turbadores, tranquilos, lenitivos, fantásticos, exóticos, excitantes, místicos...

UNA CONCEJALÍA DE LA SONRISA

Lo comentaba **El País**. A Eduardo Carbonell, reelegido alcalde de El Burgo, en la andaluza provincia de Málaga, se le ocurrió, nada más y nada menos, la feliz idea de crear una concejalía de la sonrisa. ¡Ya está bien de desánimos, crisis y tristezas!, pensó. Hay que infundir optimismo a los ciudadanos en estos tiempos que corren, y que no son fáciles, explicó el joven alcalde



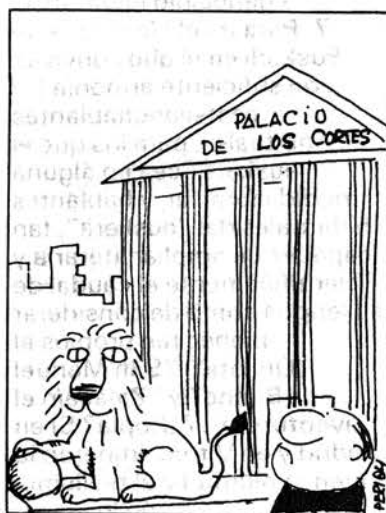
de 31 años a sus compañeros ediles. Y aplaudieron la idea. Pues muy bien. Que cunda el ejemplo. ¿Sería demasiado utópico reivindicar la concejalía de la sonrisa para un munícipe infantil?

«La tierra es algo bastante importante para los que vivimos en ella, incluso para aquellos que no muestren el menor interés hacia la geología»
(Carmina Virgili)

IGUALES ANTE LA LEY, PERO MENOS

Lo dice el artículo 14 de nuestra Constitución: «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal». El único campo vedado, todavía, a las mujeres es el militar. Sin embargo, ¿cuántas mujeres ocupan puestos en la Alta Administración del Estado?

Algunas, pero pocas si comparamos. Hay secretarías de Estado. Por ejemplo, María Izquierdo Rojo (Secretaría de Estado para las Comunidades Autónomas); Carmina Virgili Rodón (Secretaría de Estado de Universidades e Investigación). Hay directoras generales: Blanca Guelbenzu (Educación Básica), Margarita González Fiebmann (Empresas y Actividades Turísticas), Concha Sáez (Medio Ambiente), María Teresa Iza Echave (Instituto Español de Migración), Carmen Mestre (Energía),



Mercedes Rico Carabias (Política Hispanoamericana) y Pilar Miró (Cinematografía). Hay hasta gobernadoras civiles, como Rosa de Lima Manzano (Palencia) y Cristina Martín Bustamante (Segovia). Y hay una Delegada General del Gobierno en Cantabria: Alicia Izaguirre. También hay otros altos cargos ocupados por mujeres. Pero, ¿qué significan frente a los mil y muchos en manos de los varones?

En la única profesión en la que las mujeres superan ampliamente a los varones, es en la EGB. El 59,1 por 100 son mujeres, frente a un 40,9 por 100 de hombres. Cuenta Carmina Virgili, Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, que cuando llegó a Oviedo como catedrática de Geología sólo había dos mujeres catedráticas de Universidad en toda España. Las cosas cambian, pero despacio.

HAN DICHO

«El PSOE ha dejado claro su propósito nacionalizador de la enseñanza privada»
(Manuel Fraga)

«Una parte importante de labor que tenemos por delante es la formación de formadores»
(Pilar Pérez Mas)

«La educación parece improductiva de modo inmediato. Pero con seguridad, no lo es a largo plazo»
(Julio Carabaña)

«El sindicalismo es una pieza básica para lograr el cambio en la educación.»
(Jerónimo Nieto)

LA ENSEÑANZA DEL «EUSKERA»

¿Quién no recuerda aquello de Don Eugenio d'Ors de «está demasiado claro, oscurezcámoslo»? Todo lo contrario puedé decirse de



Don Pedro Laín Entralgo. Todavía recuerdo la intervenciones de Don Alfonso Querejazu, alma y motor de las históricas conversaciones de intelectuales, en Gredos, diciendo, después de alguna ponencia, más o menos oscura, «luego nos lo aclarará Laín». Esa claridad, propia y ajena, aparece perfectamente sintetizada en un artículo suyo sobre **La enseñanza del «euskera»**. Lean:

1. «Sea o no sea vasco de nacimiento, todo residente en Euskadi tiene derecho no sólo a usar como le plazca el "euskera", que esto es tan obvio como constitucional, mas también a que se le enseñe el "euskera y en euskera" en los centros de su formación.

2. Análogamente, todo residente en Euskadi, sea o no sea vasco de nacimiento, tiene derecho a que se le enseñe

"el" castellano y "en" castellano, si tal es su deseo.

3. A todo alumno que desee aprender "el euskera y en euskera" deberá enseñársele en medida suficiente el castellano.

4. A todo alumno que en Euskadi decida aprender «el» castellano y «en» castellano, debería enseñársele el "euskera", por lo menos hasta lograr cierta familiaridad con el empleo de éste por quienes junto a él viven y hablan.

5. Es manifiestamente perturbadora la utopía (...) de una futura sociedad vasca capaz de lograr actualidad histórica tras haber echado por la borda, como agente, desvirtuador, cuanto la romanización y la cultura castellana, en el caso de los vascos de aquende el Bidasoa, han puesto en la vida y en el alma de los habitantes de Euskadi.

6. No menos vituperable me parecería un proyecto político cuya meta fuese la extinción del "euskera" en el área geográfica donde hace milenios perdura. Quede para otros países la práctica del genocidio idiomático.

7. Para mí el ideal sería un Euskadi en el que convivan con suficiente armonía (...) castellanohablantes habituales, para los que el "euskera" sea en alguna medida familiar, y hablantes habituales del "euskera", tan capaces de ampliar literaria y científicamente el caudal de su lengua como de considerar bienes tan propios el "Quijote", "San Manuel Bueno" y "Zalacaín el aventurero". ¿Utopía? Si en Madrid y en Vitoria imperan la buena voluntad y el realismo, no lo creo».

IN MEMORIAM...

Era maestra de tercer curso de EGB en un colegio de Bilbao y estaba embarazada. ¿Qué saben las pistolas o las ametralladoras o el odio o la irracional violencia de vida y de nueva vida? María Dolores Ledo, compañera, maestra, fue asesinada en Bilbao. Desde aquí, desde las páginas de **VIDA ESCOLAR**, que quiere ser la revista de todos los maestros de España, el homenaje entrañable de nuestra amistad.

TORRENTE BALLESTER: LA EDUCACIÓN EN GALICIA

No sólo catedrático de literatura, o novelista —cada día más en alza—, o crítico, o cronista perspicaz. También historiador del pasado de su tierra gallega y preocupado por el futuro de ese pueblo específico, tan mal interpretado casi siempre. Por eso, en sus **Crónicas apasionadas**, decía cosas como las siguientes sobre **Galicia**:

«Yo reduciría los problemas gallegos a dos muy importantes, a los que otros se subordinan: el de la economía, el de la **educación**. De economía no entiendo... De la **educación** se me alcanza un poco más, y puedo decir que si **antaño fue casi nula, desde**



algunos años es simplemente disparatada, porque se organizó desde Madrid por unos señores que concebían soluciones globales sin comprender las peculiaridades, incluso las geográficas, de los diversos países. ¿Habrá disparate mayor en una tierra como Galicia, cuya realidad básica es la parroquia, que la **concentración escolar?**

De otras animaladas semejantes a idéntico respecto tuve experiencia directa, porque fui profesor en Galicia y padecí esos edificios proyectados por ignorantes y contruidos por ladrones, en los que el agua de la lluvia inundaba las aulas cuando soplabla el viento sur. Pero no sé si no será peor esa clase de enseñanza, con la que se intenta desgajar al aldeano de su mundo y su cultura y depositarlo sin la menor cautela en una concepción del mundo que no entiende ni le interesa. Me temo que sea lo que está aconteciendo y lo que deja a muchos de mis paisanos desamparados ante una realidad que antaño, más o menos, comprendían, y que hoy, de puro incomprensible, llega a ser misteriosa y a enrabiarlos, a enfurecerlos ante lo incomprensible. ¡Por qué extraños caminos nos devuelven a los mitos aquellos que quieren destruirlos!

Si me inclino a la educación, es porque en ese mundo de la docencia y la discencia es en el que he vivido y cuyas deficiencias en Galicia he advertido desde niño. **Sólo un sistema educativo adecuado y completo, tradicional y moderno (términos que no son incompatibles, ni mucho menos) puede hacer de**

Galicia un pueblo creador, lo mismo de riquezas materiales que espirituales». He ahí la claridad «cortesía del filósofo», que predicaba Ortega, en la mente y en la pluma de este sabio gallego. Palabras para la reflexión, sobre todo por parte de nuestros cerebros pensantes, y dirigentes.

HAN DICHO



«Desde los felices años sesenta, el tema de nuestro tiempo es la marginación y la automarginación de jóvenes y personas que intentan cambiar la sociedad desde fuera».
José Luis L. Aranguren

«La televisión intoxica, la lectura oreca. La imagen nos embrutece, la escritura nos alimenta»
(Vicente Verdú)

UN CENTENARIO: JOSÉ ORTEGA Y GASSET (1883-1955)

Tiempo de conmemoraciones. Estamos en el año de los

centenarios. Y nunca está mal que, con ocasión o sin ella, en este caso con ella, se recuerde a las grandes figuras del pasado. VIDA ESCOLAR no quiere sentirse ajena a la efemérides de Don José Ortega y Gasset, personalidad cumbre e indiscutible ya, de nuestra última historia. Aquel hombre que escribió tanto, que dijo, doloridamente quizá, que «los intelectuales han pasado de serlo todo a no ser nada, de figurar como las glorias y eminencias de las naciones a ser barridos del paisaje social, de parecer que dirigían los rumbos de la humanidad a no ser siquiera escuchados».



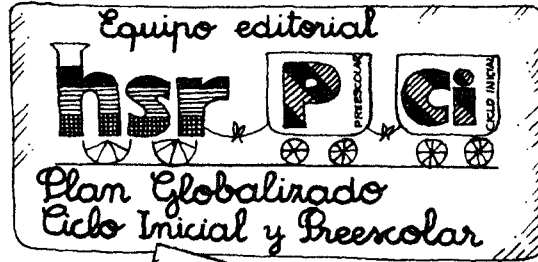
HAN DICHO...

«Fraga es el personaje más distante del mundo de la educación que queda concebir»
(José María Maravall)

Si ya estás o te quieres situar
en el ámbito de la educación
renovadora,

EL PLAN REALMENTE
GLOBALIZADO

Te esperamos:



* Por una escuela

CIENTIFICA
CREATIVA
ACTIVA
¡DIVERTIDA!



* Por un auténtico
protagonismo de maestros y



* Por un aprendizaje globalizado, integrador,
activo, motivador e individualizado

El aprendizaje Investigación, construcción, experimentación, reflexión, creación, caracterizan este proceso en el que los alumnos son protagonistas indiscutibles. No se intenta ANTICIPAR CONDUCTAS o rendimientos, ello evita actitudes de clausura, rechazo o bloqueos afectivos tan frecuentes en los aprendizajes negativistas y autoritarios. Se procurará un "APRENDIZAJE REAL" personal e internalizado, y la actitud positiva hacia el mismo.

PRÁCTICA Y TEORÍA DEL CICLO INICIAL (LIBRO GUÍA) H.S.R
BLANCA DE LOS RÍOS

- * PREESCOLAR
- * CICLO INICIAL
- * CICLO MEDIO Y SEGUNDA ETAPA DE E.G.B.
- * FORMACION DEL PROFESORADO



ediciones
santiago rodríguez s.a.

APDO. 55 TFNO. 211251 BURGOS

DELEGACIONES EN :

SEVILLA TFNO. 454393

MADRID TÑOS. 416 36 21 · 416 36 26 · LA CORUÑA TFNO. 26 25 90

CASTELLON TFNO. 22 75 90 · CIUDAD REAL TFNO. 22 21 44

SAN SEBASTIAN TFNO. 27 36 18 · GIJÓN (ASTURIAS) TFNO. 37 31 34

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA TFNO. 254135

SANTA CRUZ DE TENERIFE TÑOS. 281710 - 271874

El cura de Barbiana

«Hasta ahora habéis hecho escuela con la obsesión del timbre, con la preocupación del programa que hay que terminar antes de junio, no habéis podido ensanchar el horizonte, responder a las curiosidades de los chicos, llevar las cosas hasta el fondo. El resultado es que habéis hecho todo mal y os habéis quedado descontentos vosotros y los chicos. Os ha cansado el descontento, no las horas».

Carta a una Maestra

Barbiana, Vicchio, Mugello, Calenzano. ¿Simples nombres o algo más? Mucho más que un pueblo italiano perdido en la montaña. Barbiana es volver a empezar, **es el símbolo de una revolución pedagógica**. **Carta a una Maestra** popularizó en el mundo entero a este pueblo de Vicchio, llamado Barbiana, en el valle de Mugello en Florencia.

Lorenzo Milani, D. Milani, es el creador de la nueva escuela de Barbiana, escuela que quiere **dar la palabra** a los pobres.

De un completo absentismo religioso durante sus primeros veinte años, Lorenzo Milani pasa a descubrir la fe cristiana y en 1947 es ordenado sacerdote, pasando a la parroquia de S. Donato en Calenzano, a unos 15 km de Florencia, donde comenzó a educarse en la realidad de los muchachos obreros que acudían a la escuela nocturna.

Parece que llamar a las cosas por su nombre, devolver la esperanza y comprobar que la escuela era una escuela pensada por los ricos y para los ricos, no gustó a «las altas instancias» y fue desterrado a Barbiana en el año 1954 y allí comienza **la escuela a todo tiempo, la escuela a todas las horas**. Una escuela de la mañana a la noche donde los vagos y los tontos, los repetidores y los fracasados eran los preferidos. Una escuela por tantos muchachos siempre imaginada, donde no hay notas ni suspensos, una escuela original donde nadie repite «la voz de su amo».

D. Milani murió en 1967. Su obra sigue en todo el mundo. En España, compañeros de Salamanca, Barcelona, Getafe, Alcalá, Villaverde en Madrid, trabajan sobre bases **barbianesas**.



Falta un libro en la biblioteca

Carta a una Maestra escrito por los muchachos de la escuela de Barbiana, irradia un mensaje de renovación y progreso, de crítica. Es como una brújula para los que no saben dónde están y quieren comenzar de nuevo.

Crítica a los maestros

Las palabras de los chicos de la escuela de Barbiana no se las lleva el viento porque quedan clavadas en quien las oye y en quien las lee. Nos las dicen directamente, cara a cara y sin rodeos. Aquí están:

«A vosotros os da miedo un chico que a los quince años sabe lo que quiere».

«Para estudiar a gusto en vuestras escuelas habría que ser ya un trepador a los doce años».

En Carta a una Maestra la palabra **repetidor**, es como un latigazo que resuena constantemente; ellos, los repetidores, piensan así:

«Vosotros decís que os habéis cargado a los tontos y a los vagos. Entonces afirmáis que Dios hace nacer a los tontos y vagos en las casas de los pobres. Pero Dios no hace estas ofensas a los pobres. Lo más probable es que los ofensores seáis vosotros.»

«También los señores tienen sus hijos difíciles, pero los sacan adelante.»

«La escuela no tiene más que un problema, los chicos que pierde. Escuela obligatoria se pierde por el camino. Los únicos incapaces

para la escuela, sois vosotros que los perdéis y no volvéis a buscarlos.»

Sobre la pedagogía, los alumnos de la Escuela de Barbiana la reducen a una sola página:

«La pedagogía tal como está, yo la quitaría. Pero no estoy muy seguro. Probablemente si hiciérais algo más, descubriríamos que tiene algo que decirnos. A lo mejor se descubre que tiene que decirnos una sola cosa. Que los chicos son todos diferentes, diferentes los tiempos históricos y cada uno de los momentos de los mismos chicos, diferentes los países, los ambientes, las familias. Entonces bastaría una sola página del libro que dijera esto, y el resto se podría tirar.»

Los exámenes, el caballo de batalla de todos los tiempos. Los exámenes, palabra mágica donde caben angustias, alegrías, fracasos, la sartén y el mango de los profesores. ¿Qué dicen los muchachos de Barbiana sobre los exámenes?

«Hay que suprimir los exámenes, pero si los hacéis, al menos, sed leales. Las dificultades hay que ponerlas en la misma proporción que tienen en la vida. Si ponéis más es que tenéis la manía de la trampa. Como si estuviérais en guerra con los chicos.»

Lorenzo Milani se dio cuenta que tantas horas de catecismo, de sermones, no eran la respuesta, no interesaban a las gentes. En el fondo estaba la **incapacidad de los padres para ayudar a sus hijos, falta de libros en el hogar, no dominar el lenguaje, no saber emplear el tiempo libre**, etc., por eso, crea la **escuela popular a todo tiempo** para dar la palabra a quien nunca la tuvo. Sobre esto escriben los alumnos:

«La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído se compone de dos cosas, pertenecer a la masa y poseer la palabra. Una escuela que selecciona, destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresarse. A los ricos les quita el conocimiento de las cosas».

Os proponemos tres reformas

Desde su lenguaje los alumnos de Barbiana proponen a los profesores tres reformas. 1. No hacer repetidores. 2. A los que parecen tontos darles clases a pleno tiempo. 3. A los vagos basta con darles una finalidad.

Carta de un maestro español a los alumnos de barbiana

Queridos chicos:

Aquí en nuestra tierra, en pueblecitos como Barbiana, rodeados también de algún valle y escondidos detrás de cualquier montaña, hay maestros y maestras que **no quieren** que se pierdan los niños en el camino y **vuelven una y otra vez a buscarlos**. Aquí en el pueblo y en la ciudad hay maestros **que quieren daros la palabra** porque saben que la palabra penetra todas las corazas y desvía la amenaza de los más fuertes. Aquí, en alguna escuela olvidada hay una señora que no es como la de vuestra carta, que **cree en esa página de la pedagogía**, todas las demás hace tiempo que las ha tirado. Aquí, queridos muchachos de Barbiana, hay maestros **que quieren a los vagos y a los tontos como a sus hijos**.

Pero, si soy sincero también os tengo que decir, que tenéis razón cuando decís que la escuela que pierde a un muchacho no es digna de llamarse escuela. **A nosotros no nos gusta la escuela que no da la palabra y que selecciona o que os pone trampas**. A nosotros no nos asustan esos muchachos que a los quince años saben lo que quieren. Nosotros los maestros **queremos cambiar la escuela**, encontrar un camino para llegar a vosotros para ayudarlos y ayudarnos todos.

Os agradecemos vuestras palabras sinceras y duras porque en ellas va también vuestra esperanza.

LUIS MARINALEDA

Bibliografía mínima

Carta a una Maestra, Hogar del libro, 6.ª edic. 1982, Barcelona.

Escritos colectivos de muchachos del pueblo, Casa Escuela Santiago Uno, Edit. Popular, 3.ª edic. Madrid.

Doposcuola di classe. Scuola popolare di San Donato, Trad. alumnos de Barbiana. Contraescuela J. Gómez Fez, edit. Zero Zyx, Madrid, 1975.

Mural de noticias

Crónicas

RECORTES

RECORTES es el título de un cuaderno-revista que publican los alumnos del colegio «Nuestra Señora de la Vega», de Madrid. Consta de 27 páginas, simpáticamente ilustradas por los mismos alumnos. En ellas ofrecen sus primicias literarias en forma de cuento, poesía, comentarios sobre teatro y cine, etc. También hay temas de fondo, como el de **Construir utopía**, y secciones de pasatiempo, deportes, comics. Que cunda el ejemplo.

Recortej.



ESCUELA DE JARDINERÍA PARA DEFICIENTES EN ZARAGOZA

La alcaldía de Zaragoza ha inaugurado una Escuela de Jardinería para deficientes. La escuela acoge a más de 40 alumnos deficientes psíquicos y físicos.

Las instalaciones, situadas



ANDECHA

Tres años de vida cumple **Andecha Pedagógica**. Nació como verdadero proyecto de renovación pedagógica en Asturias. Careció de apoyos, tanto oficiales como officiosos; pero ahí

estuvo, batalladora, innovadora y pletórica de dignidad, abriendo caminos, comunicando experiencias, informando y animando a grupos y colectivos empeñados en la nueva educación. Ahora nos llega, «por primera vez en sus tres años de vida», un espléndido número monográfico dedicado a **Ecología y Educación Ambiental**. Como se dice en el Editorial, intenta ser una «aportación, un material de trabajo, en algo que consideramos prioritario en la renovación pedagógica: la educación ambiental». Son 110 páginas, magníficamente editadas, de un papel que ya quisiéramos, en las que, además, se ofrece amplísima información: Reseñas, cursos, referencias bibliográficas, etc.

CUADERNOS DE ESTUDIO DE TIRIEZ Y SU ENTORNO

Un número más de estos espléndidos **Cuadernos de Tiriez**. Son 41 páginas, tamaño folio, en las que los alumnos del Colegio Público «Virgen del Rosario», de Tiriez, bajo la labor coordinadora de Juan Peralta Juárez, estudian la vecina

aldea de **La Yunquera** (medio físico, flora, fauna, cultivos, habitantes, vivienda y urbanismo), las costumbres, tradiciones, romances, canciones del pueblo, la cocina y objetos populares, para terminar con unas notas sobre **La Actualidad en Tiriez** (visita de «Vida Escolar», Creación del Museo Local de Artes y Tradiciones Populares y las Elecciones Municipales).

en el barrio de Garrapinillos están acondicionadas para el desarrollo de cursos teóricos. El edificio, situado en algo más

de una hectárea de extensión, incluye un invernadero donde los alumnos realizan las prácticas de trabajos de jardinería.



EXPOSICIÓN DE TRABAJOS INFANTILES EL NIÑO Y SU LOCALIDAD

Como resultado de las actividades desarrolladas el pasado año en algunos colegios estatales y privados, con motivo del día Universal del Niño, el Programa de Actividades Artísticas y Complementarias de la Dirección General de Educación Básica (Inspección General) ha montado con las obras recibidas, en uno de los vestíbulos de Paseo del Prado, 28, una **exposición o muestra de dibujos y trabajos infantiles referidos al niño y su localidad**. Puede ser visitado, individualmente o en grupo, cualquier día laborable, excepto sábados, en horas de mañana y tarde.

Será ésta una excelente ocasión para que los colegios que realizan actividades relacionadas con la música, teatro, danza, artes plásticas, literatura, o cualquier otra experiencia de la misma naturaleza, conectaran con dicho pro-

grama. Podrías muy bien, de esta manera, coordinar este tipo de relaciones, tan deseable en los colegios, y llegar en consecuencia, a una más estrecha comunicación de unos centros escolares con otros.

Programa de Actividades Artísticas y Complementarias
Paseo del Prado, n.º 28, Planta Baja
Madrid-14
Tlf.: 467 11 54 ext. 286

VI JORNADAS D'HISTORIA DE L'EDUCACIÓ CATALANA

La Asociación de Historia de la Educación de lengua catalana está preparando las **VI Jornadas de Historia de la Educación en el medio rural y metodología de la investigación en la Historia de la Educación**. La fecha prevista es para la primera quincena de marzo de 1984. Información: ICE de Lleida. Camp de Mart, 33. Tlf.: 973-24 68 93.

IMPULSAR LA LITERATURA INFANTIL

Con el humilde título de **Boletín Informativo**, pero que es, en realidad, una auténtica revista, la Biblioteca Pública Provincial de Guadalajara, se ha embarcado en la encomiable tarea de impulsar la literatura infantil. Esta «no debe caer sobre los niños como un peso, y para ello se ve la necesidad de que llegue al niño a través de la transmisión de cuentos orales, de canciones, de imágenes... con la afectividad que todo ello le proporciona introduciéndole en ese mundo de la palabra, de la imaginación de la fantasía...». Cuentan en el n.º 3 cómo en la Biblioteca Pública Provincial de Guadalajara se ha celebrado, patrocinada por el Ministerio de Cultura a través de la Dirección General del Libro, una Exposición itinerante de libros infantiles y juveniles. El fin no era otro que el de dar a conocer la producción editorial española sobre las distintas materias, tanto a padres como educadores y, sobre todo, a los niños a los que va dirigida.

En el número 4-5 acierta, pensamos, cuando afirman que «no es a base de fiestas (se refiere al "Día del Libro") como vamos a enraizar el hábito cultural en nuestros pagos, sino por medio de un trabajo sordo y diario».

Efectivamente, desde las páginas de **VIDA ESCOLAR** saludamos con verdadera satisfacción iniciativas como ésta, y quisiéramos contribuir un mínimo, al menos, a suavizar esos desánimos a los que aluden.

LA CONSTITUCIÓN... A LO CLARO

La Editorial Popular, S.A. dio a conocer su último libro **La Constitución... a lo claro**. La presentación se llevó a cabo en la Central de Bibliotecas Populares (Madrid) y corrió a cargo de don Joaquín Ruiz-Giménez, Defensor del Pueblo, quien comenzó diciendo que **la Constitución quiere ser la norma básica de la convivencia del pueblo**. A continuación hizo un exhaustivo análisis de la obra y señaló que se trataba de un opúsculo, es decir, un trabajo pequeño en dimensiones (91 págs.), pero que tiene la dificultad de lo difícil. **Siempre es más difícil la síntesis, añadió, cuando esta es distinta.**

Aprovechando la presencia del Defensor del Pueblo, los asistentes mantuvieron un coloquio, en el transcurso del cual el Sr. Ruiz-Giménez manifestó que en los seis meses que lleva en el cargo ha recibido 14.000 quejas, provenien-



tes, en su mayoría, de la gente sencilla del pueblo porque **«los que tienen un nivel algo más elevado, indicó, también disponen de otros mecanismos de defensa».**

De las primeras 3.000 quejas recibidas el 28 por 100 son de la competencia del Defensor del Pueblo. Del 72 por 100 restante, un 24,5 por

100 se refieren a temas de la Seguridad Social, un 10 por 100 a Sanidad y Consumo y el 17,5 por 100 a la Administración de Justicia.

ÓRGANOS COLEGIADOS Y UNIPERSONALES EN LOS COLEGIOS DE E.G.B.

Dentro del Seminario Permanente de Evaluación de la Inspección Central bajo la coordinación de Don Serafín Sánchez, se ha venido trabajando, durante meses, sobre **Organos Colegiados y Unipersonales en los Colegios de E.G.B. - Competencias y Temporalización de Tareas**. El objetivo no era otro que el de elaborar una documentación que facilitara la confección del plan anual y la autoevaluación de los centros.

En este sentido, y como fruto del trabajo realizado, se ha publicado un completo **Dossier**, en el que se pormenorizan las posibles tareas de cada órgano e instancias del Centro.

ESCOLA DE LA NATURA CAN SANTOI

Se encuentra situada en plena sierra de Collcerola, a muy pocos kilómetros del casco urbano de Molins de Rei. Se trata de una antigua escuela unitaria, comprada por el Ayuntamiento de Molins de Rei, escuela que venía sin funcionar desde hace dos años. El Ayuntamiento ha cedido el aula de aquella vieja escuela al ICE, de la universidad de Barcelona, con el fin de que, convenientemente equipada, pudieran llevarse a cabo

trabajos relacionados con el estudio del medio natural. En esta línea de acción, un grupo de trabajo del ICE ha elaborado una serie de materiales didácticos: itinerarios botánicos y geológicos, fichas para clasificar animales y plantas, etc. Se pretende que, en las nuevas instalaciones, se realicen cursos de perfeccionamiento del profesorado, siempre en relación con las técnicas de estudio y trabajo del medio natural, y convivencias de grupos de alumnos, acompañados por sus profesores, para llevar a cabo allí trabajos de campo.

V JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE ORIENTACIÓN ESCOLAR

La Asociación de Técnicos en Orientación Escolar y Vocacional (ATOEV), constituida por profesores de E.G.B. en colegios estatales, licenciados en Pedagogía y Psicología, celebró sus V Jornadas de Estudio sobre **Las actividades de orientación escolar en el ciclo medio**.

De entre los temas tratados cabe destacar el de **Diagnóstico y conocimiento del alumno mediante técnicas de observación, entrevistas y cuestionarios**, para cuya utilización se ofrecieron modelos y normas. Asimismo, se analizaron las dificultades de aprendizaje, en función de las actividades específicas de recuperación que es posible desarrollar en los colegios con la ayuda de un Orientador, aun a tiempo parcial. Se reflexionó

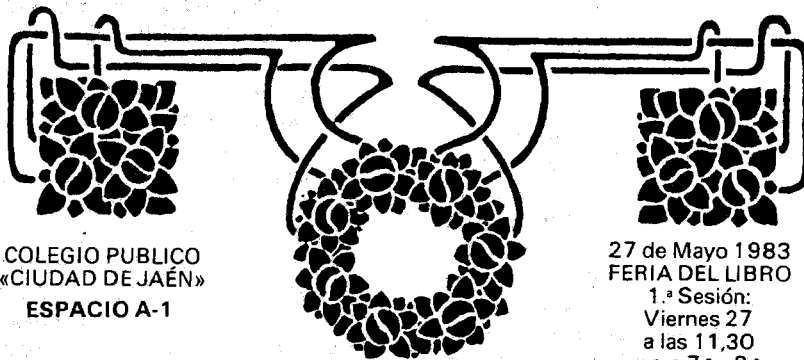
sobre las **Técnicas de trabajo y de estudio** y sobre **Técnicas grupales**, abordándose nuevas estrategias para su inicio y desarrollo en el ciclo medio. Se presentaron documentos y planes de trabajo específicos.

Por último, se planteó y debatió el tema de la **Inadaptación escolar, familiar y social**, de muchos chicos y el papel de la familia y la escuela en estas conductas. ATOEV replanteó, una vez más, la infravaloración y olvido existentes en torno de los licenciados en Pedagogía y Psicología, los cuales podrían colaborar eficazmente en tareas específicas de Diagnóstico y Reeduación y en la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación y de la red tutorial.

Para los interesados en pertenecer a ATOEV, dirigirse a su sede, en C/ Fuencarral, 18, 1.º D. Madrid-4.

FALLO DEL I CONCURSO RAFAEL LAPESA DE COMENTARIO DE TEXTOS

los ganadores del **I Concurso Rafael Lapesa de Comentario de Textos** han sido: Rafael Fanlo Abella, alumno de COU del Instituto Nacional de Bachillerato Domingo Miral de Jaca, Huesca, por su comentario al poema **«No decía palabras»** de Luis Cernuda. Los áccesits han recaído en: Antonio de los Riscos Fraile, alumno del colegio San Estanislao de Kostka, de San Sebastián de los Reyes, Madrid, por su comentario al cuento **«La otra costilla de la muerte»**, de Gabriel Márquez; y para Marta Crespo Arce, alumna del Instituto Nacional de Bachillerato Cardenal Herrera Oria, de Madrid, por su comentario a la **«Rima XI»**, de Gustavo Adolfo Bécquer.



COLEGIO PUBLICO
«CIUDAD DE JAÉN»
ESPACIO A-1

27 de Mayo 1983
FERIA DEL LIBRO
1.ª Sesión:
Viernes 27
a las 11,30
para 7.º y 8.º

LA COMPAÑÍA ESTABLE DE TEATRO «CANDILEJAS»

Presenta

«LAS ACEITUNAS»

de

Lope de Rueda (versión actualizada)

FERIA DEL LIBRO EN EL COLEGIO CIUDAD DE JAÉN

Con motivo de celebrarse la **Feria del Libro**, el Colegio Público Ciudad de Jaén, en la madrileña barriada de Orcasitas, montó su feria particular. Aplausos por la idea. Varios stands en el patio fueron visitados por padres, profesores y alumnos. Naturalmente abundaban los títulos relacionados con literatura infantil y juvenil. Algún que otro pequeño «se hizo» con su tebeo o comic preferido. Los libros se vendían a precio de costo.

Vida Escolar quiso estar presente en las sesiones de teatro. Los alumnos del Centro representaron, y cómo, el paso de **Las Aceitunas**, de Rueda, y **El Molino cansado**, de Marie Colette Mainé.



TEATRO

COLEGIO PUBLICO
GENERAL CRESPO

I SEMANA de TEATRO INFANTIL

I SEMANA DE TEATRO INFANTIL

Se ha celebrado en el Colegio Público General Crespo, de Alcobendas, la I Semana de Teatro Infantil. De entre las variadas obras representa-

das por los chavales del Centro, destacamos: **Estos chicos de ahora; A casarse tocan y Pluf, el fantasmita.** Gran éxito el cosechado por estos alevines de actores. Los padres, con tal motivo, vivieron gratos días de convivencia con sus hijos y profesores.

EL MINISTERIO DE CULTURA EN LA FERIA DEL LIBRO

En el 50 aniversario de la Feria del Libro, junto a las 244 nuevas casetas de la Comisión de editores, librerías y distribuidores, el Ministerio de Cultura, con la colaboración del Ayuntamiento de Madrid y a través de la Dirección General del Libro y Bibliotecas y el

INLE, organizó una serie de actividades dentro del recinto del Retiro madrileño y alrededores para que los visitantes pudieran disfrutar, aparte de su paseo por el ferial de los libros, de otro tipo de exposiciones, como la de esculturas, en el Palacio de Cristal; «Goya en colecciones madrileñas», en el Museo del Prado; exposición de discos, información bibliográfica, etc. No podía faltar



ALREDEDOR DE 600.000 DEFICIENTES MENTALES HAY EN ESPAÑA

Aunque no existe un censo real de deficientes mentales, se calcula que existen en España alrededor de 600.000, y otros 400.000 denominados inadaptados. Ello supone un promedio de cuatro millones de familias afectadas, de hecho, por la problemática de la subnormalidad.

Para los responsables de la Federación Española de Asociación Pro Subnormales (FEAPS), los centros de educación especial que existen actualmente, suponen una grave marginación social. En el terreno de la escolaridad obligatoria del deficiente mental, según el doctor Pérez Marín, presidente de la FEAPS, concurren estos dos factores: tan sólo uno de cada cinco deficientes mentales tiene la mínima asistencia exigida. El Plan Nacional de Educación Especial sigue sin aprobarse y el 70 por 100 de los deficientes adultos acaban en un psiquiátrico.

En palabras del doctor Pérez Marín, más del 50 por 100 de los casos anuales podrían evitarse si se siguiera con verdadero rigor el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.

la zona infantil, con la casa de la bruja, rincón de la magia, bibliobuses, etc.

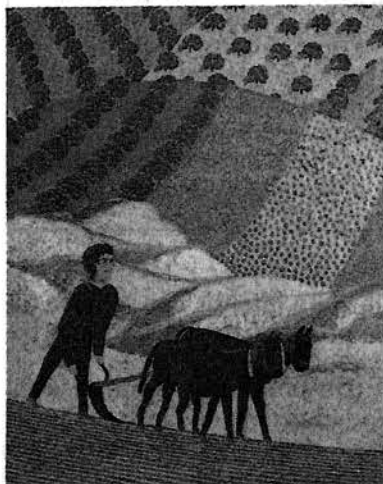
Un buen programa de actividades que, desde estas páginas, deseamos se repita para años sucesivos.

MANUEL MORAL UN PINTOR NAÏF

«Al mirar sus cuadros recuerdo tanto a los de los niños del colegio... que hasta parece que una fuerza retrospectiva obliga a pensar en la infancia «cuando nos daban un papel, un lápiz, una goma de borrar, y... a pintar».

El autor, Manuel Moral, es un artista nato, un pintor naíf que pasea sus cuadros con extraordinario éxito por el mundo; así lo avalan el casi medio centenar de exposiciones en las que ha participado a lo largo y ancho de nuestra geografía, y allende las fronteras: París, Arabia Saudita, Portugal, Panamá, Nueva York...

Como dice el Doctor Vallejo Nájera, que prologó uno de los libros del pintor «para su suerte y para todos los espectadores, se le ocurrió pintar fascinando por el atractivo de esos campos que le rodearon toda su vida, y cuyo aroma impregna los cuadros que en venturosa sucesión llenan una exposición tras otra desde la primera, que a todos nos dejó embelesados en 1977. Sea así por muchos años».



Para que nunca piense que estudiar es un verbo sin futuro

Demasiados niños comienzan su adolescencia con un fracaso escolar, y muchos más arrastran dificultades y lagunas en sus estudios.

El problema es complejo, pero todos podemos ayudar a resolverlo.

Mangold ha elaborado nuevos textos para la segunda etapa de EGB para hacer más fácil el estudio.

Comienzan siempre repasando y afianzando lo estudiado en los años anteriores, que tenga relación con lo nuevo, y este sistema se repite puntualmente en las páginas de cada texto, para reforzar una y otra vez los contenidos recibidos.

Contestan con exactitud a los programas oficiales, pero prestan una atención primordial y detallada a los temas fundamentales, que van a serles útiles en su vida y los que verdaderamente sirven para que su alumno avance.

PARA
APRENDER

TEXTOS **Mangold**



AHORA EN 2. ETAPA DE EGB

LA LEY DE ESCUELAS INFANTILES

Es muy probable que a finales del presente año, o en los primeros meses del 84, se discutirá en el Parlamento el proyecto de ley de escuelas infantiles, según manifestó Victorino Mayoral, delegado federal del PSOE, en la presentación del libro **Escuelas Infantiles. Alternativa Socialista para la educación preescolar**, editado por la Secretaría Federal de Acción Social del PSOE. Es este el tercer libro sobre educación, publicado por dicha secretaría en el plazo de dos años; los anteriores fueron: **Los socialistas ante la educación, y, APAS, los padres y la escuela**.

El libro es fruto de un trabajo de dos años, en el que han participado diversos movimientos sociales y un grupo de escuelas infantiles.

El día de la presentación, en la sede del partido, estuvieron con los informadores, Ciriaco de Vicente,



Avelina Ferrero, Justo Herranz y Victorino Mayoral.

Al comienzo de su intervención, Victorino Mayoral manifestó que «la educación preescolar tiene una dimensión socialmente regresiva. No hay igualdad de posibilidades, dijo, para el acceso a esta educación, si tenemos en cuenta que la cifra de niños escolarizados de 4-5 años es del 82 por 100 y tan sólo del 3 por 100 de los de tres años.

Para el delegado federal del PSOE el sector público en la preescolar tiene una presencia mínima «y esta corrupción hay que corregirla».

Tras analizar la situación de la educación de cero a seis años, añadió que habría de actualizar el sistema de ordenación administrativa y jurídica ya que, actualmente, tanto las guarderías como la preescolar dependen de distintos ministerios (Trabajo, Sanidad, Cultura y MEC).

Dentro de la filosofía del PSOE está el definir un modelo de establecimiento diferente; una estructura escolar distinta. «Dentro de este nuevo modelo de establecimiento, terminó diciendo el Sr. Mayoral, estas escuelas infantiles deben estar al alcance de todos y prestar una atención prioritaria a los niños más necesitados, enmarcándolos dentro de la política de educación compensatoria que rompa con el hipócrita principio de dar a todos por igual».

LA PEDAGOGÍA DE BARBIANA

Dentro de las actividades que viene desarrollando el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CE-MIP), destacamos la sesión dedicada a la Experiencia de Barbiana-Milani, movimiento pedagógico secundado en España por la Casa Escuela Santiago Uno, de Salamanca. La disertación estuvo a cargo de José Luis Corzo, a quien acompañaba dos de los alumnos.

La iniciativa de la Casa-Escuela Santiago Uno nace en Salamanca hace doce años. Surge, entonces, de un grupo de personas que ponen en funcionamiento una casa deshabitada de los escolapios con el fin de luchar por la promoción humana de los campesinos de la región. El espíritu lo obtienen de Lorenzo Milani.

«La escuela de Barbiana es una contraescuela —asegura José Luis Corzo, que siguió diciendo: «poco antes

de morir Don Milani en 1967, se publicó el libro "Carta a una Maestra" con el que le daba una patada en el "trasero" al sistema escolar italiano». En España, añadió, no ha habido 'revolución educativa, «la estamos haciendo los propios enseñantes, con gran entusiasmo, dedicación, escuelas de verano, etc.».

Para el conferenciante «el sistema escolar doméstica y es selectivo contra las clases de los pobres. El sistema está hecho para la reproducción

del sistema». Indicó que «la escuela es alienante y que la realidad de la vida entra en la escuela con mucho retraso».

Las teorías de Don Milani llevan consigo las propuestas de no hacer alumnos repetidores, no suspender; «para ello, hay que complementarlo con una escuela a pleno tiempo y motivar a los alumnos indiferentes. La escuela no sólo debe preparar para la vida sino insertar en la vida».

La aportación de Barbiana es una inmensa crítica a la escuela oficial. Refiriéndose a este tema, el director de la Casa Escuela Santiago Uno terminó diciendo: «Aparte de que dicha crítica sigue teniendo actualidad, y no sólo porque el sistema escolar no se haya corregido, sino porque muchos no se han enterado todavía de semejantes defectos, el mérito de la "Carta a una Maestra" es haberse publicado en 1967, un año antes del mayo francés».

FALLADO EL CONCURSO REGIONAL «CASTILLA-LEÓN»

Magnífico trabajo, premiado con toda justicia y merecimiento en el **Concurso Regional sobre el Desarrollo Didáctico del tema Castilla-León**, el que presentaron los profesores de las Escuelas de FUENTEARMEGIL y ZAYUELAS, de Soria. Lo titulan: **Un viaje por el Duero desde Soria hasta Portugal**, y está realizado a partir de los objetivos establecidos en Los Nuevos Programas para EGB, en el tercer bloque (Ciencias Sociales) correspondiente a los cursos de Ciclo Medio. Magnífico de ilustración, textos, actividades. Una obra bien hecha.

ALCALÁ DE HENARES: GRUPO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Todo empezó porque un grupo de profesionales de la enseñanza —profesores de E.G.B., psicólogos, pedagogos y estudiantes de Magisterio—, buscaron la manera de canalizar las inquietudes del profesorado de E.G.B., deseoso de renovar técnicas y metodologías pedagógicas. Joaquín Álvarez Zamora, Juan Hoyas Ramón, Manuel Sánchez González, por citar algunos nombres, con la eficaz colaboración de Crescencio Vicente Abad, concejal de educación, tomaron la iniciativa de aunar intereses comunes. ¿Qué pretendían con aquellas reuniones periódicas? Ante todo, conseguir un clima de respeto y

de convivencia entre el profesorado; intercambiar experiencias, trabajos y estudios; actualizarse en técnicas docentes y, sobre todo, establecer un equipo de renovación pedagógica con carácter permanente.

Para conseguir los objetivos anteriores, presentaron un proyecto de Seminarios y Talleres, que fue subvencionado por la Diputación madrileña. En dicho proyecto participaron unos 200 profesores de E.G.B. de Alcalá de Henares, en representación de 25 Colegios públicos y privados.

Las actividades realizadas pueden sintetizarse de la siguiente manera: **Talleres** (Teatro, Manualidades I, Modelado, Dibujo, Psicomotricidad, Creación Literaria, Manualidades II); **Seminarios**: Educación Sexual, Religión en la E.G.B. y Problemas en el aprendizaje del lenguaje. Proyectan de cara al próximo curso: establecer Seminarios y Talleres con carácter permanente; una Escuela de Otoño o Primavera, Escuela de Padres y una serie de actividades culturales y pedagógicas, en estrecha colaboración con entidades culturales de la ciudad.



FALLO DEL XI CONCURSO-EXPOSICIÓN DE PINTURA DEL MEC

El Jurado del XI Concurso-Exposición de Pintura de personal adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia ha otorgado los siguientes premios y menciones:

En la **Sección Primera** se concedió el **primer premio** a la obra **Siéntate tú, yo no llego**, presentada bajo el lema **Tresnardos**, de la que es autor don Carmelo Tornado Tormo, profesor agregado de Dibujo en el IB. de Lugo; **segundo premio** a la obra **Barro**, de don Ramón

Irago Silva, profesor de E.G.B. en el Colegio Público «Monte dos Postes», de Santiago de Compostela. **Menciones** especiales merecieron don José Luis Salazar Camarero, auxiliar administrativo del Registro General del Departamento en Madrid, con su obra **La Voluntad**; y don José Hernández Hernández, profesor agregado de Dibujo en el IB. de Lugo, por **Indagación**.

En la *Sección Segunda* obtuvo el **primer premio** don José Aguilera Baena, profesor de E.G.B. en el Colegio Público **Ernesto Oli-**

vares, de Cádiz, por su obra **Recolección**; y el **segundo premio** recayó en la obra **Barriendo el patio**, de la que es autora doña Gloria Coello Garau, agregada de Matemáticas en el IB. «Cardenal Herrera Oria»; de Madrid. Asimismo, obtuvieron **menciones** doña Laura Tierz Lafarga, profesora de E.G.B. en el Colegio Público «Escuelas Bosque», de Madrid, con la obra **Bodegón**, y doña Brígida Irigoyen Errea, profesora de E.G.B. en el Colegio Público «Joaquín Costa», de Madrid, con la obra **Concepción y Fantasía**.

Convocatorias y premios

JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Durante los días 6, 7 y 8 de octubre se realizarán en Madrid unas Jornadas de Orientación Educativa, organizadas conjuntamente por la Asociación de Técnicos de Orientación Escolar y Vocacional de los Centros Estatales de EGB de Madrid (A.T.O.E.V.), el Colegio Oficial de Psicólogos, la Inspección General de Educación Básica, el Instituto Nacional de Educación Especial, la Sección de Orientación de la Sociedad Española de Pedagogía y la Sección de Orientación Escolar y Profesional de la Sociedad Española de Psicología.

Presentará las Jornadas el Presidente de la S.E.P., don Mariano Yela Granizo, y seguirán ponencias del profesor Juan del Val sobre **Perspectivas de la Orientación Actual**; y del Dr. Juan García Yagüe

—**Perspectivas Técnicas de la Orientación en España**—, y de don Ángel Lázaro Martínez sobre **La Orientación Escolar y los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**. Asimismo, habrá diez mesas redondas y una Mesa-Coloquio, presidida por García Yagüe y colaboradores, sobre el tema **Modelos Cualitativos y Exigencias de la Orientación Psicopedagógica**. Para una información más amplia: Colegio Oficial de Psicólogos (Madrid). C/ Fernández de los Ríos, 87, tfno. 244 58 13. Madrid-15.

AYUDAS PARA ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

La Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores ha convocado una serie de becas para cursar estudios en distintos países. Seis de ellas van

destinadas a estudios de investigación o de doctorado en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) durante el curso 1983-84. Hay también una beca destinada a estudios generales en China para el curso 1983-84. Los solicitantes deberán ser estudiantes universitarios de los últimos años de carrera o postgraduados. Presentar solicitudes en el Ministerio de Asuntos Exteriores. C/ El Salvador, 1. Madrid-12.



NUEVOS TEXTOS ANAYA para 6° y 7° E.G.B.*

LENGUA	LECTURA	MATEMATICAS
CURSO DE LENGUA F. Lázaro Carreter	ANTOS <i>Antología de lecturas</i> Equipo: Tropos	AZIMUT Equipo: Signo
G. SOCIALES	C. NATURALES	RELIGION
BOVEDA Equipo: Aula 3	ESPORA Equipo: Almenar	RELIGION CATOLICA Manuel Bello
INGLES	FRANCES	PLASTICA
READY, STEADY, GO! C. Echevarría J. Merino y T. Ingarfield	DEMARRONS! Groupe Pédagogique d'Avignon	EL COLOR Y LA FORMA Juan Amo

LIBRO DEL PROFESOR

Todos los libros, con la excepción del correspondiente a Plástica, se acompañan de un libro para el profesor con sugerencias, orientaciones prácticas y recursos.

Incluyen toda la programación del curso, actividades complementarias, relación de ítems para evaluaciones y soluciones a todas las actividades.



Ediciones Anaya pone en manos de todo el profesorado de E.G.B. estos **nuevos** libros para 6.º y 7.º

Son libros de hoy, nuevos en la forma y en el fondo.

¡Examínelos!

anaya

* Los libros de 8.º, estarán disponibles para el curso 1984/85

La escuela en el mundo

Cauces del sistema de perfeccionamiento en Francia

Una vez superada la oposición, los aspirantes a profesores de E.G.B. franceses deberán permanecer por espacio de dos cursos en la Escuela Normal para realizar estudios de conocimientos, programaciones y prácticas de enseñanza. En ese período de tiempo deben estudiar, «con cierto rigor», el **Código Sol** consistente en aprender, antes de salir de la Normal, toda la legislación que afecte o esté relacionada con la vida del escolar. Transcurrido el período de los dos años superarán de nuevo otra prueba, esta vez definitiva, que les capacitará para el ejercicio de la docencia.

El Gobierno francés considera que la enseñanza no ha de ser sólo didáctica; para ello, en enero del presente año se publicó una Orden Ministerial referida al reciclaje y renovación de la escuela, en la que se indica, entre otras cosas, que los movimientos pedagógicos, asociaciones complementarias de la enseñanza pública y cuantos estamentos estén implicados en la educación podrán aportar su apoyo tanto para la preparación de proyectos como para su realización. Sus reflexiones y experiencias, dice la O.M., constituyen un potencial de innovación del cual el sistema educativo debe sacar el mejor partido.

El profesorado puede perfeccionarse asistiendo a cursillos, encuentros y seminarios que convoque el Estado, si previamente ha sido solicitada la inscripción a través del inspector regional de enseñanza, quien a su vez se encargará de enviar un sustituto en la escuela del titular.

Los sindicatos franceses, a diferencia de los españoles, cuentan con una mayor y más completa elaboración de alternativas educativas, debido a su ya larga trayectoria en el país galo.

También existen otros grupos como el GFEN (Grupo de Formación de la Escuela Nueva), el

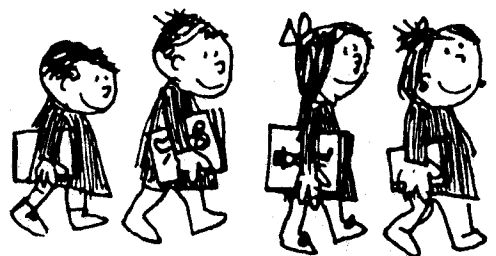
CEMEA, etc.; sin embargo, el más conocido y el que de alguna manera aglutina a un mayor número de enseñantes es el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), creado por Freinet, que ya en 1932 inició la publicación de la Revista **Biblioteca de Trabajo (BT)** destinada a la inserción de temas monográficos donde se reflejan una serie de alternativas al libro de texto.

El ICEM está organizado por equipos regionales y comisiones de trabajo que abordan temas propios de la función docente y mantienen sus relaciones e intercambios a través de encuentros periódicos y por medio de publicaciones. **L'educateur** es una revista que cuenta con 20.000 abonados.

Para finalizar esta breve sinopsis, hemos de decir que los movimientos de renovación pedagógica franceses funcionan a pleno rendimiento a lo largo del curso, pero no durante el verano. En Francia no existe el movimiento de escuelas de verano.

La reforma de la escuela básica en Alemania

Del Grupo de trabajo de la escuela básica (Arbeitskreis Grundschule, Francfort del Meno), en el que colaboran numerosos maestros de escuelas básicas y científicos de las universidades e institutos de enseñanza superior, partieron importantes iniciativas para la reforma de la escuela básica. Este grupo de trabajo celebró, en 1969, el primer Congreso



de Escuelas Básicas. Fuera de discusión está la misión de la escuela básica, establecida en una ley del Reich de 1920, es decir, la de impartir enseñanza a todos los niños, cualquiera que sea su origen social. Sin embargo, mientras que antes la llamada educación popular, o sea, la enseñanza de materias tales como «geografía regional» y «enseñanza general», jugaba un papel fundamental en los planes educativos, en la actualidad se subraya el carácter científico de la enseñanza objetiva. Pero, al mismo tiempo, deben conservarse las ventajas de una «enseñanza general», que tiene en cuenta las conexiones y relaciones entre los distintos ámbitos de la enseñanza en la organización de esta última. De ninguna manera se aspira a un curriculum que contenga materias totalmente desvinculadas entre sí. Lo que importa es ayudar e incitar al alumno en sus formas de comportamiento y actitudes sociales.

IGUALES OPORTUNIDADES

Las **Recomendaciones para el trabajo en la escuela básica**, que fueron aprobadas con carácter resolutivo por la Conferencia de Ministros de Educación el 2 de julio de 1970, imprimieron nuevos acentos a la enseñanza objetiva. Se señala, sobre todo, que precisamente los alumnos de la escuela básica acusan notables diferencias en lo que respecta al ritmo de aprendizaje, intereses y actitud frente al trabajo. Por esta razón, la enseñanza frontal, en la que todos los alumnos de una clase simultáneamente se ocupan de un mismo asunto, no debe ser ni la única ni la forma predominante de la enseñanza, sino que debe ser complementada mediante medidas diferenciadoras que tengan en cuenta las necesidades individuales de los alumnos. Se rechaza la idea de «clases de nivel» («Streaming»), ya que una temprana diferenciación de niveles contradice la tarea más importante de la escuela básica, es decir, el ofrecer a todos los niños las mismas oportunidades de educación. Por otra parte, una prematura selección de determinados niños sólo contribuirá a reforzar un comportamiento frente a la enseñanza que está determinado por condicionamientos sociales y, de esta manera, estimularía la mera reproducción escolar de la estratificación social.



Sin embargo, hasta ahora, la atención a los alumnos cuyo rendimiento escolar es reducido, dentro de una clase o a través de cursos especiales de promoción, ha sido posible sólo en pequeña medida, ya que por lo general las clases son muy numerosas. En el futuro, estos alumnos habrán de recibir una atención especial a través de medidas de diferenciación y de enseñanza complementaria, dentro del marco de la escuela básica. Desde hace tiempo, es objetivo de los políticos de la educación y de las administraciones de la enseñanza disminuir el número de alumnos por clase.

Para la puesta en práctica de las reformas se recurre, sobre todo, a ensayos pilotos que son financiados por la Federación y los Estados Federados y cuentan con el debido asesoramiento científico.

Especiales problemas plantean los hijos de los obreros extranjeros, sobre todo en los lugares de gran concentración demográfica. Desde 1972, el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, dentro del marco de su competencia educativa, colabora estrechamente con los «Länder» a fin de mejorar la enseñanza que se imparte a los hijos de los obreros extranjeros; en este sentido, ha prestado su ayuda financiera a proyectos piloto en Baviera y Renania del Norte-Westfalia.

Los padres y la escuela participan conjuntamente en la elección de la carrera escolar del alumno. Además del deseo de los padres (o de quienes tienen la responsabilidad de la educación del hijo) juega un papel decisivo el dictamen de la escuela básica, cuando se trata del paso de un alumno de la escuela básica a una escuela del ámbito secundario.

A.M.A.

(Fuente: **Educación y enseñanza en la República Federal de Alemania**, de Christoph Führ)

Bibliografía básica

LA EDUCACIÓN INFANTIL

A. Makarenko.

Madrid. Nuestra Cultura, 1978, 123 p.

Autor de **Poema Pedagógico** y **Banderas en las torres**, A. S. Makarenko (1888-1939), autor, asimismo, de este breve y sencillo libro **La Educación Infantil**, está considerado



como uno de los más importantes pedagogos rusos. Ejemplo vivo de que teoría y praxis no pueden ir separadas, probó sus ideas en aquellas famosas colonias de niños abandonados, sin hogar, que dirigió de 1920 a 1934. ¿Cómo combinar la exigencia con el máximo respeto a la personalidad del niño?; he ahí su reto y la meta definitiva de su acción pedagógica, convencido de que una educación en libertad no tiene por qué desembocar en la relajación.

En los ocho capítulos de este libro sensato, realista, directo, Makarenko clarifica y revaloriza, una vez más, los temas de siempre: la autoridad, disciplina, el juego, el trabajo, la economía, la educación sexual. Y, algo que subyace en cada una de las páginas del libro, el optimismo y la fe en las grandes posibilidades de los niños. Los principios formulados por Makarenko fueron incorporados al sistema educativo soviético en los años que siguieron a la inauguración del primer plan quinquenal.

PENSEMOS EN LA NUEVA EDUCACIÓN

Marta Mata y M. Josep Udina.

Madrid. Nuestra Cultura, 1981, 192 p.

¿Puede ser nuevo algo tan viejo como la Educación? ¿Existe o existirá algún día la Nueva Educación? Marta Mata y Josep Udina empiezan poniendo entre interrogantes el propio título. Luego, en 30 breves capítulos, irán dejando claro que sí, que, porque creen en la Nueva Educación, han escrito este libro, en el que se cuenta la gran historia de la Nueva Educación. El maestro, el libro, las universidades, los pedagogos, el sistema educativo, la Escuela para todos, la Antiescuela, el estudio del medio, las nuevas relaciones entre escuela y familia, etc.,



son algunos de los temas que alcanzan exactitud lograda en la palabra escrita de los autores. Al final de cada capítulo se ofrece un vocabulario breve, que puede utilizarse en trabajos de posterior reflexión.

Los interesados en los movimientos de renovación pedagógica o, sencillamente, en el funcionamiento de una buena escuela, encontrarán en estas páginas fortalecimiento y satisfacción.



ESCUELA VIVA

Francisco Fernández Cortés.
Madrid. Zero Zyx, 1978, 111 p.

«En los libros de texto se hablaba de España, pero no de nuestro pueblo; se contaban cosas maravillosas de muchos hombres, pero no de éstos, nuestros, del campo... Todo estaba muy lejos de nuestra realidad». Así es como Francisco Fernández Cortés, maestro de Orellana la Vieja, provincia de Badajoz, se convenció, y convenció, de que toda la escuela podía hacer un libro, que tratara de aquellas gentes y de sus vidas; un libro que les fuera descubriendo, poco a poco, la propia realidad.

Escuela Viva, este pequeño libro que tenemos entre las manos, narra precisamente la bella, ardua y prometedora aventura, de intentar que todo

un pueblo, dominado por el caciquismo y por tantas tradiciones conservadoras y fatalistas, se interesase de verdad por la propia escuela y por sus niños.

LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD CRÍTICA

Neil Postman y Charles Weingartner

Barcelona. Fontanella, 1981, 242 p.

Éxito fulgurante de este libro, traducción del inglés, cuya tercera edición se ha realizado en muy breve tiempo. La característica más importante del mundo en que vivimos —tesis central de la presente obra—, es el cambio constante, acelerado, omnipresente; pero nuestro sistema educativo no se ha percatado aún. Esta institución, que llamamos «escuela», es lo que es, porque así la hicimos. Si resulta inoperante (McLuhan), si aparta a los niños de la realidad, si educa para la antigüedad (Gardner), si no desarrolla la inteligencia (Brunner), si se basa en el miedo (Holt), si impide el aprendizaje de lo que

realmente importa (Rogers), si produce alienación (Goodman), si castiga la creatividad e independencia, cambiémosla. Y de ello, exactamente, trata **La enseñanza como actividad crítica**. Ha sido escrito «porque somos educadores serios, dedicados, profesionales; lo que significa que somos hombres ingenuos, románticos, que se arriesgan a contribuir en el problema de la enfermedad mental, manteniendo la fe en el mejoramiento del hombre a través de la educación». ¿Significa esto que Postman y Weingartner solucionan en estas páginas todos los problemas con los que se enfrenta la escuela? Ni mucho menos; pero no rechazan la esperanza de, al menos, poder reducir su envergadura a través de un nuevo enfoque del quehacer educativo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: NUEVAS CONTRIBUCIONES

Dirigida por Luis M. Villar Angulo

Madrid. Santillana. Aula XXI, 1977, 450 p.

En todos los países preocupados por el perfeccionamiento de sus sistemas educativos merecen una atención destacada la renovación de la enseñanza y la puesta a punto de las escuelas e instituciones responsables de la formación del profesorado. No cabe duda de que el autodidactismo en la función educadora tiene cada día menos justificación desde el punto de vista científico. Pues bien, el objetivo de esta obra, ambiciosa y plural, dirigida por el profesor Villar Angulo y con la colaboración de un valioso empeño por mejorar la calidad de la educación, concretada en último término, en



la necesidad de disponer de centros más numerosos y mejor organizados, de más y mejores profesores y de técnicas e instrumentos educativos más eficaces.

Los destinatarios del libro son los profesores mismos, de todos los niveles, desde la EGB a los centros universitarios; a ellos compete el deber, constante e inexcusable, de conocer a fondo todos los avances logrados en las técnicas educativas. En tres grandes partes se divide la presente obra. La primera la constituyen tres estudios sobre la enseñanza, y se bifurca en dos grandes medios que sirven de soporte a aquélla: el profesor y los recursos de la técnica. Cinco capítulos posteriores se dedican a las innovaciones surgidas en torno al tema de la formación del profesorado (segunda parte); y en la tercera, se presentan los desarrollos más recientes en la tecnología educativa. Se hace notar, claramente, que la tecnología, desde luego, no tiene valores intrínsecos, sino que depende

LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD CRÍTICA

Neil Postman
Charles Weingartner

Libros de contrarrotación
Pedagogía 2



de la aplicación adecuada y singular que cada profesor haga de ella. El objetivo último no es otro que el de preparar al mejor profesor posible.



EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Jacques J. Natanson
Madrid. Aguilar, 1981, 156 p.

Traducción del francés, se trata de una recopilación de artículos publicados en diversas revistas —*Esprit*, *Vivante èducation*, *Confronter*, *Revue Française de pédagogie*, etc.—, girando, todos ellos, en torno a la explosiva cuestión de la enseñanza, sobre la que no sirven ya —son palabras del autor—, componendas ni soluciones reformistas.

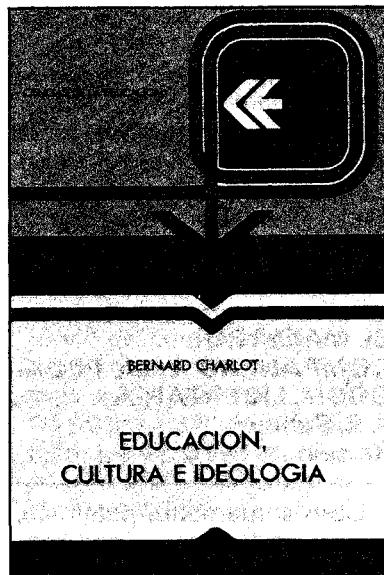
El término **crisis** es machaconamente repetido en las tres grandes partes del libro: 1) **Crisis de la Escuela**; 2) **Crisis del profesorado** y 3) **Crisis de la educación**. «La cuestión trágica es ésta: ¿Somos capaces los adultos, desde nuestra cómoda seguridad, de pensar, de aceptar esta situación nueva y adaptarnos a ella? ¿Po-

drems dominar la tentación, que se presiente más intensa por momentos, de una represión feroz? En caso contrario, la educación llegará a ser realmente imposible». Con estas palabras, inquietadoras, un tanto desgarradas y desafiantes, termina Natanson las páginas sobre **El Futuro de la Educación**.

EDUCACIÓN, CULTURA E IDEOLOGÍA

Bernard Charlot.
Madrid. Anaya/2, 1981, 279 p.

Tradicionalmente, la pedagogía ha tratado de reemplazar la reflexión sobre la influencia de las realidades sociales en la educación por una concepción, que ve la cultura como fenómeno individual y que define al hombre y al niño con referencia a una determinada idea de naturaleza humana, prescindiendo del contexto social. Frente a esta mistificación pedagógica el profe-



sor Bernard Charlot, en **Educación, cultura e ideología**, ofrece una concepción social de la educación. «La idea de una pedagogía social — afirma—, no es utópica ni abstracta. En una sociedad en la que reina la dominación de clase, una pedagogía social sólo puede ser un instrumento de lucha. Sólo una sociedad sin clases podrá reconocer verdaderamente que cualquier teoría de la educación debe tener un proyecto de sociedad. La pedagogía social es una pedagogía socialista».

A lo largo de cinco amplios capítulos reflexiona sobre la naturaleza política de la educación, la vinculación de la cultura a una ideología y la función de la escuela como instrumento al servicio de intereses sociales predominantes.

CARTA A UNA MAESTRA
Alumnos de la «Scuola di Barbiana»

Barcelona. Hogar del libro, 1983, 185 p.

Tercera edición de este libro, realmente innovador y revolucionario, escrito por los alumnos de la Escuela de Barbiana, obra de Don Milani. Un profesor amigo manifestó a sus autores: «Lo he leído y he quedado emocionado. Es una obra maestra de humanidad, de auténtico espíritu revolucionario, un grito de amor por el hombre. El problema que habéis denunciado con tanta claridad es fundamental. El haberlo expuesto como lo habéis hecho es ciertamente una contribución».

Aquellos alumnos de Barbiana dejan, al fin, oír su voz.

Se dirigen a los padres y les invitan a organizarse, denuncian los fallos del sistema educativo italiano y, en especial, su clasismo burgués.

Esta nueva edición de **Carta a una maestra** es obra colectiva de los alumnos de la **Casa-Escuela Santiago Uno**, de Salamanca, a la que José Luis Corzo dedica todos sus esfuerzos.

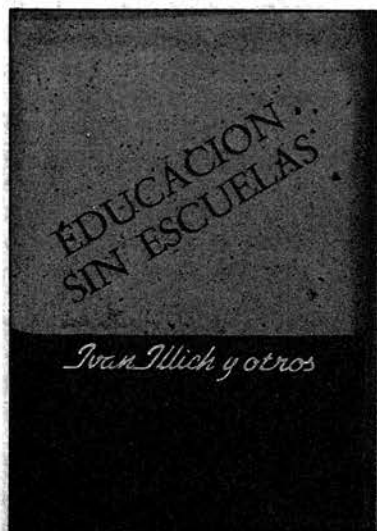
EDUCACIÓN SIN ESCUELAS

Iván Illich (y varios).

Barcelona. Ed. Península, 1977, 162 p.

Con bastante frecuencia, la escuela institucional no sirve a/para la sociedad. **Educación sin escuelas** es un librito, a través de cuyas páginas se recogen artículos de diversos autores; I. Lister, Coates, Ward. Destacamos el presentado por Iván Illich. El pedagogo reflexiona sobre un tema candente, desinstitucionalizar la escuela o desescolarizar la cultura.

Aboga Illich por poner en



marcha mecanismos educativos nuevos que instruyan para un mundo cada vez más prohibitivo y opresivo.

Llama también la atención el artículo que cuenta la experiencia vivida por un joven muchacho, Joe Ravetz, que voluntariamente abandonó la escuela para educarse por su cuenta.

POR UNA ESCUELA DEL PUEBLO

C. Freinet.

Barcelona. Ed. Laia, 1976?, 177 págs.

En el momento histórico en que Europa se debate trágicamente entre fascismo y democracia, surge la figura grande de Célestin Freinet (1896-1966). **Por una escuela del Pueblo** es un libro manual y guía práctica de la organización de una escuela. La escuela, según nuestro autor, debe caminar a compás de la sociedad y de la vida.

«El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía», p. 29-30.

EL MAESTRO-COMPAÑERO Y LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA

J. R. Schmid.

Barcelona, 1976, 244 p.

Libro sumamente polémico, escrito nada más y nada menos que en 1936, en el que

Schmid presentaba la experiencia más revolucionaria en la historia de la pedagogía: **Las comunidades escolares de Hamburgo**. Resulta curioso, y sorprendente también, cómo después de cuarenta años, la primera y segunda parte del libro —precedentes de la experiencia—, siguen teniendo, hoy, palpitable actualidad. Tal vez, ello ha movido a editores de diversos países a reeditar este libro.



Conviene advertir que el autor no concibió su libro como mera crónica de las **comunidades escolares**, sino como un estudio de las líneas maestras de la nueva pedagogía. «Si desembocaron en un cierto fracaso —dicen los editores—, si no hicieron escuela (como Decroly o la Montessori, o tantos otros), ello no quita que, tanto en sus afirmaciones como en sus negaciones, en sus obsesiones y en sus olvidos, plantearan en toda su crudeza el problema de la escuela y, dentro de él, los más fundamentales interrogantes de la relación pedagógica».

Acuse de recibo

ACUSE DE RECIBO

En este rincón bibliográfico iremos publicando una serie de libros, de los muchos que periódicamente llegan a nuestra redacción. Siempre, como es natural, en consonancia con el espacio disponible, que es sin duda nuestro mayor enemigo.

Ningún ser viviente tiene un carácter tan plástico como el hombre. En torno a esta tesis reflexiona Ramón Fuster, en **Temperamento y carácter**, editado por DAIMON, 205, p.; de la misma editorial: **Tu carácter**, de J. des Vignes Rouges, 495 p.; **Introducción al psicoanálisis**, por Pierre Daco; **Formación de la Voluntad. Educación del carácter y la personalidad**, de Ramón Fuster, 230 p. y **Una historia maravillosa: la verdad del nacer**, libro destinado al público infantil y juvenil, escrito por el Dr. Lionel Gendron, y que obtuvo, en 1970, el premio de la Asociación Canadienne des Bibliothécaires pour Enfants. Tiene 94 p.

De la colección temas monográficos de educación, Editorial ANAYA nos envía **Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire** en cuyo trabajo M.^a Nieves García intenta despejar algunas interrogantes del filósofo, del político, del educador. ¿Es Freire socialista a pesar de ser cristiano o, precisamente, es socialista porque es cristiano? Esa y otras preguntas están siempre latiendo en el fondo de este trabajo. 79 p. De la misma editorial, pero de la colección técnicas didácticas, nos llega **El estudio de la vegetación**,

107 p.; **Cómo enseñar la divisibilidad**, 97 p.; **La investigación en el aula de Física y Química**, 71 p.; y, finalmente, **El Perfeccionamiento del Profesorado. Estrategias y modalidades**, por Bernardo Martínez Mut, 214 p.

Carlos Castaño López-Mesas, director del Centro de Salud Mental Adolescente y Juvenil de la Organización Institucional de Sanidad Nacional, es el autor de **Psicología y orientación vocacional (un enfoque interactivo)**, que ha publicado Ediciones MAROVA, dentro de su colección **estudios del hombre**. La primera parte del libro (Psicología Vocacional), hasta la p. 184, representa un intento de vincular las principales corrientes de la psicología vocacional con las adquisiciones más importantes del desarrollo teórico de la psicología que, como con razón se ha dicho, han caminado durante mucho tiempo divorciados. La segunda parte de esta obra de 418 p., está enfocada a la Orientación Vocacional, y considera las influencias de las diversas variables psicológicas como determinantes de la conducta vocacional.

Educación e ideología en la Enseñanza contemporánea es el título que la Editorial LABOR ha lanzado a la calle, tratando de modo riguroso y sistemático los grandes problemas que desde las Cortes de Cádiz gravitan sobre la educación española: libertad de enseñanza, financiación, laicismo escolar, enseñanza pública y privada,...: todos estos temas, analizados por su autor,

Manuel de Puellas Benítez, finalizan con un apéndice en el que se contemplan los problemas futuros de la educación a la luz de la Constitución de 1978. (522 p.).

Nuestra concepción actual de la educación debe ser sustituida por una pluralidad de alternativas radicales dirigidas a la consecución de una sociedad verdaderamente libre»; es una cita textual de Evertt Reimer de su libro **La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación**, editado por GUADARRAMA. (204 p.).

En Editorial MARFIL aparece **Pedagogía, didáctica, preparación del maestro**, del italiano Aldo Agazzi. Obra interesante, en la que el autor reflexiona sobre dos tesis fundamentales: Pedagogía no es Didáctica y Didáctica no es «cultura». (104 p.).

De Ezequiel Ander-EGG. edita MAR-SIEGA: **Metodología y práctica de la animación socio-cultural**. Hace el número 45 de la colección «Fondo de cultura popular». Libro interesante, sobre todo para personas y grupos preocupados por la educación de adultos; 165 p.

Resaltamos de Editorial MARTÍNEZ ROCA un espléndido libro de Juan G. Atienza: **La mística solar de los templarios**. son 445 páginas, que completan su éxito fulgurante anterior: **La mística secreta de los templarios**.

Los profesores canadienses, Linda Siegel y Charles Brained, sistematizan, en **Alternativas a Piaget**, el trabajo de doce autores sobre las teorías de Piaget. Se ofrecen una serie de correcciones a las tesis piagetianas, con la intención de configurar, en el futuro, posibles alternativas. Editorial PIRÁMIDE. 254 págs.

En 160 páginas la Editorial FONTANELLA ha editado el libro **Los problemas del lenguaje en el niño**, por Ingeburg Stengel. Su autor da a conocer las etapas de evolución del lenguaje, los órganos y funciones que intervienen en su adquisición, así como los trastornos más frecuentes en los primeros años.

Espléndido libro el de Hubert Hannoun: **El niño conquista el medio**, editado por editorial Kapelusz (208 p.). Muy significativo resulta el subtítulo, que reza así: **Actividades exploradoras en la escuela primaria**. «Se diría, — escribe L. Dulau, en el prólogo—, que esta obra es hija de la investigación y la renovación pedagógica actuales».

Pedro Cordero Alvarado, es un poeta extremeño que canta a su tierra en sus más diversos matices. En **Sendas de estío**, editado por el mismo autor, el poeta gusta de las formas clásicas, sobre todo del soneto, a caballo entre el tradicionalismo regional y un cierto modernismo. Es un cantor de las ciudades, de las pla-

zas, de las calles, de los ríos, de las gentes de Extremadura. 105 págs.

El Instituto Nacional de Educación Especial, en colaboración con la Inspección de Educación Básica del Estado, Universidades y otros estamentos profesionales, intenta llevar a cabo el establecimiento de unas bases de programación para la Educación Especial y a una renovación pedagógica; para ello, ha publicado en seis tomos el **Documento base del diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individuales en las áreas de Socialización, Matemáticas, Dinámica, Lenguaje, Plástica y Pretecnología**, para un posterior estudio definitivo con las aportaciones y resultados que les sean enviados.



Editorial
bruño

Marqués de Mondéjar, 32
Tel. 246 06 07 - Madrid-28

100 AÑOS AL SERVICIO DE LA EDUCACION
SOLICITE SUS LIBROS MUESTRA CON EL 50%

PREESCOLAR - E.G.B. - B.U.P. - FORMACION PROFESIONAL 1º y 2º - C.O.U.

CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS



Ya está a la venta

Este volumen, segundo de la colección FONOTECA EDUCATIVA, comprende cuatro "cassettes" sonoras que recogen, en cerca de cuatro horas de grabación, más de un centenar de CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS, de diversa procedencia (canciones de autor; creadas por niños; de origen folklórico y popular).

Las canciones están interpretadas por niños, de tres a catorce años, acompañados de guitarra y otros instrumentos (castañuelas, crócalos, flauta dulce...).

Se incluye un libro de 252 páginas que comprende la partitura de cada canción, su texto y las actividades complementarias, con destino a Preescolar y los distintos ciclos de E.G.B.

Realizó la selección y dirigió la grabación: Montserrat Sanuy Simón.

Precio: 2.000 Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Teléfono: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Teléfono: 467 11 54. Ext. 207.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

«O se hace literatura,
o se hace precisión,
o se calla uno.»

J. Ortega y Gasset