

458

Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION
 Secretaría de Estado
 25 FEB 1986
 EDUCACION

CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA



Nº 85-86

Dirección General de Enseñanza Primaria

Centro de Documentación y Orientación Didáctica



RESPALDADOS POR EL ÉXITO

Ofrecemos el más amplio fondo editorial de Enseñanza Primaria completamente adaptado a los nuevos cuestionarios

Maestros Nacionales, Inspectores y Profesores de gran experiencia docente, han redactado los nuevos LIBROS ANAYA DE PRIMERA ENSEÑANZA plenamente identificados con los últimos avances de la didáctica moderna.

La mayoría de los colegios religiosos y el magisterio nacional han adoptado nuestros libros porque:

- Poseen el mayor índice de fluencia activa, por la riqueza y variedad de los ejercicios que proponen y el clima de laboriosidad que engendran.
- Desarrollan coherentemente capacidades y aptitudes.
- Fomentan la espontaneidad y el sentido creativo.
- Tienen una perfecta coordinación.
- Mejoran el coeficiente de rendimiento del alumno.
- Facilitan la labor del profesor.
- Integran los conocimientos en una síntesis sólida, facilitando la atención, disminuyendo la fatiga y evitando el aburrimiento.
- Ediciones modernas a todo color e ilustraciones realizadas con intencionalidad didáctica por dibujantes especializados.

ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA

Próxima publicación de un auténtico y eficaz **LIBRO DEL MAESTRO** para cada uno de los cuatro primeros cursos.

Con la experiencia del primer trimestre escolar, hemos resuelto la problemática de los nuevos cuestionarios, después de analizarla con todo rigor.

ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA ANAYA

Solicitenos catálogo completo, ejemplares de muestra a mitad de precio y toda la información que precise.

Si su librero habitual no tiene nuestros libros o le pone cualquier inconveniente para servirse los, puede dirigirse a nuestro servicio comercial que le atenderá con la máxima rapidez.

EDICIONES ANAYA, S. A. - Una Editorial en vanguardia



SALAMANCA (Central)
Hermanos Braille. 4
Tel. 7732

MADRID-13
Vergara, 16
Tel. 248 78 39

BARCELONA-6
San Gervasio, 55
Tel. 248 11 99

Vida escolar

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^o JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL:
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.^o
MADRID-6

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de julio
y agosto.

TIRADA:
90.000 ejemplares.



C.E.D.O.D.E.P

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

- Mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Primaria Escolar, por *Juan M. Moreno G.* 2
- Evolución histórico-legal de los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Victorino Arroyo del Castillo.* 6
- Finalidad y objetivos de los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Consuelo Sánchez Buchón.* 10
- Los Centros de Colaboración Pedagógica, instrumento básico de perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio, por *Arturo de la Orden Hoz.* 14
- La función del Presidente en los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz.* 18
- El Maestro y los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz.* 22
- Consideraciones psicológicas en torno a los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Victorino Arroyo del Castillo.* 26
- Técnicas de trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Consuelo Sánchez Buchón.* 31
- La información y la discusión como métodos de trabajo, por *Alvaro Buj Gimeno.* 35
- Los Centros de Colaboración y la Investigación Pedagógica, por *Arturo de la Orden.* 38
- Los Centros de Colaboración Pedagógica y la técnica de Grupos, por *Eliseo Lavara Gros.* 42
- Formación de equipos de trabajo, por *Alvaro Buj Gimeno.* 46
- La conducta del individuo en una situación de Grupo, por *Eliseo Lavara Gros.* 50
- Actividades especializadas en los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Juan Navarro Higuera.* 54
- Procedimientos de información para el trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica, por *Juan Navarro Higuera.* 58
- La documentación y los Centros de Colaboración Pedagógica, por *María Josefa Alcaraz Lledó.* 61
- Bibliografía. 63
- Nuevo Atlas Elemental Universal. 64

En nuestro deseo constante y realista por dotar a nuestras escuelas primarias y a los artífices de la función magisterial de los elementos orientadores y técnico precisos, entendemos que las páginas de este número monográfico de VIDA ESCOLAR—dedicadas exclusivamente a los *Centros de Colaboración Pedagógica*—por el rigor y actualidad en que sus temas y con sideraciones se encuadran y por el carácter práctico que adorna a sus reflexiones, prestarán, sin duda alguna, un excelente servicio a los profesionales de la enseñanza primaria española.

Parece indudable que la preocupación educativa representa con toda claridad el índice de progreso y madurez espiritual de los pueblos. Por lo que a nosotros atañe, y teniendo a la vista los esfuerzos y éxitos de la política pedagógica planificada o ejecutada durante el decenio 1955-1965, hemos de sentirnos ostensiblemente satisfechos. Aunque es cierto que son todavía muchos los objetivos por cubrir, no menos certero resulta reconocer cuánto camino fue recorrido con tesón y confianza y cuántas energías se consumieron con justificación y sentido.

Analizar ahora todo el cauce de esta política y técnica de logros y eficiencias sería demasiado largo. Me limitaré tan sólo a citar un testimonio que, por su representatividad y fuerza, estimo particularmente definitorio: el decidido y constante intento de nuestra política pedagógica por aseorar y dotar a la función docente del magisterio primario español de aquellos elementos, instrumentos, técnicas y recursos que contribuyen de manera concreta a la elevación de su capacitación profesional y formación científica. En este sentido, y muy cerca de la corriente de mejoramiento cuantitativo de la enseñanza primaria extendiendo el número de escuelas y creando los puestos de trabajo docentes para su debido y sensato aprovechamiento, habrá que citar con caracteres y rasgos sobresalientes todas las mejoras que han logrado ascender la calidad del mensaje didáctico impartido en los centros de enseñanza y la multiplicación de los medios técnicos requeridos para la puesta en marcha de esta laudable empresa.

Los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria, el establecimiento de niveles mínimos de rendimiento escolar, la graduación de las enseñanzas por cursos de escolaridad, las orientaciones metodológicas dictadas para la elaboración adecuada de los programas escolares, las motivadoras medidas puestas en juego para lograr libros y textos de aprendizaje, dignos émulos de otras realizaciones europeas, la distribución racionalizada de medios audiovisuales y material de tránsito para su alimentación y frecuente empleo, la regulación de las promociones por sistemas más objetivos y científicos, la formación especializada de los maestros que en el futuro se harán cargo de los cursos terminales de la enseñanza primaria española y las actuales preocupaciones para redactar un plan de formación magisterial en mayor consonancia con el quehacer técnico del maestro y otras definiciones

Mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Primaria Española

A manera de Prólogo

internacionales, son, a mi juicio, claro y elocuente manifiesto de una política pedagógica que no ha olvidado el carácter espiritual de la educación.

Junto a ello, el establecimiento de los *Centros de Colaboración Pedagógica* como instrumentos eficientes en el necesario perfeccionamiento del magisterio en ejercicio deberá conseguir, de manera objetiva, que el espíritu de estas directrices y nuevos principios pedagógicos llegue a todos y a cada uno de los ejecutores de la empresa didáctica.

Sincero fruto de estas valiosas medidas ha sido, sin duda alguna, la creación de una nueva mentalidad pedagógica en los directores y realizadores de la función educativa de la escuela. Será necesario vencer ahora todas las actitudes de desconfianza, timidez y duda frente a los nuevos esquemas. Habrá que luchar también para eliminar las situaciones de peligrosa inercia y dar paso franco a todo cuanto represente de alguna manera la tecnificación científica de la escuela, único camino—pienso yo—para demandar de la administración una economía más suficiente y para conseguir de la sociedad un juicio de valor más justo y ponderado.

En este sentido, la supervisión escolar, una función orientadora y educativa de cuya eficiencia depende en alto grado el mejoramiento y la tecnificación de la enseñanza, puede representar, y de hecho representará, un papel decisivo, no sólo elevando la capacitación profesional del magisterio, sino además haciendo de nuestra escuela una auténtica escuela de la comunidad.

No constituye un lugar común, ni en modo alguno una frase vacía de significado, afirmar que jamás ha estado tan presente en las conciencias

individuales y sociales la importancia del problema educativo como en nuestra actual coyuntura histórica. Porque hoy no sólo valoramos y estimamos la educación como quehacer perfectivo de las personalidades, sino lo que puede resultar más realista y práctico todavía: entendemos que ella, como bien rentable, constituye una inagotable cantera de riqueza y progreso económico, en cuyo empeño vuelcan ahora su decidido afán todos los países amantes del desarrollo.

Una de las características más notables de nuestro tiempo es, sin duda alguna, el interés creciente que todos los pueblos muestran por la educación. Al estadista, al político, a los sociólogos y psicólogos, al pedagogo, al hombre de la calle incluso, le preocupa la educación como un eslabón necesario para el desarrollo y el progreso. No son sólo las fuerzas culturales y espirituales las que a nivel nacional programan y realizan la educación, sino que también, conquistando sectores más amplios y universales, el tema del perfeccionamiento humano constituye hoy un objetivo común en el que todos los países del mundo se muestran interesados.

Para explicar solventemente este hecho importantísimo de la primacía de la educación en el cuadro de las preocupaciones de todos los gobiernos del mundo, tres grandes y competentes Organismos Internacionales—Bie, Unesco y Consejo de Europa—han realizado y siguen llevando a cabo estudios, a los que concedemos, por el valor de los instrumentos con que operan, categoría de principio de autoridad.

En 1925 se constituye en Ginebra, ciudad europea del monumento a Brunsbin y el Palacio de

Por JUAN M. MORENO G.
Director del C.E.D.O.D.E.P.

las Naciones, el Bureau International de l'Education. Desde este Centro, constante punto de reunión para psicólogos y pedagogos, se observan meticulosamente y se registran con rigor todos los acontecimientos educativos del mundo. La teoría de las corrientes educativas formulada por el español Pedro Rosselló es claro epígrafe de este decidido afán de investigación y análisis.

Junto a estos esfuerzos, y a raíz de la última guerra mundial, nace la Unesco, unión sinérgica de fuerzas internacionales en pro de la educación, la ciencia y la cultura. En 1949, una Convención Cultural europea—el Consejo de Europa—inicia un sistema de expresiones y recomendaciones pedagógicas en íntima correlación con las transformaciones políticas y sociales de los pueblos. Cada uno de los Estados europeos recibe y ofrece a través de este organismo, en el mejor de los climas cooperacionales, un extenso número de experiencias en materia educativa.

Estudios y análisis exhaustivos realizados por estos tres grandes y competentes organismos expresan de modo elocuente y firme el descubrimiento de una ley que demuestra sobradamente la estrecha interdependencia de la escuela y la vida, o, en otros términos, de la interacción de la educación sobre la sociedad y de la sociedad sobre la educación. Los educadores vamos comprobando así que una gran parte de los avances y fenómenos producidos en el sector de la enseñanza son legítima consecuencia de otros acontecimientos más generales configurados por los factores políticos, sociales y económicos.

Esto es importante. Hemos de actualizar nuestra visión en torno al problema educativo y conside-

rar seriamente cómo la educación no constituye ya un coto cerrado al margen de las contingencias extraescolares. El progreso de la vida misma marca su generoso impacto en el perfil de la enseñanza y una nueva ciencia pedagógica—la Sociología de la Educación—razona con argumentos sistemáticos el porqué de estos hechos.

Desde el Instituto Internacional de Planificación de la Educación, en París, se expresan algunos ejemplos concretos que nos interesa recoger aquí por su estimable fuerza paradigmática: «El principio de la educación para todos, las aspiraciones a una ración mínima vital de educación—se nos dice—aparece como una extrapolación, en el campo de la enseñanza, del principio de justicia social triunfante en otras esferas. El auge de la educación física y deportiva es una consecuencia indudable de la existencia, cada vez más sedentaria y físicamente inactiva, de las poblaciones urbanas. La campaña en favor de la prolongación de la enseñanza tuvo su origen en el pánico causado por el paro forzoso, provocado a su vez por la generalización de la máquina» (P. Rosselló).

Igualmente observamos cómo «la ausencia de la madre del hogar se traduce por un crecimiento cada vez más impresionante de la educación preescolar. Y ni lo que se considera como el reducto más concreto de la Pedagogía—o sea, la Didáctica, considerada como ciencia que orienta la enseñanza y el aprendizaje—escapa a estas interferencias. Cabe preguntarse, en efecto, cuál hubiera sido la suerte de la escuela llamada activa, de la escuela «del hogar» por oposición a la escuela «del pensar», de la escuela «del trabajo» y de la escuela «productiva» si los grandes vencedores de las dos últimas guerras mundiales no hubiesen sido pueblos con un sentido acentuado del concepto pragmático y utilitario de la vida».

Cuatro fundamentales virtudes educativas, dentro de las cuales vienen a implicarse numerosos y eficientes valores pedagógicos, describen con rasgos certeros las tendencias y responsabilidades de quienes trabajan hoy constantemente por una escuela primaria mejor.

1. EL ACTIVISMO PEDAGÓGICO

Merced al giro copernicano de la Escuela Nueva tomó sentido y valor el denominado principio de actividad didáctica. Gran mérito el de sus defensores—Ferrière, Washburne, H. Parkhurst, et cetera—, aunque a decir verdad toda escuela que se precie de tal debe ser esencialmente activa.

Para nosotros la actividad no es un adjetivo confesional implicado en una determinada concepción educativa. La actividad es la virtud más codiciada de la escuela de siempre, de la enseñanza certera, del magisterio auténtico. Cuando inopinadamente se concede poca importancia a la actividad en nombre de la utilización de otros resortes pedagógicos, estamos confesando nuestra desmedida fe en la me-

moria, en la comprensión mental y en el verbalismo. El niño, considerado hasta ahora por muchos como un elemento pasivo en el proceso del aprendizaje, mero receptáculo y recitador de nociones, deberá ser entendido como actor, autor, artífice y partícipe de su propio quehacer educacional.

Los métodos activos, reconocidos por los Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria Española (Orden ministerial de 6 de julio de 1965), son inmediata consecuencia de un más profundo y adecuado conocimiento de la psicología infantil. Porque mirando con profundidad al educando nos convencemos de su legítima necesidad de movimiento y acción: movimiento físico y actividad mental y constructiva.

Todo esto nos hace pensar que es necesario apuntar a la conquista de las nociones por la realización práctica de ejercicios y actividades, y que éstos no son meros apéndices reactivos o de recapitulación, sino solventes eslabones en el engranaje secuencial del aprendizaje.

Conquistada así una escuela activa, nuestra infancia, puesta en situaciones de responsabilidad, aprenderá a asumir responsabilidades.

2. SOCIALIZACION

Porque para lograr la plenitud de la personalidad es necesario romper el cerco del individualismo y lograr un tipo de alumno en objetiva conexión con el mundo físico y subjetivo que le rodea.

No basta con transmitir conocimientos sociales, necesitamos además socializar las actividades escolares para inculcar y desarrollar en nuestros niños las mejores fórmulas de respeto al prójimo, de ayuda mutua, cooperacionismo y comprensión internacional. Importa mucho que la escuela primaria sea auténtica responsable de unas futuras relaciones humanas en donde la adaptación emotiva, el equilibrio psicológico, la felicidad en la empresa realizada, aparezcan como conjunto de valores conseguidos y no como lejana esperanza, signo de un nivel de aspiraciones irrealizable.

Como entendemos que la educación es efecto de la unión sinérgica de muchos elementos concordantes, deseamos vivamente la constitución de auténticos equipos entre los docentes primarios. Lucharemos en contra de la soledad del maestro; nada operativo puede ofrecernos. Cuando en nuestra política pedagógica se establecen los Centros de Colaboración Pedagógica y las Agrupaciones Escolares, se pretende llegar, aunque por caminos distintos, a una misión tan amplia y diversa cual es la enseñanza primaria. El Team Teaching, sistema de cooperacionismo magisterial ensayado con éxito en los más avanzados países del mundo, acaba de brotar en nuestra sistema escolar español. Procuraremos abonar fecundamente su terreno para recoger después el mejor de los frutos.

Digamos también que la escuela no se agota en

la mera explicitación de sus programas. Todo centro educativo que se precie de eficaz debe proyectar su luz sobre la sociedad que le entorna y colaborar en la educación permanente de la comunidad que le circunda. La proyección social de la escuela es claro índice de su organización y solvencia.

3. TECNIFICACION

Como quiera que los avances científicos producen nuevos instrumentos pedagógicos con titulos en poderosos auxiliares de las tareas docentes, el maestro debe estar preparado para el empleo adecuado de las nuevas técnicas de enseñanza. Estos nuevos instrumentos, estos modernos medios audiovisuales de enseñanza, aunque nunca echarán por tierra el principado de la figura del educador, es necesario aprender a manejarlos y utilizarlos como esclarecedores enlaces entre la palabra del maestro y el gesto de aprendizaje del discípulo.

El triunfo de la enseñanza programada, marcando el sesgo de nuevas posibilidades didácticas, no radica tanto en el aparato externo, en el que la programación se involucra, cuanto en el reconocimiento de los valores secuenciales y racionales de los contenidos de aprendizaje. Por eso me aventuro a predecir que el futuro de la enseñanza programada está muy especialmente en la palabra del docente, que, sin perder sus valores y sellos personales, se incorporará al rigor y al logicismo, consiguiendo para todos una enseñanza más ordenada y positiva.

4. EDUCACION Y PROSPECCION

Es muy cierto que pretendemos alcanzar un tipo de escuela educativa que no sólo imparta conocimientos, sino que, ante todo, forme hábitos y haga madurar la personalidad. Dar el paso desde la vieja escuela intelectualista o del pensar a la es-

cuela del hacer educativo es empresa arriesgada y difícil. Sin embargo, este deseo de los técnicos de la educación constituye hoy premisa indispensable en quienes planifican los objetivos de los sistemas escolares.

Nuestros cuestionarios, nuestros niveles y programas, la efectiva presencia de un grupo de mejores y más modernos manuales escolares con destino a nuestros centros de enseñanza, parecen hablarnos reiterativamente de esta vena educativa en nuestras aulas. Muy cercanas a nosotros están todavía las pruebas de promoción escolar como sistema objetivo para controlar el rendimiento; pues bien, todo maestro español habrá podido comprobar, al tener en sus manos los protocolos de las pruebas de promoción, que estamos todos vivamente interesados en conseguir de nuestra enseñanza algo más que un capítulo sobresaliente del intelectualismo didáctico. Fieles siempre a la auténtica finalidad pedagógica, no sólo pretendemos enriquecer con un bagaje cultural la mente de nuestros discípulos, sino que, sobre todo, tendemos abiertamente a la incoación y desarrollo de hábitos, al perfeccionamiento de la conducta; en suma, a la verdadera promoción de las personalidades. Razón suficiente que ha hecho de estas pruebas una de las más elocuentes síntesis instructivas, en donde la exigencia de los conocimientos se abraza estrechamente con el compromiso de la habituación. Único camino viable para pensar en una escuela educativa.

Y junto a la educación, la necesaria dimensión prospectiva de la empresa pedagógica. Toda educación debe hacerse cargo del tipo de sociedad que espera al alumno más allá de la escuela. Caminamos hacia una sociedad industrial y técnica extremadamente compleja y móvil, y si es cierto que la enseñanza debe preparar para la vida, la escuela tiene que cooperar para extender a todos los hombres una forma de vida digna que evite la instauración de un tipo de existencia anónima en una sociedad de masas.



Casi desde los primeros instantes de la creación como cuerpo profesional de la Inspección de Enseñanza Primaria, se ve la necesidad de contar con una serie de técnicas adecuadas al objeto de perfeccionar, en lo posible, la dimensión profesional del Magisterio. Una de estas técnicas de perfeccionamiento son los Centros de Colaboración Pedagógica. Su evolución históricolegal viene marcada a grandes rasgos por las siguientes disposiciones:

1. El artículo 22 del R. D. de 30 de marzo de 1905, señala que «los inspectores de Enseñanza Primaria, además de hacer visitas de inspección, deberían redactar una memoria anual, dar conferencias y lecturas a los maestros y maestras de su zona sobre puntos de interés para el progreso de la cultura general y promoverán también paseos y excursiones y cuantos medios puedan contribuir a dicho fin».

2. El R. D. de 18 de noviembre de 1907, en su artículo 35, expone que «los inspectores darán todos los años, en periodo de vacaciones, una conferencia a los maestros de la capital donde prestan sus servicios sobre temas de carácter pedagógico y tres cuando menos en las cabezas de partido a los maestros que puedan asistir».

3. En el R. D. de 27 de mayo de 1910, se disponía que los inspectores «reunirán a los maestros en el punto donde sea más fácil y cómoda la asistencia para celebrar una conferencia pedagógica, solos o con el concurso de otras personas, para interesar a todos los elementos sociales en favor de la escuela primaria».

4. En el R. D. de 5 de mayo de 1913, y en su artículo 25, se ordenaba que los inspectores «con ocasión de la visita ordinaria en un partido o comarca, reunirán a los maestros en el punto donde sea más fácil y cómoda la asistencia para celebrar conferencias y conversaciones pedagógicas... y también podrán reunir a los maestros de las localidades vecinas, haciendo con ese grupo y en presencia de los niños lecciones prácticas, de metodología y organización escolar».

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Jefe del Departamento Publicaciones

Evolución histórico-legal ración Pedagógica

5. El Decreto de 2 de diciembre de 1932 exponía en su artículo 15, como deber de la Junta de Inspectores: «Fomentar la creación de Centros de Colaboración Pedagógica, agrupando en ellos maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, hacer lecciones modelos seguidas de crítica, adquirir el material y promover actos públicos en favor de los intereses de la escuela».

6. En el artículo 6.º de la O. M. de 23 de enero de 1957, se decía: «los inspectores, en puntos estratégicos de sus zonas, fomentarán la creación de Centros de Colaboración Pedagógica. En estos Centros se procurará estimular la unión entre todos los maestros de la comarca y el perfeccionamiento en todos los órdenes».

7. Por O. M. de 22 de octubre de 1957, se regulaba la creación de estos Centros de Colaboración Pedagógica y, por último, con fecha de 21 de febrero de 1964, se aprueba el actual y vigente Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica.

CONCEPTO

1. El Decreto de 2 de diciembre de 1932 señalaba como obligación de la Junta de Inspectores el fomento de los Centros de Colaboración Pedagógica, entendiéndose por tales la «agrupación de maestros de pueblos próximos que se reunieran periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar».

2. En la Orden Ministerial de 23 de enero de 1957 se decía que eran «reuniones de maestros de una comarca para fomentar la unión entre ellos y el perfeccionamiento en todos los órdenes».

3. En la Orden Ministerial de 22 de octubre de

de los Centros de Colabo-

1957 se conceptúan como «reuniones dedicadas a estudiar los problemas que plantean las exigencias educativas, las modalidades de organización escolar, los métodos didácticos, la obra de las Instituciones complementarias y las necesidades de vinculación social entre las Escuelas y las Entidades, Organismos y Agrupaciones, que con ellas mantienen indispensable relación».

4. Y, por último, en la Reglamentación de 21 de febrero de 1964, se definen como «grupo de maestros nacionales de la misma o de distintas localidades, organizados y dirigidos dentro de cada provincia por la inspección respectiva, para reunirse periódicamente intercambiando doctrinas y experiencias, con el objeto general de estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiera a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria» (artículo 1).

ESTRUCTURA DEL REGLAMENTO

1. OBJETIVOS DE LOS CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA

Se fijan en el artículo primero. Por un lado, de carácter general: «Estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiera a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria...» Y, por otro, de carácter más concreto:

- Contribuir a fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales.
- Colaborar en los estudios conducentes a un mejor conocimiento del niño español.
- Aplicar e investigar tipos de organización escolar, de metodología, educación e instrucción, de mobiliario y material pedagógico, inclu-



yendo en éstos instrumentos bibliográficos de las escuelas.

- Estudiar a escala local, comarcal o provincial los problemas relativos a las relaciones de la escuela con su ambiente físico y social, tanto en orden al fomento de la matrícula, las asistencias, cumplimientos de almanaques y horarios escolares y relaciones entre la escuela y la familia, como la relación social de la escuela, su adaptación en todos los aspectos de las exigencias ambientales, promoción cultural de adultos, lucha contra las rasas sociales predominantes, etc.

2. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA

Según se desprende del mencionado Reglamento, y teniendo en cuenta los elementos personales, materiales y funcionales agrupados en dichos Centros, su organización queda establecida en la siguiente forma:

A) ELEMENTOS PERSONALES

a) *Plano directivo*.—Son aquellos que sin participar directamente en las tareas de los Centros tienen a su cargo la alta dirección y organización de la labor que más tarde desarrollarán dichos Centros. Y entre ellos:

- *Dirección General de Enseñanza Primaria*. Al director general corresponde llevar la alta dirección de los Centros en el plano nacional, siendo auxiliado en su misión por diversos órganos asesores y ejecutivos (art. 12).
- *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*.—Le corres-

ponde conocer y orientar la actuación de los Centros de Colaboración Pedagógica (Decreto de 25-4-58, art. 2.º C), que crea este Organismo); asimismo, la proposición de los temas de estudio conjuntamente con la Inspección General (artículos 13 y 15), y el examen y selección de los trabajos remitidos por las reuniones conjuntas de los Centros, para la ulterior publicación de los de mayor interés general (art. 30).

● *Consejo de Inspección.*—En el plano provincial corresponde al Consejo de Inspección la coordinación de las tareas de los Centros, así como la organización de las reuniones conjuntas (art. 12).

b) *Plano funcional.*—Representado por aquellas personas que toman parte de hecho y de derecho en los trabajos de los Centros de Colaboración Pedagógica.

● *Inspectores.*—Los inspectores organizarán obligatoriamente a los maestros en Centros de Colaboración (art. 2). Es también misión del inspector la designación de un presidente, un secretario y un tesorero administrador (art. 7).

● *Maestros nacionales.*—Todos ellos estarán obligatoriamente adscritos a uno u otro Centro (artículo 2).

Su asistencia a las reuniones es obligatoria y las ausencias deben ser justificadas ante el inspector (art. 5).

En ellos pueden recaer los cargos de presidente, secretario y tesorero, así como el de miembro de la comisión permanente de los Centros (artículos 7 y 8).

● *Maestros no oficiales.*—Pueden asistir a las reuniones de los Centros; los inspectores estimularán su asistencia. Pero la organización de los Centros y el cómputo de los maestros se hará a base de los maestros nacionales (art. 6).

● *Colaboradores.*—Cuando las circunstancias lo aconsejen los Centros pueden conferir el carácter de colaboradores permanentes a personas que hayan demostrado interés y prestado apoyo a los trabajos de aquéllos especialmente en las actividades de carácter social a que se refiere el artículo 18, apartado 4.º, de este Reglamento (art. 10).

● *Claustro de las Escuelas del Magisterio.*—Pueden considerarse como colaboradores en un plano superior. «A la sesión del Consejo de Inspección se invitará a asistir a una representación de la escuela o escuelas del Magisterio y se estudiará la intervención de las Escuelas en el desarrollo de las tareas encomendadas a los Centros» (art. 17).

B) ELEMENTOS MATERIALES

Se entiende por tales aquellos que prestan al Centro un decidido apoyo para mejor realizar sus funciones:

● *Locales.*—Las reuniones de los Centros se celebrarán en el salón de actos, si lo hay, o en

alguna sala espaciosa de un grupo escolar. Cuando no se puedan utilizar edificios escolares se solicitará autorización para celebrar las reuniones en otros locales (art. 25). El art. 26 señala la conveniencia de que los Centros cuenten con locales propios donde conserven su material, celebren reuniones, etc.

● *Biblioteca.*—Todos los Centros deben disponer de una Biblioteca lo más completa posible en lo referente a obras de índole pedagógica (art. 11).

La biblioteca del Centro estará integrada por libros y revistas que actualicen la formación de los maestros y les proporcionen información para el mejoramiento de sus tareas (art. 21).

● *Material audio-visual.*—El Reglamento no precisa el material, pero sí afirma que «el material es descable que esté integrado entre otros elementos por un conjunto de medios didácticos audiovisuales» (art. 22).

● *Material diverso.*—El equipo de material de enseñanza variará en armonía con las posibilidades de los Centros (art. 22). Se procurará que la Secretaría de los Centros disponga de una máquina multicopista para la impresión de boletines que contengan ponencias, conclusiones y avisos, cuyo conocimiento debe divulgarse entre sus miembros (art. 24).

3. FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA

El funcionamiento viene representando por un conjunto de actividades a realizar en diversos planos:

a) *Plano Nacional*

Al comienzo de cada curso la Dirección General de Enseñanza Primaria, a propuesta del C.E.D.O.D.E.P. y de la Inspección General, hará público el temario de estudios para los Centros de Colaboración Pedagógica (art. 13). Para estimular el funcionamiento de los Centros, la Dirección General convocará concursos anuales premiando los mejores trabajos realizados por los mismos (art. 14).

Los datos obtenidos y los estudios realizados serán seleccionados por el C. E. D. O. D. E. P. y la Inspección General, que publicarán los de mayor interés (artículo 30). Estos trabajos deben remitirse a los organismos citados en la primera quincena del mes de octubre del curso siguiente (art. 32).

b) *Plano Provincial*

Teniendo en cuenta las necesidades de las escuelas que están bajo su jurisdicción y las características que tienen los maestros que las rigen, los inspectores seleccionarán dentro del temario propuesto, las cuestiones más apropiadas para desarrollar en el curso (artículo 15).

Una vez seleccionados los temas, el Consejo de Inspección Provincial coordinará los programas y el calendario de sesiones y este plan se lo remitirán los inspectores jefes a la Inspección General en la segunda quincena de septiembre (art. 16).

c) *Plano zonal*

A los inspectores de zona corresponde organizar, dirigir y supervisar el funcionamiento de los Centros, de acuerdo con el siguiente esquema.

1. Exposición de doctrinas de cultura general o pedagógica, planificaciones o resultados de experiencias dentro de los temas previstos para el curso.

2. Información bibliográfica de libros y revistas de cultura general y especializada.

3. Demostración práctica de lecciones tipo, guiones de trabajo escolar, organización y funcionamiento de instituciones complementarias en la escuela, manejo de material, etc.

4. Intercambio de doctrina y experiencia sobre la acción social de la escuela.

La Inspección designará como ponentes a los maestros que crea más aptos para realizar las tareas que se les encomienden (art. 18).

● *Reuniones extraordinarias.*—Pueden ser de dos tipos:

a) De todos o varios de los Centros de una zona, convocados por el inspector de la misma, no más de tres veces por curso, preferentemente al principio, al medio y al final.

b) De todos o varios de la provincia, bien a efectos de estudios especializados o con carácter general, convocadas por el inspector jefe, de acuerdo con el Consejo de Inspección. Una por curso. (art. 18).

● *Reuniones conjuntas provinciales.*—Para depurar y traducir en conclusiones prácticas aplicables al ámbito provincial y nacional los estudios y experiencias de los Centros, se celebrarán cada dos años y tendrán carácter de Centro de Colaboración Pedagógica Provincial. Los objetivos de estas reuniones serán:

1. Recopilación, cotejo y selección de trabajos de diversos Centros sobre un tema.

2. Depuración y resumen de datos y conclusiones sobre problemas organizativos y didácticos de las escuelas.

3. Estudio a fondo de un asunto pedagógico social encomendado con un año de anticipación a varios Centros, que lo estudiarán separadamente, primero, y conjuntamente, después (art. 27).

La organización de estas reuniones conjuntas corresponde a los Consejo de Inspección de Enseñanza Primaria (art. 28).

Y asistirán a ellas los maestros seleccionados por cada inspector de zona, pudiendo designar a los presidentes y secretarios, así como a los ponentes de los temas más importantes estudiados en los dos años anteriores, teniendo una duración de tres a seis días (art. 29).

También serán invitados a estas reuniones los Claustros de las Escuelas Normales del Magisterio, así como expertos en las materias que se vayan a estudiar (art. 28).

● *Visitas.*—En la medida en que lo permitan los medios económicos, los Centros organizarán

visitas colectivas por grupos a lugares de interés pedagógico-social (art. 19).

También entra dentro de las actividades de los Centros la organización de viajes de estudios, así como actos de divulgación y extensión cultural.

● *Divulgación y propaganda.*—Al nivel provincial y comarcal los Centros utilizarán los medios de difusión, especialmente prensa y radio, para divulgar los objetivos y trabajos de dichos organismos y para crear una conciencia social en relación con el papel de la educación y la escuela (art. 20). Podría añadirse a esto la labor de divulgación a nivel nacional de la televisión.

● *Biblioteca.*—Funcionará con carácter circulante a cargo de uno de los maestros que forman el Centro, designado por el inspector y con arreglo a un reglamento redactado en una de las sesiones (art. 21).

● *Material.*—El uso de este material tiene también un carácter circulante, y a los Centros corresponde fijar las condiciones de utilización. Tanto para las escuelas como para los medios de extensión y acción social de las mismas.

● Como complemento de las Reuniones Conjuntas Provinciales, cada cuatro años se celebrará una exposición provincial de trabajos escolares, que será preparada con otras en cada Centro a fines del curso anterior (art. 27).

4. FINANCIACIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Los Centros de Colaboración pedagógica financiarán los gastos que origine su funcionamiento con:

a) Las cantidades que le asigne la Dirección General de Enseñanza Primaria.

b) Subvenciones que les concedan las corporaciones locales y otras entidades y organismos.

c) Donativos de personas naturales o jurídicas (artículo 33).

Para aumentar los fondos, los inspectores recurrirán a las adecuadas campañas de divulgación (artículo 34).

El inspector jefe de cada provincia hará efectivo el libramiento y rendirá las cuentas correspondientes.

El quehacer del tesorero consiste en:

1) Administrar los fondos.

2) Certificar las listas de asistentes a cada Centro, a efectos de percepción de gratificaciones por desplazamiento.

CONCLUSION

Hasta aquí hemos visto la evolución y el concepto de los Centros de Colaboración Pedagógica, a través del tiempo; hemos visto la estructura legal del actual Reglamento, integrada en cuatro puntos: objetivos, organización, funcionamiento y administración.

En otro de los artículos de este mismo número hablamos algo más de los Centros de Colaboración Pedagógica en orden a su planificación, organización, funcionamiento y evaluación, no tanto ya desde un punto de vista legal cuanto desde un punto de vista sociológico y con carácter de generalidad.

Finalidad y objetivos de los Centros de Colaboración Pedagógica

EL PROBLEMA CLAVE DE LOS CENTROS DE COLABORACION

Lo primero que debe tratarse al hablar de los Centros de Colaboración es de su finalidad y sus objetivos. La determinación de ambas cosas es problema clave, que debe resolverse inicialmente, pues lo que ante todo se necesita para realizar algo es tener idea de lo que se pretende, saber a dónde nos dirigimos. De la finalidad de los Centros de Colaboración y del tipo de sus objetivos dependerá como consecuencia obligada todo lo que sobre los Centros pueda decirse: su planeamiento general, su programación detallada, las técnicas de trabajo más convenientes.

La finalidad es lo primero que aparece en la esfera intelectual, lo que debe estar presente a lo largo de toda la realización, aunque en el plano de la ejecución sea lo último.

El conocimiento claro de la finalidad es lo más importante en todo obrar humano. El es quien libra de desorientación y vaguedades y el que garantiza un actuar inteligente que dispone y ordena los pasos para llegar a la meta.

Toda actividad humana sólo adquiere sentido y valor cuando se desarrolla teniendo a la vista fines y objetivos.

La actividad verdaderamente fecunda de toda organización o empresa se ha de realizar para conseguir una finalidad. Las actividades se han de hallar en trance de arquero que siempre señala a un blanco. Este blanco o bien deseado tiene fuerza de atracción. Todo lo lleva hacia sí. La finalidad y objetivos de los Centros de Colaboración moverán, explicarán y justificarán el trabajo que en ellos se realice.

FINES Y OBJETIVOS

Hablamos de finalidad y objetivos porque conviene hacer entre ellos una distinción.

Fines y objetivos se hallan tan íntimamente relacionados que muchos los identifican, o por lo menos hablan indistintamente de unos y otros. No obstante esta compenetración, conviene precisar su diferencia.

La finalidad expresa en términos muy generales lo que debe buscarse, lo que en último término ha de conseguirse, la razón de ser de una creación. Así vemos que la finalidad de los Centros de Colaboración está en proporcionar una ayuda eficaz al maestro en ejercicio para que consiga su perfeccionamiento profesional y el progreso de la Enseñanza Primaria en todo orden.

Esta doble finalidad marca el rumbo de la acción. Pero su carácter tan genérico exige concreción en unas metas más individuales y precisas, más reducidas e inmediatas que den a la acción unas normas claras y dinámicas. Estas metas son los objetivos.

El conocimiento de la finalidad de los Centros de Colaboración es primordial para proyectar dentro de un amplio campo los objetivos. Y los objetivos son indispensables para promover a una acción práctica, ajustada, fecunda.

En síntesis. Los fines son los resultados totales y últimos que se pretenden. Los objetivos perfilan aspectos y parcelas de ese todo y buscan resultados inmediatos y sucesivos. Por su concreción son muy operantes. Porque van integrándose gradualmente, hacen realidad viva la finalidad general: el perfeccionamiento personal del maestro y el progreso de la enseñanza.

OBJETIVOS EN LOS CENTROS DE COLABORACION

Todo lo que venimos diciendo pone de manifiesto el interés extraordinario que tiene para los Centros de Colaboración el precisar bien sus objetivos y el que todo maestro, colaborador, tenga una fuerte conciencia de ellos y de que la eficiencia de los Centros de Colaboración sólo podrá ser juzgada a la luz de sus objetivos seguros. El perderlos de vista es lo que desorienta y puede en gran parte esterilizar el trabajo, aun el más lleno de buena voluntad.

Por esta trascendencia que tiene el fijar con claridad los objetivos, es por lo que bajo el título de Centros de Colaboración hablamos ya de los que deben alcanzarse (1) y ahora volvemos sobre lo mismo. También en este número de VIDA ESCOLAR y desde distintos puntos de vista y diversas posiciones se irá haciendo relación a varios objetivos. No importa la insistencia. El tema lo merece.

Los Centros de Colaboración inmediatamente dependen del inspector de zona, por consiguiente a él corresponde, en definitiva —habida cuenta de los fines generales, de las necesidades de sus escuelas, de los intereses y posibilidades de sus maestros, de la cuestión o cuestiones que durante el curso estudiarán los Centros de su jurisdicción dentro del temario señalado—, indicar los objetivos individuales a cada Centro. Pero juzgamos que precisar algunos de sus objetivos más generales a título indicativo y de mera orientación puede prestar un buen servicio al director de los Centros.

(1) Vida Escolar, núm. 75, enero 1966.

DOS GRANDES GRUPOS DE OBJETIVOS

En un primer momento cabe distinguir dos grandes grupos de objetivos que pudiéramos denominar: A) Objetivos espontáneos, porque se consiguen sin esfuerzo, y B) Objetivos que deben buscarse y que su logro supone esfuerzo y cuidada planificación.

A) *Objetivos espontáneos.* Mejor deberían llamarse resultados inmediatos, porque son los frutos valiosos que brotan, naturalmente, por el solo hecho de la reunión periódica.

Hoy son bastantes los Centros que se conforman con estos logros y que los ven como los objetivos realizables de todo Centro.

Entre estos resultados, que aparecen por el solo reunirse, destacamos:

De un lado una agradable convivencia, un cambio de impresiones que favorece el diálogo, un formar cuerpo que se siente comprometido en una tarea común. Las tres horas que como mínimo asocia a los maestros, el corriente ágape que los junta alrededor de una mesa, la frecuente demostración de un ejercicio por parte de algunos alumnos, etc., son actos todos que tienen en sí la virtualidad de producir un buen impacto social y de romper con esa soledad que atenaza a los maestros de muchas escuelas.

De otro lado, el escuchar una lección dada por el inspector o un experto en la materia, para exponer algunos de los puntos señalados anualmente, y la intervención de los que desean preguntar o decir algo sobre el tema, trae una corriente renovadora que pide una superación profesional.

Y precisamente porque estos resultados, que tan fácilmente se consiguen, son tan buenos y sus fuerzas tan constructivas, es por lo que aparece el peligro de que los Centros de Colaboración se conformen con estos objetivos conseguidos y no juzguen necesario buscar otros.

B) *Objetivos que deben buscarse.* Con ser tan valiosos los resultados hasta ahora obtenidos, es evidente que para esto sólo no se han creado los Centros de Colaboración. Existen otros grandes objetivos que deben proponerse.

El Reglamento de los Centros de Colaboración en su primer artículo señala los objetivos: «... estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiera a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria y más concretamente:

a) Contribuir a fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales.

b) Colaborar en los estudios conducentes a un mejor conocimiento del niño español.

c) Aplicar e investigar tipos de organización escolar, de metodología, educación e instrucción y de mobiliario y material pedagógico, incluyendo en éstos instrumentos bibliográficos de las escuelas.

d) Estudiar a escala local, comarcal y provincial los problemas relativos a las relaciones de la Escuela con su ambiente físico y social, tanto en orden al fomento de la matrícula, las asistencias, cumplimiento del almanaque y horario escolar, y relaciones entre

la Escuela y la familia, como la relación social de la Escuela, su adaptación en todos los aspectos de las exigencias ambientales, promoción cultural de adultos, lucha contra lacras sociales predominantes, etcétera.»

Como puede apreciarse, hay riqueza en los objetivos. Hay metas muy fecundas. Se pone, con razón, gran esperanza en los Centros de Colaboración, considerándolos como la institución quizá más eficaz para el real progreso de la Escuela.

Aunque detallados los objetivos generales en el Reglamento, conviene volver sobre ellos y los enfoquemos desde otros ángulos y aun tratemos de desmenuzarlos en pequeñas conquistas parciales, paulatinas y de ámbito menor.

Para una más fácil consideración de estos objetivos, vamos a reunirlos en torno a tres centros fundamentales de todo el campo educativo:

- El maestro.
- El alumno.
- La enseñanza hoy.

OBJETIVOS EN RELACION CON EL MAESTRO

El maestro debe encontrar en el Centro de Colaboración una auténtica ayuda para su perfeccionamiento profesional (2).

Rápidamente detallamos:

- Una verdadera colaboración para el enfoque de su tarea.
- Una solución a interrogantes de carácter general.
- Una respuesta a problemas de carácter profesional.

Para lograr estos objetivos, los Centros de Colaboración deben disponer de:

- Bibliotecas fijas y circulantes muy dinámicas.
- Material audiovisual y escolar.
- Establecimiento de vías bien determinadas de comunicación con organismos técnicos, CEDODEP, Comisaría de Extensión Cultural, etc., para recibir estudios, programas, bibliografía y diversos trabajos que ayuden al progreso de la escuela.

— Facilidades de distintos tipos para adquirir lo que vayan necesitando para el trabajo profesional:

- Revistas profesionales, folletos, documentos.
- Viajes de estudio, por la provincia, España, extranjero, para visitar escuelas, conocer el trabajo de otros maestros, etc.
- Intercomunicación por correspondencia de ideas, experiencias en Centros educativos, etc.

OBJETIVOS EN RELACION CON EL ALUMNO

Estos objetivos que miran al alumno son muy interesantes. Y es mucho lo que pueden conseguir los Centros de Colaboración y con poco esfuerzo, porque al escolar primario, el maestro puede conocerle bien. Y por ello, valiosamente «colaborar en los es-

tudios conducentes a un mejor conocimiento del niño español» (3).

En una primera etapa el maestro presentará al Centro de Colaboración:

A) Cómo es el niño de su escuela, de su clase, de una determinada edad, determinado ambiente, de una determinada localidad.

B) Las dificultades que el niño experimenta en su aprendizaje. Lo que el alumno va asimilando. Los cambios que con el quehacer escolar efectúa. La habituación que adquiere.

C) Qué bagaje de cultura precisa. Qué altura de promoción debe tener el niño al terminar su período escolar, en relación con su perfeccionamiento personal, el nivel cultural de la nación, las exigencias de la comunidad que le rodea, la dinámica de los tiempos.

En una segunda etapa se hará la síntesis comprensiva de las aportaciones que los maestros que integran el Centro de Colaboración han hecho sobre sus alumnos para continuar después a plano provincial, etc. (4).

OBJETIVOS EN RELACION CON LA ENSEÑANZA

Es el primer objetivo la asimilación vital por parte de los maestros:

a) De la temática nueva o que con formas nuevas aparece en el correr progresivo de la cultura y que ha de tener repercusión decisiva en la enseñanza.

b) De los métodos nuevos o perfeccionados que surgen del desarrollo gigantesco que alcanza hoy la técnica y que conviene adaptar a la escuela.

c) De los problemas que anualmente se concentran en el cuestionario que elaborado por la Inspección Central y el CEDODEP se envía anualmente para estudio y discusión.

Un segundo objetivo, y primordial, es que los Centros de Colaboración presenten la viviente realidad de la escuela. Conocimiento de la realidad escolar, que nadie percibe mejor que los maestros, agentes y actores del laborar diario.

Este conocimiento que deben aportar los Centros de Colaboración viene por dos vías:

A) *Primera vía.* Una reflexión sobre la realidad escolar.

Los Centros de Colaboración deben dar a la Inspección Central y al CEDODEP, para su ulterior estudio, una idea clara de sus escuelas. De:

- Cómo trabajan.
- Qué dificultades encuentran.
- Qué problemas acucian más.
- Qué necesidades tienen.

En una palabra, dar una imagen fidedigna de la realidad escolar. Conocimiento sintetizado y contrastado por la opinión de las varias unidades escolares que integran los Centros de Colaboración.

(3) Reglamento de los Centros de Colaboración, art. 1.

(4) No tratamos aquí del estudio estadístico a base de muestreo, etc., porque esta investigación será ulterior y realizada por organismos técnicos. De suyo, rebasa el campo de trabajo de los Centros de Colaboración en cuanto tal.

(2) No nos detenemos en la exposición detallada de estos objetivos porque a continuación hay un tema que de ello se ocupa: «Los Centros de Colaboración instrumento básico para el perfeccionamiento del maestro».

A modo de muestra vamos a explicitar y detallar algunos de estos puntos concretos:

Información sobre:

- Una determinada etapa escolar.
 - Modalidades —condicionadas por el contorno— de determinadas escuelas.
 - El juicio que merece el mobiliario y material pedagógico.
 - Carácter de la Biblioteca.
 - Motivos principales de la falta de escolaridad y de asistencia.
 - Cumplimiento o dificultades que ofrece el almanaque y horario escolar.
 - Tipos de organización escolar.
 - Problemas relativos a las relaciones de la escuela con el:
 - Ambiente físico.
 - Ambiente social, y dentro de éste, indicar las relaciones con:
 - Antiguos alumnos.
 - Familias de alumnos.
 - Autoridades de la localidad.
 - Exigencias de la comunidad local, etc.
 - Promoción cultural de adultos.
 - Lucha contra lacras sociales, etc.
- B) *Segunda vía.* Experimentación sobre el quehacer escolar.

Con ser necesaria, no es suficiente una atenta observación y reflexión de la realidad escolar tal como se presenta. Hace falta también una experimentación sobre aquellas materias, modos de organización y técnicas de trabajo que interesan a cada escuela. Y, sobre todo, de las novedades de todo tipo que se van incorporando en la Enseñanza Primaria.

Detallamos algunas:

- Organización de tareas escolares.
- Tipo de horario.
- Formas de trabajo.
- Sistema de promociones y modo de efectuarlas.
- Métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Formas de enseñanza correctiva.
- Distintos medios de valoración.
- Tipo de disciplina, etc.

Experiencias que, al ser contrastadas por varias

de las escuelas que constituyen los Centros de Colaboración, permiten con mayor garantía y eficacia mejorar la situación real que se investiga.

Pero, con ser ya mucho, el poder aplicar inmediatamente a las escuelas integrantes de los Centros de Colaboración las normas educativas que se deduzcan de las conclusiones de la investigación para mejorar la práctica escolar a plano local y aun zonal, todavía deben ofrecer otro valor, de radio mayor y más trascendental.

Este valor se realizará cuando, según lo determinado en el artículo 27 del reglamento, se celebre el «Centro de Colaboración Pedagógica provincial» donde, al depurarse y contrastarse los estudios de los Centros de Colaboración Pedagógica de las zonas, puedan traducirse en conclusiones aplicables al ámbito provincial.

Una última etapa de este objetivo sería el enviar un resumen representativo y fidedigno de los trabajos provinciales al C. E. D. O. D. E. P., para que sus datos recibieran el tratamiento estadístico adecuado, que permitiese generalizar o universalizar muchos de sus resultados.

Es lógico que no van a lograrse todos los objetivos señalados en corto tiempo. Ni aun quizá un objetivo de una sola vez.

Los objetivos no deben perderse de vista en el quehacer del Centro de Colaboración, pero serán programados en secuencias progresivas u objetivos más parciales e inmediatos. Todos serán objeto de una cuidada planificación a X años realizada. Y programados aquellos que deberían conseguirse al año y al trimestre.

Si mirado en conjunto puede parecer ambicioso el campo de los objetivos señalados, no lo es cuando se consideran a la luz de la obligada planificación. Su logro estará condicionado en gran parte por la técnica de trabajo que se adopte. Pero este complemento obligado lo trataremos un poco después en el artículo: «*Técnicas de trabajo*». Sólo adelantamos ahora que un auténtico trabajo en equipo tiene la virtualidad de potenciar el pensamiento, de multiplicar los brazos y de agrandar extraordinariamente la capacidad.



Los Centros de Colaboración pedagógica, instrumento básico de perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio

MEDIOS DE PERFECCIONAMIENTO

Existe una gran variedad de medios para llevar a efecto los programas perfectivos del magisterio en ejercicio. En realidad, todos los procedimientos son útiles cuando responden a un plan bien estructurado y escrupulosamente ejecutado. La elección de uno u otro tipo de actividad dependerá fundamentalmente de la modalidad y objetivos del programa planificado. Normalmente habrá de seleccionarse una combinación de varios procedimientos para satisfacer las múltiples exigencias del perfeccionamiento magisterial en cualquiera de sus modalidades.

Con carácter provisional, y a efectos puramente expositivos, podemos clasificar los medios de perfeccionamiento en los siguientes grupos:

- a) De carácter predominantemente académico.
- b) De carácter predominantemente activo y socializado.
- c) De observación y experiencia directa.
- d) Publicaciones.

Dentro de los medios de carácter predominantemente académico, podemos considerar los diversos tipos de cursos y ciclos de conferencias, que han constituido hasta muy recientemente el núcleo del perfeccionamiento del personal docente.

ESTUDIO ESPECIAL DE LOS MEDIOS PREDOMINANTEMENTE ACTIVOS Y SOCIALIZADOS

Reconociendo la superioridad del principio de la actividad como determinante del aprendizaje, parece lógico suponer que los medios de perfeccionamiento magisterial apoyados en dicho principio producirán resultados más idóneos que

aquellos otros basados exclusiva o predominantemente en la recepción de la palabra o de carácter marcadamente verbal, como las conferencias y los cursos tradicionales.

Dentro de los medios activos y socializados incluimos las diversas formas de trabajo en grupo, especialmente los grupos de discusión, los grupos de trabajo y los seminarios. Estas técnicas van desplazando progresivamente a los cursos de carácter académico del lugar preferente que venían ocupando en el conjunto de las actividades de perfeccionamiento del personal docente en ejercicio y de la supervisión educativa.

Los grupos de discusión constituyen un intercambio de ideas entre maestros participantes, bajo la acción animadora y moderadora del supervisor, acerca de los aspectos o facetas de la problemática escolar, previamente establecidos en una agenda u orden del día. No se permiten divagaciones sobre otros problemas. Cuando en el curso de la discusión surgen nuevas cuestiones, deberán anotarse para su estudio en reuniones sucesivas. Ninguna reunión debe disolverse sin haber alcanzado acuerdos o decisiones respecto a los problemas tratados.

Los grupos de trabajo combinan la discusión de problemas escolares con la intervención personal aclaratoria de algún especialista. En estos grupos, los maestros intercambian ideas, examinan libros y material escolar, planifican unidades didácticas, horarios, etc.

Muy similares a los grupos de trabajo son los seminarios. Los seminarios suelen centrarse en temas previamente aceptados por todos los participantes y en los que se hallan interesados. En el seminario se leen libros y documentos sobre el tema, se discuten las lecturas, se escuchan

los informes de los participantes y, a veces, interviene alguna persona ajena al grupo. El seminario prepara un documento como fruto de su trabajo que, las más de las veces, es publicable. Este documento se reparte entre todos los demás maestros de la zona o distrito y, en ocasiones, constituye la base de discusiones de otros muchos grupos de trabajo o reuniones de maestros. Los seminarios pueden considerarse como una de las formas más eficaces de perfeccionamiento del magisterio en ejercicio.

A través de los grupos de trabajo, los maestros participan en las decisiones que afectan directamente a su vida profesional. Estas decisiones son el producto natural de discusiones, estudios e investigaciones, en las que los propios educadores se hallan implicados.

El trabajo en grupo, bajo la dirección profesional del supervisor, eleva sin duda la moral del maestro que se siente realmente participe en el establecimiento de objetivos y métodos para su propia tarea.

En general, el trabajo en grupo es más eficaz cuando va precedido de una circular o boletín informativo en los que se establecen con claridad los límites del estudio o discusión y la agenda de la reunión.

En el grupo todos los miembros deben sentirse libres para expresar sus propias ideas.

Medios en que predomina la observación y la experiencia directa.—Dentro de este apartado consideramos las variadas formas de la observación del trabajo de otros maestros y escuelas, viajes de estudio e información, intercambio de maestros y exposiciones escolares. Todos ellos son procedimientos tradicionales, pero de gran eficacia si se planifican cuidadosamente y se dis-

cute con objetividad la validez de las actividades o rasgos observados y vividos.

La observación del trabajo de otros maestros, cuya actividad docente resalta en alguna faceta significativa, o en su conjunto, constituye una forma interesante de perfeccionamiento profesional. Nada más sugerente que el ejemplo para mover la conducta en una determinada dirección. Sin embargo, es preciso tener presente la dificultad e incluso el peligro de reproducir el comportamiento ajeno. Una determinada práctica escolar puede ser extraordinariamente eficaz, realizada por un determinado maestro, en una determinada situación, y constituir un estuendoso fracaso al ser efectuada por otro maestro en un contexto diferente. En este sentido, se ha llegado a afirmar, quizá exagerando, pero evidentemente con cierto fundamento, que no existen métodos buenos ni malos en sí mismos, sino que los métodos son buenos o malos en la medida que se adaptan a las características personales y profesionales de los maestros que los utilizan y a las peculiaridades de cada situación docente. No obstante, la observación de los buenos maestros siempre sugiere en el profesional atento algún camino, antes no vislumbrado, para hacer frente a los propios problemas.

Las exposiciones escolares constituyen un medio adecuado de presentar indirectamente las más eficaces facetas de la práctica escolar a través de sus resultados más logrados. Al mismo tiempo, estimulan al docente que las visite despertando las naturales tendencias humanas a la superación y a conseguir la perfección de las obras.

**PARALELISMO
ENTRE LOS MEDIOS ACTIVOS
DE PERFECCIONAMIENTO
Y LAS FUNCIONES DE LOS CENTROS
DE COLABORACION**

Una ojeada rápida a los medios de perfeccionamiento profesional del magisterio, más arriba señalados, pone claramente de manifiesto su correlación con las funciones y actividades propias de los Centros de Colaboración Pedagógica.

En efecto, todas las actividades citadas pueden y deben ser llevadas a efecto en el marco de esta institución creada y organizada con específica finalidad perfecta del docente y, a través de él, de la escuela primaria española.

Resulta evidente, sin embargo, que en la actualidad exista un desfase considerable entre la organización y realizaciones concretas de los Centros de Colaboración y las exigencias derivadas de la puesta en marcha de estos medios activos y socializados de perfeccionamiento magisterial.

Para que los Centros de Colaboración puedan cumplir eficazmente su cometido en esta línea, precisan una reestructuración de su esquema organizativo y una reorientación de sus actividades básicas.

En primer lugar, los Centros de Colaboración deben estructurarse como **equipos permanentes de trabajo de maestros y directores escolares**, abandonando su actual organización de asamblea esporádica para recibir la información proporcionada por uno de sus miembros, por el inspector de la zona o por un especialista, que la transmite en forma de conferencia seguida, en el mejor de los casos, por un tímido e ineficaz coloquio de tipo formalista.

En segundo lugar, las actividades básicas del Centro habrán de canalizarse a través de grupos de trabajo, con plena participación activa de todos sus miembros en las diferentes fases del estudio (planeamiento, ejecución y evaluación). Dentro de cada Centro pueden funcionar tantos grupos como se consideren precisos para hacer frente a los diversos problemas planteados, teniendo en cuenta, claro está, las posibilidades del Centro que vienen determinadas por el número total de maestros que lo integran.

**LOS CENTROS DE COLABORACION,
ORGANOS REALIZADORES
DEL PERFECCIONAMIENTO A NIVEL
COMARCAL Y PROVINCIAL**

No cabe duda que en la actualidad los Centros de Colaboración Pedagógica ocupan un lugar preeminente en el perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio, pese al hecho de que aún están lejos de su estructura ideal como equipos de trabajo y a su carencia de medios.

Sin embargo, la importancia del papel de los Centros de Colaboración alcanzaría su punto culminante dentro de un posible **Servicio Nacional de Perfeccionamiento Profesional del Magisterio en Ejercicio**, que institucionalizase, dentro de un sistema orgánico, coherente y funcional, todas las actividades de actualización profesional que hoy se realizan de forma inarticulada y dispersa. En este marco correspondería a los Centros de Colaboración la misión fundamental de **órganos realizadores del Servicio a nivel comarcal o provincial**, garantizando de este modo que la acción del Servicio llegase de manera eficaz y continuada a todos los profesionales de la enseñanza primaria.

El siguiente cuadro muestra la posición de los Centros de Colaboración en la posible organización de un Servicio de Perfeccionamiento Profesional del Magisterio en Ejercicio:



Los Centros de Colaboración, en cuanto órganos realizadores, no serían meros ejecutores de órdenes dimanadas de las autoridades del sistema, sino, más bien, instituciones a través de las cuales las doctrinas y orientaciones generales acerca del perfeccionamiento se adaptarían a las exigencias concretas de un grupo de educadores con problemas comunes, que ejercen su función en una determinada área geográfica. Su actividad responderá a un amplio plan de perfeccionamiento, pero ellos seleccionarán los problemas y elegirán el método de trabajo y eva-

luación de resultados en conexión con las inspecciones provinciales respectivas, en orden a plasmar en realidades los programas nacionales de perfeccionamiento magisterial.

LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA Y LA FORMACION PRACTICA DE LOS MAESTROS NOVELES

Las prácticas escolares son un elemento esencial en la formación del maestro, cuyo objetivo fundamental es proporcionar al estudiante de magisterio la experiencia necesaria en la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas en contacto directo con la realidad de la escuela.

El más grave problema de las prácticas escolares, tal y como han venido desarrollándose hasta hoy en las llamadas Escuelas Anejas, ha sido, sin duda, su arbitrariedad y especialmente su falta de representatividad. Es decir, un gran número de las situaciones en que las prácticas tienen lugar son artificiosas y, en conjunto, las condiciones en que el normalista realiza su formación práctica son muy diferentes de la realidad escolar que encontrará al incorporarse a su servicio.

El paso del ambiente un tanto suave de la Normal a la integración en una estructura social compleja, representada por la comunidad a quien la escuela sirve, representa un cambio radical y un desafío a los recursos, iniciativa y responsabilidad del maestro novel que muchos no pueden superar sin grandes trastornos y sacrificios.

Para hacer frente a esta situación, la Ley Reformada de Educación Primaria de 1965, ha previsto un período de un año de prácticas, que el maestro habrá de realizar en una escuela ordinaria bajo la supervisión y guía de la Inspección de Enseñanza Primaria correspondiente y de la propia Escuela Normal.

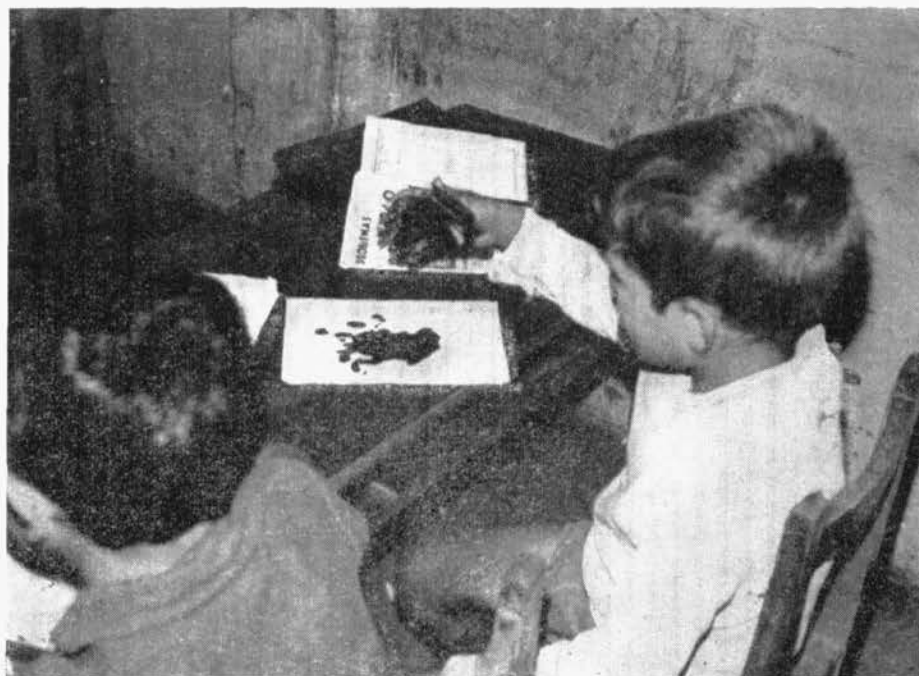
Es evidente que, para garantizar la eficacia

de este período formativo y, en general, para ayudar a todo maestro novel en el proceso de adaptación a su trabajo, los Centros de Colaboración pueden ofrecer un marco de incomparable valor.

En efecto, si los Centros de Colaboración se conciben como equipos de maestros dedicados al estudio de los problemas reales que la práctica diaria de la enseñanza les plantea, el maestro novel encontrará en ellos el lugar apropiado para plantear los que a él afectan, y el Centro en su conjunto le ayudará no sólo a resolverlos, sino también a encontrar el proceso y la técnica que les permitirán hacer frente a nuevas dificultades que puedan presentarse en el futuro. En el Centro de Colaboración el maestro novel encontrará profesionales avezados, con gran experiencia, que le brindarán soluciones apoyadas y avaladas por el contraste diario con la realidad. Por otra parte, y al margen del trabajo en grupo, es presumible que en muchos casos, el maestro novel encontrará el apoyo y comprensión individual de sus compañeros más antiguos en la profesión.

Por otra parte, nada se opone a que la inspección proponga la creación de un Centro de Colaboración para los maestros noveles, dedicado al estudio de sus propios problemas, al cual se incorporarían algunos maestros veteranos competentes. Si esto no fuera posible, por no existir un número suficiente de maestros noveles en la comarca, podría constituirse dentro del Centro de Colaboración un subgrupo dedicado al estudio de estos problemas, que serían finalmente discutidos en una sesión general del Centro.

En cualquier caso, el mero contacto e intercambio de opiniones, ideas y problemas entre maestros con diferente nivel de experiencia, justificarían la existencia de los Centros de Colaboración como instrumento de orientación y ayuda para los maestros noveles.



La función del Presidente en los Centros de Colaboración Pedagógica

Durante mucho tiempo la escuela ha venido cumpliendo su misión de un modo individual y hasta podríamos decir que aisladamente, adaptándose en su organización y funcionamiento a la ideosincrasia de cada maestro o director, o, a lo sumo, encauzando sus trabajos y exigencias a las normas generales establecidas en los reglamentos y disposiciones legales que para tales efectos se promulgaban, y que, necesariamente, a fuer de centralizadoras, tenían que dejar resquicios a autonomías, independencias y puntos de vista particulares.

Cuando empezaron a sentirse más hondas inquietudes pedagógicas, a intensificarse los

Por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**
Secretario del C.E.D.O.D.E.P.

contenidos culturales, a requerirse un dominio más perfecto de la instrumentación fundamental, a hacerse más problemática la faceta organizativa de las graduadas, a pensarse en el establecimiento de módulos de clasificación escolar más científicos, a convertirse las instituciones docentes en tareas colectivas más complejas y a ponerse de moda nuevos métodos didácticos; y a medida, también, que se intensificaban los medios de intercomunicación y se hacía más patente la necesidad de una cooperación en la tarea común de la educación básica, y se afirmaba la conciencia profesional de los docentes, se vino a caer en la cuenta de que el aislamiento personal, el monoideísmo o exclusivismo metodológico o de meros procedimientos, ni era bueno para el maestro ni mucho menos para la escuela.

Entonces surgieron con gran pujanza las conversaciones pedagógicas, los centros de colaboración o las reuniones de estudio o de trabajo, mesas redondas o seminarios, cuya última versión parece ser las juntas de maestros en acción o investigación operativa.

La mutación o cambio de una situación puramente individual a otra concepción socializada más amplia es producto del cambio operado en las estructuras culturales de los nuevos tiempos, donde ya al embarcarse solo

corre el riesgo de no llegar a ningún puerto. La teoría de las "corrientes educativas", la misma "pedagogía comparativa", puede y debe considerarse también desde un ángulo de visión más cerrado, con miras menos ambiciosas, es decir, a nivel nacional, provincial o comarcal, porque siempre será beneficioso el intercambio de ideas, de opiniones, de criterios y de formas didácticas o metodológicas. De aquí la importancia que en la actualidad recobran los C. C. de C. P. como instrumentos de perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio.

EL CENTRO DE COLABORACION PEDAGOGICA, INSTITUCION DE CARACTER PERMANENTE

Ni en la historia de su existencia ni en el desarrollo actual a que han llegado, podemos, maestros, directores e inspectores, considerarnos satisfechos con la celebración de dos, tres o más reuniones de los C. C. de C. P. en cada curso, por muy fructíferas y prometedoras que ellas se hayan mostrado. Tampoco debemos contentarnos con que estos eficaces medios de relación cooperativa o de colaboración técnico-profesional se reduzcan a actuar como "caja de resonancia" de éxitos o lucimientos personales o, incluso,

de "vías expeditas" para dar normas o prescripciones oficiales que así resultan más fácilmente divulgadas.

Los C. C. de C. P. tienen que convertirse en uno de los instrumentos más eficaces de actuación que puedan ponerse en manos del Magisterio, la Inspección, la Escuela Normal y de todas aquellas otras entidades o personas que de alguna manera deban o deseen contribuir al mejor rendimiento y efectividad de nuestro sistema escolar primario. Y, sin necesidad de pensar que con ellos se vayan a sustituir otros medios de orientación como son los cursillos de actualización, las semanas pedagógicas, la visita de inspección, etcétera, etc. Bien planeados y realizados los C. C. de C. P. abren un campo muy amplio a posibilidades perfectivas, a trabajos en equipo o grupo, a realizaciones y experimentaciones colectivas hasta hoy no alcanzables.

Ahora bien, todo ello requiere que cada C. C. de C. P. se convierta en una institución pedagógica de carácter permanente, no reducible solamente a esas reuniones periódicas y obligatorias más o menos masivas, que de modo explícito prescribe el Reglamento de los mismos, sino que con cierta habilidad de los presidentes, ellos pueden ser el núcleo local, el aglutinante permanente de inquietudes profesionales, donde se reúnan y man-

tengan vivas las ansias de superación, de convivencia, de diálogo y de intercambio de opiniones, sobre todo, entre los maestros residentes en la localidad donde el C. de C. P. tiene su cabecera, o, al menos, entre los que compongan las comisiones permanentes a que también se alude en el citado Reglamento (art. 8, cap. II).

LOS TRABAJOS DE PREPARACION Y LOS QUE DEBEN SEGUIR A LAS REUNIONES

Igualmente, abogan por esa permanencia la naturaleza e importancia de las funciones que se le adjudican: fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales, mejor conocimiento del niño, aplicar e investigar tipos de organización y metodología, material didáctico y mobiliario, ecología de la escuela, frecuentación de los alumnos, relaciones con la familia y la sociedad, etc.

Por otra parte, está claro que han de tener en depósito o a modo de archivo abierto todo ese material bibliográfico (libros y revistas) y audio-visual o científico a que hacen relación los puntos 2 y 3 del artículo 18, capítulo III, del Reglamento, amén de ser asiento de la Biblioteca de carácter circulante y de todo el equipo de instrumentos con finalidad recreativo-cultural o estrictamente escolar, que también se mencionan en los artículos 22 y 23 del mismo cuerpo legal.

Y no digamos de vista a la preparación de esas reuniones bianuales de carácter provincial que también quedan preceptuadas en el artículo 27 ó en lo tocante a la exposición cuatrianual de trabajos escolares igualmente preceptiva.

Mas, sobre todo ello, lo que postula esa permanente y constante actividad de los C. C. de C. P. comarcales o zonales es el hecho de que las reuniones periódicas tengan que planearse y prepararse con suficiente antelación y que, igualmente, se les exija una consecutiva tarea sobre la aplicación de los acuerdos, resoluciones y conclusiones tomadas, como, asimismo, la "utilización con la mayor asiduidad posible de los modernos medios de difusión, especialmente la prensa y la radio, para divulgar los objetivos y trabajos de dichos organismos y para crear una conciencia social en relación con el papel de la educación y la escuela".

EL PRESIDENTE DE UN C. DE C. P. Y SUS DIFERENTES FUNCIONES

Aunque los C. C. de C. P. serán organizados y dirigidos dentro de cada provincia por

la Inspección respectiva, todavía quedan como funciones más propias del presidente, por lo menos, las siguientes:

- a) Aglutinación y encauzamiento de esas inquietudes técnico-profesionales que, ya estimuladas por la Inspección o brotando espontáneamente de la iniciativa de maestros y directores escolares, han sido citadas anteriormente y con las cuales se ha de nutrir una gran dosis de la eficacia de estos C. C. de C. P.
- b) Ordenación de las actividades reglamentarias de cada reunión, sin perjuicio de tener en cuenta el asesoramiento de la Inspección, para lo cual ha de estar en contacto directo con su inspector correspondiente.
- c) Depósito y custodia, así como la facilitación del uso de todo ese material informativo y documental, biblioteca, etcétera, de que tiene que disponer todo C. de C. P. para su debido y eficaz funcionamiento. Ello requiere igualmente el disponer de un local adecuado, y que, mientras no haya otro, pudiera servir un Grupo Escolar, Colegio o Agrupación, cuyo director coincidiría posiblemente, si es idóneo para ello, con el cargo de presidente del C. del C. P.
- d) Gestión y vehículo de las aportaciones que Juntas locales, Municipios, familia y sociedad en general, así como de las colaboraciones de todo orden que puedan beneficiar la tarea concreta y amplia de los C. C. de C. P., y para lo cual el residir permanentemente junto a donde viven esas entidades cooperadoras, conociendo y tratando a las personas responsables de ellas, suele ser más eficaz que la forma de visita, saludo ocasional o el contacto accidental que, por imperativo de otras muchas funciones, tiene que revestir forzosamente la acción inspectora a este respecto.
- e) Organización de las visitas y viajes, así como los actos de divulgación y extensión cultural que quedan indicados en el artículo 19, capítulo III.

CONSIDERACION DINAMICA Y ESTATICA

DEL PRESIDENTE DE UN C. DE C. P.

Si con algún tipo de misión tuviéramos que asimilar esta que hemos dibujado para los C. C. de C. P. lo haríamos, sin duda, con el

de "dirección de empresa", porque empresa ardua y difícil es la de mantener el entusiasmo y conseguir frutos valiosos en ellos.

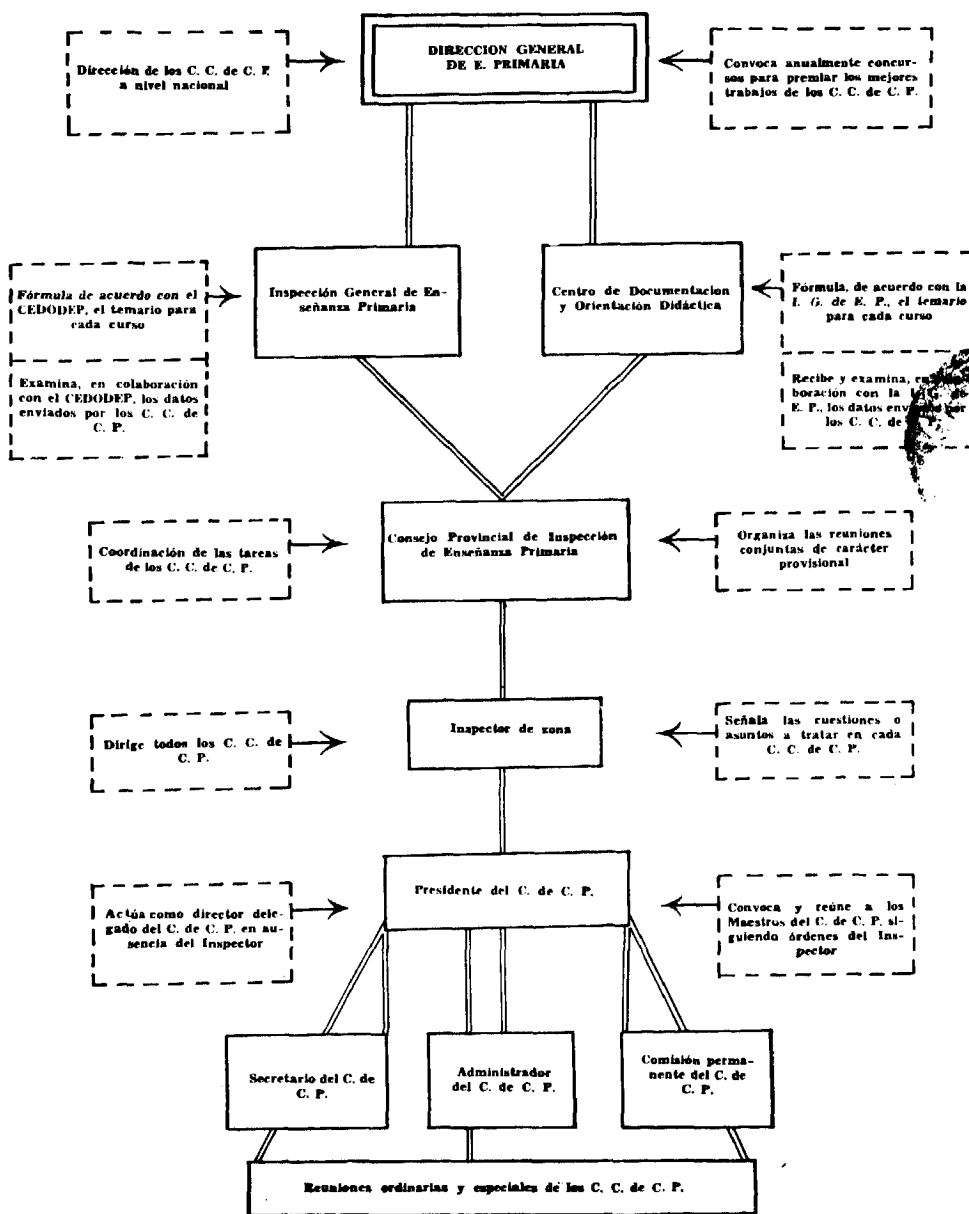
Se puede estimar cuantitativamente el valor de una dirección de empresa con la fórmula $D = \frac{O}{P}$, en la que O = organización,

y P = producción, y el desiderátum estriba en equilibrar los valores de la organización con la producción. En el caso que nos ocupa,

P debe sustituirse por R = rendimiento o eficacia del C. de C. P., pero, de todas formas, la idea es válida.

Por otra parte, la autoridad de un presidente de C. de C. P. debe parecerse más a la autoridad que se "es" y no a la que se tiene u otorga.

Finalmente, para darnos cuenta del "sitio" e importancia que esta función de presidente tiene, veamos el siguiente organigrama de un C. de C. P.:

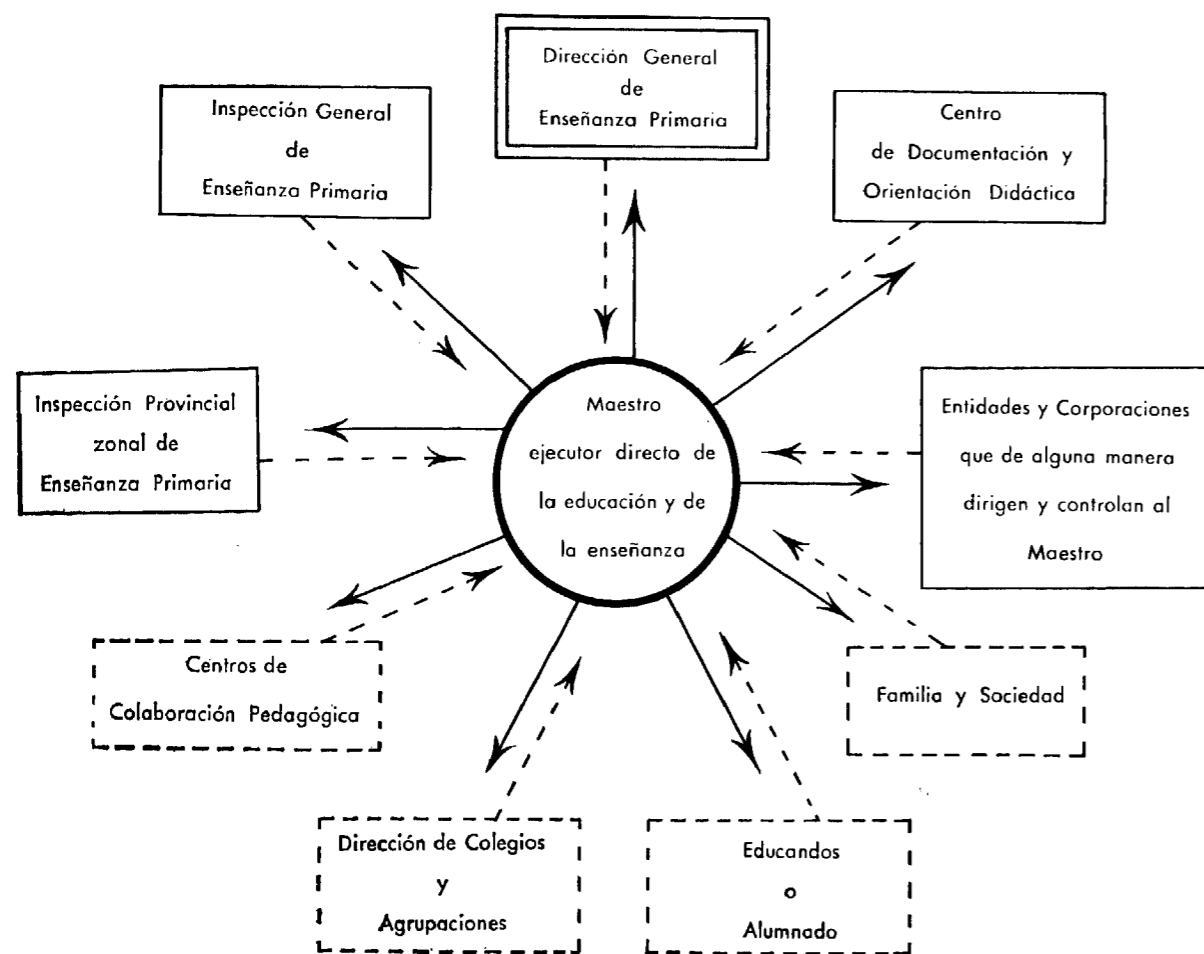


El maestro y los Centros de Colaboración Pedagógica

Así como las instituciones escolares, incluidos los servicios de dirección y supervisión, deben estar en función de la educación del niño, los C. C. de C. P. estarán, y si no fuera así no tendría razón

de ser, en función y al servicio del perfeccionamiento del Maestro, que es, en definitiva, sobre quien pesan directamente la eficacia y rendimiento de esa labor educativo-instructiva.

Si de una manera gráfica tuviéramos que expresar la posición y responsabilidad del Maestro dentro de nuestro sistema escolar primario, no tendríamos inconveniente en hacerlo así:



Sobre el Maestro recaen esa serie de presiones o exigencias que, más que ahogarle en su labor e iniciativa, deben ayudarle y orientarle para facilitar su tarea. Por eso van indicadas con una línea discontinua. Del Maestro brotan, a manera de ofrenda, realizaciones y éxitos que reciben y hacen suyas los mismos organismos, autoridades y entidades que ejercen su acción directiva, inspectora o autoritaria sobre él, así como el alumnado que recoge directamente los beneficios. En el gráfico van señaladas por líneas sin interrupción.

DEBERES Y DERECHOS LEGALES DEL MAESTRO CON RELACION AL C. DE C. P.

Pero, vayamos al objeto principal de este artículo: a resaltar el valor del Maestro como factor principal del C. de C. P.

Pues bien, si para la Inspección de Enseñanza Primaria los C. C. de C. P. constituyen el más valioso y eficaz esfuerzo, y hasta complementan, vivifican y enriquecen la acción ejercida a través de la visita de escuelas y de los otros medios específicos propios de su función, para el Maestro tienen que convertirse en el más excelente instrumento de perfeccionamiento y actualización constante por medio del intercambio de experiencias, ensayos y proyectos pedagógicos y didácticos de toda índole.

Por esta doble razón, el Reglamento le asigna como principales obligaciones:

- La adscripción forzosa a un C. de C. P.
- La participación directa en comisiones de trabajo y ponencias respectivas.
- La asistencia obligatoria a todas las sesiones que se celebren.
- El ser presidente, secretario, administrador o miembro de la comisión permanente de un C. de C. P. si la Inspección así lo estima pertinente.

A cambio de estos deberes, los Maestros tienen derecho a:

- Utilizar la biblioteca circulante y el material didáctico que cada C. de C. P. posee.
- Tomar parte en visitas y viajes por grupos que su C. de C. P. organice.
- Visitar durante uno o dos días aquellas escuelas que

puedan ofrecer procedimientos de trabajo u organización considerados como ejemplares, previa autorización de la Inspección y dejando atendida la enseñanza en las suyas propias.

- Percibir la gratificación por asistencia a las reuniones establecida para cada caso.

EL MAESTRO COMO ASISTENTE A UN C. DE C. P.

Hay distintos modos de actuación por parte del Maestro que pertenece a un C. de C. P. El primero que vamos a considerar es el de estar en él como mero asistente. Ello puede transcurrir, a su vez, de dos formas bien distintas:

- Como espectador pasivo que acude a él a título de observador, sacando de dicha observación pasiva el mayor partido posible, o, lo que es peor, como indiferente: es el caso típico del maestro frustrado y que contribuye, a lo mejor sin que él se lo proponga, a la frustración colectiva del propio C. de C. P.
- Como espectador interesado que está presto a admitir lo que él considere admisible.

sible y a hacer objeciones sobre aquello que no ve claro o que rechaza con razón de causa. Es el caso del maestro prudente, o, acaso tímido, que sólo interviene activamente cuando es impulsado por alguna razón individual, profesional o afectiva.

No creemos que ninguna de estas dos formas de actuación llene plenamente—menos aún la primera—las aspiraciones de un Maestro consciente de su función, ni las finalidades que se persiguen con los C. C. de C. P.

EL MAESTRO COMO PARTICIPANTE EN LOS C. C. DE C. P.

De la actitud de espectador interesado se puede pasar fácilmente, con un poco de entusiasmo y sin apenas proponérselo, a la de asistente activo o participante en sentido estricto.

Participar es llamarse a la parte, intervenir activamente siempre que lo que aporte o exija sea constructivo. Los C. C. de C. P. están ahí para eso, para intercambiar éxitos y opiniones, métodos, procedimientos y formas, y no menos para plantear problemas que deben ser resueltos en grupo, porque a lo mejor lo que uno estima como fracaso en su quehacer educativo, enfocado desde otro punto de vista distinto al «nuestro» puede transformarse en éxito o viceversa. O lo que consideramos como novedad para «nosotros» no es más que un volver a descubrir la pólvora.

No olvidemos que la mera aproximación entre colegas y el incremento del espíritu de convivencia justifican así, por sí solos, la existencia de los C. C. de C. P. Estos son igualmente un buen medio de hallar y dar a conocer maestros capacitados para trabajos de cierta altura, cualidades directivas y también creadoras e investigadoras, personas que, si no

hubiera sido por esta oportunidad, viven y laten sin aflorar y manifestarse.

Las fuentes de información y documentación que los C. C. de C. P. ofrecen a los maestros estudiosos y con ansias de superación pueden ser bien aprovechadas por ellos con esta actitud de participante activo.

La actualización de los problemas didácticos según las modernas concepciones pedagógicas, llamémosle «corrientes educativas», «pedagogía concreta», «pedagogía no directiva», etc., se efectúa así aún entre los maestros más aislados o que viven en los ambientes más inhóspitos para el trasiego de la cultura de todo orden.

EL MAESTRO COMO PONENTE DE UN C. DE C. P.

Aquí parece estar la actuación más culminante y elogiosa de un Maestro con relación a los C. C. de C. P. y aquí está también la palanca más fuerte de que dispone la Inspección para contribuir al perfeccionamiento de la labor docente valiéndose de los propios ejecutores. No olvidemos que contrariamente a lo que ocurre en los vasos comunicantes, las experiencias y saberes humanos se trasvasan a veces con más facilidad cuanto menor es el desnivel existente. La doctora Montessori afirmaba que los niños se dejan enseñar mejor por sus propios compañeros que por otras personas que presentan con relación a ellos una gran altura cultural o de edad. Esta opinión quizá sea válida también para el auto-perfeccionamiento del Magisterio. Al menos, quien esto escribe tiene la experiencia personal de haber aprendido bastante de aquellos compañeros maestros con quienes tuvo la suerte de convivir en su primera etapa profesional y que también celebraban sus C. de C.

El contenido de las ponencias que deben recaer especialmente sobre estos maestros ponentes de los C. C. de C. P. está claramente delimitado en el artículo 18,

punto tercero, capítulo III del Reglamento.

También me creo en la necesidad de referir, dada mi condición de Secretario del C.E.D.O.D.E.P., que se reciben muchas cartas de Maestros en este Centro, cuando no nos visitan personalmente, en el sentido de que aquí se les preparen las intervenciones o ponencias que por encargo de la Inspección han de tener en los C. C. de C. P. Algunos incluso, ingenuamente, nos llegan a advertir que pagarán por ello lo que aquí se les indique.

El C.E.D.O.D.E.P. tiene como principal misión contribuir al perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio a través de sus revistas, publicaciones y mediante cursillos y conferencias, pero no llega su obligación hasta ese extremo; primero porque necesitaría más personal, tiempo y disponibilidades de los que cuenta, y segundo porque, aunque así fuera, tampoco sería aconsejable hacerlo, ya que tales intervenciones o ponencias deben versar principalmente sobre experiencias y estudios extraídos de la propia realidad escolar, y ésta nadie mejor que el Maestro la vive y posee.

Otras muchas veces nos piden programas confeccionados para la Escuela Unitaria sobre los cuatro o seis primeros cursos de escolaridad e incluso de los ocho obligatorios, comprensivos de todos los sectores educativos, so pretexto de que también la Inspección se los exige, a veces en el plazo de uno o dos meses. No creemos que así sea exactamente porque la Inspección es consciente de que, dado el poco tiempo de vigencia que tienen los nuevos Cuestionarios, es materialmente imposible llevar a cabo en tan escaso período tan ingente labor, incluso realizándola por equipos y no individualmente.

De cualquier forma, todo ello revela la enorme tarea que los C. C. de C. P. tienen que llevar a cabo y la preparación remota e inmediata que ellos exigen de los maestros-ponentes.

*LA PROYECCION
DE LOS C. C. DE C. P.
HACIA LA PROPIA ESCUELA*

Queremos terminar este trabajo con una gráfica expresiva semejante a la que va al comienzo y que claramente muestre la idea fundamental de que si bien los C. C. de C. P. están en función

del perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio, el bagaje de conocimientos y frutos de todo orden que los maestros saquen de ellos ha de volcarse en el actuar o laborar constante de su propia Escuela, pues, de quedarse sólo en el Maestro, poca o ninguna utilidad ofrecería tal institución perfectiva.

El Maestro aporta y recibe de los C. C. de C. P. muchas cosas

buenas, pero por él también se canalizan, desde y hacia la Escuela, para transformarse en ella en un mejoramiento cualitativo de todo nuestro sistema escolar primario, y lo que es más importante aún, en la elevación cultural básica de los españoles y en la manifestación educacional de nuestros niños.

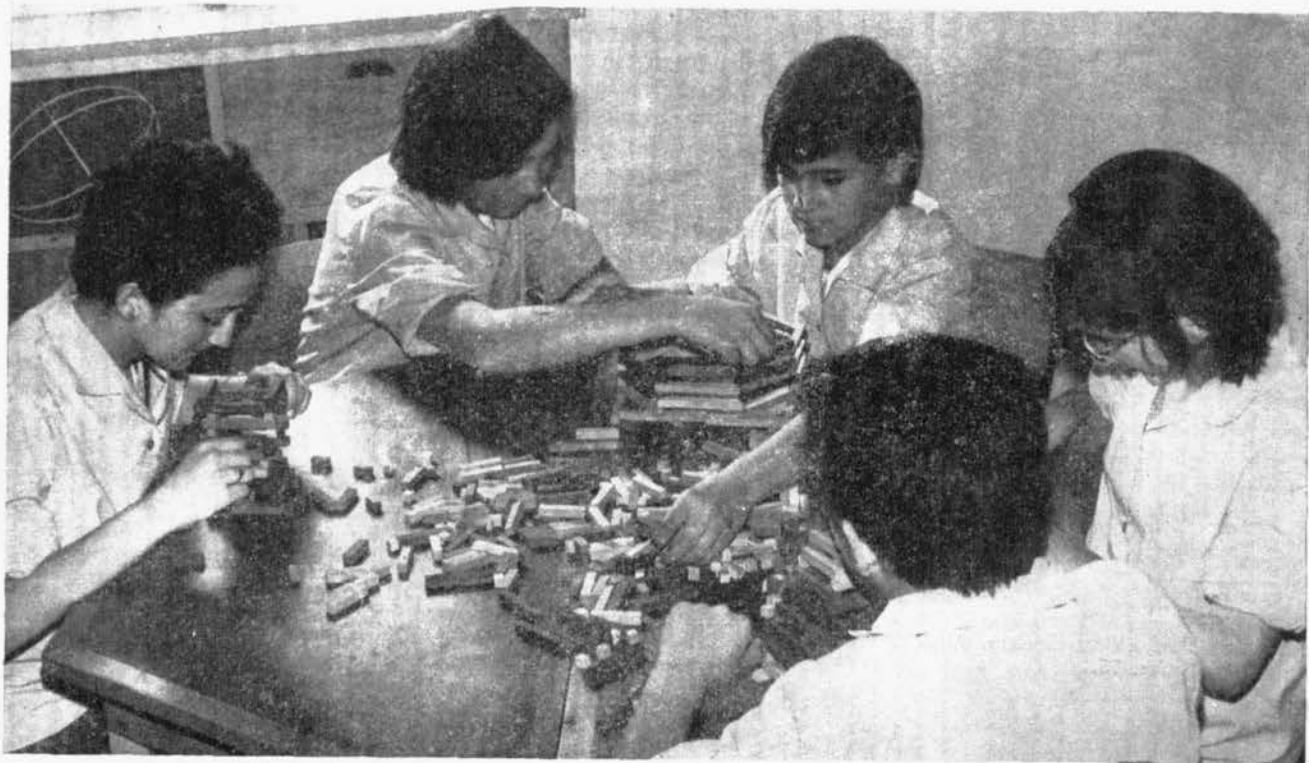
He aquí el ciclo de su rendimiento a este respecto:



Así únicamente se cumplirá la finalidad de los C. C. de P. que queda claramente expuesta en el preámbulo de su Reglamento: «La

Inspección puede conseguir, con economía de esfuerzo y ganancia en los resultados, aquellas finalidades de mejoramiento científico y

técnico de las tareas escolares que constituyen la principal razón de ser de su misión.»



La planificación, organización, fijación de objetivos, funcionamiento y evaluación de las actividades a desarrollar en los Centros de Colaboración Pedagógica corresponden, en gran medida, al Inspector de Enseñanza Primaria.

Ahora bien: contemplados los puntos anteriores, no sólo desde una perspectiva legal, sino incluyendo en ella una serie de consideraciones de carácter psico-social, la estructura y funcionamiento de los Centros cobraría un nuevo sentido y, en definitiva, una mayor eficacia.

PLANIFICACION

En todo proceso de planificación se ha de atender, por lo menos, a los siguientes aspectos: fijación de objetivos a alcanzar; elaboración de un plan de trabajo; quiénes han de prestar colaboración; puesta en marcha del plan; financiación con los medios de que se disponga, y evaluación de los resultados.

Por ello, «la realización del trabajo a investigar obedecerá a una planificación que será propuesta a los Centros, y a una programación, en consecuencia, de las actividades que habrán de realizarse» (1).

Por VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO
Jefe del Departamento
de Publicaciones

(1) SÁNCHEZ BUCHON, C.: «Los Centros de Colaboración Pedagógica del Magisterio».—Rev. «Vida Escolar». Madrid, enero 1966, núm. 75.

Consideraciones psicológicas en torno a los Centros de Colaboración Pedagógica

Aplicado todo lo anterior a los Centros de Colaboración Pedagógica, quiere decir que el Inspector es responsable de fijar una serie de objetivos a conseguir; de elaborar, conjuntamente con sus colaboradores, un plan de trabajo; de preocuparse por la puesta en marcha del mismo; de atender a su financiación con los procedimientos y medios con que cuenta, y de comprobar, en última instancia, el rendimiento de los Centros.

A la hora de intentar esta planificación deberá tener en cuenta, como requisitos previos, por lo menos las siguientes consideraciones:

a) *Concepto de Grupo*: Los Centros de Colaboración Pedagógica se han entendido siempre como una agrupación de maestros e inspectores, realizada de alguna forma, en un lugar y tiempo determinados y con unos objetivos a conseguir.

Desde un punto de vista legal ya hemos hablado de cómo se constituye esta agrupación. Ahora bien, desde un punto de vista psicológico-social hemos de pensar que dicha forma legal de agrupar los componentes de un Centro, así como el señalar las actividades a realizar y los objetivos a conseguir condicionan un tanto el posible rendimiento de los agrupados, como más adelante veremos.

A través de la psicología social se han estudiado las distintas clases de grupos, la problemática de su conducción, su dinámica, tan-

to externa como interna, así como las técnicas de actuación y evaluación.

En un *plano ontológico*, el grupo constituido por maestros e inspectores es un grupo artificial, que se caracteriza porque su constitución está de acuerdo con unas normas de carácter legal que deben respetarse y por la consecución de unos objetivos más o menos estipulados y concretos, es decir, reglamentados.

En un *plano psicológico* el grupo de maestros e inspectores que constituyen el Centro se puede considerar como secundario. Es decir, la convivencia dentro del grupo está caracterizada por la finalidad a conseguir y no por una relación intensamente afectiva, como ocurre en los grupos primarios; los agrupados lo son en relación a un fin a conseguir, aunque pueda existir, y de hecho existe, una gran distancia psicológica entre ellos; por una relativa permanencia dentro del grupo, por la posibilidad de un constante traslado, y por no comprometer total y radicalmente la personalidad de los agrupados, aunque existe un cierto compromiso desde un punto de vista profesional.

Y, por último, en un *plano sociopedagógico*, este grupo de maestros e inspectores puede ser de carácter democrático, liberal o autoritario: *democrático*, si su constitución, tareas a realizar y fines a conseguir, dentro de la posibilidad y márgenes que brinda la

actual reglamentación, y que después veremos, surge corporativamente, respondiendo a necesidades e intereses de los propios agrupados; *liberal*, si su organización es puramente estática, pasiva y los agrupados se despreocupan total y absolutamente de los intereses del grupo, para asirse individualmente a sus intereses; y *autoritario*, cuando en la constitución, en la tarea a realizar y en los fines a conseguir no se tiene en cuenta la opinión de los agrupados, sino que su quehacer es totalmente impuesto por un conductor legal del grupo —en este caso el propio Inspector—, sin tener en cuenta las necesidades, opiniones, gustos y preferencias de los agrupados.

Todas estas características y algunas otras de índole psicológico-social influyen radicalmente en la organización y funcionamiento de los grupos que constituyen los Centros de Colaboración Pedagógica.

b) *Estructura legal*: Que viene señalada por un conjunto de disposiciones oficiales que, señalando derechos y deberes, muestran una línea a seguir de carácter funcional.

c) *Estructura real*: Que refleja cómo en cualquier agrupación no se dan solamente relaciones de tipo legal o funcional, sino también relaciones de tipo humano como consecuencia de los pequeños grupos que se forman dentro de grupos más amplios y como resultado de las atracciones positivas o negativas de los propios

agrupados, así como de sus intereses y preocupaciones.

ORGANIZACION

Parece desprenderse del Reglamento que la organización de los grupos para constituir los Centros habrá de hacerse siguiendo un criterio geográfico y un criterio vertical.

a) *Criterio geográfico*: En principio, y desde una perspectiva legal, es aceptable. Pero en torno a él se nos ocurren las siguientes consideraciones:

La adopción de este criterio puede realizarse desde un doble punto de vista: uno de carácter estático y otro de carácter dinámico.

De carácter estático: Si se organiza y agrupa a determinados maestros de una zona en Centros de Colaboración Pedagógica, de una vez y para siempre y con un carácter de inamovilidad, salvo que esta movilidad sea provocada por otras causas legales.

De carácter dinámico: Cuando la organización y agrupación de los maestros en Centros de Colaboración Pedagógica tiene un carácter más flexible y les permite cierta movilidad, a determinados grupos, bien dentro de la propia zona o de otra colindante. Me explicaré: supongamos que en determinada zona existen una serie de maestros agrupados en torno a un Centro de Colaboración Pedagógica y están trabajando en torno a temas especializados, por

ejemplo: lenguaje primero y segundo curso, o problemas educativos sobre el párvulo, o unidades didácticas de tal o cual curso, u organización de los cursos séptimo y octavo, etc., etc., es decir, temas de carácter especial que solamente pueden interesar a determinados maestros que constituyen el grupo de que forman parte. A estos maestros debe dárseles la oportunidad de asistir a esos otros Centros de Colaboración Pedagógica, de carácter especial. O bien pueden tratarse temas que interesen primordialmente a maestros de escuelas unitarias; o de una agrupación de dos, tres o cuatro cursos, o para los de séptimo y octavo, etc., etc. La asistencia de todos los maestros agrupados en un Centro, en bloque, constituiría en definitiva una pérdida de tiempo y eficacia, pues algunos estarían interesados en la problemática, y otros, por sus circunstancias especiales, nada tendrían que ver con ella. Por tanto, debe existir también un criterio de flexibilidad para aglutinar a los grupos de maestros en torno a un problema común, aunque pertenezcan de derecho a un determinado Centro de Colaboración Pedagógica, pero de hecho pueden, en momentos determinados, asistir a otro.

b) *Criterio vertical*: Este criterio lo interpretamos como la aglutinación de un grupo de maestros con necesidades distintas desde un punto de vista pedagógico



y preocupados profesionalmente por variados problemas educativos. Supongamos, como ejemplo, un Centro de Colaboración Pedagógica integrado por 40 maestros; 25 maestros trabajan en escuelas unitarias, siete en una agrupación de dos maestros; seis maestras parvulistas; ocho en un grupo escolar, cada uno en su curso correspondiente. Supongamos que el tema a tratar sea «La unidad didáctica en el primer curso escolar». A las maestras parvulistas este tema no les resultaría eficaz; a los maestros de escuelas unitarias les sería más útil; pero dada la complejidad de su estructura organizativa, quizá el tema fuera demasiado general. En definitiva, este tema pudiera interesar de lleno a no más de 10 maestros de los 40 que componen el grupo que constituye el Centro de Colaboración Pedagógica.

Seguir realizando y organizando los Centros con esta estructura es un tanto ineficaz y no rentable, tanto desde el punto de vista del rendimiento de los propios Centros, cuanto del perfeccionamiento del magisterio.

Por tanto, se impone no sólo la agrupación en un sentido vertical, sino también horizontal, aglutinando a los grupos de maestros con intereses y objetivos comunes a conseguir por su especial dedicación a tareas especializadas en el campo de la educación general. Y así volvemos a repetir, pudieran ser tratados en pequeños grupos temas como educación de párvulos, iniciación profesional, educación especial, expresión artística para tal o cual curso, así como temática especial para maestros de escuelas unitarias, directores escolares, maestros de primero y segundo cursos; de otros cursos; Colegios Nacionales; Grupos Escolares, etc. (2).

Entiéndese bien que son Centros de Colaboración Pedagógica. Que están constituidos por maestros e inspectores. Que se puede agrupar dentro de cada Centro a

maestros con problemas, necesidades e intereses comunes. Y que la colaboración obliga a mucho tanto a los maestros como a los inspectores.

Pudiera distinguirse entre dos tipos de colaboración, referida a los componentes del grupo de Colaboración Pedagógica y a los objetivos a alcanzar.

En cuanto a los *componentes*, ya hemos visto que puede hablarse de una colaboración vertical, integrada principalmente por las tareas de los propios maestros que constituyen un Centro, junto con su Inspector, en orden a alcanzar unos objetivos de carácter general, y de una colaboración horizontal, integrada principalmente por pequeños y variados grupos de maestros, al frente de los cuales podrá estar un colaborador, de que habla el Reglamento, un maestro del propio grupo o el Inspector, grupos que pretenden alcanzar objetivos de carácter especial y concreto, en problemas reales y concretos, que personal y profesionalmente les afectan. Y después las conclusiones obtenidas pudieran ser expuestas en reuniones más amplias de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Y en cuanto a los *objetivos*, los miembros componentes de los Centros de Colaboración Pedagógica pueden dedicar sus esfuerzos con la participación eficaz de todos sus componentes, con las técnicas de trabajo adecuadas en cada caso, a estudiar o investigar durante cierto tiempo bien temas de carácter general, cuando estén agrupados con un criterio geográfico de carácter estático o un criterio vertical; o bien en grupos aglutinados por necesidades e intereses comunes, siguiendo un criterio geográfico de carácter dinámico y un criterio horizontal, e investigar y estudiar temas de carácter especializado por materias, por cursos o por tipos de instituciones escolares, etc. (3).

Lo que queremos decir es, en definitiva, que con las aportacio-

nes de la Sociología y Psicología Social la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica recibirán un mayor impulso y perfeccionamiento, así como de la utilización de otras técnicas, tales como planificación escolar, investigación de la realidad educativa, relaciones humanas, relaciones públicas y otras a las que ya en alguna ocasión hemos hecho referencia.

OBJETIVOS

El objetivo primordial de los Centros de Colaboración Pedagógica, a nuestro entender, está en lograr a través de los grupos que los forman un perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, que redundará en una elevación del nivel educativo de nuestra escuela primaria. Por ello, se nos ocurre hablar de tres objetivos fundamentales:

a) *De carácter personal*: Los grupos de maestros que constituyen los Centros de Colaboración Pedagógica están integrados por personas individuales, reales y concretas, cada una con sus preocupaciones, deseos, ilusiones, frustraciones, conflictos e intereses, que en alguna forma llevan al grupo del cual forman parte. El grupo, en este caso, obra como catalizador de estas actitudes positivas o negativas, alentando unas y mermando, en lo posible, otras. Por tanto, y desde esta perspectiva personal, el contacto, la charla, el diálogo, en ocasiones en torno a la temática en que el grupo trabaja, en ocasiones en torno a problemas personales y comunes, el grupo actúa en alguna forma con un cierto grado de terapia social, eliminando, en lo posible, ciertas actitudes negativas. Este objetivo tiene un valor psicológico incalculable.

b) *De carácter profesional*: Los maestros, agrupados en torno a un Centro de Colaboración Pedagógica, bien a través del propio grupo, bien a través de la orientación, impulso y estímulo de algún colaborador o del propio Inspector, pueden recibir ideas y sugerencias válidas para su propio perfeccionamiento profesional en

(2) Véase RICO VERCHER, M.: «Centros de Colaboración Pedagógica. Un paso adelante: la participación horizontal».— Rev. «Vida Escolar», Madrid, junio 1966.

(3) Véase ZOIDO, A.: «Una experiencia en los Centros de Colaboración Pedagógica». Rev. «Vida Escolar». Madrid, marzo 1966, núm. 77.

orden a modificar una serie de actitudes o prejuicios, que redundará en primer lugar en un beneficio personal; en segundo lugar, en un beneficio de los propios escolares, y en tercero, en beneficio de la propia institución escolar.

Desde el punto de vista del Inspector pueden considerarse los Centros de Colaboración Pedagógica como una cátedra ambulante cuyos alumnos son los propios maestros, a los que pueden ir brindando ideas y sugerencias para resolver los a veces intrincados problemas personales, profesionales y sociales que repercuten en la vida diaria del maestro al frente de su escuela.

c) *De carácter social:* A través de una acertada organización y estructura de los Centros de Colaboración pedagógica pueden éstos realizar una serie de actividades para embarcar a diferentes estratos sociales en los múltiples y variados problemas que afectan a la institución escolar, haciendo que la sociedad no viva de espaldas a la escuela o la escuela de espaldas a la sociedad.

Ahora bien, en cuanto a objetivos cercanos a la realidad operativa y funcional, podemos hablar de objetivos de carácter general y de objetivos de carácter especializado.

Objetivos de carácter general: Se exponen detalladamente en el artículo primero del Reglamento actual: «Estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiere a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de educación primaria.»

Objetivos de carácter especial: También se expone una muestra de ellos en el mismo citado artículo primero:

- Sistematizar doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales.
- Estudios psicológicos sobre el escolar español.
- Investigación y ensayo sobre organización escolar, metodología, educación e instrucción, así como sobre determinados aspectos materiales de la institución escolar.
- Estudio a escala local, comarcal o provincial de pro-

blemas sociológicos que inciden en el campo educativo: *relaciones de la escuela con su ambiente, matrícula escolar, asistencia de escolares a clase, almanaques y horarios escolares, escuela y familia, promoción cultural de adultos, usos y costumbres locales, etc.*

Como es lógico, no podemos esperar de un reglamento, por muy reglamento que sea, que recoja toda la problemática de actividades personales, profesionales y sociales que pueden realizarse dentro de los Centros. El reglamento apunta una serie de iniciativas; los agrupados en los Centros de Colaboración Pedagógica aportarán más ideas y sugerencias, que podrán convertirse en realizaciones.

Ahora bien, se nos podrá preguntar: ¿cómo se armonizan estos objetivos de carácter especializado con los objetivos de carácter general, cuya temática a desarrollar obligatoriamente en los Centros de Colaboración Pedagógica la señala la Dirección General de Enseñanza Primaria a través de la acción conjunta del Centro de Documentación y Orientación Didáctica y la Inspección Central?

Respondemos: Hemos de interpretar, adecuadamente, una serie de artículos del Reglamento actual que nos brindan la posibilidad de realizar una serie de tareas con carácter especializado, al mismo tiempo que organizar los Centros de Colaboración Pedagógica de acuerdo con las directrices que venimos señalando.

Y así tenemos que el artículo 13 nos dice: «Al comienzo de cada curso, la Dirección General de Enseñanza Primaria, a propuesta del CEDODEP y de la Inspección General, hará público el temario de estudios para los Centros de Colaboración Pedagógica, que se completará con las cuestiones de carácter provincial que señale el Consejo de Inspección y con las que dentro de cada zona y comarca estime conveniente el Inspector respectivo.»

Por tanto, es claro y terminante este artículo. La temática de carácter general podrá completar-

se a nivel de zona o comarca con aquellos temas de carácter especial que estime conveniente el Inspector de la misma, cuya formulación debería realizarse no mediante una estimación del Inspector, sino de acuerdo con los grupos de maestros que constituyen cada uno de los Centros.

Y por ello, en el artículo 15 se dice «que el Inspector, teniendo en cuenta las necesidades de la mayoría de las escuelas y las aficiones y posibilidades de los maestros, señalará la cuestión o cuestiones que durante el curso estudiarán los Centros de su jurisdicción, así como el asunto o asuntos de las actividades varias que complementarán el programa de las sesiones del curso».

Y se nos ocurre, como ya hemos dicho anteriormente, que para señalar estas cuestiones lo mejor es trabajar y cooperar con el grupo de maestros y conocer las posibilidades y las aficiones de cada uno de ellos. Esto lleva tiempo y trabajo. Pero el Inspector en cualquier momento debe saber y tener constancia de las habilidades, posibilidades, aficiones, gustos e intereses —desde un punto de vista profesional, claro está— de los maestros a quienes tiene que servir.

Pero es más: el artículo 14 del Reglamento que venimos comentando nos advierte de una manera rotunda y concreta que «el temario mencionado en el artículo anterior dará la debida importancia a los asuntos preferentes de inspectores y maestros en orden al progreso incesante de la enseñanza».

FUNCIONAMIENTO

El funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica, a tenor de lo que llevamos dicho, pudiera modificarse en algún sentido, siempre para obtener más amplios beneficios desde el punto de vista pedagógico.

Nos va a servir para introducir una seria modificación el artículo tercero del actual Reglamento, que expone: «Dentro de cada Centro, según el número y formación de sus miembros, se organizarán co-

misiones de trabajo especializado, que actuarán como ponentes de las actividades en que todos han de participar.»

Pues bien, elegido ya el temario y los temas sobre los que se ha de trabajar, pueden formarse dentro del grupo de maestros que forman un Centro grupos más reducidos que trabajen sobre distintos aspectos de una realidad escolar o hecho educativo.

Estos pequeños grupos deberán formarse de acuerdo con las preferencias de los agrupados y de acuerdo también con el sistema de trabajo a realizar. Es decir, que el grupo debe estar integrado por lo menos por un jefe, responsable de la marcha del mismo; un secretario, que armonice tendencias y recoja criterios, y un relator, que expondrá las conclusiones a que se llegue.

En estos grupos o equipos de trabajo pueden intervenir de alguna forma personas que, aunque no sean maestros, pueden en determinados momentos brindar sus conocimientos y experiencias; por ello, en el artículo 10 se dice: «Cuando las circunstancias lo aconsejen, los Centros pueden conferir el carácter de *colaboradores permanentes* a personas que hayan demostrado interés y prestado apoyo a los trabajos de aquéllos. Ello tendrá lugar de modo especial en las actividades de carácter social a que se refiere el artículo 18, apartado cuarto, de este Reglamento.»

Los trabajos que realicen estos pequeños grupos y las conclusiones a que lleguen podrán ser expuestos en su día en las sesiones más amplias que se celebren en los Centros de Colaboración Pedagógica, y puede servirnos de apoyo el mencionado artículo 18, apartado cuarto, que fija como un punto a tener en cuenta en la sesión del Centro de Colaboración Pedagógica, «intercambio de doctrinas y experiencias sobre la acción social de la escuela, de conformidad con el apartado d) del artículo primero».

Pero es más, es el artículo 26 el que invita a que el Centro cuente con un local propio «para que

los maestros puedan asistir, por pequeños grupos, a sesiones de estudio sobre cuestiones didácticas o educativas».

Y, por último, invita también a esta forma de funcionamiento el artículo 27, cuando advierte que cada dos años todos los Centros de Colaboración Pedagógica de cada provincia celebrarán una reunión conjunta, entre otras cosas para «un estudio a fondo de un asunto pedagógico social encomendado con un año de anticipación a varios Centros de Colaboración Pedagógica, que lo estudiarán separadamente, primero, y conjuntamente después».

Es decir, y como colofón: si en un momento determinado surgiese en una determinada zona o provincia el acusado interés por el estudio del tema, «la asistencia escolar», por ejemplo, podrían constituirse, dentro de los distintos Centros de Colaboración Pedagógica, comisiones de maestros preocupados o que sienten este problema y estudiar conjuntamente con algunos colaboradores, médicos, graduados sociales, sacerdotes, etc., las múltiples y variadas causas que inciden en el tema, a través, por ejemplo, de cuatro puntos esenciales:

- a) *Exposición del problema*: En que se tratará de analizar los hechos reales y concretos del mismo.
- b) *Estudio del problema*: Mediante el análisis de las distintas partes y elementos que puedan brindar un juicio para su solución.
- c) *Soluciones posibles*: Con la recopilación de los datos anteriores será posible, vistas las causas que provocan el problema, intentar dar una solución o soluciones adecuadas.
- d) *Conclusiones*: Prácticas y concretas para intentar dar solución correcta y estable al problema planteado.

Realizado el estudio, con las conclusiones adecuadas, pudieran verse y compararse con otros estudios realizados en diferentes Centros, confeccionar un documento y remitirle adonde correspon-

da, dándole la difusión adecuada a través también de los propios medios de los Centros de Colaboración, que se prevé en el Reglamento.

Como es lógico, el Inspector no puede, por sus múltiples y variadas actividades, estar agrupado en todos y cada uno de los grupos que puedan constituirse; pero de alguna forma puede colaborar y cooperar con todos ellos. Deberá trazar líneas generales, procedimiento de actuación, señalar fuentes de información; en definitiva, orientar, impulsar, promover la actividad de los grupos.

Y, sin duda alguna, será muy útil tanto para el Inspector como para los maestros que integran los grupos de los diferentes Centros de Colaboración Pedagógica el conocer desde una perspectiva psicosocial la actuación personal de todos y cada uno de los que integran el grupo, bien en relación con las propias tareas del grupo, bien en cuanto a la formación y mantenimiento del mismo, o bien en cuanto a la actitud personal de cada uno de los agrupados.

EVALUACION

La actividad de estos grupos de trabajo, incluida, por supuesto, la actividad del Inspector, como parte integrante de los mismos puede ser, y debe ser, evaluada por algún procedimiento de carácter objetivo. Pudiera realizarse en primer lugar una autoevaluación por los propios agrupados en torno a la actitud y comportamiento, valor del trabajo realizado, etc. (4).

También puede realizarse una valoración de los resultados obtenidos mediante una escala de evaluación. Escala de evaluación que pudiera confeccionarse de acuerdo con la constitución del grupo, objetivos a conseguir, interés de los temas propuestos, aporte de ideas individuales, participación en las tareas de cada uno de los agrupados, etc. (5).

(4) JOHANNOT, H.: *El individuo y el grupo*. Edit. Aguilar, Madrid, 1961.

(5) BEAL, G. M., y otros: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1964.

Técnica de trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica

Por CONSUELO SANCHEZ BUCHON

Es evidente que el logro de los objetivos en los Centros de Colaboración se halla condicionado, en su mayor parte, por el tipo de trabajo que se realiza. Por consiguiente, es de capital importancia que dediquemos espacio a tratar del tipo o tipos de trabajo que sean los más eficientes para conseguir los objetivos (1).

Al hablar de técnicas de trabajo no nos podemos referir a un trabajo cualquiera, a un trabajo improvisado, a una actividad espontánea que surja del modo de ser personal de cada uno.

Hay que referirse a un modo especial de trabajar, basado en la aplicación de ciertas normas o reglas que se desprenden de descubrimientos de orden científico y que conducirán derechamente al logro de unos objetivos.

I. TRABAJO DE GRUPOS

Los Centros de Colaboración son agrupaciones de maestros. En consecuencia, su trabajo habrá de ser el que corresponda a las actuaciones propias de grupo. Y, para trabajar en grupo, es preciso intercambiar ideas y reflexionar en común. Las reuniones son piezas fundamentales del trabajo por grupo. Y, justamente, a ellas es a las que nos referimos, en primer lugar, al hablar de técnicas de trabajo.

Basados en el estudio e investigación psicológica y social de lo que es el grupo, de sus clases, de su dinámica interna y externa se han venido considerando y seleccionando las formas más eficientes de estas reuniones por grupo o técnicas de trabajo en equipo.

Podemos citar entre las que hoy gozan de más prestigio:

- La conferencia-coloquio.
- La promoción de ideas.
- El diálogo.
- El simposio.
- Los grupos de discusión.
- Los grupos de trabajo.
- El seminario.
- La mesa redonda o puesta en común.

Aunque son técnicas conocidas, porque se van utilizando mucho, vamos a ofrecer un ligero comentario sobre cada una de ellas, pues tiene su interés.

De antemano señalamos que todas tienen algo que las asemeja, por lo menos, el ser una reflexión en común sobre un problema determinado. Reflexión y cambio de ideas que hacen de los miembros de la reunión verdaderos participantes y colaboradores y nunca asistentes y meros receptores. Pero, cada forma tiene un matiz diferencial, que conviene recoger para elegir la que más convenga, e incluso refundir, en un sistema de trabajo, más de una técnica.

I.1. Conferencia con coloquio

Es la forma más frecuente de trabajo por grupos.

Se expone el tema objeto de estudio por el ponente. Al final se abre el coloquio para que los asistentes puedan manifestar sus puntos de vista: aceptación, desacuerdo, objeciones y enriquecimiento en varios de los puntos.

Conviene esta técnica cuando, de antemano, no ha sido preparado el tema por todos.

Requiere, para que sea eficaz, que el número de los asistentes no sea elevado, y que las ideas principales sean expresadas con gran claridad.

El ponente procurará que tome parte en el coloquio el mayor número de los reunidos para que las ideas se ajusten a cada miembro del grupo.

(1) Sobre el trabajo más propio de los Centros de Colaboración, se insistirá en este número de VIDA ESCOLAR en varios de sus artículos. Pero recibirán distintos enfoques para que así las ideas se completen más.

1.2. Promoción de ideas

Es un modo muy especial de trabajo y bastante empleado en ciertos círculos empresariales.

Se busca hallar iniciativas y puntos valiosos de enfoque para una determinada cuestión.

Su técnica, en resumen, es: el jefe o ponente, de modo breve, expone un punto y pide pareceres al grupo. Cada miembro va diciendo todo lo que se le ocurre. Taquigráficamente se recogen las sugerencias (2). Después, esa lista o repertorio de sugerencias, de muy desigual valor, se analiza y ordena por su frecuencia e importancia (3).

La experiencia confirma que un 30 por 100 de ese material es verdaderamente valioso.

1.3. Diálogo

Es un medio muy eficaz de trabajo si se sabe conducir bien. Supone el que los interlocutores tengan algunos conocimientos y criterios acerca de lo que se va a tratar. Y que busquen esclarecer algún punto, o ejecutar lo más conveniente, para la consecución de un objetivo.

Aunque de suyo es muy espontáneo y vital, tiene su técnica.

- Exige una cierta igualdad en los que intervienen.
- Un gran respeto a las opiniones de los demás.
- El que todos tengan algo que decir y que sepan escuchar cordialmente.
- Se debe empezar por aquello en que están todos de acuerdo.

1.4. Simposium

Es la reunión de un grupo reducido de especialistas para tratar de una materia de su propia competencia y que juzgan sus conclusiones de interés para el ámbito nacional e incluso internacional.

Estudian, discuten, intercambian experiencias y conquistas, enriquecen sus puntos de vista y divulgan sus adquisiciones.

A veces, se inicia esta reunión con una comida, haciendo así honor a su origen: la segunda parte del banquete celebrado en Grecia o Roma. Los invitados solían dedicar esta parte a la conversación sobre temas de interés común.

1.5. Grupos de discusión

Son equipos que examinan aspectos o facetas de problemas previamente determinados. Se discuten los pros y contras que ofrecen. Se procura evitar las divagaciones sobre puntos que no son del tema, anotándose éstos para reuniones sucesivas.

Conviene, para la mayor eficacia del trabajo de estos grupos, que la reunión esté programada, que con antelación se envíe un guión y que se fijé el objetivo.

(2) Decimos taquigráficamente y no por magnetófono, para evitar la sugestión que puede producir la voz, la entonación y el conocimiento de las personas que han manifestado sus opiniones.

(3) Conviene que la persona que haga este recuento no pertenezca a ese grupo, para evitar toda parcialidad, aun la inconsciente.

Un jefe debe promover la reflexión y coordinar las ideas expuestas para llegar a unas conclusiones concretas.

1.6. Grupos de trabajo

Es una de las técnicas mejor fundadas y orientadas para un trabajo eficiente.

Supone que los grupos ya han investigado una realidad concreta y la han comparado con un **deber ser**. Y ahora se reúnen para, en vista de todo ello, planear y proponer rectificaciones y logros. Se consigue así, por lo menos, el mejoramiento de la situación que se estudia.

1.7. Seminario

Forma de trabajo muy enriquecedor en ideas, sugerencias y conquistas. Reúne a un grupo poco numeroso.

Se contra el estudio en un tema previamente pensado y aceptado por los participantes.

En el seminario se leen libros y documentos sobre el asunto. Se escuchan informes de ponentes, que han considerado con anterioridad la cuestión. Se dialoga, por todos, sobre ello.

Se sacan conclusiones que, generalmente, se concretan en la preparación de un documento que transciende el ámbito del seminario.

1.8. Mesa redonda

Reunión de un grupo de personas, de semejante altura cultural, en el que cada uno de los miembros expone sus juicios, o mejor, sus conclusiones, sobre un tema que, detenidamente, se ha estudiado antes. Se denomina así, también, a la puesta en común de las conclusiones a que han llegado los grupos de discusión y de trabajo.

II. ELECCIÓN DE TÉCNICA PARA LAS SESIONES DE LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

Después de expuestas, aunque con brevedad, las actuales técnicas de trabajo por grupos, hemos de preguntarnos sobre cuál será la más acertada, o conveniente, para las sesiones de los Centros de Colaboración.

Rápidamente podemos decir que no conviene con exclusividad una técnica, por buena que sea. De un lado, porque no es único el objetivo que se pretende y el trabajo, más adecuado, no puede ser el mismo para distintos objetivos. De otro lado, porque el trabajo es personal. Es decir, una proyección del yo vivo y profundo hacia el exterior. Y por ser el trabajo, al menos en cierto grado, manifestación del poder creativo del hombre, se exige el conocimiento de la dinámica interna del grupo, que constituye determinado Centro de Colaboración, para proponer la técnica más adecuada.

Por todo ello, antes de indicar el tipo de trabajo que nos parece mejor, subrayamos que su recomendación está sujeta a reservas, y que sólo tiene carácter de un servicio informativo para la planificación de las tareas de los Centros.

II.1. El desarrollo de la sesión

En las sesiones, las tres señaladas como mínimo, hay que dar cabida a más de un objetivo, a más de un tema y a más de un tipo de actividad. El ser tan pocas las reuniones anuales, y tantas las cuestiones de interés común, postula un contenido muy apretado.

Generalmente, el espacio de una sesión hay que dedicarlo a varios cometidos.

A) Es el primer espacio para que el Inspector exponga, si le parece oportuno, las cuestiones de carácter provincial, que señala el Consejo de Inspección y algún punto de organización escolar o novedad didáctica, etc., que le interese tratar a él con los maestros de su zona.

B) Otro tiempo se suele invertir en la demostración de una experiencia, ejercicio o lección, dada por uno o varios maestros, e incluso por los escolares (4). O también se dedica este tiempo al desarrollo de un tema por expertos en la materia, sean o no maestros, con motivo de algún acontecimiento o problema que interesa a la enseñanza.

C) Hay que dedicar otro espacio, obligatoriamente, al desarrollo de uno de los puntos del cuestionario, que, elaborado por la Inspección Central y el CEDODEP, se envía cada año a los Centros de Colaboración para su discusión y estudio.

D) Y habrá que sacar otro rato, y éste es de extraordinario interés, para ir consiguiendo sucesivamente, aparte de los objetivos ya consignados, alguno de los que, a modo de muestra, señalamos en el artículo anterior (5), como, por ejemplo: recoger las breves conclusiones a que han llegado los distintos grupos de maestros, fruto de cuidada observación y sencilla experimentación (6) sobre los alumnos, determinada enseñanza, disciplina, etc. (7).

II.2. La técnica más apropiada

La técnica del trabajo para las reuniones podría ser:

Para los apartados A) y B), el tipo de conferencia breve seguida de coloquio.

Y para el C) y el D), el de una mesa redonda o puesta en común, de las conclusiones elaboradas por

(4) Nos complace ofrecer como modelo de experiencia la realizada en un Centro de Colaboración de Ceuta, *Una experiencia de socialización en la Escuela Primaria*, por Manuel Rico Vercher, Inspector ponente del C. E. D. O. D. E. P., de Ceuta. VIDA ESCOLAR, núm. 83, págs. 12 y 13.

(5) Véase en este mismo número de la revista nuestro anterior artículo «Finalidad y objetivos de los Centros de Colaboración».

(6) En otra ocasión trataremos en detalle de cómo pueden realizarse estas experiencias sencillas.

(7) Repetimos que el logro de estos objetivos, que nos dan la realidad de la Escuela, es del mayor interés y no debe dejarse, pues es lo que hará que avance, sólido y seguro, el auténtico progreso escolar.

Sin embargo, en atención a que en estos momentos es tan vital e inaplazable la acomodación a los Nuevos Cuestionarios, la programación de actividades y la aplicación de las Pruebas de Promoción podrían fundirse el apartado C) y D) para simplificar.

el seminario, grupos de discusión y grupos de trabajo. Es una técnica que conocemos bien por experiencia, y cuyos frutos, podemos garantizar, son buenos.

III. DESCRIPCIÓN DE UNA TÉCNICA DE TRABAJOS POR GRUPOS

En realidad, no pretendemos apuntar nada nuevo. Pero sí creemos que la descripción detallada, aunque breve, de este modo de trabajo puede ser un servicio.

III.1. Planificación del trabajo

Lo primero que hace falta es una buena planificación. De ella depende en su mayor parte el logro de los objetivos. La planificación de actividades no es algo que se improvisa. No es trabajo sencillo. Tienen que preverse las bases necesarias de:

- Organización del grupo.
- Señalamiento de objetivos y tema.
- Modo de trabajo.
- Coordinación.
- Control.

La planificación, en parte, se insinúa en el temario a plano nacional. También a plano provincial, en los objetivos y trabajos señalados por el Consejo de Inspección. Pero la planificación estricta del trabajo de cada Centro, en el plano zonal, compete al Inspector (8). No obstante, conviene intervengan en ella los directivos del Centro de Colaboración, el coordinador general de los trabajos y los jefes de los subgrupos, que deberán sondear la opinión de cada miembro y que constituirán una **Comisión Permanente**.

La planificación general se hará a X años. Pero interesa se planifiquen, con más concreción, los objetivos a conseguir en dos años. Es decir, el tiempo que va de una a otra «reunión conjunta» en la provincia, a fin de tener bien elaborados los trabajos y logrados los objetivos para ese importante Centro de Colaboración provincial (9). Sin perder de vista esta orientación, hay que planificar también **para el curso** y detalladamente programar cada **sesión del Centro**.

III.2. Organización del grupo

Hay que constituir bien los equipos. Cada equipo debe agrupar como máximo a 10 maestros, más el jefe y secretario de ese subgrupo. De este modo, si el Centro está integrado por unos 40 maestros (10), los subgrupos deben ser cuatro.

Estos equipos se formarán siguiendo el criterio que más favorezca el logro de los objetivos: tipo de escuela, especialización de materias en sentido vertical, equipos en sentido horizontal, o por curso, etc.

Interesa crear un buen clima de cooperación, y muchas veces deberá intervenir el personal afecto por el problema: padres de los alumnos y personas destacadas en la comunidad local.

(8) Artículos 7.º y 8.º

(9) «Centro de Colaboración Pedagógica Provincial», artículo 27.

(10) El número de los maestros adscritos al Centro debe ser no inferior a 15 ni superior a 40. Véase el artículo 2.º artículo 2.º

Es muy importante la acertada elección del jefe. Puede ser nombrado por el Inspector o por cada grupo. Su papel principal es el de promover la reflexión y el trabajo, conseguir la cohesión y armonía del grupo y sus buenas relaciones humanas, ser el «leader», el estimulante o animador, y ser el representante o el portador fiel de las conclusiones del equipo.

Aparte de los equipos con su jefe y secretario respectivos, se hace preciso el jefe o coordinador general de los subgrupos, con responsabilidad y funciones análogas a las del jefe de cada equipo. Su grupo estará formado, principalmente, por los jefes y secretarios de los subgrupos. El coordina y sintetiza, en la puesta en común, las conclusiones presentadas por los distintos equipos (11).

III.3. Elección de tema y de objetivo inmediato

La elección apropiada del objetivo inmediato, y del tema, es uno de los factores determinantes del éxito. Esta elección conviene la haga el Inspector, con la Comisión Permanente, y después que cada jefe de equipo haya consultado y reflexionado con su grupo, para que todos tomen parte en la elección. Así se asegura el interés común, lo más conveniente para la finalidad de los Centros y se planifica ajustándose al trabajo realizable.

El objetivo inmediato y el tema deben estar bien concretos, definidos y bien presentados. Además, debe determinarse con claridad el punto de arranque (12).

(11) La existencia de un artículo, en este mismo número, sobre la formación de equipos de trabajo, nos releva de detenernos en este punto.

(12) Véase en el interesante artículo «Una experiencia en los Centros de Colaboración Pedagógica», de A. Zoido Díaz, Inspector provincial de Enseñanza Primaria de Badajoz, cómo el éxito principal de la sesión celebrada se halla asentado sobre la cuidadosa programación y elección de objetivos y tema.

III.4. Desarrollo del trabajo

Para el tipo de trabajo habrá de tenerse en cuenta el objetivo inmediato que hay que conseguir. El tiempo necesario y disponible para alcanzarlo, los medios auxiliares con que puede contarse y el nivel de dificultades que se prevé.

En todo caso el trabajo constará de dos etapas: una primera en la Escuela. Otra, en la sesión de los Centros de Colaboración.

Primera etapa: En la Escuela

En esta primera etapa trabajará cada miembro del equipo en su localidad, ya estudiando la realidad de su clase y de la comunidad circundante en relación con el tema, ya trabajando sobre documentos relativos al problema, etc.

Después, cada miembro intercambiará sus experiencias, propuestas, etc., con los demás miembros del equipo. Y, en vista de lo que hay y lo que debe hacerse, se elaborarán unas conclusiones para que el secretario y el jefe del subgrupo las recojan con toda claridad.

Segunda etapa: Sesión en los Centros de Colaboración

Se realizará la puesta en común de los trabajos de equipo. Cada jefe expondrá sus conclusiones, a las que, si lo desean, pueden hacer alguna advertencia o comentario los componentes del grupo. Después, el Inspector, jefe o coordinador general, las sintetizará en unas conclusiones, conclusiones que, de una parte, tendrán gran eficacia para el perfeccionamiento de un punto concreto de la vida escolar de la zona, y, de otra, tendrán como finalidad el ser llevadas a las reuniones conjuntas que se realizarán a plano provincial (13), para ser depuradas, sintetizadas y traducidas al ámbito de la provincia, e, incluso, publicadas y extendidas a plano nacional después del tratamiento adecuado.

(13) Artículo 27.



La información y la discusión como metodos de trabajo



Por **ALVARO BUJ GIMENO**
Jefe del Departamento de Manuales Escolares

Los Centros de Colaboración Pedagógica como instituciones de perfeccionamiento del magisterio en ejercicios y funcionando en equipos de trabajo, recurren a una serie de técnicas que permiten hacer eficiente su tarea. Queremos abordar ahora el tratamiento de dos métodos: la **información** y la **discusión**. Ambos procedimientos tienen carácter complementario y constituyen de por sí los puntos clave del desarrollo del trabajo en grupos.

I. INFORMACION A LOS MAESTROS EN LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

La **información** tiene como objetivos no solamente hacer participar a los miembros de una reunión de determinados puntos que constituyen noticia o novedad, sino muy especialmente aclarar aspectos ya conocidos, pero que deben ser tratados de tal forma que desaparezcan las creencias y prejuicios para convertirse en informaciones claras y objetivas.

En todo Centro de Colaboración el inspector ha de informarse sobre el cometido de los maestros en torno a organización escolar, política educativa, comentarios sobre disposiciones legales, etc. Bien es verdad que la prensa profesional sirve también de medio de transmisión de todos estos aspectos estrictamente escolares; no obstante es necesario una planificación de los temas básicos para que a nivel provincial se redacten publicaciones periódicas y circulares para hacer llegar a los maestros la debida información.

Existe también la necesidad de interpretar las disposiciones generales a la luz de las circunstancias que concurren en un municipio, zona o provincia, existiendo siempre la posibilidad de que se susciten problemas que necesitan de una interpretación clara por parte del inspector. En cualquier caso sería conveniente preparar un cuestionario donde se incluyan, a la par que los aspectos generales y obligatorios a tratar en los Centros de Colaboración, el conjunto de sugerencias aportadas por los maestros. Quizá una primera reunión del Centro deba dedicarse a un plan de curso con metas bien delineadas.

Con el fin de seguir un esquema eficaz, sería conveniente que las consultas previas y sugerencias hechas por los maestros sean recogidas por sectores y catalogadas por el director del Centro de Colaboración. De esta forma pueden reunirse en un solo tema o cuestión sugerencias similares y también ser eliminadas aquellas que carezcan de un interés general.

II. INFORMACION, COLABORACION Y COOPERACION

Entre la información y la discusión como métodos de trabajo existe una fase que es necesario cubrir para que el Centro cuente con una organización que permite el encuadramiento de los maestros en sectores, grupos o equipos de trabajo. El tratamiento de estos aspectos ha sido explanado ya en otro artículo, por tanto, solamente nos referiremos ahora a los puntos indispensables para enlazar los dos métodos antes aludidos.

2.1. Colaboración y cooperación

Cubierta la fase informativa, el inspector dirige sus esfuerzos hacia la segunda etapa de esta gestión educativa: la **participación**. Hay un matiz que permite distinguir la auténtica cooperación de la simple colaboración; esta diferencia nos obliga a reflexionar sobre la colaboración como tránsito de la actitud a la actividad. Necesitamos apelar a cuatro conceptos distintos según un estado claro de opinión sobre las metas que persigue la tarea del Centro de Colaboración. A este estadio sigue una segunda fase, que es la conciencia clara de los objetivos. Dado que los maestros han logrado ya un conocimiento sobre el plan de trabajo y puesto que las cuestiones planteadas les incumben directa, personal y profesionalmente, es natural que siga una tercera etapa, que es la toma de una actitud positiva respecto a las tareas que se les proponen. Entraremos a partir de ahora en el dinamismo y actividad, es decir, en la fase concreta de la cooperación.

A partir de este momento el inspector se constituye en cabeza rectora de las posibles actividades a desarrollar, es decir, aparece como líder. Inmediatamente pasa a encomendar tareas muy concretas a los distintos grupos de trabajo. Surge también la necesidad de la coordinación de todas las personas que van a responsabilizarse en la tarea.

2.2. Esquema del trabajo en cooperación

El inspector, una vez que ha oído opiniones y sugerencias y ha podido delimitar los campos de la objetividad y subjetividad, pasa inmediatamente a distribuir los grupos de trabajo. De nuevo examina los hechos y propone las metas, dilucidando y precisando las fases que deben seguirse en este proceso. Puede ocurrir que la casuística, las circunstancias concretas del Centro, le obliguen a seguir un sistema de votación y aprobación de determinados esquemas para que los grupos se inte-

gren de una forma eficaz. Sobre todo, es importante la elección y aceptación de los jefes de equipo. Puede ocurrir que sea necesaria una fase de readaptación de los grupos, tras un período de prueba, con el fin de que los maestros se integren definitivamente como miembros no sólo del Centro a que pertenecen, sino muy especialmente de cada uno de los equipos integrados a su vez en este organismo de perfeccionamiento del magisterio en ejercicio.

3.3. Planos de relación entre el inspector y los maestros

Como norma general, conviene que el inspector distinga tres facetas muy importantes que incumben a su función rectora y coordinadora:

a) Existe un plano meramente humano que hace referencia a las actitudes positivas que configuran su personalidad. Este plano es el de la simpatía, prudencia y autoridad (meramente personal) que debe irradiar. El grupo se predispone favorable o desfavorablemente, según encuentre en el líder actitud positiva o negativa. Aquí influye, más que la autoridad delegada que posee, el nivel de captación personal que sepa desarrollar. Indudablemente el contacto permanente con las personas, es decir, la experiencia en relaciones humanas, le facilitará la tarea.

b) Con ser importante el plano que acabamos de aludir, no debe desdénarse el aspecto que pudiéramos llamar funcional. Sus aptitudes profesionales se dejarán notar en la conducción de los grupos y siempre se apelará a la eficacia de su labor para calificarle profesionalmente. Juega un papel importante la competencia profesional, que nunca es fruto solamente de la preparación remota, sino del especial cuidado que ponga en el acometer objetivos concretos. La prudencia le permitirá graduar y escalar las metas a conseguir, de forma que las primeras sean pocas y el recuento de resultados positivos frecuente. La revisión de los objetivos alcanzados es el estímulo que permite iniciar una nueva fase en las tareas del grupo, tratando de sancionar públicamente con un elogio ponderado y objetivo a las personas y entidades que hayan participado positivamente. Cuando los miembros del grupo se vean respaldados por un líder que les sabe conducir a buen fin, el esfuerzo del supervisor va haciéndose paulatinamente menos costoso, ya que se da un incremento en la responsabilidad y en la participación de forma automática.

c) Sin embargo, el inspector necesitará en ocasiones recurrir a su carácter de funcionario delegado de la autoridad, es decir, al plano jurídico. No obstante, el recurso de esta autoridad delegada debe ser poco frecuente, ya que la coacción inhibe a los miembros cuando no se torna en un factor negativo. No queremos decir que el plano jurídico quede totalmente soslayado, sino que normalmente interviene en situaciones críticas. Por otra parte, llegado el momento, el inspector se encuentra en la necesidad de proceder a las tareas iniciales de captación y distribución de la participación y responsabilidad; es decir, tiene que comenzar de nuevo a integrar el grupo de colaboradores.

III. LA DISCUSIÓN COMO METODO

Parece oportuno detenerse especialmente en el sistema más corriente empleado en esta tarea de grupos, por lo que se refiere tanto a la planificación y distribución de tareas cuanto a la evaluación de las mismas. Nos referimos a la discusión.

3.1. Conversación y discusión

En el lenguaje vulgar se entiende la palabra discusión como controversia y otras veces se traslada a un plano formal, que identificamos con la dialéctica.

De la simple conversación a la discusión hay un paso que afecta no sólo a la forma, sino también al fondo. Normalmente, y en sentido general, la conversación se desarrolla en un plano horizontal y tiene un carácter superficial. La conversación, a veces, se limita a salvar la angustia del silencio en un encuentro social; por eso se suele iniciar en lo incuestionable, es decir, no se plan-

tean problemas y sirve para resolver el encuentro entre dos personas. Si profundizamos un poco más veremos que la conversación suele ser fluida y apenas trasciende ni se ocupa del contenido.

Sin embargo, la discusión tiende a profundizar y afecta al fondo íntimo de cada persona. Una discusión comienza a tener como punto de partida la diversidad, la existencia de perspectivas y puntos de vista distintos. Siguiendo en el fondo de lo que supone la discusión, añadiremos que siempre busca el replanteo de problemas, pretende convencer, resolver y predominar, sobre todo cuando se trata de una discusión resolutoria.

La forma es también muy distinta, la fluidez y superficialidad se tornan en frases incisivas, se concreta determinativamente en un contenido, exige una atención y se reviste de un dramatismo presencial. Incluso en la discusión se emplean procedimientos que tratan de cambiar la actitud del oponente para llegar más fácilmente a un convencimiento y predominio. Es muy corriente que se empleen la ironía, la pseudohumildad, el contraejemplo secundario, etc.

3.2. Relaciones interpersonales en los grupos de discusión

Si bien no corresponde a este tema hacer un estudio exhaustivo de la dinámica de los grupos de discusión, puede ser importante hacer alguna referencia a los esquemas, que ordinariamente deben mantenerse en los grupos de trabajo al utilizar como procedimiento la discusión.

Existen ciertas notas muy simples que permiten distinguir cuándo un grupo trabaja eficazmente por el procedimiento de discusión. En general, el tono de la reunión puede desarrollarse en términos de amistad, neutralidad u hostilidad. También puede ocurrir que la discusión esté a cargo de miembros que dirigen la palabra a otros miembros de modo individual o bien se dirigen al grupo como un todo. Las diferencias que acabamos de anotar son importantes para las relaciones interpersonales.

Si la contribución de los miembros se hace de modo impersonal, existen una serie de categorías, tales como «dar información», «pedir opiniones», «definir posiciones». Cuando la contribución dada tiene un significado positivo y amistoso, las categorías son de «aliento» y «apoyo». Si tiene un significado emocional de carácter hostil, puede ocurrir que «se hagan valer los derechos» o «haya agresiones activas». Estas últimas clases de relación emocional se dan a título personal dentro del grupo, mientras que la primera se relaciona con el trabajo como un todo.

3.3. Papeles en el grupo de discusión

También de un modo general cabe aludir a determinados papeles que pueden ser desempeñados tanto por el líder del grupo como por los diferentes miembros que lo integran. El iniciador acepta como tarea el proponer al grupo nuevas ideas o una forma distinta de ver los objetivos o los problemas del grupo; puede adoptar también la postura de sugerir la solución de un determinado problema, adopción de una nueva forma o procedimiento, o quizá una nueva organización para la tarea que hay que realizar.

Otro papel corresponde al que solicita información, quien normalmente pregunta para aclarar las sugerencias hechas; en realidad, persigue obtener información autorizada y hechos que se relacionen con el problema que se discute.

Otro papel interesante es el de quien asume la tarea de solicitud de opiniones para aclarar los valores relativos a lo que el grupo está realizando, o quizá pretende hacer una estimación de lo que aparece implícito en alguna sugerencia y no sobre los hechos.

El informante aporta hechos autorizados o relaciones que él conoce por propia experiencia con el problema del grupo.

Puede ocurrir que, con carácter permanente, un determinado miembro del grupo exprese oportunamente su creencia y opinión relacionada con una sugerencia; el miembro que adopta este papel no pone el énfasis.

sobre los hechos o sobre la información, sino sobre la concepción de los valores en ellos implicados.

El **elaborador** explica las sugerencias que se han propuesto, tratando de resumir y aclarar lo expuesto, y tiene como finalidad el prever cómo funcionaría el grupo si determinadas ideas o sugerencias fuesen adoptadas.

El **coordinador** trata de simplificar la relación existente entre las distintas ideas, reuniéndolas para coordinar las actividades de los distintos miembros del grupo.

El **orientador** señala las divergencias entre las diversas propuestas u objetivos y pregunta por la dirección que toma la discusión del grupo, resumiendo lo que ha ocurrido.

Existen otros papeles que se refieren a normas o procedimientos para objetivar la tarea del grupo y conseguir que se anoten las decisiones de una forma clara y escueta. Entre estos papeles tenemos el que corresponde al **crítico evaluador**, quien supedita las realizaciones del grupo a alguna norma o serie de normas de funcionamiento.

Puede ocurrir que el grupo decaiga; entonces interviene quien incita al grupo a la acción o la decisión para lograr una mayor actividad o una mejor calidad en el procedimiento.

El **técnico de procedimiento** auxiliará el movimiento del grupo realizando tareas de carácter mecánico, cuales son la manipulación de objetos, distribución de material, etc.

Finalmente, el **registrador** anota las sugerencias, llevando un registro de las decisiones del grupo y del resultado de las discusiones. En otros esquemas de tareas de grupos, este papel lo realiza tradicionalmente el que ejerce la función de secretario y anota los resultados para levantar el acta de la reunión.

3.4. Papeles de constitución y mantenimiento del grupo

Si el grupo funciona como tal, cada uno de los miembros se identifica en algunas de estas tres categorías amplias:

1) Miembros cuyo propósito es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo relacionados con la selección o definición de un problema común y con la solución de ese problema.

2) No menos importante es el distinguir los papeles de constitución y mantenimiento del grupo. Su objetivo

es mantener o alterar la forma de trabajo del grupo, con el fin de fortalecer o integrar a sus miembros y regular al grupo en tanto que grupo.

3) Sin embargo, tampoco debe olvidarse que existe una categoría muy significativa que podemos denominar **papeles individuales**. Esta categoría no clasifica a los miembros como tales, puesto que las «participaciones» tienen como finalidad la satisfacción de las necesidades individuales. Su propósito es siempre algún objetivo individual que no se subordina ni a la tarea del grupo ni al funcionamiento del mismo. Estas participaciones constituyen un verdadero problema para la integración del grupo y deben ser objeto de transformación con el fin de aumentar la madurez y la eficacia del grupo.

Conviene conocer algunos papeles de este tipo:

a) El **agresor** puede operar de muchas maneras, disminuyendo el «status» expresando desaprobación por los valores, actos o sentimientos de otros miembros, atacando al grupo, negando interés al problema sobre el que se está trabajando, burlándose agresivamente, mostrando envidia por las contribuciones de los demás, tratando de desacreditarlas, etc.

b) El **obstructor** tiende a ser negativista y tercamente resistente, está en desacuerdo o se opone sin «razones» e intenta mantener o volver a traer un problema, después que el grupo lo ha rechazado o evitado.

c) El **buscador de reconocimiento** trabaja de diferentes maneras para llamar la atención, ya sea vanagloriándose, exhibiendo sus logros personales, actuando de manera inusitada, luchando para prevenir cualquier posibilidad de que lo coloquen en una posición «inferior», etcétera.

d) El **mundano** hace alarde de su falta de compromiso en los procesos del grupo. Esta actitud puede tomar la forma de cinismo, indiferencia, payasadas y otros tipos más o menos estudiados de conductas «fuera de lugar».

e) El **dominador** trata de hacer sentir su autoridad o superioridad manipulando al grupo o a algunos de sus miembros. Este deseo de dominar puede manifestarse como adulación, muestras de «status» superior o de derecho a la atención, directivas autoritarias, interrupciones cuando hablan otros, etc.



La educación, como proceso de perfeccionamiento individual y como función social, ha alcanzado un alto grado de complejidad. En la actualidad su tratamiento y desarrollo requieren la utilización de técnicas muy especializadas.

En efecto, si la educación ha de cumplir los ambiciosos objetivos que le han asignado las modernas sociedades, no puede permanecer afeerrada a las fórmulas tradicionales, un tanto simplistas, cuya eficacia es, al menos, dudosa. En otras palabras, si la educación no quiere fracasar y no puede permitírselo sin poner en grave riesgo la existencia de la vida humana contemporánea, no tiene otra alternativa que acudir a la búsqueda sistemática de soluciones apropiadas para los grandes y pequeños problemas que hoy tienen planteados. Es decir, la educación deberá apoyarse cada vez más en la investigación pedagógica.

Es necesario destacar, no obstante, que hasta el presente, la investigación pedagógica no ha producido en la práctica escolar cotidiana los efectos esperados. Las causas de esta situación pueden ser múltiples, pero quizá un factor decisivo haya que buscarlo en el hecho de que los investigadores no han considerado como objetivo fundamental de su trabajo el perfeccionamiento de la educación. Para convertirse en palanca del progreso educativo y proporcionar a la enseñanza las técnicas que en la actualidad precisa, la investigación pedagógica deberá revestir ciertas características o peculiaridades en función de este objetivo específico.

La investigación pedagógica no sólo ha de preocuparse de inscribir nuevas verdades en el firmamento de la ciencia educativa, sino también cooperar a la solución de los problemas que la actividad diaria de la escuela plantea a educadores,

Por ARTURO DE LA ORDEN

alumnos y familias. En mi opinión, esta es la finalidad última y la razón suprema que justifica la empresa de la investigación pedagógica, confiéndole el carácter aplicativo peculiar, cuyo paralelismo con la investigación médica es evidente.

Los hechos, sin embargo, se han encargado de oscurecer este esquema ideal, poniendo de manifiesto el divorcio existente entre la teoría pedagógica, como expresión de la investigación, y la práctica escolar. Las investigaciones más perfectas en raras ocasiones se han traducido en progreso escolar real. Este hecho puede explicar el escepticismo de los maestros ante la teoría y la investigación pedagógica. En estas circunstancias, hablar al personal docente de investigación podría parecer una empresa utópica, imaginada por un ingenuo.

Esta inoperancia práctica de la investigación pedagógica y el correlativo escepticismo del magisterio obedece, a mi juicio, a una mutua incompreensión funcional de la complementariedad de teoría y práctica. De hecho, teóricos y prácticos en educación actúan independientemente, aunque, en principio, pero sólo en principio, reconozcan que teoría y práctica son las dos caras de una realidad única que justifica a ambas.

Otro factor importante que ha contribuido al fracaso de la investigación, como guía de la actividad

educativa, es el tipo predominante académicamente de la mayor parte de las investigaciones emprendidas y la forma de llevarlas a efecto. Los problemas objeto de investigación han surgido en la mente de especialistas, generalmente alejados de la escuela, y los trabajos se han centrado normalmente en universidades y centros similares, habiendo quedado al margen los maestros y otros profesionales de la enseñanza, cuya labor, si se les ha encomendado alguna, ha sido la de recoger datos, sin participar en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto y, por supuesto, no fueron informados de los resultados de una manera eficaz para mejorar la enseñanza.

Para hacer frente a esta situación, es necesario comenzar distinguiendo entre investigación pedagógica básica e investigación pedagógica aplicada. La primera abarca cuestiones no necesariamente vinculadas de un modo directo a las exigencias inmediatas de la acción escolar. Normalmente desemboca en el descubrimiento de hechos y relaciones de índole psicológica, sociológica o filosófica fundamentales para la ciencia de la educación. La segunda se centra en problemas directamente relacionados con las técnicas educativas y sus resultados se traducen en principios de acción inmeditamente aplicables a la resolución de los problemas prácticos escolares.

Naturalmente, es la investigación

Los Centros de Colaboración y la investigación Pedagógica

pedagógica aplicada la que postula la institución escolar con urgencia como fuente de soluciones para hacer frente a las acuciantes necesidades de la tarea diaria.

Pero la fecundidad práctica de los resultados pedidos a la investigación implica, a su vez, como requisito indispensable, un cambio de actitud de los educadores frente a su propia actividad. Maestros, directores e inspectores deben considerar la escuela como un **laboratorio pedagógico**, cantera de sugerencias para su propio perfeccionamiento.

En efecto, todo acto de aprendizaje escolar es un hecho observable y constituye una situación experimental en la que el educador controla o puede controlar un gran número de factores o variables. Si el maestro, al contemplar el desarrollo de la clase, al enseñar y al comprobar el rendimiento, lo hace con un mínimo de atención a las reacciones de los alumnos, tiene en cuenta los factores controlables de la situación y analiza críticamente los resultados, cada actuación escolar se convertiría para él mismo en una auténtica lección de pedagogía. Pero, además, si esta actitud de alerta y apertura se mantiene sistemáticamente, si se toman notas precisas y se comparan situaciones y resultados, las conclusiones alcanzadas, aparte de guiar la acción, serán susceptibles de generalización



y podrán ayudar a otros educadores.

El maestro actuando —enseñando— investiga y contribuye no sólo a su perfeccionamiento profesional, sino también al progreso de la ciencia pedagógica.

Para asegurar la utilización eficaz de la investigación pedagógica en la escuela, surgió en Estados Unidos y se ha extendido por doquier la llamada «action research», que tanto ha significado en el desarrollo de la práctica educativa.

La «investigación por la acción», una de las fórmulas más eficaces de la investigación aplicada, tiene como objetivo fundamental «mejorar la situación concreta que estudia». Este mejoramiento es más probable cuando la investigación se centra en los problemas que realmente tiene planteados una escuela, una localidad o un grupo de instituciones docentes.

La investigación operativa puente entre la acción educativa y la investigación pedagógica.

Se conoce con el nombre de investigación operativa o «investigación por la acción» (traducción de la expresión inglesa «action research») el proceso sistemático de perfeccionamiento de una actividad mediante la propia acción controlada. En nuestro caso se trata de perfeccionar la acción educativa tratando de adecuarla a las ideas y normas surgidas del control de la

propia actividad docente y discente.

Se trata, pues, de un tipo de investigación que pone el mayor énfasis en la acción. Surge de la acción, se desarrolla a través de la propia acción y sus resultados redundan directamente en la modificación perfecta de la propia acción. En otras palabras, la investigación operativa más que a cuestiones teóricas nacidas en la aséptica tranquilidad de un laboratorio o de un gabinete, dedica su atención a problemas prácticos cuya resolución aborda a través de la práctica misma.

Este tipo de investigación pretende mejorar **una situación real y concreta**, en un determinado lugar y tiempo, mediante el examen y estudio sistemáticos de la propia situación. Surge siempre frente a una realidad y para el educador constituye una toma de conciencia o una respuesta a las exigencias de la realidad escolar en que se halla inmerso.

He aquí, esquemáticamente expuesto, el desarrollo de un proceso de investigación operativa:

— Las dificultades y problemas que la práctica educativa plantea conducen al educador (maestro, director, inspector, o a los tres juntos) a la recogida de datos que permitan situar, delimitar y definir tales problemas con la mayor exactitud y precisión posibles.

- Recogidos los datos, se procede a su estudio, análisis y clasificación.
- De este modo, surgen necesariamente algunas ideas acerca del mejor procedimiento para resolver el problema o, al menos, para planear un estudio más profundo que ayude a resolverlo.
- Sobre estos datos e ideas se formula una hipótesis; pero esta hipótesis en la investigación operativa es siempre una **actividad, un plan de acción escolar o educativo**, que se ha de llevar a efecto en las condiciones ordinarias de la escuela o escuelas, sometidas a control tan riguroso como sea posible. No se trata, pues, de una prueba aislada y esterilizada dentro del hacer escolar, es la acción de la propia escuela que somete a observación sistemática su propia actividad para perfeccionarla.
- Los resultados de esta acción investigadora, o si se quiere de esta investigación activa, son siempre **normas operacionales, principios de acción inmediatamente aplicables a tarea ordinaria de la escuela de la cual ha surgido**. Todo este proceso es llevado a efecto mientras se desarrolla el trabajo escolar normal, como una parte del mismo, o, mejor aún, incardinado en él, formando un todo con la situación que se estudia. En ello estriba el carácter esencial de la «investigación por la acción», rúbrica quizá excesivamente pretenciosa para una realidad que debe ser cotidiana.

La cooperación, rasgo esencial de la investigación operativa.

Característica fundamental de la investigación por la acción es la exigencia de cooperación o concierto entre todos los elementos que concurren en una determinada situación escolar: maestros, directores, inspectores, alumnos, familias, miembros de la comunidad y expertos o consejeros.

Ciertamente que la investigación puede ser emprendida por una sola

persona. En efecto, «cualquier profesional de la enseñanza que trate seriamente de conseguir un mayor grado de evidencia acerca del éxito o fracaso de su actividad (docente, de gobierno o de supervisión) y modifique su actuación a la luz de esta evidencia, está llevando a cabo cierto tipo de investigación operativa» (1).

Pero la realidad escolar es un complejo en el que concurren los más variados factores, ya que, por definición, la educación institucionalizada es una actividad de grupo. En consecuencia, el personal docente que emprenda este tipo de investigación deberá normalmente ser capaz de trabajar eficazmente con todos aquellos implicados en la situación que se trata de mejorar.

En este contexto, cualquier problema surgido exige para su solución la participación activa de todas las personas afectadas. Al implicar en la investigación y búsqueda de soluciones a todo el grupo que participa en la situación, se multiplican las probabilidades de éxito de la acción, puesto que todos conocen que la forma específica de actuar de los demás responde al plan trazado en colaboración. Por otra parte, todos se sentirán ligados a las conclusiones alcanzadas y será mucha mayor su disposición a efectuar cambios en su modo de proceder, si el estudio demuestra su necesidad.

Por otra parte, la investigación cooperativa garantiza una mayor diversidad de enfoques del problema, disminuyendo la posibilidad de apreciación subjetiva. Cada miembro del grupo aporta su experiencia y competencia enriqueciendo la actividad investigadora en su conjunto.

Finalmente, es preciso señalar que la cooperación en los proyectos de investigación operativa evita la aparición, en los maestros implicados, de esa sensación de ser manipulados como un elemento más dentro de la situación estudiada. «Cuando un grupo de maestros trabaja junto en la identificación de problemas específicos y en el establecimiento de hipótesis de acción para resolverlos y manejar la situación, y juntos re-

corren todas las fases de la investigación, es improbable que ninguno de ellos tenga la impresión de ser objeto de investigación externa sin su propio consentimiento, como un «conejo de Indias» (2).

Los Centros de Colaboración y la investigación operativa.

Los esquemas de cooperación de maestros y escuelas entre sí y con otras instituciones para llevar a efecto trabajos de investigación educativa, pueden, y deben, ser muy variados. Un estudio puede limitarse a un solo centro o bien afectar a todas las escuelas de una localidad, de una zona e incluso de toda una provincia. En cualquier circunstancia, la organización del trabajo, la estructura de los equipos y el nivel de participación de las personas y entidades implicadas, pueden adoptar modalidades muy diversas. Existe, sin embargo, dentro del sistema escolar español, un cauce institucional cuya utilización racional evitaría multitud de problemas organizativos para la realización de los trabajos de investigación cooperativa por la acción; me estoy refiriendo, naturalmente, a los **Centros de Colaboración Pedagógica**, cuya estructura abierta permite en cualquier momento su habilitación como marco para el estudio y solución de problemas pedagógicos reales.

Los Centros de Colaboración Pedagógica podrían convertirse fácilmente en núcleos de investigación operativa al servicio de escuelas y maestros y llegar a constituir la más eficaz palanca de renovación de las técnicas didácticas y organizativas de la educación primaria española. Para ello, cuentan con todos los elementos necesarios: profesionales de la enseñanza a tres niveles (maestros, directores e inspectores) que aportarán su peculiar, pero convergente, punto de vista sobre los problemas educativos y sus posibles vías de solución; contacto permanente con la realidad escolar y con la realidad social circundante (alumnos, familias, comunidad y autoridades locales); estructura administrativa y, en parte, medios, aunque limitados, de finan-

(1) *Educational Leadership*, Washington.

(2) STEPHEN M. COREY: *Action Research to improve School practices*. Bureau of Publications Teachers College. Columbia University. N. York, 1953.

ciación; material y orientaciones específicas a través de los órganos técnicos del sistema educativo; y localización de los centros en comarcas cuyas instituciones docentes se enfrentan con problemas similares.

Cuando la naturaleza del problema o extensión del estudio desborde las posibilidades del Centro de Colaboración en cuanto equipo de maestros y directores, nada se opone a que se solicite la ayuda, el consejo o la información de centros y personas especializadas, tanto a nivel local como provincial, e, incluso, a nivel nacional. Ante la actividad eficaz de un grupo de trabajo de esta índole puede asegurarse que no faltaría la ayuda de la Administración ni de la sociedad a quien la escuela sirve.

Exigencias de la investigación operativa de los Centros de Colaboración.

Al referirme a los Centros de Colaboración lo hago consciente de las limitaciones que para la investigación operativa significa la realidad actual de los mismos. Tal y como ahora son concebidas y funcionan estas instituciones, no ofrecen ninguna garantía de eficacia para los fines de la investigación operativa en régimen de cooperación, aunque pueden ser en muchos casos instrumentos valiosos para el perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio. Sin embargo, con ligeras modificaciones estructurales y una reorientación de su actividad, podrían convertirse en auténticos equipos de trabajo, lo cual multiplicaría su utilidad. El Centro de Colaboración permitirá al magisterio y a la Inspección estudiar sistemáticamente los problemas educativos de una localidad, de una zona e, incluso, de una provincia; y todos los afectados por el problema y su investigación (alumnos, padres, maestros, autoridades) se sentirían implicados en una obra común con sentido.

El Centro de Colaboración sería una organización permanente de maestros, donde ellos mismos determinarían qué problemas deberían ser objeto de estudio, planificarían la investigación, la llevarían a efecto en las escuelas (cada maestro participante tendría un cometido con-

creto y claro), discutirían los resultados y evaluarían los hallazgos en común y, finalmente, sacarían conclusiones útiles para todas las escuelas implicadas.

Para ello es preciso organizar los centros, de modo tal, que las reuniones reglamentarias se conviertan en sesiones de planificación y evaluación de trabajos que habrán de ser realizados a lo largo de cada trimestre en las propias escuelas. Estos trabajos serán llevados a efecto por los maestros individualmente o agrupados en equipos, por centros de enseñanza o localidades, de modo que la cooperación permanente entre ellos quede asegurada.

En síntesis, cada Centro de Colaboración se constituirá en un gran equipo de trabajo, que formulará los planes generales de acción. Dentro de cada centro, a su vez, se formarán otros equipos más pequeños con misiones específicas dentro del plan general para ocuparse permanentemente de los aspectos parciales de este plan. Estos equipos se reunirán con frecuencia, salvando de este modo las dificultades económicas y administrativas que reducen a tres las reuniones anuales de los Centros. Sólo de este modo los Centros de Colaboración podrían cumplir su misión en orden a resolver los problemas vivos y acuciantes que a cada maestro plantea la práctica diaria de su tarea, transformándose, de reuniones académicas formales, en grupos de investigación operativa en régimen de colaboración.

Función y «status» de Inspector en los Centros de Colaboración Pedagógica en relación con la investigación operativa.

El Inspector en el Centro de Colaboración dejaría de ser una autoridad docente, un superior legal, para convertirse en un auténtico líder profesional de un grupo de profesionales que estudian un problema profesional que les afecta directamente. Esto es un equipo de trabajo y esto debe ser un Centro de Colaboración si queremos convertirlo en un instrumento eficaz para organizar a nivel local, zonal o provincial la investigación operativa en la educación.

Esta exigencia de los Centros de

Colaboración en orden a la eficacia de la investigación operativa, pone de relieve la gran importancia que el trabajo en grupo debe ocupar cada vez más en la tarea supervisora. El trabajo en grupo exige del Inspector ciertas cualidades y formación específica como líder de un equipo. Una tal exigencia supone la revisión, por parte de la Inspección, de los esquemas tradicionales de actuación, sustituyéndolos, en parte, por cualidades tales como capacidad para crear un clima favorable a la discusión ordenada de problemas de interés común por un grupo de maestros; para hacer que cada maestro se sienta participante activo en las tareas colectivas; para dirigir trabajos en cooperación; para orientar en la planificación y valoración de actividades grupales; en suma, para la coordinación del esfuerzo colectivo de un equipo.

Entre los esquemas de cooperación del Inspector con los Centros de Colaboración, podemos citar los siguientes:

- El Inspector, ante el problema del Centro y los maestros bajo su dirección, lo resuelve.
- El problema de estudio es decidido en común por el Inspector y los maestros. El Inspector señala el método de trabajo y los maestros resuelven la cuestión.
- Problema, métodos, resultado y evaluación emergen de la cooperación entre los maestros, dirigidos democráticamente por el Inspector.
- Problema común a maestros y escuelas de una comarca y participación plena en el trabajo de todos los afectados por dicho problema (maestros, Inspector, familias y miembros de la comunidad y, en ciertos casos, hasta los propios escolares).

Este papel que los Centros de Colaboración brindan al Inspector, como líder profesional de un grupo de profesionales trabajando en problemas comunes, exige el precio de una mayor responsabilidad y del abandono del camino trillado para explotar nuevas rutas de acción, con todos los riesgos y posibilidades que esto exige.

Los Centros de Colaboración Pedagógica y la Técnica de Grupos

Por ELISEO LAVARA GROS

Jefe de Departamento de Coordinación

I. INTRODUCCION

Aunque desde siempre se había observado la trascendencia de las «amistades» para la conducta del individuo, es en estos últimos años cuando cobra actualidad el interés por el estudio de la conducta humana desarrollada en pequeños grupos.

Como ya hemos dicho en otras ocasiones, el origen de este interés hay que buscarlo en el sentido pragmático de psicólogos y psico-sociólogos empresariales. Son ellos quienes estudiando minuciosamente los estímulos y «respuestas» de los sujetos en situaciones dadas, van elaborando toda una teoría de las «fuerzas» o presiones que moldean los distintos tipos de conductas individuales. Sus hallazgos pueden servir por igual para mejorar las relaciones en la empresa, en la educación o en la comunidad; son aplicables a toda realidad en la que el «factor humano» quiera ser tenido en cuenta, como condicionante esencial del éxito de la misma.

Intentaremos, en este breve tra-

bajo, apresarse la clase de grupos que son nuestros C.C.P., y patentizar la trascendencia que para la madura productividad de los mismos tiene el conocimiento y empleo de las técnicas de grupos, algunos de cuyos principios resumiremos como último punto del presente estudio.

2. LOS GRUPOS: SUS CLASES

El profesor Yela define al grupo como un «conjunto de individuos interdependientes, conscientemente, para la consecución de un fin». El grupo es algo más que la mera agregación de individuos; el grupo, se ha dicho, imprime «carácter»; lo más hondo de nuestra personalidad se ha ido modelando en virtud de las presiones grupales. No es extraño, pues, que un niño prefiera ser castigado antes que consentir en delatar a un compañero. Está respondiendo a una «norma» del grupo; a una norma que hace suya la institución y la propia comunidad, como grupo que son.

Casi todos los estudiosos del problema, Mañllo entre ellos, establecen dos grandes modos de enfren-
tar el estudio de los grupos:

1.1. Atendiendo a los vínculos que unen a sus miembros, tenemos grupos:

- Naturales, producidos de vínculos espontáneos: familia, grupos de amigos, etc.
- Convencionales, configurados mediante el control externo y coactivo de una norma moral o jurídica, que suple la vincu-

lación afectiva de los grupos naturales.

1.2. Desde una vertiente psicológica los grupos humanos pueden ser:

- Primarios.
- Secundarios.

3. GRUPOS PRIMARIOS Y GRUPOS SECUNDARIOS

No es fácil establecer una diferenciación radical entre grupos primarios y secundarios. Para unos, los grupos primarios se caracterizan esencialmente por fomentar y fortalecer el sentimiento del «nosotros». Para otros, esta característica no es privativa de los grupos primarios, pues grupos secundarios hay que cultivan y vigorizan fuertemente este sentimiento.

3.1. Entre las notas que nos pueden ayudar a definir los grupos primarios podemos citar, entre otras:

- Relación directa entre sus miembros:
 - Número limitado de componentes, 2 a 50.
 - Intimidad entre sus miembros.
 - Relaciones afectivas; movidas por el corazón.
 - Presencia y diálogo, como bases de la comunicación interpersonal.
- Relaciones «totales». Es decir, no referidas a algún aspecto particular del ser humano (profesional, económico, artístico, etc.), sino al sujeto en cuanto persona.
- Comunidad de ideas y sentimientos. Fuerte sentimiento «fami-

liar»; fuerte sentimiento del «nosotros». Tienen clara la razón de ser del grupo.

d) Sólida permanencia del grupo. El grupo no se disgrega fácilmente, ni vive fluctuaciones frecuentes y graves.

3.2. En contraposición, como características esenciales de los grupos secundarios, podemos citar:

- Relación indirecta, burocrática, entre sus miembros:
 - Amplio número de participantes, cuidadosamente «organizados». Organización que no siempre responde a los intereses de todos sus miembros.
 - Miembros bastante dispersados, física y afectivamente.
 - Relaciones «comerciales», efectivas más que afectivas; guiadas por la razón más que por el corazón.
 - «Ausencia» y «creencia». Y por ello su comunicación se realiza a través de los «símbolos»: circulares, folletos, etc., en lugar del diálogo directo y personal.
- Relaciones parciales. Se preocupan esencialmente por una faceta determinada del sujeto humano: su salud, su ocio, su profesión, su ideología, etc. Pero no del sujeto en cuanto tal.
- Comunidad de ideas, y quizá de sentimientos, pero referidas a la cuestión que justifica la existencia del grupo.
- Temporalidad de los grupos y, en consecuencia, de la participación del sujeto en el grupo.

3.3. Quizá fuera conveniente, siquiera a modo de recuerdo, recoger aquí la clasificación (1) que de los más importantes tipos de grupos primarios y secundarios hace Mañllo:

3.3.1. Tipos de grupos primarios:

De intimidad:

- Diada o pareja:
 - De generación.
 - Conyugal.
 - De amistad.
- Familia.
- De convivencia:
 - Comunidad aldeana.
 - Antiguas vecindades.

3.3.2. Tipos de grupos secundarios:

- Definidos:
 - Biológicos:
 - De edad.
 - De sexo.
 - De raza.
 - Institucionales:
 - Sectas.
 - Academias.
 - Grupos políticos.

De «status»:

- Profesionales.
- Sociales.

- Accidentales o indefinidos:
 - Públicos.
 - Auditorios.
 - Asambleas.
 - Multitudes.

Finalmente, recordamos que la sociedad actual camina hacia la pau-

(1) MAÑLLO GARCÍA, A.: «La escuela, grupo social», en *La Educación en la Sociedad de Nuestro Tiempo*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1961.

latina debilitación de los grupos primarios y la progresiva proliferación y desarrollo de los grupos secundarios.

4. LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA COMO GRUPOS

Veamos qué tipo de grupos son, pues, los C.C.P. Para ello, vamos a partir del concepto que de los mismos nos da el Reglamento, según el cual «se denominan Centros de Colaboración Pedagógica a los grupos de Maestros Nacionales de la misma o de distintas localidades, organizados y dirigidos, dentro de cada provincia, por la inspección respectiva para reunirse periódicamente, intercambiando doctrinas y experiencias, con el objeto general de estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiera a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria...»

En la medida de lo posible, cada Centro debe quedar integrado por Maestros de la misma localidad o de localidades próximas, bien comunicadas, en número no inferior a 15 ni superior a 40.

Dentro de cada Centro, según el número y formación de sus miembros, se organizarán comisiones de trabajo especializado, que actuarán como ponentes de las actividades en que todos han de participar.

La sede del Centro radicará en la localidad que sea centro geográfico y nudo de comunicaciones, aunque por acuerdo del Centro podrán celebrarse reuniones en otras localidades.

Como mínimo, los Centros celebrarán tres sesiones ordinarias por curso, con una duración mínima de tres horas, según el calendario señalado por la Inspección» (2).

Vemos, pues, que por su origen y finalidad, estrictamente profesional, y por su técnica de trabajo, pueden ser considerados como grupos secundarios. No obstante, por su tamaño, por la índole de las relaciones que en él se establecen, por su indudable contribución a la formación humana integral (en su triple vertiente de la razón especulativa,

(2) Reglamento de los C.C.P., artículos 1, 2, 3 y 18.

la razón técnica y la razón práctica), pueden ser considerados como grupos primarios, si bien no tan puros como puedan ser los grupos familiares y los de amigos y vecinos muy antiguos.

Podemos decir que, justamente, la meta a perseguir es lograr que los C. C. P. se desenvuelvan como verdaderos grupos primarios por el «clima» que en ellos impere, por las «relaciones» que establezcan, único modo de asegurar el logro de los objetivos en función de los cuales surgieron, el mejoramiento de nuestras instituciones escolares.

No se nos escapan algunas de las graves dificultades que en la consecución de estas metas pueden presentarse, entre las que no son pequeñas las surgidas como consecuencia del amplio período de tiempo que transcurre entre que se responsabilizan sus miembros de un trabajo y el momento mismo de la exposición y discusión en la sesión «plenaria», la más evidente manifestación del grupo. Pero el riesgo no está tanto en el tiempo cuanto en la técnica de trabajo, en el esquema de conducción, en el «clima» y en la participación que fijen sus miembros en una y otra etapa. Justamente ahí radica el núcleo de la cuestión: llegar a conseguir que esos subgrupos, democrática y conscientemente constituidos, progresen al máximo y se sientan parte importante de ese grupo total, que es «nuestro» C.C.P.

Y para conseguirlo podemos valernos de los principios esenciales que postulan las Técnicas de Grupos.

5. TÉCNICAS DE GRUPO COMO MEDIO PARA MEJORAR LA MADUREZ Y PRODUCTIVIDAD DE LOS GRUPOS

Del mismo modo que en la conducta del individuo juegan mil factores, no siempre conscientes ni siempre conocidos, también en la conducta del grupo, en la «respuesta» que el grupo da a un estímulo determinado, entran en juego las personalidades de cada uno de los componentes —o por lo menos debieran entrar— así como el conjunto de «fuerzas» que de la propia interacción de sus miembros resultan.

En efecto, el sujeto, en cuanto miembro del grupo, participa en él de acuerdo con sus experiencias, es-

peranzas, anhelos y, por qué no decirlo, de sus propios prejuicios y complejos. Como consecuencia aporta un cúmulo de energías que se traducen, casi vectorialmente, con intensidad, dirección y sentido determinados, ya en términos positivos, adoptando actitudes de apertura y comprensión, ya en términos negativos, adoptando actitudes de clausura y negación.

Como consecuencia de estas aportaciones surgen otras fuerzas originadas en la energía de los «chocques» o «agregaciones» de dichas fuerzas: ya no tienen su origen, en sentido estricto, en la personalidad de cada miembro, en cuanto individuo, sino que son fuerzas originadas por la relación individuo-grupo. También éstas pueden ser positivas o negativas, presionando fuertemente en la conducta de los individuos y del propio grupo, en cuanto tal.

Algunas de dichas fuerzas, individuales o grupales, pueden ser percibidas, analizadas, encauzadas y aprovechadas correctamente en beneficio de la armonía interna del grupo, que ganará así en equilibrio intelectual y emocional, traduciendo su superior madurez en una mayor satisfacción y productividad.

En síntesis, la Técnica, que estudia la dinámica interna y externa de los grupos, pretende, en cuanto ciencia, patentizar, incluso gráficamente, el juego de las encontradas opiniones que pueden enriquecer o empobrecer las energías grupales, señalando el medio de encauzarlas convenientemente. En cuanto técnica, facilita, al que la maneja, la posibilidad de establecer en los grupos aquellas «relaciones humanas», y «públicas», que son fundamentos del progreso del mismo.

No existe acuerdo unánime entre los estudiosos de esta materia al fijar la estructura de esta ciencia aplicada. Pero todos exigen, como fundamento, el conocimiento de dos cuestiones trascendentales:

- a) Estudio de la conducta humana.
- b) Estudio del origen de las fuerzas que moldean el comportamiento del individuo en el grupo y del grupo en cuanto tal.

No vamos a analizar aquí estas cuestiones porque van a constituir

el núcleo de nuestro otro trabajo dedicado al estudio de la conducta humana en una situación grupal.

6. PRINCIPIOS ESENCIALES DE LA TÉCNICA DE GRUPO, VALIOSOS PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS C. C. P.

Tampoco existe unanimidad entre los estudiosos de estas técnicas a la hora de fijar los principios esenciales que deben regir la formación y desarrollo de los grupos a fin de asegurar más cálidas, afectivas y, en consecuencia, productivas relaciones.

Entre las más importantes citaremos:

6.1. Fe profunda en uno mismo y en los demás

En efecto, el concepto que uno tiene de sí mismo se traduce en sus formas de conducta. Pero parece existir una íntima relación entre lo que se espera de uno y lo que éste hace. Al decir de Spalding, «cada uno se hace aquello por lo que es tenido»; vale la pena, pues, cultivar desde un principio espíritus abiertos, emprendedores, confiados en sí mismos. La experiencia nos dice que si tachamos a un sujeto de poco hábil para un trabajo, éste ni se esfuerza ya en demostrarnos nuestro posible error, sino que acepta nuestra creencia como realidad inmutable.

Es preciso, pues, confiar en la capacidad y buena disposición de ánimo de cuantos forman parte del C. C. P., sin incurrir en la equivocación de minusvalorar a ninguno de sus miembros. Nadie está negado totalmente para todo; es preciso aprender a apreciar el lado bueno de las cosas y de las personas; así éstas se harán mejores, conforme a lo que de ellas se espera.

Es preciso hacerse a «la idea de que es posible desarrollar la capacidad potencial de cada individuo. Esta fe es la clave para la creación del tipo de ambiente en que puedan desarrollarse y progresar todos» (3).

6.2. Saberse colocar en el lugar del «otro».

De aquel a quien afecta directa o indirectamente, positiva o negativamente, nuestra decisión y preguntarse: ¿cómo se sentirá?, ¿cómo

(3) KIMBALL, W.: *Técnicas de Supervisión para mejores escuelas*. Edit. Trillas. México, 1965.

reaccionará? Comprender también sus «respuestas», respetando la necesidad de aceptación y prestigio que todo miembro siente. Si hecho esto seguimos creyendo conveniente encargar este o aquel trabajo a determinadas personas del grupo, por creerlo conveniente y oportuno para todos, se resuelve la decisión.

6.3. Disminuir las tensiones

Es preciso reducir la intimidación lógica y natural que todos sentimos al encontrarnos en un grupo bastante numeroso; quizá la intimidación pueda tener su origen en tensiones ajenas al propio trabajo que allí realizamos. Debemos admitir que somos humanos y que tenemos problemas propios que pueden coaccionar nuestro trabajo, ya en las sesiones preparatorias, ya en la sesión de pública exposición.

Si no se reduce la intimidación, no cabe esperar un rendimiento óptimo. Cualquier acción que emprendamos encaminada a conocer y reducir este «miedo» ha de conducir necesariamente a dar firmeza y se-

guridad a todos los miembros del grupo.

No es bueno tener miembros absorbentes, que intervienen en todo, mientras otros, quizá no los menos, se encuentran cohibidos y coartados.

6.4. Conducir al grupo hacia el aplauso compartido

No olvidemos que la trascendencia de los trabajos o cuestiones que planeemos viene determinada, en gran manera, por la parte que los propios miembros del grupo juegan en su fijación. Si todos los miembros están interesados en el proyecto, no será difícil que el grupo comparta las satisfacciones y los aplausos por la obra bien hecha. «Si bien raramente es posible que todos los miembros de un grupo participen intelectual y emotivamente en la solución de los problemas del grupo, el grupo más efectivo es aquel en el cual la mayor cantidad de miembros se sienten identificados con las actividades del grupo» (4).

6.5. Finalmente, si queremos que los C. C. P. trabajen entusiasta y ge-

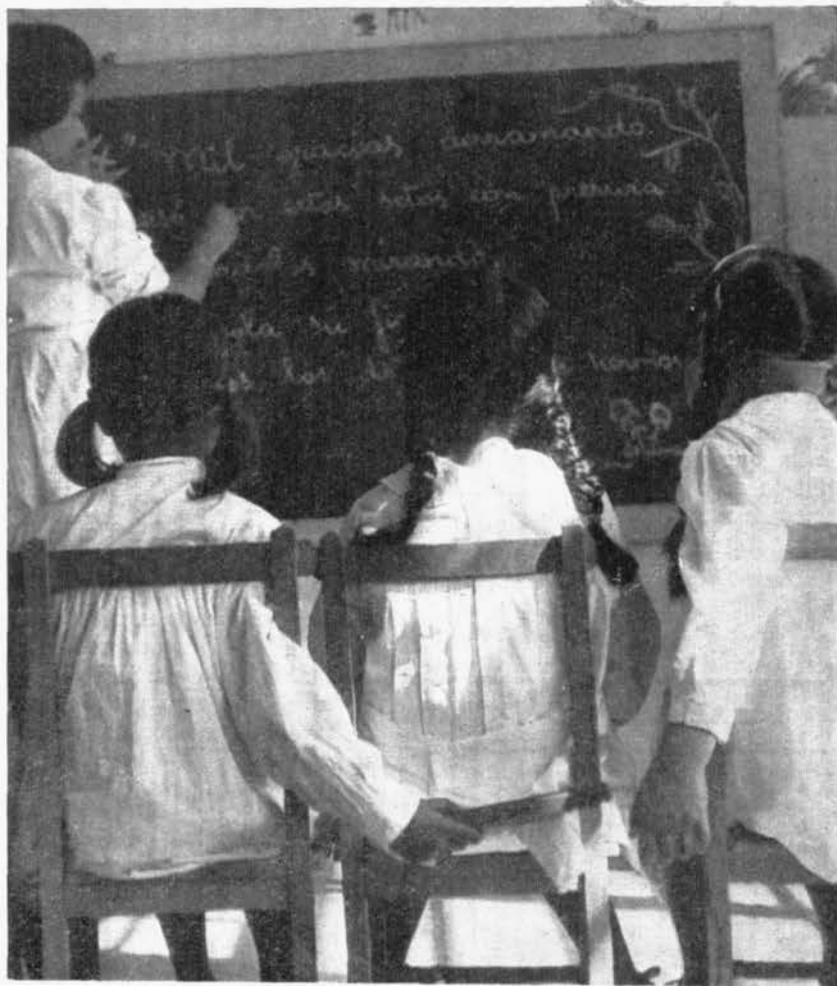
nerosamente, contribuyendo al desarrollo humano y profesional de sus miembros, es preciso:

- Ayudarles a que se sientan, todos, parte importante en el grupo, apreciando justamente su participación y sus aportaciones por modestas que sean.
- Expresar sólo, siempre que podamos, lo que estimula, y no lo que denigra. No olvidemos que cada uno se hace aquello por lo que es tenido, y que traducirá en su conducta el concepto que tenga de sí mismo.
- Respetar las opiniones ajenas, llevando al convencimiento que, tanto en las fases de trabajo como en la sesión expositiva, puede decirse todo, con tal se sepa decir y sea en honor a la verdad.
- Explicar siempre que se pueda las decisiones que se toman, tanto referidas a objetivos o metas, cuanto a técnicas de trabajo o evaluación; y, a ser posible, hacer estas decisiones producto del consentimiento compartido de todos los miembros del grupo.

BIBLIOGRAFIA

- BEAL, G. M.: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.
- BION, W. R.: «Recherches sur les petits groupes», en *P.U.F.* 1965.
- COURTOIS, G.: «El arte de dirigir». Sociedad de Educación. Atenas. Madrid, 1951.
- GIBB, J. R.: *Manual de dinámica de grupos*. Edit. Humanitas. Buenos Aires, 1964.
- GONZALO CALAVIA, L.: «Dirección y organización de grupos escolares». Serie de trabajos publicados en *La Escuela en Acción*, suplemento de *El Magisterio Español*. Cursos 1945-46 y 46-47. Madrid.
- JOHANOT, H.: *El individuo y el grupo*. Ed. Aguilar. Madrid, 1961.
- KIMBALL WILES: *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. Edit. F. Trillas. México, 1965.
- LAVARA GROS, Eliseo: «La dinámica de los grupos». *Servicio*, 14 mayo 1966.
- MAGUIRE, E. R.: *El plan de los grupos de estudio*. Ed. Losada. Buenos Aires, 1958.
- MAÍLLO GARCÍA, Adolfo: «La Escuela, grupo social», en *La Educación en la Sociedad de Nuestro Tiempo*. CEDODEP. Madrid, 1961.
- OLMSTED, M. S.: *El pequeño grupo*. Paidós. Buenos Aires, 1963.
- RALP LINTON: «Estudio del hombre». Fondo de Cultura Económica. México. 3.ª ed., 1956.
- «Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica». *B. O. del M.E.N.*, 20 abril 1964, núm. 32.
- THELEN, H. A.: *Dinámica de los grupos en acción*. Edit. La Escuela. Buenos Aires, 1964.

(4) GIBB, J. R.: *Manual de dinámica de grupos*. Edit. Humanitas. Buenos Aires, 1964.



I TRABAJO EN EQUIPO

Las reuniones de grupos de Maestros, organizadas y dirigidas por la Inspección de Enseñanza Primaria, se han institucionalizado en los llamados Centros de Colaboración Pedagógica. El concepto, clases y funcionamiento de estos Centros se definen en el específico Reglamento de los mismos.

Conviene reflexionar en el significado y finalidades asignadas a estos grupos o equipos de Maestros. En este sentido, cabe hacer alguna consideración sobre el trabajo en equipo teniendo en cuenta las fases previas para la integración de los grupos; se trata de que cada miembro aporte su actividad en función de los objetivos del grupo. Los Centros de Colaboración Pedagógica persiguen una serie de metas legalmente establecidas; por lo tanto, el grupo inicial de Maestros que concurren en un mismo Centro de Colaboración no se forma espontáneamente, sino obedeciendo a una norma externa. Por este motivo, la primera tarea del Inspector será la de informar a los Maestros sobre los objetivos que persigue el Centro de Colaboración.

1.1. Información sobre objetivos

La puesta en funcionamiento de todo Centro de Colaboración requiere determinar, aclarar y precisar los objetivos emanados del propio Reglamento. Se ofrecen así múltiples vías para canalizar los intereses de los Maestros y despertar el interés por resolver problemas concretos. La información debe llevarse de forma que tenga en cuenta la coordinación de las cuestiones generales con aquellas otras que aparezcan relacionadas con la comarca, entidad de población o escuela a la que pertenecen los Maestros. De la exposición previa dependerá,

Por ALVARO BUJ GIMENO

en buena parte, el fomento del interés que se logre despertar. Existe una limitación en el programa de objetivos impuesta por la Administración que, a su vez, obedece a las necesidades generales de nuestra escuela española; no obstante, siempre se abren posibilidades y matices diferenciales que permiten se acometan coordinada y simultáneamente diversas tareas. Por ejemplo, han sido temas obligados, el estudio de los Cuestionarios, Promociones Escolares, Programas, etcétera; pero siempre existe un margen notable, dentro de las bases señaladas en el Reglamento, para establecer trabajos de equipo de acuerdo con los intereses manifestados por los miembros encuadrados en un Centro de Colaboración.

1.2. Cooperación

Todo esquema de trabajo en equipo, para que resulte fructífero, recorre tres fases: información previa, participación y responsabilidad de los miembros. Para lograr la colaboración, contando con que la información sobre objetivos ha sido clara, se necesita que cada uno de los Maestros se considere como parte integrante y necesaria dentro del grupo. El paso de una colaboración obligada a una participación activa, es la clave que permite acometer tareas de equipo. En principio, la motivación para asociarse a un grupo tiene carácter afectivo, pero

Formación de equipo de trabajo

no basta la amistad previamente establecida entre los miembros para que la afectividad se convierta en efectividad. Se plantea aquí una compleja problemática en torno a la motivación. De una forma superficial pueden formarse grupos que difícilmente llegarán a funcionar como tales, puesto que la conversación entretenida, en torno a temas de interés común, debe progresar hacia una tarea que implica esfuerzo personal y congruencia en la adopción no sólo de objetivos, sino de medios para alcanzarlos. Puede ocurrir que un Maestro se encuentre llamado a integrarse en el grupo por creer que de esta forma alcanzará más fácilmente objetivos personales (mayor consideración profesional, facilidad de promocionar, relaciones que le ayuden hacia metas particulares, etc.). Otra vez, lo hará para ayudar a determinadas personas; también puede ocurrir que trate de eludir a un determinado grupo informal al que ya pertenecía; su meta personal, en cualquiera de estos casos, al elegir el grupo, no coincide exactamente con los objetivos del grupo.

Únicamente llegará a la colaboración y participación activa si, por encima de los intereses personales, logra encuadrarse en las metas generales, previamente establecidas para el grupo de trabajo. Su participación no puede quedar en mera calidad de ayuda o colaboración secundaria, tiene que llegar a una

participación plena y asumir integralmente el papel que le corresponde dentro del grupo.

1.3. Integración del grupo

La formación de grupos en los C. C. de C. P., lleva consigo la aceptación de los condicionantes externos, emanados del propio Reglamento, de una parte, y de otra, de la planificación previa que la Inspección haya realizado. Sin embargo, no basta con aceptar estos condicionantes, tiene también que eliminar las posibles trabas que aparezcan para su participación en el grupo.

Respecto a los condicionantes, que hemos llamado externos, conviene destacar la limitación impuesta por la ubicación geográfica del Centro, la cual lleva consigo la necesidad de integrar en el grupo total a todos los Maestros que a él pertenecen, sin posibilidad de exclusión. Respecto a los temas existe también la imposición derivada de las necesidades que conoce y define la Dirección General de Enseñanza Primaria. Otra limitación es el plan trazado por la Inspección Provincial y de Zona en orden a las necesidades de este nivel.

La participación en el grupo puede verse en dos formas distintas. Por un lado, el conjunto de la totalidad de los Maestros que, por pertenecer a un mismo Centro, deben acometer objetivos comunes; de otro, el trabajo de equipo se

realiza también de una forma diferenciada cuando grupos reducidos de Maestros tienen que operar para realizar una tarea específica.

Para llevar a cabo la integración en el grupo, se necesita eliminar una serie de trabas que suelen aparecer por parte de los miembros de cada equipo. Gracias a la información, todo Maestro debe conocer las metas y objetivos de los equipos, de forma que pueda integrarse en aquel que coincida con sus propios intereses. También puede ocurrir que un determinado miembro del equipo apruebe las metas, y desaprobe el procedimiento y los medios, que se establezcan previamente, para lograrlas. Otras veces se trata de una inseguridad hacia el grupo que le hace dudar de ser o no aceptado. La desconfianza en la eficacia del grupo es otra traba que hay que eliminar. También nace la dificultad en la participación en un grupo cuando un determinado miembro cree que sabe menos que el resto de los miembros del grupo con que va a trabajar.

Es necesario conocer los aspectos antes enumerados, y otros de carácter circunstancial, con el fin de que todo Maestro pueda eliminar las trabas iniciales gracias a la ayuda del resto de los miembros del grupo.

1.4. Mantenimiento del grupo

Hecha la información y lograda

la participación de todos y cada uno de los Maestros pertenecientes a un mismo Centro de Colaboración Pedagógica, se necesita lograr el mantenimiento del grupo. La integración permanente se consigue cuando cada uno de los miembros ha encontrado su verdadero papel en la tarea conjunta del equipo y se siente necesario y responsable para que el grupo funcione como tal. Las dificultades nacidas en la realización de la tarea del grupo deben ser salvadas con la orientación del Jefe de grupo y la ayuda del Inspector, como supervisor general de la labor de todos los equipos integrados en un mismo Centro.

II. EQUIPOS DOCENTES

2.1. Especialización por cursos

Los criterios para el establecimiento de los diversos equipos de trabajo nacen, en líneas generales, de los cometidos del Centro de Colaboración previamente programados por el Inspector. Cuando se trata de abordar tareas referidas a la organización interna de la escuela, elaboración de programas, estudio de las características de los niños encuadrados en una determinada edad, etc., uno de los criterios puede ser el de formar equipos que se especialicen por cursos de escolaridad. En este caso, conviene reunir en el mismo equipo a los Maestros cuya escuela tenga una organización tal, que cada Maestro imparta enseñanzas a escolares encuadrados en un mismo curso. Así puede estudiarse comparativamente el resultado de la aplicación de programas por cursos, realización y elaboración de «ítems» para pruebas de promoción, etc.; otro objetivo pudiera ser el estudio de la relación entre la edad cronológica y de instrucción, el nivel mental, desarrollo físico, etc. También pudiera acometerse el estudio comparado de la eficacia de los textos escolares empleados por cada Maestro para alumnos de un mismo curso de escolaridad, etc.

2.2. Especialización por materias

Este criterio ayudaría a integrar en un mismo equipo al profesorado especialmente interesado en la

enseñanza de una determinada materia. A este sector incumben objetivos más directamente enlazados con la estructura particular de las diversas materias de enseñanza, y, por tanto, de las didácticas especiales. La experiencia docente de cada uno de los miembros de estos equipos, aportaría facetas particulares que permitirían desglosar las materias por sectores. Si se tratase del lenguaje, podrían hacerse estudios acerca del vocabulario, dramatizaciones, lectura, etc. Abordando el sector de las matemáticas, podría considerarse el estudio de la iniciación al cálculo, tratamiento especial de las nociones elementales en geometría, aplicación de las matemáticas en los cursos superiores de la escuela, etc. De especial interés sería acometer el estudio sistemático de algunos sectores de los Cuestionarios que presenten una relativa novedad dentro de la metodología, por ejemplo, las unidades didácticas, la iniciación musical, pintura, habituación, etc.

Estos grupos deben ser especialmente asesorados en la estructura noética que presentan las materias de enseñanza y puestos al día en los avances de dichas estructuras. Es bien sabido que el progreso técnico de nuestros días es muy acelerado, y los escolares solamente estarán en condiciones de incorporarse a un nivel superior, e incluso de poder interpretar los progresos científicos, cuando los estudios elementales hayan sido hechos con una proyección y una previsión correctas.

2.3. Grupos de especialización para ensayo de métodos

Intimamente relacionados con los objetivos de los grupos de especialización por materias, están los dedicados al ensayo de métodos. La constante preocupación por perfeccionar la enseñanza hace que aparezcan incesantemente enfoques didácticos nuevos. Para la aplicación de nuevos métodos, se exige especial preparación y un período de experimentación y adaptación. Todos los métodos nacidos a la luz de la psicología de la «gestalt», es decir, en base a la globalización de la enseñanza, en los períodos

de iniciación, han invadido la metodología actual. Por este motivo, es muy interesante que equipos especiales se ocupen de ensayar estos procedimientos. Podemos enumerar algunos: método global en la enseñanza de la lectura y escritura; iniciación en los estudios sociales, a partir del medio ambiente (que encuentran aplicación en la geografía, historia, ciencias naturales, etc.); la enseñanza del dibujo partiendo de la espontaneidad del niño; los métodos de enseñanza de la música y canto partiendo de la voz y el ritmo natural de los niños (métodos Ward y Orff). Progresando así, podemos citar también métodos actuales en la enseñanza de las matemáticas recurriendo al funcionalismo, a la operatividad y manipulación de objetos y al estudio de estructuras lógicas. Podemos mencionar especialmente el material Cuisenaire, la teoría de conjuntos, etc.

Un sector de gran interés es el ensayo de los medios audio-visuales aplicados a la enseñanza. En este campo los equipos deben realizar una tarea de auténtica creación, para explotar didácticamente una serie de instrumentos de trabajo que se encuentran en plena etapa experimental: tocadiscos, magnetófonos, proyectores de diapositivas, radio, televisión, franelógrafos, etc.

III. FORMACION DE EQUIPOS EN LOS CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

3.1. Planificación previa de la Inspección

De acuerdo con los objetivos para cada curso señalados por la Dirección General de Enseñanza Primaria, a la vista del Reglamento, y según el estudio coordinado de cada Inspección Provincial, los Inspectores de cada zona pueden programar las actividades a llevar a cabo en cada Centro de Colaboración Pedagógica. Premisas insoslayables son: el número de Maestros que integran cada Centro, las características particulares de los tipos de escuela que desempeñan, los medios con que cuentan y el número de reuniones que pueden realizarse en cada Centro de Colaboración. De una forma sencilla, el

Inspector puede preparar una agenda de trabajo y determinar los posibles equipos diferenciados que trabajen por sectores. Debe tenerse en cuenta que la limitación de tiempo en las reuniones del Centro exige que los equipos diferenciados puedan reunirse previa e independientemente, con el fin de que presenten realizaciones concretas en las reuniones de los Centros de Colaboración. De esta forma, el Centro recoge las ponencias de los Jefes de equipo y las somete a discusión para alcanzar unas conclusiones aceptadas por todos los miembros.

El Inspector coordina las tareas y delega en un Director Escolar o Maestro la dirección del Centro de Colaboración, haciendo que este último recoja los trabajos, el material y determinadas sugerencias, que son las bases para elaborar el orden del día en cada una de las reuniones del Centro.

3.2. Exploración de los intereses y aptitudes de los Maestros para la constitución de equipos

Teniendo en cuenta las consideraciones hechas al comienzo de esta exposición, replanteamos ahora el análisis de la forma concreta de lograr la formación de los equipos docentes. El Inspector cuenta con diversos procedimientos y criterios para este trabajo; sin embargo, no puede abandonarse a la improvisación. Sugerimos dos criterios complementarios; de una parte, el análisis de la historia profesional de los Maestros que concurren al Centro de Colaboración, y de otra, la apoyatura de una exploración sobre las preferencias e intereses particulares de los mismos. El estudio de la ficha profesional de cada uno de los Maestros tiene incalculable valor, puesto que recoge la trayectoria de cada uno de ellos. Pero hace falta también explorar, a través de entrevistas, tests y encuestas, los intereses actuales de los Maestros.

Este estudio permite la constitución de equipos de acuerdo con los objetivos previamente establecidos como tarea de curso para el Centro. No obstante, para realizar la auténtica integración de los miem-

bros de cada equipo, hay que resolver el problema de la elección de los Jefes de equipo. Para que esta integración sea efectiva, cada uno de los miembros del equipo debe aceptar, y no simplemente acatar, el liderazgo del responsable de su equipo; aquí entran en juego factores múltiples, no solamente de carácter profesional, sino personal; unos son de índole afectiva y otros provienen del reconocimiento del valor del Jefe de equipo como organizador, responsable y persona competente.

Quizá sea imprescindible que el Inspector, antes de la formación de los equipos, haya aclarado previamente cuál es el procedimiento correcto para trabajar en grupo, y haya explicado también los papeles de los miembros, a fin de que no aparezcan situaciones que impidan el desarrollo de la tarea. Debe insistirse especialmente en que la responsabilidad, participación y atribución de la tarea ha de ser compartida por todos, haciendo especial hincapié en que sólo se logrará el objetivo propuesto si se abandona el individualismo para integrarse como miembros del equipo.

3.3. *Etapas de trabajo y evaluación*

La realización del trabajo exige una constante previsión en las fases y presentación de resultados. La programación del trabajo resulta ser una parte importante del mismo tra-

bajo de cada equipo, puesto que marca etapas y exige realizaciones concretas. Ya hemos indicado la necesidad de que los miembros de cada equipo puedan reunirse fácilmente para contrastar e integrar su trabajo, sin esperar a la reunión del Centro de Colaboración. Pero esto exige el establecimiento de una coordinación, también planificada, entre los jefes de equipo, el director del Centro de Colaboración y el Inspector. Si cualquiera de estos engranajes deja de funcionar, es muy probable que el equipo se resienta, y carente de asesoría e información baje el ritmo de su trabajo, o quizá llegue el momento en que pierda de vista el objetivo concreto que se le propuso.

Dentro de estas etapas se planteará el problema de una serie de ayudas, cuales son, orientación bibliográfica, material, documentación específica sobre cada tema, etc. Si se hubiese marcado a un equipo una tarea, para la que no se han previsto los medios suficientes, el esfuerzo inicial tiende a disminuir y desaparece el estímulo; por esto los objetivos han de señalarse teniendo muy en cuenta las posibilidades personales de los equipos, no sólo en orden a su capacidad, sino a la posibilidad de tener los medios adecuados.

Toda la tarea realizada por los distintos equipos sería vana si no se contase con el establecimiento

de una etapa clave que es la evaluación de los resultados. Esta evaluación puede y debe realizarse en la reunión conjunta del Centro de colaboración, donde se empleen los métodos pertinentes y puedan hacerse extensivos y valiosos los resultados de la tarea de cada equipo.

3.4. *Los equipos docentes en las reuniones de los Centros de Colaboración*

Llegada la etapa de culminación de la tarea asignada a uno, varios o la totalidad de los equipos especializados, cobra máximo interés la reunión del Centro de Colaboración. De nuevo se plantea el problema de la coordinación de los jefes de equipo con el director del Centro y la Inspección. De acuerdo con las orientaciones recibidas por la Inspección, el director del Centro debe confeccionar el orden del día para cada una de las reuniones. De esta forma los jefes de equipo, como ponentes, sabrán con la antelación suficiente el día en que deben exponer el resultado de su trabajo.

Los Centros recogen el fruto de los distintos equipos, lo someten a discusión y acuerdan aceptar los resultados válidos de esta labor. El Centro de Colaboración se constituye en un auténtico organismo de perfeccionamiento del Magisterio. No olvidemos que en cada Centro confluyen diversas promociones de maestros, múltiples puntos de vista, aptitudes personales diferenciadas, etc., y todo esto, debidamente encauzado, produce un mutuo enriquecimiento.

Finalmente, cabe anotar que el fruto del trabajo realizado en cada Centro puede constituir una valiosa aportación que se haga llegar con carácter general a todo el Magisterio. Los beneficios que así pueden alcanzarse tanto para la organización escolar como en el conocimiento del alumno y metodología de la enseñanza, son incalculables.



1. INTRODUCCIÓN

Habiendo señalado la conveniencia de que nuestros C. C. P. se organicen y desarrollen como verdaderos grupos primarios, por el «clima» que en ellos reine, y habiendo resaltado también la trascendencia del conocimiento y aplicación de las técnicas de grupos (1), queremos ahora reflexionar unos instantes sobre dos aspectos esenciales para el mejoramiento de los C. C. P.: el conocimiento de la conducta del individuo ante sí mismo y en el grupo.

En efecto, aun existiendo disparidad de criterios a la hora de estructurar los principios esenciales de la Técnica de Grupos en un cuerpo sistemático que facilite su estudio e interpretación, existe unanimidad absoluta a la hora de citar el conocimiento del individuo y sus relaciones con el grupo, como fundamento y punto de partida de cualquier otra reflexión.

Por ello, y por considerarlo muy valioso para el mejoramiento de las relaciones interindividuales en los C. C. P., recogemos aquí esta interesante problemática, siquiera sea con el modesto empeño de facilitar una elemental toma de conciencia, que nos «alerte» en nuestros problemas y nos posibilite la puesta en marcha, en tanto se nos presenta la oportunidad de perfeccionar y aplicar nuestros conocimientos.

2. LA CONDUCTA HUMANA

Los primeros estudios, tendentes a explicar la conducta de los individuos en los grupos, se refirieron, lógicamente, a aquellos aspectos que más sensiblemente se ofrecían como determinantes de las relaciones interindividuales en los grupos; esto es, la experiencia de que un mismo sujeto variaba, a veces radicalmente, su comportamiento según el tipo de grupo en que estuviese. Así se comprobó, por ejemplo, que sujetos que, tratados individualmente, se mostraban locuaces, apenas intervenían en los debates del grupo.

Ahora bien, de estas observaciones referidas a los individuos, en tanto que situados *junto* a otros, a la comprensión de la dinámica de la personalidad del sujeto en una situación grupal hay una importante diferencia, que nosotros queremos tener en cuenta.

Nos fijaremos, pues, en este estudio de la conducta humana, en el complejo juego de estímulos y respuestas significativas, que traducen el modo de sentir y razonar de los sujetos. Sostenemos la opinión de que al hombre le mueve, le «altera», más el corazón que la razón pura. Por ello, nuestro estudio va a girar especialmente en torno a los problemas afectivos, sin que desconozcamos la trascendencia que la madurez intelectual tiene en una completa madurez emocional. Pero, insistimos, los problemas de nuestros C. C. P., como los de cualquier empresa industrial importante, suelen ser más problemas de actitudes que de aptitudes.

2.1. Concepto

Con el término «conducta» designamos el conjun-

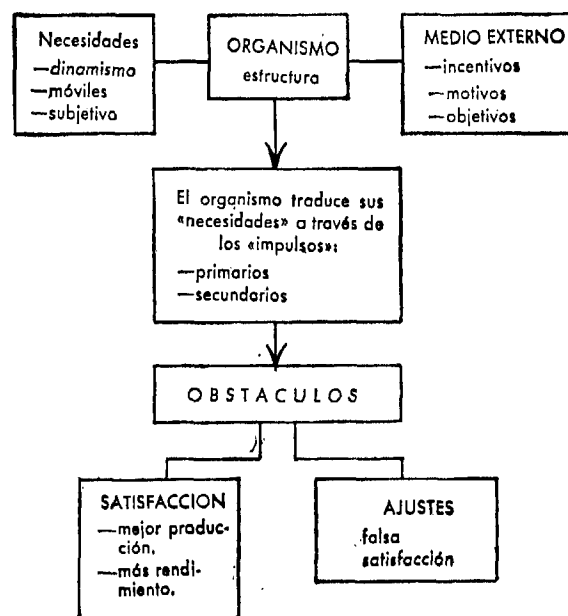
La conducta del individuo en una situación de grupo

Por ELISEO LAVARA GROS

to de respuestas significativas que un sujeto da a los distintos estímulos que recibe del medio (2). En sentido estricto, no «responde» a los estímulos, sino a la interpretación personal que hace de ellos. En efecto, frente a la pura corriente conductista, Tolman defiende la trascendencia de lo que él llama «variables intermedias», que justifican el que ante estímulos semejantes un mismo sujeto «responda» de modos diferentes.

Sin entrar en disquisiciones neurofisiológicas, por otra parte trascendentales para una completa comprensión del problema, podemos afirmar, con la mayoría de los autores, que la clave para la comprensión de la conducta humana radica en el estudio de las «necesidades» humanas.

En efecto, he aquí un cuadro expresivo:



Vemos claramente cómo las necesidades, que despertarán impulsos tendentes a satisfacerlas, vienen alimentadas y coaccionadas (valga la expresión) por la estructura orgánica del sujeto. Y esto es especialmente exacto referido a las llamadas «necesidades primarias», más fuertemente sentidas cuanto más inmaduro sea el sujeto.

En efecto, cabe hablar de unas necesidades primarias, entre las que destacan la de alimentarse, procrearse y relacionarse, que originan un cierto desequilibrio interior, o relacional interno-externo, que da paso a una conducta próxima a la puramente animal tendente a satisfacer esos deseos insatisfechos. Esta conducta es ya específica en cuanto, intencional y direccionalmente, encauza las energías interiores disparadas por la necesidad hacia unas metas concretas.

Junto a esta conducta, que podríamos llamar «primaria», cabe destacar aquella conducta más racional (aun en los momentos en que se satisfacen necesidades físicas), que puede explicarse como producto de la dotación psico-física, grado de madurez y formación integral del sujeto.

Tanto en una como en otra, es preciso partir del conocimiento de las «necesidades» que puede sentir el sujeto.

2.2. Las necesidades humanas y sus clases

Llamamos necesidad a la carencia de algo. Y por necesidades humanas entendemos aquellas carencias que, si no se cubren, imposibilitan una vida sana e integral.

En general, se acepta que las necesidades básicas del hombre pueden concretarse en cuatro grandes grupos:

a) *Necesidad de sentirse seguro.*—Toda persona necesita asegurarse la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto las primarias (seguridad de que no ha de faltarle el alimento, vestido, vivienda, etcétera, para él y para los suyos) como las secundarias, que van desde la confianza en las amistades que se viven hasta la fe que se profesa. El grupo debe reconocer estas necesidades en cada uno de sus miembros, pues pueden ser causa de su conducta.

b) *Necesidad de aceptación.*—La necesidad de ser aceptado, deseado y querido, acompaña al hombre desde la infancia a la vejez. El niño y el adulto necesitan ser aceptados, ver aprobada su conducta. En una palabra, que se le considere uno más en el «grupo»; esta es una necesidad que pueden satisfacer los C. C. P., quizá en mayor grado que las del punto anterior.

c) *Necesidad de reconocimiento social, de prestigio.*—Todo individuo necesita tener conciencia de que es «alguien» en el grupo; es decir, no sólo de que se le acepta, sino de que se le desea. De ahí que a todos guste el saber que se siente nuestra ausencia. Es la manifestación que el grupo hace del concepto que cada individuo le merece. Es trascendental cultivar estas «percepciones» positivas.

d) *Necesidad finalmente de experiencias nuevas.* Unico medio de evitar la rutina y de entrar en contacto con personas y problemas nuevos. Es básica en el ser humano y explica su «curiosidad» y sus ansias de progresos.

2.3. Satisfacciones, frustraciones y conflictos

Si es un hecho que el hombre satisface mejor estas necesidades en situaciones de grupo que aislado, no es menos cierto que en ese intento de satisfacer necesidades, el hombre tropieza con obstáculos y dificultades, que a veces pueden presentarse como insalvables.

Aunque una actitud inteligente, sana y resolutiva, aconseja afrontar objetiva y directamente el problema para intentar resolverlo, con un profundo estudio del mismo, y de las posibilidades de éxito que tenemos, para en todo caso habilitar nuevos medios o reducir nuestro nivel de aspiración, a veces, a veces, que no resulta fácil aceptar objetivamente la realidad.

Resulta a veces «más cómodo» «más agradable», «más social», evadirse de la realidad, o bien, acentuarla como insalvable (cuando quizá no lo sea, si se enriquecen «los medios») y se remueven los obstáculos), recurriendo a falsos ajustes conocidos como «mecanismos de defensa», que permitan sentirnos, de algún modo, conformes con nosotros mismos.

No puede, pues, extrañar demasiado que ante situaciones en las que quepan la frustración o el conflicto al no poder satisfacer algunas de las necesidades, señaladas, fuertemente sentidas, el individuo responda recurriendo a esos falsos «ajustes», que le eviten o demoren dichas frustraciones.

2.4. «Mecanismos de defensa»

El término es ya significativo: de «defensa». Es decir, se ve el obstáculo no como una dificultad o problema a resolver, sino como amenaza a evitar.

Entre estos «mecanismos de defensa», falsos ajustes, recogemos a continuación, y sólo a título de recuerdo, algunos de los más frecuentes:

- «Agresión»: ante una frustración no admitida como tal, el individuo puede responder agresivamente con palabras, gestos, golpes, etc.
- «Comprensión»: o puede intentar buscar otro objetivo que le «recompense»; si no se le escucha, a lo mejor se deja considerar como «burro de carga», para demostrar su «colaboración».
- «Racionalización»: o intenta convencerse de que tal objetivo no vale la pena. Es lo de la zorra, que al no alcanzar las uvas dice que «están verdes», o lo del estudiante que sus-

(1) «Los Centros de Colaboración Pedagógica y la Técnica de Grupos», en este mismo número.

(2) LAVARA GROS, Eliseo: «Conducta y Educación». Servicio, núm. 943, 23-4-66.

pende una asignatura y sostiene que «no es importante».

- d) «Desplazamiento»: transfiere a una persona los sentimientos que tenía para con otra. Se enfada con el jefe de la oficina, con el que teme disentir, y al llegar a casa «descarga» sobre la esposa e hijos.
- e) «Proyección»: o proyecta en otros sus propios defectos. Generalmente es compensación de un sentimiento de inferioridad muy manifiesto. Es lo que hacen muchas madres cuando afirman que el «niño» de la vecina está muy mal criado.
- f) «Identificación»: o le parece tan perfecta tal o cual persona que intenta ser como ella, o resolver los problemas como ella.
- g) «Conversión somática»: o desarrolla síntomas de tipo fisiológico que le eviten enfrentarse con la realidad, que se le presenta amenazante. Es lo del «ponente» que se siente «enfermo» a la vista de una próxima actuación.
- h) «Evasión»: se evade el obstáculo y logra la satisfacción de sus objetivos ficticiamente, en la fantasía, en el ensueño.
- i) «Hipersensibilidad a la crítica». Susplicia ante cualquier comentario. Es síntoma de complejo de inferioridad manifiesto.
- j) «Retraimiento físico y mental». Ante alguna frustración o conflicto, tendemos a aislarnos, a «encogernos».

3. EL GRUPO COMO GENERADOR DE ENERGÍAS

Si es cierto que los primeros estudios de la conducta del individuo en el grupo tuvieron su origen en las observaciones en torno a la individualidad del sujeto, para pasar luego a considerar su «personalidad» —su sentir, querer y pensar—, no es menos cierto que desde ese mismo instante comienza a intuirse ya la importancia que para el libre desenvolvimiento de esa personalidad tiene el juego de las corrientes de energía, que *circulan* por el «ambiente» del grupo.

Desde ese mismo momento los psicólogos intentan apresar, patentizando y encauzando, esas fuerzas para aprovecharlas en favor de la madurez y productividad de los grupos.

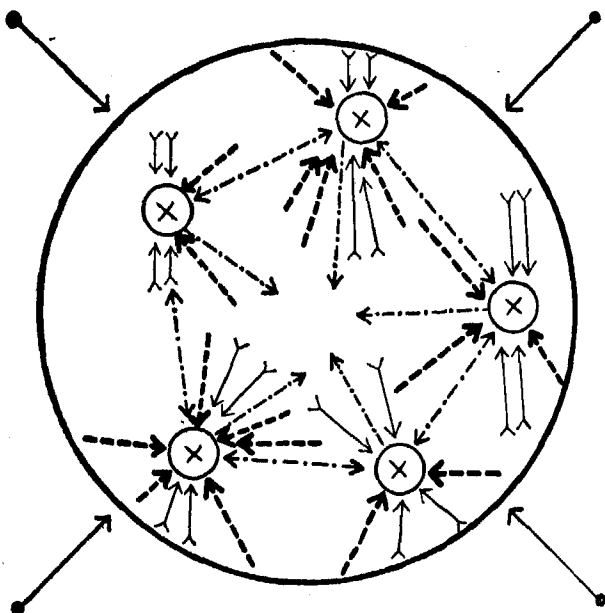
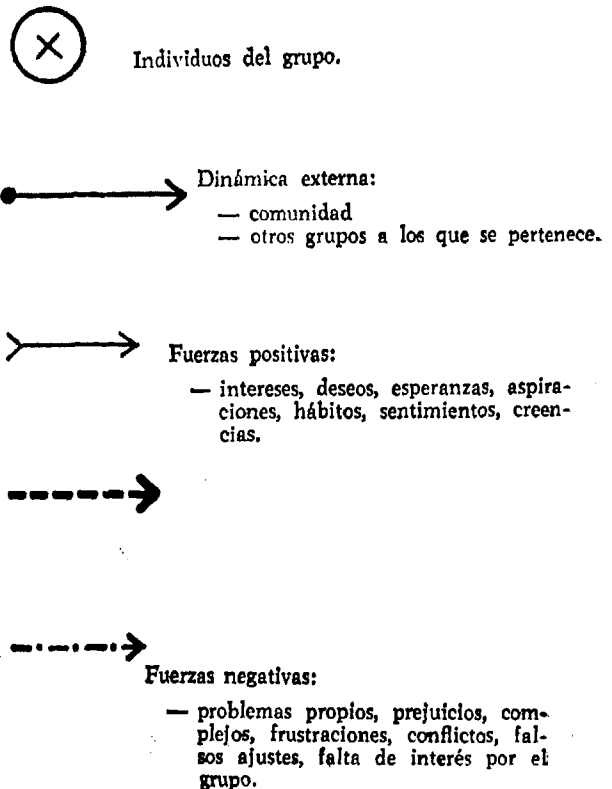
No podemos plantear aquí, por mucho que nos guste, toda esta problemática. Forzosamente hemos de limitarnos al estudio de algunas de las más importantes componentes, pero siquiera a título de simple recuerdo y referido sólo al dinamismo interno de los grupos queremos resaltar la necesidad ineludible de conseguir una atmósfera apropiada, intentando asegurar la plena identificación de sus miembros, recurriendo para ello a formar grupos de tamaño adecuado, con actividades claramente definidas y objetivos formulados de acuerdo con el consenso colectivo, definiendo claramente los «papeles» que cada uno «representa» en el grupo y fijando concretamente las «normas» a que deben ajustarse las relaciones inter e intra-grupales, asegurando una correcta información a todos sus miembros y la total participación de los mismos, a ser posible en un ambiente físicamente agradable, así como la posibilidad de una evaluación grupal continuada.

Pasemos, pues, a considerar algunas de estas cuestiones, particularmente influyentes en la conducta del individuo, en tanto en cuanto que miembro del grupo.

3.1. Clima o atmósfera grupal

Designamos así la disposición de ánimo, «tono» o sentimiento, que caracteriza al grupo. Traduce, de algún modo, el juego de las fuerzas que mueve al grupo y que pueden representarse gráficamente:

Para conseguir un «clima» adecuado, una atmósfera permisiva, en contraposición a atmósferas agresivas, apáticas, autoritarias o de temor, es importante no olvidar ninguno de sus componentes:



a) Un ambiente físico apropiado al desarrollo de la tarea, referido tanto a la sala de reunión como a la de trabajo. Preocupación que debe abarcar incluso al color de las paredes, la iluminación, la amplitud (evitando la sensación de «lata de sardinas» o la opuesta de «desierto») (4), la ventilación, etc.

b) Un conocimiento profundo de:

- la esencia de la «empresa en que estamos trabajando; es decir, de nuestra Política Educativa y de nuestras realizaciones concretas.
- los líderes: su carácter, su personalidad, sus técnicas de trabajo.
- los compañeros, conocimiento que, a ser posible, vaya más allá del meramente profesional.
- sí mismos, de su conducta, de su posible frustración.

c) Unas relaciones correctas, fundadas en:

- el amor a la verdad, el respeto al prójimo, que puede estar en lo cierto. El dominio de nuestras reacciones primarias. La búsqueda de las causas de las antipatías. Y la adopción de actitudes de apertura, comprensión y afabilidad.

Las investigaciones actuales parecen resaltar que la productividad del individuo y del grupo guarda íntima relación con las oportunidades proporcionadas a sus integrantes para participar en las discusiones y en los trabajos» (5).

Se debe alentar a los miembros a que adquieran el hábito de organizar sus pensamientos sobre los temas que están tratando, a que se acostumbren a anotar las ideas o los datos importantes y a que traten de desarrollar su propio juicio del problema que se está considerando. En todos los casos, un miembro debe saber *participar* en todo lo que sucede, y esto es fácil si se sabe reaccionar ante sí mismo y sus propios pensamientos, evitando el conformismo y la rutina. Un buen miembro del grupo es creador, activo y productivo. Produce pensamientos mientras escucha. No es una pizarra en la que escribe el orador (6).

3.3. Comunicación

Es capital asegurar una sincera, ágil y completa comunicación.

«Los miembros del grupo tienden a sentirse dejados a un lado, inseguros de sí mismos, cuando no tienen una comunicación en ambos sentidos. Aun cuando se comuniquen actos hostiles, parece haber menos resentimiento entre el remitente y el receptor, cuando hay una comprensión firme por ambas partes» (7).

(4) «Las condiciones físicas que colocan a los miembros del grupo en proximidad entre sí estimulan la interacción y, por consiguiente, el sentimiento de intimidad. Cuando hay falta de intimidad y una separación física mayor, la interacción se retarda.» (BEAL: *Ob. cit.*, pág. 88).

(5) BEAL, M. C.: *Ob. cit.*, pág. 80.

(6) WEIL, P.: *Ob. cit.*, pág. 80.

(7) BEAL: *Ob. cit.*, pág. 77.

Puede afirmarse, sin temor a exagerar, que:

a) A más información, más productividad. Si se suprimen las comunicaciones formales, surgirán las «informales», llegando incluso a la obstaculización de los objetivos.

b) Si una cosa puede ser interpretada erróneamente, existen muchas probabilidades de que sea mal interpretada.

c) *Esquemas de dirección*

La ideal, tanto si se trata de encauzar las energías de un grupo como las de un subgrupo, es una dirección democrática equidistante por igual del «laissez-faire», como de las actitudes dictatoriales. Así se asegura el entusiasmo, el interés por el trabajo y la participación total de los miembros, lo que se traduce en la íntima satisfacción por el trabajo bien realizado.

Para ello es preciso, en el que dirige, un buen dominio de sí mismo, una acentuada habilidad para considerar todos los aspectos de los problemas antes de emitir un juicio importante, un profundo conocimiento de la conducta de todos sus miembros, incluido él mismo, y una honestidad rigurosa en la búsqueda de la verdad, basada en la discusión franca y abierta, en la que todos se respetan y se consideran.

4. CONCLUSIÓN

Insistiendo en nuestra idea fundamental, queremos terminar con una cita de Beal, según el cual para llegar a ser miembros eficaces del grupo, los individuos deben empezar estudiándose a sí mismos e intentar hacer frente abiertamente, valientemente, a sus obstáculos, frustraciones y conflictos. «En un grupo democrático y maduro es responsabilidad de todos el ayudar a otros a analizarse objetivamente, de manera que puedan vencer sus trabas y sus frustraciones y participar más eficazmente en el proceso evolutivo del grupo» (8).

BIBLIOGRAFÍA

- BEAL, G. M.: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.
- GIBB, J. R.: *Manual de Dinámica de Grupos*. Edit. Humanitas. Buenos Aires, 1964, págs. 13-14.
- LAVARA GROS, E.: «Motivación y Aprendizaje». *Servicio*, números 966, 967, 968, nov-dic. 1966.
- «Relaciones humanas y Educación». *Servicio*, núm. 29, abril 1966.
- *Las relaciones públicas en la Inspección*. Organización y Supervisión de Escuelas. C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1966.
- *Concepto y límites de la Organización Escolar*. Orientaciones Pedagógicas para directores escolares. C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1965, págs. 315-329.
- «Conducta y Educación». *Servicio*, núm. 943, 23-4-66.
- «Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica». *B. O. del M. E. N.*, núm. 32-20, abril 1964.
- RICARDI, R.: *La dinámica de la dirección*. 2.ª edic. Edit. Rialp, S. A. Madrid, 1960, pág. 34.
- SPERB, Dalilla: *Dirección y Supervisión en la Escuela Primaria*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1965, págs. 8-9.
- WEIL, P.: *Relaciones humanas en el trabajo y en la empresa*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1965.

(8) BEAL: *Ob. cit.*, pág. 59.

Parece natural que, en una actividad de tan amplio alcance y tan variada en sus objetivos, como es la desarrollada en estos Centros, exista una gama muy extensa de cuestiones a tratar, que va desde las más genéricas y polivalentes hasta las relacionadas con puntos concretos y particularizados del dilatado campo de la problemática educativa.

Resulta comprensible que entre la temática que deba ser sometida a los C. C. P. haya cuestiones de sentido muy amplio que interesen a todos los maestros, tales como normas generales de organización, cuestionarios oficiales, promociones, certificados de estudios primarios y libro de escolaridad..., ejemplos de una nómina que puede resultar bastante numerosa. Pero junto a ellas cabe formular un repertorio no menos amplio de asuntos que sólo afectan a determinados sectores de maestros, bien porque las circunstancias ambientales de sus escuelas planteen exigencias diferenciales, porque se refieran a variantes de nivel escolar o porque correspondan a sectores didácticos especializados, tales como enseñanza de la lectura, de las matemáticas, del dibujo, de la música, etcétera.

Al analizar bajo el patrón indicado el posible temario de los C. C. P. llegamos a una primera conclusión de que es conveniente, y hasta necesario, perfilar dentro de ellos estos dos órdenes de cuestiones: las que conciernen a todos los pertenecientes al grupo y las que sólo interesan de un modo principal a determinados componentes del mismo. Pero a esta conclusión pueden añadirse otros razonamientos que la refuerzan notablemente, como iremos viendo.

Si los C. C. P. han de ser entidades fecundas, es condición básica la de que los profesionales que los integran actúen debidamente motivados. El repertorio de tópicos que la ciencia educativa actual ofrece es enorme. Resulta claro que cada persona sintoniza preferentemente con algún sector de la extensa gama, sector que podrá cultivar mejor y con mayor entusiasmo si concuerda con sus intereses y aptitudes. De aquí que convenga abrir un cauce para que estas fuerzas se canalicen, con lo que se cubre el doble objetivo de favorecer la calidad de los trabajos al consagrar a ellos las personas más idóneas, y de proporcionar realizaciones en aspectos especializados que

Por JUAN NAVARRO HIGUERA
Jefe del Departamento de Material Didáctico

Actividades especializadas en los Centros de Colaboración Pedagógica

difícilmente pueden lograrse cuando se acomete un programa único.

Además, cuando es elevado el número de participantes en una obra como la que es propia de estos entes, se favorece la evasión y la pasividad en todos aquellos que no han sido encargados de una tarea de modo directo. Por el contrario, cuando son varios los objetivos establecidos simultáneamente y para cada uno de ellos se organiza un equipo, no cabe duda que es más activa la participación de los individuos integrados en este quehacer común.

Sin necesidad de mayores argumentos, podemos llegar a la idea básica que pretende desarrollar este artículo: la de que en los C. C. P. conviven dos modalidades de organización y de trabajo que, debidamente reguladas, pueden enriquecerlos y hacerlos mucho más efectivos. Una de ellas responde a un criterio territorial, mientras la otra se basa en consideraciones de índole funcional. Esta última es, ciertamente, la menos cultivada. Hay que darle vida y ponerla en juego, para lo que es necesario ceñirse a planteamientos que tal vez parezcan nuevos o resulten en desacuerdo con el esquema que actualmente tenemos de este medio de perfeccionamiento del Magisterio.

POSIBILIDAD DE LA FORMULA DE TRABAJOS ESPECIALIZADOS

Si leemos con detenimiento el Reglamento de los C. C. P., veremos que en él, aunque no de forma muy explícita, se alude reiteradamente a la proyección del trabajo sectorial en determinado sentido.

Hay unas bases generales que pueden resumirse así:

— Un C. C. P. es un grupo de maestros organizado y dirigido por la Inspección, constituido para los fines que marca el Reglamento (art. 1.º).

— Todo maestro debe estar adscrito a un C. C. P. (artículo 2.º).

Estos dos requisitos son previos y puede que los únicos de categórica exigencia. La forma de cumplirlos puede ser diversa, y de aquí la posibilidad de llegar a la estructura que propugnamos a través de una dinámica concepción del citado Reglamento. En él podemos leer lo siguiente:

— «Dentro de cada Centro, según el número y formación de sus miembros, se organizarán comisiones de trabajo especializado, que actuarán como ponentes de las actividades en que todos han de participar.» (Artículo 3.º)

— «Las sesiones extraordinarias pueden ser:

- a)
- b) De todos o varios de la provincia, bien a efectos de estudios especializados o con carácter general, convocados por el Inspector Jefe de acuerdo con el Consejo de Inspección.» (Art. 18.)

Las expresiones que en los párrafos anteriores se subrayan («trabajo especializado» y «estudios especializados») no están empleadas expresamente para determinar la existencia de unos Centros de Colaboración especiales, pero implícitamente reconocen la posibilidad de una organización del trabajo que permita cultivar determinadas parcelas del campo pedagógico a través de este instrumento formativo.

Es evidente que en el conjunto de materias a tratar en los C. C. P. podrán establecerse los dos grupos que se indicaban al principio: las de interés general y las restringidas a determinados grupos de maestros. Y al ser esto así, no cabe la menor duda de que habrán de arbitrarse cauces reglamentarios para estudiar estos temas particularizados.

De cómo se pueden buscar esos cauces es de lo que se va a hablar a continuación, proponiendo unas fórmulas que, sin hallarse citadas en el Reglamento, tampoco están en contradicción con él, ya que se ajustan a las exigencias primarias que califican la esencia de esta institución.

La Inspección de Enseñanza Primaria puede organizar este tipo de actividades poniendo en juego los recursos que se asignan a estas entidades. No será posible señalar procedimientos concretos, tanto por limitaciones de espacio como por la variedad de ellos que podrán plantearse. Sin embargo, en las líneas que siguen se podrán encontrar algunas ideas orientadoras a este respecto.

ALGUNAS FORMULAS DE ORGANIZACION

a) Dentro de cada C. C. P.

Cuando el Centro sea suficientemente numeroso para ello, o concurran en él circunstancias especiales, se podrán constituir las comisiones que menciona el artículo 3.º, no tanto para actuar como ponente colectivo de temas generales como para elaborar sus propios y particulares trabajos de estudio y experimentación.

Estas comisiones, que no conviene excedan de cinco o seis miembros, habrán de constituirse, siempre que sea posible, a base de maestros de la misma localidad para que puedan reunirse con la frecuencia precisa sin necesidad de esperar a las reuniones generales. Cuando esto no pueda hacerse, se habilitará un espacio en el horario de las reuniones para que puedan celebrarse por separado las de las comisiones especializadas.

Cada una de estas comisiones deberá estar dirigida por un jefe de equipo, que mantendrá la debida conexión con el Director del C. C. P. y el Inspector de la zona.

Cuando la importancia del trabajo en ejecución lo exija, el Inspector de zona lo supervisará con la frecuencia necesaria, aprovechando las ocasiones que puedan ofrecerle las visitas ordinarias a la localidad.

b) Dentro de la zona.

Conforme las exigencias de especialización se van

haciendo mayores, ha de ampliarse la base de extracción de los especialistas. Por tanto, llegarán momentos en los que, para realizar determinado estudio, no pueda hallarse entre los integrantes de un C.C. P. suficiente número de educadores dedicados a esa especialidad. Habrá que apelar a buscarlos dentro de la zona y, si fuere preciso, de toda la provincia.

Supongamos que el Inspector ha encontrado dentro de los pueblos de su zona cinco maestros músicos que pueda hallarse entre los integrantes de un C. C. P. su estudio de la educación musical. Esta comisión será tenida en cuenta a la hora de hacer el plan anual de los C. C. P. y se adoptarán las previsiones necesarias para que celebren las reuniones que se estime oportuno. Se adscribirá al Centro que se considere más indicado, del cual formará parte a todos los efectos. Es decir, que en el Centro de Colaboración X se habrá constituido una comisión especializada de música, a la que pertenecen maestros de distintas localidades, algunos de los cuales se hallarán incluidos en éste, en vez de estarlo en el que territorialmente les correspondería. No obstante, sería conveniente que estos maestros asistiesen también a las reuniones del C. C. P. que les corresponde por la ubicación de su escuela.

c) En la provincia.

La misma razón que justifica la formación de un grupo diferencial dentro de una zona, puede llevarnos a constituir uno o más equipos provinciales, integrados en algunos de los C. C. P. de la capital. El Consejo de Inspección tendrá en cuenta estos casos en el plan general y determinará a qué Centros se vinculan, así como los inspectores que deban dirigirlos, que se procurará dominen las especializaciones elegidas.

El establecimiento de estos equipos estará particularmente indicado cuando se trate de organizar los «Centros de Colaboración Pedagógica provinciales», que señala el artículo 27. Las tareas que se marcan en los apartados a) y b) exigen una labor de seminario que no puede realizarse si no es a cargo de grupos reducidos, con personas bien seleccionadas y dedicados durante algún tiempo a esta misión.

MODALIDADES DE ESPECIALIZACION

Ya se ha aludido al principio a la diversidad de la materia que puede ser tomada como objetivo de los C. C. P. Con el fin de sistematizar un poco esta faz de posibilidades, se determinan los siguientes sectores:

a) División horizontal.

Atiende a las diversidades que origina el planteamiento en estratos graduales del cuadro escolar. Las bandas horizontales de preescolar, cursos elementales, cursos intermedios y cursos terminales, brindan una clara diferenciación que suscita cuestiones muy concretas a cada una y permite un estudio de problemas que son de común interés para quienes los viven, pero no para todos los educadores.

En el núm. 80 de esta revista se publica un artículo del señor Rico Vercher, Inspector de Enseñanza Primaria, que siempre ha tenido ideas muy claras so-

bre los C. C. P., en el que se razona justamente sobre este particular. A él remitimos a los lectores que deseen ampliar la información sobre esta modalidad de trabajo en los organismos que se vienen considerando.

La idea parece de peso y por ello no hace falta insistir más.

b) Sectores didácticos especializados.

No cabe duda de que en la didáctica especial hay una vital necesidad de operar en la línea del quehacer aplicativo actualizando las técnicas de trabajo mediante la prudente simbiosis de la experiencia magistral y del conocimiento teórico. Y nada mejor que los C. C. P. para tratar de coordinar las dos tendencias, que no siempre hallan fórmulas de acercamiento positivo, hasta quedar integradas en un solo cuerpo de acción. Los grupos que pudieran dar lugar a esta modalidad son:

— Grupo de las disciplinas formativo-intelectuales: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.

— Grupo de la expresión artística: dibujo y pintura, música y canto y manualizaciones.

— Grupo organizativo: directores escolares, escuelas de uno o dos maestros, escuelas rurales, escuelas comarcales, escuelas hogar...

— Grupo de técnicas: medios audio-visuales, evaluación del trabajo escolar, orientación escolar, psicotecnica, etc.

Debe aclararse que en esta enumeración no están incluidos todos los temas de posible tratamiento en los C. C. P., cuya nómina es, naturalmente, mucho más extensa. Y, por el contrario, tampoco debe asustar la abundancia de títulos, ya que siendo muchos los Centros a participar y no limitado el tiempo, es posible abarcar una amplia y sugerente gama de asuntos.

c) Sector provincial.

La realización de los Centros de Colaboración Provinciales tiene destacada importancia, que exige madura preparación. Si los C. C. P. han de tener una proyección benéfica en las escuelas será cuando —aparte de los efectos que su propio desarrollo ejerce sobre los componentes— puedan aprovecharse con carácter general los resultados destacados de los mismos.

El análisis de trabajos, la sistematización de los mismos, la obtención de fórmulas prácticas de aplicación, la elaboración de estudios de base para debatirlos en las reuniones provinciales, constituyen actividades que no pueden olvidarse en una planificación cuidadosa de esta interesante institución formativa.

El formidable crisol de decantación que pueden ser los Centros de Colaboración Provinciales, sólo alcanzará su plenitud cuando las cuestiones en ellos tratadas sean algo más que deliberaciones y acuerdos sobre un programa inédito preparado al efecto. Es decir, cuando los participantes se conviertan en elementos activos de sus creaciones, elaboradas en fase previa de silencioso seminario y dictaminadas en abierta concurrencia de criterios de los coautores de la obra.

d) Sector de iniciación.

La reglamentación del curso de prácticas de la carrera del Magisterio, según el plan previsto en la Ley

de 1965, pudiera introducir en sus fórmulas de trabajo el procedimiento de los C. C. P. Uno o varios de ellos organizados en cada provincia para integrar a los alumnos-maestros constituiría una destacada manera de vitalizar esta fase de la formación del maestro en virtud de un sistemático intercambio de experiencias y de un análisis colectivo de los principales problemas que el educador novel encuentra al incorporarse a la actividad docente.

La participación de maestros veteranos en los debates de este tipo de C. C. P. podría resultar altamente beneficiosa.

e) Sector de exposiciones.

El Reglamento de los C. C. P. (último párrafo del artículo 27) establece la celebración de exposiciones escolares cada cuatro años, precedidas de otras en los propios Centros.

Las exposiciones escolares —que tienen partidarios y detractores, porque pueden tener de bueno y de malo— son, sin duda, un valioso estímulo para la escuela, incluso cuando en ellas predomina la tendencia exhibicionista y formalista.

Pero si las exposiciones se organizan debidamente, son dotadas de un espíritu activo y se proyectan como el efecto de una causa anterior y fruto de un laborar consciente de la escuela, entonces pueden ser un motor efectivo del trabajo de escolares y maestros, capaz de proporcionar provechosos fondos.

No es éste el lugar para detallar cuáles son las fórmulas para organizar las exposiciones en el estilo mencionado. Pero bueno es que se piense que hay aquí todo un sector —y no desdeñable, por cierto— al que se pueden aplicar los criterios de trabajo especializado dentro de los C. C. P.

CONCLUSION

He tratado de recoger y sistematizar en las ante-

riores líneas algunas ideas, que estimo pueden ser útiles en orden a la eficacia de los C. C. P., aprovechando las posibilidades que la legislación vigente permite, que, en verdad, no son muchas, ya que los Centros de Colaboración Especializados, que constituyen una categoría con suficiente entidad para que hubieran sido explícitamente establecidos, se han olvidado en la reglamentación.

Sin embargo, la necesidad es tan obvia y los beneficios tan evidentes, que no se concibe tratar a fondo de estas entidades sin tomar en consideración esta forma organizativa.

Y, para terminar, vamos a hacer unas consideraciones sobre su funcionamiento:

— La más fuerte motivación que supone esta fórmula de trabajo, dota a estos grupos de colaboración de una mayor autonomía de acción, que evita el recargo en la función directiva.

— La promoción de tareas del carácter de las asignables a estas comisiones permite una acción más permanente que bajo la modalidad ordinaria, en que, muchas veces, la mayor parte de los asistentes se limita, casi exclusivamente, a dar su presencia a la reunión.

— Para el establecimiento de grupos de trabajo especializados habrán de buscarse esquemas de funcionamiento inéditos, aunque respetando las bases reglamentarias.

— Estos medios operativos exigirán, ciertamente, mayor número de reuniones para que la marcha de las tareas lleve un ritmo conveniente. No será difícil a la Inspección combinar las reuniones ordinarias y extraordinarias de los Centros con otras sostenidas con motivo de las visitas a las localidades donde radique alguna de estas comisiones de trabajo especializado.



Procedimientos de información para el trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica

Por **JUAN NAVARRO HIGUERA**

Jefe del Departamento de Material Didáctico

EL PROBLEMA DE LA INFORMACION

Los C. C. P. están integrados por inspectores, directores y maestros. Admitiendo un orden lógico en cuanto a las posibilidades de contar con información actualizada, podemos suponer que tienen una sucesión semejante a la en que figuran anteriormente los tres estamentos mencionados. Es decir, que los maestros, los más numerosos y, en cierto modo, más necesitados de una ayuda en razón de las circunstancias en que se desenvuelven, son los que, a la hora de actuar, encuentran más dificultades para participar, debidamente informados, en las tareas propias de los C. C. P. Aparte de este sector, que debe recibir información, no deja de tener importancia la que también afecta a los otros dos grupos profesionales citados, pues no olvidemos que, por tratarse de estudios muy concretos y hasta especializados los que figuran en los temarios anuales que rigen la vida de estas instituciones, no es normal que existan suficientes elementos de trabajo al nivel en que se desenvuelven.

Establecida esta base de la necesidad de una suficiente información, parece indicado calificar cómo debe ser ésta, habida cuenta de la forma en que debe operar. Así es fácil comprender que los materiales que se pongan a disposición de los C. C. P. deben mantenerse en una difícil línea de equilibrio entre lo teórico y lo práctico que, ciertamente, no se

consigue sin esfuerzo. Preparar materiales que respondan en su fondo a sólidos principios doctrinales y ofrezcan en su forma una natural acomodación a las insoslayables exigencias de la realidad, no debe ser tarea fácil a juzgar por lo poco que se prodiga. Pero hay que esforzarse en lograrlo con el fin de que, quienes participan en esta obra de perfeccionamiento del personal docente primario, puedan manejar medios de trabajo idóneos en los que encuentren sugerencias y directrices para una participación activa en el hacer propio de los Centros, más que incitaciones a un tratamiento especulativo de los asuntos.

Es conocida la situación—a veces casi angustiada—de quienes se ven comisionados para realizar un trabajo y se encuentran sin medios para elaborarlo. Por ser un caso bastante frecuente conviene que se tome en consideración y se piense en la manera de atender a esta necesidad.

Cuando los C. C. P. se organizan de modo que formen estructuras dentro de un cuadro sistemático general, en vez de la individualizada y desconexa ordenación actual, podrá ser posible disponer de instrumentos adecuados a estas necesidades antes expuestas.

NIVELES DE PROCEDENCIA DE LA INFORMACION

Las fuentes informativas que deben nutrir las necesidades de los C. C. P. tendrían, fundamentalmente, tres niveles:

— **Nacional.** La superior dirección de este dispositivo de perfeccionamiento, al mismo tiempo que marca las directrices generales debe suministrar suficientes materiales informativos de carácter más completo que las referencias bibliográficas que, por muy acertadas que sean, resultan inoperantes en estos casos. Los documentos orientadores deben elaborarse de tal forma que sean efectivos sin necesidad de que los ponentes de los trabajos realicen una labor de acopio de datos, la mayor parte de las veces inviable en las circunstancias en que se desenvuelven.

Más adelante se indicarán algunas de las modalidades en que puede realizarse este servicio de suministro de elementos informativos y orientadores.

— **Provincial.** Los artículos 12 y 17 del Reglamento de los C. C. P. atribuyen al Consejo de Inspección destacadas misiones en orden al planeamiento provincial de aquéllos, lo que impone unas exigencias concretas de orientación que deben ser previstas a su tiempo. Si provincialmente deben existir unas directrices sobre los Centros, es natural que a tales directrices acompañen unas ayudas para su más adecuado desarrollo. La Inspección Provincial habrá de contar con medios para proporcionar esta información, tan necesaria para la buena marcha del servicio que se considera.

— **Zonal.** El inspector es el Director nato de los C. C. P. de su zona (artículo 15 del Reglamento),

sobre los que tiene facultades de organización, tanto en orden al desarrollo de cada uno de ellos, como respecto a normas comunes que deban ser observadas en general por los de la demarcación a su cargo.

Que el inspector debe proporcionar elementos de trabajo a los componentes de los Centros, parece cosa fuera de toda duda. A través de esta organización los inspectores pueden realizar su más directo papel respecto al perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio, por lo que nunca será excesiva la atención que presten al asunto. Aplicando a esta función un símil de concepto activo, la obra de los Centros deberá ser realizada principalmente por los maestros que los integran. Es su participación dinámica, la elaboración colectiva de conclusiones, la obtención de fórmulas de trabajo escolar nacidas en el propio ámbito del centro educativo, lo que debe imprimir carácter a los C. C. P., haciendo de ellos un ente ajustado a la finalidad perseguida. No faltan medios al inspector para mantener una información que promueva el trabajo en el sentido indicado.

ASPECTOS DE LA INFORMACION

No es posible detallar de un modo demasiado enumerativo cuáles son los aspectos a que puede afectar la información requerida por los C. C. P. Pero cabe señalar, como posibles, los siguientes:

— **General.** Que comprende aquello que es sustantivo para todos los Centros, referido principalmente a normas organizativas, servicios administrativos, temarios comunes y ordenación de conclusiones.

— **Específica.** Información que se destina a sectores parciales que realizan trabajos no comprendidos en el temario general. Principalmente pueden quedar incluidas en este aspecto las tareas que realicen los C. C. P. especializados.

— **Investigación y experimentación.** Dotación de adecuados instrumentos para aquellos trabajos que, apoyándose sobre la propia acción de la escuela y buscando una base amplia de elaboración, se realicen para comprobar técnicas de enseñanza o para promover nuevos recursos de carácter didáctico.

— **Divulgación de trabajos interesantes.** Importante papel reservado a las realizaciones de determinados C. C. P. Los trabajos de éstos no sólo sirven como medio de mantener el tono de sus componentes y de elaborar conclusiones útiles a ellos y a sus escuelas. En muchos casos obtienen frutos que pueden tener una aplicación más general y que es conveniente divulgar ampliamente para extender sus beneficios.

En efecto, pensando en la posibilidad de que muchos C. C. P. sean capaces de realizar ensayos valiosos, es preciso buscar medios para que estos trabajos lleguen a ser útiles en el mayor número de casos. Tan importante o más que los efectos de mejora-

miento profesional que se logran por las actividades realizadas y promovidas por los Centros, es la posibilidad de que aquellos trabajos que se consideren sobresalientes tengan un área de difusión mucho más extensa que la de los integrantes de la entidad.

— **Preparación de las reuniones provinciales.** Deben prepararse con cuidado los «Centros de Colaboración Pedagógica provinciales» establecidos en el artículo 27 del Reglamento. La planificación de los trabajos, selección de los mismos y depuración y resumen, a que se refiere dicho artículo, deben ser previstos con anticipación.

— **Orientación de exposiciones.** Las establece el artículo del Reglamento citado anteriormente y parece natural que deban organizarse con cierto sistema. De ello depende el que las exposiciones sean un medio efectivo de promover el perfeccionamiento. Si se dejan a la iniciativa de cada Centro, no es fácil que pasen de ser una más o menos vistosa exhibición de trabajos. De aquí la necesidad de una planificación que, como es natural, debe darse a conocer por los medios y del modo que determinen sus rectores.

MEDIOS DE INFORMACION

No se pretende que los medios que se indican a continuación sean puestos en juego simultáneamente ni que se implanten de un modo más o menos inmediato. Son ob-

vias las dificultades que ello encierra y forzoso es tenerlas en cuenta. Pero parece evidente que los C. C. P. necesitan una fuerte inyección de medios informativos que puedan ayudar y sistematizar su labor. Resulta claro que el programa que ahora se da y los números monográficos de «Vida Escolar» que se les dedican no bastan.

Si se considera que los C. C. P. son uno de los instrumentos más idóneos de perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio y que, por su amplitud, pudieran alcanzar en el orden orgánico una categoría muy destacada, no puede extrañar que se prevea la extensa concurrencia de medios informativos y reguladores que a continuación se indican:

— **Boletín Informativo de los C. C. P.** Previsible y necesario bajo la hipótesis de que estas entidades no sean una acumulación de pequeñas células aisladas, sino órganos de un ente complejo superior. Sería un instrumento de comunicación entre la rectoría nacional y los C. C. P. No faltaría materia para llenar unas páginas periódicamente con la problemática, las noticias, las realizaciones, etcétera, de estos órganos.

— **Circulares orientadoras**, que,

con carácter normativo y ejecutivo, establezcan la regulación jurídica, administrativa y técnica de los C. C. P.

— **Documentos audio-visuales** elaborados por expertos, que permitan difundir extensivamente ideas, realizaciones, noticias, etc. El apoyo que a la obra de los C. C. P. proporcionaría este tipo de información puede tener un alcance incalculable.

— **Orientaciones por radio**, posibles e interesantes, porque serían un medio de llegar simultáneamente a todos los maestros integrados en los Centros, lo que permitiría actuar en los momentos más positivos—los intervalos entre reunión y reunión—para lograr que estas agrupaciones de educadores sean órganos vivos y de actividad permanente, y no meras reuniones periódicas de oyentes que concurren a las sesiones en que se dan a conocer los trabajos fatigosamente elaborados por uno, dos o tres compañeros.

— **Notas en los Boletines Provinciales de las Inspecciones**, necesarias para puntualizar lo referente a trabajos promovidos en el ámbito provincial o zonal, que deben ser orientados rigurosamente desde la propia Inspección.

— **Folleto monográfico**, que

recojan aquellos trabajos que por su interés deban tener una difusión nacional, bien con carácter general o para determinados sectores diferenciales.

— **Documentos normalizados**, para el registro de todas las actividades que realizan los C. C. P.

* * *

Se ha tratado de condensar en estas páginas unos de los aspectos que, en la práctica, se han presentado como más necesitados de atención respecto al desenvolvimiento de los C. C. P. Con estas líneas se hace un llamamiento para que, cuantos participan en esta obra, vayan teniendo conciencia de algo que puede ser de especial utilidad con miras al adecuado concurso de todos los que intervienen en ella.

Sería muy de desear que la frecuente y crítica situación que al principio se menciona pudiese tener en una futura —que deseamos próxima— ampliación de este eficaz medio de perfeccionamiento del docente primario.



La documentación y los Centros de Colaboración Pedagógica

Por M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO

1. La documentación base y soporte de la investigación

La documentación, en cuanto se refiere a materia educativa, es tan amplia que abarca casi todas las ramas del saber, ya que se introduce en todos los aspectos de la vida. En frase de J. Majault «cuanto más la enseñanza tiende a ser activa y concreta, apoyada, no sobre la afirmación dogmática, sino sobre el trabajo personal del alumno y la realidad observada, más debe recurrir no solamente al libro, sino a los documentos visuales y sonoros que permiten el conocimiento directo de esta realidad».

La documentación, fuente de información, es por ello medio de enseñanza, en particular de una enseñanza que se desea cada vez más activa y concreta, fundada menos sobre la palabra del maestro que sobre los trabajos personales de los alumnos y sobre la observación tan directa como sea posible de la realidad (1). Estando al servicio del humano saber y de la enseñanza, termina por condicionarlo, lo que promueve por no decir impone la evolución, el desarrollo y la expansión de la enseñanza.

Cuando los documentos sirven a la educación, o a la pedagogía, su conjunto recibe el nombre de documentación educativa o de documentación pedagógica.

1.1. Documentación sobre la enseñanza

Tiende a reunir, utilizar y difundir toda clase de documentos acerca de la educación, su historia, evolución y estado actual de las instituciones escolares, de los métodos y las técnicas.

(1) L'Institut Pédagogique National et les Services d'Études et de Documentation de l'Enseignement Public. París, I. P. N., 1-2.

Es, por tanto, misión de los Centros de colaboración pedagógica recabar y reunir documentos que permitan estudiar y comprobar cuanto se refiere a la enseñanza referido a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria, de acuerdo con lo que estipula su Reglamento.

Con arreglo a los fines determinados en el mismo, el intercambio de doctrinas y experiencias es un medio para contribuir a fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales, y base de estos conocimientos es la documentación que sea posible lograr acerca de cada uno de los temas que interesen en un momento determinado. Es frecuente emprender estudios e investigaciones ignorando trabajos que ofrecen una respuesta inteligente y cuidadosamente comprobada, después de investigaciones, en ocasiones, con más medios de los que se pueden utilizar. Es obvio que en el campo de la educación, al igual que en cualquier otro saber, no deben derrocharse los esfuerzos en trabajos inútiles en cuanto a las nuevas aportaciones que pueden ofrecer a los estudiosos.

Por estas razones y muchas otras que sería largo exponer, la documentación, el documentarse es la actividad primera que debe realizarse en orden al comienzo de un estudio o investigación, sea cual sea el tema abordado.

Los Centros de Colaboración Pedagógica, en cuanto se planteen un trabajo a realizar, con contenido claro y definido, han de procurar reunir, estudiar y resumir los documentos que pueden proporcionar conocimientos.

La documentación contestará a las preguntas: — ¿Qué es lo que se ha hecho hasta ahora en nuestro país?

— ¿Qué es lo que se ha hecho en otros países? Dará a conocer:

- Las conclusiones a que han llegado los expertos hasta el presente.
- Los trabajos en vías de realización en España y fuera de ella.

Y así un sinnúmero de preguntas más, que serán contestadas a través de la documentación y conocida su respuesta por los Centros de Colaboración, antes de comenzar la labor encomendada en su Reglamento.

1.2. Documentación para la enseñanza

Así como la documentación sobre la enseñanza prepara y facilita los trabajos de investigación y estudio, la documentación para la enseñanza estriba en reunir, utilizar, dar a conocer y producir documentos útiles para el maestro y por su conducto y de una manera más o menos directa para el alumno.

Los Centros de Colaboración Pedagógica que precisen la documentación para el cumplimiento de sus fines, serán asimismo organismos que creen documentos para la enseñanza, resultado de sus trabajos e investigaciones.

2. La documentación y los documentos

La palabra documento tiene una acepción muy amplia, en cuanto se refiere a la educación. Es un documento cualquier medio que proporcione información, tales como disposiciones legales, estadísticas, resultados de encuestas, publicaciones, manuales escolares, películas, fotografías, cintas magnetofónicas, discos, colecciones de curiosidades, etc., habiendo experimentado una ampliación su significado, ya que de la acepción restringida de esta palabra (diploma, carta, relación u otro escrito que ilustra o prueba algún hecho; y en sentido figurado, cualquier cosa que sirva de prueba), limitada al manuscrito y al impreso, se ha pasado a un significado extensísimo.

Todos los documentos deben ser reunidos, clasificados, remitidos, en su caso, y difundidos si así es preciso.

2.1. Búsqueda y reunión de documentos

La documentación se puede obtener directa o indirectamente.

La obtención directa de la documentación se realiza a través de libros, revistas y publicaciones regulares, documentación legislativa, leyes fundamentales, decretos, órdenes, resoluciones, resúmenes de debates legislativos previos a una ley fundamental, estudios, informes, planes políticos, declaraciones del poder ejecutivo, planes de desarrollo, artículos de prensa, Actas de Congresos, informes de estudios, tesis doctorales, estadísticas, encuestas, informes oficiales que se dirigen a departamentos ministeriales o a importantes organismos que patrocinan investigaciones o que emanan de estos departamentos u organismos, anexos de carácter técnico de estos

informes, informes inéditos, monografías, etc.

Indirectamente se logra obtener documentación a través de consulta de catálogos, bibliografías, monografías acerca de un tema determinado que reúnan o resuman las conclusiones de una serie de documentos originales, informes de investigación que aparecen en revistas especializadas o publicaciones periódicamente en forma de libro, informes oficiales que exponen a los Gobiernos los resultados de una serie de estudios, abstracts, recensiones, revistas secundarias dedicadas a la publicación de resúmenes analíticos, etc.

Los Centros de Colaboración Pedagógica podrán obtener copia de documentos que puedan interesarles a través del Departamento de Documentación del C. E. D. O. D. E. P., así como la información acerca de temas concretos, en especial cuando se refiere a documentación sobre la Enseñanza Primaria.

2.2. Estudio y análisis de los documentos

Una vez lograda una documentación referente al tema a estudiar, que ha podido ser seleccionada de bibliografías o solicitada al citado Departamento del C. E. D. O. D. E. P., es tarea primordial el estudio y análisis del documento con el fin de conocer su contenido y extraer de él los conocimientos que son útiles para el fin propuesto.

Es de aconsejar la realización de un cuidadoso análisis del mismo que permitirá un más fácil aprovechamiento de su contenido.

2.3. Elaboración de nuevos documentos e información

Algunas normas es preciso tener en cuenta para la utilización y aprovechamiento de documentos y en especial de todos aquellos que aparecen en publicaciones, sean o no periódicas.

La regla más importante es: quien utiliza un escrito debe mencionarlo con detalle: autor, título, lugar, editor o revista, lugar, fecha y páginas. Si se transcribe parte de la obra ha de indicarse la notación exacta del lugar en que figura lo transcrito. Si de la lectura de varias obras se ha logrado la visión de un problema y se han vislumbrado soluciones también deben ser citadas las publicaciones.

Un escrito bien documentado con notaciones bibliográficas es valioso siempre, aunque no se aporten ideas originales; la labor de información y difusión de conceptos e ideas tiene un indudable valor, por tanto se debe procurar en todo momento que quien se preocupe por los temas tratados pueda acudir a las fuentes que han utilizado para su preparación, de modo que pueda ser ampliado su contenido o interpretado bajo otro punto de vista.

La realización de trabajos de síntesis o de divulgación es de mucho interés, en lo que se refiere a educación, ya que facilita la puesta al día de los avances y experiencias realizados.



371.13 PERFECCIONAMIENTO DE LOS MAESTROS

A

AHRENS, Maurice R.: «Perfeccionamiento del personal docente en ejercicio en los Estados Unidos de América», *Revista Analítica de Educación*, núm. 10, volumen IX, diciembre 1957, Unesco.

B

«Bibliografía sobre perfeccionamiento del Magisterio», *Notas y Documentos*, número 10-11, enero-junio 1964.
«Bibliografía sobre perfeccionamiento del Magisterio», *Proyecto Principal de Educación*, Unesco, América Latina, Boletín Trimestral núm. 25, enero-marzo 1965, págs. 61-64.

C

«Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 25ª. Ginebra 1962. Recomendación núm. 55 a los Ministerios de Instrucción Pública, sobre el perfeccionamiento de los Maestros de Enseñanza Primaria en ejercicio», *Notas y Documentos*, núm. 10-11, Madrid, enero-junio 1964, págs. 3-8.
COVARRUBIAS, Alejandro: «El perfeccionamiento de los maestros de Enseñanza Primaria», *Proyecto Principal de Educación*, Unesco, América Latina, Boletín Trimestral núm. 25, enero-marzo 1965, págs. 21-28.
«Cursos de perfeccionamiento magisterial», *Magister*, núm. 1, junio 1964, a realizarse el verano de 1966», *Magister*, núm. 5, Perú, julio-agosto-septiembre 1965, págs. 40-53.
«Curso de perfeccionamiento magisterial págs. 18-21, y núm. 4, año II, págs. 17-29, Lima, Perú.

H

AMORI, Anne: «El perfeccionamiento de los maestros primarios», *Notas y Documentos*, núms. 10-11, Madrid, enero-junio 1964, págs. 31-34.

I

Informe del Seminario Interamericano sobre el Perfeccionamiento del Magis-

terio en servicio», *Notas y Documentos*, núms. 10-11, Madrid, enero-junio 1964, págs. 9-30.

In-service education of elementary teacher. Nashville, Tennessee, George Peabody College for Teachers, Division of Survey and Fields Studies, 1945, 114 páginas.

In-service education of teachers in Connecticut. Connecticut State Department of Education. Bulletin núm. 56, Hartford, 1952, 63 páginas.

N

Notas y Documentos, núms. 10-11, Madrid, enero-junio 1964, dedicado a «Perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio».

«Nuevas formas de perfeccionamiento para el Magisterio Nacional», *Pedagogía*, Problemas de la Educación Contemporánea, núms. 2-3, Santiago, Chile, noviembre y diciembre, 1963; abril, mayo y junio 1964, págs. 145-184.

P

«Plan de capacitación y perfeccionamiento del Magisterio Nacional», *Revista de Educación*, núm. 1, enero-abril, 1959, Ciudad Trujillo.

S

Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio en servicio. Informe final, Montevideo, 6 al 18 de octubre de 1958. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco/ED/164, París, 21 abril 1959.

«Seminario Interamericano sobre perfeccionamiento del Magisterio en servicio. Montevideo, 1958, Conclusiones y recomendaciones», *Proyecto Principal de Educación*, Unesco, América Latina, Boletín Trimestral, núm. 25, enero-marzo 1965, págs. 29-52.

A

AMBITE, Vicent; CAMAREDE, Jeanne; BAUDON, Françoise: «Quarante élèves professeurs veulent apprendre leur métier». *Cahiers Pédagogiques*, n.º 48, mai 1964, páginas 54-60.

CH

CHIFF, R.: «Comment mettre le futur professeur en mesure de donner ce qu'on lui demandera», *Recontres*, octubre-noviembre-diciembre 1953, núm. 4, página 25.

I

«In service education of teachers», California, *Journal of Elementary Education*, Sacramento, agosto 1956, 64 páginas.

J

JIMÉNEZ, Delfina: «Formación y perfeccionamiento del Magisterio», *Revista del Ministerio de Educación y Culto*, Asunción, Paraguay, año I, núm. 2, octubre 1957, págs. 5-6.

JOHNSTON, J.: «Cursos de perfeccionamiento para profesores en Inglaterra», *Bordón*, núm. 73, enero 1958, págs. 7-11.

N

National Society for the Study of Education. *In-service education for teachers, supervisors, and administrators*. The 56th Yearbook of the N. S. S. E. Part I, edited by Nelson B. Henry. University of Chicago Press, Chicago, 1957, 367 páginas.

R

ROSELLÓ, Pedro: «La formación de expertos en educación», *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, tomo XXXVI, núm. 3, septiembre 1962, páginas 203-208.

S

SEPÚLVEDA, C., Nelly: «Treinta y un años de vida y labor del Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento», *Pedagogía*. Problemas de la Educación Contemporánea, septiembre-oct. 1963, año I, Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento, Santiago, Chile.

SHARP, George: *Curriculum development as re-education of the teacher*. New York, Bureau of Publication Teachers. College, Columbia University, 1951, 132 páginas.

Southern Association of Colleges and Secondary Schools. Commission on Curricular Problems and Research, *Education of Elementary school personnel*. Southern Association's co-operative study in elementary Education, Atlanta, Georgia, 1951, 80 páginas.

16 MAPAS A TODO COLOR

29 mapas en blanco y negro

Precio: 18 ptas.

INDICE DE MAPAS

- | | |
|---------------------------------|---|
| Planisferio político. | América política. |
| La Europa de Versailles (1920). | Artico. |
| Europa. Unidades económicas. | Antártida. |
| Europa económica (2 mapas). | Australia y Nueva Zelanda económicas (2 mapas). |
| Europa física. | Oceanía física y política. |
| Europa política. | Planisferio. Climas. |
| Asia en 1939. | Planisferio. Densidad de población y poblamiento. |
| Oriente Medio. El petróleo. | Planisferio. Esperanza de vida. |
| Asia económica (2 mapas). | Planisferio. Renta anual por habitante. |
| Asia física. | España física. |
| Asia política. | España. Aprovechamiento del suelo. |
| Africa en 1939. | España. Densidad de población. |
| Africa en 1960. | España. Energía, minería, industria. |
| Canal de Suez. | España. Comunicaciones. |
| Africa económica (2 mapas). | España. Renta por habitante. |
| Africa física. | España. Provincias africanas. |
| Africa política. | Andalucía. |
| América económica. | Meseta. |
| América Central y Caribe. | Cataluña, Valle del Ebro, Levante. |
| América Central económica. | Norte. |
| América física. | Canarias. |



EDITORIAL SEIX BARRAL
Provenza, 219
BARCELONA-8

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.



150 ptas.



250 ptas.



200 ptas.

- Ofrecemos tres obras interesantes para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de los maestros, directores escolares e inspectores.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.

BURBUJAS DE COLORES

por MARÍA PRATS

Son los cuatro primeros cursos de manualizaciones de

TEXTOS MAGISTERIO



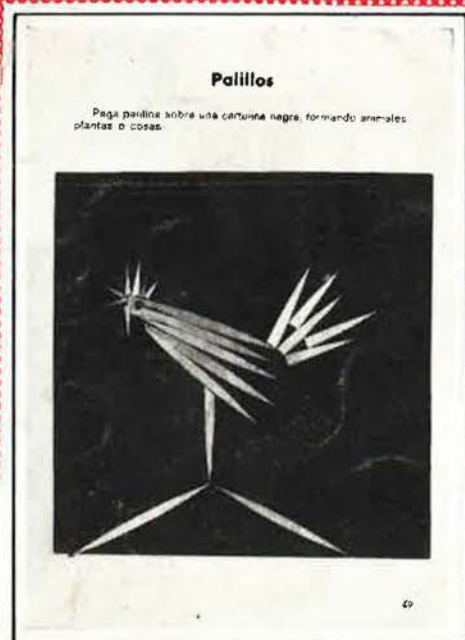
CUATRO MARAVILLOSOS LIBROS DE TRABAJOS MANUALES

- Plegado, recortes, modelado, trabajos decorativos, etc.

TODOS ELLOS A REALIZAR CON MATERIALES TAN SIMPLES COMO:

- Papeles, palillos, cuerda, trapos de colores, plastilina, cartón, hilos, etc.

¡UN MUNDO NUEVO Y APASIONANTE PARA EL NIÑO!



PRECIOS

Cursos 1.º, 2.º y 3.º (cada uno) . . . 40 ptas.
Curso 4.º 60 »

Solicite un ejemplar de muestra con el 50 por 100 de descuento

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A. Quevedo, 1, 3 y 5 MADRID-14