1º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica
Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica
Congresso de Movimentos de Renovaçom Pedagógica
Pedagogi Eralkakuntzarako Kongresua

Ponencias y Comunicaciones
Ponències i Comunicacions
Ponências e Comunicaçons
Txosten eta Komunikazioak
Ponencies y Comunicaciones

Barcelona, 5 a 10 Desembre 1983

I

DIPUTACIÓ DE BARCELONA

INTRODUCCIÓ

El I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, ha sido organizado y realizado por los Movimientos de las distintas Comunidades Autónomas, con el soporte del Ministerio de Educación y Ciencia y la colaboración de la Generalitat de Catalunya, la Diputación de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona, por cuanto el Congreso se ha celebrado en esta ciudad.

Los Movimientos participantes aportaron como base para los trabajos del Congreso, una serie de ponencias y también comunicaciones de experiencias o investigaciones realizadas. Y estos son los documentos de que consta esta edición.

La clasificación de estos documentos ha sido realizada siguiendo el guión de la distribución del trabajo que se llevó a cabo durante el Congreso. Si bien en los grupos de trabajo de cada comisión únicamente se utilizaron las ponencias como base, hemos creído conveniente intercalar las comunicaciones que tratan aspectos de cada uno de los temas con el fin de ver todas las aportaciones de los Movimientos en cada caso.

En el índice de documentos queda clara esta clasificación.

Se puede observar en este volumen algunas repeticiones de conceptos, estilos diferentes de redacción, diversas metodologías de trabajo, todo ello debido a que los distintos documentos provienen de Movimientos y autores de todas partes. Creemos que la variedad es interesante y enriquecedora, y que refleja nuestra propia realidad. Es de resaltar el tipo de lenguaje utilizado, común a todos los que estamos en el camino de la Renovación Pedagógica.

De este I Congreso habrán surgido tres publicaciones:

1. Una edición facsímil de los programas y crónicas de las Escoles d'Estiu de 1914 a 1936, realizada por la Diputació de Barcelona con motivo de este Congreso.
2. Este compendio de la documentación que los Movimientos aportaron al Congreso.
3. Las conclusiones del Congreso, que se editan con subvención del Ministerio de Educación.

Esperamos que todo el trabajo realizado y publicado sea útil para todos.

El I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, ha estat organitzat i realitzat pels Moviments de les diverses Comunitats Autònomes, amb el suport del Ministeri d'Educació y Ciència i la col.laboració de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona i l'Ajuntament de Barcelona, pel fet que la celebració del Congrés ha tingut lloc a Barcelona.

Els Moviments participants varen aportar com a base dels treballs del Congrés, una sèrie de ponències i també unes comunicacions d'experiències o investigacions. I aquests són els documents que consten en aquesta edició.

La classificació d'aquests documents ha estat feta seguint el guió de la distribució del treball que es va fer durant el Congrés. Tot i que als grups de treball de cada comissió només es varen utilitzar com a base les ponències, hem cregut que fóra interessant d'intercal.lar-hi les comunicacions que tractaven aspectes de cada un dels temes, per tal de veure totes les aportacions dels Moviments en cada cas.

En l'índex de documents queda clara aquesta classificació.

El fet que els documents vinguin de diversos Moviments i de diversos autors, dóna com a resultat en aquest recull, algunes repeticions de conceptes, estils de redacció diferents, diverses metodologies de treball . . . La varietat, però, és interessant i enriquidora i reflexa la nostra pròpia realitat. Cal afegir que el tipus de llenguatge utilitzat sí que és comú a gairebé tots els que estem enfilats en el camí de la Renovació Pedagògica.

D'aquest primer Congrés, n'hauran sorgit tres publicacions:

1. Una edició facsímil dels programes i cròniques de les Escoles d'Estiu 1914-1936, feta per la Diputació de Barcelona amb motiu d'aquest Congrés.
2. Aquest recull de la documentació que els Moviments varen aportar al Congrés.
3. Les conclussions del Congrés que s'editen amb subvenció del Ministeri d'Educació.

Esperem que tot el treball realitzat i publicat, sigui útil per a tots.

O I Congresso de Movimentos de Renovaçom Pedagógica, foi organizado e realizado polos Movimentos das distintas Comunidades Autónomas, com o suporte do Ministério de Educaçom e Ciéncia e a colaboraçom da Generalitat de Catalunya, a Deputaçom de Barcelona e o Concelho de Barcelona, porquanto o Congresso se celebrou nesta cidade.

Os Movimentos participantes aportárom como base para os trabalhos do Congresso, una série de ponências e também comunicaçons de experiências ou investigaçons realizadas. E estes som os documentos de que consta esta ediçom.

A classificaçom destes documentos foi realizada seguindo o guiom da distribuiçom do trabalho que se levou a cabo durante o Congresso. Ainda que nos grupos de trabalho de cada comission só se utilizárom as ponências como base, cremos conveniente inserir as comunicaçons que tratam aspectos de cada um dos temas, com a fim de ver todas as aportaçons dos Movimentos em cada caso.

No índice de documentos fica clara esta classificaçom.

Podem-se observar neste volume, algunas repetiçons de conceitos, estilos diferentes de redacçom, diversas metodologias de trabalho, todo isto devido a que os distintos documentos provenhem de Movimentos e autores de todas partes. Cremos que a variedad é interessante e enriquecedora e que reflecte a nossa própria realidade . . . É de salientar o tipo de linguage empregada, comum a todos os que estamos no caminho da Inovaçom Pedagógica.

Deste I Congresso, terám surgido tres puclicaçons:

1. Umha ediçom fac-símile dos programas e crónicas das "Escoles d'Estiu" de 1914 a 1936, realizada pola Deputaçom de Barcelona com motivo deste Congresso.
2. Este compêndio da documentaçom que os Movimentos aprotárom ao Congresso.
3. As conclusons do Congresso que se editam com subsídio do Ministério de Educaçom.

Esperemos que todo o trabalho realizado e publicado seja útil para todos.

Pedagogi Berrikuntzarako I.Kongresu hau Komunitate Autonomoetako mugimenduek antolatu eta burutu dute. Hezkuntza eta Zientzietarako Ministraritzaren babes estimagarria jaso du, eta Kongresu hau Bartzelonako hirian ospatu denez gero, Kataluinako Generalitatearen nahiz Bartzelonako Diputazioaren eta Udalaren laguntza halaber.

Mugimendu partehartzaileek, aurretik burutu dituzten experientziei eta ikerketei buruzko txostenak eta halaber komunikazioak ekarri dituzte. Dokumentu horiek dira Kongresuko lanetarako oinarritzat aukeztu direnak, eta horiexek dira halaber edizio honetan argitara ematen ditugunak.

Dokumentu hauen sailkapena, Kongresuan zehar eginiko lan-banaketaren gidoari jarraiki egin da.Lanaren oinarritzat Batzorde bakoitzeko taldeek txostenak bakarrik erabaili bazituzten ere, komenigarri iruditu zaigu komunikazioak ere sartzea, edozein gaieko zenbait alderdi ukitzen zutenak behinik behin. Modu horretan, kasu bakoitzari dagokionez mugimenduek egin dituzten ekarpen guztiak izango ditugula pentsatzen dugu.

Dokumentuen indizean argi gelditzen da sailkapen hori.

Liburu honetan badira, erreparatuko den bezala, kontzeptu batzuk errepikatzen direnak, idazketa-estilo desberdinak, lanerako metodologia desberdinak; ez da harritzekoa hala gertatzea, dokumentu hauek landu dituzten mugimenduak eta egileak jatorriz leku askotarikoak bait dira. Barietatea interesgarria eta aberasgarrai dela iruditzen zaigu, gure errealitatearen ispilu denez gero. Liburu honetan azaltzen den hizketari dagokionez berriz, azpimarratzekoa da berrikuntzaren bidean gabiltzanok arras bateratua erabili dugula.

I.Kongresu honek hiru argitalpen eman ditu:

1. Scoles de Stiu deituek 1914-36 biartean sorturiko programen eta kroniken faksimileko edizioa. Batzelonako Diputazioak eman du argitara Kongresu honen oroimenean.
2. Mugimenduek Kongresura ekarri duten Dokumentazioaren Bilduma hau.
3. Kongresuko Ondorioak, Hezkuntz Ministraritzaren laguntzarekin argitaratuko direnak.

Denon artean burutu eta argitara eman dugun lan hau onuragarri izango zaigulakoan.

El I Congresu de Movimentos de Renovación Pedagóxica entamóse y féxose polos Movimentos de les dintintes Comunidaes Autónomes, col sofitu'l Ministeriu d'Educación y Cencia y col gabitu de la Generalitat de Catalunya, la Deputación de Barcelona y l'Ayuntamientu Barcelona, dao que'l Congresu féxose nesta ciudá.

Los movimientos aconceyaos trixeron comu base pa los trabayos del Congresu una riestra de ponencies y tamién comunicaciones d'esperiencies o investigaciones rializaes, y éstos son los documentos que formen esta edición. L'estremamientu d'estos documentos fíxose d'alcuerdu cola guía de la distribución del trabayu que se desendolcó a lo llargo'l Congresu. Anque nos grupos de trabayu de caúna les comisiones namái que s'emplegaron les ponencies comu base, abultómos que yera comeniente llantar les comunicaciones que cinquen nos aspeutos de caún de los temes, pos el finxu que precuramos algamar nun ye otru que poner delantre toles aportaciones de los movimientos en caún de los casos.

Nel índice de cartafueyos queda ñidia esta clasificación.

Puen atopase nesti volume delles repeticiones de conceutos, estilos dixebraos, estremaes metodoloxíes de trabayu, too ello per mor de que los cartafueyos apórtemnos de Movimientos y autores de toles fasteres. Creyemos que la variedá ye interesante y enriqueceora y qu'espeya la nuesa mesma rialidá. Ye de resaltar el tipu de llinguaxe emplegáu, el mesmu en tolos que tamos nel camín de la Renovación Pedagóxica.

D'esti I Congresu surdieren tres publicaciones:

1. Una edición fasímil de los programes y cróniques de les Escueles del Branu de 1914 a 1936, fecha pola Deputación de Barcelona col motivu d'esti Congresu.
2. Esti compendiu de la documentación que los Movimientos trixeron al Congresu.
3. Les conclusiones del Congresu, que s'editen col sofitu económicu del Menisteriu d'Educación.

Prestaríamos abondo que tol trabayu fechu y asoleyáu seya d'utilidá pa toos.

ÍNDEX

Página

1 ESCUELA

1.1. BASES PEDAGOGICAS DE LA ESCUELA PUBLICA

1.1.1. ASPECTOS GENERALES Y OBJETIVOS

BASES PEDAGOGICAS DE LA ESCUELA PUBLICA - MADRID 1
EL GRUP-CLASSE – CATALUNYA 4a
EL GRUP-CLASSE (castellano) – CATALUNYA 5
OHO REN ORAINA ETA – EUSKADI 9
PRESENTE Y FUTURO DE LA EGB – EUSKADI 11
POSIBILIDADES Y LIMITES DEL CAMBIO EDUCATIVO – PAIS VALENCIÀ 13
EL ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO EN LA EDUCACION. UNA RELACION EDUCATIVA NUEVA – EUSKADI 15
PRESUPUESTOS PARA UNA RENOVACION PEDAGOGICA – MCEP 17
BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO – LA RIOJA 19
SOBRE POLITICA EDUCATIVA. ASPECTOS CONCRETOS – MADRID 25
EDUCAÇOM PARA A PAZ – GALIZA 27
EDUCACION PARA LA PAZ (Trad. del original galego) – GALIZA 47
EDUCACION DE LA PAZ – MADRID 67
EDUCAR PARA LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ – ARAGON 69
EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA – ASTURIES 72a
LA HISTORIA DE LA CIENCIA COMO FACTOR DE RENOVACION PEDAGOGICA – ARAGON 73
RENOVACION PEDAGOGICA Y AYUNTAMIENTOS – MCEP 75
INDICI DE COORDINACIÓ DELS AJUNTAMENTS COM A INSTRUMENTS AL SERVEI DE L'ESCOLA – CATALUNYA 79
EL SERVEI DE DOCUMENTACIÓ PEDAGÒGICA DE L'I.M.E. – CATALUNYA 81
EL SERVICIO DE DOCUMENTACION PEDAGOGICA DEL I.M.E. (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 83
A RENOVAÇAO PEDAGÓGICA NUMA ADMINISTRAÇAO BUROCRATICA CENTRALIZADA – GALIZA 85
RENOVACIÓN PEDAGOGICA EN UNA ADMINISTRACION BUROCRATICA CENTRALIZADA (Trad. del original gallego) 89
RENOVAÇAO PEDAGOGICA: CONSTRUIR O FUTURO, COMPRENDER O PASSADO RESPEITAR A IDENTIDADE DO PAIS GALIZA 93
RENOVACION PEDAGOGICA: CONSTRUIR EL FUTURO, COMPRENDER EL PASADO, RESPETAR LA IDENTIDAD DEL PAIS (Trad. del original galego) – GALIZA 97
A RENOVAÇOM PEDAGOGICA NA GALIZA: ALTERNATIVAS E FUTURO – GALIZA 101
LA RENOVACION PEDAGOGICA EN GALIZA: ALTERNATIVAS Y FUTURO (Trad. del original gallego) – GALIZA 105
LA RENOVACION PEDAGOGICA EN LA REGION DE MURCIA: ANTECEDENTES – PAIS MURCIANO 107
¡OH, LIBERTAD! ¡DE QUE! ¡PARA QUE! ¡DE QUIEN! ¡PARA QUIEN! – EUSKADI 109
LA RELIGION EN LA ESCUELA – PAIS VALENCIÀ 113
SEXISMO Y COEDUCACION – MADRID 115
EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA – ISLAS CANARIAS 117
DESCOLONIZACION CULTURAL EN CANARIAS – ISLAS CANARIAS 121
ECONOMIA Y SOCIEDAD EN GALIZA – GALIZA 125
L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA – CATALUNYA 131
L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 133
L'ESCOLA MUNICIPAL DE BOSC – CATALUNYA 135
LA ESCUELA MUNICIPAL DE BOSC (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 137
ESCOLA MUNICIPAL PAU VILA – CATALUNYA 139
ESCUELA MUNICIPAL PAU VILA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 141
L'ANTIGA ESCOLA DEL MAR – CATALUNYA 143
LA ANTIGUA ESCOLA DEL MAR (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 145
A UNIVERSIDADE POPULAR DE CORCUBIOM, CONTRIBUTO COMUNITARIO A RENOVAÇOM PEDAGOGICA – GALIZA. . 147
LA UNIVERSIDAD POPULAR CORCUBION, CONTRIBUCION COMUNITARIA A LA RENOVACION PEDAGOGICA (Trad. del original galego) – CALIZA 151
UN PRECURSOR DA RENOVAÇOM PEDAGÓGICA GALEGA DO SECULO XVIII: O PADRE SARMIENTO – GALIZA 155
UN PRECURSOR DE LA RENOVACION PEDAGOGICA GALLEGA DEL SIGLO XVIII: EL PADRE SARMIENTO (Trad. del original galego) – GALIZA 161
AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE JOAN VICENTE VIQUEIRA – GALIZA 167
LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE JOAN VICENTE VAQUEIRA (Trad. del original galego) – GALIZA 173

1.1.2. TRANSFORMACION DE LA ESCUELA

LA LODE Y EL CAMINO DE LA ESCUELA PUBLICA – PAIS VALENCIÀ 181
DE L'ESCOLA PRIVADA A L'ESCOLA PÚBLICA CATALANA – CATALUNYA 183
DE LA ESCUELA PRIVADA A LA ESCUELA PUBLICA CATALANA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 187
POR UNA ESCUELA PUBLICA ANDALUZA – ANDALUCIA 191
LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA I LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA – CATALUNYA 195
LA RENOVACION PEDAGOGICA Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 197
RENOVAR LA ESCUELA DESDE LA PROPIA INSTITUCION ESCOLAR – ANDALUCIA 199
FORMULACION DE OBJETIVOS PARA MEJORAR EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA – MADRID 201
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA IDEOLOGIA DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS – ARAGON 211
PLAN DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS – MADRID 213
LA DINAMICA DE GRUPOS, ELEMENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA – CANARIAS 215
LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA SUBVENCIONADA EN GETAFE: "UN INTENTO DE ALTERNATIVA" – MADRID 217
UNA ESTRATEGIA GLOBAL DE RENOVACION EDUCATIVA. EL CONGRESO DE EDUCACION DE SEVILLA – ANDALUCIA 221
COMO PLANTEAR LAS ACTIVIDADES CULTURALES EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA – REGION MURCIANA 227
APRENENTATGES. PROGRAMACIÓ I GLOBALITAT – CATALUNYA 229
PROGRAMACION COORDINADA ENTRE PREESCOLAR Y CICLO INICIAL. METODOLOGIA GLOBAL – ANDALUCIA 233
PRUEBAS DE CONTRASTE DE LA EVALUACION CONTINUA EN EL CICLO INICIAL: UNA EXPERIENCIA EN LOS COLEGIOS PUBLICOS DE MALAGON – CIUDAD REAL 235
LA PEDAGOGIA OPERATORIA – CATALUNYA 259
UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGIA OPERATORIA – EUSKADI 261
L'EDUCACIÓ CÍVICA A L'ESCOLA. ALGUNES APORTACIONS DE "ROSA SENSAT" – CATALUNYA 263
PARTICIPACIÓ D'UN PROGRAMA DE SALUT A L'ESCOLA EN LA LÍNIA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA – CATALUNYA 265

PARTICIPACION DE UN PROGRAMA DE SALUD EN LA ESCUELA EN LA LINEA DE LA RENOVACION PEDAGOGICA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA . . . 267
PROGRAMA ESCOLAR DE EDUCACION PARA LA SALUD – MADRID . . . 269
UNA EXPERIÈNCIA DE COLÒNIES – CATALUNYA . . . 273
EXPERIENCIA DE UN FONDO DE RECURSOS DIDACTICOS – CATALUNYA . . . 299
EXPOSICION DE MATERIALES DIDACTICOS DE AYER Y HOY – ARAGON . . . 301
RECURSOS DIDACTICOS – CANARIAS . . . 303
LOS DEBERES ESCOLARES: ¿RECURSO EDUCATIVO? – PAIS VALENCIÀ . . . 305
EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO ESCOLAR: MALAGA-BOLTON – LA RIOJA . . . 307
EL DESARROLLO DE LA EDUCACION CREATIVA EN GALIZA – GALIZA . . . 309
A PEDAGOGIA DAS CULTURAS ORIENTAIS NA ESCOLA COMO INOVAÇOM PEDAGOGICA – GALIZA . . . 325
LA PEDAGOGIA DE LAS CULTURAS ORIENTALES COMO INNOVACION PEDAGOGICA (Trad. del original gallego) – GALIZA 323
PROBLEMÀTICA A L'ESCOLA QUE S'OPOSA A LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA – CATALUNYA . . . 327

1.1.3. ESCUELA Y LENGUAS

EUSKARA HEZKUNTZ SISTIMAN – EUSKADI . . . 331
EL EUSKARA EN EL SISTEMA EDUCATIVO (Trad. del original euskara) – EUSKADI . . . 335
EUSKARA-GAZTELANIA ELEBIDUM ESPERIENTZIA ESKOLAURRE BATEAN – EUSKADI . . . 341
EXPERIENCIA BILINGÜE CASTELLANO-EUSKARA EN PREESCOLAR (Trad. del originl euskera) – EUSKADI . . . 345
A LINGÜISTICA APLICADA E O ENSINO DAS LINGUAS – GALIZA . . . 349
LA LINGÜISTICA APLICADA Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS (Trad. del original gallego) – GALIZA . . . 353
AS VARIEDADES LINGÜISTICAS E A LINGUA PADROM DO ENSINO: O CASO DO GALEGO – GALIZA . . . 355
LAS VARIEDADES LINGÜISTICAS Y LA LENGUA PATRON DE LA ENSEÑANZA: EL CASO DEL GALLEGO (Traducción del original galego) – GALIZA . . . 359
EVOLUCION HISTORICA DA LINGUA GALEGA – GALIZA . . . 363
EVOLUCION HISTORICA DE LA LENGUA GALLEGA (Trad. del original gallego) – GALIZA . . . 367
PROBLEMAS DO ENSINO DA LINGUA NA GALIZA – GALIZA . . . 371
PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN GALIZA (Trad. del original gallego) – GALIZA . . . 375
A TRADUCÇOM NO ENSINO COMO RENOVAÇOM PEDAGOGICA E ESCLARECEDORA DA PROBLEMATICA DAS LINGUAS OPRIMIDAS – GALIZA . . . 379
LA TRADUCCION DE LENGUAS COMO INSTRUMENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA Y CONSOLIDACION DE LAS LENGUAS OPRIMIDAS (Trad. del original galego) – GALIZA . . . 381
O EMPREGO DOS MASS MEDIA E CIAV ESCOLA EM GALEGO, PARA A NORMALIZAÇOM DA CULTURA PROPIA: O CASO DA GALIZA – GALIZA . . . 383
EL EMPLEO DE LOS MASS MEDIA CIAV EN LA ESCUELA EN GALLEGO, PARA LA NORMALIZACION DE LA CULTURA PROPIA: EL CASO DE GALIZA (Trad. del original galego) – GALIZA . . . 387
NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA AL PAIS VALENCIÀ (Versión castellana) – PAIS VALENCIÀ . . . 391
DELLES CONSIDERACIONES SOL DEPRENDIMENTU LA LLINGUA N'ASTURIES – ASTURIES . . . 393
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN ASTURIES (Trad. del original asturiano) ASTURIES . . . 397
LA EDUCACIÓN POR EL ENTORNO – PAIS VALENCIÀ . . . 401
APRENDIZAJE EN LA NATURALEZA – CASTILLA-LEON . . . 405
CONQUISTA DIDACTICA DEL ENTORNO – GALIZA . . . 410
LA INVESTIGACION DEL MEDIO – MADRID . . . 415
LA PROBLEMÀTICA DE LA INTRODUCCIÓ DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL EN EL CURRICULUM ESCOLAR – BALEARS . . . 416
LA PROBLEMATICA DE LA INTRODUCCION DE LA EDUCACION AMBIENTAL EN EL CURRICULUM ESCOLAR (Trad. del original catalán) – ILLES BALEARS . . . 417
UNAS REFLEXIONES, AQUI Y AHORA SOBRE LA INVESTIGACION DEL MEDIO – MCEP . . . 419
RENOVACION PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. RENOVAR, ¿PARA QUE? – ASTURIES . . . 421
DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ENTRE LA INTEGRACION Y EL ENTORNO (1979-83) – ASTURIES . . . 423
RENOVACIO PEDAGOGICA Y CIENCIES SOCIALS – CATALUNYA . . . 426
RENOVACION PEDAGOGICA Y CIENCIAS SOCIALES – CATALUNYA . . . 432

1.2. CURRICULUM ESCOLAR

1.2.1. ESTUDIO DEL MEDIO

TALLER DE TALLERES: EXPRESION DEL MEDIO – ANDALUCIA . . . 438
EL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA – ANDALUCIA . . . 440
PROYECCION Y ACTIVIDADES DEL GRUPO DE TRABAJO "EDUCACION, ENERGIA Y MEDIO AMBIENTE – ASTURIES . . . 442
ECOLOGISMO Y EDUCACION AMBIENTAL EN ASTURIES – ASTURIES . . . 442
EDUCACION Y MEDIO AMBIENTE. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS – ASTURIES . . . 443
ESCUELA Y MEDIO EN CASTILLA-LEON – CASTILLA-LEON . . . 444
ESTUDIO DE LAS TECNICAS BASE EN EL CICLO MEDIO – CASTILLA-LA MANCHA . . . 446
L'AIGUA, MITJÀ DE JOC I APRENENTATGE – CATALUNYA . . . 449
L'HORT A L'ESCOLA – CATALUNYA . . . 451
PROGRAMACION DE CIENCIAS SOCIALES EN 2a. ETAPA. ESTRUCTURA Y PRESUPUESTOS BASICOS. EUSKADI . . . 452
LES FESTES POPULARS DES DE L'ESCOLA. LA CASTANYADA AL POBLE – CATALUNYA . . . 458
TEORIA Y PRACTICA DE UNA INVESTIGACION PEDAGOGICO-MUSEOGRAFICA – CATALUNYA . . . 460
UNA VISITA AL MUSEU D'ART MODERN – CATALUNYA . . . 463
UNA VISITA AL MUSEU D'ART MODERN (Trad. del original catalán) – CATALUNYA . . . 464
CONHECER GALIZA: UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA COLECTIVA – GALIZA . . . 465
CONOCER GALICIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA COLECTIVA (Trad. del original gallego) – GALIZA . . . 467
ESTUDIO DO ENTORNO: CAMBADOS: XENTES, FEITOS E COSTUMBRES – GALIZA . . . 469
ESTUDIO DEL ENTORNO: CAMBADOS: GENTES, HECHOS Y COSTUMBRES (Trad. del original gallego) – GALIZA . . . 472
O LABORATORIO GEOLOGICO DE LAJE: UMHA EXPERIENCIA PEDAGOGICO-CIENTIFICA – GALIZA . . . 475
AUDIOVISUAL DE RECONSTRUCCIÓ HISTÒRICA – CATALUNYA . . . 476
TREBALL PEDAGOGIC SOBRE "EL MUSEU DEL VI" DE VILAFRANCA DEL PENEDES – CATALUNYA . . . 476
TRABAJO PEDAGOGICO SOBRE EL MUSEO DEL VINO DE VILAFRANCA DEL PENEDES – CATALUNYA . . . 476
EL PLANETARI DE L'ANTIGA ESCOLA DEL MAR – CATALUNYA . . . 477
EL PLANETARIO DE LA ANTIGUA ESCOLA DEL MAR (Trad. del original catalán) – CATALUNYA . . . 479
UNA CLASSE DIFERENT: VIURE EL METRO – CATALUNYA . . . 480
UNA CLASE DIFERENTE: VIVIR EL METRO (Trad. del original catalán) – CATALUNYA . . . 482
CONEGUEM ELS ANIMALS AL PARC ZOOLÒGIC DE BARCELONA – CATALUNYA . . . 483
CONOZCAMOS LOS ANIMALES. EXPERIENCIA PARA APROVECHAMIENTO DE LA VISITA AL ZOO)Trad. del original catalán) – CATALUNYA . . . 484
EL ESTUDIO DE UN PARQUE URBANO: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA – LA RIOJA . . . 485
RECUPERAR LA PROPIA HISTORIA – CATALUNYA . . . 485

ORGANIZACION ESCOLAR DE 2ª ETAPA. ESTUDIO DEL ENTORNO. SANTA POLA. MCEP 486
CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD DE CORDOBA – ANDALUCIA 488
APRENDER EN SEVILLA – ANDALUCIA 490
EL INTERCAMBIO ESCOLAR COMO METODO PARA CONOCER LA PROPIA COMUNIDAD AUTONOMA. "CONOCER EXTREMADURA" – EXTREMADURA 493
POR UNA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA FISICA Y QUIMICA – REGION MURCIANA 495
ESCUELA Y TECNOLOGIA – GALIZA 496
NOTAS PARA UN DEBATE EN LO INTERDISCIPLINAR – GALIZA 498

1.2.2. AREAS DE EXPRESION LINGÜISTICA Y MATEMATICA

UNA METODOLOGIA ACTIVA DEL LENGUAJE – ANDALUCIA 500
PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA PROGRAMACION DEL AREA DE LENGUA – CASTILLA-LA MANCHA 502
LA LLENGUA ESCRITA A L'ESCOLA – CATALUNYA 515
LECTURA Y ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL – MCEP 519
EL NIÑO Y LA LECTURA: UN SONDEO DE OPINION ENTRE ESCOLARES DE TENERIFE – CANARIAS 520
EL METODO GLOBAL DE LECTURA: UNA EXPERIENCIA – GALIZA 523
REGISTRO DE OBSERVACION DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN LA LENGUA CASTELLANA – CASTILLA-LA MANCHA 525
UNA ALTERNATIVA A LA PEDAGOGIA DE LAS LENGUAS EN PREESCOLAR – MADRID 532
HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL CICLO SUPERIOR – CATALUNYA 534
PROPOSTA PER A LA UNIFICACIO DE LA TERMINOLOGIA LINGÜISTICA A EGB, FP y BUP – CATALUNYA 536
RELAÇONS ENTRE A FALA E A ESCRITA: PROBLEMAS PEDAGOGICOS – GALIZA 538
RELACIONES ENTRE EL HABLA Y LA ESCRITURA: PROBLEMAS PEDAGOGICOS (Trad. del original galego) – GALIZA . . . 540
INVESTIGACION Y RECUPERACION POETICA EN EL AUDA DESDE EL JUEGO – MADRID 542
CREATIVIDAD PROPUESTA PARA SER FELIZ – MADRID 544
POR UNA APROXIMACION COMUNICATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA – EUSKADI 545
LA LITERATURA FOLKLORICA COMO "AUTHENTIC MATERIAL" EN LA CLASE DE INGLES – ASTURIES 556
FUNCION DE LOS IDIOMAS EN EL CURRICULUM DE EGB, BUP i FP – ASTURIES 559
BIBLIOTECA ITINERANT – CATALUNYA 562
LA BIBLIOTECA A L'ESCOLA A EGB – CATALUNYA 563
LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN LA EGB – CATALUNYA 566
LITERATURA Y ANIMACION. LITERATURA ANIMADA – MADRID 570
LA LITERATURA DE TRADICION ORAL EN LA ESCUELA – ANDALUCIA 571
LA LITERATURA INFANTIL A L'ESCOLA – CATALUNYA 580
LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA – CATALUNYA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 583
LITERATURA INFANTIL – MADRID 586
JUGAR CON LEWIS CARROL – MADRID 587
FESTEJAR A FERNANDO ALONSO – MADRID 588
INTRODUCCION AL CONCEPTO DE NUMERO – MCEP 591
LA GOLONDRINA ADIVINA (Poema Audio-visual– CATALUNYA 595
LA MATEMATICA Y LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO – PAIS VALENCIANO 596
INFORMATICA I ESCOLA – CATALUNYA 598
INFORMATICA Y ESCUELA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 598/d
GEOMETRIA CREATIVA – MADRID 598/b
PROPOSTA DE TRACTAMENT DE LES MATEMÀTIQUES AL CICLE MITJÀ – CATALUNYA 598/e
PROPUESTA DEL TRATAMIENTO QUE DEBE DARSE A LAS MATEMATICAS EN EL CICLO MEDIO – CATALUNYA 599
HACIA UNA EVALUACION EN LA PSICOMOTRICIDAD – ASTURIES 602
NUESTRA MUSICA – ASTURIES 604

1.2.3 DESARROLLO DEL NIÑO EN LA EXPRESION

LA DRAMATIZACION EN LA E.G.B. – PAIS VALENCIÀ 605
EL TEATRO EN LA ESCUELA NO ES UN ESPECTACULO – MADRID 606
LA EXPRESION DINAMICA EN EL CAMPO SONORO – CASTILLA - LEON 608
TEATRE DINS L'ESCOLA. HUMANISME LÚDIC – CATALUNYA 610
TREATRO DENTRO DE LA ESCUELA. HUMANISMO LUDICO (Trad. del orig. catalán) – CATALUNYA 611
HACIA UNA RENOVACION PEDAGOGICA A TRAVES DE LA EDUCACION PSICOMOTRIZ – CASTILLA–LA MANCHA 613
PSIKOMOTRIZITATEA LEHENENGO ZIKLOAN – EUSKADI 615
LA PSICOMOTRICIDAD EN EL CICLO INICIAL (Trad. del orig. euskera) – EUSKADI 618
PSIKOMOTRIZITATE PRAKTIKA ESKOLAURREAN – EUSKADI 621
LA PRACTICA PSICOMOTRIZ (Trad. del original euskera)– EUSKADI 623
LA PRACTICA PSICOMOTRIZ EN PREESCOLAR – EUSKADI 627
LA PSICOMOTRICITAT COM A PLANTEJAMENT METODOLÒGIC – CATALUNYA 629
LA PSICOMOTRICIDAD COMO PLANTEAMIENTO METODOLOGICO – CATALUNYA 631
EL JUEGO Y EL JUGUETE – ARAGON 632
EL JOC EN LA PRIMERA INFÀNCIA – CATALUNYA 634
LE JUEGO EN LA PRIMERA INFANCIA – CATALUNYA 636
EN BUSCA DEL JUEGO PERIDO – EUSKADI 639
DIAS DE CANTAR Y CONTAR – MADRID 640
POR UNA PEDAGOGIA DE LA EXPRESION EN LA ESCUELA – MADRID 641
LA PROGRAMACION EN EL AREA DE EXPRESION ARTISTICA. EXPRESION PLASTICA – MADRID 642
EL COMIC EN EL AULA – MADRID 645
ANALISIS A LA SITUACION ACTUAL DEL AREA DE EXPRESION ARTISTICA EN LA EGB Y PROPUESTA ALTERNATIVA ARAGON 648
EXPERIENCIAS DE UN TALLER DE PINTURA EN LA ESCUELA – EXTREMADURA 650
EXPERIÈNCIES SOBRE LA REPRESENTACIÓ GRÀFICA A PARVULARI I CICLE INICIAL – CATALUNYA 665
L'AULA-TALLER COM A DINAMITZADORA DE LA SEGONA ETAPA – CATALUNYA 673
EL AULA-TALLER COMO DINAMIZADORA DE LA SEGUNDA ETAPA (Trad. del original catalán) – CATALUNYA 674
LOS TALLERES OPTATIVOS, UNA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA SISTEMATICA – PAIS VALENCIÀ 675
ELS MITJANS AUDIOVISUALS – CATALUNYA 678
EL CINE EN LA ESCUELA – CATALUNYA 679
L'EMISSORA D'F.M. A L'ESCOLA, UNA EINA LÚDICA DE TREBALL – ILLES BALEARS 680
LA EMISORA DE F.M. EN LA ESCUELA, UNA HERRAMIENTA LUDICA DE TRABAJO (Trad. del original catalán) – BALEARES 681
ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ EN LA NOSTRA SOCIETAT: UN REPTE PER LA NOSTRA ESCOLA – CATALUNYA 683
MONTAJE Y UTILIZACION DE UNA EMISORA DE RADIO EN LA ESCUELA – CATALUNYA 686
POR UN MEJOR APROVECHAMIENTO DEL ESPACIO ESCOLAR. POSIBILIDADES DE ACTUACION DE LOS AYUNTAMIENTOS – MADRID 686

BASES PEDAGOGICAS DE LA ESCUELA PUBLICA

AUTOR : Seminario Tema General
M.R.P. : Acción Educativa. Madrid
C.A. : MADRID

INTRODUCCION

El modelo de la Escuela Pública surge en los años 76-77 con las numerosas y diversas alternativas democráticas elaboradas ante el fracaso de la reforma educativa de la Ley General de Educación del 70 y como respuesta al sistema educativo en su conjunto.

Este modelo tiende a satisfacer las necesidades educativas de la sociedad. Las instituciones democráticas deberán arbitrar los medios necesarios para que el derecho constitucional a la educación de todos los ciudadanos sea realmente efectivo, compensándose las deficiencias culturales y de desarrollo que existen en la sociedad actual y que el sistema educativo vigente tiende a reproducir.

Desde la perspectiva de la Escuela Pública se contempla el sistema educativo como un servicio público y la enseñanza por tanto no puede ser considerada como fuente de beneficio ni como instrumento de control ideológico o social. La Escuela Pública quiere ser un elemento de cambio de la sociedad, para ello debe oponerse al papel de reproductora de la estructura social, papel que implicitamente le asigna la sociedad.

El modelo de Escuela Pública responde a un concepto de sociedad y de hombre que llamamos democráticos en sentido amplio y que conviene definir. Por otra parte, lleva implícita una renovación de todos los aspectos, tanto organizativos como pedagógicos del sistema educativo en su totalidad y de cada Escuela en particular.

Este documento presenta, en su primera parte, esquemáticamente, el modelo de hombre y sociedad que queremos y las características del modelo de Escuela Pública.

En una segunda parte hemos desarrollado "Las Bases Pedagógicas de la Escuela Pública", debatidas y profundizadas en la VI Escuela de Verano.

1. LA ESCUELA PUBLICA

1.1. MODELO DE HOMBRE Y DE SOCIEDAD QUE TIENE COMO PROYECTO LA ESCUELA PUBLICA

a) Hombres y mujeres formados de acuerdo con sus potencialidades y con sus intereses individuales, capaces de desarrollarse personalmente conviviendo en una sociedad pluralista en la que no prevalezcan relaciones de dominio y sumisión sino de respeto y tolerancia de unos hacia otros.

b) Hombres y mujeres comprometidos, capaces de participar en las instancias sociales con un espíritu democrático.

c) Hombres y mujeres capaces de analizar críticamente la sociedad y transformarla.

d) Una sociedad que ofrezca a todos los individuos la posibilidad de desarrollar su propia personalidad y sus capacidades en solidaridad con los otros miembros de la sociedad.

e) Una sociedad que tienda a eliminar las diferencias sociales.

f) Una sociedad que resuelva sus problemas con la participación pacífica y democrática de todos.

1.2. DEFINICION DEL MODELO DE ESCUELA PUBLICA

Las características irrenunciables que definen el modelo de la Escuela Pública como una Escuela alternativa a las actuales estatal y privada y que ha sido asumido con más o menos matizaciones por amplios sectores de la sociedad española: la mayoria de los trabajadores, centrales sindicales de clase, partidos políticos de izquierda, movimientos ciudadanos, etc. son:

a) **Gratuidad** que presupone una escolarización total y de calidad para todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta los 16 años. La financiación de la Escuela Pública corresponde al Estado y a las instituciones políticas de las comunidades nacionales y regionales del Estado Español.

La gratuidad deberá extenderse progresivamente al material escolar y libros y al transporte y comedores en los casos necesarios.

b) **Pluralista** que eduque para la democracia y en democracia, en la que se dé a conocer progresivamente las diferentes opciones de vida social y ofrecer la metodologia necesaria para analizar dicha realidad social. En una Escuela Pluralista no se impondrá ninguna concepción religiosa o política; en su seno se respetarán las diversas ideologias y se garantizará la libertad de expresión de alumnos y profesores (libertad de Cátedra para estos). La Escuela Pluralista debe eliminar la confesionalidad de la escuela.

c) **Planificación y Gestión Democrática.** La garantia de una Escuela Pluralista radica en el control y gestión democrático de la misma.

La Escuela Pública es por tanto una Escuela participativa en sus formas y contenidos, basada en el respeto de unos hacia otros y no en el dominio de unos sobre otros.

Entendemos por gestión democrática la participación de la comunidad educativa: profesores, personal no docente, padres y alumnos en la gestión, planificación y control tanto económico como de las actividades y tareas de la escuela. La participación en la escuela implica la creación real de órganos colegiados de decisión y de autonomia para fijar la línea educativa a nivel de cada Centro.

La Escuela Pública exige la descentralización administrativa del sistema educativo actual. Asímismo requiere la participación de la sociedad en la planificación de la enseñanza a nivel de todo el Estado a través de las instituciones democráticas de la sociedad (municipios, APAS, etc.) y de las organizaciones educativas y sindicales.

d) **Ciclo único.** Desde los 4 a los 16 años suprimiendo la doble titulación actual y superando la discriminación que lleva consigo la no obligatoriedad de la enseñanza preescolar ya que los primeros años son decisivos en la formación de la personalidad del niño.

El Ciclo único debe garantizar una igualdad de la calidad de la enseñanza y requiere la puesta a punto de los mecanismos de compensación favorecedores de los sectores culturales oprimidos.

e) **Cuerpo único.** Para todos los enseñantes. Frente a las divisiones actuales y a la discriminación del profesorado en múltiples cuerpos y sectores con diferencias sustanciales en cuanto a preparación, derechos, retribuciones y obligaciones se aspira a homologar:

- La preparación con titulación similar.
- Homologación de salarios y horarios.
- Acceso único a la Escuela Pública.

2. BASES PEDAGOGICAS PARA LA ESCUELA PUBLICA

2.1. UNA ESCUELA PARA TODOS: LA INTEGRACION ESCOLAR

La integración escolar supone que las niñas y niños permanezcan juntos en el mismo aula por razón de edad y vecindad y no en función de otras características especiales: mayor o menor dotación intelectual, carencias físicas o sensoriales, raza, religión, clase social-cultural, mayor o menor rendimiento escolar, etc. . La integración es un proyecto educativo contrario a lo que se ha dado en llamar la "educación especial".

Dentro de la legislación española, especialmente a partir de la Ley del 70, queda acuñado este término para referirse a un tipo de centro o aula que se crean para acoger y educar a niños "diferentes". Es decir, a niños que bien por razón de ciertas carencias sensoriales, somáticas en general, psíquicas, etc. no se les considera "normales".

Estos conceptos de "norma" y de "diferencia" no han tenido nunca, como es fácil de suponer, un límite claro y objetivable. Aunque si se puede decir que el concepto de "diferencia" ha ido aumentando en extensión al mismo tiempo que las ciencias médicas y psicológicas permitieron análisis más finos de las "diferencias". Los ciegos, por ejemplo, han sido considerados siempre como "diferentes" por una carencia física con relación a la mayoria o norma aunque las precisiones en la medida de la agudeza visual permitirian hoy establecer una escala casi continua entre ciegos, ambliopes, y diversos grados de miopes, etc. hasta la máxima agudeza visual propia, por ejemplo, de un piloto. Un niño mongólico también ha sido considerado como especial pero la utilización del concepto de Cociente Intelectual ha segregado de la "norma" a niños que, según un test, a veces aplicados de forma masiva, no alcanzan el nivel fijado a priori. Incluso hay niños de bajo rendimiento escolar por problemas diversos a los que también se incluye en los "diferentes" bajo el común calificativo de "caracteriales".

La actitud entre los llamados diferentes por parte de los padres, la sociedad y, como una expresión de ésta, de la legislación, ha pasado por diferentes etapas. En un primer momento se les ignoró y se les encerró en casa como una vergüenza; la postura progresista en este momento consistió en crear centros especiales, preparar maestros especiales e incluso formas de trabajo especial (talleres protegidos) pero siempre en lugares separados de aquellos que frecuenten los otros niños de su edad o los adultos semejantes.

En la actualidad, cuando aún no está totalmente conseguido este ideal de "educación especial" comenzamos a cuestionarlo y a buscar nuevos caminos para la educación de **todos** los niños y para un modelo de sociedad en el que cada persona tenga su puesto contando con que todos y cada uno de los seres humanos somos diferentes en relación a los demás y viceversa. En este contexto de búsqueda hay que situar el concepto de "integración escolar".

También es necesario otra via de consideraciones. Cuando hablamos de niños diferentes estamos refiriéndonos a niños de distintas edades y podríamos preguntarnos ¿cuándo comienzan las diferencias?. En primer lugar habrá diferencias genéticas, el niño nace con ellas, es cierto, pero lo que nunca podremos saber, salvo por estudios comparativos hechos con rigor científico, qué en un niño de una determinada edad es producto de la herencia genética y, por tanto, poco o nada cambiable, y lo que es producto del medio físico, social y cultural en el que se desarrolla. Muchas de las deficiencias de los llamados "diferentes" no son más que el resultado de la falta de ejercicio, de la falta de un medio estimulante o de las carencias de sociabilidad a que nuestro concepto de la educación diferente ha sometido a ciertos niños desde su nacimiento.

2.1.1. Razones que apoyan la integración escolar.

Hay razones que apoyan esta postura.

a) **Una razón social fundamental.** La finalidad de la escuela será la socialización del niño como miembro de una sociedad solidaria y democrática frente a una escuela que al segregar a los niños que considera fuera de la norma, crea grupos marginados y perpetúa las diferencias sociales. Esta finalidad de socialización también se opone a un Sistema Educativo que fundamentalmente emplee su tiempo y energias en seleccionar a "los mejores" con un concepto mercantilista y utilitario de la educación: emplear el menor esfuerzo y el menor tiempo en formar a unos pocos.

b) **Razones de tipo pedagógico.** El aprendizaje se basa en la motivación personal. Las aulas y escuelas especiales no son en sí mismas fuentes de motivación para el alumno.

— El grupo de clase es un elemento de estímulo individual y de integración mediante un intercambio enriquecedor para todos sus miembros.

— El desarrollo personal se basa en la adquisición de la autonomía personal, autonomía difícil de conseguir en ambientes de superprotección, ambientes bastante normales en las llamadas aulas y colegios especiales.

— Al convivir en el mismo aula niños con diferentes capacidades, procedentes de distintos medios sociales y culturales, etc. aprenden vitalmente la tolerancia, el respeto mutuo, la valoración de cada uno sean cual sean las diferencias con los otros, siendo todo ello la verdadera educación en y para la democracia.

— La integración de niños con algunas dificultades en el aprendizaje exije al maestro cuestionarse continuamente sus métodos de trabajo, buscar e imaginar nuevas posibilidades, intercambiar experiencias con otros maestros, en suma investigar en su propio quehacer.

2.1.2. Cambios necesarios en un proceso de integración escolar

Esta tedencia integradora hace necesaria una serie de cambios que afectan:

a) **Al ámbito pedagógico general:**

Buscando como finalidad el desarrollo de las capacidades de cada niño, no "seleccionar" sino formar".

— Trabajando siempre a partir de lo concreto el niño desarrolla así sus capacidades mediante las propias operaciones y llega, cada uno según sus posibilidades, a la generalización y a la abstracción.

— Utilizando el lenguaje concreto del grupo de niños escolarizados y llegando en el análisis de éste, hasta las máximas posibilidades de cada uno.

— Compensando las diferencias debidas tanto a dotación genética como a procedencia social mediante tratamientos distintos que permitan a cada niño integrarse en condiciones de igualdad de derechos.

b) **Al ámbito de la institución escolar**

Se hace necesario en este sentido:

— Reducir el número de niños por aula y por profesor beneficiando en este sentido el aula y al profesor que acepten a niños de los llamados "diferentes" estando esta reducción de acuerdo con la dificultad de integración y de aprendizaje que tiene cada niño.

— Flexibilizar los grupos, los programas y las aulas permitiendo que los niños tengan un equipo de base en el que estén con niños de su edad para ciertas actividades y en grupos reducidos con niños del mismo ritmo de aprendizaje para materias básicas como el lenguaje o las matemáticas, siempre nos referimos a grupos abiertos que pueden en un momento dado recibir menos niños e intercambiarse según las circunstancias.

— Un servicio psicopedagógico formado por los mismos profesores y por psicólogos que pongan en práctica una orientación personal de cada alumno diagnosticando las dificultades y su tratamiento pero también las capacidades y los caminos pa-

ra un mejor desarrollo de las mismas.

— Maestros con una preparación especial que, en grupos de apoyo, colaboren con el maestro del grupo de base en los aspectos del aprendizaje que cada niño necesite.

— Coordinación con servicios médicos y centros de recuperación y tratamiento para aquellos niños necesitados de ello.

c) **Al ámbito legislativo**

Se hace necesaria una legislación que recoja el espíritu de la integración, la proteja y deje amplio margen a la iniciativa de los Centros. En este sentido, el Real Decreto 2828/1978 regula las competencias y funciones del **Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.** Este Patronato ha impulsado el ordenamiento de la Educación Especial y elaborado un Plan Nacional de Educación Especial que pretende ser el marco general de la acción del Estado y de la sociedad en materia educativa especial y cuya base legal en la **Proposición de Ley,** actualmente en el Congreso. Tanto en los presupuestos teóricos del Plan como en la aplicación de los mismos se contempla el principio de **integración escolar** con diversas alternativas:

a) Integración completa en E.G.B., con servicios de apoyo.

b) Integración combinada E.G.B. /Educación Especial.

c) Integración parcial en aulas especiales.

d) Centros específicos de Educación Especial.

Aunque el Plan de Educación Especial no es óptimo de acuerdo con las bases de integración escolar propuestas en este documento hay que reconocer un avance cualitativo respecto a planteamientos anteriores.

d) **El ámbito de la opinión pública.**

Es fundamental que la sociedad entera se haga sensible al problema y se conozca que hay otras salidas a los problemas de las diferencias genéticas y sociales distintas a la Educación Especial.

2.2. UNA ESCUELA HECHA POR TODOS: LA ESCUELA PARTICIPATIVA

2.2.1 **Bases de la participación escolar:**

a) La escuela debe ser para el alumno un espacio de aprendizaje, que debe hacer suyo a través de la participación en las tareas necesarias de su organización.

b) La participación de la comunidad escolar en las tareas educativas es una garantia para conseguir una mejor calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que es una pieza imprescindible en la apertura de la Escuela a su entorno.

c) Para socializar al niño dentro de una sociedad democrática es necesario desarrollar en la escuela actitudes de tolerancia, participación en tareas colectivas y toma de decisiones en grupo.

2.2.2. **Métodos de participación**

a) El trabajo en equipo entre profesores, alumnos, padres, personal no docente, tanto a nivel de aula como de institución. Se entiende el trabajo en equipo como método para la resolución de un problema o para la elaboración de un proyecto con las aportaciones de todos.

b) La libre expresión de cada uno. El trabajo en equipo es tanto más eficaz cuanto más creativo sea y para ello es necesario un clima de libertad para exponer opiniones o criticar realizaciones.

2.2.3. **La participación escolar supone:**

a) Un "proyecto pedagógico" elaborado por la comunidad escolar.

Este proyecto sólo puede ser fruto de un debate pedagógico sobre la práctica escolar, en el cual la comunidad se comprometa con unos criterios educativos sobre la función de la escuela, el papel del profesor, los valores en que se quiere educar, etc. La estructura organizativa, las normas de convivencia, etc. . . deben de estar al servicio de los objetivos educativos que se pretenden alcanzar. Este proyecto pedagógico no es algo estático, elaborado de una vez por todas, sino que cada Centro debe establecer los mecanismos correctores periódicos, para evaluar y modificar el proyecto, adaptándolo a la realidad vivida en la escuela.

b) **Un equipo docente,** que se comprometa con unos criterios sobre lo que es "aprender", lo que es la "ciencia" y las "ciencias" y que realice un trabajo coordinado para cada curso, área, departamento, ciclo, etc., buscando la necesaria coherencia en el trabajo pedagógico.

El equipo docente debe programar, llevar a cabo y evaluar el trabajo realizado, ajustándose a los objetivos educativos establecidos en el proyecto pedagógico, con una actitud de profundización e investigación de la didáctica a emplear.

Una de las metas a alcanzar seria la consecución de un trabajo interdisciplinar que supere la división de asignaturas estancos, buscando el análisis de la realidad desde una pluralidad de puntos de vista.

Para posibilitar la creación de un equipo docente es necesario:

— La estabilidad de los claustros, que permita la necesaria continuidad del trabajo docente y de la línea educativa.

— Un Estatuto del Profesorado, en el que se reconozca que la actividad del enseñante no se reduce a la transmisión de conocimientos y recoja:

. Una formación del profesorado adecuada.

. Una jornada laboral en la que se contemplen horas dedicadas al trabajo pedagógico y a la participación escolar.

. Un sistema de acceso basado en la formación de un equipo docente.

. Un cuerpo único de enseñantes con sistemas de promoción.

c) **Una organización del aula y del aprendizaje de modo participativo**

Los alumnos deben vivir el aula como suya, participando en todas las tareas necesarias de su organización: material, biblioteca, limpieza, decoración.

El grupo-clase es un elemento vivo, con una gran riqueza de relaciones y en el que se producen tensiones, que deben tener los cauces adecuados de expresión y elaboración a través de la Asamblea, la cual debe elaborar las normas de convivencia que rijan las relaciones en la clase.

La clase es un grupo que realiza activamente su aprendizaje como tal grupo, por tanto debe participar en la programación y evaluación del trabajo escolar.

El trabajo en grupo en el aula, no es compatible con un "programa de lecciones" sino que elije que entre todos se enumeren los problemas o los proyectos y se elijan los métodos de trabajo.

Es necesario que la participación del alumno en su aprendizaje llegue hasta su propia evaluación, de forma que se situeen su realidad y progrese a partir de ella.

El papel del maestro en el aula seria el de animar e impulsar el deseo de conocer de cada alumno, orientar y coordinar el trabajo de los distintos grupos, ayudando a la integración en el grupo clase y en el Centro. En aquellos niveles de enseñanza en los que hay varios profesores por aula, el tutor es una figura imprescindible en la coordinación de los profesores y en la atención individual y colectiva al grupo.

2.3. UNA ESCUELA QUE CONTEMPLE AL HOMBRE EN SU TOTALIDAD: UNA ESCUELA CREATIVA E INVESTIGADORA

2.3.1. El alumno y el maestro en la Escuela Pública

a) El niño, antes y durante la escolarización está inmerso en un proceso de aprendizaje que podríamos llamar espontáneo o no sistemático.

El maestro debe valorar este tipo de aprendizaje y aprovecharlo en su quehacer diario siendo vehículo de una sistematización y estructuración total de todo lo que el niño aprende tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

b) Dentro del aula el maestro debe tener en cuenta que también son elementos activos en el aprendizaje de cada niño el grupo de compañeros, y, como en el caso anterior, debe fomentar y estimular los métodos que favorezcan este tipo de enseñanza que llamamos horizontal. Este intercambio bien llevado es un enriquecimiento para el maestro tanto a nivel personal como profesional.

c) A nivel individual el auténtico aprendizaje es producto de la actividad, en sentido amplio, del alumno. El maestro debe provocar, estimular y dirigir dicha actividad sabiendo que la suya, explicar, transmitir, etc. no puede sustituir la del alumno. Cuando nos referimos a actividad en sentido amplio queremos decir tanto manual como intelectual, tanto externa como interna.

d) La escuela tiene que tener en cuenta la realidad del alumno, su vida de niño y adolescente; tiene que ser para ellos el gran quehacer actual y no vivir unicamente proyectada a construir su porvenir.

2.3.2. Una escuela enraizada en un medio físico, social e histórico concreto.

a) El medio físico y social concreto es el objeto de la curiosidad inicial del niño, base del aprendizaje.

b) La realidad concreta será sobre la que podrá manipular, observar y experimentar, obteniendo instrumentos de trabajo que puedan aplicar a nuevas realidades.

c) Una escuela que parta del medio y ayude a la integración del niño en el mismo, sin cerrarle a otras nuevas realidades.

2.3.3. Una escuela creativa e investigadora

a) Que supere la enseñanza transmisiva y repetitiva, utilizando métodos basados en la elaboración de los conocimientos a través de la investigación.

El aprender a investigar en los fenómenos naturales o sociales del medio, no significa otra cosa que aprender a mirar para ver, a imaginarnos que lo que vemos no es todo. Además de observar, medir y deducir hay que aprender a imaginar. La historia está llena de casos que nos demuestran que el comportamiento científico si no va acompañado de imaginación no contribuye a desarrollar los niveles de humanidad tan necesarios hoy.

b) Que supere la enseñanza dividida en compartimentos estanco dando una visión globalizada de las diferentes realidades que permita encontrar soluciones nuevas a los problemas que la vida plantea actualmente y puede plantear en el futuro.

c) Que desarrolle las capacidades de expresión, artística y creadora, a todos los niveles, integrando lo racional y lo afectivo, lo intelectual y los sensible.

2.3.4. Una escuela integradora del trabajo manual e intelectual.

a) Que una el trabajo intelectual y manual a todos los niveles evitando la reproducción dentro de la escuela de la división entre trabajadores intelectuales y manuales que produce la discriminación en los últimos.

b) Esta integración del trabajo intelectual y manual, debe realizarse buscando fórmulas de inter-relación, superadoras de la división tradicional entre lo teórico y lo práctico.

2.3.5. Una escuela científica

a) Que tenga los recursos suficientes para programar, medir y sacar conclusiones de su actividad y que introduzca los elementos correctores necesarios a partir del análisis de sus resultados.

b) Que se plantee el aporte de la tecnologia: recursos audiovisuales, televisión educativa, contribución de la informática, etc. para conseguir un nivel más racional y operativo del proceso educativo.

c) Que permita al profesorado una preparación permanente a nivel tanto de conocimiento como de métodos didácticos, y potencie el intercambio de experiencias educativas dentro de un trabajo de investigación pedagógica.

EL GRUP–CLASSE

AUTOR : Joaquim Franch - Pere Darder
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : Catalunya

1. Situació del tema en el conjunt de la nostra manera de fer escola.

Interessa destacar, cara el tema que ens ocupa, alguns dels trets que han caracteritzat la manera de fer escola. Esser Exhaustius en aquest aspecte representaria refer en toda la seva profunditat l'evolució i la identitat de la institució.

L'afirmació següent presenta relacionats els tres aspectes que volem destacar: L'esforç continuat d'aprofundiment a partir de la realitat i de la pràctica escolar, en la línia de l'anomenada escola activa, i amb intenció de renovació.

Tenim per tant:

- orientació en la línia de l'escola activa
- intenció de renovació pedagògica
- la realitat i la pràctica escolar com a punt de partida

1.1. Orientació en la línia de l'escola activa

El desig de continuar el procés interrumput de renovació pedagògica explica bastament l'epígraf d'aquest apartat. Aconseguir l'activitat i la participació de l'alumne ha estat en tot moment un tret destacable i viu al llarg dels diferents processos iniciats.

Aquest propòsit, d'altra banda, s'ha situat en un marc de refeència molt precís. La relació pedagògica d l'aula, i la funció més global de l'escola, han englobat en tot moment la concreció de què era l'activitat i la participació de l'alumne en la seva educació.

Per últim, considerem que ambues qüestions han estat plantejades des de l'òptica del mestre. Es tractava d'aconseguir els objectius anteriors a través d'ajustar, també, l'actuació del professor. Les seves actituds, la forma d'actuar, l'adequació a la realitat de l'alumne, la recerca de noves disposicions i ensamblement dels elements en joc per part del mestre donan unitat a l'esforç realitzat en el sentit explicitat en aquest epígraf.

1.2. Intenció de renovació pedagògica

En continuïtat amb les darreres afirmacions voldríem destacar l'existència d'aquesta intenció renovadora como a part integrant del fer escola. No es tractava d'una repetició mimètica dels avenços aconseguits abans, sinó d'una represa per adaptar i prolongar les intuicions i realitzacions.

L'aplicació d'accions i procediments, i l'establiment d'estructures d'aula o d'escola es realitzaba pensant en el canvi i en el repte que significava la nova realitat viscuda i el desenvolupament que aquesta experimentava.

El repte en tot moment s'ha presentat com a doble. Per un costat pel mestre en la relació i acció pedagògica, i per l'altre, per l'alumne quant a situar-se en el context social amb una actitud de relació activa i constructiva envers la societat.

La reflexió i l'aplicació a la realitat, podent constatar uns certs resultats, donaven serietat i profunditat al desig d'innovació

1.3. La realitat i la pràctica escolar com a punt de partida

L'aprofundiment en la realitat social àmplia i en la pràctica escolar alhora que servien de marc, eren també orientació i exigència. La resposta a una realitat viscuda exigia inicialment possibilitats d'actuació dia a dia.

De mica en mica, l'exercici continuat i l'esperiència acumulada ha permés d'anar bastint i concretant un cos més teòric, sense oblidar, però la forta conexió amb la realitat i la possibilitat d'arribar a la pràctica del mestre, de la relació pedagògica i de l'escola en conjunt.

La conjunció teoria-pràctica i la seva dialèctica, a partir dels trets subratllats anteriorment, i d'altres, ha impulsat la consideració i reconsideració de les diverses temàtiques.

2. L'evolució del tema

La trajectòria de les Escoles d'Estiu, que assenyala amb força fidelitat les preocupacions temàtiques de RS, presenta la temàtica del grup-classe (GC) des de cins perspectives diferents, que poden indentificar-se fàcilment i que són un reflex de debats més amplis que els de la pròpia institució.

Aquestes cinc fases són les següents: el treball en grup i la seva relació amb una educació democràtica / la dinàmica de grups / l'autogestió / el grup classe concebut com un sistema / fer de mestre.

Analitzem-les una per una, per bé que les descriurem breument:

2.1. El treball en grup i la seva relació amb una educació democràtica

Els primers anys de RS veuen un esforç de recuperació de la innovació escolar de la República de la Generalitat: redescobriment dels corrents de l'escola nova i dels seus suports teòrics —entre ells el Piaget de "El criteri moral en el nen", Cousinet, Dewey, . . .

Entre les dicotomies clarificadores que ens plantejavem en aquellla època, n'hi havia una, cooperació/competició, individualització/socialització, que d'acord amb el bagatge que disposavem en aquell moment, havia de desembocar en l'accentuació del treball en grup i, donades les característiques de la situació sòcio-política, era propensa a una consideració de les aportacions de Dewey.

No pot dir-se que el GC rebés un tractament específic encara, però ningú podria negar que s'establien les bases del que havia d'esser-ne la consideració ulterior: sobre els eixos de la pretensió d'educar ciutadans actius, sensibles, responsables i de la voluntat de depassar l'individualisme propi de l'escola que no voliem fer, es bastia la proposta de fer treballar els nois en grup, de fer-los prendre responsabilitats personals i de fer-los analitzar-ne col.lectivament el compliment.

2.2. La dinàmica de grups

No sabriem dir amb precissió si va ésser l'any 1967 o 68 que començà a tractar-se la dinàmica de grups.

Aquest mot obria tot un altre univers; és com si afirmessim: iep, el grup existeix!, el grup quelcom més que una iuxtaposició de nois i noies. Aquest àmbit, sigui pels cops d'efecte dels experimentadors en psicosociologia, sigui per l'alquimia que permetia d'assajer, semblava en aquells moments ple de més possibilitats de les que potser conté en la realitat i, justament del potencial que ens semblava descobrir-hi, ens esforçavem a establir models d'interpretació el més rigorosos possible.

Podriem dir que les pretensions d'aquell moment eren fonamentalment dues:

- D'una banda establir quines són les variables que determinen el comportament i l'evolució d'un GC: En aquest sentit es diferenciava molt clarament tres menes de variables:
  —variables externes, les condicions d'escistència i de funcionament del grup, que consideravem fora de les possibilitats d'ac-

ció del mestre com si fossin en un sentit estricte variables independents i, per tant, no valgués la pena d'esmerçar-hi esços.

—variables intermediàries, és a dir, variables dependents de les anteriors i de l'acció del mestre, però independents encara en una bona mesura de l'acció intencionada dels nois —cohesió del grup, clima, comunicació . . .

—variables resultants: eficàcia del grup en el treball, satisfacció i realització personal dels seus membres.

Es tracta, com veieu, d'un plantejament simple en el que, en el límit, s'afirmava que allò que hom pretenia depen de factors que el mestre controla —i en aquest sentit s'obria un camp d'acció nou en desvetllar tots els fenòments evidenciats per la dinàmica de grups— i d'altres factors incontrolables —p.ex: la realitat social dels nois, com si aquesta fos inabordable mitjançant una acció específica.

— Daltra banda, equilibrar mútuament —l'una en relació a l'altra— les dues dimensions que consideravem les terminals del procés i de l'acció pedagògiques: L'eficàcia en el treball i la realització personal, que enteniem que no poedn produïr-se l'una sense l'altra.

2.3. L'autogestió i l'anàlisi institucional

La vinguda a Barcelona de Michel Lobrot l'estiu de 1970, l'èmfasi que aquest autor posa en les relacions personals com a dinamitzador del canvi personal i social i, s'ha de dir tot, el potencial de seducció de la no-directivitat en un context com el que vivim, varen fer el seu efecto. El resultat va ésser la constitució d'un seminari que va durar tres cursos —compost per mestres que en feien experiències.

En un primer moment, el mot "autogestió" era més subratllat que el mot "anàlisi" i, obviament, aquest desequilibri conduí a pràctiques en les que els problemes organitzatius eren problemes de primera magnitud. A poc a poc, la pròpia experiència i els contactes que varen anar produïnt-se amb Jean Dury —germà de Ferdinand Dury— i, posteriorment, amb Francesc Tonucci i amb Fiorenzo Alfieri, contribuïren repsectivament a instaurar l'anàlisi —i per tant l'ús rigorós de la paraula i l'amplificació dels àmbits en les que aquesta era emprada— i a emplaçar aquesta anàlisi deforma més adequada a les necessitats i a les possibilitats dels nens.

Arribats a aquest punt, s'insinua ja una perspectiva madura sobre el camp temàtic del GC que es desenvoluparà al llarg de la fase següent i que pot consolidar-se en l'actual.

2.4. El grup-classe

Les dificultats viscudes al llarg de la fase precedent menaren a un estudi més aprofundit dels elements teòrics que haviem emprat fins aquell moment i a un intent de descobrir-ne l'essencial, cercant-ne a més a més la forma de fer-los efectius en la pràctica.

Es pot veure, així, la permanència o la reiteració de temàtiques com les següents, que enumerem només a títol indicatiu:

— la cooperació, que es veu a l'hora com un valor a promoure i com una condició d'eficàcia de l'acció del mestre.

— l'eterna qüestió del "lideratge" del mestre en la que hom carcava la recepta de l'estil" més adequat, més eficaç, més . . . . . i que reapareix en forma molt més matissada, de tal manera que el paradigma s'utilitza com a estri que faciliti una síntesi de l'experiència personal de cada mestre i com a analitzador de les condicions en les que es dona aquesta experiència.

— l'estructuració de situacions d'anàlisi —entenent que l'anàlisi és la funció capdal que ha d'acomplir-se en el que anomevavem assemblea, i entenent que el mestre te un paper clau en l'estructuració d'aquesta situació. Etz. Etz.

D'altra banda, la millor sistematització conceptual permet de formular-se successius models d'explicació dels processos del grup, d'interpretació d'aquests processos, d'anàlisi de les dimensions del grup i de recerca de les diverses formes d'intervenció del mestre. La classe, en un mot, comença a ésser interpretada com un sistema obert de relacions amb el seu entorn i això permet d'integrar els elements essencials del procés que ha conduït la reflexió al punt en que es troba defungint en una bona mesura els dogmes de les fases precedents i trobant una perspectiva més dinàmica i capaç d'acollit un nombre significativament més ampli d'elements de la realitat.

2.5 Fer de mestre

Els darrers anys, la temàtica del grup-classe ha estat tractada en el marc més ampli de cursos que anomenavem "fer de mestre". Pensem que en la fòrmula lingüística emprada s'hi conté tot el significat del que representa aquesta darrera fase: des del punt de mira del tema del GC no es produeixen alteracions substancials quant el contingut, es tracta només —ni menys— de situar-lo en una perspectiva més àmplia i més integrados, la del "fer de mestre."

L'aprofundiment s'efectúa en la línea de posar en relació la perspectiva "de grup" amb altres perspectives —per exemple, la perspectiva de la funció del mestre que serveix com a eix, la perspectiva de l'autonomia del noi, etz. i en la línea de carcar quins són els dinamismes d'ordre psicopedagògic que permetin de fer efectiva una forma d'acció professionar que, entre altres, contempli la problemàtica del grup i, concretament a propòsit d'aquesta, es plantegi com estructurar la classe de manera que sigui un marc adequat per a les relacions, per a la participació dels nois en projectes de treball, per a la gestió d'aquests projectes i per a l'anàlisi tant de les relacions com del treball.

Si es segueix l'evolució exposada, és possible de descobrir-hi un fil conductor que mena des de les intuicions disperses cap a una visió progressivament integrada de la qüestió i, al que és encara més important, integrada des d'una perspectiva més àmplia que la de la pròpia qüestió. Valorem positivament aquest desplaçament de la temàtica i la seva situació en el marc que la emplaça actualment.

3. Qüestions bàsiques que actualment es plantegen

Del que acabem de dir se'n despren que no prejutgem en absolut que la dinàmica de grups o un tractament de la qüestió del GC basat en els paradigmes que ens ofereix aquesta branca de la psicologia siguin la clau de volta de la gestió del mestre a la classe.

Hi hauria dos arguments addicionals que justificarien aquesta afirmació:

— En primer lloc, hi ha el fet que l'àmbit de la classe depen en una bona mesura d'altres àmbits més amplis i, ben segur, més determinants. Amb això no volem dir que la classe sigui una situació terminal estructurada des de fora d'ella mateixa, sinó que forma part d'un conjunt d'àmbits que es defineixen recíprocament.

— En segon lloc s'ha de dir que els conflictes que es presenten en un GC —un grup real i no de laboratori, un grup de nens i no d'adults— no són tan ben tipificats per la dinàmica de grups com algunes vegades s'ha volgut pensar. Això fa que una aplicació tancada dels posatulats d'aquesta ciència resulti molt sovint poc adequada.

Establets això, i mantenint-se encara en un terreny de generalitat, hom podria dir que la qüestió clau és la de passar de les idees —en l'essencial no renunciariem a gairebé res de la trajectòria que hem esbossat a l'apartat anterior: civisme, eficàcia en el treball, realització personal, anàlisi dels conflictes . . .— a la realització pràctica de les mateixes, i això de forma tan generalitzada com sigui possible, ja que no hi ha cap dubte que una majoria dels mestres viuen encara d'esquena al grup i centren la seva acció quotidiana en el tractament individual dels nois.

Per a fer aquest pas, ultra contribuïr a la presa de consciència per part dels mestres de la realitat del grup com a entitat, hi ha la possibilitat de continuar la progressió per algunes vies que ens semblen críticament actuals.

3.1. Bastir un model d'interpretació i d'acció del grup-classe

Ens manca encara un model conceptual que contempli la realitat del GC amb el que té de complex i, fins i tot, de contradictori —el grup és un procés de construcció d'una unitat, perO alhora és una dispersió, el grup es manifesta a nivells diferents (l'afectiu, l'organitzatiu, el treball, . . .)—, que permeti d'identificar els diversos nivells d'emergència de la realitat col.lectiva —copsant el que té de dialèctic aquest emergència que, com a tal, és un procés—. que generi instruments d'acció i que, no solsament no exclogui altres perspectives, sinó que pugui articular-se a aquestes atorgant-les un lloc central.

La construcció d'aquest model no és una tasca ociosa ni pot ésser acadèmica. No és una tasca ociosa perquè el grup és una realitat que és cada dia al davant del mestre i aquest s'hi ha de manegar: és més, no dubtem que una part de l'eficàcia de l'acció pedagògica depen de la forma com es tracto el procés de constitució del grup. D'altra banda, és una tasca que no pot ésser empresa amb una òptica acadèmica perquè la complexitat del GC és tal i la seva riquesa és instituïda per matissos tals que una i altres espacen a l'observació extarior i dificilment poden ésser copsats per aquella que no els viuen. No és perquè sí que una bona part dels estudis contemporanis sobre el tema consisteixin de l'anàlisi del desenvolupament de classes concretes.

3.2. Reemplaçar la comunicació i les relacions

Entre la negació de les relacions personals i la seva exageració fins ubicar-les al nucli de la relació mestre-noi i noi-noi hi ha una gamma de possibilitats. Una d'aquestes possibilitats és la de concebre el GC com l'ocupant d'una institució —que la classe ho és—, com l'agent que dota aquesta de contingut i de tensions específiques i que li imprimeix una dinàmica prÒpia; i la consideració de la conveniència que això sigui d'aquesta manera.

A la institució classe s'hi fan algunes coses —que cal que siguin instituïdes—, però el grup té unes necessitats: d'aquesta oposició és d'on pot emergir un campo de conflicte —empren el mot en un sentit genèric, atenuat si ho voleu, volent expressar l'aparició i la resolució de tensions— que esbossa els dintells i l'interior dels quals la comunicació és legítima i dotada de tot el significat que pot tenir a l'interior d'un marc com és el de la classe.

3.3. Organitzar

El procés que hem viscut i al llarg del qual ha anat produïnt-se una progressiva acceptació de la realitat del grup com a condició de gestió de la classe és un procés que ha generat a la pràctica situacions de progressiva complexitat i que no poden gestionar-se amb estris organitzatius tan simplificats com el de la situació anterior —jo mano, tu calles—.

D'altra banda, el fet que el mestre treballa amb nois o amb nens obliga a trobar aquells instruments de gestió que reuneixin la doble condició de la funcionalitat i de la concreció —no dilació en el temps de l'obtenció de resultats, simplicitat, aptitud per a ésser manipulats . . .—.

Tot plegat fa de l'organització un repte apassionant per al mestra —es pot dir que una de les claus de l'aportació de Freinet va ésser la seva capacitat d'organitzar en concret?— i un dels aspectes capdals de la resolució del tractament de la classe com a grup.

3.4. Harmonitzar la gestió de la classe amb l'aprenentatge

Quan el mestre és a classe, és davant d'una classe, però sovint hi intervé amb més d'un projecte —un projecte d'aprenentatge, un projecte d'organització— i, sovint, aquests projectes no lliguen.

En aquest sentit és indispensable d'establir el paral.lel o la complementarietat entre el model que el mestre empra al dissenyar el què i el com de l'aprenentatge dels nois i el que empra al dissenyar la gestió de la vida de cada dia: recerca i gestió, comunicació i anàlisi són dimensions que han d'anar trobant-se progressivament harmonitzades, de tal manera que l'una no detregui energia a l'altra sinó que ambdues es reforcin mútuament.

EL GRUP CLASSE

Autors: Pere Darder, Joaquim Franch
M.R.P. Associació de Mestres Rosa Sensat
C.A.: CATALUNYA

INTRODUCCION

Interesa destacar, de cara al tema que nos ocupa, algunos de los rasgos que han caracterizado la manera de hacer escuela. La exhaustividad en este aspecto representaría rehacer en toda su profundidad la evolución y la identidad de la institución.

La afirmación siguiente presenta relacionados los tres aspectos que queremos destacar: el esfuerzo contínuo de profundización a partir de la realidad y de la práctica escolar, en la línea dela llamada escuela activa, y con intención de renovación.

Tenemos así:

. Orientación en la línea de la escuela activa
. Intención de renovación pedagógica
. La realidad y la práctica escolar como punto de partida.

1.1. Orientación en la línea de la escuela activa

El deseo de continuar el proceso interrumpido de renovación pedagógica, explica el epígrafe de este apartado.

Conseguir la actividad y participación del alumno ha sido en todo momento un rasgo destacable y vivo a lo largo de los diferentes procesos iniciados.

Por otra parte, este propósito, se ha situado en un marco de referencia muy preciso. La relación pedagógica en el aula, y la función más global de la escuela, han englobado en todo momento la concreción de cual era la actividad y la participación del alumno en su educación.

Por último, consideramos que ambas cuestiones han sido planteadas desde la óptica del maestro. Se trataba de conseguir los anteriores objetivos ajustando, también, la actuación del profesor. Sus actitudes, forma de actuar, adecuación a la realidad del alumno, búsqueda de nuevas disposiciones y unión de los elementos en juego por parte del maestro confieren unidad al esfuerzo realizado en el sentido explicitado en este epígrafe.

1.2. Intención de renovación pedagógica

Siguiendo con las últimas afirmaciones quisiéramos destacar la existencia de esta intención renovadora como parte integrante del hecho de hacer escuela. No se trataba de una repetición mimética de los avances conseguidos anteriormente, sinó de una recuperación para adaptar y prolongar las intuiciones y realizaciones.

La aplicación de acciones y procedimientos, y el establecimiento de estructuras de aula o de escuela se realizaba pensando en el cambio y en el reto que significaba la nueva realidad vivida y el desarrollo que ésta experimentaba.

El reto ha sido doble en todo momento. Por un lado para el maestro en la relación y acción pedagógica, y por otro para el alumno que ha debido situarse en el contexto social con una actitud de relación activa y constructiva hacia la sociedad. La reflexión y la aplicación a la realidad, al constatar ciertos resultados, conferían seriedad y profundidad al deseo de innovación.

1.3. La realidad y la práctica escolar como punto de partida

La profundización en la realidad social ámplia y en la práctica escolar, al mismo tiempo que servían de marco, eran también orientación y exigéncia. La respuesta a una realidad vivida exigía inicialmente posibilidades de actuación día a día.

Poco a poco, el ejercicio continuado y la experiéncia acumulada ha permitido la construcción y concreción de un cuerpo más teórico, sin olvidar la fuerte conexión con la realidad y la posibilidad de llegar a la práctica del maestro, de la relación pedagógica y de la escuela en conjunto.

La conjunción teoría-práctica y su dialéctica, a partir de los rasgos subrayados anteriormente, y de otros, ha impulsado la consideración y reconsideración de las diferentes temáticas.

En la manera de ver la educación y la escuela, la profundización en el grupo-clase ha representado un esfuerzo para acotar una problemática básica del quehacer diario educativo que incide hondamente en los conceptos mismos de educación y escuela, y más concretamente en la relación maestro-niño y maestro-grupo. La consideración de las demás líneas de trabajo confirman las afirmaciones hechas en relación con el proceso de desarrollo analizado con motivo de nuestro tema.

2. LA EVOLUCION DEL TEMA

La trayectoria de las "Escoles d'Estiu", que señala con gran fidelidad las preocupaciones temáticas de Rosa Sensat, presenta la temática del grupo-clase (GC) desde cinco perspectivas diferentes, que pueden ser identificadas fácilmente y que son reflejo de debates más ámplios que los de la misma institución.

Estas cinco fases son las siguientes:

. El trabajo en grupo y su relación con una educación democrática.
. La dinámica de grupos
. La autogestión
. El grupo clase concebido como un sistema
. Hacer de maestro

Vamos a analizarlas una a una, haciendo una breve descripción de las mismas:

2.1. El trabajo en grupo y su relación con una educación democrática

Los primeros años de Rosa Sensat contemplan un esfuerzo de recuperación de las innovaciones escolares de la República y de la Generalitat: redescubrimiento de las corrientes de la "escola nova" y de sus soportes teóricos —entre ellos el Piaget de "El criterio moral en el niño", Cousinet, Dewey. . .—.

Entre las dicotomías clarificadoras que nos planteábamos en aquella época, una de ellas, cooperación/competición, individualización/socialización, de acuerdo con el bagage de que disponíamos en el momento, había de desembocar en la acentuación del trabajo en grupo y, debido a las características de la situación socio-política, era propensa a una consideración de las aportaciones de Dewey.

No podemos decir que el GC recibíera todavía un tratamiento específico, aunque nadie podría negar que se establecían las bases de lo que habría de ser la consideración ulterior: sobre los ejes de la pretensión de educar a ciudadanos activos, sensibles, responsables, y de la voluntad de sobrepasar el individualismo propio de la escuela que no queríamos, se formaba la propuesta de hacer trabajar a los niños en grupo, de hacerles adquirir responsabilidades personales y hacerles analizar su cumpli-

miento de manera colectiva.

2.2. La dinámica de grupos

No podríamos decir con precisión si fue el año 1967 o el 68 cuando empezó a tratarse la Dinámica de grupos.

Esta palabra abría un universo nuevo; era como si afirmásemos: eh! el grupo existe! el grupo es un ámbito de acción del maestro —lo que implicaba la afirmación de que la clase es algo más que una yuxtaposición de niños y niñas—. Este ámbito, ya sea por los alardes de los experimentadores en psico-sociología, ya por la alquímia que permitía ensayar, en aquellos momentos parecía más lleno de posibilidades de las que quizá contiene en la realidad y, precisamente por el potencial que nos parecía descubrir en él, nos esforzábamos por establecer modelos de interpretación más rigurosos que podíamos.

Las pretensiones del momento eran dos fundamentalmente:

. Por una parte establecer cuáles son las variables que determinan el comportamiento y evolución de un GC:

En este sentido se diferenciaban claramente tres clases de variables:

. variables externas, las condiciones de existencia y de funcionamiento del grupo, que considerábamos fuera de las posibilidades de acción del maestro como si fueran, en un sentido estricto, variables independientes y, por tanto no mereciera la pena dedicarles esfuerzos.

. variables intermediarias, es decir, variables dependientes de las anteriores y de la acción del maestro, aunque todavía independientes en gran medida de la acción intencionada de los niños —cohesión del grupo, clima, comunicación. . ..—.

. variables resultantes: eficacia del grupo en el trabajo, satisfacción y realización personal de sus miembros.

Se trata, como veis, de un planteamiento simple en el que, en último extremo, se afirmaba que lo que se pretendia depende de factores que el maestro controla - y en este sentido se abria un nuevo campo de acción al desvelar todos los fenómenos evidenciados por la dinámica de grupos- y otros factores incontrolables - por ejemplo: la realidad social de los niños, como si ésta fuese inabordable mediante una acción específica—.

. Por otra parte, equilibrar mutuamente —la una en relación con la otra— las dos dimensiones que considerábamos las terminales del proceso de la acción pedagógicas: la eficacia en el trabajo y la realización personal, que entendíamos que no podían producirse la una sin la otra.

2.3. La autogestión y el análisis institucional

La estancia en Barcelona de Michel Lobrot el verano de 1969-70, el énfasis que este autor pone en las relaciones personales como dinamizador del cambio personal y social y, hay que reconocerlo, el potencial de seducción de la no-directividad en un contexto como el que vivíamos, hicieron su efecto. El resultado fue la formación de un seminario que duró tres cursos - compuesto por maestros que hacían experiencia—.

En un primer momento, la palabra "autogestión" estaba más subrayada que la palabra "análisis" y, obviamente, este desequilibrio condujo a prácticas en las que los problemas organizativos eran problemas de que se produjeron con Jean Oury —hermano de Ferdinand Oury, autor de "Vers une pédagogie institutionelle— y, posteriormente con Francesco Tonucci y con Fiorenzo Alfieri, contribuyeron respectivamente a reinstaurar el análisis —y por lo tanto el uso riguroso de la palabra y la amplificación de los ámbitos en los que era utilizada— y a situar este análisis de forma más adecuada a las necesidades y posibilidades de los niños.

Llegados a este punto, se insinua ya una perspectiva madura en el campo temático del GC que se desarrollará a lo largo de la siguiente fase y que puede consolidarse en la actual.

2.4. El grupo—clase

Las dificultades vividas a lo largo de la fase precedente llevaron a un estudio más profundo de los elementos teóricos que habíamos utilizado hasta el momento y a un intento de descubrir lo esencial, buscando la forma, además, de hacerlos efectivos en la práctica.

Se puede comprobar, así, la permanencia o reiteración de temáticas como las siguientes, que sólo a título indicativo enumeramos:

. La cooperación, que se considera a la vez como un valor que hay que promover y como una condición de eficacia de la acción del maestro.

. La eterna cuestión del "liderazgo" del maestro en la que se buscaba la receta del "estilo" más adecuado, más eficaz, más. . . y que reaparece de forma mucho más matizada, de manera que el paradigma se utiliza como enser que facilite una síntesis de la experiencia personal de cada maestro y como analizador de las condiciones en las que se da esta experiencia.

. La estructuración de situaciones de análisis —entendiendo que el análisis es la función capital a cumplir en lo que llamamos asamblea, y entendiendo que el maestro tiene un papel clave en la estructuración de esta situación.

. etc. . . .

Por otra parte, la mejor sistematización conceptual permite formularse sucesivos modelos de explicación de los procesos del grupo, de interpretación de estos procesos, de análisis de las dimensiones del grupo y de búsqueda de las diversas formas de intervención del maestro, la clase, una palabra, empieza a ser interpretada como un sistema abierto de relaciones con su entorno, y ello permite integrar elementos esenciales del proceso que ha conducido la reflexión al punto en que está, apartándose en gran medida de los dogmas de las fases precedentes y hallando una perspectiva más dinámica i capaz de acoger un número significativamente más amplio de elemtnos de la realidad.

2.5. Hacer de maestro

Durante los últimos años la temática del grupo-clase ha sido tratada en el marco más amplio de cursos denominados "hacer de maestro". Pensamos que la forma lingüística empleada contiene todo el significado de lo que representa esta última fase: desde el punto de mira del tema del GC no se producen alteraciones sustanciales en cuanto al contenido, se trata —ni más ni menos— de situarlo en una perspectiva más amplia e integradora, la de "hacer de maestro".

La profundización se efectúa en la línea de poner en relación la perspectiva "de grupo" con otras perspectivas —por ejemplo, la perspectiva de la autonomia del niño, etc.— y en la línea de buscar cuales son los dinamismos de orden psicopedagógico que permiten hacer efectiva una forma de acción profesional que, entre otras, contemple la problemática del grupo y, concretamente a propósito de ésta, se plantee cómo estructurar la clase de forma que sea un marco adecuado para las relaciones, para la participación de los niños en proyectos de trabajo, para la gestión de estos proyectos y para el análisi, tanto de las relaciones como del trabajo.

Si se sigue la evolución expuesta, es posible descubrir en la misma un hilo conductor que lleva desde las intuiciones dispersas hacia una visión progresivamente integrada de la cuestión y, lo que es todavía más importante, integrada desde una perspectiva más amplia que la de la propia cuestión. Valoramos positivamente este desplazamiento de la temática y su situación en el marco que la emplaza actualmente.

3. CUESTIONES BASICAS QUE SE PLANTEAN EN LA ACTUALIDAD

De lo que acabamos de exponer se desprende que no prejuzgamos en absoluto que la dinámica de grupos o un tratamiento de la cuestión del GC basado en los paradigmas que nos ofrece esta rama de la psicologia sean la clave de la gestión del maestro en la clase.

Habría dos argumentos adicionales que justificarían esta afirmación:

En primer lugar, existe el hecho de que el ámbito de la clase depende en gran medida de otros ámbitos más amplios y, ciertamente, más determinantes. Con ello no pretendemos decir que la clase sea una situación terminal estructurada desde fuera de sí misma, sinó que forma parte de un conjunto de ámbitos que se definen recíprocamente.

En segundo lugar, hay que decir que los conflictos que se presentan en un GC –un grupo real y no de laboratorio, un grupo de niños y no de adultos– no estan tan bien tipificados por la dinámica de grupos como se ha querido pensar en algunas ocasiones. Esto determina que una aplicación cerrada de los postulados de esta ciencia resulte muchas veces poco adecuada.

Establecido esto, y manteniéndonos aún en un terreno de generalidad, se podria decir que la cuestión clave está en pasar de las ideas –en lo esencial no renunciaríamos a casi nada de la trayectoria esbozada en el apartado anterior: civismo, eficacia en el trabajo, realización personal, análisis de los conflictos. . .– a la realización práctica de las mismas, haciéndolo de forma tan generalizada como sea posible, puesto que no hay duda de que una mayoria de maestros vive todavía de espaldas al grupo y centra su atención cotidiana en el tratamiento individual de los niños.

Para dar este paso, además de contribuir a la toma de conciencia por parte de los maestros de la realidad del grupo como entidad, existe la posibilidad de continuar la progresión por algunas vías que nos parecen críticamente actuales:

3.1. Construir un modelo de interpretación y de acción del grupo-clase

Nos hace falta un modelo conceptual que contemple la realidad del GC con lo que tiene de complejo e incluso de contradictorio –el grupo es un proceso de construcción de una unidad, y es a la vez una dispersión, el grupo se manifiesta a diferentes niveles (afectivo, organizativo, trabajo. . .)–, que permita identificar los diversos niveles de emergencia de la realidad colectiva –captando lo que tiene de dialéctico esta emergencia que, como tal, es un proceso–, que genera instrumentos de acción y que, no solamente no excluya otras perspectivas, sino que pueda articularse a éstas otorgándoles un lugar central.

La construcción de este modelo no es una tarea ociosa ni puede ser académica. No es una tarea ociosa porque el grupo es una realidad que el maestro tiene frente a él todos los días y en el que ha de desenvolverse; es más, no dudamos de que parte de la eficacia de la acción pedagógica depende de la forma en que se trate el proceso de constitución del grupo. Por otra parte, es una tarea que no puede emprenderse con una óptica académica porque la complejidad de GC es tal y su riqueza está constituida por tales matices que una y otras escapan a la observación exterior y difícilmente pueden ser captados por quienes no los viven. No es por casualidad que una buena parte de los estudios contemporáneos sobre el tema consistan en el análisis del desarrollo de clases concretas.

3.2. Reemplazar la comunicación y las relaciones

Entre la negación de las relaciones personales y su exageración hasta hubicarlas en el núcleo de la relación maestro-niño y niño-niño hay una gama de posibilidades. Una de estas posibilidades es la de concebir el GC como el contenido de una institución –la clase lo és–, como el agente que la dota de contenido y de tensiones específicas y le imprime una dinámica propia; y la consideración de la conveniencia de que ésto sea de este modo.

Se hacen cosas en la institución clase –que necesitan ser instituidas pero el grupo tiene unas necesidades: de esta oposición puede surgir un campo de conflicto– usamos esta palabra en sentido genérico, atenuedo si queréis queriendo expresar la aparición y resolución de tensiones que esboza el marco dentro del cual la comunicación es legítima y dotada de todo el significado que puede tener en el interior de un contexto como es el de la clase.

3.3. Organizar

El proceso que hemos vivido y al largo del cual se ha ido produciendo una progresiva aceptación de la realidad del grupo, como condición de gestión de la clase, es un proceso que ha generado en la práctica situaciones de progresiva complejidad y que no pueden gestionarse con herramientas organizativas tan simplificadas como las de la situación anterior –yo mando, tu callas–.

Además, el hecho de que el maestro trabaja con chicos o con niños obliga a encntrar aquellos instrumentos de gestión que reúnan la doble condición de funcionalidad y concreción –no dilación en el tiempo de obtención de resultados, simplicidad, actitud para ser manipulado.

Todo esto hace de la organización un reto apasionante para el maestro - puede decirse que una de las claves de aportación de Freinet fue su capacidad de organizar en concreto?– y uno de los aspectos fundamentales de la resolución del tratamiento de la clase como grupo.

3.4. Armonizar la gestión de la clase con el aprendizaje

Cuando el maestro está en clase, delante de una clase, a menudo interviene con más de un proyeto –un proyecto de aprendizaje, un proyecto de organización– y, a menudo, estos proyectos no encajan.

En este sentido es indispensable establecer un paralelo o la complementariedad entre el modelo que el maestro usa al diseñar el qué y el cómo del aprendizaje de los niños y el que usa al diseñar la gestión de la vida diaria: investigación y gestión, comunicación y análisis son dimensiones que se han de ir encontrando progresivamente armonizadas, de modo que una no reste energía a la otra sino que se refuerzen mútuamente.

–Sikologi ikuspegi batetatik begiratuz gero, nabermena de jarrera konduktistekin estuki loturik dagoen aprendizai sikologiaren eragina. Orientabide henentzat, aprendizaia da oinarrizko sikologi fenomenoa, eta zentratu du O.H.O. batez ere konozimendua eta aprendizaia zabalketan.

– Pedagogi kuspegi batetatik, saiakeran (trebatasun konkretuaz jabetzea) eta istruzioan (informazio eta konozimentutaz jabetzea) oinarritutako produkzio eta efikaziearen lantzeari atentzio berezi bat eskaintzen zaio. Izan ere:

. Ardatza, ahalik eta konozimendu gehien sortzean datea.
. Ardura nagusia, beste maila batzuetara iragan ahal izateko zuzen zortzea da.
. Izkutuko agintza edo promesa zera da: orain efizientea izan gero gizartean arrakasta ukan ahal izateko.

–Sozial ikuspegi batetatik, "domestikaketa" nahi da, gizartea edo lar alitatia, egina dagoen eta birsortu behar den zerbait bezala hartzen bait da. Horrela ditugu bada:

. Dena dakien eta erabakitzen duen iraskasle batengandik, ezer ez dakien eta bere esperientziak ezertarako kontutan hartzen ez diren ikasle batengana doan "transmisioneziketa" ren eskema mantentzen duez erude "agintezale" edo "autoritario" bat.
. Une bakoitzean haurrak eskatzen duena errespetatu gabe nagusien interesetan oinarritzen den projektu bat.
. Arloak, edukiak eta eskola prozesuaren umeak uniformatu, eta eskolako lanen arrakasta edo frakazoaren araberan hautatu eta klasifikatu duen sistema selektibo bat.

1.2. Metodologia oinarriak

–Ulertu nahi dugun errealitatearen konplexutasun guztia baztertuz, neurtuak eta garbiki behatuak izan daitezkeen kontutan nartzen dituen "positibismo logiko" delakoa dago oinarrian.

–Ezagueraz baino efikazki ekiteaz gehiago arduratzen den pedagogi teknizismo bat nabarmentzen da.

O. H. O. era "akademizista" batetan eraturik dago:

ikas-arloan zatiketarekin (jakintzaren sailkaketa), gela hertziko banakeraterkin, arrealitate ezagueraren artean jartzen diren testu liburu batzurekin, eta azkenik, enziklopedismoa eta memorizaketa hedatzen duezn sistema batekin.

1.3. Oinarri Pragmatikoak

"Hasera Zikloko "Programa Berritu Berriak" 1970. ean zeudenen berritu beharra bezala aurkezten dira. Aurkepenean konbenzitzen ez duten aldaketa arrazoi batzul aipatzen dira. Errealitatea zera da: aurrekoan ebaluaketa serio bat ez dagoela, berriz ere aldezaurreko aplikapen eta esperimentatze bat gabe berriak inprobisatzen direla, eta, martxan jartzen direla irakaslegoa informatu eta norabidetzeko asti nahikoa hartu gabe.

Beraien irakurketa eta praktikan jortzean ikus daiteke ez dietela sakoneko arazoei arantzutzen. Berritasuna, edukien eraberritzean eta zenbait antolaketa aldaketan datza:

–Edukien eraberritzeari buruz, aspimarra daitezke alde negatibo batzuk:

. Helburu orokor eta konkretuen arteko kontraesana.
. Egituraketa eza.
. Helburu eta eginkizunen arteko nahazketa.
. Helburu eta edukien genitzea.

–Antolaketa aldaketai buruz, berriz, noneko hauek azpimarra daitezke:

. Zikloen sarrera.
. Arloren batetan globalizaketaren gehitzea.
. Helburuen formulaketan teknizismoa.
. Errealitatearekiko gerturatzea.
. Ebaluake tan aldaketa.

2. GAURKO EGOERAREN BI ADIERAZGARRI: "SUSPENDITUTAKO IKASLEAK" ETA "ERREPIKATZEN DUTEN IKASLEAK"

– **"Suspenditutako Kasleak"**

Ministeritzak estatuaren lurralde osoko eta 1979-80 artako ondorio akademikoen ebaluaketari buruz eskaintzen dituen datuei begira azpimarra daiteke:

. Emaitza positiboen portzentai globalaren gutxitze progresiboa .
. Azkenengo ikastaroetan gainditu den °/o 30 eko suspenditu media.

Berez espektakularra den adieratzaile honek, hipotesia gisa, propasatzen ditugun esplikazio batzuk ditzake:

. Eskola eta errealitatearen arteko isolamendua.
. Ikasle masifikazioa.
. Irakaskuntza sistemaren seloktibotasuna.
. Ikaslearen heldutasun mailara irakatsi nahi dena egokitze eza.

Gizartearen egitura aldaketak: baloreen krisia, komunikazio eta
Kultura era berriak, presio interesak e. a.

– **"Errepikatzen duten ikasleak"**

Gai honi buruz eta informazio iturri beretik aterata aspektu hauek antzeman daitezke.

. Errepikatzaileen kopuru aldaketa gutxirekin mantentzen da eta maila apalago batetan (ez da °/o 10 tik pasatzen) 1.mailatik 5. era.
. 6. mailan, arrepikatzaileen kopunia nabarmenki gehitzen da, 7 eta.
8. ean gutxituz joateko.

– Berriz ere hipotesia gisa, honako interpretazio burutazio hauek formula daitezke.

. Lehenengo etapako errepikatzaile portzentai eskasa, eduki eskaera apalago batetik, irakasle bakar batetan zentraturiko erlaziotik, eta, errekuperaketa eta konpentsazio zuzenak aplikatu gabe, ebaluaketa, "promozio jarrai eta automatiko" tzat izan duen interpretapenaren hildotik uler daiteke.
. Aurkakoek eragina izango lukete Bigarren Etapan, eta zehatzago, honen lehenngo kurtsoan (O. H. O. ko 6. ean) ematen den errepikatzaileen gehiketan.

O.H.O. REN ETORKIZUNA
BERRITZE OINARRIZKO PROPOSAMENAK

— Konduktista izan gabe, konozimenu prozesu eta ikaslearen nortazun osoaren aurrerabiderako errekurtzo bat izan daitekeen beste oinarri bat topatu behar zaio.

Hildo honetan, konozimenduaren aportazioek izan duten ugalketak eta humanista deituriko sikologiek plateiatzen dituzten enfokeek irakaskuntza-aprendizaiaren planifikazioa bere gain hartzekin, hezitzaileen posibilitateak aberastu dituzte, ematen den agoeraren globaltasuna ulertzen dutelarik.

— Heziketa bide askotatik, eta arrazoiak ezagutu gabe, izan daiteke efizientea. Hesparru honetan, egun esklusiboki potentziatzen ari den entrenamendua eta istruziotik at, hastapena (zenbait balore eta gizarte aranekin kidetzea) eta indukzioa (pentsamendu sistema ezberdinekin harremana) bultza beharko lirateke.

. Konozimenduak pilatzeko obesssioak ezagutza prozesuaren aurrerabideari ateak zabaldu behar dizkio, non sormenak, norberaren opzioak, ezagunaren eta bide berrien behaketak lenentasuna izango bait dute.

. Beste maila batzuetara pasatzea eta beste maila batzuk prestatzearen ardurak O.H.O.k duen benetako balioaren baloraketa, eta behetik gorako esijentzien ezorketara bultzatu behar du.

. Etorkizunerako garantiarik onena energia askatzaile gizarte eta gizarbanakoaren aurrerapena dinamizatu eta haurra inguratzen duen errealitatean parte hartzeko eragilea den heziketa projektu batetan datza.

— Bere errealitatea, besteakin eraikitzeko gai den pertzona bezala, haurrari, eman behar zaio behenlasuna. Eta honek zera dakar:

. Bere burua eta ingurua ezagu ditzan, bere kuriositatea zirikatuz afizio berriak iratzarri eta lagunduz, bere kultura formak eta ingurukoak integra ditzan hildoak eskainiaz; hitz gutxitan, beraien bibentzia eta esperientzietatik abiatuz ikaslearen bizitzarekin konektatzen duen Erudu "Eraikitzaile" bat.

. Bere nortazunaren osotasuna eta heltze erritmoa errespetatuz ikaslearen arabera pentzatutako projektu bat.

. Ezberdintasunak konpentzatu, kultura eta ezagutza dibertsitatea onartu, heldutasuna eta identifikazioa norberarekiko, nahiz gizataldearekiko potentziatu, eta diskriminazio suposatzen duen guztia deuseztatuko duen sistema ireki eta integratzaile bat.

— Heziketak neur daitezkeen lortzea implikatu behar du, baina baita ere neurtezinak. Zientziak eta bereziki giza zientziatan, gero eta premiazkoago da errealitatearen konplexutasun guztia adieraz ditzaketen ikuspundu eta eredu berriak topatzea.

— Pedagogia teknikak haurraren zerbituzuan egon behar du, honako puntu hauetan oinarriturik:

. Nahi edo interesatzen zaiona. Giroak aurkezten dionaren arten eta adinaren araberan, aukeratuz joango da.

. Ahal duena. Sikologi bilakaera edo bere momentuaren ezagueraren araberan egongo dena.

. Behar duena. Gizarte eskakizunek zientzia bilakaeraren mailek mugatuko dutelarik.

— Antolaketak irekia izan behar du, espazioren banaketa berri batekin, gehienengoarentzat egokiak diren aprendizai situazio batzurekin, bere kasa eta bere kritika ahalmenaz ikas dezan, behar dituen tresnak eskaintzen ahaleginduko dena.

— Programa Berrituei buruz oinarrizko galdera bat dago: Nola finkatzen de helburua? Nola erabakitzen da haur batek helburu konkretu bat lortzeko mailarik ez duela? Egia esan, ez dago erizpide zientifiko gargirik, eta, azken finean, gizartearen interes konkretu batzuei erantzuten diete.

Konponbidea ez dago deklarazio programatikoetan, bizi eta ekiten duen talde baten programazio eta argibidean baizik.

Thalde horretan irakaslea, ikusten duenaren aurrean arrazoietaz galdezka eta egiten dena etengabe zalantzan jortzen duen ikertzailea litzateke.

2.2. BERRITZE PROPOSAMEN ZEHATZAK

Aldaketa, premiazkoak diren neurri batzuk hartzearen araberan posible izango da: material eta pedagogi baldintzak ikastetxeetan, irakas legoeren prestaketa eta eguneratzea, irakaskuntza metodoen funtsezko aldaketa e.a.

Horregatik diogu:

. Ez pedagogia berritzearen ardatz gisa azaltzen diren eskola programei, ezta beharrezko erreferentziarako oinarrizko maila batzuetan ere.

. Bai orientabide eta ikasleen sikopedagogiko ezagupenean aurrerapen bat suposa dezakeen orori.

— Kurtsoa oinarrizko unitatearen ordez, positiboa da "Ziklo" delakoaren ezarketa, baina kontutan hartu behar da:

. Zikloa ez dela estatili den zerbait bezela ulertu behar, prozezuaren sekuentzia bati erreferentzia gisa baizik.

. Hasera eta Erdi Zikloetan, batez ere, errealitatearekiko kontaktu zuzenetik abiatu eta generalizzzioa bilatu beharko dela (ezagunaren a likapena egoera berriei).

. Gai zikloan arloarteko irakaskuntza bat bultzatu arren, irakasle bat edo talde mugatu baterarantz jo behar dela.

. Egungo eskolaurrea derrigorrezkoa eta Hasera Zikloan integraturik beharko lukeela egon.

— Irakaskuntz masifikatu eta uniformearekin hautsi behar da.

Horretarako, zera proposatzen da.

. Ikaslearen behaketa eta jasotako edozer birasmatu eta birreraiki posibilitatzen duten metodo ekintzaileren erabilkera.

. Taldeka funtzionatzea, hauetan ikasleak bere banakotazuna baiezta dezan eta besteekin komunika dadin.

— Eskolako protagonista haurrak izan behar du.

Ahalegin honetan:

. Bere interes eta beharretatik abiatu beharko da, aukeratuz eta aurrera eramanez laugaiak.

. Testu liburuak baztertuko dira eta didaktika errekurtsoak bultzatu.

. Notak denseztatuko dira, ebaluaketa hezgarri eta orientagarri batetarantz abiatuz, honek, ikasleari, taldeari eta irakasleari egoera ezagutu eta zuzendu ahal izateko aukera emango lioke.

. Ez ahantz. Berrijuntza martxan eta azpitik egiten da.

PRESENTE Y FUTURO DE LA E.G.B.
(Trad. del original euskara)
M.R.P. : Colectivo pedagógico ADARRA
C.A. : EUSKADI

—Desde una perspectiva psicológica es notoria la influencia de la psicología del aprendizaje, vinculada estrechamente con las posiciones conductistas. Esta orientación considera el aprendizaje como el fenómeno psicológico básico, y ello ha centrado la E.G.B. en propagar con preferencia el conocimiento y el aprendizaje.

—Desde una perspectiva pedagógica se presta una atención especial al cultivo de la eficiencia y productividad en base al entrenamiento (adquisición de destrezas concretas) y la instrucción (adquisición de información y conocimientos). De hecho:

- El valor clave es producir el mayor número posible de conocimientos.
- La preocupación es producir acertadamente para pasar a otros niveles.
- La promesa implícita es ser eficiente ahora para conseguir un éxito social posterior.

—Desde una perspectiva social se pretende la "domesticación", pues la sociedad o realidad es tomada como algo hecho, algo dado que hay que reproducir. Así tenemos:

- Un modelo "autoritario", que mantiene el esquema de la "educación transmisiva" desde un profesor que todo lo sabe y decide, a un alumno que nada sabe y del que se ignoran sus experiencias y saberes.
- Un proyecto en función de los intereses de los adultos, sin respetar lo que es y lo que exige el niño en cada momento.
- Un sistema selectivo, que selecciona y clasifica segun el éxito o fracaso en las tareas de la escuela, y que hace uniformes las materias, los contenidos y los momentos del proceso escolar.

1.2. Bases metodológicas

—Como supuesto básico está el positivismo lógico, que no considera toda la complejidad de la realidad que queremos comprender, sino aquellos aspectos que pueden ser medidos o claramente observados.

—Predomina un tecnicismo pedagógico que no se preocupa por conocer, sino por actuar efizcamente. De modo que el énfasis se pone en precisar objetivos y controlar resultados.

— La EGB está organizada de forma "academicista": con división de asignaturas de estudio (parcelación del saber), con una distribución de aula cerrada, con unos libros de texto que se interponen en el conocimiento de la realidad con un sistema que en definitiva propaga la memorización y el enciclopedismo.

1.3. Baes programáticas

Los "Nuevos Programas Renovados" de los ciclos Inicial y Medio son presentados como una necesidad de renovar los ya existentes de 1970. En la presentación se alude a ciertas razones de cambio no convincentes. La realidad es que no hay una evaluación seria de los anteriores, que una vez más se improvisan los nuevos sin un proceso previo de aplicación y experimentación y que su puesta en marcha se realiza sin un tiempo suficiente de información y orientación del profesorado.

De su lectura y reciente puesta en práctica se puede apreciar su no respuesta a los problemas de fondo. Más bien se intenta modificar contenidos y ciertos cambios organizativos.

—En cuanto a la modificación de contenidos se pueden resaltar algunos aspectos negativos:

- Contradicción objetivos generales y concretos.
- Falta de estructuración.
- Confusión objetivos y actividades.
- Aumento de objetivos y contenidos.

—En cuanto a los cambios organizativos, se puede señalar:

- Introducción del ciclo.
- Mayor globalización en alguna área.
- Tecnicismo en la formulación de objetivos.
- Acercamiento a la realidad.
- Cambio en la evaluación.

2. DOS INDICADORES DE LA SITUACION ACTUAL: "ALUMNOS SUSPENSOS" Y "ALUMNOS REPETIDORES"

— **"Alumnos suspensos"**

Recogiendo los datos que aporta el Ministerio sobre la evaluación de los resultados académicos en todo el territorio estatal hasta 1979-80 cabe destacar:

- El descenso progresivo del porcentaje global de resultados positivos.
- La media, que es mayor aún en los últimos cursos, del 30 o/o de suspensos.

Este indicador que es en sí mismo espectacular, puede tener algunas explicaciones que proponemos a modo de hipótesis

- Aislamiento escuela y realidad.
- Masificación de alumnos.
- Carácter selectivo del sistema de enseñanza.
- No adecuación de lo que se pretende enseñar con los niveles de madurez del alumno.
- Cambio estructural de la sociedad: crisis de valores, nuevas formas de cultura y comunicación, interés de presión . . .

— **"Alumnos repetidores"**

Extraído de la misma información y a propósito de este tema, se aprecian estos aspectos:

- El número de repetidores se mantiene con pocas variaciones y en unos niveles discretos (no pasa del 10o/o) desde 1.º a 5º curso.
- En 6º curso la cifra de repetidores crece muy significativamente para seguir decreciendo en 7º y en 8º.

También a nivel de hipótesis cabe formular las siguientes consideraciones interpretativas:

- El relativo bajo porcentaje de alumnos repetidores en Primera Etapa (de 1º a 5º) se pueden entender desde una menor exigencia de contenidos, la relación muy centrada en un profesor y la interpretación que se ha venido haciendo de la evaluación como "la promoción continua y automática", sin aplicar los mecanismos correctores de la recuperación y compensación.
- Lo contrario afectaría a la Segunda Etapa, y más en concreto explicaría el aumento de repetidores en el primer curso de ésta (6º EGB).

EL FUTURO DE EGB.

PROPUESTAS BASICAS DE RENOVACION

—Se ha de buscar otra fundamentación no conductista de la educación, que sea un recurso para el desarrollo de los procesos cognoscitivos y de la personalidad integral del alumno.

En este sentido el crecimiento que han experimentado las aportaciones cognitivas, el enfoque que plantean las psicologías llamadas humanísticas, han enriquecido las posibilidades de los educadores al enfrentarse con la planificación de la enseñanza-aprendizaje, comprendiendo la globaidad de la situación en que ocurre.

—En educación se puede ser eficiente por muchos caminos y sin saber las razones. En este contexto hay que potenciar además del entrenamiento y la instrucción como se está haciendo hoy con exclusividad, la iniciación (familiarización con ciertos valores y normas sociales) y la inducción (relación personal con los diversos sistemas de pensamiento):

. La obsesión por acumular conocimientos debe dar paso al desarrollo de los procesos de conocimientos, en los que la creatividad, la opción individual, la exploración de lo imprevisto, de nuevos caminos tengan su primacía.

. La preocupación por pasar y preparar otros niveles debe llevar a valorar EGB en sí misma y crear un orden de exigencias de abajo a arriba.

. La mayor garantía de futuro es un proyecto educativo liberador de energías, dinamizador del progreso individual y social estímulo de la participación activa en la realidad que rodea al niño.

—Se ha de priorizar al niño como persona capaz de construir con los demás su propia realidad. Y esto implica:

. Un modelo "constructivo", porque conecta con la vida de los alumnos, partiendo de sus vivencias y experiencias, de forma que le ayude a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, estimulando su actividad, despertando y favoreciendo nuevas aficiones, ofreciendo cauces para integrar sus formas culturales propias y ambientales.

. Un proyecto pensado en función del alumno, respetando la integridad de su personalidad, su ritmo personal de maduración.

. Un sistema abierto e integrador, que compensa las desigualdades y reconozca la diversidad de culturas y saberes, potenciando todo lo que signifique identificación y maduración consigo mismo y con su grupo social y eliminando todo lo que entraña discriminación.

—La educación ha de implicar la consecución de efectos mensuarables y no mensurables. En la ciencia, y especialmente en las ciencias humanas, es cada vez más acuciante buscar enfoques o modelos de pensamiento que puedan dar razón de la complejidad que se produce en toda realidad.

—La técnica pedagógica debe estar al servicio del niño, en base a:

. lo que quiere o le interesa, que el irá según la edad seleccionando de entre lo que el ambiente le presente;

. lo que puede, y que va a depender del conocimiento de su momento o desarrollo psicológico;

. lo que necesita, y que estará determinado por el nivel de desarrollo científico y las demandas sociales.

—A propósito de los Programas Renovados hay que preguntarse: ¿Cómo se fija el objetivo?, ¿Cómo se establece que un sujeto no alcanza el nivel para obtener un determinado objetivo? La verdad es que no hay criterios científicos claros, y que en todo caso responden a determinados intereses sociales.

La solución no está en declaraciones, programáticas, sino en la clarificación y programación de un grupo que vive y actua, y en el que el profesor es un investigador que se cuestiona constantemente lo que se hace y se pregunta por las razones de lo que ocurre ante su vista.

—La organización ha de ser abierta, con una distribución nueva de los espacios, con unas situaciones de aprendizaje adecuados a los más posibles, tratando de aportarle instrumentos que le permiten valerse por sí mismo en su aprendizaje y en su capacidad de crítica.

PROPUESTAS CONCRETAS DE RENOVACION

—La renovación sólo será posible abordando en profundidad un conjunto de necesidades urgentes: condiciones materiales y pedagógicas de los centros, formación y reciclaje del profesorado, cambios radicales en los métodos de enseñanza, etc. . . . Por eso decimos:

. No a los programas escolares, como clave de la renovación pedagógica, ni siquiera a unos niveles básicos de referencia obligatorio.

. Sí a las orientaciones, y todo lo que signifique avance en el conocimiento psicopedagógico de los propios alumnos.

—Es positiva la introducción del "ciclo", en lugar del curso, como unidad fundamental, pero debe tenerse en cuenta:

. Los ciclos no deben entenderse como algo estático, sino como referencia a una secuencia de procesos.

. En los ciclos sobre todo Inicial y Medio, se partirá del contacto directo con la realidad y se buscará en todo momento la generalización (aplicación de lo conocido a situaciones nuevas).

. En el ciclo inferior tratando de propiciar una enseñanza interdisciplinar se debe ir hacia un profesor o bloque reducido de profesores.

- Hay que romper con la enseñanza masificada y uniforme. Para ello se propone:

. La utilización de los métodos activos, que permitan la búsqueda del alumno y que cualquier adquisión sea reinventada o reconstruida por él.

. El funcionamiento en grupo, en el que el alumno afirme su propio individualismo y se comunique con los demás.

—El protagonismo de la escuela ha de ser el niño. En este intento:

. Se partirá de sus intereses y necesidades, eligiendo y desarrollando el tema de trabajo.

. Se abandonarán los libros de texto, y se potenciará los recursos didácticos.

. Se suprimirán las notas, dando paso a una evaluación formativa y orientadora, que permita al propio alumno, al grupo y al profesor, conocer y encauzar su situación.

—No olvidar: La renovación se hace andando y desde abajo.

POSIBILIDADES Y LIMITES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Autor: Elida Eleira
M.R.P.: Escola d'Estiu del País Valencià - Alacant
C.A.:PAIS VALENCIA

POSIBILIDADES Y LIMITES DEL CAMBIO EDUCATIVO

¿Quién vuelve a hacer rodar para abajo el peñasco de Sisifo cada vez que llega arriba?

Si es la pura perfidia, la maldad de una fuerza poderosa que, ante todo importa reconocer, Sisifo deberá ser librado de su suplicio, porque efectuó un trabajo diligente y útil y lo hizo razonablemente. No se logra distinguir ninguna causa para su eterno fracaso.

El tártaro griego parece ser un quehacer puramente pedagógico, una extraña reunión de pedagogos, de representantes de esfuerzos educacionales" Siegfred Bernfeld. (1) "Sisifo a los límites de la educación".

Los maestros interesados en cuestionar este quehacer e investigar las vías del progreso educativo, para no caer en la trampa de Sisifo, partimos del reconocimiento de los límites de la educación.

Uno de los límites claros, señalados hace tiempo por los movimentos de renovación pedagógica, es la reproducción en el sistema educativo, en la escuela y en la relación maestro-alumno, de las relaciones de producción del sistema capitalista (Barbiana, Freire, etc).

Otro límite más oculto, menos conocido, nos lo denuncia el psicoanálisis, al colocar a la escuela, el ejército y la iglesia como instituciones que perpétuan la matriz de la represión entre el deseo y la ley. Es precisamente en este límite dónde nos detendremos más.

Señalaremos además otros dos, que, aunque consecuencias de los dos anteriores, merecen ser señalados.

Freud demuestra como aparece la instauración de la primera forma despótica en el complejo de Edipo, con la introyección de la ley del Padre y la represión de su propio deseo.

El acceso del niño a la humanidad está sellado por esta prueba.

Las dos leyes bàsicas de toda forma cultural, la prohibición del incesto y del parricido, aparecen en el niño como el drama del goceno autorizado, el imposible goce, cuya prohibición hará posisble su deseo en el orden simbólico. Deseo por siempre alienado, ya que es a partir del deseo del otro, la ley del Padre, que se constituye.

Esta salida infantil o pase de la Naturaleza a la Cultura, es sobre la que se apoya el poder de las instituciones.

Las instituciones se apoyan en la ilusión y en la represión, bases de la civilización que son a la vez el fundamento de sus neurosis. Pero "Así como la cura analítica apunta a reemplazar la represión por la condena por el juicio y la toma de conciencia, Freud sugiere que no es inconcebible que la civilización pueda cambiar de bases, fundándose de aquí y en adelante en la razón. Y orientarse a asegurar la primacía del intelecto rechazando la ilusión". (FREUD Antipedagogo. Catherine-Millot. pág. 132).

Pero volvamos a la matriz de la prohibición, por la cual se instala en el niño la autoridad paterna, por la cal también se hace educable ante el temor de perder su amor; pase traumático iniciático que aliena su deseo en lo que quiere el otro, y que para nosotros no debe constituir a pesar de su necesidad, la matriz de la opresión que impida por muy sutiles maneras, el enfrentamiento con lo establecido, con lo dicho de una vez y para siempre, con lo que está mandado.

Es de todos conocida, la vocación autoritaria de las instituciones, y entre ellas, la escuela ha destacado por la autoridad del saber. Y no deja de ser curioso que el maestro autoritario, lo sea, porque precisamente está incapacitado para aprender.

El maestro-institución-norma-padre-autoridad-patrón, lo es porque actua la revancha de lo que ha tenido que padecer antes. Enseña porque no aprende.

El dígito hirsuto magistral fue sustituido posteriormente por la antinorma, el desconcierto del límite, el retorno al edén perdido, la ficción de la escuela feliz, la enseñanza por el éxito, la preocupación estéril de hacer agradables las materias de estudio, que oculta una nueva trampa: la fascinación que debe ejercer el maestro sobre su persona para no hacer tediosa su tarea, para no reprimir. Nueva ilusión que condena otra vez el deseo del niño al ideal del yo del maestro-padre-patrón. Se ha consumado la eliminación del tercero en discordia. Renegando de la prohibición que es la condición del deseo, convirtió el mandato en un imposible "debes ser libre" o lo que es lo mismo, la obligatoriedad del desear. Terrible carga que oculta la servidumbre al amo.

Ambos modelos pedagógicos actuaron la represión y la ilusión, preparando para la adaptación.

La propuesta de una educación para la adaptación "activa" a la realidad dentro de nuestros límites, comienza con reconocerlos, aceptando las heridas narcisistas que nos ocasionan.

El primer límite, como arriba indicamos, lo imponen las relaciones de producción económicas. La función de la escuela es la conservación de esa reproducción. Pueden permitirse todas las renovaciones pedagógicas imaginables, creando ficciones de participación, siempre y cuando no se cuestione el poder de la clase dominante.

El segundo límite le viene impuesto, por la educabilidad del niño, su deseo y posibilidad de saber se juega en otro lugar, en la resolución o no de su conflicto edípico, fuera del sistema escolar. Esta instancia constituyente del afecto, olvidada, negada, enfrentada en la escuela por la cual el sujeto entra en el orden de lo simbólico, es sin embargo manipulada por la institución (la culpa, el deber) para preservar el cuestionamiento del saber y del poder.

El tercer límite es la educabilidad nuestra, la del maestro, si toleramos o no la revisión de nuestro rol. Si nos planteamos o no acompañar lo nuevo, que implica necesariamente enfrentarnos a nosotros mismos, a lo viejo, a lo habitual, a lo que se lleva. ¿O es que acaso a Sisifo le gusta subir eternamente la piedra a la cima?

El cuarto límite es el consenso social, ue necesitamos para educar. Consenso que nos asigna el papel de simples transmisores de un saber al alcance de todos. Manifiesto por otra parte en la escasa remuneración por nuestro trabajo, que está muy por debajo del salario de cualquiera de las profesiones llamadas liberales.

Esta asignación cómplice, oculta la difícil especialización que la tarea educativa conlleva, y de su indispensable formación científica. Así como el mandato de los padres "harás lo que a mi me falta".

Conocer estos límites nos infringe cuatro heridas narcisistícas:

1) Reconocer que el cambio de estructuras de dominio, no se define solamente por el cambio del sistema educativo y que la posibilidad de estos le vienen impuestos de fuera.

2) Saber que la estructuración básica del sujeto pasa por otra instancia, en otro sitio, se define en otro lugar, recorta inevitablemente el dirigismo inútil y la ilusión mesiánica del discurso educativo, renunciando al dominio de esa estructura.

3) Saber que "el desarrollo de la inteligencia implica procesos naturales y espontáneos, que pueden ser utilizados, facilitados incluso acelerados por la educación, pero que no se derivan de ella, sino que por el contrario, constituyen la condición previa y necesaria para todo aprendizaje" (PIAGET. Psicología y Pedagogía).

Entonces ¿qué queda del educador?.

Un trabajador de la Cultura que ha dejado de ser Sisifo, que desea ser educador. Un coordinador democrático que al li-

mitar sus exigencias y las demandas superyoicas de los padres, respeta al niño.

Proponiendo una tarea, en la que incluye su propio deseo y satisfacción, más que como deber como una co-operación para que el niño se la apropie y realice.

Limitar sus exigencias es estar alertas y advertidos contra el "orgullo pedagógico", que somete al educando a la figura del educador.

El maestro, que cual espejo narcisista, se enorgullece de sus objetivos logrados, favorece la identificación del ideal del Yo del niño al amo, acuñando la matriz de la servidumbre voluntaria.

Respetar al niño, es respetar y acompañar su deseo. Para que esta formulación sencilla deje de ser un consejo natural, humanista y librado el espontaneismo, le es indispensable apoyarse en el conocimiento que aportan, entre otros, las siguientes ciencias:

1) Epistemologia genética tal como ha sido teorizado por Piaget, para conocer el desarrollo de las estructuras cognitivas, de forma tal que la enseñanza se adecúe a ellos y no al revés.
2) Manejo y utilización de una pedagogia operatoria, que basada en lo anterior, posibilite aprender a aprender, en la línea de los trabajos de los autores como Hans Aebli, Dienes, H. Furth, Jean Noël Luc, etc.
3) Psicología profunda, para conocer el proceso de la estructuración psíquica infantil, la función del afecto, la dinámica del inconsciente, y la transferencia que se da en el aprender, a fin de limitar la educación fundada en el narcisismo.

Es también deseable que el educador conozca como funciona su afecto, así como que en cada escuela haya un gabinete psico-pedagógico, para nosotros, con esta orientación.

4) Coordinación de grupos, conocimiento de la dinámica grupal. Aquí nos parece fundamental el aporte que a la psicologia social, ha hecho la teoria y técnica del grupo operativo, que continuando las ideas de Bern, desarrollaron Rivière y Armando Bauleo.
5) Sociología política para conocer las estructuras ideológicas que en una formación social determinada, presionan para condicionar a sus miembros como funcionales a ella.

Con este marco de referencia teórico, puede abordarse, con cierta tranquilidad, el párrafo con que Piaget cierra su libro "Psicologia y Pedagogia":

"La cooperación de los niños entre sí presenta una importancia tan grande como la acción de los adultos. Desde el punto de vista intelectual la cooperación es más apta para favorecer el intercambio real del pensamiento y la discusión, es decir, todas las conductas susceptibles de educar el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde el punto de vista moral, conduce a un real ejercicio de los principios de la conducta y no solamente a una sumisión exterior. Dicho de otra manera: la vida social al penetrar en clase por la colaboración efectiva de los alumnos y la disciplina autónoma del grupo implica el ideal mismo de la actividad que antes hemos descrito como característico de la nueva escuela: es la moral en acción, como el trabajo "activo" es la inteligencia en acto. Además, la cooperación conduce a un conjunto de valores especiales como el de la justicia fundada en la igualdad y el de la solidaridad "orgánica". (Psicología y Pedagogía, pág. 207).

. . . palabras que queremos hacer nuestras como propuesta para una escuela pública y democrática.

Recuperando la itinerancia de nuestro discurso pedagógico, parafraseamos a Jaspers: En el educador las preguntas son más importantes que las respuestas. Así como las respuestas de nuestros maestros son nuestras preguntas, nuestras respuestas deben quedar abiertas a las preguntas de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFIA

1) Sisifo o los límites de la educación. Siegfred Bernfeld. Edit. Siglo XXI.
2) Psicología y Pedagogía. Jean Piaget, E. Ariel.
3) Epistemología genética. Jean Piaget. Redondo Editor.
4) Freud antipedagogo. Catherine Millot. Paidos.
5) Una didáctica fundada en J. Piaget. Hans Aebli. Kapelusz.
6) Del Psicoanálisis a la piscología social. Enrique Pichon - Riviere. Edit. Galerna.
7) Contrainstitución y grupos. Armando Beuleo. Fundamentos.

EL ROL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO EN LA EDUCACION. UNA RELACION EDUCATIVA NUEVA

M.R.P. Col. Pedagógico Adarra
C.A.: EUSKADI

Muchos intentos de renovación pedagógica basados en los contenidos de la enseñanza, en nuevas técnicas didácticas o en cambios políticos educativos suelen encontrar importantes dificultades para su puesta en práctica y muchos educadores interesados en la transformación de la escuela sienten una profunda incapacidad para renovar una situación cuyas causas son muy complejas.

En estos objetivos renovadores está siempre latente un problema o dimensión-clave de la educación: los roles y funciones del alumno y del enseñante o, dicho en forma pedagógica, la relación educativa entre educadores y educandos. Estos roles y modelos de relación están ya determinados por la fuerza coercitiva de las situaciones establecidas que se impone con fatalidad desesperante incluso a los jóvenes enseñantes que acaban por quemar sus ilusiones iniciales porque "no hay más remedio que ceder ante las circunstancias y estilos de siempre".

Pero el descontento existe y la autocrítica de esta situación también. El Colectivo Pedagógico ADARRA indicaba en un reciente documento (1) algunos puntos críticos de estos roles falseados:

- el papel de los alumnos es ser domesticados para integrarlos en un mundo que han de aceptar como es
- la escuela es un mundo cerrado en sí mismo sin conexión con las vivencias del alumno, pensada para un chico o chica no existente cuya función es adquirir unos saberes
- el centro funcional lo ocupa el adulto por medio de su autoridad y educación transmisiva impositiva en la que el rol del alumno es adquirir contenidos academicistas en un curriculum competitivo y clasificatorio
- las mejoras propuestas no afectan a las relaciones profesor/alumno sino que son tecnicistas sin tener en cuenta el significado profundo
- en esta situación fuertemente jerarquizada el profesor asume un rol totalmente directivo en programación, métodos, evaluaciones, etc. con una función claramente ideológica —generadora de tensiones— y dependiente de unos cambios decididos desde arriba..

Estos síntomas sufridos y denunciados por muchos enseñantes son el tema de encuentros educativos, escuelas de verano y están ciertamente en el fondo de todo intento de renovación pedagógica puesto que sus causas son profundas. Nuestro intento es sugerir vías de análisis que abran posibilidades de solución.

Análisis de la relación educativa; sus dimensiones

El problema de las relaciones funcionales entre alumno/profesor no es nueva en pedagogía. Pero la sensibilidad ante este problema se ha agudizado últimamente tanto en la práctica como en la reflexión pedagógica (P. FREIRE, I. ILLICH, E. FROMM, H. MARCUSE, J. ARDOINO). Para superar la domesticación del alumno y el papel dominador del profesor se intentan nuevas relaciones liberadoras que afectan a las siguientes dimensiones:

- la relación interpersonal donde se descubren profundas dependencias que dificultan los cambios de rol en la educación
- la relación intrapersonal de un inconsciente insuficientemente criticado
- la relación estructural: la institución de la que alumno y profesor forman parte establecen opresiones y dependencias cuyas consecuencias se experimentan cada día en el acto educativo.

Las defensas del educador en su relación con el educando

La relación educativa —los roles asumidos— se basa en procesos que escapan a lo consciente y a las intenciones explícitas. Toda relación adulto/niño, adol. implica unos riesgos y los comportamientos que el adulto adopta en esta situación están motivados más bien por el deseo de evitar estos peligros que por la intención de entablar auténticas relaciones educativas. Entrar en contacto con los alumnos constituye para el profesor una prueba que le hace revivir sus conquistas o fracasos ante la libertad a lo largo de su vida. El adolescente, el niño vienen a poner en cuestión el sistema de defensas que el adulto ha construido paciente y obstinadamente a lo largo de su vida (2). Estas reacciones defensivas pueden ser tipificadas en roles:

- el **personaje**: el educador tiende a hacerse "valer" ante el educando ante quien intenta aparecer como un personaje ejemplar, no como lo que somos en realidad sino como aquel que queremos hacer ver a los demás que somos en función del alumno.
- el **salvador**: la estructura educativa coloca al educador en una situación de poder que le hace creerse salvador de las deficiencias del educando bien en forma autoritaria, bien en forma captativa; dominadora, en definitiva
- el **maestro**: en la clase la relación privilegiada nace del "maestro-sol" de quien cada alumno recibe los rayos bienhechores puesto que él es el que sabe y de quien depende el crecimiento de los demás (3)

Personajes, salvadores o maestros: tres roles o caretas con los que los educadores encubren su desnudez real, su falta de libertad y autenticidad y que se manifiestan en múltiples contratransferencias (insatisfacciones personales, sentimientos de soledad, desilusiones, dictaduras, inseguridades, etc.). Este estilo de relación pedagógica es el que constituye al educador en domesticador, en expresión de P. FREIRE, provocando una dicotomía educativa de roles y una relación educativa de dependencia. Tal es la concepción bancaria de la educación en la que el único margen de acción que se concede a los educandos consiste en recibir los contenidos, guardarlos y archivarlos. El diálogo relacional y el cambio de roles es imposible en esta situación.

La estructuración de la personalidad del educador

¿Por qué los educadores actuamos como personajes, salvadores o maestros? ¿Cuáles son las motivaciones profundas de esas actitudes antiliberadoras? Las causas pueden ser diferentes:

a) la relación transferencial: en la relación educativa se produce un transfert que consiste en los sentimientos experimentados y expresados por el educando respecto al educador en forma consciente o inconsciente. El educador, al sentirse objeto de tal relación transferencial, tiende a responder de una manera determinada. A esta reacción se le denomina contratransferencia y consiste en las actitudes, conscientes o inconscientes que el educador adopta. Las actitudes típicas descritas son respuestas contratransferenciales. La calidad de esta respuesta va a depender de la madurez afectiva del educador.

b) el miedo a la soledad e independencia: E. FROMM interpreta muchas formas de autoritarismo como una evasión de la sensación de soledad y de impotencia ante la libertad. Los deseos paternalistas o salvadores que intentan identificar al educando con el educador responden a la incapacidad de éste para resistir a la soledad de su propio yo, a su independencia. En esta situación surge lo que el mismo autor llama "auxiliador mágico" de quien se espera conseguir todo cuanto se desea. Hay educadores que consienten en constituirse en tales auxiliadores, lo que equivale a ser manipuladores de la libertad ajena. (4)

c) el conformismo: significa que uno puede estar seguro de sí mismo sólo en cuanto logra satisfacer las expectativas de los demás. Al adaptarse a ellas, logramos acallar las dudas acerca de nuestra identidad y se gana cierto grado de seguridad. La actitud del educador, en este caso,, consistirá en adaptarse servilmente a las disposiciones de la institución, convirtiéndose en un

autómata incapaz de libertad e independencia y, por tanto, de una auténtica relación educativa liberadora.

Una relación liberadora en la educación dependerá de la toma de conciencia por parte del educador de estos mecanismos y motivaciones profundas y de su capacidad de respuesta a la relación transferencial. Pero esta misma relación y sus roles consiguientes están condicionados por instancias superiores.

Los condicionamientos de la sociedad

Para una comprensión adecuada de la relación educativa es necesario tener en cuenta la situación institucional y sociopolítica. Nuestra sociedad capitalista ha conseguido crear una tupida red de dependencias que desde la economía, pasando por la cultura, llega a afectar a las tendencias más profundas del yo. En efecto, en la sociedad de consumo no se venden sólo mercancias, sino que el hombre se vende a sí mismo, haciéndose una mercancia más cuyo valor fija el mercado de valores: mi yo está en función de la demanda de los demás, para ser alguien necesito depender de los demás, satisfacer a los demás. En esta situación mercantilizada y alienante el otro también valdrá en la medida en que satisface mis necesidades.

Este tipo de sociedad procura fabricarse el estilo de hombre que le conviene, fomentando la represión como fundamento de la comunidad social. Para ello cuenta con el formidable medio de la educación, en la que el rol del educador será ser el agente de opresión de la sociedad. En esta situación el educador será el primer alienado (incapaz de relación humana con el alumno), el primer reprimido (carente de libertad para ser él mismo), el primer dominado (dependiente en sus acciones e ideas). Los modelos de relación educativa son, por tanto, producto del sistema social y medio privilegiado de reproducción. Sus consecuencias serán:

. simbiósis relacional entre las estructuras que componen la sociedad: familia, escuela, trabajo, etc.
. toda alteración del sistema educativo será inicialmente dificultada
. la afectividad no encuentra lugar adecuado en la educación. Educar consiste en instruir.

Según FREIRE, la vigente estructura sociopolítica de dominación engendra una superestructura que él denomina la "cultura del silencio" en la cual el hombre —el alumno— pierde su derecho a la palabra, a la expresión personal creativa y su función se reduce a ser un repetidor del discurso oído.(5)

Una relación encadenada: hacia nuevos roles y actitudes

Desde esta interpretación de los roles y actitudes del educador se constata las dificultades profundas que entraña el cambio de la relación educativa. No basta una solución técnica; las nuevas relaciones que supone la renovación pedagógica exigen un replanteamiento en profundidad de lo que es un enseñante como persona y de su misma preparación para su función educativa. En la medida en que sea posible afrontar esas causas en su raíz psicológica y social será posible encontrar los nuevos roles del profesor y del alumno.

El cambio —o liberación— de esa relación encadenada y de sus respectivos roles requiere, en primer lugar que el educador se acepte a sí mismo en sus propias limitaciones porque si quiere entrar en comunicación con el alumno en cuanto persona es preciso que sea capaz de establecer una relación auténtica consigo mismo. Esta congruencia exige que nos comuniquemos al otro desde nuestra manera real de ser, que entremos en relación con el educando no como guardianes o representantes de las normas y del saber, sino tal como somos.

Pero la transformación de roles y relaciones entre profesores y alumnos no acaba en la liberación relacional interpersonal. Esta praxis debe tener incidencias institucionales ya que todo ensayo serio de relación educativa liberadora es un proceso alterador del orden establecido.

Es importante insistir que estas nuevas actitudes y acciones no pueden conseguirse ni realizarse aisladamente. El educador no puede asumir el rol de líder que arrastra y domina. Como indica FREIRE no hay un "yo me libero", como tampoco existe un "yo te libero" sino, por el contrario, "nosotros nos liberamos". La toma de conciencia de esta capacidad común es el primer paso.

Estos planteamientos y objetivos relacionales en la educación no son nuevos. La pedagogía institucional, el socioanálisis, la pedagogía liberadora han aportado su reflexión teórica y sus experiencias en esta línea.

Algunas propuestas concretas y líneas de acción

El Colectivo Pedagógico ADARRA en el documento citado sugieren las formas prácticas de ese nuevo estilo relacional que cambia radicalmente los roles atribuidos al profesor y al alumno:

. la vida, las aficiones, la cultura, los valores de los alumnos son el centro de interés que convierten al alumno en sujeto de su educación. Por eso, toda educación debe estar pensada en función del alumno y no en función del profesor o del programa.
. la relación grupal, la estimulación dinámica y expresiva del grupo es un objetivo fundamental para la afirmación individual y la socialización
. aprender es experimentar en la vida, en la realidad desde todas las posibilidades de los alumnos
. el centro está en función de los alumnos y no al revés y será portanto a partir de éstos, de sus necesidades y de su propia capacidad crítica como deberá progresar el aprendizaje en todas sus dimensiones
. es evidente que esta perspectiva la función del profesor no ha de ser directiva sino estructurante del grupo de alumnos para que éste sea capaz de asumir todo el protagonismo posible en la educación. Esto exige en el educador una relación personal.

Estas afirmaciones plantean una serie de necesidades y medios que deben ser concretados y llevados a la práctica como base indispensable para una auténtica renovación pedagógica en la dimensión concreta que hemos analizado:

a) es urgente replantear los contenidos y programaciones oficiales pensados más en función de una instrucción que de una formación
b) todo método de aprendizaje debe ser activo, globalizado e interdisciplinar lo cual exige nuevas formas de relación y colaboración en el grupo de profesores.
c) es necesario dar importancia fundamental a espacios y tiempos para la expresión y comunicación personal y grupal en todos los niveles
d) la estructura del centro educativo debe favorecer auténticas experiencias de participación educativa en los alumnos
e) los profesores necesitan una preparación permanente centrada sobre todo en el aprendizaje y práctica de los nuevos estilos pedagógicos que les capaciten y permitan crear nuevas relaciones y cambio de roles.
f) hace falta encontrar nuevas formas de evaluación que valoren y ayuden a descubrir nuevas formas de aprendizaje
e) la formacón de los nuevos enseñantes en escuelas de magisterio deberá capacitar prácticamente para estos nuevos estilos de relación educativa.

Notas y bibliografía: (1) Colectivo Pedagógico ADARRA, **Dinarri agiria eskolaren pedagogikoan Adarrari dagokion zerajinari buruz** (documento base para el debate sobre el papel de Adarra en la renovación pedagógica de la escuela), Enero, 1983. Aportamos tan solo una síntesis de algunas de sus propuestas. (2) Dr. HAIM, **Les suicides d'adolescents**, Payot, Paris, 1969. (3) LE DU, J. **Cette impossible pédagogie**, Fayard, Meme, Paris, 1971. (4) FORMM, E. **El miedo a la libertad**, Paidos, Buenos Aires, 1971. ARDOINO, J. **Education et relations**, Gauthier-Villars, Paris-Unesco, 1980 (5) FREIRE, P. **La pedagogía del oprimido**, S.XXI, Madrid, 1973 **La educación práctica de la libertad**, S.XXI, Madrid, 1973.

PRESUPUESTOS PARA UNA RENOVACION PEDAGOGICA

AUTOR: Fco. Lara
M.R.P. : MCEP
C.A. : MCEP

RENOVACION DE LA ENSEÑANZA

Al plantearse, desde una óptica general, un congreso en el que se reunen todos los Movimientos de Renovación Pedagógica de todo el Estado nos surge una cuestión que queremos dejar expuesta desde los primeros momentos. ¿Qué entendemos por la tal Renovación Pedagógica? El MCEP, como aglutinante de multitud de experiencias en todo el Estado, como conocedor de la problemática que se padece en carne propia a través de muchas vicisitudes, con la libertad de no estar vinculado a ningún sector oficial, ni en este momento ni nunca, desde su puesta en marcha en los primeros años setenta, desea aportar su particular visión y su alternativa concreta.

Entendemos que cuando se habla de Renovación se engloba de modo homogéneo, sin observar diferencias, dos tendencias con distintos fines, que si en un primer momento pueden marchar juntas, a la larga tienen objetivos totalmente distintos y por tanto metodologías diversas con escalas de valores igualmente dispares. Podríamos encasillar las dos tendencias base como la de **Mejorar** la enseñanza y la de **cambiar** la enseñanza.

Al MCEP no le interesa **mejorar** la enseñanza, le interesa **cambiarla.** El análisis realizado a través de los años nos confirma en el fracaso de todas las mejoras que se han ido introduciendo y que no consiguen más que perpetuar el enorme fracaso popular del sistema educativo. El sistema que tiene por fin rehacerse continuamente a sí mismo sí triunfa, pero creemos que a ese sistema no hay que ayudarle porque vive de sí mismo y se alimenta de sus mismos frutos sin que nadie se preocupe de reformarlo o mejorarlo.

Nuestra opción no es por la perpetuación del sistema sino por un cambio que favorezca a quienes siguen estando en la parte baja de la ola. De ahí que queramos distinguir entre aquellos movimientos de renovación pedagógica que sólo pretenden un mejoramiento de las condiciones de las escuelas, de las metodologias concretas, y aquellos otros que quieren un proceso más completo que abarque a quienes el sistema sigue colocando debajo y en quienes se apoya para poder seguir manteniendo las ventajas de quienes están en la cresta de la ola.

Esta distinción nos parece previa a cualquier esquema de trabajo para que sepamos siempre de qué habla cada uno y valorar los objetivos propuestos evaluando los resultados obtenidos.

Y con esta consideración previa queremos analizar y exponer nuestra alternativa y propuestas.

PLANIFICACION DE NUESTRO SISTEMA

Nuestro sistema educativo está pensado en sus líneas generales desde las últimas instancias a las primeras pero dentro del mismo sistema. Explicamos nuestra aseveración: desde dentro del mismo sistema en cuanto que no se contemplan las necesidades reales del mundo del trabajo y de la cultura para la elaboración de un plan. La idea que predomina es "un buen. . . debe conocer. . ." y no "la sociedad necesita una persona que esté preparada de tal forma concreta". Esta perspectiva aboca a la desconexión total entre estudios y vida real. El sistema educativo no prepara para la vida, solamente entretiene provechosamente a quienes ya están presdestinados por familia, posición social, etc., a ocupar determinados puestos en el sistema cultural y de trabajo.

Y ya dentro del sistema está planificado desde las instancias más altas, es decir la Universidad, a las más bajas, es decir, la escuela infantil. Tanto en el desarrollo de programas como en el estudio evolutivo no se tiene en cuenta al educando sino que se presenta desde la Universidad qué "es bueno que conozca y sepa un estudiante que quiere incorporarse a sus aulas" y eso se les exige a los alumnos de bachiller sin tener en cuenta ni quienes son, ni su proceso biológico, ni su ambiente sociocultural, ni la sociedad concreta en que están desarrollándose.

Pero como la Universidad goza de un esquema que no favorece la investigación cualquier alumno que vaya buscando esta, que esté formado en esta línea es un estorbo, continuo escrúpulo en el engranaje. Ese alumno no será bien aceptado y no cuajará en el proceso universitario.

Si el alumno que viene de COU es una persona con espíritu y formación crítica, con capacidad de análisis y sugerencia, será un contínuo escándalo en una Universidad acrítica como la que tenemos. No le interesará la Universidad y será seleccionado negativamente.

Y dado el carácter elitista de la misma cualquier alumno no perteneciente a esta élite se verá marginado a los primeros contactos con un ambiente que les es ajeno.

Lo grave es que desde esta Universidad se reclama la formación del Bachillerato y éste se somete a ella. El BUP cuya finalidad no aparece nada clara ya que ni se contempla desde el desarrolo evolutivo: adolescencia, ni desde los conocimientos que aporta el Graduado Escolar, juega un papel bisagra de acomodación a esquemas definidos por la Universidad. De ahí que pese a la continua llamada a calidad de enseñanza nadie se preocupe de reciclar, o simplemente preparar, a un profesorado que nunca ha recibido la más mínima estructura pedagógica, que no conoce más que su preparación "científica" dada por la Universidad antedicha. Esta falta de preparación pedagógica que proclama cualquier estudiante de BUP en sus profesores son raras, rarísimas excepciones, lleva a unas clases magistrales, exentas de participación que "preparan" decididamente para lo que va a ser la Universidad: acriticismo, no investigación, falta de profesionalidad.

Y paralelo a este esquema del BUP está la FP con el mismo problema de falta de capacidad pedagógica, pero además con una desvinculación total de la realidad que tiene en sus aulas, que desvincula una vez más al adolescente de la que va a ser la realidad de su trabajo. Que pretende prepararlo para el trabajo como persona cualificada profesional y culturalmente y no le permite investigar, criticar, crear, le da todo hecho y sin capacidad ninguna de participación.

Y la EGB, que tiene un mayor nivel pedagógico, exhuberante si lo comparamos con los estamentos citados, padece también la "preparación" para ese BUP acrítico, no investigador, etc.. No se preparan unos programas para unos chicos sino se preparan unos chicos para cubrir unos programas. Lo grave es que el final de esa programación todos sabemos que es un fiasco.

Por eso cuando el MCEP habla de no mejorar sino cambiar lo hace a partir de este análisis que aquí se presenta de modo rápido y sin matices pero no por ello falto de realidad.

EL MCEP cree que para **mejorar** la enseñanza no hace falta esquemas ni congresos paralelos a la estructura oficial. Basta con hacer funcionar a esta. La Administración tiene Inspecciones encargadas casi exclusivamente de esta mejora. Si no lo hacen, para qué sirven, nos causa extrañeza que no se ataque el problema desde este punto.

CAMBIAR LA ENSEÑANZA

El MCEP al estar trabajando de una manera general en zonas deprimidas y rurales, y tener contacto con las personas más desfavorecidas es muy sensible a esta necesidad de cambiar la enseñanza y cambiarla justamente en el esquema contrario a 1 de los puntos señalados en el somero análisis hecho. Primero para cambiar esta enseñanza hay que partir de la situación concreta de la persona a educar, de ahí la necesidad de tener en cuenta el ambiente sociocultural y el desarrollo personal.

Debe hacerse un especial esfuerzo en relacionar a la enseñanza con la vida real que viaja fuera de los muros escolares. Cambiamos la enseñanza intentando la comunicación con el mundo, hasta ahora, de fuera.

Hay que hablar de igualdad de oportunidades compensando las desigualdades existentes y buscando la participación prioritaria de los más débiles.

Ante el cúmulo de conocimientos que se impone a los alumnos, con el fin, creemos y si no es así se consigue ampliamente, de reprimir su capacidad crítica y de innovación, es necesario darle a los educandos la capacidad de reflexión y análisis que les acerque a comprender la sociedad en que viven y puedan mejorarla.

Nos parece que no se puede cambiar la enseñanza o no merece la pena hacerlo si no se promueve un espíritu de búsqueda e investigación. Esto no viene dado porque sí, sino que se va haciendo desde los planteamientos educativos. El MCEP pretende que este sea el espíritu que anime el cambio y para eso es necesario que el profesorado también investigue, cree con libertad, e inicie caminos nuevos. Por desgracia esto no suele ser frecuente y menos cuanto más se "avanza" en el sistema educativo desde la escuela infantil a la Universidad.

La especialidad sensibilidad que se presupone para este cambio es lo que sí hace necesario el encuentro y esfuerzo común, por eso creemos que es muy importante aunar esfuerzos y no desperdigarlos en opciones entre la MEJORA y el CAMBIO.

A MODO DE PROPUESTAS

Solo como puntos, sin pretender en este momento desarrollar cada uno, presentamos algunas observaciones.

Es necesario una formación del profesorado en la línea expuesta pero que parte de las iniciativas del mismo profesorado, ya que estamos comprobando que las propuestas hechas desde otras instancias no suelen servir a este cambio.

Es imprescindible una cualificación pedagógica del profesorado de Bachillerato y Formación Profesional.

Pretendemos que se apoyen las iniciativas transformadoras que parten de equipos de trabajo, de proyectos de investigación, de experiencias promovidas por el profesorado, padres y por los mismos alumnos en los niveles superiores y que por el momento sólo reciben propuestas de expediente por parte de la Administración.

Creemos que es muy importante la creación y favorecimiento de equipos de trabajo creados desde la base en lugar de los, por ejemplo, famosos centros piloto cuya misión, esto es lo que se respira entre los compañeros de profesión, es dar "comisiones de servicio" o apoyar iniciativas de la inspección educativa. (Y ya dimos nuestra opinión sobre ella).

Y creemos absolutamente necesario un apoyo decidido y sin ambages a la escuela pública por ser la que realmente llega a las personas y grupos sociales más desfavorecidos. Todo apoyo a la enseñanza privada de élite en este momento es darle al sistema criticado un apoyo total.

El MCEP está dispuesto, así lo viene demostrando desde hace más de diez años, a prestar su colaboración total en esta línea.

BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO

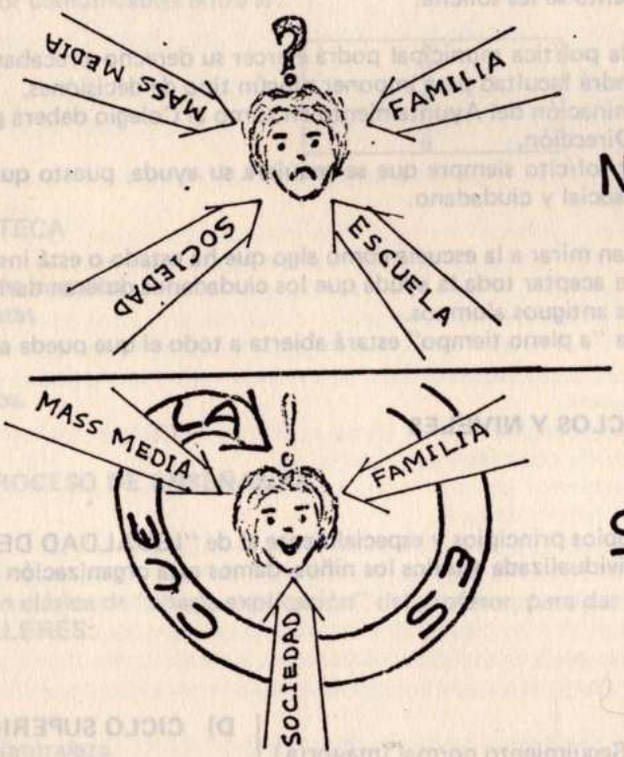
AUTOR : A. Bartolomé, F.A. Garcia, C. Martínez, M.S. Ortiz, A. Ruiz
M.R.P. : Escuela de Verano de La Rioja
C.A. : La RIOJA

I. PRINCIPIOS FILOSOFICO-PEDAGOGICOS DE PLAN EDUCATIVO

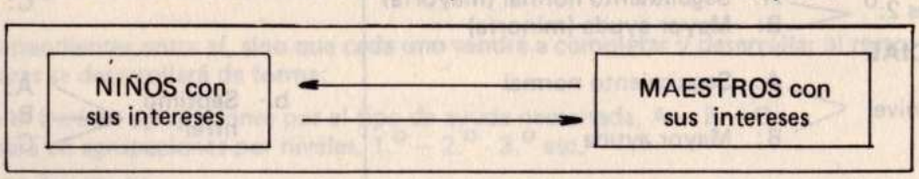
1. El NIÑO es un SER COMPLETO, aunque en evolución, y distinto al adulto.
2. Todo SER HUMANO por el hecho de nacer LIBRE tiene derecho a vivir todas y cada una de las etapas de su vida.
3. El NIÑO es una persona con unos condicionamientos genéticos y ambientales que necesariamente hay que aceptar.
4. El adulto es una persona completamente distinta al Niño, que nunca ha de pretender modelarlo a su "imagen y semejanza".
5. El NIÑO debe **aprender** y no esperar a **ser enseñado.**
6. El **objetivo** de la educación estará en preparar al Niño para que sea capaz de dar respuestas ante las distintas situaciones de la vida.

II CONCEPCION DE LA ESCUELA

1. La **Escuela** es la primera sociedad compleja y organizada en la que el Niño desarrolla su actividad.
2. La Escuela debe ser la coordinadora de todos los influjos que recibe el Niño para ayudarle a buscar respuestas.



3. La Escuela es una Comunidad de desarrollo y en desarrollo. Comunidad en la que conviven NIÑOS y ADULTOS (educadores) con intereses y preferencias totalmente diversos entre los que existe una influencia recíproca.



4. La Escuela es aceptación del individuo tal como es, sin separarlo ni discriminarlo de la comunidad escolar y de su correspondiente subestamento de intereses.
5. La Escuela, como comunidad de seres heterogéneos tanto en inteligencia como en intereses, ha de pretender dar las mismas oportunidades a todos, entendiendo que el Niño menos dotado ha de tener más ayuda personal para aprender que el resto. Para eso la escuela dará igualdad de oportunidades "desequilibrada" y no "lineal".
6. La Escuela ha de ser el lugar donde se encuentren tanto los medios materiales como humanos para aprender.
7. La Escuela es acción para progresar, esto es, acción en tanto en cuanto el Niño es un Ser que progresa aprendiendo y desarrollando sus facultades.
8. La Escuela no es un rincón apartado del resto de la Sociedad. El entorno tanto geográfico como social se convierte en materia de estudio y de trabajo.
9. La Escuela es formada y renovada constantemente por el propio desarrollo de los Niños y de la Sociedad misma. Por esto realizará una contínua y profunda autocrítica de todos sus elementos.
10. La Escuela es una sociedad libre, donde la Libertad de expresión de todos sus elementos estará totalmente garantizada e incluso potenciada como un valor primordialmente formativo.
11. La Escuela está totalmente independizada de cualquier ideología y poder político concreto, siendo el pluralismo la norma guía de toda su actividad.
12. La Escuela fomentará la Responsabilidad en todos sus componentes. Su máxima será: RESPETO y TRABAJO.
13. Objetivo primordial será el desarrollo de la creatividad y de las facultades personales, por encima de la adquisición de conocimientos.

III. ELEMENTOS DE LA EDUCACION

Consideramos que todos los elementos personales implicados en el proceso educativo han de tomar parte activa en él.

a) LOS NIÑOS

Deberán tomar conciencia de que son los más directos responsables de su propio aprendizaje.

Tendrán responsabilidad en la organización de todas las actividades escolares, desde el adecentamiento y limpieza del Centro hasta la determinación de los temas más interesantes de estudio.

b) LOS PROFESORES

Es indispensable que todos los profesores formen un verdadero equipo educativo, identificándose todos ellos con el presente proyecto de escuela.

TODOS constituyen el equipo responsable de la experiencia. Aunque los profesores de cada ciclo forman el DEPARTAMENTO educativo de ese ciclo y serán quienes lleven el principal peso en los correspondientes niveles.

El profesor no debe ser el "inyector-embutidor" de principios o conocimientos, sino el "promotor" de inquietudes de aprendizaje y "asistente" permanente del niño que solicita su ayuda.

Las explicaciones "magistrales" ocuparán la mínima parte indispensable en todo el curriculum escolar.

c) LOS PADRES

Serán requeridos, como responsables máximos de sus hijos, para estar en contacto constante con los educadores.

Todos los padres, que puedan enseñar a los niños algún tipo de actividad de su propia vida, tendrán "las puertas abiertas" para mostrarlo.

Deberán ser no únicamente críticos, sino críticos-activadores de la educación de sus propios hijos.

d) LOS PODERES EDUCATIVOS

Estarán en contacto con los profesores tanto para requerir información sobre la marcha de la experiencia, cuanto para prestar la ayuda que en cada momento se les solicite.

e) EL AYUNTAMIENTO

Como responsable de toda la política municipal podrá ejercer su derecho a recabar cuanta información considere oportuna, pero en ningún momento tendrá facultad para imponer ningún tipo de decisiones.

Cualquier proyecto o determinación del Ayuntamiento en torno al Colegio deberá pasar para su aprobación por el Claustro de Profesores y el Consejo de Dirección.

El Ayuntamiento deberá ser solícito siempre que se requiera su ayuda, puesto que la Educación es el mayor bien que repercutirá en el comportamiento social y ciudadano.

f) LA SOCIEDAD

Todos los ciudadanos debieran mirar a la escuela como algo que ha estado o está inserto en su propia vida.

La escuela estará dispuesta a aceptar toda la ayuda que los ciudadanos quieran darle, y promocionará el mantenimiento de comunicación constante con sus antiguos alumnos.

Al ser la nuestra una escuela "a pleno tiempo" estará abierta a todo el que pueda aportarle cualquier elemento, materia o actividad interesante.

IV. ESTRUCTURACION DE CICLOS Y NIVELES

1. CICLOS Y NIVELES

Ateniéndonos a nuestros propios principios y especialmente al de "IGUALDAD DESIQUILIBRADA", con el fin de poder atender de una forma más individualizada a todos los niños, damos esta organización a las distintas etapas educativas establecidas por el M.E.C.

A) PARVULOS

- a.- Párvulos 1.º
  - A: Seguimiento normal (mayoría)
  - B: Mayor ayuda (minoría)
- b.- Párvulos 2.º
  - A: Seguimiento normal (mayoría)
  - B: Mayor ayuda (minoría)

B) CICLO INICIAL

- a.- Primer nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Mayor ayuda
- b.- Segundo nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Mayor ayuda

C) CICLO MEDIO

- a.- Tercer nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda
- b.- Cuarto nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda
- c.- Quinto nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda

D) CICLO SUPERIOR

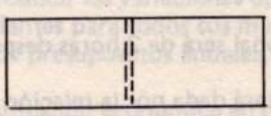
- a.- Sexto Nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda
- b.- Séptimo nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda
- c.- Octavo Nivel
  - A: Seguimiento normal
  - B: Ayuda
  - C: Mayor ayuda

2.- EL ESPACIO

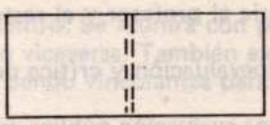
Condicionados por la anterior organización de ciclos y niveles, daremos al espacio físico la siguiente estructuración:

- 2 salas para párvulos, comunicables entre sí.

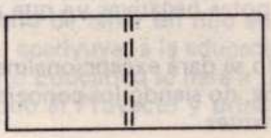
- 2 salas para el Ciclo Inicial comunicables entre sí:



- 3 salas para el Ciclo Medio comunicables entre sí.



- 3 salas para el Ciclo Superior comunicables entre sí:



- 1 sala amplia para BIBLIOTECA
- Salas de tutoría
- Gimnasio y sala de expresión corporal
- 1 sala de profesorado y juntas
- 1 Comedor y cocina
- 1 Sala de ocio
- Servicicios complementarios.

V. FUNCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

1.- TALLERES

La clase perderá su concepción clásica de "charla-explicación" del profesor, para dar paso a las "clases-actuación" de los niños, así pues, les llamaremos TALLERES:

Taller de la PALABRA
Taller del número
Taller del entorno — Naturaleza / Sociedad
Taller de las formas

No serán talleres independientes entre sí, sino que cada uno vendrá a completar y desarrollar al resto.
El trabajo de los talleres se desarrollará de forma:

INDIVIDUAL: que se hará en agrupaciones por el tipo de ayuda necesitada, A – B – C.
EN GRUPO: se hará en agrupaciones por niveles, 1.º – 2.º - 3.º etc.

2.- MECANISMO DE LOS NIVELES

Los niveles educativos estarán formados por niños de la misma edad. Dentro de este proyecto tendrá la siguiente dinámica:

Diariamente los niños comenzarán asistiendo a su correspondiente nivel para realizar ejercicios motivadores comunes. Es decir, Párvulos, 1.º, 2.º, 3.º, etc. ocupará cada uno su aula durante un período corto de tiempo, para realizar las actividades mencionadas o recibir una **breve** explicación por parte del maestro.

Posteriormente se distribuirán según la clasificación hecha por tipo de ayuda necesitada. O sea, los A de cada ciclo se unirán en un aula y los B en otra, para realizar el **trabajo individual** sobre los temas objeto de estudio en cada momento de la programación. En el Ciclo Medio y Superior se formarán tres grupos para este tipo de trabajo. Esto supondrá que aquellos niños que necesiten un fuerte reforzamiento del profesor, y que serán pocos, podrán acudir a él con más facilidad que en un agrupamiento por niveles, donde los más inteligrentes suelen acaparar más la atención del profesor.

Este período de trabajo individual será bastante largo, aunque dependiendo siempre de las características de cada nivel.

El **trabajo en equipo** se realizará preferentemente respetando los niveles, aunque también podrá realizarse esporádicamente en los "agrupamientos por necesidad de ayuda".

Se impedirá que el equipo lo formen agrupándose por una parte los niños más despiertos y por otra los menos inteligentes.

c. HORARIOS

Como norma fundamental se exigirá una rigidez absoluta al horario de entrada, ya que no se puede romper el ritmo de

trabajo desde su comienzo.

Los horarios de los talleres, dentro de su movilidad, tendrán cierta rigidez puesto que el principio de "ritmo personal" de cada alumno se respeta con las "fichas".

Ahora bien, los horarios no serán "candados" que cierren a cada grupo o nivel en una especie de compartimento estanco. Los tiempos podrán variarse siempre que el equipo docente lo considere oportuno, por necesidad de programación o de una mejor adecuación a la marcha de cada ciclo y nivel.

Al ser "escuela a pleno tiempo" el período de permanencia de los escolares en el Centro será de 6 horas obligatorias, creándose además el "tiempo opcional".

"Tiempo opcional", ya que en él pueden permanecer en el Centro de forma completamente voluntaria todo el que lo desee. Durante este timpo permanecerán en el Colegio 3 ó 4 profesores a los que el niño podrá dirigirse en busca de ayuda o explicación de lo que él no entienda. Este espacio será completamente libre tanto en su duración, cuanto en el uso que se le desee dar por parte del escolar.

La duración de este periodo opcional será de 2 horas después del tiempo obligatorio.

d. EVALUACION

La medida del avance del niño estará dada por la relación entre los conocimientos adquiridos y su capacidad intelectual. En la Evaluación de los alumnos se dará más importancia a todo el trabajo desarrollado que a los conocimientos obtenidos, ya que éstos estarán un tanto predeterminados por el C.I. de cada uno.

Cualquier alumno podrá presentarle al profesor y al resto de sus compañeros un trabajo propio para su crítica, corrección y evaluación.

Se dará gran importancia a la autoevaluación y crítica del propio trabajo, existiendo para ello unas fichas de autocontrol.

En los niveles superiores se hará una evaluación pública en la que cada uno pueda refutar la decisión y valoración que de su trabajo ha hecho el equipo docente.

Prácticamente desaparecerán las notas negativas ya que a cada uno se le exigirá únicamente aquello que sea capaz de alcanzar, claro está que trabajando.

La repetición de curso o ciclo sólo se dará excepcionalmente, ya que únicamente repetirán aquellos alumnos cuyo diagnóstico psicopedagógico así lo determine, no siendo los conocimientos sino la maduración emocional del niño y la posibilidad de recuperación los principales determinantes.

Al final de la E.G.B., tanto los padres como los alumnos deberán atender al Consejo Orientador del Equipo docente con vistas a enfocar sus posteriores estudios.

Regirá el sistema de "evaluación continua" pero las "Sesiones de Evaluación" como comentarios públicos al trabajo realizado por cada alumno se hará con la periodicidad que determinen las características de cada ciclo.

e. PROGRAMACION

Se hará partiendo de pequeños temas tópicos semanales o quincenales, cuya oportunidad muchas veces vendrá dada por el propio desarrollo social del entorno, alrededor de los cuales girará el trabajo escolar.

El estudio de la Literatura en el Ciclo Superior irá unido al desarrollo del programa de Historia, y éste siempre que fuera posible partirá de motivos con base local.

El programa de lengua extranjera se hará de tal forma que incida principalmente en la expresión oral. En él se recogerá la posibilidad de intercambios culturales con niños de otros países.

El entorno será el punto de arranque en toda la programación de Naturaleza y Sociedad, haciendo que en cada nivel se vaya ampliando más cualitativa y cuantitativamente.

Los temas de opinión que se desarrollarán en el tiempo opcional será propuestos por los propios niños. La programación de estos temas se hará mensualmente, si bien tendrá tal flexibilidad que en cualquier momento los alumnos podrán introducir aquel tema que, por razones extraordinarias, se haya convertido en materia de interés primordial.

La programación afectará a la propia formación del profesorado. Todos los profesores tendrán, como misión autoformativa y de actualización de sus propios compañeros, la obligación de elaborar temas monográficos pertenecientes a su especialización o intereses personales. Estos temas serán el material base de información para un mejor desarrollo de la labor escolar.

f. LIBROS Y FICHAS

En cada aula existirán libros básicos de consulta de diversos tipos. No tendrá el alumno libro de consulta individual propio, pero se le orientará para que vaya formando su propia "Biblioteca"

La Biblioteca del Centro no sólo tendrá importancia dentro del propio Colegio sino también fuera, ya que se impulsará el préstamo de libros a todos los niveles.

La Biblioteca será pieza fundamental ya que la PALABRA es la base instrumental de todo el aprendizaje. A ella podrán acudir los alumnos siempre que lo consideren necesario para poder investigar todos aquellos datos que les sean útiles para su trabajo individual o de grupo.

Las fichas. Cada tema a desarrollar tendrá las correspondientes fichas de información y de trabajo elaboradas por los departamentos correspondientes, en ellas se recogerán las distintas posibilidades existentes para alcanzar un objetivo.

Las fichas irán encaminadas a alcanzar un objetivo concreto, ahora bien, teniendo en cuenta las diferentes capacidades de cada niño, se le ofrecerán diversos caminos o ayudas para que él pueda elegir el que le permita llegar al fin propuesto.

VI. ORGANIZACION Y REGIMEN INTERNO

No hacemos la clásica división en Organos directivos y Organos consultivos, ya que consideramos que todos los existentes serán órganos activos y vivos y que incidirán en la Dirección del Proceso educativo.

1.- ORGANOS FUNCIONALES

A. Unipersonales. Cederán en importancia frente a los órganos colegiados y nunca podrán tomar unilateralmente decisiones importantes que incidan en todo el Centro Escolar.

DIRECTOR: Aparte de las funciones burocráticas correspondientes, será el coordinador de todo el proceso educativo y el incentivador de la actuación general.

Será elegido por sus propios compañeros y todos los años pondrá el cargo a su disposición.

SECRETARIO: Será el encargado del archivo del Centro, así como de llevar el Libro de Actas.

Será elegido de la misma forma que el Director.

ADMINISTRADOR: Su misión consistirá en llevar y tener al día toda la contabilidad del Centro, incluido el Comedor, así como de ejecutar todos los pagos.

El sistema de elección será el mismo que el de los dos anteriores.

COORDINADORES: existirá uno por cada ciclo y su misión, naturalmente consistirá en coordinar la labor y trabajo a realizar en cada ciclo.

B. Colegiados: Serán los órganos de decisión del Centro.

CLAUSTRO: Estará formado por todos los profesores y por un niño de cada uno de los distintos niveles del Ciclo Superior.

Como misiones principales tendrá laa siguientes:

– Tomar las decisiones que considere oportunas en torno al Proceso Educativo y a cualquier tema que de una u otra forma le afecte.
– Elaborar la programación completa del Proyecto, así como todo el material necesario para su desarrollo.
– Elegir y, en su caso, destituir a todos los órganos unipersonales.
– Valorar el funcionamiento del Proyecto y en su caso introducir las variaciones oportunas.

Todas las decisiones tomadas por el Claustro serán vinculantes para todos sus miembros.

JUNTA ECONOMICA: Será la encargada de elaborar los presupuestos anuales, supervisar los gastos y autorizar el pago del material adquirido.

Hará balances trimestrales e informará al Claustro de la situación económica en cada momento del balance.

CONSEJO DIRECTIVO: Estará formado por el Claustro del Centro, los componentes de la junta directiva de la Asociación de Padres y un representante del Ayuntamiento.

Será el órgano de máxima responsabilidad de todo el Centro. Se reunirá con periodicidad mensual y en sus sesiones se darán informaciones tanto del profesorado a los padres, como viceversa. También examinará toda la marcha y problemática del Centro y tomará decisiones en torno a su mejoramiento, siendo vinculantes para todos los responsables del proceso educativo.

ASOCIACION DE PADRES: Aunque no es un órgano funcional sino más bien una Asamblea lo reseñamos aquí por la gran importancia que puede y debe tener en la marcha de todo el Proceso Educativo.

Nuestra pretensión será que todos los padres, por el hecho de tener un hijo en el Centro, sin más requisitos, pertenezcan a la Asociación, ya que ésta tendrá como únicas misiones el coadyuvar a la educación de los hijos y a la suya propia.

La participación de los padres en la Dirección del Proyecto Educativo se hará a través del Consejo Directivo.

Los padres deberán tener una participación activa en todo el Proyecto y principalmente en el espacio que denominamos de "tiempo opcional".

2.- ORGANOS DE LOS ALUMNOS

En cada curso o nivel existirán dos delegados cuyas funciones principales serán:

a.- recoger las quejas, proposiciones, deseos etc. de sus compañeros en torno a la marcha del proyecto educativo:
b.- cuidar de todos los deberes de los alumnos, tales como cuidado del Centro, limpieza, biblioteca etc.

Estos delegados serán elegidos mensualmente por todos los compañeros, no pudiendo ser reelegidos para períodos seguidos.

El conjunto de delegados de cada ciclo constituirá el "tribunal de faltas" del ciclo correspondiente.

DISCIPLINA

Habrá unas normas de funcionamiento interno elaboradas por Profesores, alumnos y padres que deberán ser respetadas por todos. Así pues, la disciplina vendrá dada, no por órdenes superiores sino por decisión de todos los componentes de la comunidad escolar. Existirán los "tribunales de faltas" propios de cada nivel y los de Ciclo, que serán los encargados de imponer el castigo correspondiente al alumno que haya cometido alguna falta. El castigo se impondrá, después de haber sido comentada la falta públicamente en Asamblea de curso o Ciclo, y de haberse defendido el alumno cometedor de la falta. Los profesores cuidarán de que el castigo no sea desproporcionado a la infracción ni discriminatorio, haciendo comprender mediante el diálogo cualquiera de esos extremos.

Los "tribunales de faltas" estarán formados por cuatro alumnos del curso correspondiente, y funcionarán por períodos mensuales, siendo éste un cargo rotatorio, con el fin de que al final de cada curso todos los niños hayan podido formar parte de los mencionados "tribunales".

SOBRE POLITICA EDUCATIVA. ASPECTOS CONCRETOS

M.R.P.: Taller de Pedagogía de Alcorcón
C.A. : MADRID

RESULTADO DE NUESTRA EXPERIENCIA ESCUELA - MEDIO.

Gestión democrática de un centro:

Es prioritario y fundamental que sea decididamente recogido por la ley el nombramiento y designación de la figura del director por el consejo escolar. Que sea el consejo quién designe y en su caso destituya y, la Administración dé sentido y conformidad oficial a tal hecho.

1.– Las tareas de dirección entendemos que a corto plazo deberían ser colegiadas, y a tal fin se encaminará la experimentación:

– De Administración.
De labor pedagógica.
– De relaciones públicas.

Todas estas tareas serían repartidas entre los delegados del claustro para el consejo escolar del centro, y sus dedicaciones estarían compensadas por menos horas docentes, y en cualquier caso nunca por una diferencia sustancial en las retribuciones.

2.– Potenciación del movimiento de padres desde la clase para que sean los delegados de cada aula los que coordinen y programen toda la participación en la escuela. A este trabajo debería incorporarse el profesor potenciando la participación directa en su clase a través de delegados de padres y de alumnos. Todos ellos concurrirían en asableas respectivas, y sus decisiones y propuestas coordinadas con los delegados de los profesores en el consejo escolar.

Nota: Es preciso revitalizar toda la organización democrática de un centro. En la mayoría de los casos, las A.P.A.S. tal como han sido entendidas hasta ahora no funcionan, y el movimiento de participación de alumnos no es real.

Entendemos que el profesor debe asumir este problema y encaminarse, como un objetivo importante a ofrecer desde sus tareas, de tutoría, vías de solución. A la vez es fundamental descargarle de tareas administrativas.

3.– Como consecuencia de todo lo anterior proponemos que las labores administrativas de un centro sean realizadas por personas nombradas por la administración a tal efecto.

Supervisión y coordinación de la tarea educativa:

Esta tarea está asignada a la Inspección, pero ¿Qué hacen?

– Labores administrativas y burocráticas.
– Visitas y reuniones con directores sobre escolarización.
– Problemática particular de padres.
– Vigilancia (en muchos casos inquisitorial) de las tareas o comportamientos.
– Dejación de su compromiso de apoyo y coordinación al profesorado. . .

Es la labor burocrática la que más tiempo les tiene ocupados, y en una gran parte del estado español no atienden las tareas de coordinación y facilitación de experiencias, ni apoyo técnico a proyectos.

Nosotros proponemos:

A) Desaparición de las funciones relacionadas con la coordinación pedagógica que pasarían a un coordinador nombrado por el consejo escolar de zona y reconocido en su tarea por la Administración. A todos los efectos dependerían de este consejo y asumirían los trabajos de:

– Facilitador y dinamizador de experiencias y proyectos.
– Asesoramiento y apoyo técnico al profesorado.
– Establecimiento de cursos y encuentros entre padres, profesores y alumnos.
– Publicidad a los resultados de los trabajos programados.

EL COORDINADOR PEDAGOGICO DE ZONA, sería nombrado por el Consejo Escolar de Zona, entre los profesores de la misma.

B) El inspector deberá realizar sus tareas inmerso en la zona y relacionado con la Administración Central.

Tendrá entonces la tarea de supervisar las leyes generales de materia educativa y facilitar las propuestas, coordinándolas, que los centros y los consejos establezcan.

Los análisis y deducciones que los inspectores hagan sobre las alternativas que los centros propongan a las leyes generales educativas deberían ser tratados en el consejo escolar para su resolución, y sólo en última instancia por la Administración.

C) Las tareas burocráticas las asumiría un administrativo nombrado para tal fin que trabajará inmerso en la zona y formaría parte del consejo escolar de zona.

Tratamos con todo ello dar vida real a la dinámica que se establece en las zonas y localidades, mediante el coordinador pedagógico; avanzar en los problemas generales de coordinación a través del Consejo Escolar de zona y contar en el mismo con el (antiguo inspector) que recoja y valore los problemas que el consejo le traslade para proponer a la Administración soluciones a los mismos. A la vez que realizaría la misión de velar por el cumplimiento de las leyes generales.

SOBRE EL DECRETO DE PLANTILLA

1.– Implantación rápida de este decreto a nuestro juicio, con las siguientes reformas:

(Partiendo de la necesidad de potenciar la labor del maestro a través de cursillos organizados por la administración, por los movimientos de renovación, por los consejos escolares de zona, en orden a conseguir un perfeccionamiento global que le posibilite una tarea específica si la situación lo permite, y tareas generales con mayor eficacia si la situación lo requiere.)

A) Las tareas administrativas de los centros serán asumidas por un funcionario nombrado a tal fin.

B) El decreto recogería la especialidad de Educación Física nombrando especialistas a través de las Escuelas Especiales (Ley de Educación Física en vigor sin cumplirse).

C) Incorporación de un especialista en el área artística determinando un proceso de formación urgente.

Formación Permanente:

Objetivos:

– Unificar los distintos planes educativos, con puestas en común.
– Reciclar, ayudar y potenciar la tarea del profesor.
– Intercambio de experiencias en encuentros, cursillos. . .

Método

Es urgente para dar sentido a las leyes nuevas, y los programas renovados promover:

– Cursillos por centros y zonas según las necesidades y expectativas, coordinados desde el Consejo Escolar de Zona por el Coordinador.
– Cursos programados por la Administración para todo el profesorado, desarrollados durante el curso escolar, por Zonas, y obligatorios, corriendo la administración con los costes personales de desplazamientos, alojamientos. . . si hubiera lugar; de forma especial si se desarrollan en meses como Julio, y se llevan a cabo centralizados en Escuelas Universitarias.
– Posibilidad de Dedicarse, después de cinco años, y por periodo de un curso escolar a tareas de renovación personal, sobre proyectos concretos que la Administración organizara o los interesados propusieran.
– Actividades propuestas por los Movimientos de Renovación a sus zonas de influencia, con seminarios, encuentros, cursillos.

De toda la labor de formación permanente tendría cumplida cuenta, el Consejo Escolar Territorial, al que pertenecerian los coordinadores de Zona, en tarea pedagógica. Su trabajo de organización sería coordinar las necesidades de su sector y programar actividades que llegaran a todos los profesores.

SOBRE DERECHOS SINDICALES

Establecimientos y puesta en vigor urgente de la ley que regule elecciones sindicales YA y derechos sindicales con las mismas circunstancias que los establecidos en otros sectores.

LA PONENCIAS QUE LOS M. R. P. DEBE SER LA BASE QUE LA ADMINISTRACION CONTEMPLE A LA HORA DE ESTABLECER LAS NORMATIVAS DEL SECTOR Y RECOGER DE FORMA GLOBAL EL SENTIR DE LOS MOVIMIENTOS.

ESTABILIDAD DE PLANTILLAS

Debería contemplarse:
– Permanencia obligada en el ciclo dentro del mismo centro,
– Permanencia obligada en el centro por periodo mínimo de tres años.
– Las comisiones de servicio dejarían de ser arbitrarias o decididas desde un despacho para que fueran, los consejos escolares de zona los que estudiaran y conocieran la aprobación que la Administración hubiera realizado, siempre en orden a propuestas presentadas sobre experiencias proyectos intercambios. Las que fueran concedidas por trámites de urgencia según casos personales deberían conocerse y asumirse en los consejos escolares.
– Eficacia y celeridad en los concursos de traslados que en principio y para facilitar una mejor distribución real teniendo en cuenta el desajuste actual contemplarían:
a) Todas las vacantes reales a concurso.
b) A partir de ahí implantación de normativa sobre estabilidad.
c) Los concursos estarían solucionados antes del final de curso, para todos los profesores (en este sentido recordamos con vergüenza el espectáculo que la Administración ha ofrecido en provincias como Madrid, en los comienzos del curso 83-84: el tres de septiembre aún era un misterio donde íbamos a trabajar miles de profesores, y a mediados de octubre aún había plantillas incompletas).

SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO

Para la formación inicial proponemos:
– Los objetivos de los nuevos planes tenderían a conocer desde el primer momento la realidad de la escuela.
– La selección del profesorado se haría en base a trabajos más prácticos que teóricos. A tal fin las actuales Escuelas de Magisterio programarian contactos y programaciones con centros experimentales, o los que voluntariamente se ofrezcan.

Métodos de desarrollo.
– En el programa de cada curso se contemplarían tres partes diferenciadas:
a) Primer trimestre de elaboración de un plan de observación sobre Presupuestos teóricos y conocimientos básicos.
b) Segundo trimestre de práctica del plan, que habría anteriormente sido conocido por los centros donde la experiencia tuviera lugar. Habría puestas en común en la Escuela Universitaria.
c) Tercer trimestre en la Escuela Universitaria de evaluación de las experiencias y puesta en común de resultados, para la elaboración de conclusiones.

Evaluación.

Junto al proceso de evaluación que el profesor de los nuevos alumnos siguiera, a través de sus contactos en el aula y visitas a los centros experimentales, se contaria con la evaluación que los consejos de dirección de estos centros estableciera en cada caso.

Especializaciones.

Las Escuelas Universitarias, contarían en sus planes, de una forma especial a partir de los primeros cursos con didácticas especiales optativas, igualmente a experimentar, entre las que se recogerían, las de Educación Física y Artísticas, que no contempla el decreto de plantillas, y para las que las Escuelas Universitarias deberían conectar con las Escuelas Especiales de esas Areas.

EDUCAÇOM PARA A PAZ

Coord.: Adela Figueroa, J.Luis Fontenla
M.R.P.: Asociaçom Socio Pedagógica Galega
C. A. : GALIZA

Cada vez fai-se mas necessário que as programaçons educativas acolham nos seus conteudos problemas reais da Sociedade de maneira a ligar a aula ao meio e/ou Comunidades, a partir de umha metodologia interdisciplinas e garantindo a participaçom do alunado que deve adquirir umha consciência crítica e umha destrezas ou capacidades que lhe permitam reagir adequadamente face aos problemas que vai ir tendo desde a criança ate a adolescéncia e a própria vida de adulto.

A própria evoluçom da Sociedade e a actuaçom do conjunto social sobre os indivíduos vai fazer que nas aulas seja necessário, cada vez mais, provocar umha mudança dos conteudos educativos em concordáncia com as mudanças sociales e mesmo para fomentar esas mudanças, a partir de umha educaçom móvil, nom estática, e mesmo libertadora.

Só dessa maneira, pondo em foco questons que afectam à Sociedade actual, desde a informática, a influência dos mass media, a incorporaçom dos últimos dados e avanços das diferentes disciplinas e conhecimentos, a assun om de problemas reais da Sociedade de forma interdisciplinar, vai permitir progredir ao alubado e fazer que a sua personalidade alcance umha maduraçom que o faga ser um adulto preparado para defrontar as mudanças sociais e utilizar os conhecimientos obtidos nas aulas para fundamentar as suas próprias convicçons, avaliar a importáncia de convivência e do diálogo, analizar os feitos sociais e manejar inclusive a informaçom sobre temas sociais, de forma adequada.

Umha educaçom para a paz, quando sobre o mundo pesa a política armamentística e de blocos, em muitos paises hai fome, doenças e analfabetismo, exploraçons dos povos e do home, deve ser um dos objectivos que procurem os movimentos de renovaçom pedagógica, sem perder contacto com o contexto cultural e social próprio.

Conseguir que no alunado comece a agromar a responsabilidade activa polo participaçom no funcionamento dos grupos sociais mais imediatos, a partir da aula, e sobre os critérios de respeito à vida, do ser humano e do meio; establecer com un método activo, no próprio ensino, a comunicaçom e o diálogo como base de convivéncia humana, com atitudes de tolerância e respeito para com as outras opinions; eis a funçom da educaçom nesta altura.

Só a partir de problemas reais pode o alunado sentir interesse e participar de forma conseqüênte na ac om educativa que deve animar o professor, o formador.

A existência de guerras no planeta, a posibilidades de emprego como arma de guerra das bombas nucleares, em áreas muito concretas, está produzindo cada vez mais umha maior consciência dos perigos que para o ser humano actualmente existem.

Convem aqui salientar os esforços da UNESCO para ampliar umha programaçom encaminhada "ao estabelecimento da educaçom para o desarmamento como esfera independente de estudos". Isto corresponde com um dos objectivos prioritários da UNESCO, recolhendo o acordado na Assembleia General das Naçons Unidas no párrafo 107 do documento final da sua 10a Reuniom extraordinária, consagrada ao desarmamento, em 1978.

A continuaçom de 12a reuniom extraordinária, dessa Assembleia General, celebrada em 1982, redactou-se um plano de acçom referente à educaçom para o desarmamento, que será executado, promovido e patrocinado pola UNESCO.

Além disso, no informe final do "Congresso Mundial de Educaçom para o Desarmamento" da UNESCO, celebrado em Paris do 9 ao 13 de junho de 1980, mencionam-se alguns principios para elaboraçom dos programas e que comvem recordar aqui:

a) A educaçom para o desarmamento forma parte integrante da educaçom para a paz; b) A educaçom para o desarmamento deveria se integrar em todos os níveis do sistema educativo; c) Essa educa om deve ter em conta as características culturais, económicas e sociais de cada país, sem por isso se afastar da sua finalidade inicial ou se pôr ao serviço de fins políticos ou de propaganda partidista; d) Deveria adoptar umha focagem interdisciplinar.

Este Congresso, acima citado, sinalou como objectivos pedagógicos: "Que seja que se conciva com umha educaçom inspirada no espírito do desarmamento, quer como a incorpora om de elementos relativamente à relaçom do desarmamento com disciplinas já existentes, quer com o planejamento de estudos diferentes, a educaçom para o desarmamento deveria aplicar-se com os métodos eduacionais mais imaginativos, nomeadamente os que fam participar activamente ao alunado e que se adaptem a cada situaçom específica cultural e social e a cada nível de educaçom. A educaçom para o desarmamento tem por finalidade o ensimar **cómo** pensar sobre o desarmamento, mais do que ensinar **qué** pensar sobre o desarmamento. Por isso devera ter-se como eixoda actuaçom os problemas a resolver para desenvolver umha capacidade analítica e crítica que permita examinar e avaliar os passos concretos que podem conduzir a umha reducçom dos armamentos e à eliminaçom da guerra como prática internacional".

Como "Valores", cita o Congresso: "A educaçom para o desarmamento deve basear-se nos valores do compreenssom internacional, da tolerância das divergências ideológicas e culturais, e no compromisso com a justiça social e com a solidariedade humana".

Como se pode comprovar o plantejamento do Congresso de UNESCO, além das supeditaçons lógicas aos ideais da ONU. formula a nível teórico as bases dum proces o de renovaçom pedagógica a partir da educaçom para a paz, quer de forma interdisciplinas, fazendo uso das disciplinas já existentes nos programas educativos de cada país, quer introduzindo novas experiências educacionais encaminhadas a salientar o tema da paz e do desarmamento per se nas aulas. Segundo es diferentes níveis do ensino, qualquer fórmula das propostas será válida.

Por outra parte, o "Congresso Mundial de Educaçom para o Desarmemento" da UNESCO insistiu sobre diversos aspeitos relacionados com a educa om que tamem convem recordar, a efeitos ilustrativos para os formadores que tenham interesse em promover aulas de aducaçom outra forma, que vise criar umha maior concienliza om sobre esta problemática.

No Congresso insistiu-se: "Os programas de educaçom para o desarmamento diveram pôr o acento na percepçom da relaçom existente entre o desarmamento por umha parte e a paz e segurança internacionais, a cooperaçom amistosa entre os Estados e os direitos humanos, pola outra. Nesca classe de ensino deve de se atribuir um posto adeqüado ao direito de toda persoa rejeitar o serviço militar, como objector de conciência e ao direito a rechaçar a obliga om de fazer a guerra ou matar. O conteudo dos programas deveria permitir abordar em forma crítica os problemas do militarismo e do armamento. A esse fim, seria necessário pôr a disposiçom do alunado os textos relativamente à corrida armamentística, aos direitos humanos, à luta contra a discrimínçom racial e a nova ordem económica internacional, ilustrando-os com casos concretos de violaçom dos principios enunciados nos textos. O método a aplicar na educaçom para o desarmamento poderia recurrir a meios atractivos como contos ilustrados, histórias e anedotas, com a finalidad de explicar por um lado a relaçom existente entre a corrida armamentística e a agravaçom das tensons no mundo e por outro lado pôr em evidência en vínculos entre o desanuviamento e/ou desarmamento, o desenvolvimento económico e social e o respeito dos direitos humanos. Pode-se lembrar tamem que existe umha relaçom importante entre despessar por armamento e para o desenvolvimento economico e social".

A "Confederaçon Mundial de Organizaçons de Profissionais do Ensino", em ocasiom de umha "Consulta de Especialis-

tas sobre os Conteudos e Métodos para a Educaçom da Comprensom Internacional, da Paz, do Desarmamento e do Respeito aos Direitos Humanos", organizada conjuntamente com a UNESCO em Morges (Suiça), em julho de 1981, enumerou umha serie de actividades que se podem realizar nas diferentes ramas de educaçom polos docentes, relativamente a Cieências sociais e Humanas, História, Geografia, Instrucçom Cívica, Literatura, Línguas, Arte, Física, Biología, Matemáticas, sempre sob umha direcçom interdisciplinar portanto e em forma a conseguir a incorporaçom da educaçom para a paz em todos os programas de estudos dos diferentes níveis.

Alem disso a "Recomendaçom sobre a Educaçom para a Compreenssom, a Cooperaçom e a Paz internacionais e a Educaçom relativamente aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais da Conferência Geral da Organizaçom das Naçons Unidas para a Educaçom, a Ciência e a Cultura de 1974" no capítulo de "Aspeitos particulares da aprendizagem, a formaçon e a acsom" no epigrafe "Estudo dos problemas principais da humanidade" especifica: "A educaçom deveria tender à vez para a eliminaçom das situaçons que perpetuam e agravam os problemas fundamentais que condicionam a sobrevivênvia e o bem-estar da humanidade. . . A educaçom que tera de ser interdisciplinar necessáriamente deveria versar sobre problemas como os seguintes: A) A igualdade de direitos dos Povos e o direito dos Povos à autodeterminaçom: b) O mantimento da paz; os diferentes tipos de guerras, as suas causas e efeitos; o desarmamento; a inadmisibilidade do uso de ciência e a tecnología com fins bélicos e a sua utilizaçom polo contrário com fins de paz e progresso. .; d) o desenvolvimento económico e social e a sua relaçom com a justiça social; o colonialismo e a descolonizaçom; ajuda aos paises em vias de desenvolvimento; a luta contra o analfabetismo; a luta contra ao doenças e a fome; e) a utilizaçom, gestom e conservaçom dos recursos naturais; a contaminaçom do meio, etc.

No capit. "Preparaçom dos educadores" di esta" Recomendaçom sobre a Educaçom de 1974", relativamente aos Estados Membros que a signarom: "Os Estados membros deveriam melhorar constantemente os medios e procedimentos para preparar e habilitar aos educadores e a outras categorias do personal de educaçom a desempenhar o seu papel para alcanzar os objectivos da presente Recomendaçom e deveriam com esse fim: a) Inculcar aos educadores as motivaçons da sua acçom ulterior: adesom à ética dos direitos humanos; comprensom da unidade fundamental da humanidade; capacidade para inculcar o apreço das diversidade de culturas e o que elas podem brindar a cada persoa, grupo ou naçom; b) oferecer um conhecimento interdisciplinar; c) preparar aos formadores para que participem na elaboraçom de programas de educaçom, tendo em conta as aspiraçons dos educandos e em estreita colaboraçom com eles; d) fazer experiências sobre o emprego de métodos activos de educaçom e formaçom em técnicas elementares de avaliaçom, aplicáveis em especial à conducta e às atitudes sociais dos meninhos, adolescentes e adultos; e) desenvolver aptitudes e competências para realizar inovaçons em matéria de educaçom e de aperfeiçoar a própria formaçom; trabalho em equipa, estudo interdisciplinar; conhecimento da dinámica de grupos, et etc.

De facto, a corrida armamentística, o desapariçom dum horizonte a curto praço de desanuviamento progressivo, o re-armamento e nomeadamente a ameaça de despregamento de euro-mísseis relança de novo, nesta altura histórica, a problemática da paz e o desarmamento, que nom se pode por suposto desligar das lutas em Latinoamérica para a libertaçom dos Povos nem das guerras de Oriente Medio, etc.

Sobre a problemática europea, como um exemplo de maior impacto neste momento, se vai desenvolver parte des ponência, por entender que assi se aporta por parte galega um contributo importante de análise para a situa om da Península Ibérica e a necesidade de lutarmos todos os componentes das Nacionalidades que componhem a Península en prol da paz e o desarmamento.

O primeiro passo para a paz bem pode ser umha Península desnuclearizada que vise fazer da Europa umha Europa tamem desnuclearizada que provoque o desarmamento quer unilateral, quer multilateral.

A forma de unidade didáctica, adiánta-se umha exposiçom temática que pode dar pê para a elaborañom de programa ons adeqüadas, tendo em conta varios critérios em quanto aos objectivos a alcanzar (impartir conhecimentos e provocar atitudes, comportamentos e destrezas) e as orientaçons metodológicas (método activo e interdisciplinar) e de conteudos (comunicaçom, diálogo, paz; rechaço da violência, nom violência e objecçom de conciência; análise de mensagens de mass média; contos infantis; avalia om dos jogos competitivos e violentos, brinquedos; conseqüências da guerra e das radiaçons nucleares; despessas por armamento, fome no mundo, doenças, recursos disponíveis nom renováveis: projecçom de filmes expressom dinámica e dramática; redacçons, letturas, etc. etc.)

UNIDADE DIDACTICA POSSIVEL

I. A VIDA, A PAZ E O DESARMAMENTO PERANTE A TECNOLOGIA NUCLEAR

A energia nuclear

O que é a vida; a origem da vida e o ser humano

As bases da convivência humana: a comunicaçom e o diálogo; a nom violência e o desarmamento.

A corrida armamentistica, a politica de desanuviamento e os movimentos pacifistas.

As blocos: OTAN e Pacto de Varsóvia.

Primeiros passos para a paz: de umha Península Ibérica desnuclearizada a umha Europa desnuclearizada. Desarmamento unilateral e multilateral; negociaçons internacionais.

A educaçom para a paz.

II. A EDUCAÇOM PARA A PAZ DESDE A ESCOLA

Actividades pedagógicas, com a finalidade de:

Familiarizaçom do aluno com o pensamento crítico-deductivo

Capacidade de análise e comprenssom

Utilizaçom de conhecimentos recevidos

Establecimento de relaçons de solidariedade humana

Valorar o fenómeno vida no meio e no mundo

A partir de umha metodologia interdisciplinar e a utilizaçom do método activo dinamizar o espaço próprio, a aula, o meio local e/ou social (actos abertos às as ocia ons culturais, vizinhais, de pais, etc). segundo os niveis do ensino a partir da língua própria do aluno.

Exemplos possiveis. Linguagem: Analisar conteudos das mensagens dos mass media; contos infantis e juvenis; diálogos sobre a violência e as suas últimas conseqüências, a morte, lesons, etc.; valoraçom dos jogos e brinquedos violentos e competitivos, comparando-os com os desportos actos de criaçom, etc.; leitura de notícias de guerra e comentários sobre as conseqüências para as populçons e o meio; análise das despessas do armamento e comparaçom com a fome no mundo, doen as, analfabetismo, recursos disponiveis nom renovaveis, etc.

Expresson dinámica: Bimulaçom ou representaçons dramáticas de um ataque; posta em prática de exercicios de primeiros auxilios e protecçons em caso de incêndio, lesons, etc.

Projecçons de filmes sobre conseqüências das radiaçons nucleares de Hiroshima e Nagasaqui; de guerras actuais —extractos em video, etc.—, redacçom de contos pacifistas, leitura de textos da imprensa escrita, análise crítica dos mass media audio-visuais (umha rádio ou tv); salientar o valor do diálogo e da defesa da vida.

Importancia dos acordos por maioria e do respeito dos direitos da minoria na tomada de decissons; análise critica do militarismo e do autoritarismo hieráquico, do "bull" da incompetência militar, etc. face à participaçom do cidadão nas comunidades local, nacional, estatal etc.

Manejar a informa om com sentido crítico, sentir-se cidadão do mundo e implicado na paz, no desarmamento, na defesa dos direitos humanos, justiça social, processos de libertaçom e descolonizaçom, defesa do meio e dos recursos para a redistribuiçom da riqueça.

Estimular o sentido crítico, a reflexom e a tomada de posiçons de forma razonada e em base aos conhecimentos adquiridos, em definitiva, em procura da maturidade de criança, do adolescente e do adulto, no futuro.

As actividades deveram-se fazer com grupos equenos (6 alunos) grupos medianos (20 alunos) ou grandes grupos (40 alunos) podenio ir desde estudo de situaçons e tomada de posiçons a partir de material previamente escolhido ou bem com projectos de trabalho sugeridos polo alunado e dinamizados atraves do formador ou bem exposiçons orais, en revistas, mesas redondas, dramatizaçons, etc.

AVALIAÇOM

Fazer a avaliaçom destas experiências pedagógicas nom é dificil se se tenhem em conta diferentes variáveis com son participa om dos educandos, grau de conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas e explicaçons recevidas, material e informçom procuradas, avaliaçons feitas polos proprios alunos sobre os debates e matérias estudadas, projecçom exterior à aula, etc.

Em qualquer caso a avalia om nom deve seguir os canais convencionais para oferecer um resultado de validade.

EDUCAÇOM PARA PAZ

Desenvolvimento possível da Unidade D.

A energia nuclear

Toda matéria esta formada por átomos que se unem entre si por determinadas formas; quando os átomos se separam uns dos outros, essas formas libertam-se, produzindo energia.

Desde o século passado sabemos que os átomos podem ser divididos ainda em partículas mais pequenas, ligadas por forças inormes, de forma que quando se libertam essas forças gera-se energia atómica, porque nasce de cisom dos átomos.

As partículas que conformam os átomos som os neutrons, protons e electrons. Os neutrons e protons estam estreitamente unidos entre si, formando um núcleo no átomo ao redor do qual giram os electrons. Na natureza hai elementos que presentam a particularidade de que os seus núcleos atómicos nom som estáveis; de forma natural cíndem-se e nesse processo desprendem radiaçons.

As radiaçons que emiten esses elementos no processo de cisom atómica som de três classes: alfa, beta, gama. O poder de penetraçom nos corpos destas radiaçons som diferentes; a radiaçom alfa tem pouco poder de penetraçom; a beta podem penetrar p.ex. na pele dumha persoa; a gama tem grande poder de penetraçom, atravesando o corpo humano e mesmo um muro de formigom de 2 metros de espessor.

Ademais desta radioactividade natural que acontece na natureza, pode-se provocar a radioactividade artificial e assi a partir do Uránio descoberto em 1939, originou-se a chamada "reacçom em cadeia" ao romper-se o átomo de Uránio por bombardeio dum neutrom sobre o núcleo, originando dos núcleos de menor peso, ademais de energia atómica e neutrons.

Este processo de cisom do Uránio iniciado polos cientistas deu origem à energia nuclear artificial e tamem à apariçom da bomba atómica.

O principal perigo da energía nuclear está nas radiaçons que se produzem como conseqüência do processo de reacçom nuclear, pois as radiaçons penetram profundamente nos corpos ate mesmo alterar o comportamento natural das células dos seres vivos. De tal forma acontece esta penetraço da radiaçom que muitas células podem morrer ou produzir celulas anormais (caso do cancro e das malformaçons congénitas). O perigo esta em proporçom directa à dose de radiçom recevida.

As radiaçons podem vir do espaço que a nossa atmósfera se encarrega de filtrar na sus maior parte. Tamem proceder das rochas que contenham materiais radioactivos. Tudo isto seria radioactividade natural.

O perigo surge para os seres vivos da radioactividade artificial, producto do fabrico humano e assi a fonte contaminante pode ser umha bomba atómica, de efeitos muito alongados, como as utilizadas na II Guerra Mundial contra as populaçons de Hiroshima e Nagasaqui, onde ainda seguem aparecendo malformaçons congénitas em crianças e aparecem graves doenças (leucémias, cancros) apesar do tempo transcurrido.

Tamem som produzidas contaminaçons por instalaçons nucleares nas minas de extracçom de material e de armazenamento, nas centrais nucleares e nas facotrias de processamento de combustivel, ademais de nos dejectos nucleares.

Nos quadros adjuntos dam-se as doses e efeitos de radiaçons, e os dejectos lançados a 350 milhas das costas galego-portuguesas por varios paises europeus.

EXPOSICOM HUMANA

Tempo despois da irradiaçóm	Doses mortais ou letais. 700 R.	Doses mortais (letais) médias 400 R.	Doses nom mortais (subletais 100 R e – de 100.
1a. SEMANA	–Náuseas e vómitos ao cabo de 1-2 horas, diareas; hemorragias, câmbios na composiçom do sangue, caida do cabelo, inflamaçom da boca e laringe		
2a. SEMANA	–Anemia, leucémia, fiebre, decaimento rápido, colapsos, morte no 100 por 100 dos casos.	Náuseas e vomitos	
3a. SEMANA		–Caida do cabelo, anoréxia, malestar geral, febre, infecçóns da boca e faringe, alteraçóm do sangue, infecçóns, anémia Agranulocitose.	–Caida do cabelo, Anorexia, malestar geral, Faringite, náuseas e vómitos.
4a. SEMANA		–Hemorrágias, diarrea, asténia, morte no 50 por 100 dos casos	–Cansáço, petequias, Diarreas, decaimento, recuperaçom se nom hai complicaçóns.
DESPOIS DE VARIOS ANOS			–Vellia prematura, reproduçóm anormal dalgum tecido, tumores, anémias, leucémias, aplasia, mutaçons, cancro (Pulmon, tiroides, osos... etc.), perda transitoria da fecundidade, esterilidade permanente, cataratas, alteraçóns genéticas, etc.

Fonte: A contaminaçom das centrais nucleares, Ramon Varela Diaz, Edc. Xistral 1981

DOSES DE RAIOS GAMMA: REPRODUCOM COM ESTERILIZACOM TEMPORAL OU DEFINITIVA, ASSI COMO AOS EMBRIONS E ETAPAS SENSIBEIS DOS SERES VIVOS.	
Mamiferos	de 100 a 200 rds.
Insectos	de 200 a 5.000 rds.
Bactérias	de 1.000 a 40.000 rds (12).

DOSES MORTAIS NO 100 POR 100 DOS CASOS OU PERTO DO 100 POR 100 A DOSES DE RADIACOM GAMMA.	
Mamiferos	1.000 rds.
Insectos	100.000 rds.
Bacterias (18)	Máis de 1.000.000 rds.

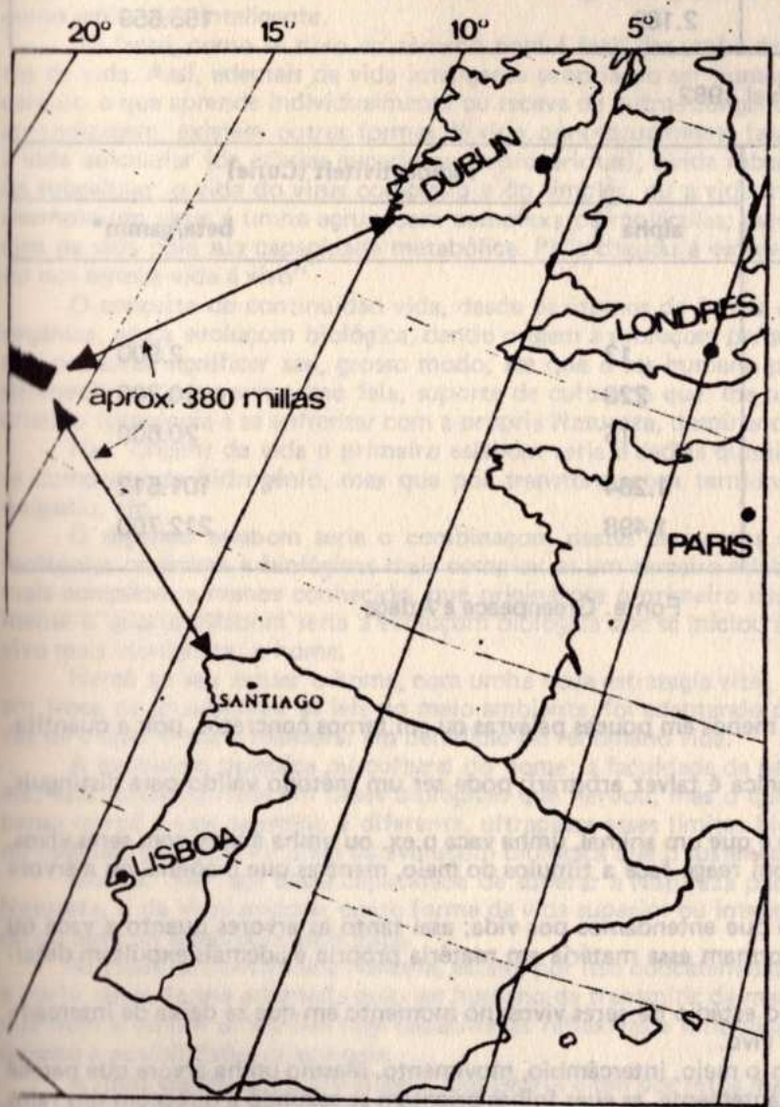
DL_{50} DOSES LETAL OU MORTAL PARA O 50 POR CENTO DA POPULACOM	
Home	400-500 rds.
Rato	800 rds.
Cabra	20.000 rds.
Roedores silvestres	1.600 rds. aprox.
Insectos	5.000-25.000 rds.
Virus e bacterias	50.000-100.000 rds (11).

1. Overzicht van de hoeveelheden radioactief afval, gedumpt in het door de Nuclear Energy Agency geselecteerde gebied in de Atlantische Oceaan.

		radioactiviteit (Curie)	
juar	gewicht (ton)	slphs	beta /gamma*
1967 **	10.900	250	7.600
1969	9.180	500	22.000
1971	3.970	630	11.200
1972	4.130	680	21.600
1973	4.350	740	12.600
1974	2.270	420	100.000
1975	4.460	780	60.500
1976	6.770	880	53.500
1977	5.600	950	68.200
1978	8.040	1.100	79.600
1979	5.415	1.415	83.175
1980	8.391	1.855	181.234
1981	9.517	2.182	155.659

* Inclusief Tritium

** In 1968 en 1970 werden geen dumpingsoperaties in international verband door de NEA georganiseerd. Er vonden alleen Engelse dumpingen plaats. in verdween is echter niet bekend.



Het dumpgebied in de Atlantische Oceaan.

Detritos nucleares no Atlántico

Fonte: Greenpeace e Adega

Ponto dos lançamentos atómicos a 380 milhas das costas galegas.

Detritos nucleares em toneladas e radioactividade em 1980 - 1981

II. Gedetailleerd overzicht dumpingsoperaties in 1980 en 1981

1980	gewicht (ton	radioactiviteit (Curie) alpha	beta/gamma*
1, Gezamenlijke operatie			
Nederland	1.885	0,6	539
België	3.512	62	23.158
Zwitserland	301	1,6	51.458
2. Engeland	2.693	1.791	106.079
Totaal	8.391	1.855,2	181.234
1981			
1. Gezamenlijke operatie			
Nederland	2.400	8	2.750
België	4.200	125	9.600
Zwitserland	400	17	38.600
2. Engeland	2.517	2.032	104.709
Totaal	9.517	2.182	155.659

III. Ter dumping aangeboden hoeveelheden radioactief afval 1982

1982	gewicht (ton)	radioactiviteit (Curie) alpha	beta/gamm*
1. Gezamenlijke operatie			
Nederland	4.000	13	2.900
België	5.100	220	10.200
Zwitserland	850	15	20.600
2. Engeland	2.700	1.264	101.512
Totaal	12.650	1.498	212.700

* Inclusief Tritium

Fonte. Greenpeace e Adega

O que é a vida, as origens da vida e o ser humano

Nom é facil nesta altura definirmos o que é a vida e menos em poucas palavras ou em ternos concretos, poir a quantitade de dados de que dispomos sobre os seres vivos é inorme.

Inclusive a divisom da matéria em orgánica e inorgánica é talvez arbitrári; pode ser um método válido para distinguir, por exemplo um home, dum rochedo.

Poderemos dizer que um rochedo nom é um ser vivo e que um animal, umha vaca p.ex. ou umha árvore som seres vivos. A pedra é incapaz de se movimentar por si so, a pedra nom reage face a tímulos do meio, mentras que o animal ou a árvore só que o fam, reagem face a estímulos do exterior.

Mas ainda, hai outras diferenças para determinar o que entendamos por vida; asai tanto as arvores quanto a vaca ou umha ameba absorvem matéria do meio externo, e transformam essa matéria em matéria própria e ademais expulsam determinadas sustâncias para o exterior.

Isto acontece sem interrupçom mentras permaneça o estádio de seres vivos; no momento em que se deixa de intercambiar materiais com o exterior o ser vivo morre, deixa de ser vivo.

Assi no ser vivo sempre hai umha inter-relaçom com o meio, intercâmbio, movimento. Mesmo umha árvore que parece imóvel tem a saiva movimentando-se no seu interior constantemente, as euas folhas orientam-se segundo a direcçom dos raios do sol e as sus raízes alongam-se para a terra e o tronco em sentido contrário (geotropismo positivo e negativo).

Esse intercâmbio com o meio exterior implica a realizaçom de umha funçom ou trabalho e toda funçom ou trabalho precissa de energía. Os seres vivos precissam de umha fonte de energia para realiza o trabalho de sobreviver. Para a sobrevivência os vegetais recevem a energia do sol; os animais recevem combustíveis de origem orgánica.

Assi o fenómeno vida esta caracterizado por um ingresso de energia o materias do meio externo, que permite ao ser vivo realizar un trabalho para formar o seu próprio corpor (crescimento), mover-se e mesmo reproduzir-se, replicar-se a si próprio. Este intercâmbio de matéria e energia com o exterior conhece-se com o nome de metabolismo.

O metabolismo quando leva ao fabrico do ser vivo em questom chama-se anabolismo e quando leva a desfazer os materias combustíveis do corpor do ser vivo, para tirar a energia necessária para realizar o trabalho de viver, a funçom vital, chama-se catabolismo.

Num quadro reflecte-se esta funçom de forma simples

Sol Energia Comvustíveis	Fum om vital (Crescer, reproduzir sobrevivência etc)	Produtos de dejecto

As formas de vida quer macroscópicas ou microscópicas caracterizam-se por esta qualidade de constituirem um sistema que nom deixa de intercambiar materiais e energia com o meio exterior.

Esa semelhan a que existe entre os organismo vivos tanto no mais pequeno ser microscopico quanto no ser mais evoluido e inteligente, como o ser humano, demonstra que hai umha uniddade estrutural da Natureza. Existe umha grande homogeneidade nos seres vivos no fenóm no vida, inclusive desde o ponto de vista químico, e nom so biológico. A identidade molecular e funcional demonstram umha mesma e so origem da matéria e da vida, se bem o fenómeno vida tem umhas características determinadas acima definidas a grosso modo.

Todos os seres vivos utilizam mecanismos bioquímicos semelhantes e presentam umha grande unidade.

Esta semelhança de constituintes dos organismos vivos e esta analogia de mecanismos permitem afirmar umha origem comum a todos os seres vivos. E assi a partir de experiências de cientistas como Oparin, Miller, etc. mantivo-se umha origem material e comum da vida na que se implicam fenómenos de evoluçom química, prévias a apariçom das primeiras moleculas biológicas. Primeiro aparecerom as sustâncias orgánicas e depois os organismos.

As formas de vida cada vez mais complexas continuam mantendo essa unidade químico-estrutural comum.

O processo continuado de adaptaçom ao meio, a acçom de mutaçom dos seres na luta pola sobrevivência e a selecçom natural constituem as teorias evolucionistas que levam a estabelecer umha grada om cronológica desde os organismos vivos mais primitivos (os procariontes: algas verdeazuis, bacterias) ate os seres homeotermos (aves, mamíferos, entre os quais esta o ser humano, fenómenos que se registam nos quadros adjuntos.

O ser humano é o organismo vivo que nom ficou submetido totalmente ao processo da selecçom natural, senom que a partir da evoluçom química e da evoluçom biológica originou o que podemos chamar evoluçom cultural, que o caracteriza como umha vida inteligente.

De facto, como se dixo ao começo nom é facil dar umha definiçon de vida que abranja todas as posibilidades e conceitos de vida. Assi, ademais da vida inteligente própria do ser humano, generada pola capacidade do home de acumular no seu cerebro o que aprende individualmente ou receve de outros congéneres, trasmitindo de geraçom en geraçom por tradiçom essa aprendizagem, existem outras formas de vida, conceptualmente falando. Assi a vida animal, a vida vegetal, a vida multicelular, a vida unicelular (de células eucariotas ou procariotas), a vida subcelular, o vida do virus complexo e do ou procariotas), a vida subcelular, o vida do virus complexo e do simples, ou a vida molecular (do DNA p.ex). Ainda assi para um químico por exemplo um virus é umha agrupaçom complexa de moléculas; para um bioquímico ou um biólogo no virus encontrara indicios de vida pola sua capacidade metabólica. Pirie chegou a escrever um ensaio nesse sentido intitulado "A falta de significado nos termos vida e vivo"

O conceito de continuidad vida, desde os átomos de forma ons estelares ao home, partindo da evoluçom inorganica à orgánica, ateça evoluçom biológica, dando origem à evoluçom psíquica e inteligente ou cultural do home teve varios eslabons que podemos significar assi, grosso modo, ate que o ser humano por umha forma adoptada de transmissom lineal de signos desenvolve a linguagem como fala, suporte de cultura e que lhe permite defrontar e superar os mecanismos naturais da vida, criando tecnologia e se enfrentar com a própria Natureza, dominando-a e controlando-a.

Nas origens da vida o primeiro eslabom seria a cadeia quimicoorgánica, procedente da matéria interestelar, inicialmente composta de hidrogénio, mas que por transformaçons termonucleares originou elementos como o carbono, nitrogénio, oxigénio, etc.

O segundo eslabom seria o combinaçom destes elementos originando moléculas moléculas simples e posteriormente moléculas orgánicas e biológicas mais complexas; um terceiro eslabom seria o que corresponde à evoluçom proto-biológica, o mais complexo e menos conhecido, que originarom o primeiro sistema molecular capaz de se reproduzir a si próprio. Finalmente o quarto eslabom seria a evoluçom biológica que se iniciou ai uns 3.000 ou 3.500 milhons de anos e que originou o ser vivo mais inteligente: o home.

Nercê ao seu actuar o home, com umha nova estrategia vital, a cultura e a inteligencia, nascida dum psiquismo superior, em troca de se submeter às leis do meio ambiente, foi adaptando o ambiente a ele com a amenáça de o destruir e estragar em vez de o aperfei oar e melhorar em beneficio do fenómeno vida.

A evoluçom psíquica ou cultural do home: a faculdade de pensar, formar associaçons de ideias, compreender as causas, etc. esta fundamentada em bases biológicas que herdou; mas o que o ser humano é capaz de acumular no seu cerebro, o que pensa mercê a esse aparelho é diferente, ultrapassa esses limites biológicos. Por isso podemos dizer que a evoluçom cultural ou psíquica do home vai alem da evoluçom biológica que o sustenta.

Do uso que faga dessa capacidade de superar a Natureza para a nom destruir o desfazer depende o futuro da própria Natureza, e da Humanidade, como forma de vida superior ou inteligente. A evoluçom inteligente do ser humano é nesse sentido ou deve ser a melhora esperança.

As bases da convivência humana, estam, por isso concatenadas a essa evoluçom inteligente, à comunicaçom e ao diálogo, a partir dessa forma adoptada polo ser humano de transmitir de maneira reflexiva um sistema lineal de signos, a fala, apalavra, que nom é senom umha das suas capacidades reflexivas e simbólicas, mas que nom abrangem nem com muito todo o seu psiquismo e posibilidades criacionais.

A nom violéncia ou a violência inecessária é um dos retos mais importantes que tem nesta altura, como em outros tempos, o ser humano e a sua evoluçom cultural a fim de alcanzar estágios superiores.

Eis, donde hai que centrar toda a problemática da guerra e da paz, da anulaçom dos seus próprios congéneres ate o exterminio ou da preservaçom da vida.

Curiosamente do reino animal é o home, animal superior, com capacidades inteligentes, o que tem desenvolvido tecnología para matar seus congéneres a mesmo para provocar grandes destruiçons de partes inormes da humanidade.

A tecnologia nuclear como arma de guerra tem dado pêjá à morte de innúmeros seres humanos, nas experiências de II Guerra Mundial com as bombas atómicas.

Hoje novamente o perigo de guerras nucleares "controladas", ademais das convencionais que se estam a manter no mundo, obligam a reflectir sobre estas actuaçons do ser humano nesta altura histórica que nos tocou viver, que atentam contra a Vida.

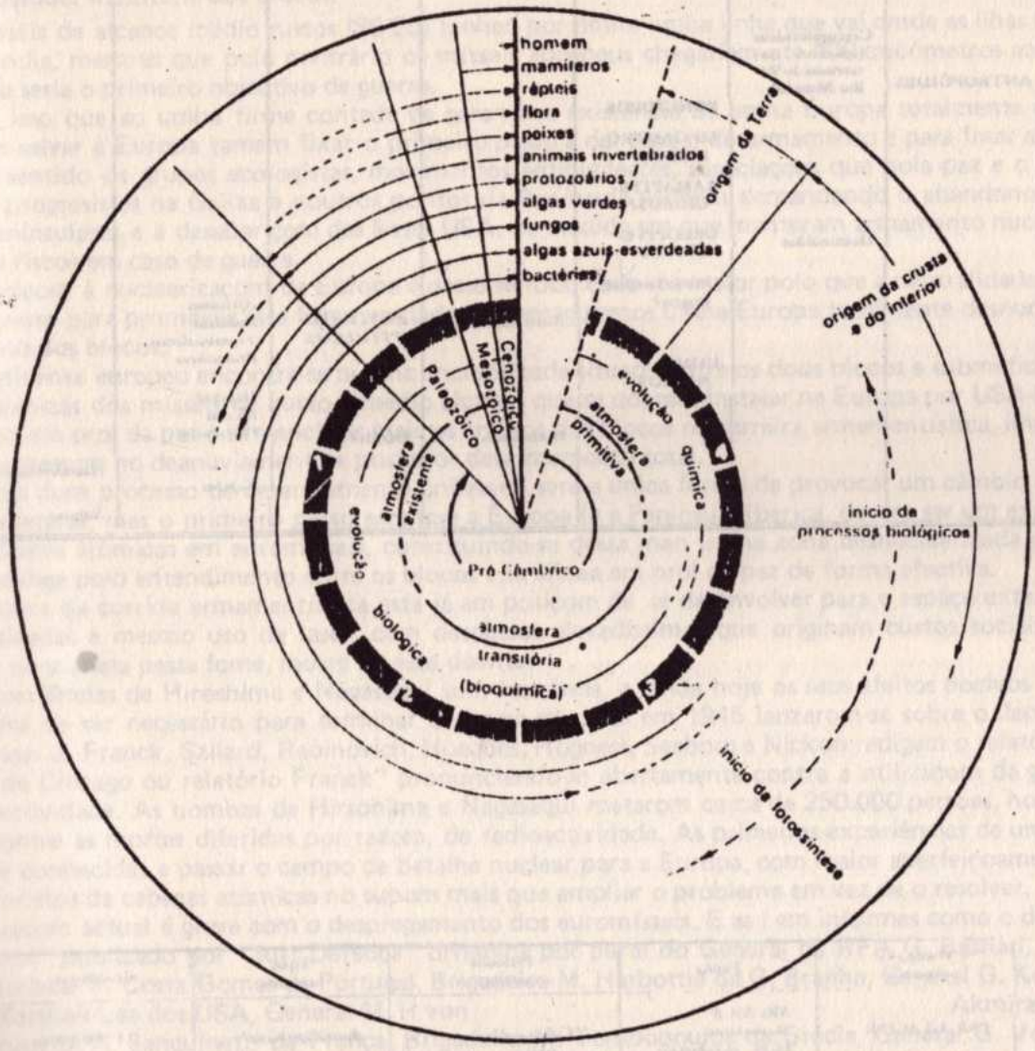
A corrida armamentistica nuclear na situa om actual na Europa.

Esquema de la evolución

Tipo de evolución	Tipo de reacciones	Elementos disponibles	Tiempo en millones de años
nuclear	nucleares	H	5.000
		Elementos primarios C, N, O, S, P	
química	químicas	Moléculas primitivas CH_4, NH_3, H_2O, SH_2, PH_3, CO_2, CO, N_2	
		Moléculas orgánicas prebiológicas	4.500
predarwiniana	prebiológicas	Polímeros prebiológicos	
		Primer organismo vivo	4.000
darwiniana	bioquímicas	Microfósiles precámbricos	3.200
		Organismos multicelulares	2.500

Era	Período	Edad en millones de años	Formas de vida dominantes
Cenozoico	Cuaternario	0 - 3	Hombre,
	Terciario	3 - 63	mamíferos, aves
Mesozoico	Cretácico	63 - 140	Dinosaurios y
	Jurásico	140 - 180	otros reptiles
	Triásico	180 - 230	Reptiles
Paleozoico	Pérmico	230 - 280	Reptiles
	Carbonífero	280 - 345	Anfibios
	Devónico	345 - 405	Peces
	Silúrico	405 - 430	Artrópodos
	Ordovícico	430 - 500	y otros
	Cámbrico	500 - 600	invertebrados
Tiempos precámbricos		600 - 5 000	Algas verdeazules

O mostrador do relógio da era geológica. O homem aparece às doze horas menos um minuto



ORDEM	Subordem	Superfamília	FAMÍLIA	Subfamília	GÊNERO	ESPÉCIE	Subespécie
PRIMATAS	PRÓ-SÍMIOS	Társios Lêmures Musaranhos arborícolas					
		Cebídeos (macacos platirrinos do Novo Mundo)					
	ANTROPÓIDES	Cercopitecídeos (macacos catarrinos do Velho Mundo)					
			PONGÍDEOS				
			MEGANTROPÍDEOS?				
			RAMAPITECÍDEOS?				
		Hominóides	OREOPITECÍDEOS?				
			Outras famílias fósseis?				
			HOMINÍDEOS	Australopitecinos	*AUSTRALOPITHECUS*	*Africanus* *Robustus* *Transvaalensis* *Prometheus*	
				Homininos	*HOMO*	*Habilis?* *Erectus* *Pre-sapiens*	
						Sapiens	*Neanderthalensis*
							Sapiens

Estrato	Oscilações climáticas	Fauna	Períodos arqueológicos	Tipos humanos	Cronologia
TERCIÁRIO		ARCAICA			
QUATERNÁRIO — PLEISTOCENO — ALEMANIANO	PRÉ-GLACIAR	Mastodonte *Elaph. meridionalis*	Cultura das pedras	*Australopithecus?*	c. 4 000 000?
	RISSE	*Rhin. etruscus* *Equus stenonis* *Machairodus*	Cultura do biface de lascas Clacton	*Homo habilis?*	c. 2 000 000?
	DANÚBIO		Abbevillense Acheleense	*H. erectus* (Pitecantropídeos)	600 000?
	GÜNZ	*Elaph. trigonthocr.*	Levalloisense		
	MINDEL	*Elaph. antiquus* *Hip. major*		(Pre-sapiens?)	
	RISS	*Rhin. Mercki*	Mousteriense	*H. sapiens neanderthalensis*	c. 100 000
	WÜRM	*Ursus spelaeus* *Elaph. primigenius* *Rhin. tichorhinus* *Rangifer tarandus* *Bos primigenius* *Equus*	Perigordense Aurignacense Gravetiense SOLUTRENSE	*H. sapiens* (Cro-Magnon)	c. 50 000
			MAGDALENENSE		c. 8000
	OSCILAÇÕES PÓS GLACIARES	MODERNA	AZILENSE SAUVETERRENSE TARDENOISENSE	Novas raças Povos braquicefalos	c. 5000
			NEOLÍTICO ENEOLÍTICO (CALCOLÍTICO)		c. 3000 - 2500
			IDADE DO BRONZE Primeiros colonizadores		c. 2000
			IDADE DO FERRO		c. 1000 - 600
			CONQUISTA ROMANA		Séculos III-II

PALEOLÍTICO INFERIOR

O controlo armamentístico e a política de guerra esta mai vinculada ao uso da energia nuclear, pois a partir das contrais nucleares e dos produtos nela obtidos é facil chegar à construcçom das bombas atómicas.

Amplos debates abrem-se desde hai tempo no mundo, na Europa e inclusive na Península Iberica sobre a energia nuclear, sobre os dejectos radioactivos que se mergulham no mar por vários paises perto das costas galego-portuguesas, e sobre o desarmamento e a paz. Sucedem-se actos de protesto e movilizaçons populares contra a corrida armamentística, o despregamento de euro mísseis e a bomba de neutrons.

Assi ainda se seguem a fazer nesta altura protestos pacifistas contra o uso da energia nuclear para a guerra, que abranjem desde cientistas ate movimentos pacifistas e que se centram na oposiçom contra o despregamento de mísseis na Europa a partir deste ano. 572 mísseis "Cruzeiro" (chamados "Tomahawk) e foguetes "Pershing-2" seram instalados na Alemanha Federal, no Reino Unido, na Itália, na Bélgica e nos Paises Baixos. A Europa e contra-se munha encruzilhada e som muitos os que pensam que em caso de guerra nuclear, localizada no "teatro táctico europeu", a Europa ficaria arrasada e seria o primeiro alvo de qualquer intentona dos blocos.

Os misseis de alcance médio russos (SS-20) tenhen por limite umha linha que vai desde as ilhas Canárias (ilha de Hierro) Ate Groenlandia, mentras que polo contrário os mísseis europeus chegariam ate 400 quilómetros ao Leste de Moscovo, polo que a Europa seria o primeiro objectivo de guerra.

E por isso que so umha firme contade de garantir a existência de umha Europa totalmente desnuclearizada face aos blocos, pode salvar à Europa tamem fixar o primeiro passo a dar para o desarmamento e para frear a corrida armamentística.

Nesse sentido os grupos ecologistas, movimentos antinucleares, associaçons que pola paz e o desarmamento, partidos e sindicatos progresistas na Galiza e noutros pontos da Península venhem demandando o abandono de OTAN por parte dos Governos peninsulares e a desapariçom das Bases USA, na medida em que manteram armamento nuclear na Península com os conseguintes riscos em caso de guerra.

A oposiçom à nuclearizaçom da Europa é nesse sentido cada vez maior polo que a neutralidade peninsular seria um mui importante passo para promover essa firme vontade de conseguirmos umha Europa totalmente desnuclearizada e o progressivo desarmamento dos blocos.

O continente europeu encontra-se numha encruzilhada situado entre os dous blocos e submetido a um deles. As cabeças nucleares atómicas dos mísseis de curto e médio alcance que se querem instalar na Europa por USA-OTAN nom vam garantir nada positivo em prol da paz e sim encirrar mais os ánimos dos blocos na carreira armamentística, impedindo qualquer posibilidade de progressom no deanuviamento e posterior desarmamento total.

O inicio dum processo de desarmamento unilateral será a única forma de provocar um câmbio e um desarmamento progresivo multilateral, mas o primeiro passo sera que a Europa (e a Peninsula Iberica, devera ser um exemplo inicial) nom tenha cabe as nucleares atómicas em euromísseis, constituindo-se dessa man ira na zona desnuclearizada de maior popula om e riqueça que advoga polo entendimento entre os blocos e se alinea em prol da paz de forma efectiva.

A loucura da corrida armamentística esta já em posiçom de se desenvolver para o espáço exterior, com a utilizaçom de armas sofisticadas e mesmo uso de laser, com despessas elevadissimas que originam custos sociais inormes, quando é que muita gente do planeta passa fome, morre ou esta doente.

As experiências de Hiroshima e Nagasaqui som horríveis, e ainda hoje os seus efeitos nocivos permanecem. Com umha desculpa falsa de ser necessário para terminar a guerra mundial em 1945 lanzarom-se sobre o Japom as bombas atómicas. Sete cientistas: J. Franck, Szilard, Raoinovich, Hueghes, Hogness, Seaborg e Nickon redigem o relatório denominado o "Apelo dos sete de Chicago ou relatório Franck" pronunciando-se abertamente contra a utilizaçom da guerra atómica no Japom, mas sem efectividade. As bombas de Hirsohima e Nagasaqui matarom cerca de 250.000 persoas, homes, mulheres e crianças, tendo em contre as mortes diferidas por razom, de radioactividade. As primeiras experiências de umha guerra atómica já son infelizmente conhecidas e passar o campo de batalha nuclear para a Europa, com maior aperfeiçoamento técnico, em foguetes dirigidos provistos de cabeças atómicas no supom mais que ampliar o problema em vez de o resolver.

A situaçom actual é grave com o despregamento dos euromísseis. E as i em informes como o dos "Generais pola paz e o desarmamento" publicado por "Just Defence" británica por parte do General da RFA G. Bastian, do General J. Christie da Noruega, Mariscal F. Costa Gomes de Portugal, Brigadeiro M. Harbottle da G. Branha, General G. Kounamakos da Grécia, Almirante J. Marshall Lee dos USA, General M. H von Akmirante M. Papathanassiou da Grécia, Almirante A. Sanguinetti da França, Brigadeiro M. Tombopoulos da Grécia, General G. Vollmer de RFA e General A. Papaspyrou da Grécia, expom-se num folheto intitulado "Ten Questions Anwered" os seguintes pontos que resumidamente reproduzimos:

- Nom existe disparidade de mísseis na Europa entrea OTAN e o Pacto de Varsovia, tendo em conta o despregamento de submarinos nucleares, bombardeiros e armas nucleares dos EEUU chantados em zona europea, assi como os da Inglaterra e a França, todos capazes de alcançar território soviético, e que compensam com créscimo os SS-20 de alcance intermédio de URSS.
- O Oeste tem mais ogivas nucleares do que o Leste.
- A chamada "opçom zero" poria à URSS em situaçom de inferioridade.
- O despregamento de mísseis de alcance intermédio "Cruzeiro" e Pershing-2" alteraria o equilibrio em favor da OTAN.
- A razom de incrementar o arsenal armamentístico hai que buscá-la nos grupos de interesses dos fabricantes de armamento.
- Mentras as duas partes estam obssesionadas com estes mísseis intermédios nom hai progresso na reduçom dos estratégicos ou seja da longo alcance ou intercontinentais.
- O despregamento de "Cruzeiros" e Pershing-2 deixaria o caminho expedito tácticas ou de teatro de operaçons como o míssil de neutrons.
- Mentras a URSS resulta vulneravel aos mísseis de alcance intermédio chantados na Europa ocidental e tamem aos mísseis balisticos inte continentais americanos, os EEUU so som vulneraveis aos mísseis balísticos intercontinentais soviéticos, pois a URSS nom tem mísseis na América Central que seria o equivalente dos mísseis americanos na Europa. O despregamento de Cruzeiros e Pershing-2 na Europa forçara aos soviéticos a estacionar mísseis em Centroamérica ou no espaço exterior.
- EEUU nom esta rodeado por paises inimigos, mas a URSS esta cercada por 386 bases americanas.
- Estam a ser planejados a arma de radiaçom intensificada (bomba de neutrons) e mais o sistema experimental de mísseis (MX) para obter umha capacidade de "ataque primeiro".
- A URSS tem declarado publicamente varias vezes que nom sera a primeira em usar armas nucleares, mas os EEUU nom, talvez porque crêm poder ganhar nu primeiro ataque "preventivo".
- Em Ocidente sempre se fala de armamento situado so em terra, mas nom do que esta nos submarinos e avions.
- Tampouco se menciona o "disuasório independente" da Inglaterra e da França que a URSS por força tem que considerar ao lado dos EEUU.
- A disparidade sempre estivo a favor da OTAN, que começou sendo fundada antes do que o Pacto de Varsóvia, provo-

cando o estabelecimento deste, e que tivo armamento e mísseis nucleares muitos anos antes do que a URSS pudesse conseguí-los. Na carreira armamentística nuclear sempre vinçerom do Ocidente as iniciativas armamentísticas e o Leste foi forçado a seguir.

— A opçom zero é um engano, pois promete-se o nom despregamento de armas que ainda nom existem (cruzeiro e Pesrhing) despregadas a câmbio de armas existentes (SS-20) e espera-se que o outro lado acredite e se deixe enganar.

En resumo, os "Generais pola paz e o desarmamento" proponem assi uma sequência escalonada de desarmamento:

— Congela om do armamento existente e nom fabricar nem instalar mais.
— Renuncia ao primeiro ataque nuclear.
— Retirar o armamento nuclear estacionado no estrangeiro a voltá-lo ao proprio pais.
— Criar zonas desnuclearizadas na Europa: Báltico, Balcânes, Europa Central.
— limitar as armas estratégicas ao mínimo necessário para a repressália eliminar os sistemas nucleares tácticos.
— limitar o armamento e forças convencionais para a defensa nacional so desmantelamento e forças convencionais para a defensa nacional so desmantelamento das forças armadas de ambos lados na Europa.
— desmantelamento dos grupos militares dos dous lados.

Até aqui a proposta dos generais europeus acima citados, que aportam dados de interesse e reflexom que cada persoa pode por si própria avaliar.

Na "Guide to nuclear weapons 1982-83" da "Bradford University School of Peace Studies" sugere-se e seguinte debate que transcrevemos tamem a afeitos de ilustrar devidamente esta ponência, ainda demando desculpas polo seu alongamento.

"A partir de 1980 aumentou grandemente em muitos paises a preocupaçom pública polas armas nucleares e polo risco de umha guerra nuclear, até o ponto de que as propostas de desarmemento relativamente radicais estam adquirindo potencial eleitoral. Recnetemente essa preocupaçom vai acompanhada dum maior compromisso expresso dos governos para o controlo de armamentos e as negociaçons de desarmamento.

Som exemplos as negociaçons sobre Forças Nucleares Intermédias entre os EEUU e a URSS que começarom em Genebra a fin de 1981 e as conversaçons sobre un Tratado de Reduçom de Armas Estrategicas (START) que comçarom meses depois.

Poderia parecer que os governos começam a restringir os seus programas de armamento nuclear, mas os dados existentes demonstram que es a interpretaçom é errónea. Coincindindo com o crescimento dos movimentos pacifistas tem-se produzido umha nova fase de corrida armamentística que supom inter sificaçons qualitativas e quantitativas no armamento nuclear. Além disso o processo abranje às superpotencias junto com G. Bretanha, a França e a China e vai acompanhado pola proliferaçom de armamento nuclear em outros paises."

Relativamente aos EEUU e URSS hai os seguintes dados nesta altura.

"Nos EEUU estam a ser transformadas as tres partes da triada estratégica que inclui:

— o despregamento de novas ogivas, maiores e mais precisas, nos projectis balísticos intercontinentais (PBI) Minuteman III.
— o desenvolvimento do MX de 10-MIRV (Veículo de Reentrada Múltiple Dirigido Independentemente) com um indivitavel potencial contra os silos nucleares.
— novo acoplamento de mísseis Trident os de maior alcance a submarinos com mísseis Poseidon.
— despregamento de numerosos mísseis em submarinos classe Ohio que levam o maior número de projectis balísticos (24) despregados por cada submarino, para qualquer pais.
— desenvolvimento do projéctil Balístico Lançado desde o Mar Trident D5 contra silos.
— despregamento duns 4.400 mísseis Cruzeiro Lançados desde o Ar em bombardeiros B-52.
— desenvolvimento do bombardeiro estratégio de penetraçom B-1
— desenvolvimento do bombardeiro de tecnologia avanzada (Aleivoso)

Na URSS observam-se similare desenvolvimentos entre eles:

— o despregamento de sistemas de ogivas avançadas em PBIs SS-18 e SS-19
— desenvolvimento de novos PBIs
— Desenvolvimento e despregamento de PB Lançados desde o Mar SS-N-18 e S-NX-20, cada um com ogivas MIRV.
— despregamento do maior submarino do mundo, da classe Tifom com mísseis.
— desenvolvimento dum novo bombardeiro estratégico de penetraçom (chamado Blacjack em terminologia anglosaxona)
— provavel desenvolvimento de mísseis Cruzeiro Lançados desde Ar, para posterior despregamento".

"Tanto nos EEUU quanto na URSS existem grandes programas para aperfei car, e ampliar as armas nucleares de alcance médio e táctico As mais notáveis som, as familias de mísseis Cruzeiros lançados desde Terra e Mar, O projectil Balistico Pershing-2 e novas muniçons nucleares para canhons e mísseis de batalha, que se estam a desenrolar nos EEUU e tamem pola URSS no caso dos mísseis SS-20, SS-21 SS-22 e SS-23.

Pode-se dizer que estes acontecimentos fam umha burla do suposto compromisso ao controlo do desarmamento. O seu ritmo e complexidade de desenvolvimento fai quase impossivel que tenham sucesso as negociaçons. De outra parte, a precisom de muitas destas armas serve para aumentar paulatinamente a tendência a apontar os mísseis aos silos nucleares do inimigo, o que leva finalmente a umha posiçom "de primeiro ataque", que desestabiliza qualquer vestigio de disuasom que pudesse ficar. Se segue a tendência actual, a década dos anos 1990 provavelmente sera a menos estável e a mais crítica, desde que se comçarom a fabricar armas nucleares.

Alem disso, acompanhando estas tendências dos blocos EEUU e URSS producem-se tendências similares nas três poténcias nucleares médias e assim a decissom británica de substituir os Polaris por Trident D-5 supom um notavel aumento da capacidade de ataque estratégico em 14 vezes a anterior. A. G. Bretanha esta a duplicar tamem o seu compromisso a avions de alcance médio, capazes dum ataque nuclear, e à artilharia de capacidade nuclear. A França planifica intensificar os seus sistemas de mísseis nucleares baseados em Terra o Mar, ademais das suas armas nucleares tácticas e a China esta a desenvolver um novo PBI e PB lançado desde o Mar. Nengum destes feitos foi coberto nas negociaçons SALT (Tratado de Limitaçon de Armas Estratégicas nem esta a sê-lo nas conversaçons START.

Aparte de Israel, a India e a Africa do Sul, deve-se esperar que outros 10 paises desenvolveram armas nucleares nos próximos 15-20 anos, com a Argentina e Paquistam mui perto dessa situaçom. Em tais circunstáncias muitos paises que tenhem capacidade de desenvolver armamento nuclear e que nom o fixeram, cambiaram as suas decissons. Entom é provavel a degeneraçom do mundo num estadio nuclearizado inestável".

"En resumo: todas as principais potências nucleares estam a desenvolver novas armas nucleares com capacidades intensificadas (a França já fixo experiências para a bomba de neutrons N.P.) em quase todos os níveis estratégico, intermédio e táctico. A escalada dos EEUU e URSS ao nivel estratégico resulta particularmente importante e as declaraçons feitas pola URSS a começos de novembro de 1982 indicam que esta decidida a igualar aos EEUU no que equivale a umha nova carreira armamentística nuclear estratégica. (As propostas Reagan, o desenvolvimento das IMF em Genebra nom oferecem balanço positivo ainda hoje N.P.). Neste contexto a aparente preocupaçom os governos polo controlo e as negociaçons de desarma-

mento nom se pode ver com optimismo. Ainda que as pressons económicas no Pacto de Varsóvia e pressons eleitorais na OTAN podem ser factores importantes em estimular um câmbio de clima, as perspectivas actuais de progresso multilateral so muito más. So iniciativas de desarmamento unilateral radicais podem romper o actual ponto morto e levar a um genuino progresso multilateral".

Pois bem, como dixemos, um comflito armado hoje, caso de se despregarem os mísseis na Europa teria como teatro de guerra e objectivo primeiro ao continente europeu, mas deixando a salvo a Washington e Moscovo.

Os blocos disponhem hoje de meios nucleares para destruir instantaneamente unha inorma fracçom do populaçom num lugar qualquer, mentras o armamento nuclear prive sobre o convencional.

Apessar disso um volume de 250 paginas intitulado "Reforço da Dissuasom Convencional na Europa" contem um relatório que chega à conclusom de que as armas necessárias para tornar a OTAN defensável sem o recurso às armas nucleares, a partir das já em produçom ou próximas a entrar em fase de produçom, atingiria um custo entre 1,5 e 2,5 bilions de dolares por ano durante 10 anos a somar aos orçamentos da OTAN ja existentes i e que o resultado final seria a capacidade para rechaçar ou estrangular umha eventual ofensiva soviética no seu campo, atacando os portos de comando na retaguarda, as comunicaçons, as vias de abastecimento e os campos de aviaçom, no começo das hostilidades; 900 mísseis nom nucleares de alcance médio servem para atacar as principais bases de operaçons e linhas de abastecimento numha operaçom de estrangulamento de pontos na retaguarda. Alem disso, o relatorio estima que 5.000 mísseis nom nucleares dotados de ogivas "inteligentes para a interdiçom dos escalons seguintes" bastariam e que para a "batalha final nom nuclear" bastariam 1.000 salvas de sistemas de lançamento múltiplo de foguetons com ogivas guiadas na fase final. Seria possivel instalar para 1986 as novas técnicas para a eliminaçom de bases aéreas e a interdiçom dos pontos de estrangulamento.

Este estudo segundo publicou a "Christian Science Monitor" deve-se a un grupo de estudos constituido em 1981 sob a égide da componhiam estavam formados grosso modo por um terço de americanos, un terço de británicos, e outro terço de Oeste-alemães, com mais um norueguês, com um terço de peritos militares, um terço especialistas em políticas externas e outro terço de especialistas em política.

Para a vissom peninsular do problema, que implica ter em conta a recuperaçom da soberania e independência dos Estados espanhol e portugês, estabelecimento de umha primera zona desnuclearizada total na Peninsula, desmantelamento das bases de EEUU em territórios desses Estados, convem ter presentes alguns dados de interesse.

Portugal pederia recuperar o controlo directo das ilhas dos Azores que depende do comando militar de Norfolk na Virginia (EEUU) o que passaria a acontecer possivelmente com as ilhas Canarias que dependeriam da estrutura operativa da OTAN, SACLANT, sendo o resto do SACEUR, sob controlo do comando aliado na Belgica (Mons). De outra parte o sistema IBERLANT ubicado em Lisboa ja criou problemas com Portugal, na medida em que nom suerem compartilhar o comando com os espanhois e que se traslade o sistema a umha base espanhola.

Em quanto à recuperaçom da Rocha de Gibraltar base tamem da OTAN via británica o comando GIBMED da Aliança tem ali o seu emprazamento, co maiores vantagens que noutro ponto.

Para Cambre Marinho (OTAN e bases americanas: heranças posfranquistas para o socialismo espanhol", in "Cadernos Americanos" o ingresso do Estado espanhol na OTAN implica a partiçom militar do território que se divide em varias zonas, todas elas dependentes de centros de comando ubicados o estrangeiro e som suprema direcçom e coordena om dos estrategas do Pentágono. Em quanto às implicaçons que isso tem para a soberania é algo sobre o que cada quem pode fazer a sua própria interpretaçom '. "Haveria que citar o problema das cidades e enclaves espanhois como Ceuta e Millha que o goberno da UCD pretendia incluir no es quema defensivo da OTAN. Ceuta e Melilha nom estam protegidas pola OTAN em nengum caso. Fontes de OTAN recordarom ao respeito que o Tratado de Washington require a asistencia mutua em caso dum ataque ao território dum membro so na Europa ou na América do Norte, segundo puntualizou "The Economist"

Dizendo-se ainda "nesta questom de Ceuta e Melilha, como em todos os demais casos, nom se po perder de vista que a OTAN é nomeadamente umha alinça politico-militar destina à defensa dos interesses norte-americanos. Por essa razom os EEUU acomodam-se tamem com Marrocos, oferecendo ajuda económica e militar a Hassan II como já o fixeram e seguem a fazer com o Bahara Ocidental. O objetivo é mantener o controlo americano sobre umha regiom de tanta importância estratégica como é a zona do Estreito e do Noroeste da Africa".

Por parte do Governo de Madrid pretende-se manter o actual statu quo na OTAN, ainda que o próprio Presidente Filipe González chegou a declarar que "se por maioria simples entramos na OTAN de mãos de UCD, por maioria simples podemos sair" ou que no programa eleitorial se falava dum referendo para decidir a estância na OTAN. Paul Nitze, chefe da misom norte-americana nas conversaçons para a reduçom de mísseis em Genebra (INF) chegou a dizer que por parte do Governo Central de Madrid se mantinha o statu quo para nom reduzir a capacidade negociadora nessa negociaçons; e o próprio Presidente do Governo manifestou na reuniom mantida em Bona com o lider da direita H. Kohl que compreendia e respeitaria o despregamento de mísseis na Europa e a "opçom zero" apesar da posiçons contrarias ao respeito dos sociais-democratas alemães Brandt e Schimidt– posiçom que F. González manteria nas suas entrevistas com Reagan em EEUU.

A op om de umha posiçom de neutralidade plena por parte da Peínsula Iberica poderiam ser os alicerces primeiros para evitar o despregamento progresivo de euromísseis e para a criaçom de umha Europa desnuclearizada, como primeiso pa sso para conseguirmos frear a corrida armamentística, provocar o desarmamento unilateral e lograr uns principios de desbloqueio que permitam a congelaçom das armas nucleares e a sua retirada, a limitaçom de armamentos e a distenssom ineternacional. O armamento nuclear priva hoje sobre o convencional e comporta, nom devemos esquecê-lo grandes despessas para umha gigantesca rede de vigilância do globo terrestre, os sistemas de foguetons nucleares, la carreira espacial dos satélites e navios espaciais.

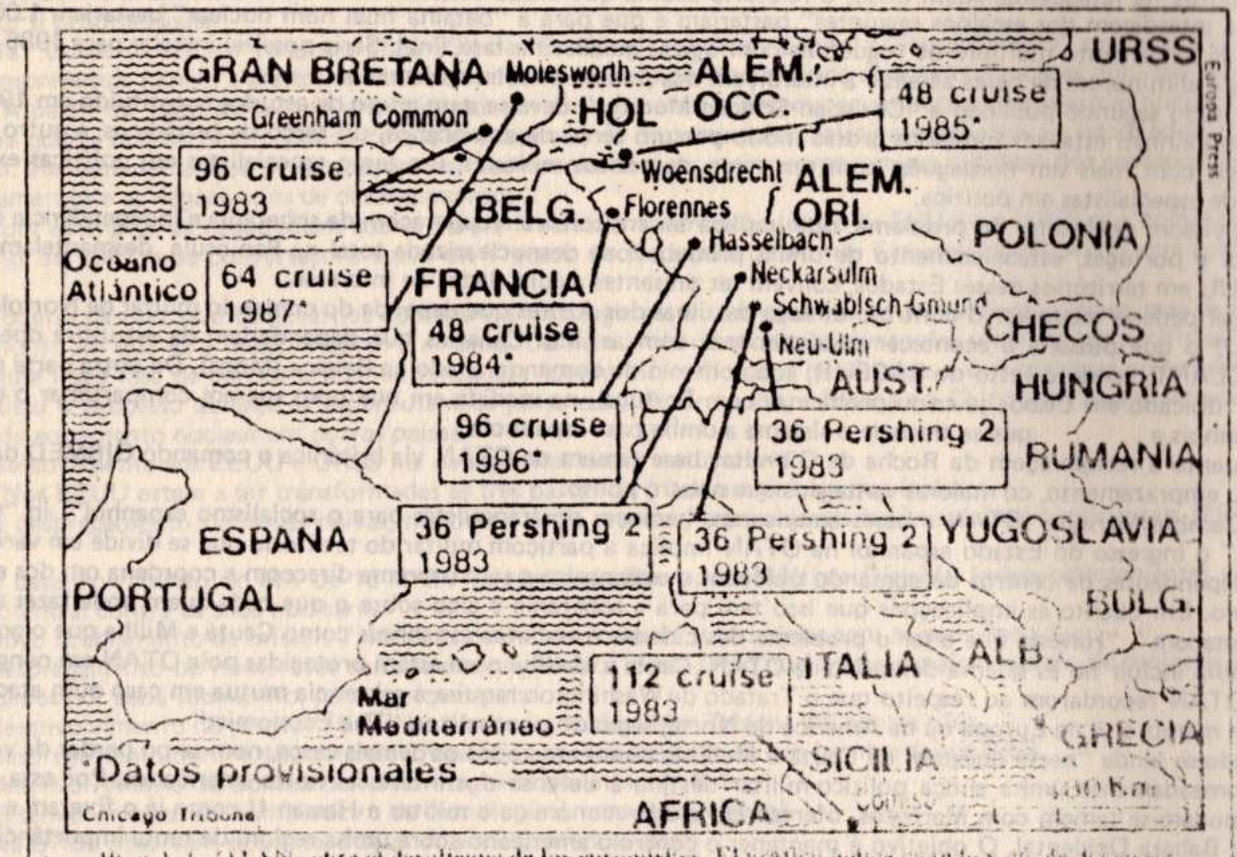
A desorientaçom de estadistas e políticos tornou-se profunda nesta materia e o submetimento aos blocos evidencia nom so subordinaçom e reduçom da soberania, senom dispêndio de grandes massas de dinheiro que se desviam do seu uso racional e inteligente para o serviço do home e da vida no planeta.

E por isso necessário que se iniciem campanhas de iinformaçon e de educaçom para a paz para evitar que continue a corrida armamentística. A Península Iberica deve dar um passo avante nesse sentido, em beneficio proprio, da Europa e de todo o Mundo.

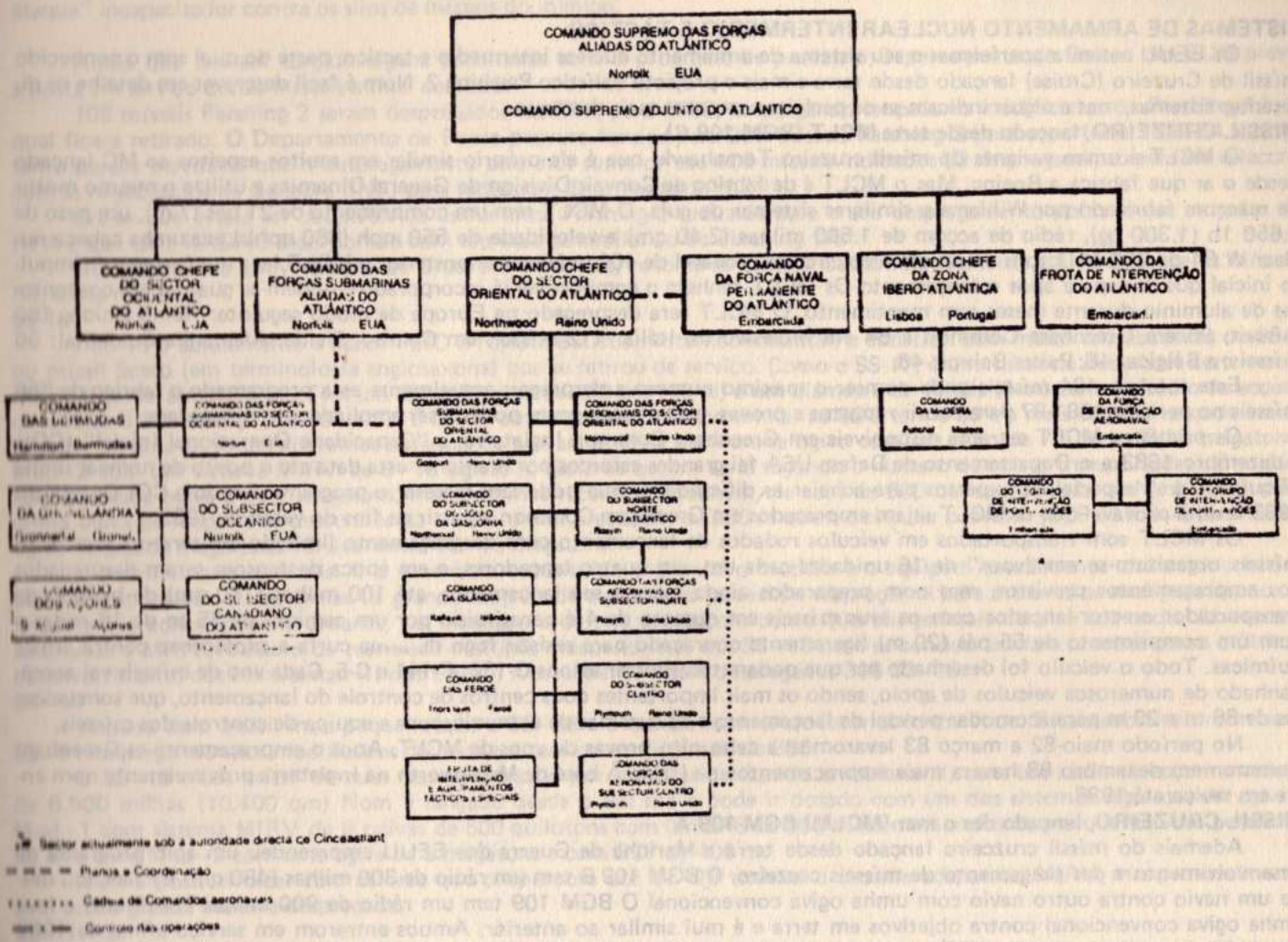
Ao fim e ao cabo nom somos devedores, como a Europa para com os aliados USA, da erradica om do fascismo, senom mais ben que foi USA o primeiro país em apoiar o franquismo e salazarismo após a guerra. Nom temos pois negumha dévda com os blocos e si a obrigaçom de aportar o nossa contributo à paz no nosso território e no mundo.

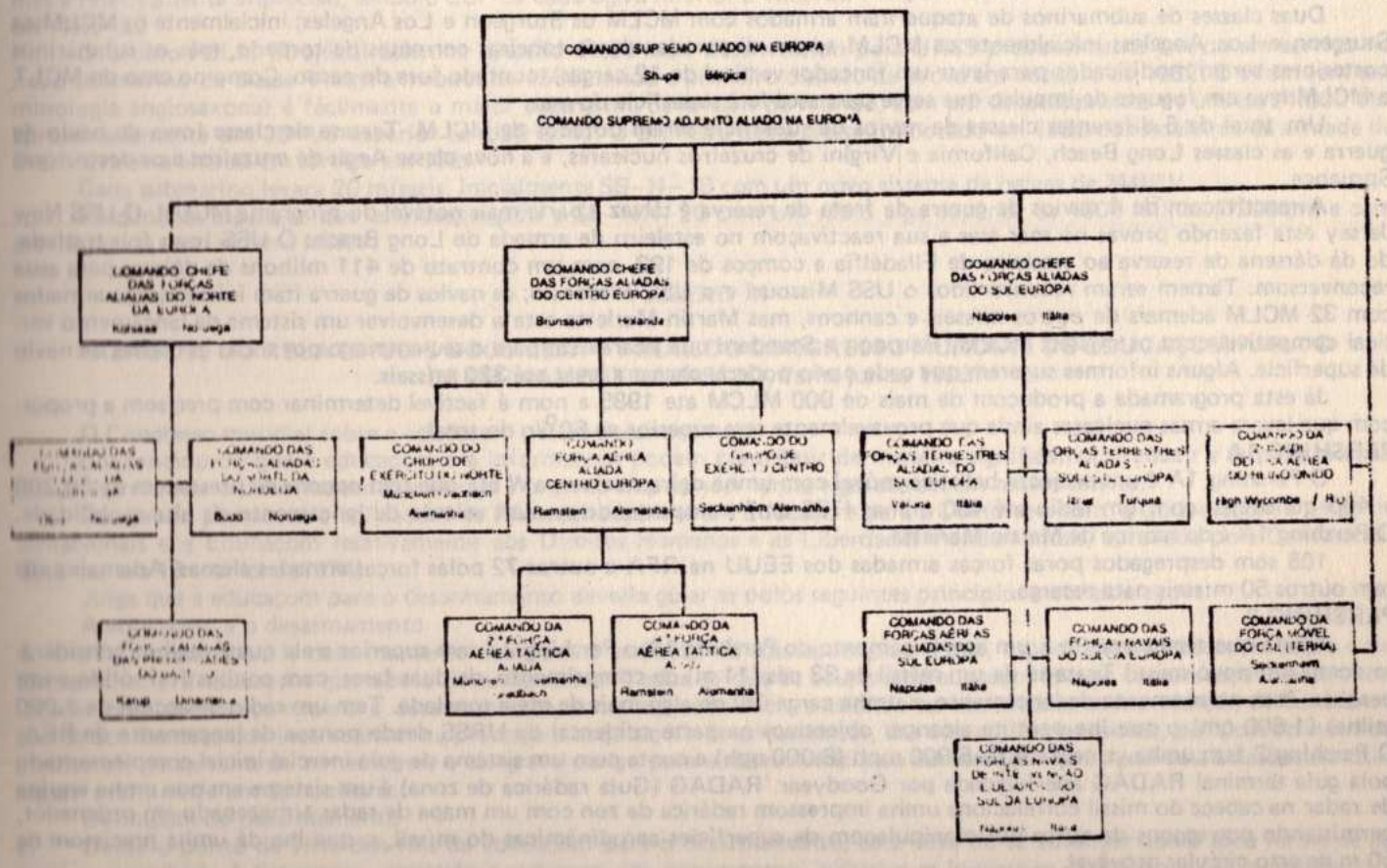
A neutralidad peninsular permite defrontar os problemas do futuro com firmeza e segurança, sem ceder a soberania própria, realizando os tratados preferenciais que melhor convenham em cada caso em beneficio dum bloco ibérico neutral que deve lugat pola paz desde já.

A primeira pedra do edificio que hai que levantar em prol da paz e o desarmamento esta na educaço do ciudadão para a dar paz desde a primeira infância; desde a escola. Esta é a finalidade da ponência que presentamos ao Congresso em espera de que a renovaçom pedagógica que todos defendemos asuma os conteudos, conhecimentos, comportamentos e destrezas que defendem a Vida e a Inteligência do Ser Humano.



Plan de la OTAN sobre el despliegue de los euromisiles. El gráfico indica cuándo y dónde deberían ser emplazados si no se llega a un acuerdo en Ginebra


COMANDO SUPREMO DAS FORÇAS ALIADAS DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO SUPREMO ADJUNTO DO ATLÂNTICO
COMANDO CHEFE DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO DAS FORÇAS SUBMARINAS ALIADAS DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO CHEFE DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
Northwood Reino Unido
COMANDO DA FORÇA NAVAL PERMANENTE DO ATLÂNTICO
Embarcada
COMANDO CHEFE DA ZONA IBERO-ATLÂNTICA
Lisboa Portugal
COMANDO DA FROTA DE INTERVENÇÃO DO ATLÂNTICO
Embarcad.
COMANDO DAS BERMUDAS
Hamilton Bermudes
COMANDO DAS FORÇAS SUBMARINAS DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
COMANDO DAS FORÇAS SUBMARINAS DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
COMANDO DAS FORÇAS AERONAVAIS DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
COMANDO DA MADEIRA
COMANDO DA FORÇA DE INTERVENÇÃO AERONAVAL
COMANDO DA GRÃ-BRETANHA
COMANDO DO SUBSECTOR OCEÂNICO
Norfolk EUA
COMANDO DO SUBSECTOR OCEÂNICO DO GRUPO DA GRÃ-BRETANHA
COMANDO DO SUBSECTOR NORTE DO ATLÂNTICO
COMANDO DO 1º GRUPO DE INTERVENÇÃO DE PORTA-AVIÕES
COMANDO DO 2º GRUPO DE INTERVENÇÃO DE PORTA-AVIÕES
COMANDO DOS AÇORES
COMANDO DO SUBSECTOR CANADIANO DO ATLÂNTICO
COMANDO DA ISLÂNDIA
COMANDO DAS FORÇAS AERONAVAIS DO SUBSECTOR NORTE
COMANDO DAS FEROÉ
COMANDO DO SUBSECTOR CENTRO
FROTA DE INTERVENÇÃO E ARMAMENTOS TÁCTICOS ESPECIAIS
COMANDO DAS FORÇAS AERONAVAIS DO SUBSECTOR CENTRO
Sector actualmente sob a autoridade directa de Cincaastlant
Planos e Coordenação
Cadeia de Comandos aeronavais
Controlo das operações


COMANDO SUPREMO ALIADO NA EUROPA
Shape Bélgica
COMANDO SUPREMO ADJUNTO ALIADO NA EUROPA
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO NORTE DA EUROPA
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO CENTRO EUROPA
Brunssum Holanda
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO SUL EUROPA
Nápoles Itália
COMANDO DAS FORÇAS ALIADAS DO NORTE DA NORUEGA
Bodo Noruega
COMANDO DO GRUPO DE EXÉRCITOS NORTE
COMANDO FORÇA AÉREA ALIADA CENTRO EUROPA
Ramstein Alemanha
COMANDO DO GRUPO DE EXÉRCITOS CENTRO
Seckenheim Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS TERRESTRES ALIADAS DO SUL EUROPA
Verona Itália
COMANDO DAS FORÇAS TERRESTRES ALIADAS
Turquia
COMANDO DA FORÇA AÉREA DO REINO UNIDO
High Wycombe / RU
COMANDO DA 2ª FORÇA AÉREA TÁCTICA ALIADA
COMANDO DA 4ª FORÇA AÉREA TÁCTICA ALIADA
Ramstein Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS ALIADAS DO SUL EUROPA
Nápoles Itália
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS
COMANDO DA FORÇA MÓVEL DO CAL (TERRA)
Seckenheim Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS NAVAIS DE INTERVENÇÃO E ARMAMENTO DO SUL DA EUROPA

ANEXO SOBRE ARMAMENTO A DESPREGAR NA EUROPA E NA URSS

SISTEMAS DE ARMAMENTO NUCLEAR INTERMEDIO E TACTICO

Os EEUU estam a aperfeiçoar o seu sistema de armamento nuclear intermedio e tactico, parte do qual som o conhecido míssil de Cruzeiro (Cruise) lançado desde terra e mais o projéctil balístico Pershing 2. Nom é facil descrever em detalhe os diferentes sistemas, mas a seguir indicam-se os perfeiçonamentos mais destaque.

MISSIL CRUZEIRO, lançado desde terra MCLT (BGM-109 C)

O MCLT é umha variante do missil cruzeiro Tomahawk, que é ele próprio similar em muitos aspeitos ao MC lançado desde o ar que fabrica a Boeing. Mas o MCLT é de fabrico de Convair Division da General Dinamics e utiliza o mesmo motor de reacçom fabricado por Williams e similares sistemas de guia. O MCLT tem um comprimento de 21 pes (7 m), um peso de 2.650 1b (1.300 qg), rádio de acçom de 1.500 milhas (2.40 qm) e velocidade de 550 mph (880 qph) Leva umha cabeça nuclear W 84 de 200 quilotons e tem um erro circular provavel de 100 m Na parte posterior o MCLT leva um foguete de impulso inicial que se separa apos o lançamento Os MCLT tenhem o combustivel já incorporado e podem-se guardar em contentores de aluminio durante meses sem mantimento. O MCLT sera despregado na Europa de modo seguinte: Reino Unido: 160 mísseis, 96 em Greenham Common e 64 em Molesworth. Itália: 112 mísseis em Comiso, Sicilia; Alemanha Ocidental: 96 mísseis; a Bélgica: 48; Paises Baixos: 48.

Este total de 464 mísseis pode nomser o maximo numero a despregar; actualmente esta programado o fabrico de 556 mísseis no periodo 1981-87 para cubrir repostos e provas, mas a producçom poderia ser ampliada sem dificuldade.

Os primeiros MCLT estrama disponiveis em Greenham Common Inglaterra; a "Capacidade Operacional Inicial" (COI) é dezembro 1983 e o Departamento de Defesa USA fai grandes esforços por mantener esta data ate o ponto de nomear umha "Equipa Tigre" especial de expertos para achaiar as dificuldades que poderiam retrasar o programa. Sendo o COI Dezembro 1983 resulta provavel que os MCLT sejam empraçados em Greenham Common a partir de fins do verao de 1983.

Os MCLT som transportados em veiculos rodados de lançamento cum despraçamento limitado em terreno aberto; os mísseis organizam-se em "voos" de 16 unidades cada um, em quatro lançadores, e em época de tensom seram despregados nos empraçamentos previstos, mas nom preparados ainda, para o seu lançamento, até 100 milhas (160 qm) da base. Cada transportador erector-lançador com os seus mísseis em numero de 4 é constituido por um camiom de 35 tn de 16 rodas e com um comprimento de 55 pés (20 m) ligeramente couraçado para resistir fogo de arma curta e proteger-se contra armas químicas. Todo o veiculo foi desenhado par que podam transportar avions C-130, C-141 e C-5. Cada voo de mísseis vai acompanhado de numerosos veiculos de apoio, sendo os mais importantes dous centros de controle do lançamento, que som veiculos de 36 tn e 20 m para acomodar pessoal de lançamento e os sistemas de comunicaçons e equipa de controle dos mísseis.

No período maio-82 a março 83 levarom-se a cabo oito provas de voos de MCLT. Apos o empraçamento es Greenham Common em dezembro 83 havera mais empraçamentos na Itália. A base de Molesworth na Inglaterra provavelmente nom entre em seviço até 1986.

MISSIL CRUZEIRO, lançado des o mar (MCLM) BGM-109 A

Ademais do míssil cruzceiro lançado desde terra a Marinha de Guerra dos EEUU empreendeu um aplo programa de desenvolvimento e des pregamento de mísseis cruzeiro. O BGM 109 B tem um rádio de 300 milhas (480 qm) e é lançado desde um navio contra outro navio com umha ogiva convencional O BGM 109 tem um rádio de 900 milhas (1440 qm) e leva umha ogiva convencional contra objetivos em terra e é mui similar ao anterior. Ambos entrarom em serviço afinal de 1982 em submarinos e a meados de 1983 em navios de superficie.

Mas é mais significativo que tamem esta a ser desenvolvido e navios de superficie a meados de 1984 e sera semelhante em velocidade, rádio de acçom precisom e tamanho ao MCLT e tamem levara umha ogiva de 200 quilotons. OS MCLM convencionais e nucleares seram indistinguiveis por fora.

Duas classes de submarinos de ataque iram armados com MCLM os Sturgeon e Los Angeles; inicialmente os MCLM os Sturgeon e Los Angeles; inicialmente os MCLM seram disparados desde tobeiras correntes de torpedo, más os submarinos posteriores seram modificados para levar um lançador vertical do 12 cargas, montado fora do casoo. Como no caso do MCLT o MCLM leva um foguete de impulso que serve para sacá-lo à superficie do mar.

Um total de 6 diferentes classes de navios de suoerficie seram dotados de MCLM. Tratase de classe Iowa de navio de guerra e as classes Long Beach, California e Virgini de cruzeiros nucleares, e a nova classe Aegis de cruzeiros e os destrutores Spruance.

A reactivaçom de 4 navios de guerra da frota de reserva é talvez a parte mais notável do programa MCLM. O USS New Jersey esta fazendo provas no mar tras a sua reactivaçom no estaleiro de armada de Long Beach. O USS Iowa foir trasladado dà dársena de reserva ao estaleiro de Filadélfia a comços de 192, com um contrato de 411 milhons de dólares para asua reconversom. Tamem seram reconvertidos o USS Missouri e o USS Wisconsin; os navios de guerra itam inicialmente armados com 32 MCLM ademais de outros mísseis e canhons, mas Martin Marietta esta a desenvolver um sistema de lançamento vertical compativel com os mísseis MCLM, Harpoon e Standard que ficara listo para o seu emprego por todas as classes de navio de superficie. Alguns informes sugerem que cada navio poderia chegar a levar até 320 mísseis.

Já esta programada a produçom de mais de 900 MLCM ate 1985 e nom é factivel determinar com precisom a proporçom que levara armas nucleares ainda que provavelmente sera superior ao 60º/o do total.

PERSHING 1A

O Pershing 1A é um projéctil balistico móvel com umha ogiva nuclear, a W 50, que tem opçons de prestaçom de 60,200 e 400 quilotons, com um rádio até 460 milhas (736 qm) transportando-se num veiculo de lançamento de alta mobilidade. O Pershing 1A é de fabrico de Martin Marietta.

108 som despregados poras forças armadas dos EEUU na RFA e outros 72 polas forças armadas alemas. Ademais existem outros 50 mísseis para recarga.

PERSHING 2

Ainda que tecnicamente é um aperfeiçamento do Pershing 1A o Pershing 2 é tam superior a ele que é melhor considerá-lo como um novo míssil Trata-se de um míssil de 33 pés (11 m) de comprimento, de duas fases, com conbustivel sólido e um peso de 7btn no momento de lançamento, e umha carga útil de algo mais de meia tonelada. Tem um rádio de acçom de 1.000 milhas (1.600 qm) o que lhe permite alcançar objectivos na parte ocidental da URSS desde pontos de lançamento de RFA. O Pershing 2 tem umha velocidade de 5.000 mph (8.000 qph) e conta com um sistema de guia inercial inicial complementado pola guia terminal RADAG aperfeiçoada por Goodyear. RADAG (Guia radárica de zona) é um sistema em que umha equipa de radar na cabeça do missil correlaciona umha impressom radárica da zon com um mapa de radar armazenado em ordenador, permitiendo correcçons de curso por manipulaçom de superficies aerodinámicas do míssil, o que lhe dá umha precissom de 50 m de erro circular provável.

Devido a este grande aumento da precisom o Pershing 2 levaráumha nova ogiva a W 85 com um pequeno rendimento de 10-20 quilótons. Ainda assim, o Pershing 2 tera efectividade contra objectivos reforçados como os silos dos mísseis, o qual combinado com o seu voo de curta duraçom fai do Pershing 2 umha arma capaz de ser utilizada como parte dum "primeiro

ataque" incapacitador contra os silos de mísseis do inimigo.

Ainda que tenham surgido alguns problemas com o programa de provas, o Departamento de Defesa dos EUU prevê a posta em serviço destes mísseis a final de 1983.

108 mísseis Pershing 2 seram despregados na RFA para 1983, empregando lançadores modificados do Pershing 1A, o qual ficara retirado. O Departamento de Fensa provura fundos para 207 mísseis Pershing 2 para o período 1982-84 e polo tanto parece inevitável que o despregamento sera mui superior aos 108 mísseis indicados (O despregamento esta em relaçom com as negociaçons de Genebra (INF) para reducçom de armamento N.P.)

Crê-se que está a ser desenvolvida umha arma Pershing 2 reduzida para o seu despregamento polas forças armadas da RFA e que teria RADAG incorporado com um alcance similar ao do Pershing 1A.

No informe da Universidade de Bradford británica, recolhe-se tamem dados relativamente à URSS, sobre os mísseis BS, desta maneira:

SS-18

) SS-18 é actualmente o maior PBIC (Projéctil Balístico Interncontinental) e constitui com muito umsubstituto do SS-9 ou míssil Scarp (em terminologia anglosaxona) que se retirou de serviço. Como o SS-17, ó um míssil de duas fases com motores de líquido armazenável. Tem um comprimento de 120 pés (40 m) e um diámetro de 11 pés (5 m) com um rádio de acçom de umhas 6.500 milhas (10.400 km). O SS-18 ainda que de tamanho similar ao SS-9 tem o 30º/o mais de peso lançado e está dotado de uma série de diferentes sistemas de ogivas: Mod–1 com umha ogiva com um peso de 7,5 tn e 18-25 megatons. Mod–2 com um sistema MIRV de 8–10 ogivas (o rádio de acçom varia segundo o numero de ogivas transportadas). Considerase que cada ogiva é de 2 megatons, mas informes recentes suponhem qie som de 600 quilotons, cada umha. Mod–3 com umha ogiva de magnitude desconhecida e com umha precissom de 200 m de erro circular provável (ECP). Mod–4 com umha ogiva de grabde magnitude variável entre 10–15 megatons.

E provavel que os Mods. 3 e 4 tenham substituido o primitivo modelo 1 e equipem actualmente umha minoria dos SS–18 despregados. Estas armas de grande magnitude e precisom poderiam empregar-se para atacar al os mui grandes, como importantes concentraçons urbanas, ou instalaçons de alta protecçom como quartéis-generais do alto comando. As versons adaptadas a MIRV (Veiculo de reentrada multipla independente) dos SS–18 nom se consideram tam precisas como o último desenvolvimento dos Minuteman III dos EEUU. Actualmente estam despregados 308 SS–18.

SS–19

Trata-se dum míssil mais pequeno que o SS–18 e é o mais recente do inventário soviético. Esta a substituir os mísseis SS–11 empregando silos modificados de estes e estam em serviço mais de 300.

O SS–19 é um míssil de duas fases impulsado por motores de liquido armaxenavel, com um rádio de acçom maximo de 6.500 milhas (10.400 qm) Nom é lançado desde o seu silo e pode ir dotado com um dos sistemas seguintes de ogivas: Mod–1 com sistema MIRV de 6 ogivas de 500 quilotons com um EPC de 300 m no melhor dos casos eque tem um potencial de alvo duro Mod–2 com uma ogiva de 5 megatons e com ECP de 400 m.

Nom é possivel dizer com certeza que proporçom dos ¿¿–19 tenhem o sistema adapatado MIRV, mas provavelmente som umha grande maioria despregada.

SS–N–18

Este míssil foi despregado pola primeira vez em 1978 e certamente é um sucessor de combustivel sólido do SS–N–8. Uns 290 som despregados em submarinos Delta 3, e cada SS–N–18 leva três ogivas num sistema MIRV. A magnitude de cada ogiva é de so 200 quilotons, nom os 1–2 megatons que a vezes se sugere. O SS–N–18 tem um raio de 4500 milhas (7200 qm), mas é relativamente impreciso, sendo o ECP de cada ogiva inferior a 1000 m.

SN–NX–20

O último PBLM (Projéctil balistico lançado desde mar) desenvolvido pola URSS provavelmente entrou em serviço no novo submarino da classe Tifom a meados de 1980, sendo e primeiro disparo de prova em outubro de 1982. O tifom (em terminologia anglosaxona) é fácilmente o maior submarino de mísseis do mundo, com um despraçamento de umhas 24.000 tns. aproximadamente um 30 º/o superior ao USS Ohio. O primeiro desta classe foi botado em 1980 dos estaleiros da armada de Sverordvinsk e entrou em serviço em 192.

Cada submarino levara 20 mísseis, inicialmente SS–N–18 com um novo sistema de ogivas de 7MIRV.

Finalmente espera-se que será despregado o SS–NX–20 com um rádio algo superior às 4500 milhas (7200qm) e com ate 12 ogivas num sistema MIRV.

ANEXO II

PASAGENS DO RELATORIO E DOCUMENTO FINAL DO CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇOM PARA O DESARMAMENTO (UNESCO, Paris, junho 1983)

O Congresso mundial sobre a educaçom para o desarmaento

Convencido de que a educaçom e a informaçom podem contribuir de maneira significativa a reduzir a tensom internacional e promover o desarmamento e de que é urgente empreender umha vigorosa acçom nessas esferas.

Desejando promover a aplicaçom da Recomendaçom sobre Educaçom para a Compreeensom, a Cooperaçom e a Paz Internacionais e a Educaçom relativamente aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, aprovada pola Conferência Geral na sua 18 reuniom (1974). . .

Julga que a educaçom para o desarmamento deveria guiar-se polos seguintes principios e consideraçons:

A educaçom e o desarmamento

1. A educaçom para o desarmamento compoente essêncial da educaçom para a paz, supom à vez a educaçom sobre o desarmamento e a educaçom que vise o desarmamento. Todos os que se ocupam da educaçom ou de comunicaçons podem colaborar com a educaçom para o desarmamento, tomando conciência e criando ao seu arredor umha tomada de conciência acerca dos factores que intervenhem na produçom acquisiçom de armamentos, das conseqüências sociais, politicas económicas e culturais da carreira de armamentos e do grave perigo para a sobrevivência da humanidade que significa a existência e utilizaçom eventual de armas nucleares.

Definiçom do desarmamento

2. Desde o ponto de vista dos fins da educaçom para o desarmamento, este deve de se entender como toda forma de açom encaminhada à limitaçom, controlo e reduçom dos armamentos, inclusive as iniciativas de desarmamento unilateral e, por último, o desarmamento geral e completo. Deve tamem percever-se como un processo encaminhado a transformar o actual sistema de estados nacionais armados numha nova ordem mundial que institua a paz sem armas, na que a guerra já nom seja un instrumento de política nacional e na que os Povos decidam o seu próprio futuro, vivindo na segurança fundada na justiça e na solidariedade.

O papel da informaçom

3. A educaçom para o desarmamento require reunir e difundir umha informaçom veraz, proveniente de fontes totalmente objectivas e que circule internacionalmente de umha maneira livre e mais equilibrada. Respeitando estritamente a liberdade de opiniom, de expressom e de informaçom deveria preparar-se aos estudantes para resistir a incitaçom à guerra, a propaganda militar e o militarismo em geral.

As realidade politicas e economicas

4. Alem disso, a educaçom para o desarmamento nom pode limitar-se à difussom de dados e informaçons sobre os projectos e expectativas de desarmamento, nem ao comentario dos anseios e ideais que os inspiram. Deveria-se reconhecer plenamente a relaçom existente entre o desarmamento, o logro da segurança internacional e a realizaçom do desenvolvimento. Para ser eficaz nesta matéria, a educaçom para o deszarmamento deveria-se relacionar com a vida e as preocupaçons dos educandos e com as realidade politicas em cujo contexto se intenta conseguir o desarmamento e deveria proporcionar umha ideia acerca dos factores politicos, economicos e sociais em que podria fundar-se a segurança dos Povos.

Investigaçome tomadas de decissom

5. Ademais de chegar ao público em geral a educaçom para oa desarmamento tem a funçom esoecifica e igualmente cruzial de brindad argurentaçons racionais em prol do desarmamento, fundamentados em estua percepçom dun adversário potencial, baseada numha informaçom incompleta on inexacta.

Orientaçons propostas

6. Para contribuirmos à paz e à segurança internacionais a educaçom para o desarmamento deveria inspirar-se nos principios de direitos internacionais que emanam da Carta da ONU e em particular a exclusom do recurso à ameaça ao uso da força contra a integridade territorial e a independência politica de qualquer estado, o conserto pacifico das controversias, a nom i gerencia nos assuntos internos dos estados e o respeito à autodetermina om dos Povos. A educaçom para o desarmamento deveria inspirar-se nas normas internacionais sobre direitos humanos e no direito internacional humanitário aplicavel em tempo de conflito armado e considerar os plantejamentos alternativos para a segurança, inclusive sistemas de defesa nom militares, tain como acçons civis nom violentas. O estudo dos esforços despregados pola ONU, das medidas destinadas a establecer um clima de confiança, de mantimento da paz, da soluçom dos conflitos por meios pacificos e de outros medios de controlar a violência internacional, som de particular importância. Nos programas de educaçom para o desarmamento deveria conceder-se especial atençom ao direito à objecçom de conciência a ao de recusar-se a matar. A educaçom para o desarmamento deveria proporcionar a ocasión de explorar ssem preconceitos as implicaçons que tenhem para o desarmamento as causa profundas da violência individual e colectiva e os motivos objectivos e subjectivos das tensons, crises, contendas e conflitos que caracterizan as actuais estruturas nacionais e internacionais, que reflectem a existência de factores de desigualdade e injustiça.

7. Como parte integrante da educaçom para a paz, a educaçom para o deszarmamento tem umha relaçom substancial com o ensino dos direitos humanos e com a educaçom para o desenvolvimento em tanto cada umha das três expressons: paz, direitos humanos e desenvolvimento definem-se em funçom das ou tras duas. Por outra parte, a educaçom para o desarmamento oferece a ocasion de dilucidar novos conceitos, como os direitos indivuduais e colectivos à paz e ao desenvolvimento, baseados na satisfacçom das necesidades humanas materiais e espirituais.

Objectivos pedagógicos

8. Quer seja concevida como umha educaçom inspirada no espirito do desarmamento como a incorporaçom de elementos relativamente ao tema do desarmamento a disciplinas já existentes, quer como o desenvolvimento dum dominio de estudos diferentes, a educaçom para o desarmamento deveria aplicar os metodos educacionais mais imaginativos, nomeadamente os que fam participar activamente aos alumos e que se adaptam a cada situaçom especifica cultural e social e a cada nivel de educaçom. A educaçom para o desarmamento tem por fim ensinar como pensar sobre o desarmamento mais do que ensinar que pensar acerca do mesmo. Consequentemente deveria ter como eixo da actuaçom os problemas a resolver para desenvolver umha capacidade analitica e critica que permita examinar e avaliar os passos concretos que podem conduzir a umha reducçom dos armamentos e à eliminaçom da guerra como pratica internacional".

Valores

9. A educaçom para o desarmamento deve de basear-se nos valores da comprensom internacional, da tolerância das diversidades ideologicas e culturais e no compromisso com a justiça social e com a solidarieda humana.

Sectores interessados

10. A educaçom para o desarmamento deveria interessar a todos os sectores sociais e à opiniom pública em geral. Com efeito, as escolas, os centros de educaçom formal e nom formal, entre outros a familia, as organizaçons comunitárias e o mundo do trabalho, as universidades e outros centros de investigaçom e os medios masivos de comunicaçom, tenhem todos um papel que desempenhar neste labor. O educadores e quem se ocupam da comunicaçom social deveriam esforzar-se por desenvolver metodos de ensino e da linguagem mais adequada e eficaz para cada situaçom. Resulta um desafio da mesma altura do que esta em jogo.

ANEXO III

Oh, Deus, que fixemos? O aviom retirava-se velozmente; embaixo na cidade de Hiroshima o cogumelo atómico cobria todo. O piloto Robert Lewis persig nou-se e come ou a chorimicar.

Era o 6 de agosto de 1945 e nos primeiros dez minutos apos da explosso cêm mil japoneses morrerom queimados vivos pola onda expansiva. O cogumel seguia elevando-se e e nom se olhava o solo queimado. Vinte años depois ainda seguia morrendo gente polas sequelas da radioactividade.

A ordem tinha chegado atraves da rádio quando ja estavam no ar os pilotos Robert Lewis e Paul Tibets, depois de sair o "Enola Gay" da base de Guam sem saber a donde se dirigiam. Os pilotos sabiam mui bem o que transporta vam e pos isso fixerom com precauçom a manobra de despegamento.

"nom nos preguntamos o que podiamos provocar. Cumplimos a ordem disciplinadamente "Dirigir-vos a Hiroshima a descargar". Pensávamos que era umha bomba mais poderosa do que outras. A primeira impressom é que fixeramos estalar um fabuloso deposito de muniçons. Quando tomamos terra de retorno em Gua, soubemos entom so entom, a verdadeira dimenssom da catástrofe.

Os observadores puderom olhar como de repente o ceu desapareceu de Hiroshima. Umha luz incendescente cegou a quem observavam. Sentiu-se um choque violento e o ar começou tamem a desaparecer mentras quem esta vam despertos procuravam refugio. O vento soplou com tan grande violência que arrincou de raiz arvores e pequenas vivendas e levantou ondas de maremoto nas aguas do rio, ondas queimantes que se espalhavam polas ruas ate a su deszapariçom.

A gente começou a fugir, inutilmente. Os que viviam em bairros mais longe olhavam como chegavam os fugidos a quem creiam pretos em troca de japoneses, porque estavam-se já convertir em cinzas. A eles passaria-lhe igual pouco depois.

O NOM DE BONA

Ti, investigador, ti investigadora de laboratório
se manha te ordem inventar
umha nova morte contra a velha vida
entom nom hai mais que falar
di NOM!
Ti médico, di doutora, que estas ao pé
do leito dos doentes,
se manha ce ordenam que califiques
aos homens de aptos para a guerra
entom nom hai mais que falar
di NOM!
Ti home do campo, ti home da vida
se manha venhem te dar na mao
a ordem de movilizaçom
entom nom hai mais que falar
di NOM!
Vos nais e pais de todos os continentes
nais e pais de polo mundo adiante
se manha vos ordenam que tenhades
mais filhos, para ter neles enfermeiras
para os lazaretos de campanha
e novos soldados para novas batalhas
entom nais e pais de polo mundo adiante
nom hai mais que falar
decide NOM!

Wolfagang Borchert
Verssom do aleman de J. L. Iglesias

(Nota: O 10 de outubro de 1981 celebrou-se em Bona a maior manifestaçom pacifista que se recorda na Alemanha. Naquel acto tomarom a palavra ilustres representantes da cultura e da politica desse pais. Um jovem representante das organizaçons pacifistas leu um poema adpataçom livre dum texto de Wolfgang Borchert intitulado "Das nein von Bonn", militante anti-militarista e anti-nazi aleman nascido em Hamburgo em 1921 e morto em 1947 em Basilea, prisioneiro duas vezes do III Reich por manifestar "opinions contrarias ao Estado e ao Partido". A traducçom galega é da autoria do jornalista Jose Luis Iglesias da necionalidade galega que fixo a verssom do texto aleman para A. Nossa Terra, semanário nacionalistas galego editado em Vigo)

Estamos já praticamente dentro da OTAN: Espanha adquiriu com o su ingresso um compromisso a todos os efeitos. O risco de umha conflagraçom nuclear existe. Alem disso esta questom toca-nos mui de perto pois na Galiza existem objectivos militares importantes, nomeadamente em Ferrol e deve ter-se em conta que umha boma de um megatom, que equivale a um milhom de toneladas de TNT lançada entre A Corunha e Ferrol, alcançaria à populaçom de ambas cidades. Por outra parte, sempre hai a posibilidade de um acidente, desde umha fuga de umha central até um falho no transporte aereo de argenhos nucleares. Isso sem pensar na posibilidade de que os engenhos nucleares podam chegar a maos de grupos terroristas (Javier Guillen, engenheiro industrial, e gerente de umha empresa de construcçom de refúgios nucleares. VOZ DE GALICIA pag. 28, 28 de abril de 1982)

A OTAN ACONSELHA A CRIACOM DE UMHA REDE DE REFUGIOS ATOMICOS NA ESPANHA

Bruselas (Colpisa, por Jose Francisco Lopez) 11 julho 83 VOZ DE GALICIA pag. 9

A Aliança Atlantica aconsekhou ao Governo espanhol que estudasse a criaçom de umha rede de refugios atomicos a instalar nas cidades mais importantes ou bem mais proximas a objectivos militares suscetiveis de ser alvo em caso de conflito nuclear por parte de mísseis do inimigo.

Fontes aliadas consultadas sinalarom que nom seria desaconselhavel proceder a umha conscienlizaçom dos ricos que se correm em caso de recever-se os afeitos directos ou indirectos dum ataque nuclear. Pode parecer desagradavel, mas os riscos existem. O informe preconiça a implantaçom de umha rede de refugios artificiais e naturais e a criaçom de umha rede de alerta, vinculada ao sistema de alerta e controlo militar, homogaveis às já existentes nos estados membros da OTAN.

No mundo gastam-se em armamento 1000 milhons de ptas/minuto o 40°/o dos cientistas e os 2/3 dos fundos de investigaçom estam destinados a estudos de natureza belica. No entando 250 milhons de meninhos carecem de escolas, 800 milhons de persoas som analfabetas, 1500 milhons carecem de asistência médica e 2000 milhons passam fame.

EDUCACION PARA LA PAZ (Trad. del original galego)

AUTOR : Adela Figueroa, J. Luis Fontenla
M.R.P. : Asociaçom Socio Pedagógica Galega
C.A. : GALIZA

Cada vez se hace más necesario que las programaciones educativas recojan en sus contenidos problemas reales de la Sociedad, de forma que exista un vínculo entre el aula y el medio y/o Comunidad, a partir de una metodología interdisciplinar y garantizando la participación del alumnado, que ha de adquirir conciencia crítica y destrezas o capacidades que le permita actuar convenientemente, frente a los problemas que se le han de plantear, desde la infancia hasta la adolescencia y en la misma vida de adulto.

La propia evolución de la Sociedad y la actuación del conjunto social sobre los individuos, provoca que en las clases sea preciso, cada vez más, el fomentar el cambio de los contenidos educativos en concordancia con los cambios sociales, e incluso para provocar esos cambios, a partir de una educación móvil, no estática, e incluso si se quiere libertadora.

Sólo de esa forma, atendiendo a cuestiones que afectan a la Sociedad actual, desde la informática, la influencia de los mass media, la incorporación de los últimos datos y avances de las diferentes disciplinas y conocimientos, la asunción de los problemas reales de la Sociedad de forma interdisciplinar, se permitirá progresar al alumnado y hacer que su personalidad alcance una madurez que le permita ser adulto preparado para enfrentarse con los cambios sociales y utilizar los conocimientos obtenidos en las aulas para fundamentar sus propias convicciones, valorar la importancia de la convivencia del diálogo, analizar los hechos sociales y manejar incluso la información sobre temas sociales de manera adecuada.

Una educación para la paz, cuando sobre el mundo se cierne la política armamentística y de bloques, en muchos países existe hambre, enfermedad y analfabetismo, explotación de los Pueblos y del Hombre, debe ser uno de los objetivos que persigan los movimientos de renovación pedagógica, sin perder contacto con el contexto cultural y social propio.

Conseguir que el alumnado comience a sentir responsabilidad activa por la participación en el funcionamiento de los grupos sociales más inmediatos a partir de la clase y en base a los criterios de respeto a la vida, del ser humano y del medio; establecer con um método activo en la propia enseñanza la comunicación y el diálogo como base de la convivencia humana, con actitudes de tolerancia y respeto para con las otras opiniones, es la función de la educación en este momento.

Solamente a partir de problemas reales puede el alumnado mostrar interés y participar de forma consecuente en la acción educativa que debe animar el profesor o formador.

La existencia de guerras en el planeta, la posibilidad del uso como armas de guerra de las bombas nucleares en espacios muy concretos, está generando, cada vez más, una mayor conciencia de los peligros que para el ser humano actualmente existen.

Conviene aqui destacar los esfuerzos de la UNESCO para ampliar una programación dirigida "al establecimiento de la educación para el desarme como esfera independiente de estudios". Ello se corresponde con uno de los objetivos prioritarios de la UNESCO recogiendo el acuerdo de la Asamblea General de las Naciones Unidas en el párrafo 107 del documento final de su 10ª Reunión extraordinaria, consagrada al desarme, en 1978.

A continuación de la 12ª reunión extraordinaria de la Asamblea General, celebrada en 1982, se redactó un plan de acciones referentes a la educación para el desarme, que será ejecutado, promocionado y patrocinado por la UNESCO.

Además, en el informe final del Congreso Mundial de la Educación para el desarme de la UNESCO, celebrado en Paris del 9 al 13 de junio de 1980, se mencionan algunos princípios para la elaboración de los programas y que también conviene recordar aquí:

"a) La educación para el desarme forma parte integrante de la educación para la paz b) La educación para el desarme debería integrarse en todos los niveles del sistema educativo c) Esa educación debe tener en cuenta las características culturales, económicas y sociales de cada país, sin por eso apartarse de su finalidad esencial o servir a fines políticos o de propaganda partidista d) Debería adoptar un planteamiento interdisciplinar".

Ese Congreso, antes citado, marcó como objetivos pedagógicos "Que ya sea concebida como una educación inspirada en el espíritu del desarme, ya concebida como incorporación de elementos referentes a la realización del desarme con otras disciplinas ya existentes o como planificación de estudios diferentes, la educación para el desarme debería aplicarse con los métodos educativos más imaginativos, especialmente los que provocan la participación del alumno activamente y además que se adapten a cada situación específica cultural y social y a cada nivel de la educación. La educación para el desarme tiene por finalidad enseñar **como** pensar sobre el desarme más que enseñar **que** pensar sobre el desarme. Por eso debería tenerse como eje de actuación, los problemas que se han de resolver para desarrollar la capacidad crítica y analítica que permita examinar y valorar los pasos concretos que puedan conducir a una reducción de los armamentos y a la eliminación de la guerra como práctica internacional".

Como "Valores" cita el Congreso: "La educación para el desarme debe basarse en los valores de comprensión internacional, de tolerancia de las divergencias ideológicas y culturales y en el compromiso con la justicia social y con la solidaridad humana".

Como se puede observar el planteamiento del Congreso de la UNESCO, además de las supeditaciones lógicas a los ideales de la ONU, formula a nivel téorico las bases de un proceso de renovación pedagógica a partir de la educación para la paz, ya de forma interdisciplinar, utilizando las disciplinas ya existentes en los programas educativos de cada país, ya introduciendo nuevas experiencias educativas dirigidas a destacar el tema de la paz y del desarme "per se" en las clases. Según los diferentes niveles de la enseñanza cualquier fórmula de las propuestas puede resultar válida.

Además el "Congreso Mundial de la Educación para el Desarme" de la UNESCO ha insistido en diversos aspectos relativos a la educación, que conviene anotar, a efectos ilustrativos, para los profesores que tengan interés en promover aulas de educación para la paz de forma interdisciplinar, o de cualquier otra forma que sirva para crear una mayor conciencia sobre esta problemática.

En el Congreso, se ha insistido "Los programas educativos para el desarme deberán acentuar la relación existente entre el desarme por una parte y la paz y la seguridad internacionales, la cooperación amistosa entre los Estados y los derechos humanos, por otra. En este tipo de enseñanza se debe asignar un puesto justo al derecho de toda persona a rechazar el servicio militar como objetor de conciencia y al derecho a rechazar la obligación de hacer la guerra o matar. El contenido de los programas debería permitir abordar de forma crítica los problemas del militarismo y del armamento. A ese fin sería preciso poner a disposición del alumnado los textos relativos a la carrera armamentística, a los derechos humanos, a la lucha contra la discriminación racial y el nuevo orden económico internacional, ilustrándolos con casos concretos de violación de los princípios enunciados en los textos. El método de aplicación en la educación para el desarme debería recurrir a medios atractivos como cuentos ilustrados, historias y anécdotas con la finalidad de explicar por un lado la relación existente entre la carrera armamentista y la agravación de las tensiones en el mundo y por otro destacar los vínculos entre el desnubliamento y/o desarmamento, el desarrollo económico y social y el respeto a los derechos humanos. Se puede recordar también que existe una re-

lación importante entre los gastos para el armamento y para el desenvolvimiento económico y social".

La "Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza", con motivo de la "Consulta de Especialistas sobre los Contenidos y Métodos para la Educación para la Comprensión Internacional, la Paz, el Desarme y el Respeto de los Derechos Humanos" organizada conjuntamente con la UNESCO en Morges (Suiza), en julio de 1981, ha enumerado una serie de actividades que se deberían realizar en las diferentes ramas de la educación por los profesores, en referencia a las Ciencias Sociales, y Humanas, Historia, Geografía, Instrucción Cívica, Literatura, Lenguas, Arte, Física, Biologia, Matemáticas siempre con una idea interdisciplinar y a fin de lograr la incorporación de la educación para la paz, en todas las programaciones de estudios de los diferentes niveles.

Además, la "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz internacionales y la Educación en relación a los Derechos Humanos y a las Libertades fundamentales de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de 1974" en el Capítulo sobre "Aspectos particulares del aprendizaje, la formación y la acción" en el epígrafe "Estudio de los problemas principales de la humanidad" especifica: "La educación debería tender a la vez para la eliminación de las situaciones que perpetuan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad. . . La educación habrá de ser interdisciplinar; necesariamente deberia versar sobre problemas como los siguientes: a) La igualdad de derechos de los Pueblos y el derecho de los Pueblos a la autodeterminación; b) Mantenimiento de la paz; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y de la tecnología con fines bélicos, y su utilización por el contrario con fines de paz y progreso. . .; d) el desarrollo económico y social, y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización, ayuda a los países en vías de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; la lucha contra las enfermedades y el hambre; e) la utilización, gestión y conservación de los recursos naturales; la contaminación del medio, etc."

En el capítulo "Preparación de educadores" dice esta "Recomendación sobre la Educación de 1974", en referencia a los Estados miembros que la firmaron: "Los Estados miembros deberían mejorar constantemente los medios y procedimientos para preparar y habilitar a los educadores y a otras categorías de personal de educación para desempeñar su papel para alcanzar los objetivos de la presente Recomendación y deberían con ese fin: a) Inculcar a los educadores las motivaciones de su acción ulterior: adhesión a la ética de los derechos humanos; comprensión de la unidad fundamental de la humanidad, capacidad para inculcar el aprecio de la diversidad de culturas y lo que ellas pueden ofrecer a cada persona, grupo o nación; b) ofrecer un conocimiento interdisciplinar; c) preparar a los formadores para que participen en la elaboración de programas de educación, teniendo en cuenta las aspiraciones de los educandos y en estrecha colaboración con ellos; d) realizar experiencias sobre el empleo de métodos activos de educación y formación en técnicas elementales de valoración, aplicables en especial a la conducta y a las actitudes sociales de los niños, adolescentes y adultos; e) desarrollar aptitudes y competencias para realizar innovaciones en materia de educación y de perfeccionamiento de la propia formación; trabajo en equipo, estudio interdisciplinar; conocimiento de la dinámica de grupos, etc.

De hecho, la carrera armamentista, la desaparición de un horizonte a corto plazo de desanublamiento progresivo, el rearme y especialmente la amenaza de despliegue de los euromisiles, relanza de nuevo en este momento la problemática de la paz y el desarme, que no se puede considerar desde luego desligado de las guerrillas en latinoamérica para la liberación de los pueblos ni de las guerras de Oriente Medio, etc.

Sobre la problemática europea, como un ejemplo de mayor impacto en este momento, se va a desenvolver parte de esta ponencia por entender que asi se aporta por parte gallega una contribución importante de análisis de la situación de la Península Ibérica y la necesidad de luchar, todos juntos los componentes de las Nacionalidades que integran la Península, a favor de la paz y el desarme.

El primer paso para la paz bien puede resultar una Península desnuclearizada, que promueva la realización de conseguir que se haga de Europa una Europa también desnuclearizada, que provoque el desarme ya unilateral ya multilateral.

A manera de unidad didáctica se adelanta una exposición temática que puede dar pie para la elaboración de programaciones adecuadas, teniendo en cuenta varios criterios en cuanto a los objetivos a alcanzar (impartir conocimientos y provocar actitudes, comportamientos y destrezas) y orientaciones metodológicas a seguir (método activo e interdisciplinar) y de contenidos a establecer (comunicación, diálogo, paz; rechazo de la violencia; no violencia y objección de conciencia; análisis de mensajes de mass media; cuentos infantiles; valoración de los juegos competitivos y violentos, juguetes; consecuencias de la guerra y de las radiaciones nucleares; gastos por armamento, hambre en el mundo, enfermedades, recursos disponibles no renovables; proyección de filmes; expresión dinámica y dramática; redacciones, lecturas, etc. etc.).

UNIDAD DIDACTICA POSIBLE

I LA VIDA, LA PAZ Y EL DESARME ANTE LA TECNOLOGIA NUCLEAR

La energía nuclear

Lo que es la vida; el origen de la vida y el ser humano

Las bases de la convivencia humana: la comunicación y el diálogo; la no violencia y el desarme.

La carrera armamentista, la política de desarme y los movimientos pacifistas

Los bloques; OTAN y Pacto de Varsovia

Primeros pasos para la paz. Una Península Ibérica desnuclearizada para conseguir una Europa desnuclearizada. Desarme unilateral y multilateral. Negociaciones internacionales.

La educación para la paz.

II LA EDUCACION PARA LA PAZ A PARTIR DE LA ESCUELA

Actividades pedagógicas, con la finalidad de:

Familiarización del alumno con el pensamiento crítico-deductivo.

Capacidad de análisis y comprensión

Utilización de los conocimientos recibidos

Establecimiento de relaciones de solidaridad humana

Valoración del fenómeno vida, en el medio y en el mundo

A partir de una metodología interdisciplinar y la utilización del método activo dinamizar el espacio propio, el aula y el medio local o social (actividades abiertas a las asociaciones culturales, vecinales, de padres, etc.), según los niveles de enseñanza y a partir de la lengua propia del alumno.

Ejemplos posibles: Lenguaje: Analizar contenidos de los mensajes de los mass media; cuentos infantiles y juveniles, diálogos sobre la violencia y sus últimas consecuencias, la muerte, lesiones, etc; valoración de los juegos y juguetes violentos y competitivos, comparándolos con los deportes, actos creativos, etc; lectura de notícias de guerras y comentarios sobre las consecuencias para los pueblos y el medio; análisis de gastos para armamento y comparación con el hambre en el mundo, enfermedades, analfabetismo, recursos disponibles no renovables, etc.

Expresión dinámica: Simulación de representaciones dramáticas de un ataque; puesta en práctica de ejercicios de primeros auxilios y protección en caso de incendio, lesiones, etc.

Proyecciones de películas sobre consecuencias de las radiaciones nucleares de Hiroshima y Nagasaki; de guerra actuales – extractos en video, etc.–, redacción de cuentos pacifistas, lectura de textos de prensa escrita, análisis crítico de mass media audiovisuales (como radio o tv), destacar el valor del diálogo y de la defensa de la vida.

Importancia de obtener acuerdos por mayoría y del respeto de los derechos de la minoría en la toma de decisiones; análisis crítico del militarismo y del autoritarismo jerárquico, del "bull" de incompetencia militar, etc. frente a la participación del ciudadano en las comunidades local, nacional y estatal, etc.

Manejar la información con sentido crítico, sentirse ciudadanos del mundo e implicados en la paz, el desarme, defensa de derechos humanos, justicia social, procesos de liberación y descolonización, defensa del medio y de los recursos para la redistribución de la riqueza.

Estimular el sentido crítico, la reflexión y la toma de posiciones de forma, razonada y en base a los conocimientos adquiridos; en definitiva, la búsqueda de la madurez del niño, del adolescente y del adulto, en el futuro.

Las actividades deberán realizarse con grupos pequeños (6 alumnos) grupos medianos (20 alumnos) o grandes grupos (40 alumnos) pudiendo iniciarse el estudio desde situaciones y toma de posiciones a partir de material previamente elegido o bien con proyectos de trabajo sugeridos por el alumnado y dinamizados a través del formador, o bien con exposiciones orales, en revistas, mesas redondas, dramatizaciones, etc.

EVALUACION

Hacer la evaluación de estas experiencias pedagógicas resulta relativamente fácil, si se tienen presentes las diferentes variables, como puede ser participación de los educandos, grado de conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas y explicaciones recibidas, material e información buscada, valoraciones realizadas por los mismos alumnos sobre los debates y materias estudiadas, proyección exterior al aula, etc.

En cualquier caso la evaluación no debería seguir los canales convencionales para ofrecer un resultado de validez.

EDUCACION PARA LA PAZ

Desarrollo posible de la Unidad D.

La energía nuclear

Toda materia está conformada por átomos que se unen entre si por determinadas fuerzas; cuando los átomos se separan unos de otros, esas fuerzas se liberan produciendo energía.

Desde el siglo pasado sabemos que los átomos pueden ser divididos todavía en partículas más pequeñas, ligadas entre sí por fuerzas enormes, de forma que cuando se liberan esas fuerzas se genera energía atómica, porque nace de la excisión de los átomos.

Las partículas que conforman los átomos son los neutrones, protones y electrones. Los neutrones y protones están estrechamente unidos entre si, formando un núcleo en el átomo, alrededor del cual giran los electrones. En la Naturaleza hay elementos qe presentan la particularidad de que sus núcleos atómicos no son estables; de manera natural se excinden y en ese proceso generan radiaciones.

Las radiaciones que emiten esos elementos en el proceso de excisión de los átomos son de tres clases: alfa, beta, gamma. El poder de penetración en los cuerpos de esas radiaciones son diferentes: la radiación alfa tiene poco poder de penetración; la beta puede penetrar por ej. en la piel de una persona; la gamma tiene gran poder de penetración, atravesando el cuerpo humano, e incluso un muro de hormigón de 2 metros de espesor.

Además de esa radioactividad natural, que acontece en la Naturaleza, se puede provocar la radioactividad artificial y asi a partir del Uranio, descubierto en 1939, se originó la llamada "reacción en cadena" al romperse el átomo de uranio por bombardeo de un neutrón sobre el núcleo, originando dos núcleos de menor peso además de energía atómica y neutrones.

Este proceso de excisión del Uranio, iniciado por los científicos, originó la energía nuclear artificial y también la aparición de la bomba atómica.

El principal peligro de la energía nuclear está en las radiaciones que se producen como consecuencia del proceso de reacción nuclear, pues las radiaciones penetran profundamente, en los cuerpos hasta incluso alterar el comportamiento natural de las células de los seres vivos. De tal manera acontece esta penetración de las radiaciones que muchas células pueden morir o producir células anormales (caso del cáncer o de las malformaciones congénitas). El peligro está en proporción directa a la dosis de radiación recibida.

Las radiaciones pueden provenir del espacio que nuestra atmósfera se encarga de filtrar en su mayor parte. También pueden proceder de las rocas que contengan materiales radioactivos. Todo esto constituiría la radioactividad natural.

El peligro surge cuando la radioactividad artificial afecta a los seres vivos, esta radioactividad artificial producto de la fabricación humana es fuente contaminante y puede ser una bomba atómica, de efectos muy prolongados, como las utilizadas en la II Guerra Mundial contra las poblaciones de Hiroshima y Nagasaki, donde aun siguen apareciendo malformaciones congénitas en niños y aparecen graves enfermedades (leucemias, cánceres) a pesar del tiempo transcurrido.

También son producidas contaminaciones por instalaciones nucleares, en las minas de extracción de material y almacenamiento de materiales radioactivos y en las factorías de procesamiento de combustible, además de en los deschechos o resíduos nucleares.

En los cuadros adjuntos se ofrecen las dosis y sus efectos radioactivos y los resíduos lanzados a 350 millas de las costas gallego-portuguesas, por varios países europeos.

EXPOSICOM HUMANA

Tempo despois da irradiaçom	Doses mortais ou letais. 700 R.	Doses mortais (letais) médias 400 R.	Doses nom mortais (subletais 100 R e – de 100.
1a. SEMANA	–Náuseas e vómitos ao cabo de 1-2 horas, diareas, hemorragias, cámbios na composiçom do sangue, caida do cabelo, inflamaçom da boca e laringe		
2a. SEMANA	–Anemia, leucémia, febre, decaimento rápido, colapsos, morte no 100 por 100 dos casos.	Náuseas e vomitos	
3a. SEMANA		–Caida do cabelo, anorèxia, malestar geral, febre, infecçons da boca e faringe, alteraçom do sangue, infecçons, anèmia Agranulocitose.,	–Caida do cabelo, Anorexia, malestar geral, Faringite, náuseas e vómitos.
4a. SEMANA		–Hemorrágias, diarrea, astènia, morte no 50 por 100 dos casos	–Cansáço, petequias, Diarreas, decaimento, recuperaçom se nom hai complicaçons.
DESPOIS DE VARIOS ANOS			–Vellia prematura, reproduçom anormal dalgum tecido, tumores, anèmias, leucémias, aplasia, mutaçons, cancro (Pulmon, tiroides, osos... etc.), perda transitoria da fecundidade, esterilidade permanente, cataratas, alteraçons genèticas, etc.

Fonte: A contaminaçom das centrais nucleares, Ramon Varela Diaz, Edc. Xistral 1981

DOSES DE RAIOS GAMMA: REPRODUCOM COM ESTERILIZACOM TEMPORAL OU DEFINITIVA, ASSI COMO AOS EMBRIONS E ETAPAS SENSIBEIS DOS SERES VIVOS	
Mamiferos Insectos Bacterias	de 100 a 200 rds. de 200 a 5 000 rds de 1 000 a 40 000 rds (12).

DOSES MORTAIS NO 100 POR 100 DOS CASOS OU PERTO DO 100 POR 100 A DOSES DE RADIACOM GAMMA	
Mamiferos Insectos bacterias (18)	1 000 rds 100.000 rds Mais de 1 000.000 rds

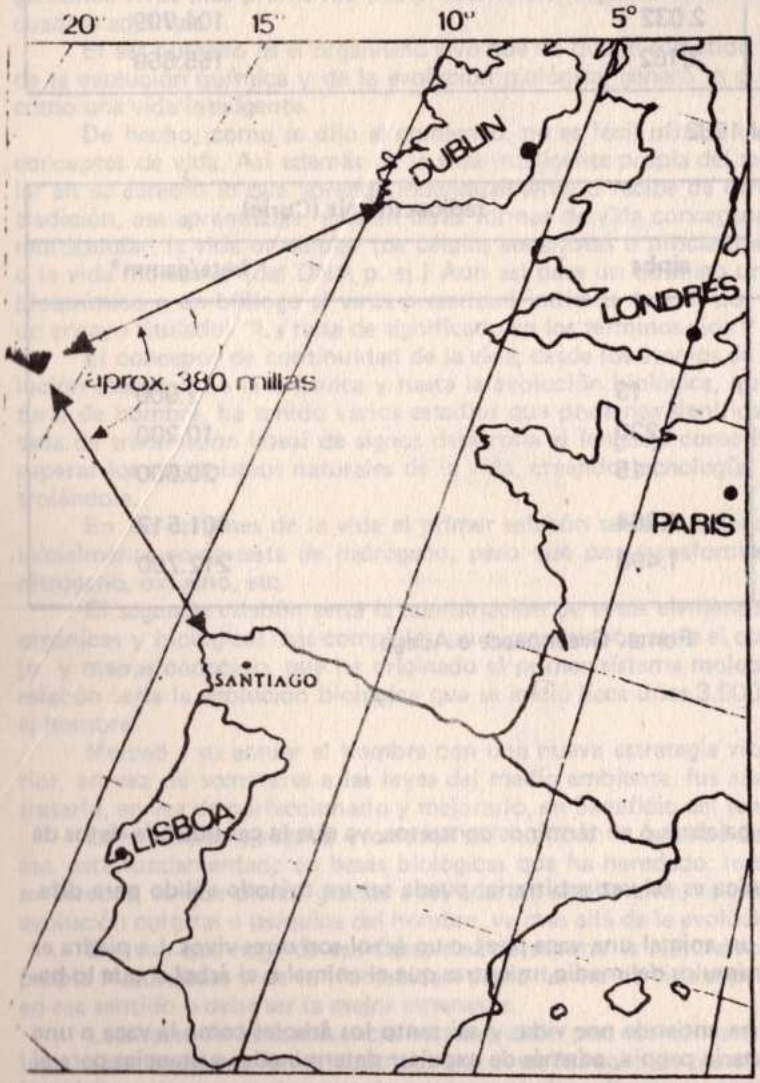
DL_{50} DOSES LETAL OU MORTAL PARA O 50 POR CENTO DA POPULACOM	
Home Rato Cabra Roedores silvestres Insectos Virus e bacterias	400-500 rds 800 rds 20.000 rds 1 600 rds aprox 5 000-25 000 rds 50 000-100 000 rds (11).

1. Overzicht van de hoeveelheden radioactief afval, gedumpt in het door de Nuclear Energy Agency geselecteerde gebied in de Atlantische Oceaan.

juar	gewicht (ton)	radioactiviteit (Curie) slphs	beta /gamma*
1967 **	10.900	250	7.600
1969	9.180	500	22.000
1971	3.970	630	11.200
1972	4.130	680	21.600
1973	4.350	740	12.600
1974	2.270	420	100.000
1975	4.460	780	60.500
1976	6.770	880	53.500
1977	5.600	950	68.200
1978	8.040	1.100	79.600
1979	5.415	1.415	83.175
1980	8.391	1.855	181.234
1981	9.517	2.182	155.659

* Inclusief Tritium

** In 1968 en 1970 werden geen dumpingsoperaties in international verband door de NEA georganiseerd. Er vonden alleen Engelse dumpingen plaats. in verdween is echter niet bekend.



Het dumpgebied in de Atlantische Oceaar .

Detritos nucleares no Atlántico

Fonte: Greenpeace e Adega

Ponto dos lançamentos atómicos a 380 milhas das costas galegas.

Detritos nucleares em toneladas e radioactividade em 1980 - 1981

II. Gedetailleerd overzicht dumpingsoperaties in 1980 en 1981

		radioactiviteit (Curie)	
1980	gewicht (ton	alpha	beta/gamma*
1, Gezamenlijke operatie Nederland	1.885	0,6	539
België	3.512	62	23.158
Zwitserland	301	1,6	51.458
2. Engeland	2.693	1.791	106.079
Totaal	8.391	1.855,2	181.234
1981			
1. Gezamenlijke operatie Nederland	2.400	8	2.750
België	4.200	125	9.600
Zwitserland	400	17	38.600
2. Engeland	2.517	2.032	104.709
Totaal	9.517	2.182	155.659

III. Ter dumping aangeboden hoeveelheden radioactief afval 1982

		radioactiviteit (Curie)	
1982	gewicht (ton)	alpha	beta/gamm*
1. Gezamenlijke operatie Nederland	4.000	13	2.900
België	5.100	220	10.200
Zwitserland	850	15	20.600
2. Engeland	2.700	1.264	101.512
Totaal	12.650	1.498	212.700

* Inclusief Tritium

Fonte. Greenpeace e Adega

LA VIDA: los orígenes de la vida y el ser humano

No es fácil definir lo que es la vida y menos en pocas palabras o en términos concretos, ya que la cantidad de datos de que disponemos sobre los seres vivos es muy grande.

Incluso la división de materia en orgánica y en inorgánica es tal vez arbitraria; puede ser un método válido para diferenciar p. ej. un ser humano de una roca.

Podremos decir que una roca no es un ser vivo y que un animal una vaca p. ej. o un árbol son seres vivos. La piedra es incapaz de moverse por si sola y no reacciona frente a los estímulos del medio, mientras que el animal o el árbol si que lo hace, reacciona frente a estímulos del exterior.

Pero aun hay otras diferencias para determinar lo que se entiende por vida; y asi tanto los árboles como la vaca o una amiba absorven materia del exterior y lo transforman en materia propia, además de expulsar determinadas sustancias para el exterior.

Todo esto acontece sin interrupción mientras permanece el estado de seres vivos; en el momento en que deja de intercambiar materiales con el exterior, el ser vivo muere, deja de ser vivo.

Asi en el ser vivo siempre hay una inter-relación con el medio, intercambio, movimiento. Incluso en un árbol que parece inmóvil existe la savia, moviéndose en su interior constantemente, sus hojas se orienta según la dirección de los rayos del sol y sus raíces se prolongan hacia la tierra y los troncos en sentido contrario (geotropismo positivo y negativo).

Ese intercambio con el medio exterior implica la realización de una función o trabajo y toda función o trabajo necesita energía. Los seres vivos precisan una fuente de energía para realizar el trabajo de sobrevivir. Para la supervivencia los vegetales reciben la energía del sol; los animales reciben combustibles de origen orgánico.

Así pues, el fenómeno vida está caracterizado por un ingreso de energía y de materias del medio externo, que permite al ser vivo realizar un "trabajo" para formar su propio cuerpo (crecimiento), moverse e incluso reproducirse; hacer una réplica de si mismo. Este intercambio de materia y energía con el exterior se denomina metabolismo.

El metabolismo cuando conduce a la fabricación del ser vivo se denomina anabolismo y cuando lleva a la destrucción de los materiales combustibles del cuerpo del ser vivo, para obtener energia para realizar la función de vivir se denomina catabolismo.

En este cuadro se refleja esa función de forma simple:

Sol Energia Combustibles	Función vital (crecer, reproducir, supervivencia, etc)	Productos de deshecho

Las formas de vida ya microscópicas ya macroscópicas se caracterizan por esa cualidad de constituir un sistema que no deja de intercambiar materiales y energia con el medio exterior.

Esa semejanza que existe entre los organismos vivos, tanto en el más pequeño ser microscópico como en el ser más evolucionado e inteligente, como el ser humano, demuestra que hay una unidad estructural en la Naturaleza. Existe pues una gran homogeneidad en los seres vivos, incluso desde el punto de vista químico y no sólo biológico. La identidad molecular y funcional demuestran un mismo y único origen de la materia y de la vida si bien el fenómeno vida tiene unas características determinadas, citadas grosso modo antes.

Todos los seres vivos utilizan mecanismos bioquímicos semejantes y presenta una gran unidad. Esta semejanza de constituyentes de los organismos vivos y esta analogia de mecanismos permiten afirmar un origen comun a todos los seres vivos. Y asi a partir de experiencias de científicos como Oparin, Miller, etc. se logró mostrar un origen material y común de la vida en el que se implican fenómenos de evolución química, previos a la aparición de las primeras moléculas biológicas. Primero aparecieron las sustancias orgánicas y después los organismos.

Las formas de vida cada vez más complejas, continuan manteniendo esa unidad químico-estructural común.

El proceso continuado de adaptación al medio, la acción de mutación de los seres vivos en la lucha por la supervivencia y la selección natural constituyen las teorias evolucionistas que llevaron a establecer una graduación cronológica desde los organismos vivos más primitivos (los procariontes: algas verdeazules; bacterias) hasta los seres nómenos que se registran en los cuadros adjuntos.

El ser humano es el organismo vivo que no quedó sometido totalmente al proceso de selección natural, sino que a partir de la evolución química y de la evolución giológica, generó lo que podemos denominar evolución cultural que le caracteriza como una vida inteligente.

De hecho, como se dijo al comienzo, no es fácil ofrecer una definición de vida que abarque todas las posibilidades y conceptos de vida. Asi además de la vida inteligente propia del ser humano, generada por la capacidad del hombre de acumular en su cerebro lo que aprende individualmente o recibe de otros congéneres, transmitido de generación en generación por tradición, ese aprendizaje, existen otras formas de vida conceptualmente hablando. Asi la vida animal, la vida vegetal, la vida multicelular, la vida unicelular (de células eucariotas o procariotas), la vida subcelular, la vida del virus complejo o del simple o la vida molecular (del DNA p. ej.) Aun asi para un químico un virus será una agrupación compleja de moléculas; para un bioquímico o un biólogo el virus presentará indícios de vida por su capacidad metabólica. Pirie llegó a escribir en ese sentido un ensayo titulado: "La falta de significado en los términos vida y vivo".

El concepto de continuidad de la vida, desde los átomos de las formaciones estelares hasta el hombre, a partir de la evolución inorgánica a la orgánica y hasta la evolución biológica, que ha dado origen a la evolución psíquica o inteligente o cultural de hombre, ha tenido varios estadios que podemos significar "grosso modo" hasta el ser humano, por una forma adoptada de transmisión lineal de signos desarrolla el lenguaje como habla, soporte de la cultura que le ha permitido enfrentar y superar los mecanismos naturales de la vida, creando tecnología, y enfrentarse con la propia Naturaleza, dominándola o controlándola.

En los orígenes de la vida el primer eslabón sería la cadena químico-orgánica, procedentes de la materia inter-estelar, inicialmente compuesta de hidrógeno, pero que por transformaciones termonucleares originó elementos como el carbono, nitrógeno, oxígeno, etc.

El segundo eslabón seria la combinación de estos elementos, originando moléculas simples y posteriormente moléculas orgánicas y biológicas más complejas; un tercer eslabón sería el que corresponde a la evolución protobiológica; el más complejo y menos conocido, que ha originado el primer sistema molecular capaz de reproducirse a si mismo. Finalmente el cuarto eslabón seria la evolución biológica que se inició hace unos 3.000 ó 3.500 años y que ha originado el ser vivo más inteligente: el hombre.

Merced a su actuar el hombre con una nueva estrategia vital, la cultura y la inteligencia nacidas de un psiquismo superior, en vez de someterse a las leyes del medio ambiente, fue adaptando el ambiente a el con la amenaza de destruirlo o maltratarlo, en vez de perfeccionarlo y mejorarlo, en beneficio del fenómeno vida.

La evolución psíquica y cultural del hombre: la facultad de pensar, formar asociaciones de ideas, comprender las cosas, etc. esta fundamentada en bases biológicas que ha heredado; lo que el ser humano ha acumulado o es capaz de acumular en su cerebro, lo que piensa gracias a ese aparato es diferente, va más allá de los límites biológicos. Por eso podemos decir que la evolución cultural o psíquica del hombre, va más allá de la evolución biológica que lo sustenta.

Del uso que haga de esa capacidad de superar la Naturaleza, a fin de no destruirla o deshacerla depende el futuro de la propia Naturaleza, y de la Humanidad como forma de vida superior o inteligente. La evolución inteligente del ser humano es en ese sentido o debe ser la mejor esperanza.

Las bases de la convivencia humana están por eso concatenadas a esa evolución inteligente, a la comunicación y al diálogo, a partir de esa forma adoptada por el ser humano de transmitir de manera reflexiva un sistema lineal de signos, el habla, la palabra, que no es sino una de sus capacidades reflexivas y simbólicas, pero que no abarcan, ni con mucho, todo su psiquismo y posibilidades creativas.

La no violencia o la violencia innecesaria es uno de los retos más importantes que se le presenta en este momento histórico, como en otros tiempos, al ser humano y a su evolución cultural, a fin de alcanzar estadios superiores.

Es aquí donde hay que centrar toda la problemática de la guerra y de la paz, de la anulación de sus propios congéneres hasta el exterminio, o de la preservación de la vida.

Curiosamente del reino animal es el hombre, animal superior con capacidades inteligentes, el que ha desarrollado tecnología para matar asus congéneres e incluso para provocar grandes destrucciones de partes enormes de la humanidad.

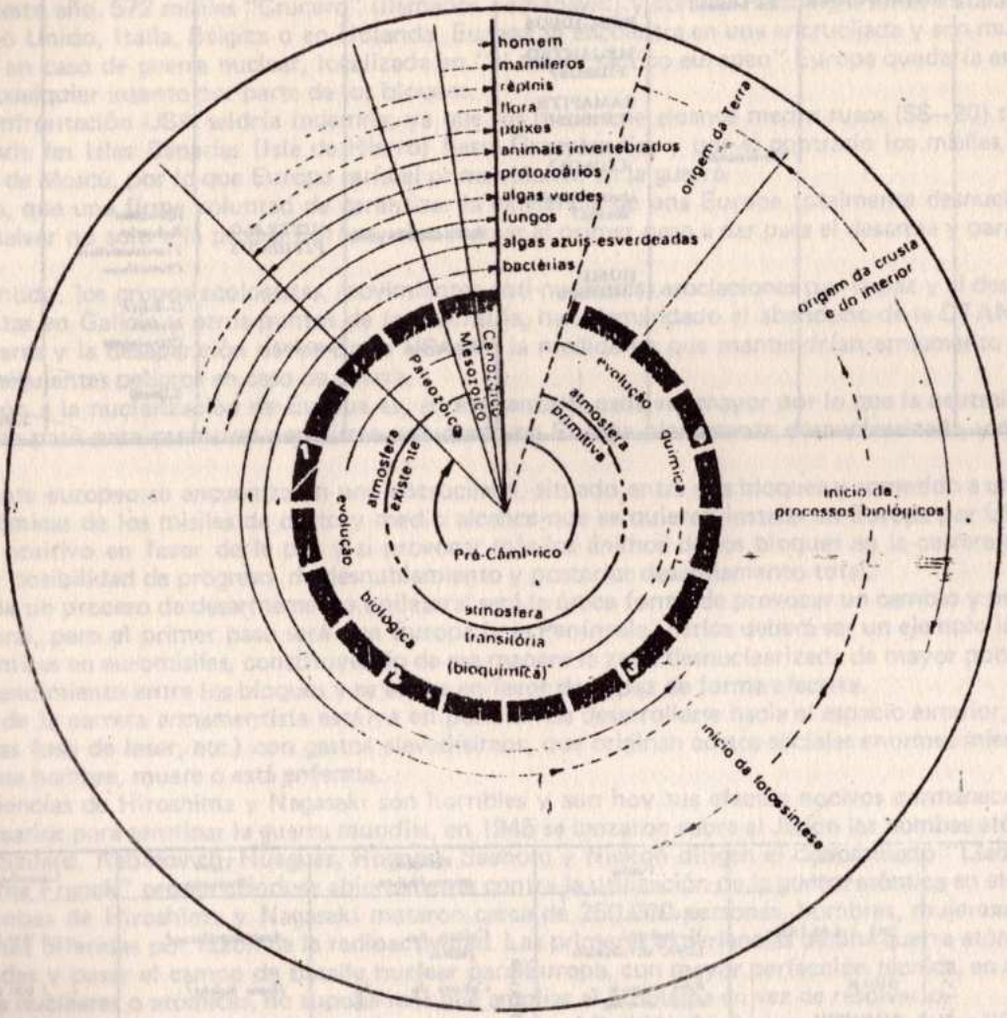
La tecnología nuclear como arma de guerra ha dado lugar ya a la muerte de múltiples seres humanos, en las experiencias de la II Guerra Mundial con las bombas atómicas.

Esquema de la evolución

Tipo de evolución	Tipo de reacciones	Elementos disponibles	Tiempo en millones de años
nuclear	nucleares	H	5.000
		Elementos primarios C, N, O, S, P	
química	químicas	Moléculas primitivas CH_4, NH_3, H_2O, SH_2, PH_3, CO_2, CO, N_2	
		Moléculas orgánicas prebiológicas	4.500
predarwiniana	prebiológicas	Polímeros prebiológicos	
		Primer organismo vivo	4.000
darwiniana	bioquímicas	Microfósiles precámbricos	3.200
		Organismos multicelulares	2.500

Era	Período	Edad en millones de años	Formas de vida dominantes
Cenozoico	Cuaternario	0 - 3	Hombre,
	Terciario	3 - 63	mamíferos, aves
Mesozoico	Cretácico	63 - 140	Dinosaurios y
	Jurásico	140 - 180	otros reptiles
	Triásico	180 - 230	Reptiles
Paleozoico	Pérmico	230 - 280	Reptiles
	Carbonífero	280 - 345	Anfibios
	Devónico	345 - 405	Peces
	Silúrico	405 - 430	Artrópodos
	Ordovícico	430 - 500	y otros
	Cámbrico	500 - 600	invertebrados
Tiempos precámbricos		600 - 5.000	Algas verdeazules

O mostrador do relógio da era geológica. O homem aparece às doze horas menos um minuto.



ORDEM	Subordem	Superfamília	FAMÍLIA	Subfamília	GÊNERO	ESPÉCIE	Subespécie
PRIMATAS	PRÓ-SÍMIOS	Társios Lêmures Musaranhos arborícolas					
	ANTROPÓIDES	Cebóideos (macacos platirrinos do Novo Mundo)					
		Cercopitecóideos (macacos catarrinos do Velho Mundo)					
		Hominóides	PONGÍDEOS				
			MEGANTROPÍDEOS?				
			RAMAPITECÍDEOS?				
			OREOPITECÍDEOS?				
			Outras famílias fósseis?				
			HOMINÍDEOS	Australopitecinos	*AUSTRALOPITHECUS*	*Africanus* *Robustus* *Transvaalensis* *Prometheus*	
				Humanimos	*HOMO*	*Habilis?* *Erectus* *Pre-sapiens*	
						Sapiens	*Neanderthalensis* *Sapiens*

Fases geológicas		Oscilações climáticas	Fauna	Períodos arqueológicos	Tipos humanos	Cronologia
TERCIÁRIO			ARCAICA			
QUATERNÁRIO	VILAFRANQUENSE	PRÉ-GLACIAR	*Mastodonte* *Eleph. meridionalis*	Cultura das pedras	*Australopithecus?*	c. 4 000 000?
	PLEISTOCENO	BIBER	*Rhin. etruscus* *Equus stenonis*	Cultura do biface — Id. de lascas Clacton	*Homo habilis?*	c. 2 000 000?
		DANÚBIO	*Machairodus*			
		GÜNZ	*Eleph. trogontheri*	Abbevillense Acheleense	*H. erectus* (Pitecantropídeos)	c. 600 000?
		MINDEL	*Elph. antiquus* *Hip. major*	Levalloisense		
		RISS	*Rhin. Merckii*	Mousteriense	(Pre-sapiens?) *H. sapiens neanderthalensis*	c. 100 000
		WÜRM	*Ursus spelaeus* *Elph. primigenius* *Rhin. tichorhinus* *Rangifer tarandus* *Bos primigenius* *Equus*	Perigordense Aurignacense Gravettense SOLUTRENSE	*H. sapiens* (Cro-Magnon)	c. 50 000
	HOLOCENO			MAGDALENENSE		c. 8000
		OSCILAÇÕES PÓS-GLACIÁRIAS	MODERNA	AZILENSE SAUVETERRENSE TARDENOISENSE	Novas raças Povos braquicéfalos	c. 5000
				NEOLÍTICO ENEOLÍTICO (CALCOLÍTICO) IDADE DO BRONZE Primeiros colonizadores IDADE DO FERRO		c. 3000 - 2500 c. 2000 c. 1000 - 800
				CONQUISTA ROMANA		Séculos III - II

PALEOLÍTICO INFERIOR

Hoy nuevamente el peligro de las guerras nucleares "controladas", además de las convencionales que se están produciendo en el mundo, obligan a reflexionar sobre estas actuaciones del ser humano, en este momento histórico que nos ha tocado vivir, por atentar contra la vida.

LA CARRERA ARMAMENTISTA NUCLEAR EN LA SITUACION ACTUAL EN EUROPA

El control armamentístico y la política de guerra, está muy vinculada al uso de la energía nuclear, pues a partir de las centrales nucleares y de los productos en ellas obtenidos, es fácil llegar a la construcción de las bombas atómicas.

Amplios debates se han producido desde hace tiempo en el mundo, en Europa e incluso en la Península Ibérica, sobre la energía nuclear, sobre los deshechos radioactivos que se sumergen en el mar por varios países, cerca de las costas gallego-portuguesas y sobre el desarme y la paz. Se suceden actos de protesta y movilizaciones populares contra la carrera armamentista, el despliegue de euromisiles y la bomba de neutrones.

Así, aun se siguen a realizar en este momento protestas pacifistas contra el uso de la energía nuclear para la guerra, que abarcan desde científicos hasta movimientos pacifistas y que se centran en la oposición contra el despliegue de misiles en Europa a partir de este año. 572 misiles "Crucero" (llamados Tomahawk) y cohetes Pershing-2 seran instalados en Alemania Federal, en el Reino Unido, Italia, Bélgica o en Holanda. Europa se encuentra en una encrucijada y son muchos ciudadanos los que piensan que en caso de guerra nuclear, localizada en "el teatro táctico europeo" Europa quedaría arrasada y sería el primer objetivo de cualquier intento por parte de los bloques.

En esta confrontación USA saldría indemne, ya que los misiles de alcance medio rusos (SS–20) tienen por límite una línea que va desde las Islas Canarias (Isla de Hierro) hasta Groenlandia, y por el contrario los misiles europeos alcanzarian 400 kms. al Este de Moscú, por lo que Europa sería el primer blanco en la guerra.

Es por ello, que una firme voluntad de garantizar la existencia de una Europa totalmente desnuclearizada frente a los bloques, puede salvar no solo a la propia Europa, sino marcar el primer paso a dar para el desarme y para frenar la carrera armamentista.

En este sentido, los grupos ecologistas, movimientos anti-nucleares, asociaciones por la paz y el desarme, partidos y sindicatos progresistas en Galicia y otros puntos de la Península, han demandado el abandono de la OTAN por parte de los gobiernos peninsulares y la desaparición de las Bases USA, en la medida en que mantendrían armamento nuclear en la Península, con los consiguientes peligros en caso de guerra.

La oposición a la nuclarización de Europa es, en ese sentido, cada vez mayor por lo que la neutralidad peninsular sería el más importante paso para promover con firme voluntad una Europa plenamente desnuclearizada, y el progresivo desarme de los bloques.

El continente europeo se encuentra en una encrucijada, situado entre dos bloques y sometido a uno de ellos. Las cabezas nucleares atómicas de los misiles de corto y medio alcance que se quieren instalar en Europa por USA–OTAN, no van a garantizar nada positivo en favor de la paz y si provocar más los ánimos de los bloques en la carrera armamentistas, impidiendo cualquier posibilidad de progreso, de desnublamiento y posterior desarmamento total.

El inicio de un proceso de desarmamento unilateral será la única forma de provocar un cambio y un desarmamento progresivo multilateral, pero el primer paso será que Europa (y la Península Ibérica deberá ser un ejemplo inicial) no tenga cabezas nuclares atómicas en euromisiles, constituyendo de esa manera la zona desnuclearizada de mayor población y riqueza, que aboga por el entendimiento entre los bloques y se alinea en favor de la paz de forma efectiva.

La locura de la carrera armamentista está ya en posición de desarrollarse hacia el espacio exterior, con la utilización de armas sofisticadas (uso de laser, etc.) con gastos elevadísimos, que originan costos sociales enormes mientras que mucha gente del planeta pasa hambre, muere o está enferma.

Las experiencias de Hiroshima y Nagasaki son horribles y aun hoy sus efectos nocivos permanecen. Con una disculpa falsa de ser necesarios para terminar la guerra mundial, en 1945 se lanzaron sobre el Japón las bombas atómicas. Siete científicos: J. Franck, Szilard, Rabinovich, Huegues, Hogness, Seaborg y Nickon dirigen el denominado "Llamamiento de los 7 de Chicago o informe Franck" pronunciándose abiertamente contra la utilización de la guerra atómica en el Japón, pero sin efectividad. Las bombas de Hiroshima y Nagasaki mataron cerca de 250.000 personas, hombres, mujeres y niños, teniendo en cuenta las muertes diferidas por razón de la radioactividad. Las primeras experiencias de una guerra atómica son ya desgraciadamente conocidas y pasar el campo de batalla nuclear para Europa, con mayor perfección técnica, en cohetes dirigidos provistos de cabezas nucleares o atómicas, no supone más que ampliar el problema en vez de resolverlo.

La situación actual es grave, con el despliegue de los euromisiles. Y asi informes como el de los "Generales por la paz y el desarme" publicado por la entidad británica "Just Defence" de los generales G. Bastian de la RFA, J. Christie de Noruega, Costa Gomes de Portugal, M. Harbottle de G. Bretaña, Kounamakos de Grecia, Marshall Lee de USA, Von Meyenfeldt de Holanda, Pasti de Italia, Papathanassiou de Grecia, Sanguinetti de Francia, Tombopoulos de Grecia, Vollmer de RFA y Papaspyrou de Grecia, exponen en la publicación "Ten Questions Anwered", las siguientes consideración que reproducimos resumidamente:

No existe disparidad de misiles en Europa entre la OTAN y el Pacto de Varsovia, teniendo en cuenta el despliegue de submarinos nucleares, bombarderos y armas nucleares de USA instalados en zona europea, asi como los de Inglaterra y Francia, todos capaces de alcanzar territorio soviético, y que compensan con creces los SS–20 de alcance intermedio de la URSS.

El Oeste dispone de más ogivas nucleares que el Este.

La llamada "opción cero" pondría a la URSS en situación de inferioridad.

El despliegue de misiles de alcance intermedio Crucero y Pershing-2 alteraría el equilibrio en favor de la OTAN.

La razón de incrementar el arsenal armamentista hay que buscarla en los grupos de intereses de los fabricantes de armas.

Mientras las dos partes estén obsesionadas con estos misiles intermedio, no hay progreso en la reducción de los estratégicos, o sea de largo alcance o intercontinentales.

El despliegue de Cruceros y Pershing-2 dejaría el camino expedito a las armas nucleares tácticas, o de teatro de operaciones como el misil de neutrones.

Mientras que la URSS resulta vulnerable a los misiles de alcance intermedio instalados en Europa occidental y también a los misiles balísticos intercontinentales americanos, los USA solo son vulnerables a los misiles balísticos inter-continentales soviéticos, ya que la URSS no tiene missiles en América Central, que sería el equivalente de los misiles americanos en Europa. El despliegue de Cruceros y Pershing–2 en Europa va a forzar a los soviéticos a estacionar misiles en Centroamérica o en el espacio exterior.

Los USA no están rodeados por países enemigos, y la URSS está cercada por 386 bases americanas.

Están siendo planeados el arma de radiación intensificada (bomba de neutrones) y el sistema experimental de misiles (MX) para obtener capacidad de "ataque primero"

La URSS declaró públicamente, varias veces, que no seria la primera en usar armas nucleares, pero los USA no, tal vez

por que creen poder obtener el ganar en un primer ataque "preventivo".

En Occidente siempre se habla del armamento situado sólo en tierra, pero no del que está en submarinos y aviones.

Tampoco se menciona el "disuasorio independiente" de Inglaterra y Francia que la URSS considera de lado de los USA.

La disparidad siempre estuvo a favor de la OTAN, que fue fundada antes que el Pacto de Varsovia, provocando el nacimiento del Este; y que tuvo armamento y misiles nucleares muchos años antes de que la URSS pudiese fabricarlos. En la carrera armamentista nuclear siempre vinieron de Occidente las iniciativas armamentistas y el Este se vió forzado a seguirlas.

La "opción cero" es un engaño pues se promete el no despliegue de armas que un no existen (Crucero y Pershing–2) a cambio de armas existentes (SS–20), y se espera que el otro se deje engañar.

En resumen los "Generales por la paz y el desarme" proponen una secuencia escalonada de desarme, de esta forma:

"Congelación del armamento existente y no fabricación ni instalar más.

Renuncia al primer ataque nuclear

Retirar el armamento nuclear estacionado en el extranjero y volverlo al propio país

Crear zonas desnuclearizadas en Europa: Báltico, Balcanes, Europa Central.

Limitar las estratégicas, al mínimo necesario para la represalia.

Eliminar los sistemas nucleares tácticos

Limitar el armemento y fuerzas convencionales a la defensa nacional

Desacoplamiento de las fuerzas armadas de ambos lados en Europa.

Desmantelamiento de los grupos militares de los dos lados."

En la "Guide to nuclear weapons 1982-83" de la "Bradford University School of Peace Studies" se sugiere un debate que también transcribimos, a efectos de ilustrar debidamente esta ponencia, interesando disculpas por su alargamiento, de forma resumida.

"A partir de 1980 aumentó grandemente en muchos países la preocupación pública por las armas nucleares y por el riesgo de una guerra nuclear hasta el punto de que las propuestas de desarme, relativamente radicales, están adquiriendo potencial electoral. Recientemente esa preocupación está acompañada de un mayor compromiso expreso por parte de los Gobiernos sobre el control del armamento y las negociaciones de desarme.

Son ejemplos las negociaciones sobre las Fuerzas Nucleares Intermedias entre USA y URSS que se iniciaron en Ginebra en 1981 y las conversaciones sobre un Tratado de Reducción de Armas Estratégicas (START), que comenzaron después.

Podría parecer que los gobiernos comienzan a restringir sus programas de rearme nuclear, pero los datos existentes demuestran que esa interpretación es equivocada. Coincidiendo con el crecimiento de los movimientos pacifistas, se ha producido una nueva fase de la carrera armamentista que supone intensificaciones cualitativas y cuantitativas en el rearme nuclear. Además, el proceso abarca a las superpotencias como Gran Bretaña, Francia y China y va acompañado de la proliferación del armamento nuclear en otros países"

En referencia a USA y URSS existen los siguientes datos en este momento:

"En los USA están siendo transformados las tres partes del trío estratégico que incluye:

Desplegamiento de nuevas ogivas mayores y de mayor precisión en los proyectiles balísticos intercontinentales (PBI) Minuteman III

Desarrollo del MX de 10–MIRV (Vehículo de Reentrada Múltiple Dirigido Independientemente), con una indudable potencial contra los silos nucleares.

Nuevo acoplamiento de misiles Trident C4 de mayor alcance a submarinos con misiles Poseidon.

Despliegue de numerosos misiles en submarinos clase Ohio que portan el mayor número de proyectiles balísticos (24) desplegados por cada submarino para cualquier país.

Desarrollo del proyectil balístico lanzado desde el Mar Trident D5 contra silos..

Despliegue de unos 4.400 misiles Crucero lanzados desde el Aire, en bombarderos B–52.

Desarrollo del bombardero estratégico de penetración B–1.

Desarrollo del bombardero de tecnología avanzada (alevoso)

En la URSS se observan similares desarrollos paralelamente, entre ellos:

Desplegamiento del sistema de ogivas avanzadas en PBIs SS–18 y SS–19.

Desarrollo de nuevos PBs

Desarrollo y despliegue de PB lanzados desde el Mar SS–N–18 y SS–NX–20, cada uno con ogivas MIRV.

Despliegue del mayor submarino del mundo de la clase Tifon con misiles.

Desarrollo de un nuevo bombardero estratégico de penetración (llamado Blackjack en terminología anglosajona)

Posible desarrollo de misiles Crucero Lanzados desde el Aire para posterior despliegue"

"Tanto los USA como la URSS tienen grandes programas en perfeccionamiento para ampliar armas nucleares de alcance medio y táctico. Las más notables son las familias de misiles Crucero Lanzados desde Tierra y Mar, el proyectil balístico Pershing–2 y nuevas municiones nucleares para cañones y misiles de batalla que ya se están desarrollando en los USA, y también por la URSS en el caso de los misiles SS–20, SS–21, SS–22 y SS-23.

Se puede afirmar que estos proyectos ponen en cuestión el supuesto compromiso del control del rearme. Su ritmo y complejidad de desarrollo hacen casi imposible que tengan éxito las negociaciones. Por otro lado, la precisión de muchas de esas armas sirve para aumentar paulatinamente la tendencia a apuntar con misiles a los silos nucleares del enemigo, lo que lleva finalmente a una posición de "primer ataque" que desestabiliza cualquier vestigio de disuación qe pudiese existir. Si sigue la tendencia actual la década de los años 1990 posiblemente resulte la menos estable, y la más crítica desde que se inició la fabricación de armas nucleares.

Además, acompañando esa tendencias de los bloques USA–URSS se reproducen tendencias similares en las tres potencias nucleares medias y si la decisión británica de sustituir los Polaris por Trident–D5 supone un notable aumento de la capacidad de ataque estratégico en 14 veces el anterior. La Gran Bretaña está duplicando también su pedido en aviones de alcance medio, capaces de un ataque nuclear y en artilleria de capacidad nuclear. Francia planifica ampliar sus sistema de misiles nucleares basados en Tierra y Mar además de su armamento nuclear táctico y China está desarrollando un nuevo PBI y PB lanzado desde el Mar. Ninguno de estos hechos está cubierto en las negociaciones SALT (Tratado de Limitación de Armas Estratégicas) ni en las conversaciones START.

Además de Israel, India y Africa del Sur es de esperar que otros 10 países desarrollen armas nucleares en los próximos 15-20 años, con Argentina y Paquistán muy cerca de tal situación. En tales circunstancias los países que tienen capacidad de desarrollar armamento nuclear y que no lo han hecho, modificarán su decisión. Entonces es muy probable que la degeneración del mundo en un estadio nuclearizado inestable se produzca."

"En resumen: Todas las principales potencias nucleares están desarrollando nuevas armas nucleares con capacidad intensificada (Francia ya ha realizado experiencias para la bomba de neutrones N.P.) en casi todos los niveles, estratégico, intermedio y táctico. La escalada de USA y URSS al nivel estratégico resulta especialmente importante y las declaraciones efectuadas por URSS a comienzos de noviembre de 1982 indican que está decidida a igualar a los USA en lo que equivale a una nueva ca-

rrera armamentista nuclear estratégica. (Las propuestas Reagan y el desarrollo de las INF de Ginebra no ofrecen balance positivo aun hoy N.P.) En este contexto la aparente preocupación de los gobiernos por el control y las negociaciones de desarme no se pueden ver con optimismo. Aunque las presiones económicas en el Pacto de Varsovia y las presiones electorales en la OTAN pueden ser factores importantes para estimular un cambio las perspectivas actuales de progreso multilateral son muy malas. Solamente iniciativas de desarme unilateral radicales pueden romper el actual punto muerto y conducir a un genuino progreso multilateral".

Pues bien, como dijimos, un conflicto armado hoy, caso de despliegue de los misiles en Europa tendría como teatro de guerra y "objetivo primero" al continente europeo, dejando a salvo a Washington y Moscu.

Los bloques disponen hoy de medios nucleares para destruir instantáneamente una enorme fracción de la población en cualquier lugar, mientras el armamento nuclear prive sobre el convencional.

Aun asi un volumen de 250 páginas titulado "Refuerzo de la disuación convencional en Europa" contiene un informe que llega a la conclusión de que las armas necesarias para hacer a la OTAN defensible, sin el recurso de las armas nucleares a partir de las ya existentes en producción o próximas a producirse alcanzaria un coste de 1,5 y 2,5 billones de dólares por año durante 10 años, a sumar a los presupuestos de la OTAN ya existentes; y que el resultado final seria "la capacidad para rechazar o estrangular una eventual ofensiva soviética en su propio campo, atacando los puntos de mando en la retaguardia, las comunicaciones, las vias de abastecimiento y los campos de aviación, al inicio de las hostilidades", 900 misiles no nucleares de alcance medio sirven para atacar las principales bases de operación y líneas de abastecimiento, en una operación de estrangulamiento de puntos en la retaguardia. Además, el informe considera que 5.000 misiles no nucleares dotados de ogivas "inteligentes para la interdicción de los escalones siguientes" bastarían, y que para la "batalla final no nuclear" bastarian 1.000 salvas de sistema de lanzamiento múltiple de cohetes, con ogivas guiadas en la fase final. Seria posible instalar para 1986 las nuevas técnicas para la eliminación de las bases aéreas y la interdicción de los puntos de estrangulamiento.

Este estudio, según publicó la revista "Christian Science Monitor", se debe a un grupo de estudios, constituido en 1981 bajo la dirección de la Academia Americana de las Artes y de las Ciencias, y los elementos que lo componian estaban formados "grosso modo" por un tercio de americanos, un tercio de británicos y otro tercio de alemanes del Oeste con un noruego y además un tercio de militares, un tercio de expertos en política exterior y otro tercio de especialistas políticos.

Para la visión peninsular del problema, que implica tener en cuenta la recuperación de la soberanía, y la independencia de los Estados español y portugués, mediante, el establecimiento de una primera zona desnuclearizada total de la Península, el desmantelamiento de las Bases USA situadas en los territorios de estos Estados, es conveniente tener en cuenta algunos datos de interés:

Portugal podría recuperar el control directo de las islas de Azores qe depende del mando militar de Borfolk (Virginia, USA), lo que también ocurrirá con las Islas Canarias que dependerán de la estructura operativa de la OTAN, SACLANT, siendo el resto de SACEUR bajo control del mando aliado de Bélgica (Mons). De otro lado, el sistema IBERLANT ubicado en Lisboa ya ha creado problemas con Portugal, en la medida en que no quiere este país compartir el mando con españoles, y menos aun que se traslade el sistema a una base española.

En cuanto a la recuperación de la Roca de Gibraltar, base también de la OTAN "vía británica", el mando GIBMED de la Alianza tiene allí su emplazamiento, con mejores ventajas que en otro punto.

Para Cambre Mariño (OTAN y bases americanas: herencias posfranquistas para el socialismo español, in "Cuadernos Americanos) "el ingreso del Estado español en la OTAN implica la partición división militar del territorio en varias zonas, todas ellas dependientes de centros de mando ubicados en el extranjero y bajo la suprema dirección y coordinación de los estrategas del Pentagono. En cuanto a las implicaciones que eso tiene para la soberania es algo sobre lo que cada uno puede hacer su propia interpretación"

"Habría que citar el problema de las ciudades y enclaves españoles de Ceuta y Melilla que el Gobierno de UCD pretendia incluir en el esquema defensivo de la OTAN. Ceuta y Melilla no están protegidas por la OTAN en ningún caso. Fuentes de la OTAN recordaron al respecto que el Tratado de Washington requiere la asistencia mútua en caso de un ataque al territorio de un miembro sólo en Europa o en América del Norte, según puntualizó "The Economist".

"Aun en esta cuestión de Ceuta y Melilla, como en todos los demás casos, no se pude olvidar que la OTAN es principalmente una alianza político-militar destinada a la defensa de los intereses norteamericanos. Por esa razón los USA se acomodan también con Marruecos, ofreciendo ayuda económica y militar a Hassan II, como ya lo hicieron y siguen a hacer con el Sahara Occidental. El objetivo es mantener el control americano sobre una región de tanta importancia estratégica como es la zona del Estrecho y del Noroeste de Africa".

Por parte del Gobierno de Madrid se intenta mantener el actual estatu quo en la OTAN, aun cuando el mismo Presidente Felipe Gonzalez llegó a declarar que "si por mayoría simple hemos entrado en la OTAN de manos de UCD, por mayoría simple podemos salir" lo que en el programa electoral se mencionaba un referendum para decidir la pertenencia a la OTAN Paul Nitze jefe de la misión norteamericana en las conversaciones para reducción de misiles en Ginebra (INF), llegó a decir que por parte del Gobierno Central de Madrid se mantenía el "statu quo" para no reducir la capacidad negociadora en esas conversaciones; y el propio Presidente del Gobierno Central manifestó en la reunión mantenida en Bonn con el lider de la derecha H. Kohl, que comprendia y respetaba el despliegue de misiles en Europa y la "opción cero" —a pesar de las posiciones contrarias al respecto de los social-demócratas alemanes Brandt y Schdmit—, posición que Felipe Gonzalez mantenía en sus entrevistas con Reagan, en USA.

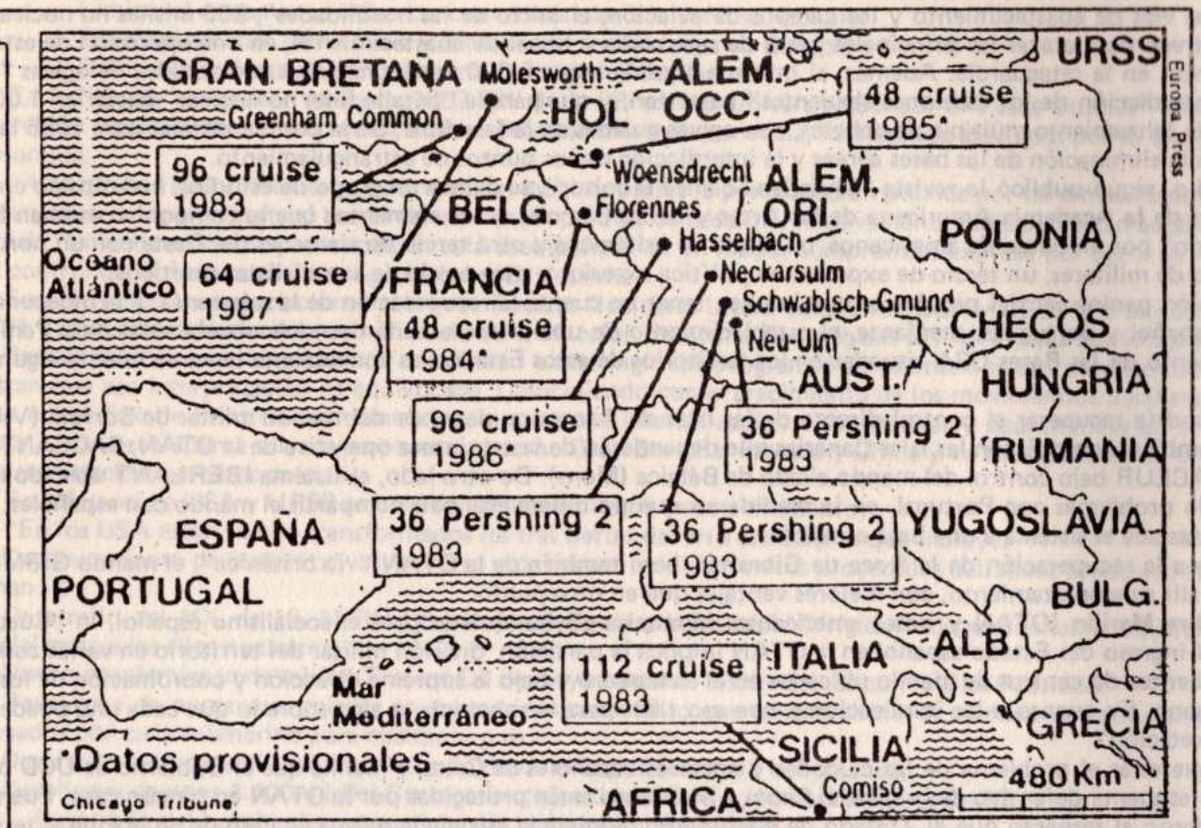
La opción de una posición de neutralidad plena por parte de la Península Ibérica podría ser la base primera para evitar el despliegue progresivo de euromisiles y para la creación de una Europa desnuclearizada, como primer paso para conseguir frenar la carrera armamentista, provocar el desarme unilateral y lograr unos principios de desbloqueo que permitan la congelación de las armas nucleares y su retirada, limitación de armamentos y la distensión internacional. El armamento nuclear priva hoy sobre el convencional, y comporta, no se debe olvidar, grandes gastos para una gigantesca red de vigilancia del globo terrestre, los sistemas de cohetes nucleares, y la carrera espacial de satélites y navíos espaciales.

La desorientación de estadistas y políticos se ha vuelto profunda en esta materia y el sometimiento a los bloques evidencia no sólo subordinación y reducción de la soberanía, sino dispendio de grandes cantidades de dinero que se desvían de su uso racional e inteligente al servicio del hombre y de la vida en el planeta.

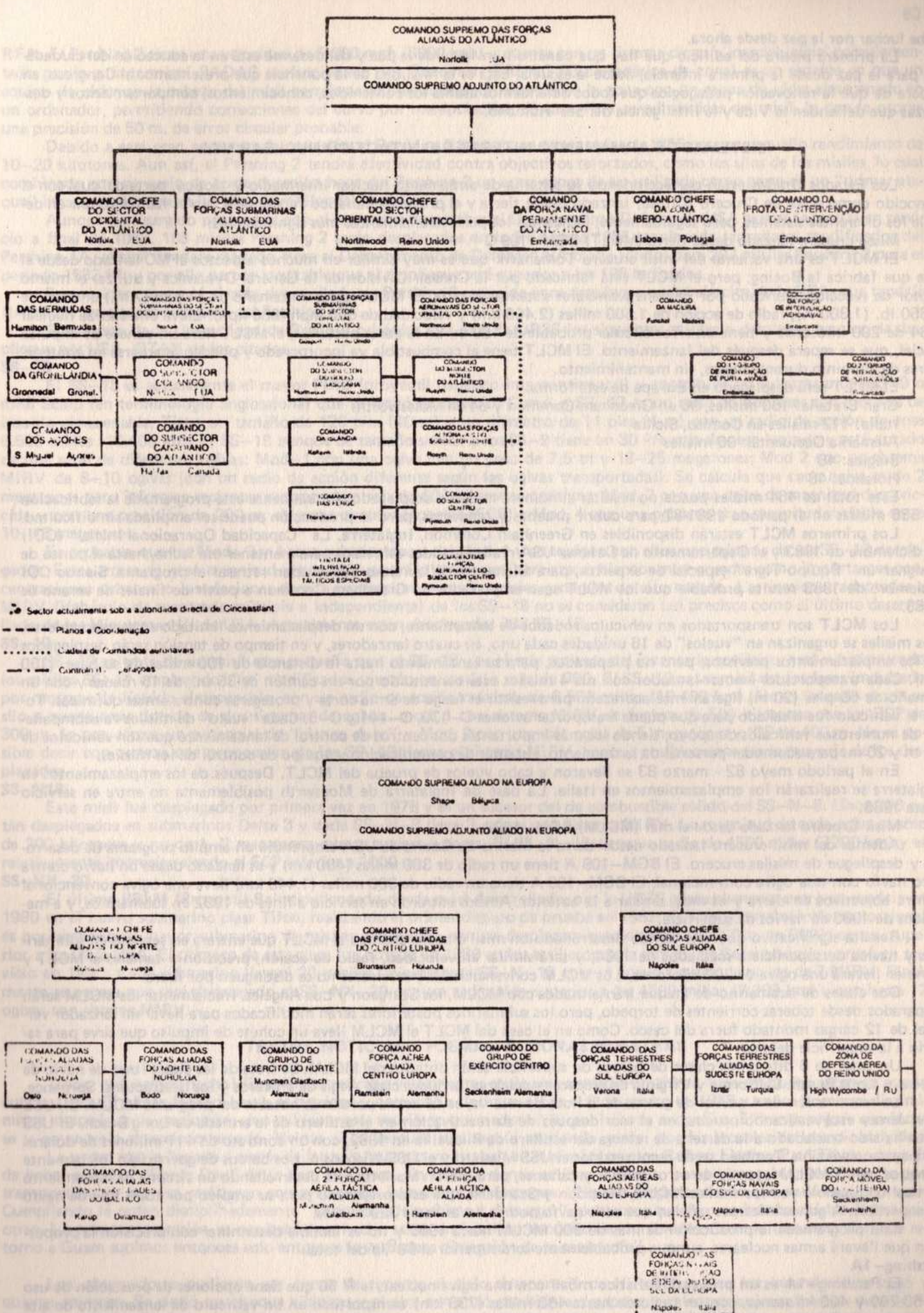
Es por ello imprescindible que se inicien campañas de información y de educación para la paz, a fin de evitar que continue la carrera armamentista. La Península Ibérica debe dar un paso adelante en ese sentido, en beneficio propio, de Europa y del Mundo todo.

Al fin y a la postre no somos deudores como Europa, para con los aliados, de la erradicación del fascismo, sino más bien que fue USA el primer país en apoyar el franquismo y el salazarismo después de la guerra. No tenemos, pues, ninguna deuda con los bloques y sí la obligación de aportar nuestra contribución a la paz, en nuestro territorio y en el mundo.

La neutralidad peninsular permite afrontar los problemas del futuro con firmeza y seguridad, sin ceder en la soberanía propia, realizando los tratados preferenciales que mejor convenga en cada caso, en beneficio de un bloque ibérico neutral, que



Plan de la OTAN sobre el despliegue de los euromisiles. El gráfico indica cuándo y dónde deben ser emplazados si no se llega a un acuerdo en Ginebra


COMANDO SUPREMO DAS FORÇAS ALIADAS DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO SUPREMO ADJUNTO DO ATLÂNTICO
COMANDO CHEFE DO SECTOR OCIDENTAL DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO DAS FORÇAS SUBMARINAS ALIADAS DO ATLÂNTICO
Norfolk EUA
COMANDO CHEFE DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
Northwood Reino Unido
COMANDO DA FORÇA NAVAL PERMANENTE DO ATLÂNTICO
Embarcada
COMANDO CHEFE DA ZONA IBERO-ATLÂNTICA
Lisboa Portugal
COMANDO DA FROTA DE INTERVENÇÃO DO ATLÂNTICO
Embarcada
COMANDO DAS BERMUDAS
Hamilton Bermudas
COMANDO DA GRONELÂNDIA
Gronnedal Grunel.
COMANDO DOS AÇORES
S Miguel Açores
COMANDO DO SUBSECTOR CANADIANO DO ATLÂNTICO
Halifax Canadá
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS DO SECTOR ORIENTAL DO ATLÂNTICO
Northwood Reino Unido
COMANDO DO SECTOR NORTE DO ATLÂNTICO
Reykjavik Reino Unido
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS DO SUBSECTOR NORTE
Reykjavik Reino Unido
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS DO SUBSECTOR CENTRO
Plymouth Reino Unido
COMANDO DA MADEIRA
Funchal Madeira
COMANDO DA FORÇA DE INTERVENÇÃO AERONAVAL
Embarcada
COMANDO DO 1.º GRUPO DE INTERVENÇÃO DE PORTA AVIÕES
Embarcada
COMANDO DO 2.º GRUPO DE INTERVENÇÃO DE PORTA AVIÕES
Embarcada
Sector actualmente sob a autoridade directa de Cincaslant
Planos e Coordenação
Cadeia de Comandos aeronavais
COMANDO SUPREMO ALIADO NA EUROPA
Shape Bélgica
COMANDO SUPREMO ADJUNTO ALIADO NA EUROPA
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO NORTE DA EUROPA
Kolsas Noruega
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO CENTRO EUROPA
Brunssum Holanda
COMANDO CHEFE DAS FORÇAS ALIADAS DO SUL EUROPA
Nápoles Itália
COMANDO DAS FORÇAS ALIADAS DO NORTE DA NORUEGA
Oslo Noruega
COMANDO DAS FORÇAS ALIADAS DO NOROESTE DA NORUEGA
Bodo Noruega
COMANDO DO GRUPO DE EXÉRCITO DO NORTE
Munchen Gladbach Alemanha
COMANDO FORÇA AÉREA ALIADA CENTRO EUROPA
Ramstein Alemanha
COMANDO DO GRUPO DE EXÉRCITO CENTRO
Seckenheim Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS TERRESTRES ALIADAS DO SUL EUROPA
Verona Itália
COMANDO DAS FORÇAS TERRESTRES ALIADAS DO SUDESTE EUROPA
Izmir Turquia
COMANDO DA ZONA DE DEFESA AÉREA DO REINO UNIDO
High Wycombe / RU
COMANDO DAS FORÇAS ALIADAS DO BÁLTICO
Karup Dinamarca
COMANDO DA 2.ª FORÇA AÉREA TÁCTICA ALIADA
Munchen Gladbach Alemanha
COMANDO DA 4.ª FORÇA AÉREA TÁCTICA ALIADA
Ramstein Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS AÉREAS ALIADAS DO SUL EUROPA
Nápoles Itália
COMANDO DAS FORÇAS NAVAIS DO SUL DA EUROPA
Nápoles Itália
COMANDO DA FORÇA MÓVEL DO (TERRA)
Seckenheim Alemanha
COMANDO DAS FORÇAS NAVAIS DE INTERVENÇÃO E DEFESA DO SUL DA EUROPA
Nápoles Itália

debe luchar por la paz desde ahora.

La primera piedra del edificio que hay que construir en favor de la paz y del desarme está en la educación del ciudadano para la paz desde la primera infancia, desde la escuela. Esta es la finalidad de la ponencia que presentamos al Congreso, en espera de que la renovación pedagógica que todos defendemos asuma los contenidos, conocimientos, comportamientos y destrezas que defienden la Vida y la Inteligencia del Ser Humano.

SISTEMAS DE ARMAMENTO INTERMEDIO Y TACTICO NUCLEAR USA

Los Estados Unidos están perfeccionando su sistema de armamento nuclear intermedio y táctico, parte del cual son el conocido como misil de Crucero (Cruise) lanzado desde tierra y el proyectil balístico Pershing–2. No es fácil describir en detalle los diferentes sistemas, pero seguidamente, indicamos los perfeccionamientos más significativos.

– Missil crucero lanzado desde tierra (MCLT) BGM–109 C

El MCLT es una variante del misil crucero Tomahawk que es muy similar en muchos aspectos al MC lanzado desde el aire que fabrica la Boeing; pero el MCLT está fabricado por la Convair Division de la General Dynamics y utilizar el mismo motor de reacción fabricado por Willians y similares sistemas de guía. El MCLT tiene un tamaño de 21 pies (7 m.) un peso de 2.650 lb. (1.300 K), radio de acción de 1.500 millas (2.400 km) y velocidad de 550 mph (880 kph). Lleva una cabeza nuclear W84 de 200 kilotones y tiene un error circular probable de 100 m. En la parte posterior, el MCLT lleva un cohete de impulso inicial, que se separa después del lanzamiento. El MCLT tiene el combustible ya incorporado y pueden guardarse en contenedores de aluminio durante meses, sin mantenimiento.

El MCLT será desplegado en Europa de esta forma:

Gran Bretaña: 160 misiles, 96 en Greenham Common y 64 en Molesworth.

Italia: 112 misiles en Comiso, Sicilia

Alemania Occidental: 96 misiles

Bélgica: 48

Holanda: 48

Este total de 464 misiles puede no resultar el número máximo desplegado. Actualmente está programada la fabricación de 556 misiles en el periodo 1981-87 para cubrir pruebas y repuestos, pero la producción puede ser ampliada sin dificultad.

Los primeros MCLT estarán disponibles en Greenham Common, Inglaterra. La "Capacidad Operacional Inicial" (COI) en diciembre de 1983 y el Departamento de Defensa USA realiza grandes esfuerzos para mantener esa fecha, hasta el punto de designar un "Equipo Tigre" especial de expertos, para allanar las dificultades que puedan retrasar el programa. Siendo COI diciembre de 1983 resulta probable que los MCLT sean emplazados en Greenham Common a partir de finales de verano de 1983.

Los MCLT son transportados en vehículos rodados de lanzamiento, con un desplazamiento limitado en terreno abierto. Los misiles se organizan en "vuelos" de 16 unidades cada uno, en cuatro lanzadores, y en tiempo de tensión serán desplegados en los emplazamientos previstos, pero no preparados, para su lanzamiento hasta la distancia de 100 millas de su base, (160 km). Cada transportador-erector-lanzador con sus 4 misiles está constituido por un camión de 35 tn., de 16 ruedas y con un tamaño de 55 pies (20 m) ligeramente acorazado para resistir el fuego de arma corta y protegerse contra armas químicas. Todo el vehículo fue diseñado para que pueda transportar aviones C–130, C–141 y C–5. Cada "vuelo" de misiles va acompañado de numerosos vehículos de apoyo, siendo los más importantes dos centros de control de lanzamiento que son vehículos de 36 tn y 20 m. para acomodar personal de lanzamiento, sistemas de comunicación y equipo de control de los misiles.

En el periodo mayo 82 - marzo 83 se llevaron a cabo vuelos de prueba del MCLT. Después de los emplazamientos en Inglaterra se realizarán los emplazamientos en Italia. La base de Inglaterra de Moeswrth posiblemente no entre en servicio hasta 1986.

– Misil Crucero lanzado desde el mar (MCLM) BGM–109A

Además del misil crucero lanzado desde tierra la Marina de Guerra de USA emprendió un amplio programa de desarrollo y despliegue de misiles crucero. El BGM–109 A tiene un radio de 300 millas (480 km) y es lanzado desde un navío contra otro navío con una ogiva convencional. El BGM–109 A tiene un radio de 900 millas (1.440 km) lleva una ogiva convencional contra objectivos en tierra y es muy similar a la anterior. Ambos entraron en servicio a fines de 1982 en submarinos, y a mediados de 1983 en navíos de superficie.

Resulta significativo que esté siendo desarrollado un misil crucero análogo al MCLT que entrará en servicio en submarinos y navios de superficie a mediados de 1984, y será similar en velocidad, radio de acción, precisión y tamaño al MCLT y también llevará una ogiva de 200 kilotones. Los MCLM convencionales y nucleares no se distinguen por fuera.

Dos clases de submarino de ataque irán armados con MCLM, los Sturgeon y Los Angeles. Inicialmente los MCLM serán disparados desde toberas corrientes de torpedo, pero los submarinos posteriores serán modificados para llevar un lanzador vertical de 12 cargas montado fuera del casco. Como en el caso del MCLT el MCLM lleva un cohete de impulso que sirve para sacarlo a la superificie del mar.

Un total de 6 diferentes clases de barcos de superficie serán dotados del MCLM. Se trata de las clases Iowa de navio de guerra y Long Beach, California y Virginia de cruceros nucleares, la nueva clase Aegis de cruceros y los destructores Spruance.

La reactivación de 4 navíos de guerra de la flota de reserva, es tal vez la parte más notable del programa MCLM. El, USS New Jersey está realizando pruebas en el mar después de su reactivación en el astillero de la armada de Long Beach. El USS Iowa ha sido trasladado a la dársena de reserva del astillero de Filadelfia en 1982, con un contrato de 411 millones de dólares para su reconversión. También serán reconvertidos el USS Missouri y el USS Wisconsin. Los barcos de guerra irán inicialmente armados con 3 MCLM además de otros misiles y cañones, pero Martin Marietta está desarrollando un sistema de lanzamiento vertical compatible con los misiles MCLM, Harpoon y Standard, que está preparado para su empleo por todo tipo de navío de superficie. Algunos informes señalan que cada navío podría llevar hasta 320 misiles.

Está programada la producción de más de 900 MCLM hasta 1985 y no es factible determinar con precisión la proporción que llevará armas nucleares, aunque probablemente será superior al 60°/o del total.

Pershing–1A

El Pershing–1A es un proyectil balístico móvil con una ogiva nuclear, la W 50 que tiene opciones de prestación de uso de 60,200 y 400 kilotones, con un radio de hasta 460 millas (736 km) transportado en un vehículo de lanzamiento de alta mobilidad. El Pershing–1A está fabricado por Martin Marietta. 108 son desplegados por el ejército USA en la RFA y otros 72 por el ejército de la RFA. Además existen otros 50 misiles para recarga.

Pershing– 2

Aunque técnicamente es un perfeccionamiento del Pershing–1A el Pershing–2 es tan superior a aquel que es mejor considerarlo como un nuevo misil. Se trata de un misil de 33 pies (11 m) de tamaño, de dos fases, con combustible sólido y un peso de 7 tn en el momento de lanzamiento y una carga útil de algo más de 12 toneladas; tiene un radio de acción de 1000 millas (1.600 km) lo que le permite alcanzar objetivos en la parte occidental de la URSS desde puntos de lanzamiento de la

RFA. El Pershing 2 tiene una velocidad de 5.000 mph (8000 kph) y cuenta con un sistema de guía inercial inicial complementado por la guía terminal RADAG perfeccionado por Goodyear. RADAG (Guía radárica de zona) es un sistema en que un equipo de rádar en la cabeza del misil correlaciona una impresora radárica de la zona con un mapa de rádar almacenado en un ordenador, permitiendo correcciones del curso por manipulación, de superficie aerodinámicas del misil, lo que le otorga una precisión de 50 m. de error circular probable.

Debido a este gran aumento de precisión el Pershing 2 llevará una nueva ogiva, la W85 con un pequeño rendimiento de 10–20 kilotones. Aun así, el Pershing 2 tendrá efectividad contra objectivos reforzados, como los silos de los misiles, lo cual combinado con su vuelo de corta duración hace del Pershing 2 un arma capaz de ser utilizada como parte de un "primer ataque" incapacitados contra los silos de misiles del enemigo.

Aunque han surgido problemas con el programa de pruebas el Departamento Defensa de USA prevee la puesta en servicio a final de 1983. 108 misiles Pershing 2 serán desplegados en la RFA para 1985 empleando lanzadores modificados del Pershing 1A, el cual quedará retirado. Pero el Departamento de Defensa USA busca fondos para 207 misiles Pershing 2 para el periodo 1982-84, y por ello parece inevitable que el despliegue será superior a los 108 indicados.

Se considera que está siendo desarrollado un Pershing 2 reducido para despliegue por el ejército de la RFA, que tendría RADAG y un alcance similar al del Pershing–1A.

El informe de la Universidad de Bradord británica cita para la URSS los siguientes misiles a desplegar, en caso de despliegue por USA–OTAN de los citados.

SS–18

El SS–18 es actualmente el mayor PBIC (proyectil balístico intercontinental) y constituye un substituto del SS–9 o misil Scarp (en terminología anglosajona) que se retiró de servicio. Como el SS–17 es un misil de dos fases con motores de líquido almacenable. Tiene un tamaño de 120 pies (40 m) y un diámetro de 11 pies (4 m) con un radio de acción de unas 6.500 millas (10.400 km) El SS–18 aunque de tamaño similar a los SS–9 tiene un 30 º/o más de peso lanzado y está dotado de una serie de diferentes ogivas: Mod–1 con una ogiva con un peso de 7,5 tn y 18–25 megatones; Mod 2 con un sistema MIRV de 8–10 ogivas (con un radio de acción diferente según las ogivas transportadas). Se calcula que cada ogiva es de 2 megatones pero informes recientes suponen que son de 600 kilotones cada una; Mod. 2 con una ogiva de magnitud desconocida y con una precisión de 200 m. de error circular probable (ECP) y Mod. 4 con una ogiva de gran magnitud variable entre 10–15 megatones.

Es probable que los Mods. 3 y 4 sean substituidores del Mod. 1 y se equipen con ellos una minoria de los SS–18 desplegados. Estas armas de gran magnitud y precisión podrían emplearse para atacar blancos muy grandes como importantes concentraciones urbanas o instalaciones de alta protección, como cuarteles generales de alto mando. Las versiones adaptadas a MIRV (Vehículo de reentrada múltiple e independiente) de los SS–18 no se consideran tan precisos como el último desarrollado de los Minuteman III de USA. Actualmente están desplegados 308 SS–18.

SS–19

SS–19 se trata de un misil mas pequeño que el SS–18 y es el más reciente del inventario soviético; está substituyendo los misiles SS–11 empleando silos modificados y están en servicio más de 300. El SS–19 es un misil de dos fases impulsado por motores de líquido almacenable, con un radio de acción máximo de 6.500 millas (10.400 km). No es lanzado desde su silo y puede estar dotado de dos sistemas de ogivas. mod. 1 con sistema MIRV de (ogivas de 500 kilotones con un ECP de 300 m. lo que ofrece un potencial de "blanco duro" y Mod. 2 con una sola ogiva de 5 megatones y ICP de 400 m. No es posible decir con certeza que proporción de los SS–19 tienen el sistema MIRV, aunque posiblemente sea la mayoria de los desplegados.

SS–N18

Este misil fue desplegado por primera vez en 1978 y es un sucesor del de combustible sólido del SS–N–8. Unos 290 están desplegados en submarinos Delta 3 y cada SS–N–8 lleva 3 ogivas con sistema MIRV. La magnitud de cada ogiva es sólo de 200 kilotones y no de 1–2 megatones que se sugiere a veces. El SS–N–18 tiene un radio de 4500 millas (7200 km) y es relativamente impreciso siendo el ECP inferior a 1000 m.

SS–NX–20

El último PBLM (Proyectil Balístico lanzado desde mar) desarrollado, por la URSS probablemente entró en servicio en 1980 en el nuevo submarino clase Tifon, realizando el primer disparo de prueba en 1982. El Tifon (terminologia anglosajona) es posiblemente el mayor submarino de misiles del mundo con un desplazamiento de unas 24.000 tn un 30º/o aprox. superior a los Ohio USA. El primero de esta clase fue botado en 1980 en los astilleros de la armada de Severodvinsk y entró en servicio en 192. Cada submarino llevará 20 misiles, inicialmente SS–N–18 con un nuevo sistema de ogivas de 7 MIRV. Finalmente se espera que será desplegado el SS–NX–20 con un radio algo superior a las 4500 millas (7.200 km) y con hasta 12 ogivas con sistema MIRV.

TEXTOS, NOTICIAS Y POEMAS, ALGUNAS MUESTRAS

¡Dios, qué hemos hecho! El avión se retiraba velozmente; abajo una ciudad. Hiroshima, bajo un hongo atómico que lo cubría todo. El piloto Robert Lewis se persignó y comenzó a lloriquear. Era el 6 de agosto de 1945 y en los primeros diez minutos, después de la explosión, cien mil japoneses murieron quemados vivos por la onda expansiva. El hongo seguía elevándose y no se veía el suelo quemado. Veinte años después aun seguía muriendo gente, por las secuelas de la radioactividad.

La orden había llegado a través de la radio, cuando ya estaban en el aire los pilotos Robert Lewis y Paul Tibets, después de haber salido el "Eonla Day" de la base de Guam, sin saber a donde se iban a dirigir. Los pilotos sabían muy bien lo que transportaban y por eso realizaron con precaución la manibra de despegue. "No nos preguntamos lo que podíamos provocar. Cumpliendo la orden disciplinadamente "Dirigiros a Hiroshima y descargar", pensamos que era una bomba más poderosa que otras. La primera impresión es que habíamos hecho saltar un fabuloso depósito de municiones. Cuando tomamos tierra de retorno a Guam supimos entonces solo entonces la verdadera dimensión de la catástrofe".

Los observadores pudieron ver como de repente el cielo desapareció de Hiroshima. Una luz incandescente cegó a quienes miraban. Se sintió un choque violento y el aire comenzó también a desaparecer mientras quienes estaban despiertos buscaban refugio. El viento sopló con tanta violencia que arrancó de cuajo árboles y pequeñas viviendas y levantó olas de remoto en las aguas del río, olas quemantes que se esparcian por las calles hasta su desaparición.

La gente comenzó a huir inútilmente. Los que vivían en barrios más alejados veían como llegaban los huídos, a quienes creían negros en vez de japoneses, porque estaban ya convertidos en cenizas. A ellos les pasaría igual poco después.

EL NO DE BONN (Fragmento)

Tu investigador, tu investigadora de laboratorio
si mañana te ordenan inventar
una nueva muerte contra la vieja vida
entonces no hay más que hablar
di ¡NO!

Tu médico, tu doctora que estás al pie
del lecho de los enfermos
si mañana te ordenan que califiques
a los hombres de aptos para la guerra
entonces no hay más que hablar
di ¡NO!

Tu hombre del campo, tu hombre de la vida
si mañana te vienen dar en la mano
la orden de movilización
entonces no hay más que hablar
di ¡NO!

Vosotros madres y padres de todos los continentes
madres y padres de por el mundo adelante
si mañana os ordenan que tengais
más hijos para tener en ellos enfermeras
para los lazaretos de campaña
y nuevos soldados para nuevas batallas
entonces, madres y padres de por el mundo adelante
no hay más que hablar
decir ¡NO!

W. Borchert (Versión J. L. Iglesias)

(Nota: El 10 de octubre de 1981 se celebró en Bonn la mayor manifestación pacifista que se recuerda en Alemania. En aquel acto tomaron la palabra destacados representantes de la cultura y de la política de ese país. Un joven representante de las organizaciones pacifistas leyó un poema, adaptación libre de un texto de Wolfgang Borchert, titulado "Das nein von Bonn"; militante anti-militarista y anti-nazi alemán nacido en Hamburgo en 1921 y muerto en 1947 en Basilea, prisionero dos veces del III Reich por "manifestar opiniones contrarias al Estado y al Partido". La traducción original gallega es de la autoría del periodista José Luis Iglesias que hizo la versión del texto alemán para A Nosa Terra, semanario nacionalista gallego editado en Vigo).

Estamos ya practicamente dentro de la OTAN, España ha adquirido con su ingreso un compromiso a todos los efectos. El riesgo de una conflagración nuclear existe. Además y esto nos atañe muy de cerca, en Galícia existen objectivos militares importantes, especialmente en Ferrol y debe tenerse en cuenta que una bomba de 1 megaton que equivale al millón de toneladas de TNT lanzada entre Coruña y Ferrol alcanzaría a la población de ambas ciudades. Por otra parte siempre hay que contar con la posibilidad de un accidente, desde una fuga de una central a un fallo en el transporte aéreo de artefactos nucleares. Eso sin pensar en la posibilidad de que los ingenios nucleares puedan llegar a manos de grupos terroristas.

Javier Guillen, ingeniero industrial y gerente de una empresa de construcción de refugios nucleares VOZ DE GALICIA, pág. 28 - 28 abril 1982.

LA OTAN ACONSEJA LA CREACION DE UNA RED DE REFUGIOS ATOMICOS EN ESPAÑA.

Bruselas (Colpisa por José Francisco López) 11 jul. 83 VOS DE GALICIA, pág. 9

La Alianza Atlántica aconsejó al Gobierno español que estudiase la creación de una red de refugios atómicos a instalar en las ciudades más importantes o bien más próximas a objectivos militares susceptibles de servir de blanco, en el caso de conflicto nuclear, a misiles del enemigo.

Fuentes aliadas consultadas señalaron que no sería desaconsejable proceder a una concienciación de los riesgos que se corren, caso de recibir los efectos directos o indirectos de un ataque nuclear. Puede parecer desagradable, pero los riesgos existen. El informe preconiza la implantación de una red de refugios artificiales y naturales y la creación de una red de alerta vinculada al sistema de alerta y control militar homologables a las que ya existen en los Estados miembros de la OTAN

En el mundo se gasta en armamento 1000 millones de ptas. por minuto el 40°/o de los científicos los 2/3 de los fondos de investigación están destinados a estudios de naturaleza bélica. Mientras 250 millones de niños carecen de escuela, 800 millones de personas son analfabetas, 1500 millones carecen de asistencia médica y 2000 millones pasan hambre.

PASAJES DEL INFORME Y DOCUMENTO FINAL DEL "CONGRES MUNDIAL DE EDUCACION PARA EL DESARME" UNESCO, 1980

III. Congreso Mundial de Educación para el Desarme (Unesco, París, junio de 1980)

PASAJES DEL INFORME Y DOCUMENTO FINAL

El Congreso Mundial sobre la Educación para el Desarme,

Convencido de que la educación y la información pueden contribuir de manera significativa a reducir la tensión internacional y a promover el desarme, y de que es urgente emprender una acción vigorosa en esas esferas...

Deseando promover la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada por la Conferencia General en su 18a. reunión (1974)...

Estima que la educación para el desarme debería guiarse por los siguientes *principios y consideraciones*:

La educación y el desarme

1. La educación para el desarme, componente esencial de la educación para la paz, supone a la vez la educación sobre el desarme y la educación en vista del desarme. Todos los que se ocupan de educación o de comunicaciones, pueden colaborar con la educación para el desarme, tomando conciencia y creando a su alrededor una toma de conciencia acerca de los factores que intervienen en la producción y adquisición de armas, de las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales de la carrera de armamentos y del grave peligro para la supervivencia de la humanidad que significa la existencia y la utilización eventual de armas nucleares.

Definición del desarme

2. Desde el punto de vista de los fines de la educación para el desarme, éste debe entenderse como toda forma de acción encaminada a la limitación, control o reducción de los armamentos, inclusive las iniciativas de desarme unilateral y, por último, el desarme general y completo, bajo efectivo control internacional. Debe también entenderse como un proceso dirigido a transformar el actual sistema de estados nacionales armados, en un nuevo orden mundial que asegure la paz sin armas, en el que la guerra ya no sea un instrumento de la política nacional y en el que los pueblos decidan su propio destino, viviendo en la seguridad fundada en la justicia y en la solidaridad.

El papel de la información

3. La educación para el desarme requiere reunir y difundir una información veraz, proveniente de fuentes totalmente objetivas y que circule internacionalmente de una manera libre y más equilibrada. Respetando estrictamente la libertad de opinión, de expresión y de información, debería prepararse a los estudiantes para resistir la incitación a la guerra, la propaganda militar y al militarismo en general.

Las realidades políticas y económicas

4. No obstante, la educación para el desarme no puede limitarse a la difusión de datos e informaciones sobre los proyectos y especulativas de desarme, ni tampoco al comentario de los aspectos e ideales que los inspiran. Se debería reconocer plenamente la relación existente entre el desarme, el logro de la seguridad internacional y la realización del desarrollo. Para ser eficaz en esta materia, la educación para el desarme se debería relacionar con la vida y las preocupaciones de los estudiantes y con las realidades políticas en cuyo contexto se trata de conseguir el desarme y debería proporcionar una idea acerca de los factores políticos, económicos y sociales en que podría fundarse la seguridad de los pueblos.

Investigación y toma de decisiones

5. Además de llegar al público en general, la educación para el desarme tiene la función específica e igualmente crucial de brindar argumentos racionales en favor del desarme, fundados en estudios científicos que puedan orientar a las autoridades y, en lo posible, rectificar la percepción de un adversario potencial, basada en una información incompleta o errónea.

Orientaciones propuestas

6. Para contribuir a la paz y a la seguridad internacionales, la educación para el desarme debería inspirarse en los principios de derecho internacional que emanan de la carta de las Naciones Unidas y, en particular, la exclusión del recurso a la amenaza y al uso de la fuerza contra la integridad territorial y la

independencia política de cualquier Estado, el arreglo pacífico de las controversias, la no ingerencia en los asuntos internos de los Estados y el respeto a la autodeterminación de los pueblos. La educación para el desarme debería inspirarse en las normas internacionales sobre derechos humanos y en el derecho internacional humanitario aplicable en tiempo de conflicto armado y considerar enfoques alternativos para la seguridad, incluso sistemas de defensa no militares, tales como las acciones civiles no violentas. El estudio de los esfuerzos desplegados por las Naciones Unidas, de las medidas destinadas a establecer un clima de confianza, del mantenimiento de la paz, de la solución de los conflictos por medios pacíficos y de otros medios de controlar la violencia internacional, son de particular importancia. En los programas de educación para el desarme, debería concederse especial atención al derecho a la objeción de conciencia y al de rehusar a matar. La educación para el desarme debería proporcionar la ocasión de explorar sin preconceptos, las implicaciones que tienen para el desarme las causas profundas de la violencia individual y colectiva y los motivos objetivos y subjetivos de las tensiones, crisis, disputas y conflictos que caracterizan las actuales estructuras nacionales e internacionales, las que reflejan la existencia de factores de desigualdad e injusticia.

7. Como parte integrante de la educación para la paz, la educación para el desarme tiene una relación substancial con la enseñanza de los derechos humanos y con la educación para el desarrollo, en tanto cada una de las tres expresiones: paz, derechos humanos y desarrollo se definen en función de las otras dos. Por otra parte, la educación para el desarme ofrece la ocasión de dilucidar nuevos conceptos, como los derechos individuales y colectivos a la paz y al desarrollo, basados en la satisfacción de las necesidades humanas materiales y espirituales.

Objetivos pedagógicos

8. Ya sea que se la conciba como una educación inspirada en el espíritu del desarme, como la incorporación de elementos relativos al tema del desarme a disciplinas ya existentes, o como el desarrollo de un dominio de estudios diferentes, la educación para el desarme debería aplicar los métodos educacionales más imaginativos, especialmente los que hacen participar activamente a los estudiantes y que se adaptan a cada situación específica cultural y social y a cada nivel de la educación. La educación para el desarme tiene por fin enseñar *cómo* pensar sobre el desarme, más que enseñar *qué* pensar acerca del mismo. Por consiguiente, debería tener como eje los problemas, de manera de desarrollar una capacidad analítica y crítica que permita examinar y evaluar los pasos concretos que pueden conducir a una reducción de los armamentos y a la eliminación de la guerra como práctica internacional admisible.

Valores

9. La educación para el desarme debe basarse en los valores de la comprensión internacional, de la tolerancia de las diversidades ideológicas y culturales, y en el compromiso con la justicia social y con la solidaridad humana.

Sectores interesados

10. La educación para el desarme debería interesar a todos los sectores sociales y a la opinión pública en general. En efecto, las escuelas, los centros de educación formal y no formal, entre otros la familia, las organizaciones comunitarias y el mundo del trabajo, las universidades y otros centros de investigación, y los medios masivos de comunicación, todos tienen un papel que desempeñar en esta labor. Los educadores y quienes se ocupan de la comunicación social deberían esforzarse por desarrollar los métodos de enseñanza y el lenguaje más apropiado y eficaz para cada situación. Es un desafío a la altura de lo que está en juego.

EDUCACION DE LA PAZ

AUTOR : Grupo de Filosofía
M.R.P. : Acción Educativa
C.A. : MADRID

"A la paz perpétua"
"Esta inscripción política que un hostelero holandés había puesto en su casa debajo de una pintura que representaba un cementerio. ¿Estaba dedicada a todos los hombres en general, o especialmente a los gobernantes, nunca hartos de guerra, o bien quizá sólo a los filósofos entretenidos en soñar el dulce sueño de la paz?"

La paz perpétua
Kant. 1795

La enseñanza permite ser espectador mudo de conversaciones relajadas entre los alumnos. Hoy en día la mayoría de los jóvenes entre 15 y 17 años creen que serán involuntarios partícipes de una futura confrontación bélica supuestamente nuclear.

Sus pormenorizados cálculos contabilizan, primero, si el inicio del servicio militar coincidirá con la gran guerra y, segundo, que cualquier acción mediadora por la paz es inútil ante el complejo y terrible entramado de la disuación.

En este enclave la introducción en el aula del valor ético de la paz tiende a convertirse en una desafortunada didáctica de la guerra, en un dilatado ejercicio de la desesperanza. El proporcionar información sobre la carrera de armamentos, la capacidad de destrucción de las nuevas bombas, la cínica estrategia de desarme diseñada por los gobiernos de USA y URSS, las acciones de los movimientos pacifistas, etc., incita, en ocasiones, a un provocador silencio de los alumnos, a una pasiva aceptación del porvenir más desolador. Involucrar, por ejemplo, en "algo tenemos que hacer antes de que Europa se convierta en teatro de operaciones" supone desmembrar la creencia de una guerra final inevitable, lo que seguramente implica una defensa ortodoxa y apasionada de la paz, con acciones radicales y socialmente utópicas como las que antaño realizaron los pueblos de Europa para instituir los valores de la libertad, democracia, igualdad, etc., hoy perfectamente asumidos, al menos en sus enunciados, en las democracias occidentales.

Lo que pretendemos con esta reflexión es dar una perspectiva más amplia a la identificación guerra ausencia de paz a fin de propiciar en lo posible una actividad crítica en el aula. Es palmario que el ideal Kantiano de la paz concebida para ser perpetua es inseparable de la defensa y desarrollo de la democracia tanto en la escuela como en la calle. Una constricción de la misma o la limitación de derechos tales como la libertad de expresión, el acceso a fuente informativas, etc. son índicios de un deterioro de las relaciones de convivencia, luego una amenaza para la paz.

De los filósofos que han abordado la dicotomía guerra/paz quizás sea Kant el que mayor penetración ha demostrado. En el ensayo de 1795 "La paz perpétua" expone una serie de criterios necesarios para iniciar un proceso de instauración de la paz en Europa que todavía hoy son motivo de reflexión.

Reproducimos:

"Artículos preliminares.

1) No debe considerar como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra.

2) Ningún Estado independiente, pequeño o grande, podrá ser adquirido por otro Estado mediante herencia, cambio, compra o donación.

3) Los ejércitos permanentes deben desaparecer, por completo, con el tiempo. Los ejércitos permanentes son una incesante amenaza de guerra para los demás Estados, puesto que están siempre dispuesto y preparados para combatir. Los diferentes Estados se empeñan en superarse unos a otros en armamentos que aumentan sin cesar. Y como finalmente los gastos ocasionados por el ejército permanente llegan a hacer la paz más intolerable que una guerra corta acaban por ser ellos mismos las causas de las agresiones, cuyo fin no es otro que librar al país de la pesadumbre de los gastos militares.

4) No debe el Estado contraer deudas que tengan por objeto sostener su política exterior.

5) Ningún Estado debe inmiscuirse por la fuerza en la constitución y gobierno de otro Estado.

6) Ningún Estado que esté en guerra con otro debe permitirse el uso de hostilidades que imposibiliten la recíproca confianza en la paz futura tales son, por ejemplo, el empleo en el Estado enemigo de asesinos (percussores), envenenadores (venefici), el quebrantamiento de capitulaciones, la excitación a la traición, etc.

Artículos definitivos.

1) La constitución política debe ser en todo Estado republicana.

2) El derecho de gentes debe fundarse en una Federación de Estados libres.

3) El derecho de ciudadanía mundial debe limitarse a las condiciones de una universal hospitalidad."

De la aportación kantiana nos llama la atención la consideración de la guerra/paz como un asunto principalmente jurídico. La guerra es fuente de todos los males, es causa de corrupción moral, pero es ante todo "opuesta a Derecho". En segundo lugar la paz es un proceso que debe iniciarse, inaugurarse a través de un elejemplo positivo de no agresión para luego extenderse a todos los países de la tierra. Es por tanto un enfoque global y desde una larga perspectiva histórica. En tercer lugar Kant insiste en que cualquier tipo de coerción en el Derecho internacional es contraria a los propósitos de una paz para ser perpetua.

Retornando a nuestro objetivo ya hemos señalado que el proporcionar información, o sistemas de trabajo, a los alumnos que permitan tomar conciencia de la imparable carrera de armamentos o de la gradual transmutación que actualmente se opera en los gobiernos occidentales de un discurso político por otro enteramente militar, o las sutilezas de la disuasión... puede llevar a una actitud paralizante en la que el sentimiento generalizado sea no hacer nada porque todo puede llegar.

La valoración kantiana nos permite ubicar la guerra/paz bajo una situación que podríamos calificar de positiva.

Primero, trataríamos de eludir una visión moralista de la paz, perfilando su contenido a través de las aportaciones de la tradición histórico-jurídica. Segundo, entender su instauración como proceso que afecta a toda la humanidad. La paz perpetua comprende a todos. Tercero, contraponer a la estudiada dinámica de la guerra la dinámica de la paz: logros de las Naciones Unidas, objeción de conciencia, etc.

Sin embargo, creemos que no solamente hablando del rearme, de la dualidad poder político/poder militar, de Kant, etc. estamos educando para la paz, dado que la escuela, como institución social, es transmisora de comportamientos dialogantes y pacíficos, o agresivos y autoritarios.

El aula debe convertirse más que en sistema de recepción pasiva de contenido en foro participativo y crítico, en espa-

cio para la diversidad y pluralidad ideológica presidida siempre por el diálogo. Y como la guerra es fruto de posturas y convicciones intransigentes, el peor servicio que podemos hacer a la convivencia es el adoctrinamiento dogmático ya se trata de aspectos políticos, religiosos o éticos.

No somos, sin embargo, tan ingénuos para intentar convencer de que la tarea de la paz depende sólo de la generación espontánea de buenas intenciones educativas de un grupo de profesores y alumnos voluntariosos. En estas tareas también es parte integrante la Administración Pública que debe tener por una parte un seguimiento más cercano de la situación pedagógica de los centros de enseñanza, donde a veces se crean situaciones de auténtica agresividad y de flagrante injusticia institucional, y constituirse, por otra parte, en motor de experiencias académicas que superen el plano de lo meramente teórico.

Conscientes como somos de que la paz no es una palabra mágica o un sentimiento idílico ingenuo planteamos una programación que abarque una visión histórica, sicológica y ética de un conjunto de valores que son acervo común de la humanidad. Como puede desprenderse de esto último estamos hablando de un proyecto que esté dentro del ámbito que podríamos denominar "política de interés común general". La paz dentro de este marco debe ser considerada como un valor ético laico en el sentido de no monopolizado o al servicio de confesiones religiosas, partidos políticos o códigos morales de grupos concretos: De ahí que pensamos que el sistema educativo como subsuelo de la convivencia no puede convertrse en múltiples reinos de taifas, dejando al libre albur de intereses privados dispuestos siempre a guerras y conflictos ideológicos sectoriales. La convivencia se hará más fuerte conforme seamos capaces de hacer cada día más amplio el dominio de ciertos intereses públicos no solo a nivel nacional sino internacional.

Como síntesis consideramos que la escuela debe pasar de ser instrumento de dominación y aprendizaje de relaciones de poder a instrumento de liberación que potencie la capacidad creadora y solidaria del alumno. Para conseguir este objetivo creemos en primer lugar que se debe fomentar un nuevo acercamiento al conocimiento de la realidad que no sea aprehendida solamente a través de los libros o de la autoridad del profesorado sino a través de la propia experiencia vital del alumno de modo que se tenga a éste como ser humano integral, —capacidad intuitiva, imaginación, potencial corporal, etc.— y no sólo como ser lógico abstracto.

En segundo lugar intentar, por todos los medios que el alumno se libere de los particularismos de familia, clase o territorio para llegar a una comprensión universal de la cultura humana.

Quizá parezca que todo lo expuesto no está directamente vinculado al propósito de la paz. Lo nodal de la presente ideología bélica es empañar al máximo la conciencia de las propias responsabilidades de modo que pueda llegar a creerse que un misil se fabrica solo o que nadie en concreto lo dispara. Ante este absurdo fenómeno la educación puede aportar un nuevo reconocimiento del hombre y de la ciencia más identificados en el quehacer de la paz.

EDUCAR PARA LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ

AUTOR : J.M. Mendoza, de "Aula libre"
M.R.P. : Escuela de Verano de Aragón
C.A. : ARAGON

1.– Presentación / Introducción: Integración o liberación:

Saludos de esperanza y utopía a vosotras y a vosotros que escucháis esta COMUNICACION.

Es humanidad lo que venimos a proponeros

A pesar de nuestro corto trayecto recorrido, creemos poder aportar actitudes y contenidos nuevos, posibilidades desconocidas, estilos abiertos, . . . un poco de oxígeno limpio, en fin.

Creemos, asimismo, poder ofrecer cauces de transformación personal y colectiva.

Somos conscientes de que ni poseemos la verdad ni tenemos recetas que lo arreglen todo. Sabemos muy bien que estamos en el preescolar de lo que proponemos. Conocemos la plural realidad, la complejidad de esta sociedad y la enseñanza que se practica en ella. Conocemos sus posibilidades y sus limitaciones, sus espacios libres y sus condicionamientos. Pero la vida, en sí misma, es lucha y en ella estamos.

Aquí, en esta COMUNICACION, habrá vacíos, olvidos, . . . Parecerá demasiado teórico, quizás. Es porque estamos empezando y aún no podemos presentar más que algunas pocas experiencias.

Nuestro trabajo se encuentra ahora mismo en la investigación y el estudio del suelo y la base sobre la que vamos a caminar.

Desde el principio, eso sí, hemos apostado por la liberación de esquemas prefijados, de sobreentendidos, de autoritarismos, de ideas, convicciones y comportamientos estrechos que parecen "ser evidentes". Optamos por la liberación del fatalismo, de la resignación, de la creencia desilusionada de que "nada puede cambiar".

Además, esto es importante, se hace necesaria una redefinición de las finalidades de la educación. ¿Para qué tipo de persona y de sociedad estamos educando?

No es suficiente, ni mucho menos, con desarrollar y perfeccionar la metodología de la educación. Tampoco podemos aceptar que nuestro trabajo sea una gestión mejorada del sistema de sociedad que tenemos, y que sufrimos.

Desde la perspectiva noviolenta, es imprescindible que se de una coherencia fiel entre los fines que perseguimos y los medios que utilicemos.

Proponemos, y apoyamos, una acción educativa desde y para unos valores previamente analizados y elegidos. Unos valores que no sean preparadores para la vida sino la vida misma.

Cuando planteamos si "integración o liberación", lo hacemos dándonos cuenta de que son dos trayectorias que marchan paralelamente a diario. Pero, como os decíamos antes, estamos de la mano de la liberación.

La actual enseñanza, en sus distintos niveles, ¿es liberadora o integradora?. ¿Es creativa e imaginativa o transmisiva y con un papel, casi exclusivamente, de adaptación?

Cuando las mujeres y los hombres de la enseñanza sólo somos activas y activos miembros de la renovación pedagógica durante las horas de nuestro trabajo, y no también en las demás actividades de la vida diaria, ¿provocamos credibilidad, estamos construyendo así una sólida renovación de la sociedad que rodea a la escuela, a la enseñanza. . .? ¿De qué vamos? ¿Cómo llamaríamos a esta postura: limitación inevitable, comodidad sabiamente encauzada, teatro asumido, astucia y pillería ideológica, piratería contra solidaridad, integración consciente, pereza profesional, . . .? Son interrogantes que nos hacemos a nosotros mismos y os los proponemos.

A pesar de todo, es posible vivir más a gusto, con más intensidad, más identificadas e identificados con lo que hacemos-pensamos y sentimos, es posible vivir más a gusto, estar bien, con todo su sentido y lo vamos a demostrar. Eso sí, poco a poco, ¿eh?

El trabajo de la educación desde y para la noviolencia y la paz o es festivo, alegre, satisfactorio o no será acertado, no habremos dado en el clavo. Nosotros creemos que sí, ¡ánimo!, creemos que es posible, válido y realizable. Y si no el tiempo. . .

2.– La noviolencia. qué es, qué propone

La educación es algo así como conseguir lo mejor de uno mismo.

Las capacidades que potenciar y hacer crecer, como si fueran raíces, en la enseñanza y fuera de ella, son casi infinitas, en su extensión. Muchas de ellas están semidormidas. Para que se desperecen en libertad hacen falta cauces estables de creatividad, soltura, fantasía, imaginación, . . . Hemos de intentar ensanchar y alargar las posibilidades vivas de realización de dichas capacidades.

Para nosotros, la noviolencia es, sin lugar a dudas, una propuesta desconocida en ese sentido.

a) Qué es

Vamos a ofrecer una síntesis de aproximaciones de definición, conscientes de la dificultad, recorte y limitación que toda esquematización supone. Pues la Noviolencia tiene una extensa y variada Historia, con su práctica y su teoría.

La sociedad que deseamos los noviolentos es incompatible con el sistema capitalista; tampoco es posible en un sistema socialista estático y burocráticamente centralizado.

La noviolencia es un análisis y una crítica radical a los actuales sistemas dominantes; equivale a una transformación y reconstrucción de las relaciones políticas sobre nuevas bases; significa una revolución muy de lo cotidiano, personal y colectivamente, inquietantes y creadora de nuevas realidades.

Es una actitud y una forma distinta de vivir, basada en la lucha por hacer salir adelante y defender la justicia, y conseguir así unas relaciones interpersonales y entre los pueblos en paz.

No es sólo pacifismo; no es la acción legal; no hay que entenderla como la lucha directa contra la violencia, porque es la lucha por la justicia, pues la injusticia es la base y el mantenimiento de todas las violencias; no es la no-fuerza, entendiendo bien esto que queremos decir, . . .

b) Qué propone

La actividad educativa noviolenta se engloba en un proyecto de comenzar desde la escuela un proceso coherente encaminado al logro de una paz ineludiblemente unida a la justicia.

Todos sabemos que los primeros años de la vida de una persona son básicos para la formación de actitudes cara a la realidad.

Nuestras propuestas parten de una autocrítica personal para hacer desaparecer de uno mismo toda actitud, idea, sentimiento, hecho o situación que entorpezca esa liberación de que os hablábamos en el punto 1) de esta COMUNICACION, y que os invitamos a que releáis ahora mismo.

Insistiremos siempre en el diálogo, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la intercomunicación, . . . para hacer desaparecer de nuestro lenguaje y nuestros hechos el egoísmo y la cerrazón, el individualismo, la competitividad que aplasta, si es necesario, la fuerza que hace callar, la seguridad personal del "ser más y mejor porque tengo más", las pequeñas venganzas, . . .

La asamblea de clase, la participación más dinámica, dar salida a los conflictos de forma colectiva, las decisiones entre los miembros de la clase tras debates abiertos,. . . son algunas de nuestras orientaciones. Sí, sabemos de sobra que no inventamos nada, ni descubrimos el Mediterráneo,. . . Sin embargo, hay algun aspecto específico que aportamos.

Se trata de nuestra visión de la persona humana. En cada hombre y mujer distinguimos lo que es y lo que parece. Lo explicaremos brevemente: Una cosa es que todos somos iguales, es decir, somos hombres y somos mujeres, antes que profesionales de tal o cual cosa.

Nosotros venimos a defender y darle valor a la dimensión humana que llevamos encima. Pero venimos también a debilitar y lograr que desaparezca la función que realiza cada persona en la sociedad, cuando dicha función sea injusta, opresora. . . Esto lo aplicamos también si se trata de instituciones.

Este análisis y sus consecuencias es aplicable a la convivencia y relación de cada día en las horas comunes que pasamos en nuestro trabajo. Conocemos el esfuerzo que es necesario hacer para realizar esta separación en una persona. Sin embargo, cuando se aplica con cierta coherencia tiene resultados atractivos y constructivos.

Otro aspecto específico que vemos esencial es que las actitudes, los objetivos y los medios con los que trabajamos sean puntos de una misma línea.

Proponemos unos contenidos no valorados en su importancia hoy, en las programaciones, y que nos parecen indispensables o, por lo menos, aportaciones a debilitar el actual y ciego armamentismo y militarismo. A la vez que tratan de conseguir ya, en la vida de niños y mayores, unos hechos y unas situaciones de paz y bienestar. La paz y el desarme, y los contenidos que de aquí se derivan, los afrontaremos ahora, con valentía y decisión, voluntariamente, o acudiremos por necesidad a ellos, no tardando. Este planeta se está acercando, de forma rápida, a la autodestrucción, casi final, de toda clase de vida. Sólo hace falta, para descubrirlo, mirar un mapa del mundo y pasar las yemas de los dedos por sus relieves de guerras actuales, . . .

3.— Educar para la noviolencia y la paz:

a) La justicia, paz y el desarme

Admitido que son palabras superusadas. Admitido que queda bien el título. Admitido que es todavía mejor el deseo de que sean realidad. Admitido que estamos bastante atrapados en el tipo de vida que la injusticia, las contínuas violencias y guerras, y el militarismo han logrado imponer y extender por el planeta.

Somos miembros de un barrio rico del mundo. Y, por eso, somos colaboradores activos, voluntariamente o forzados, de la actual situación. Esta apreciación forma parte del análisis noviolento.

La justicia, el desarme y la paz, por este orden, sólo llegará cuando una cantidad suficiente de personas y pueblos se coordinen y se pongan de acuerdo en cortar el suministro a los actuales sistemas dominantes. Suministro en seguimiento ciego, por el hecho de ser productores y consumidores, tan fieles; y suministro de financiación, por ser contribuyentes a que la carrera de armamentos no se frene. Podemos aceptar o no este análisis pero ¿no estamos de acuerdo con él, en el fondo, aunque no lo digamos en voz alta? Bien, cada cual vera, . . .

Lo que sí vemos necesario igualmente es informar en las escuelas, en la enseñanza, de las profundas y dolorosas desigualdades que existen en este diminuto planeta. Cada año siguen muriendo cuarenta millones de personas de hambre y en el Estado Español, por no ir más lejos, "nos" gastamos mil millones diarios en cuestiones militares, mil millones diarios de pesetas, recogidas de lo que aportamos como ciudadanos y ciudadanas al bienestar general. Y todos conocemos las necesidades de trabajo, vivienda, salud, . . . que hay.

Con lo que cuesta un solo carro de combate (500.000 dólares) se podrían equipar, se pueden equipar 520 escuelas primarias de 30 alumnos cada una.

No vamos a seguir con los datos. Pero la enseñanza es uno de los pilares más fundamentales de este tipo de sociedad y ha llegado el momento de repensarse muchas cosas. De la noche a la mañana no vamos a conseguir nada, pero es urgente cambiar la tierra, que rodea la raíz del árbol de la vida de todos nosotros y hacer crecer a éste libre, justo, desarmado, en paz.

b) Convivencia y comunicación: relaciones interpersonales.

¿Pero qué es lo que nos pasa? ¿Por qué llevamos encima tantas tensiones, tantos nervios a flor de piel, . . .?

Vivimos la mayor parte del día rodeados de otras personas. Y sin embargo, muchas veces, ni nos conocemos, ni profundizamos en casi nada, . . .

Se palpa en el ambiente de los lugares más variados una agresividad competitiva que deja atónito. En casa, en el bar, en la calle, en el trabajo, . . . dejamos el poco o mucho tiempo libre que nos queda. . ., para seguir casi siempre los ofrecimientos de descanso y diversión que se plantean como negocio en este sociedad.

No somos muy capaces, al menos eso es lo que más se ve, de organizar nuestros propios momentos de fiesta, de convivencia, de relación, . . . La fiesta es muy importante para niños y grandes. Y estamos arrinconando las iniciativas más atractivas, en ocasiones.

El conocimiento personal y el conocimiento de los demás es esencial para unas relaciones humanas que nos llenen.

La actual orientación generalizada de que la preparación técnica es esencial para la vida de hoy, es insuficiente y parcial, si consideramos a la persona íntegramente. Seguramente estamos todos de acuerdo, sin embargo, los hechos demuestran que no queda mucho tiempo para otras cosas. La técnica nos ha robado la intuición, la elaboración de hipótesis para el diálogo,. . . Buscamos lo seguro, lo científico; "lo que se lleva", . . .

El ritmo de un chaval, en edad escolar, de un día cualquiera de clase es aceleradísimo. Y lo vamos viendo todo tan "normal".

En fin, estamos proponiendo pararse a recoger iniciativas y cauces estables para la convivencia y la comunicación. No son las técnicas de dinámica de grupos o cosas así lo que apoyamos por encima de todo. Ni mucho menos. Podemos servirnos de muchas cosas. Pero damos una gran importancia a la espontaneidad, a la expresión más desatada y bonita, al juego más que al juguete, al aire libre más que al local cerrado, . . .

A propósito de los juegos y juguetes sólo una referencia a los bélicos. ¿Por qué insistimos en este tipo de juegos y juguetes, si los mayores, sabemos lo que son y suponen las guerras, nos asustamos tanto y sufrimos tanto, cuando nos tocan en propia carne? ¿Por qué seguir transmitiendo actitudes y valores, que están colocando a la humanidad entera al borde de la destrucción?

Los conocimientos y el saber, como la cultura entera, en su sentido más global, sirven a las personas para su progresivo crecimiento. Pero relacionarnos cada vez más y mejor, y de modo satisfactorio, sólo se aprende haciéndolo.

c) Desobediencia. libertad y responsabilidad.

En este punto, queremos cuestionar los aspectos que se consideran "evidentes". Los más notables son la autoridad,

la obediencia, el orden, la disciplina, la uniformidad ¿hasta dónde la libertad?. . .

Creemos que los comportamientos están muy marcados por la autoridad y lo que ellos supone. Una de los resultados que lleva consigo es el abandono a "lo que me manden" y, con ello, una irresponsabilidad y pasividad manifiesta. Y alimentada a medida que va pasando el tiempo.

Queremos hacer una llamada a practicar la libertad. Y ofrecemos nuestras formas de verlo, e insistimos en esto, porque los comportamientos libres superan, en muchas ocasiones, las mismas leyes establecidas. Así surgen un conflicto, que sólo se supera teniendo claro lo que se manifiesta como justo y asumiendo su realización, aceptando las consecuencias.

Entre lo legal y lo justo, no hay duda para elegir. Cuando no coinciden, hemos de optar por lo más constructivo para todos, esto es, lo justo.

Proponemos desobedecer órdenes, normas, pequeñas o grandes, que una mayoría consideran que son opresoras, y proponemos, a la vez, la búsqueda de orientaciones y hechos y acciones como alternativa a lo que rechazamos.

En ocasiones, no colaborar con un hecho o situación injusta puede ser el único acto de responsabilidad.

En la enseñanza, todo esto tiene un sitio. Porque la sociedad impone formas de vida que no nos sirven. Por otro lado, si en la educación se inicia el estudio de todo esto, estamos asegurando la participación más activa y viva de cada alumno y alumna.

d) Ecología

En todos nuestros planteamientos, estamos siendo necesariamente breves. En este punto también vamos a serlo.

Valoramos, en primer lugar, el trabajo que están llevando los grupos y las personas del Estado Español que trabajan por la defensa y recuperación constante de la vida y la naturaleza, en toda su hermosa variedad y belleza.

Los hechos nos dicen que este planeta va a la deriva. Y no es pesimismo. Es simplemente recogiada de datos.

El Mar Mediterráneo se muere. Muchas especies de animales están en período de extinción. El aire se va haciendo irrespirable, por momentos.

El sólo almacenamiento de las armas químicas, bacteriológicas, biológicas, así como insecticidas, defoliantes, gases nerviosos, significan correr unos riesgos tremendos en sus efectos, en caso de accidente. Con quinientos gramos de algunos de estos productos se puede aniquilar el planeta. Y se almacenan por toneladas. . .

Las centrales nucleares llevan consigo, asimismo, riesgos irreparables, por sus efectos.

¡Que corra la voz!: queremos la vida, no la preparación de la muerte. Ni para nosotros ni para las generaciones que nos continúen.

La ecología y la noviolencia nos conduce, nos lleva sin remedio al antimilitarsmo. Porque es una aberración más de los actuales sistemas de sociedad que se dé la suminisión absoluta y total de seres y cosas, de geografía y espacio, a las exigencias y necesidades de la defensa militar, como contemplan, prioritariamente, las leyes de los estados, y de los bloques militares (bloques económicos, políticos, . . .).

Nunca insistiremos todo lo necesario en la suma importancia, para el futuro próximo y lejano, de la toma de conciencia y la lucha hoy, desde la escuela, por la vida y la naturaleza, en todas sus manifestaciones.

e) La objeción de conciencia al servicio militar.

¡Que corra la voz!: queremos vivir. Queremos fortalecer la vida.

Para empezar a decir algo sobre la objeción de conciencia a la "mili", hemos de remitirnos al apartado de la desobediencia de leyes claramente injustas. La ley que obliga al servicio militar, que obliga y sigue haciéndolo, es y era claramente injusta. Un grupo de jóvenes tomó conciencia del problema y desobedeció dicha ley, aceptando sus consecuencias. Seguramente, por eso, hoy hasta la misma Constitución, en su artículo 30, punto 2 recoge el derecho a declararse objetor y no hacer la mili.

Hoy seguimos pensando que, con demasiada frialdad, colaboramos con nuestra obediencia al mantenimiento y fortalecimiento de estructuras claramente injustas y manifiestamente opresoras.

Cooperar a la preparación de la próxima guerra, apoyar con nuestro dinero, un trozo de nuestra vida y de nosotros mismos, la dedicación de miles de millones de pesetas para perfeccionar los medios de destrucción, nos parecen actos de irresponsabilidad. Porque lo que la gran mayoría admites es que así nos vamos a ninguna parte.

La humanidad y la sensibilidad humana se han desfigurado y se han explotado al servicio de intereses, que no son los generales.

Por otra parte, ninguna ley salva de la guerra y la explotación.

Hoy se está más cerca de que exista una ley reguladora de la objeción de conciencia y ¿qué va a suceder?. Pues va a ocurrir que la ley será un castigo, más que favorecer la lucha por la vida y por utilizar los recursos militares en las necesidades civiles (que no son pocas ni leves). ¿Cómo es posible que la sociedad castigue a quiénes le defienden sin armas, en estos tiempos? ¡A dónde hemos llegado!.

Los objetores de conciencia seguiremos nuestra tarea y acercaremos el sentido de los que hacemos, que es lo que importa, a los niños y niñas de nuestros colegios.

f) La defensa popular noviolenta: personal y colectiva.

Para que la razón y el sentido común prevalezca sobre la fuerza, el prestigio de los poderosos, la disuasión (esa careta impuesta a las economías de los pueblos. . .) es urgente y necesaria la lucha cotidiana.

"La guerra es gente que no se conoce y se mata, en beneficio de gente que se conoce muy bien y no se mata" Esto recuerda a rusos y americanos del norte, en estas fechas que corren.

A ver cuándo llega el día que hay una guerra y se suspende porque no va nadie. Es un humor negro éste, pero . . .

No creemos en la defensa armada. Y estamos investigando y practicando, en lo posible, la defensa noviolenta civil.

Este tipo de defensa tiene su Historia, que hoy se continúa. Ha tenido sus éxitos y sus fracasos, como todo, en la vida. Pero se ha mostrado eficaz, baratísima, para niños y grandes y no sólo para los jóvenes, nada destructora de la naturaleza, . . . Difícil y dura pero posible.

La no cooperación y la desobediencia civil son sus "armas" más potentes.

Cuando no nos reconocen nuestros derechos, en la vida cotidiana, una mínima formación en la noviolencia facilita la salida airosa de las situaciones. No es un anuncio de consumo de televisión. Estamos ofreciendo cauces para estar bien y vivir más a gusto.

En las reivindicaciones como profesionales, como trabajadoras y trabajadores, como ciudadanas y ciudadanos, el estilo noviolento tiene un lugar.

La defensa popular no violenta es una utopía atractiva por las posibilidades tan constructivas que ofrece.

¿Por qué no proponer, desde la enseñanza y para ella, el estudio y la preparación para una cosa tan de todos como ésta?

g) 30 de Enero: Día escolar de la noviolencia y la paz

Desde 1964 se viene celebrando, a nivel internacional, este Día escolar de la noviolencia, recordando a Gandhi, que murió asesinado este día de 1948.

En el Estado Español los distintos grupos de noviolencia organizan cada año campañas, actividades y acciones sobre el tema.

Se trata de resumir los valores más aceptados para la vida más feliz de todos y recordarlos, de manera especial, ese día. Un día no hace mucho, porque ha de ser cosa de todo el año. Pero sirve de algo.

Os proponemos la celebración masiva. Es importante.

h) Otras cosas

Estamos abiertos a críticas e intercambios. Esperamos poder contrastar todo esto con cada vez más enseñantes.

Gracias.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA

AUTOR : Ludivina García, Pilar Palop
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturies
C.A. : ASTURIES

1. INTRODUCCION : Valor y fragilidad de la democracia.

La idea de democracia es de uso tan corriente entre nosotros y se utiliza, a veces, en situaciones tan impropias que, con frecuencia, olvidamos la importancia y belleza de este sistema político. Porque la democracia es, en verdad, una de las invencioes más valiosas, más hermosas y geniales que nos legaron los griegos.

La organización democrática fué, en la Grecia clásica, el resultado del descubrimiento y exaltación de la racionalidad humana, del Logos, es decir, del poder que el hombre tiene de organizar, de introducir un orden (cosmos), no sólo en el mundo de la fysis, a través del conocimiento científico, sino tambien en el de la polis, en el mundo ético, a través de las leyes (nomoi). Precisamente porque pensaron al hombre como dotado de una razón o logos que, a diferencia de los animales, le permite crear, instituir, organizar o inventar formas y nuevas herramientas de creación, los griegos descubrieron, asimismo, la autonomía, es decir, la capacidad que los hombres tienen para darse leyes a sí mismos, eligiendo, creando y legitimando en común las formas de convivencia que prefieren.

Este bello descubrimiento constituyó una auténtica revolución ética y política. Por vez primera fué posible demostrar que las relaciones dentro de una sociedad humana no necesitan fundarse en el poder de la coacción, la violencia, la fuerza o el temor. Quedó, por el contrario probada para siempre y de una vez por todas la posibilidad de convenir y pactar el orden social mediante un sistema de intercambio basado en la persuasión, el diálogo, la discusión reglada y el reconocimiento recíproco de los ciudadanos entre sí, en el conocimiento de que el logos que los habita es esencialmente idéntico en todos ellos.

Ciertamente, el experimento griego de la democracia fué en la Antigüedad un fenómeno insólito, aislado y restringido. Su duración fué breve. Pero resultó lo suficientemente modélico e ilustrativo para legar a la historia, no sólo la evidencia práctica de que la democracia era posible, sino también la comprensión de los obstáculos e impedimentos que fueron enturbiándola, hasta quebrarla. Como advierte Savater, cuando analiza en "La Tarea del héroe" la fundamentación democrática de la creación social: "En la democracia grega, el punto oscuro y resistente a la racionalización fué precisamente la esclavitud: no hay que ver, para convencerse de ello, más que el embarazo de Aristóteles en su ética y en su política al tratar el tema (. . .). A fin de cuentas, quizá ese punto oscuro no sea sino la existencia de una superioridad institucionalizada, de la forzosa privación de voz de unos socios frente a otro u otros: El punto oscuro de toda sociedad es la existencia de una relación -una al menos- no reversible, que se resiste a la estricta reciprocidad. Es oscuro porque no puede decirse, porque no hay forma de hablar legítimamente de él, dado que el lenguaje es precisamente lo por siempre reversible, aquello que basa su funcionamiento en la perfecta reciprocidad. Como la razón toma su baremo en el lenguaje y éste es reversible por definición y por función, la relación irreversible, no recíproca, de la jerarquía es refractaria a la legitimación racional" (1)

Como herederos de este importante legado de los griegos, estamos en condiciones de saber que la democracia es frágil. Lo es porque exige internamente, para funcionar con efectividad y transparencia, que todos los hombres puedan actuar en ella en absoluto pie de igualdad, como sujetos racionales que intercambian recíprocamente sus argumentos. Pero esta condición de igualdad es siempre un ideal a bastante distancia de la realidad. Y la falta de igualdad siempre amenaza con convertir la democracia en una farsa, en una mera aristocracia de los más cultivados. Es fácil que se provoque, así, el descrédito y la irritada exasperación de aquellos que, desposeidos de la palabra, no pueden sino recurrir a la fuerza para hacerse escuchar.

Aunque frágil, la democracia merecee, sin embargo, ser intentada y sostenida, ya que encierra la pretensión política más atrevida y radical, pero también más deseable: la de fundar una sociedad autónoma de hombres libres.

Más si la democracia es algo que vale la pena intentar, aunque sea difícil y quebradizo, entonces hay que poner todos los medios para hacerla posible y garantizar su recurrencia. Tanto o más cuanto que, lejos de ser algo que va de suyo y que se produce naturalmente, es una forma de convivencia muy elaborada y compleja, cuyas condiciones de posibilidad requieren un estadío avanzado de cultura y educación y unas aceptables condiciones de igualdad económica y social.

Ello significa que la democracia ni mucho menos puede abandonarse al azar, en la convicción de que se produce sola o que mantiene espontáneamente su estabilidad. Por el contrario, hay que proponerse muy seriamente su cultivo y procurar, por tanto, educar para la democracia.

2. La conexión interna entre democracia y educación

Las relaciones entre democracia y educación no son, en verdad, sólo accidentales y externas, sino profundas y de afinidad interior. Toda educación que no se confunda con el adiestramiento ha de ser plural, preparando a los niños para la libertad. Por ello, en el límute, toda educación pide, desde dentro, realizarse en un sistema democrático, en una sociedad que haga posible la libre elección, ofreciendo múltiples posibilidades a la actividad de los sujetos y a la creación autónoma.

Pero también y de otro lado, toda la democracia exige, a su vez, un sistema educativo igualitario, democrático él mismo y que haga efectiva la equiparación lingüistica y cultural de los sujetos que la democracia exige.

No se afirma aquí, sin embrago, que la conexión entre educación y democracia pueda realizarse sin fisuras. Así, p.e., el principio de igualdad de oportunidades, que por principio no se cumple nunca, porque las oportunidades de los sujetos, como es sabido, son, por principio diferentes, exige -para su cumplimiento obligado e inexcusable- una diversificación del sistema educativo, pero tal que vaya orientada a propiciar la igualdad, no a ahondar en las desigualdades.

En todo caso, consolidar la democracia, además de consolidar la igualdad, exige consolidar el pluralismo y preparar para su ejercicio. Ello explica que los paises de mayor experiencia democrática y más arraigada tradición pluralista y parlamentaria se hayan preocupado por educar democráticamente a los niños.

Se recordará, en este sentido, por ejemplo, que J.Dewey escribió su importante obra "Democracia y Educación" (2) con el objeto, según sus propias palabras, de "descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa" (3). Empeñado y comprometido con el bello ideal democrático, cuando éste se hallaba en su mejor época, en los E.E.U.U., Dewey era conscienta de que "una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente". Esta ampliación de la experiencia supone, ante todo "que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás" lo cual no podría llevarse a cabo sin "la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional", pero tampoco sin una educación que preparara para el pluralismo y la tolerancia.

Una preocupación análoga enarbolaba Kilpatrick cuando en "La función social, cultural y docente de la escuela" resaltaba que: "Nuestros niños no aprenderán realmente la democracia hasta que vivan democráticamente" (. . .) "Aprendemos lo que realmente vivimos en el fondo, lo que creemos cuando vivimos (. . .) y lo que aprendemos así se introducirá en la estructura orgánica (. . .) Si este niño vive una alta cualidad de vida, se formará una alta cualidad de carácter (. . .) Según lo que el hombre persigue en su corazón, así es él y así será" (5).

3. ¿Exige la educación democrática la práctica de la autogestión dentro de la escuela?

Entre los pedagogos allegados al Movimiento de la Escuela Nueva se suscitó, como se recordará, un intento de dar fundamentación psicológica a la educación democrática. Aunque Ferrière reconocía en alguna ocasión que los niños distaban mucho de organizar sus bandas y pandillas democráticamente (6), Piaget, en cambio, creyó posible establecer en "El Criterio Moral en el niño" (7) que, aunque en los primeros años éste tiene una moral claramente heterómana, basada en el realismo de la autoridad, más tarde, a partir de cierto estadio del desarrollo, la moral autónoma brotaría espontaneamente, con el concurso de la experiencia del juego de reglas. Los niños descubrirían, a través de estos juegos, la posibilidad de darse normas, y convenir entre todos acatarlas o modificarlas. Los principios de la reciprocidad y del consenso se alcanzarían, así, a través de experiencias lúdicas espontáneas.

Estas concepcieones permitían a Piaget argumentar a favor de una educación ética y cívica que no se apoyase únicamente en lecciones verbales de moral, o en relatos edificantes, ni siquiera al socaire de las lecciones de historia o de ciencias sociales (8). Algunos de estos procedimientos podrían ser contraproducentes. Otros importantes, perono suficientes. Piaget insistía en que también en moral los procedimientos activos serían los más eficaces y recomendables. Por ello se inclinaba por preconizar sistemas de autogobierno: " El self-government, dada su flexibilidad, se presta admirablemente a este género de experimentos. Más que imponer a los niños un estudio completamente verbal de las instituciones de su país y de sus deberes de ciudadanos, está efectivamente muy indicado aprovechar los tanteos del niño en la constitución de la ciudad escolar, para informarle sobre el mecanismo de la ciudad adulta". (9)

La idea de hacer funcionar la micro-sociedad escolar a imagen y semejanza de una sociedad adulta en miniatura y como preparatoria de aquella no es ajena a muchos otros contemporáneos de Piaget. Fueron frecuentes dentro o paralelamente al Movimiento de la Escuela Nueva, los ensayos de autogobierno y la organización, dentro de los internados, de parlamentos infantiles o de asambleas escolares, de acuerdo con diferentes modelos que, a menudo, se inspiraban en la experiencia política del propio país. Ferrière, p.e., de nacionalidad suiza, veía como idonea una organización federativa:

"Agrupar las escuelas en comunidadss, hacer de la clase una sociedad en miniatura y de la institución escolar una federación de pequeñas repúblicas, más o menos autónomas, según la edad de los alumnos y el grado de responsabilidad que se les puede confiar es la solución planteada -y puesta en práctica- por muchos pedagogos sagaces en diferentes paises de Europa y América" (10).

En todo caso, los modelos según los cuales se establecieron y experimentaron en las escuelas sistemas de autonomía, de democracia escolar o de autogobierno fueron, en verdad, bastante variados, oscilando desde las clases asambleas o Gesammtunterrichten, propias de la Hauslehrerschule de Bertold Otto (11) a las severas comunas que en la Unión Soviética organizó Makarenko.

Hoy estos estos experimentos autogestionarios son menos frecuentes que a principios de siglo. En nuestro país -que es el que particularmente nos interesa- han sido sobre todo seguidores de C.Freinet los que, en época reciente, han puesto en práctica experiencias autogestionarias como las de Palomeras (12), Orellana (13) o el "Colectivo del Martes" (14).

Es de advertir, sin embargo, que la oportunidad y conveniencia de los parlamentos escolares y otros sistemas autogestionarios no siempre ha sido aceptado por la pedagogía renovadora. María Montessori, p.e., se declaraba en su tiempo contraria a tales experimentos que, a su juicio, implicaban la cosntitución de un poder judicial infantil para la represión de los delitos escolares, lo que , a su juicio —y no sólo al suyo— no dejaba de plantear problemas:

" Las llamadas 'repúblicas infantiles' (. . .) han puesto bajo la responsabilidad de la colectividad infantil la sanción a los propios actos, colocando en manos de los niños los principios sociales que rigen la vida colectiva del adulto y creando una especie de 'democracia' en la escuela. Nada de esto se encuentra en el método Montessori (. . .) No debemos dar a los niños nuestros principios sociales. Un compañero que sanciona a sus condiscípulos va contra la ley de la justicia que dice 'No juzgar' y además descarga sobre los hombros de las generaciones futuras los errores y las injusticias sociales que quizá son un impedimento a nuestra felicidad y a nuestra bondad (. . .) En las repúblicas infantiles, el maestro actúa menos directamente, es verdad, pero ha depositado sobre los hombros de los niños las leyes, las injusticias, los errores que hay en la sociedad de los adultos (15).

Además de esta importante objeción, el grancoste de tiempo que los experimentos autogestionarios exigen destinar a la organización (en detrimento de las actividades de aprendizaje, etc.) , así como la comprobación de que el juego del autogobierno no es, en los niños, ningún proceso espontáneo -al modo como podían pensar Piaget y los naturalistas de principios de siglo- sino algo muy artificioso y difícil de alcanzar, hacen que tales experimentos sean bastante excepcionales hoy dentro de las escuelas. De hecho, aunque seguramente son experiencias muy ricas e instructivas, no parecen poder generalizarse a toda la enseñanza excepto a través de cauces reglamentados y preestablecidos por la ley, cauces que, si bien evitan esos altos costes de tiempo implicados en todo ensayo ex ovo, también es verdad que arruinan, de entrada, lo que de valiosa experiencia de institucionalización autogestionaria tienen los sistemas de autogobierno.

4. Educación para la democracia ¿sí o no?

A la vista de todas estas consideraciones, cabe plantearse la pregunta de cómo organizar una educación para la democracia, dentro de las escuelas españolas, que,sin excluir experiencias de autogobierno, no las exigiera necesariamente, ofreciéndose con relativa indepencia con respecto a ellas.

Hay una importante corriente de opinión, que hasta ahora ha prevalecido, la cual, bien por pura inercia o por falta de criterios claros, prefiere dejar la educación democrática al azar, en el supuesto implícito de que tendrá lugar, de todos modos, por impregnación o por contagio espontáneos, viendo quizás y por el contrario contraproducente el intentar institucionalizar o formalizar una educación política, de cualquier tipo que sea.

Los no partidarios de no institucionalizar dentro de la escuela una educación para la democracia se hallan asistidos de buenas razones, como son las siguientes: existiría el peligro de convertir dicha educación en una nueva edición de la tan denostada "Formación del espíritu nacional", propia de la etapa anterior, o en cualquiera otra especie de indoctrinamiento. Y en el mejor de los casos podrían traducirse en una asignatura más a estudiar. Por ejemplo en el estudio de las Constitución, que algunas editoriales ya se han adelantado a imprimir, en plan previsor. Pero el mero estudio de la Constitución por los niños, reportaría en verdad, muy pocas ventajas educativas (¿Quién se acuerda, años más tarde, de tantas cosas estudiadas en la

escuela prematuramente ?). Y, en cambio, reportaría, sin duda, inconvenientes, con el peligro de crear una versión hacia la democracia y sus leyes, precisamente por haberlos convertido en un tema de estudio y empolle, cuando no de propaganda ideológica.

Quienes así argumentan no carecen de razón. Pero siempre que se refieran a esa solución tan poco imaginativa de convertir la educación cívica en estudio de la Constitución. Ni siquiera como una mera derivación del área de ciencias sociales, los temas de educación para la democracia deberían plantearse como temas de estudio y examen propiamente tal. ¿Cómo plantearlo, entonces?.

5. Ideas para un proyecto de educación democrática

Diseñar una educación para la democracia es una de las tareas más necesarias, pero también más difíciles que deberá emprender la renovación pedagógica. Las conclusiones que, sobre el asunto, se obtuvieron en un seminario celebrado en las últimas Jornadas Pedagógicas de Asturias (16) pueden sintetizarse del modo siguiente:

Para estructurar un programa de educación democrática parece necesario partir de un análisis de las condiciones en que la democracia se produce y que la hacen posible. Aunque no cabe efectuar aquí dicho análisis de una forma cumplida y acabada, si resulta necesario señalar algunos rasgos o notas generales sin los que una democracia no puede darse. Es preciso, p.e., tener en cuente que la democracia no es sólo una forma de Estado, o un procedimiento para elegir los gobernantes, sino que es una forma de sociedad. En su teoría de la microfísica del poder (17), Foucault ha mostrado muy claramente que el poder nunca es algo que se concentre exclusivamente en el aparato del Estado, sino algo mucho más difuso y que extiende sus redes por todo el conjunto social y sus instituciones. Por ello la democracia no puede radicar exclusivamente en un sistema de votación y elección de los miembros del ejecutivo o del legislativo, sino que es un sistema de gestión solidaria y participativa que debe afectar a toda la jerarquía social. En la democracia el poder es siempre delegado, y por tanto los socios tienen siempre derecho a pedir cuentas de su ejercicio. Es, además, por definición, un poder cambiante, al que, por principio, todos podrían acceder, porque a nadie puede estar vedado.

Esta condición significa que la democracia ha de preparar a todos los ciudadanos para que, dentro de cualquier área social (familia, empresa, escuela, etc.) estén capacitados para hacerse responsables y para enjuiciar la gestión de las instituciones en que se halla inmerso. Pero ello requiere elementos de juicio e información suficientes. La participación ciudadana exige, además, controlar conjuntamente la marcha de las instituciones, utilizando los cauces del diálogo y de la crítica. Todo ello tiene que ver mucho con el sistema educativo, porque exige el desarrollo de una serie de aptitudes, de destrezas -sobre todo las relacionadas con el área verbal de la expresión- así como un conjunto de actitudes.

El ejercicio de la democracia pide, en efecto, el dominio de ciertas habilidades lingüísticas y por lo tanto un cierto entrenamiento en las artes expositivas y discursivas. Una discusión democrática nunca es una riña o una reyerta; debe excluir los argumentos ad hominem y los insultos y traducir los intereses y pasiones en la forma de argumentos. Hay unas reglas del juego, puramente formales, que la democracia exige respetar. Y unas habilidades ligadas a la persuasión y a la eficacia dialéctica que en modo alguno se pueden descuidar. Como en la Grecia clásica, también los ciudadanos de las democracias actuales se hallan necesitados de una cierta preparación en las artes de la gramática, la retórica, etc. porque, como aquellos, pueden verse necesitados de escribir sus ideas, exponerlas y defenderlas públicamente. La educación democrática deberá, pues, ejercitar y entrenar a los niños en estos menesteres, habituándolos a hablar en público y a debatir sus propios puntos de vista.

De otro lado, la democracia se sustenta, también, sobre un conjunto de actitudes como son la apertura al otro, la confianza en su honestidad, la tolerancia y el pacifismo. Porque si los regímenes autoritarios se apoyan en un entrenamiento para la obediencia, un regimen igualitario deberá favorecersiempre las actitudes de cooperación; si los regímenes autoritarios utilizan los castigos físicos, un sistema democrático no deberá permitirlos; si un régimen autoritario está necesariamente presidido por la jerarquía, la democracia tiende a fomentar el intercambio recíproco entre iguales. Algunos de los objetivos de una educación democrática son, pues: formar personas celosas de su libertad, críticas, activas, solidarias; abolir cualquier forma de discriminación (social, sexual, racial, etc.) y fomentar, desde la escuela, una gestión descentralizada y abierta de todo cuanto efectivamente la escuela puede gestionar. Para ello es preciso formar en los niños una conciencia moral que prepare para la autonomía.

6. Esbozo de un programa de educación democrática

Parece, pues, clara la necesidad de introducir, dentro de las instituciones educativas, una educación democrática que, lejos de consistir en un adoctrinamiento o de convertirse en una asignatura más, resultara de verdad eficaz para formar en los niños las aptitudes y actitudes recién analizadas.

La primera cosa exigible, para ello, es la de disponer de un tiempo suficiente -al menos tres horas semanales- previsto en el horario escolar para destinarlo a esta temática, que sólo podrá desarrollarse en forma de debates y discusiones -en la forma de lo que los escolásticos denominaban "disputatio", o en forma de coloquio, mesa redonda, etc..- nunca, en cambio, en forma dogmática, de lecciones o de asignaturas.

Para roturar el campo de los posibles temas de debate democrático podría partirse de la siguiente consideración: los hombres se configuran siempre como producto de tres grandes tipos de relaciones: Las que mantiene con el mundo físico; las que establecen con los restantes hombres y, por extensión, como un caso particular, consigo mismos y las que sustentan con el mundo de la cultura, de las formas y los signos. Son, por cierto, estas relaciones y nexos los que propiamente constituyen al hombre, el cual, como es sabido, no es otra cosa que una fuente de actividad, de cara al mundo exterior, un nucleo de reconocimiento y reciprocidad sociales, así como un creador, intérprete y artífice de formas y símbolos.

Pues bien, a través de este esquema tan sencillo cabría organizar el conjunto de temas a discutir, para una educación cívico-democrática, bajo las tres rúbricas siguientes: 1) Temas que se refieren a la relación del hombre con la naturaleza y con las cosas (y dentro de este amplio conjunto se debatirían cuestiones relacionadas con el respeto a la naturaleza, la ecología, la pulcritud ciudadana, la educación para el consumo, la educación vial, etc. Problemas como el de las centrales nucleares, el aceite de colza, los incendios forestales o la crueldad con los animales podrían ser buenos ejemplos de lo que podría suscitar el debate de los niños, dentro de este primer apartado. 2) Temas que se refieren a las relaciones de cada hombre con los demás y, por extensión, consigo mismo. Dentro de esta rúbrica se hallarán temas como el de las relaciones dentro de la familia y con los hermanos, los minusválidos, la subnormalidad, el divorcio, las cárceles, la pobreza y el hambre mundiales, la guerra y la paz, la limpieza personal, el saludo, la mentira, la amistad, la alegría como virtud social, etc. Los niños tendrán, a propósito de estos debates, la oportunidad de formarse una opinión razonada sobre muchos de los problemas morales o de convivencia

que plantea, constantemente, la vida social y el intercambio con los demás. 3) Temas que consideran las relaciones del hombre con las instituciones sociales (las instituciones educativas, la Iglesia, el Estado, las Leyes, etc.). Las discusiones acerca de las leyes o aspectos concretos de la Constitución, o sobre el funcionamiento de las instituciones son características de este apartado. Preguntas tales como las relativas al modo de organizar una manifestación de protesta, el sentido que puede tener el derecho de propiedad, qué hacer para crear una asociación, en qué consisten los derechos humanos, etc. son un buen ejemplo de temas a tratar bajo este epígrafe.

Para que todos los niños pudiesen participar en este tipo de debates deberían celebrarse generalmente en el ámbito del aula, aunque eventualmente tuviesen un marco más amplio y solemne. Los temas a discutir podrían venir suscitados por una pregunta o un problema que la marcha de las clases hubiese planteado. Pero también podría procederse a partir de algún centro de interés o de una situación desencadenante (una película, un relato, una noticia de prensa, una simulación o dramatización, la visita de un experto llamado exprofeso o, por el contrario, una visita realizada por los niños a alguna institución o lugar de la ciudad, etc.) que provocaran el debate posterior.

Sea como fuere, lo interesante sería que los movimientos de renovación pedagógica se tomaran en serio el problema de una educación para la democracia y comenzaran a ensayar procedimientos para hacerla efectiva.

NOTAS

(1) SAVATER, F.: **La Tarea del héroe.** Madrid, Taurus, 1982, p. 173

(2) DEWEY, J.: **Democracia y Educación,** Buenos Aires, Losada, 1978

(3) op. cit. p. 7

(4) op. cit. p. 98

(5) KILPATRICK, W.H.: **La función social, cultural y docente de la escuela.** Tr.: L. Luzuriaga. Buenos Aires, Losada 1964, p. 49

(6) FERRIERE, A.: **La Escuela Activa.** Madrid, Studium, 1971

(7) PIAGET, J.: **El Criterio moral en el niño.** Madrid, Moreta, 1965

(8) PIAGET y otros: **La nueva educación moral.** Buenos Aires, Losada, 1960,p.36

(9) op. cit. p. 51

(10) FERRIERE, op. cit., pp. 122-123.

(11) Cfr. SCHMID, J.R.- **El maestro compañero y la pedagogía libertaria.** Barcelona, Fontanella, 1976

(12) LARA, F. y BASTIDA, F.: **Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras.** Madrid, Editorial Popular, 1982

(13) FERNANDEZ CORTES, F.: **Orellana. Una Asamblea en la Escuela.** Madrid, ZYX, 1978

(14) COLECTIVO DEL MARTES: ¿Quereis la escuela?. Madrid, ZYX, 1977.

(15) MONTESSORI, M.: **"El Método Montessori y la educación moderna".** Incluido en: LUZURIAGA: Ideas pedagógicas del Siglo XX. Buenos Aires, Nova, 1954, pp. 150-151

(16) En el seminario participaron como ponentes: Ludivina García, Diputada por Asturias -de la que proceden muchas ideas de este trabajo- además de Miguel Angel Quintanilla, Francisco Fernández Cortés y Amelia Valcarcel. Actué de coordinadora yo misma, P.Palop.

(17) Cfr. FOOCAUL, M.: **Microfísica del poder.** Madrid, La Piqueta, 1980

LA HISTORIA DE LA CIENCIA COMO FACTOR DE RENOVACION PEDAGOGICA

AUTOR : M. Hormigón, *J. Sancho**
M.R.P. : Escuela de Verano de Aragón
C.A. : ARAGON

El programa de actividades de la Escuela de Verano de Aragón (E.V.A.) de 1979 contenía la convocatoria de un curso de iniciación a la Historia de la Ciencia que pretendía "ofrecer en el tiempo y a través de períodos completos, un ensayo de interpretación de la realidad socio-económica y sus representaciones en las respuestas que la sociedad da a los problemas técnicos y científicos que se le plantean, no separándolos al modo de las historias existentes de cada rama científica, sino totalizándolos" (Programa de las III Jornadas Pedagógicas de la Escuela de Verano de Aragón, Zaragoza, 1979). Entre los asistentes a dicho curso, se destacó un grupo de personas interesadas en el tema que decidió continuar el trabajo a lo largo del curso académico. Este grupo de profesores –de todos los niveles– y estudiantes de los últimos cursos de licenciatura, constituyó el grupo inicial del Seminario de Historia de la Ciencia y de la Técnica de Aragón (SCHTAR), y se marcó como objetivos para su labor los siguientes:

1) Estudio del papel que puede y debe jugar la Historia de la Ciencia en la mejora didáctica de las diferentes Ciencias, dentro de los distintos niveles de enseñanza.
2) Ampliación del conocimiento en Historia de la Ciencia mediante el contacto y la discusión desde perspectivas pluridisciplinares.
3) Reflexión colectiva sobre el papel que la Ciencia juega dentro de la Sociedad actual.

Entre los integrantes del SHCTAR siempre ha sido mayoritario el grupo de los que tenían formación científica, en la que, dentro de nuestro país, no se incluye la formación en la Historia de la Ciencia (Hay que señalar la excepción, entre otras, de los estudios de Medicina o Filosofía, en los que sí forma parte del curriculum la Historia de las respectivas disciplinas. No obstante, sobre este tema pueden consultarse las **Actas del I Simposio sobre la Historia de las Ciencias y la Enseñanza**, Valencia, 1981; y la Mesa Redonda sobre las **Perspectivas institucionales de la Historia de la Ciencia y de la Técnica en España** en las Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Historia de la Ciencia, en prensa).

Por ello no es raro que la actividad del colectivo se haya orientado a cubrir el segundo de los objetivos, rellenando, con ello, esa laguna curricular. Otras constante en la acción del SHCTAR ha sido el carácter pluri e interdisciplinar que ha tenido siempre, tanto en su trabajo, como en su concepción de la Historia de la Ciencia, no como un agregado de Historias particulares, sino como un fenómeno global. El trabajo del SHCTAR ha estado orientado pues, a discusiones y puestas en común del trabajo de grupos e individuos y su mejor materialización han sido los **Encuentros Generales**, reuniones de todo el colectivo, centradas en un tema común y en la reorientación y programación de las actividades posteriores.

Hay que señalar que si bien estas características se han mantenido a lo largo de los cinco cursos de actividad, han habido diferentes estadios de evolución que se pueden resumir en tres fases***:

La primera comprendió los cursos 79-80 y 80-81. En ella funcionaron cinco grupos de trabajo que durante unos meses discutían un tema concreto (por ejemplo, la Historia de la Ciencia y de la Técnica en la Antigüedad clásica) desde distintas perspectivas y a los cuales se adhería cada miembro según sus preferencias profesionales o intelectuales. La culminación de este proceso la constituía una exposición conjunta de los resultados obtenidos, en un Encuentro General y la discusión pluridisciplinar. A lo largo de este periodo fue generándose una cierta tensión, provocada por los deseos de una mayor profundización en el estudio de la Historia de la Ciencia y el hecho de que la mayor parte del colectivo tenía una dedicación profesional alejada de la misma, por una parte; y por otra, por la difícil contradicción entre los deseos de superar los métodos tradicionales de aprendizaje y la necesidad de recurrir a ellos para ampliar los conocimientos.

Tras una discusión larga y profunda, se optó por alterar las actividades del colectivo, centrándolas en un programa concreto (por ejemplo, la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII) que se distribuía entre los miembros o grupos internos del colectivo para su exposición en sesiones generales, realizadas cada semana o cada quince días. Del conjunto de esas sesiones se iban extractando temas de discusión en los que profundizar en los Encuentros Generales que han seguido realizándose con periodicidad aproximadamente trimestral. Esta fase se ha extendido en los cursos 81-82 y 82-83 y además de los miembros del Seminario, se ha contado con especialistas, ajenos al mismo, para el desarrollo de algunos temas. El cambio fundamental ha sido la mayor profundidad en el tratamiento de los asuntos, acercándose a los textos originales y a trabajos de profundización más importantes. Sin embargo, eso mismo ha hecho que se abriera con mayor amplitud la brecha entre los mismos miembros del Seminario, debido a su diferente grado de especialización, y entre el Seminario en su conjunto y los posibles interesados en iniciar un aprendizaje desde cero.

La fase en la que ahora mismo se encuentra el grupo, se caracteriza por el intento por conseguir una síntesis integradora de los distintos niveles de trabajo de sus miembros: o sea, por un lado la de los que buscan un colectivo de aprendizaje y, por otro, la de los que piensan que debe orientarse hacia un colectivo de investigación. El Seminario ha de actuar como impulsor de ambas facetas, convirtiéndose en un núcleo en el que todos los miembros encuentren apoyo y estímulo para conseguir sus fines. Como actividad interna se continuará desarrollando un programa interdisciplinar y reuniones generales. Uno de los factores que va a contribuir a la referida labor de apoyo del Seminario será, sin duda alguna, la constitución de una biblioteca especializada en Historia de la Ciencia, que incluye ya algunas revistas de investigación.

Hasta aquí se han descrito las diferentes etapas de este colectivo de trabajo surgido de la E.V.A. en el año 79 sin mencionar especialmente la labor realizada por el SHCTAR en el campo de la didáctica de las Ciencias que, como se ha hecho notar anteriormente, fue uno de los objetivos marcados en sus inicios. Cuando se hizo esa afirmación, se era plenamente consciente del papel que la Historia de la Ciencia podía jugar en el aula, como herramienta imprescindible de una enseñanza genética y motivada de las mismas****.

La tarea realizada en estos años puede sumarizarse en cuatro frentes, si bien es necesario reconocer que no ha sido la atención preferente de la labor del SHCTAR habida cuenta de la atención primordial al aprendizaje del colectivo:

---

* Departamento de Educaciones Funcionales. Facultad de Ciencias. Zaragoza
** I.N.B. de El Vendrell. Tarragona.

*** Para mayores detalles sobre el desarrollo del SHCTAR, puede consultarse: HOMIRGON, M.; SANCHO, J.; SEQUEROS, L.: **El Seminario de Historia de la Ciencia y de la Técnica de Aragón: una experiencia de aprendizaje colectivo.** Actas del I Simposium de Metodología e Historia de las Ciencias. Madrid, 1981. pp. 156-164.

**** Hemos detallado suficientemente nuestra postura al respecto en la ponencia dirigida por el colectivo de Matemáticas del SHCTAR, durante las III Jornadas de Aprendizaje y Enseñanzas de las Matemáticas: **La Historia de las Matemáticas y la Enseñanza de las Matemáticas**, Zaragoza, 1983, (en prensa)

1. Colaboración con la Escuela de Verano de Aragón en distintas convocatorias con la dirección de diversos cursillos.
2. Dirección y coordinación del área de trabajo sobre **La Historia de las Matemáticas en el Aula** dentro de las III Jornadas sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas. En las Actas de estas Jornadas, de próxima aparición, figurarán, además de la ponencia ya citada, los resultados de una investigación realizada entre los estudiantes de últimos cursos de la licenciatura de Matemáticas de la facultad de Zaragoza, sobre el papel que la Historia de las Matemáticas juega en su aprendizaje*.
3. Se trata de cubrir la laguna que supone la inexistencia de las disciplinas relacionadas con la Historia de la Ciencia —y de las Ciencias— en las Facultades de Ciencias, con la realización de un curso interdisciplinar de introducción a la Historia de la Ciencia, dirigido a los alumnos de la Universidad de Zaragoza e impartido por miembros del Seminario o colaboradores habituales. En el presente curso académico se está realizando por segunda vez.
4. Creación de una colección de **Cuadernos de Historia de la Ciencia** con la que se pretende aportar un instrumento de apoyo a los docentes que proporcionen, junto a un resumen de la historia un determinado tema, textos originales en los que seguir el desarrollo histórico de los problemas y teoría científica tratados**.

Puede considerarse positivamente lo alcanzado en estos años, pero nunca será posible que la Historia de la Ciencia llegue a ser un instrumento eficaz dentro de la metodología general de la renovación de la didáctica de las Ciencias en tanto que los futuros profesores no se hayan familiarizado, con ella de alguna manera, en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido es obvio señalar que la renovación pedagógica tiene que partir de una forma significativa de la transformación de unos planes de estudios verdaderamente inadecuados y, en algunos casos, absurdos.

---

* Dichos trabajos son: **La Historia de las Matemáticas en la formación de los Matemáticos, y La Historia de las Matemáticas en las perspectivas profesionales de los estudiantes.**

** El n.º 1 de la colección, único aparecido hasta ahora es obra de Leandro SEQUEIROS: **La Evolución Biológica: Historia y textos de un debate**, Zaragoza, 1983.

RENOVACION PEDAGOGICA Y AYUNTAMIENTOS

AUTOR : MCEP, Campo Gibraltar
M.R.P. : MCEP
M.C.E.P.

Esta comunicación es para exponer una experiencia que el Grupo Territorial del Campo de Gibraltar del M.C.E.P. ha organizado con presupuesto del Ayuntamiento de San Roque y que servirá como inicio a una serie de actividades que estructuradas por un estudio conjunto de Ayuntamiento, colectivos renovadores y personas interesadas, ayuden al bien de la cultura popular.

Empezaremos con una descripción de las actuales y "futuras" competencias de los ayuntamientos para después adentrarnos en la experiencia. Para esto seguiremos el siguiente esquema:

1) Competencias educativas de los ayuntamientos.
2) Perspectivas en la nueva legislación de Régimen Local.
3) Experiencia:
   a) Origen de la experiencia.
   b) Planteamiento pedagógico.
   c) Estructura. Tres Bloques.
   d) Incidencia social.
   e) Valoración.
4) Conclusiones.

1.– COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE LOS AYUNTAMIENTOS

Las competencias municipales en materia de educación tienen carácter secundario. Aunque han sido transferidas competencias de Administración Estatal a algunas Comunidades Autónomas, la descentralización no ha llegado a las Corporaciones Locales. Descentralización que comporta un estudio de la organización territorial de la administración autónoma y en él se debe contemplar una amplia gama de competencias transferidas a los Ayuntamientos y que cuenten con los recursos económicos necesarios.

Este autogobierno de corporaciones locales en materia de educación con amplias competencias es necesario. Muchos proyectos locales no se pueden realizar ante el pobre marco de competencias que tienen las corporaciones locales y por el desánimo que conlleva las trabas de burocratización si se trata de llevarlos a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.

Las competencias educativas actuales de los Ayuntamientos, que son la mayoría de infraestructura, muchas veces no son realizables por falta de presupuesto. Estas son:

Velar por el cumplimiento de la obligación escolar y sancionar con multas la falta de asistencia a la escuela.
Construir instalaciones deportivas mínimas según el censo de población.
Sobre construcciones escolares, aportación de los terrenos para su edificación, y participación en el coste de la edificación si es posible y conservación y mantenimiento de los edificios.
Promovionar colonias y campamentos.
– Suplir con iniciativas propias aquellos niveles y actividades educativas que o bien no quedan cubiertas por la Administración Estatal o Autónoma o bien no esta suficientemente atendidas: preescolar, adultos, educación especial, enseñanzas especializadas, etc. .
– Llevar a cabo actividades complementarias: Música, cine, fotografía. . .
– Control sanitario de la comunidad escolar.
Atender a la conservación y reparación de las viviendas para maestros.
– Concesión de becas.
Cooperación para que las unidades escolares estén dotadas de buen material y mobiliario pedagógico.
– Funcionamiento de las Juntas Municipales de Enseñanza cuyas actuaciones son de mínima importancia.

Como ya se ha dicho, son la mayoría competencias de infraestructura y no de organización escolar y, además, en bastantes ayuntamientos no se pueden realizar por falta de presupuesto.

2. PERSPECTIVAS EN LA NUEVA LEGISLACION DE REGIMEN LOCAL:

Analizado el borrador del Proyecto de Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local deducimos que no hay una clara delimitación de las competencias que en materia de enseñanza deban tener los ayuntamientos.

Consideramos que como la aún actual Ley de Régimen Local las competencias educativas van a estar centralizadas a nivel de Estado o Comunidad Autónoma y a los ayuntamientos no va a llegar la descentralización deseada.

En este borrador las competencias propias de las corporaciones locales no existen. De las competencias mixtas se contemplan como las de la anterior Ley. En cuanto a las competencias delegadas en un futuro del Estado a las corporaciones locales no se mencionada nada. De las competencias alternativas falta un reconocimiento explícito de las mismas.

Este anteproyecto en materia de educación sólo cita lo siguiente. El capítulo tercero trata de las competencias que tendrían los ayuntamientos. Dentro de estas competencias, el artículo 24, punto 2, apartado m), dice que le compete: "actividades e instalaciones culturales y deportivas; ocupación del tiempo libre". El artículo 27 dice que: "los municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras administraciones y, en particular, las relativas a la educación, cultura, etc. . .

Ante esto, insistimos que se deben de fijar las competencias educativas de las distintas Administraciones (Central, Autónoma y Local) y buscar los medios de financiación para llevar a cabo las mismas. No basta con darle competencias a los ayuntamientos sino que cuenten con unos medios económicos que afronten estas competencias y no dejarlo a la buena voluntad de éstos.

3.– EXPERIENCIA: I Y II SEMANA INFANTIL DE SAN ROQUE

3.1. Origen de la experiencia: En el grupo existía la idea, algo abstracta en principio, de organizar uans actividades de animación con los niños, las cuales tuviesen unas directrices básicas:

– Que el niño fuera protagonista activo en ella.
Que en las mismas se plasmara nuestra idea de educación.

En el último año de mandato de los primeros ayuntamientos democráticos, afanados éstos en realizar actividades que tuviesen una rentabilidad electoral, surgió en el ayuntamiento de San Roque una leve propuesta de organizar algo inconcreto pero que tuviese relación con los niños.

Eso nos permitió reunirnos, estudiar su propuesta y aprovechar esta oportunidad para dar a luz las ideas que sobre este particular teníamos.

3.2. Planteamiento pedagógico: Nos planteamos unos objetivos básicos:

– Que las actividades fueran creativas.

– Utilizar métodos activos.
– Revalorizar la actividad manual.
– Romper el espacio escolar. Llevar esta actividad a la calle.
– Hacer participar a los padres en esta experiencia.
– Llenar las calles del pueblo de alegría.
– Revalorizar canciones y juegos populares.
– Protenciar el trabajo cooperativo.
– Carácter no obligatorio de las actividades.
– Poner a los niños de San Roque en contacto con formas de creación cultural no muy frecuentes por estos lares: teatro, guiñol, mimo, circo, etc.
– Poner en contacto al niño con la literatura infantil.

3.3. Estructura. Con arreglo a estos planteamientos estructuramos las actividades en tres bloques: Talleres, Animación y Actos Culturales.

a) **Talleres**: Serían un conjunto de actividades donde el niño se pusiera en contacto con una serie de materiales y se expresara por medio de ellos, en base a unas indicaciones técnicas dadas por los monitores de dichos talleres.

Los talleres son eminentemente activos, de libre elección, al aire libre, de expresión libre, donde se busca que el niño desarrolle la otra parte de su personalidad que por desgracia en la escuela tradicional está atrofiada.

Estos talleres fueron:

– En la primera Semana Infantil: modelado, pintura, marionetas y cabezudos.
– En la segunda se aumentaron: los cuatros anteriores más expresión corporal, fotografía, macramé, tapices, cometas, baile. En total, diez talleres.

Estos talleres fueron impartidos por miembros del M.C.E.P. del Campo de Gibraltar y colaboradores de la localidad. En algunos talleres participaban padres.

El último día se hizo una exposición de los trabajos realizados en los talleres, en el mismo lugar donde se desarrolló toda la Semana. Las dos Semanas se han hecho al aire libre, en el Parque de la Alameda de San Roque.

b) **Animación**: En este apartado nos planteamos:

Comenzar y acabar la Semana de forma llamativa y alegre.
Poner en contacto a todos los niños de los distintos talleres.
– Recuperar juegos y canciones populares.
– Desinhibir a niños y mayores.
– Demostrar que todos juntos lo pasan mejor que estando solo.

Las actividades de animación que recogían estos presupuestos fueron los siguientes:

– Pasacalles (Gigantes, cabezudos, dragones, gusano, llevados por los niños/as, acompañados de banda de música). Con esto comenzaban y acababan las Semanas.
– Grupos de animación: Compuesto por varios compañeros que animaban a cantar y bailar a los chavales canciones populares del folklore infantil. Fue uno de los puntos fundamentales de la Semana.
– Chocolatadas y refrescos.
– Juegos colectivos tradicionales.

c) **Actos culturales**: Serie de actos que, venidos de fuera, nos acercaban a las distintas formas de expresión cultural, estando relacionados con el mundo de los niños/as. Estos eran: Teatro, hecho para mayores y niños. – Mimo – Guiñol – Teatro-circo Canción – Cine Infantil.

HORARIO: Debido a que la I Semana Infantil se hizo en Agosto/82, hubo sesiones de mañana y tarde. Por las mañanas se empezaba a las once con los talleres que duraban dos horas y después había animación. Por las tardes, eran los actos culturales y animación o juegos.

En la II Semana Infantil, que fue en septiembre/83, se hizo sólo por la tarde con la misma duración, en los bloques, que en la anterior. Se empezaba a las seis. Sábado y domingo por la mañana, también.

En ambas Semanas hubo una caseta con Literatura Infantil que los niños revisaban o leían sus libros.

Para saber el horario más detallado, se adjunta programas (Anexo I y II). **PRESUPUESTO**: La I Semana se llevó un presupuesto de 375.000 pesetas subvencionadas por el ayuntamiento. La segunda, 600.000 pesetas, también abonadas por la Corporación Local.

Sobre un presupuesto más detallado adjuntamos Justificación de Gastos de la II Semana Infantil como Anexo III.

3.4. Incidencia social. Una de las principales preocupaciones cuando una experiencia se hace por primera vez es si tendrá buena aceptación en el entorno social en donde se realiza. Más en nuestro caso debido a que la realización de la I Semana Infantil era en agosto y la relación con los niños no era igual que si hubiera sido en el curso escolar.

Se conectó con un grupo de alumnos y éstos fueron grandes colaboradores para su difusión, comunicándoselos a los demás. niños. Nuestra previsiones, un tanto pesimistas, no se cumplieron y, para bien, vimos que la participación superaba nuestros cálculos. En Talleres estuvieron expresando su alegría y creatividad unos doscientos niños. En los demás bloques también la asistencia fue mayor que la prevista.

En la II Semana como se realizó en septiembre, con el curso empezado, la participación fue mucho mayor: a los Talleres asistieron unos quinientos niños y en actos culturales y animación superaron también nuestros supuestos. Hubo mayor acercamiento de padres y maestros, que, si la anterior estaban de meros espectadores o no interesados, comprendieron la experiencia y colaboraron en la realización de talleres, organización de actos, etc.

Por otro lado, la incidencia en la comarca del Campo de Gibraltar fue también positiva, viniendo niños de otras localidades a participar y teniendo gran difusión en medios de comunicación: radio, prensa.

3.5. Valoración. Es positiva. Es la primera vez que una actividad de este tipo se realiza en esta comarca. Otras localidades próximas están pensando en hacer experiencias similares y se han puesto en contacto con nosotros para ello.

Esta valoración es positiva, entre otras razones, porque:

– El componente electoralista inicial del Ayuntamiento ha dado paso a una consideración positiva de la Semana, considerándola como "realización fija" para los próximos años.
– Ha servido para "abrir brecha" en el Ayuntamiento. Ahora, un grupo de maestros estamos trabajando en un Plan de Acción Educativa Municipal que el Ayuntamiento está dispuesto a llevarlo a cabo.
– La participación de los niños es masiva. En la primera Semana, debido a las fechas, generalmente eran niños del centro. En la segunda, la participación de niños de las capas más populares fue mayoritaria.
– Los padres han acogido de manera muy favorable esta experiencia. Han apreciado los trabajos de talleres y el tipo de relación entre niños y monitores, y la nueva forma de enseñanza y aprendizaje que realizábamos.
– Desmitificábamos el papel del maestro. La relación profesor-alumno es diferente a los canones tradicionales.
– Se revalorizan las actividades manuales importantes para el desarrollo de la personalidad del niño.

En este año hemos conseguido implicar en el trabajo de talleres, personas preparadas de la localidad sin relación con la enseñanza.

4.– CONCLUSIONES:

– Consideramos que los Ayuntamientos deben participar en el patrocinio y organización de actividades de este tipo en el ámbito de la educación y animación cultural.

- Creemos que la Semana Infantil no debe ser una actividad aislada anual sino que debe tener una continuidad por medio de talleres de tiempo libre permanentes donde se desarrollen todas estas técnicas. En esta tarea el Ayuntamiento debe tener un papel destacado.

– Para próximas Semanas Infantiles debemos procurar implicar a otros sectores de la localidad en la organización y realización de las mismas, por ejemplo, A.P.A.S., Asociaciones de vecinos y cuantas personas quieran participar.

– San Roque es un municipio que tiene su población repartida en distintas barriadas alejadas varios kilómetros del casco urbano. Por esta característica, el próximo año, se intentará implicar a representantes de barriadas para así hacerla extensible a todos los niños del término municipal.

– Entrar en contacto con personas o colectivos que realicen experiencias similares con objeto de compartirlas y enriquecernos mutuamente.

Creemos haber conseguido, ampliamente, los objetivos pedagógicos que en un principio nos planteábamos: los niños han sido protagonistas activos de las Semanas, han trabajado de manera cooperativa, han expresado su creatividad, etc.

- Aunque no es un objetivo específico de nuestro Grupo, la participación en estas dos Semanas ha dado al grupo una mayor cohesión y mejor difusión entre la gente en general, y los enseñantes en particular.

INDICI DE COORDINACIÓ DELS AJUNTAMENTS COM
A INSTRUMENTS AL SERVEI DE L'ESCOLA
AUTOR: Antoni Segarra
M.R.P.: Moviment Educatiu del Maresme
C. A.: CATALUNYA

1.– Marc en el cual es realitza aquesta coordinació
  1.1 La comarca. Característiques
  1.2 Mapa escolar
  1.3 Els Departaments d'Ensenyament i els Governs Municipals.

2.– Objectius de la coordinació
  2.1 A curt termini:
    – Incrementar el nombre de serveis que poden donar-se a les escoles:
      a) Oficina Gestora
      b) Centre de Recursos
      c) Camp d'Aprenentatge
      d) Cases de colònies
      e) Servei de producció de materials comarcals (llibres, vídeos, audiovisuals, etc.)
    – Assessorar jurídicament i pedagògicament els Ajuntaments i intercanviar i analitzar experiències.
  2.2. A llarg termini:
    – Disposar de la infraestructura per convertir-se en Delegació Territorial dels Serveis Territorials d'Ensenyament de la Generalitat.

3.– Fases de posta en marxa.
  3.1. Reuniones de Regidors
  3.2 Oficina Gestora
  3.3 Contactes oficials i participació del M.E.M.
  3.4 Endegament del Centre de Recursos i Delegacions

4.– Avaluació de les dificultats i resultats.
  4.1. Necesitat d'extendre la participació
  4.2 Necesitat de crear una fòrmula jurídica estable (Consell Comarcal?) (Mancomunitat?).
  4.3 Perill de desmembració de la comarca
  4.4 Anàlisi i valoració dels serveis endegats (Regidors - Gestora - M.E.M. - Assessoria)
    – Per part del M.E.M.
    – Per part dels Ajuntaments implicats.

EL SERVEI DE DOCUMENTACIO PEDAGOGICA DE L'I.M.E.

Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. CATALUNYA

EL SERVEI DE DOCUMENTACIÓ PEDAGÒGICA DE L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ

El Centre de Documentació Pedagògica, que forma part dels Serveis de Documentació i Bibliografia de l'Institut Municipal d'Educació, ha estat creat per l'Ajuntament de Barcelona com un esglaó més en la línea empresa per la corporació municipal, en el sentit d'incidir en un procés de recuperació de la nostra història pedagògica.

Aquest Servei, inaugurat oficialment el 22 de desembre del 1982, té una doble funció: d'una banda la de buscar, conservar i incrementar el material relacionat amb la vida escolar, per tal d'enriquir el seu fons i, a la vegada, vetllar perquè la documentació històrica escolar no es deteriori o resti arraconada. L'altra funció que el Servei de Documentació pretén és la de ser un centre de treball des del qual s'impulsin actes ciutadans de reconeixement i homenatge, mestres del material i, també, un nucli de recerca i investigació del nostre passat pedagògic. El Servei de Documentació oferirà un servei d'informació que permeti controlar (catalogar, fitxar) el material escampat per la ciutat i per la resta de Catalunya, fent, així, la tasca dels investigadors més assequible.

EL FONS DOCUMENTAL

El mobiliari escolar constitueix el bloc més voluminós de l'actual fons. Està compost per una sèrie de pupitres (de diversos models i èpoques), de taules (individuals i de grup), cadires, taula i butaca del mestre, pissarres, penja-robes, estufes, armaris, etc. Tot aquest material permet reconstruir l'ambient físic d'una classe de començaments de segle o d'una de parvulari dels anys trenta amb una organització espacial més adient a la pedagogía del moment.

Un interessant complement d'aquest material són els dibuixos, catàlegs, etc. que justifiquen mesures i formes, lligades a la normativa vigente.

Per a l'estudi de l'evolució de l'espai escolar és fonamental la documentació referent als plànols de les escoles, dels quals el Servei en disposa d'un nombre important, especialment dels anys en els quals les escoles de la ciutat es feren des de la ciutat.

Ara bé, un cop configurat aquest marc físic de l'escola, cal veure quins elements relacionats directament amb les tasques realitzades a l'aula s'han conservat. En primer lloc cal tenir en compte el paper important dels quaderns i treballs de classe. Els quaderns reflecteixen no tan sols el tipus de pedagogia que s'aplicava, sinó també la ideología dominant de la societat en la qual estava inserta l'escola: els temes com l'educació cívica (a les escoles del Patronat), la consciència nacional de l'Espanya tradicional (a les escoles dels anys quaranta), la mitificació de certs personatges (polítics, escriptors, sants, etc.) així com l'evolució, tant de la grafía com del llenguatge emprat, exemplaritzen el camí de l'escola a Catalunya.

El fons més important en aquest sentit són els quaderns procedents de les escoles del Patronat Escolar, on, a més dels aspectes que hem esmentat abans, hi podem veure altres temes com el contingut de les diverses matèries, la importància donada a la presentació acurada del treball, i també, el tractament donat al tema de la utilització indistinta del català i el castellà, seguint els punts de l'anomenat Decret de la llengua de 29 d'abril de 1931, signat per Marcel.lí Domingo.

També els treballs procedents de les escoles Montessori de Barcelona són un fons interessant en quant a la utilització del material sensorial, del llenguatge i de la matemàtica. Dibuixos procedents, no tan sols de les escoles de la ciutat, sinó també fruit de l'intercanvi amb altres països, quan la Dra. Montessori vivia a Barcelona: la similitud de tots ells palesen l'extensió del mètode i la seva utilització similar arreu del món.

El bloc que fa referència als complements emprats a la classe en les diverses matèries, formen, també, un conjunt interessant d'entre el fons del S.D.P.

- Material pels laboratoris de física, química i ciències naturals,
- Boles del món, planisferis, mapes murals d'arreu del món,
- Làmines didàctiques,
- Jocs de mesures,
- Herbaris, animals dissecats,
- Tinters de ceràmica realitzats a l'escola o per a l'escola, plomes, plomins, papers secants,
- Una gran colecció de vistes fixes en vidre, de diversos temes, –ciències naturals, història, escultura, pintura, arquitectura– emprades a totes les escoles depenents de l'Ajuntament de Barcelona.
- Forns per a coure ceràmica, peces treballades pels nens, els estris adequats per a treballar el fang.

Tot aquest gran bloc de materials diversos son un complement indispensable per a les exposicions o mostres públiques de les col.leccions del Servei.

La preocupació que els mestres catalans han demostrat envers els hàbits per a la higiene personal dels seus alumnes, així com fer de l'acte de menjar una lliçó, es reflecteixen en uns materials insòlits en altres Serveis com el nostre arreu d'Europa. Podem esmentar, a títol de mostra, un armari fet a la mida dels nois en el qual els alumnes de l'Escola de sords-muts de Barcelona, guardaven el got i el respall per a rentar-se les dents, els estris per tenir una taula ben parada: estovalles i tovallons blancs, coberts, soperes, plats, etc.

El llibre de text és un element clau per tal de poder esbrinar quina ha estat la ideologia que la societat ha volgut transmetre a l'escola, tant a través de les diverses opcions científiques, com en d'altres temes de Ciències Socials, la llengua, etc. on la intenció hi és encara més evident. L'estudi del gran nombre de llibres de text i de contes que componen la biblioteca del Servei de Documentació, permeten exemplaritzar idees diverses per tal d'enriquir els treballs de recerca.

CONCLUSIÓ

Els estudis que poden sorgir després de la consulta del fons del Servei de Documentació, són diversos segons els enfocaments que l'investigador i el mestre poden arribar a donar-hi: la història dels corrents pedagògics, els mètodes emprats, la relació educació-societat, etc.: Aquests diferents enfocaments en l'estudi d'un mateix fons documental, enriquiran els treballs sobre la nostra història de l'educació.

Aquest breu repàs al material del Servei de Documentació no pretén tenir un caire exhaustiu. Hi ha temes que no han estat ni esmentats, com podria ser l'educació de la dona, el joc i la joguina a l'escola, l'educació familiar i d'altres. Aquestes ratlles són tan sols un suggeriment per tal que mestres i estudiosos del nostre passat pedagògic s'interessin en la consulta directa d'uns documents que foren els protagonistes, junt amb els nostres avis, de la història de l'escola a Catalunya. El contacte amb els documents ens permetrà entendre que l'educació és una realitat històrica, i que, en aquest passat, és on hi trobarem els elements dels quals està format el present: això ens donarà una dimensió que pot fer més enriquidor el treball diari.

EL SERVICIO DE DOCUMENTACION PEDAGOGICA DEL I.M.E.

(Trad. del original catalán)
Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

EL SERVEI DE DOCUMENTACIÓ PEDAGÒGICA DE L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ.

El Servei de Documentació histórica, que forma parte de los Servicios de Documentación y Bibliografía de l'Institut Municipal d'Educació, ha sido creado por el Ajuntament de Barcelona como un paso adelante hacia la línea iniciada por la corporación municipal, en el sentido de incidir en el proceso de recuperación de nuestra historia pedagógica.

Este Servicio, inaugurado oficialmente el 22 de diciembre de 1982, tiene una doble función: por un lado la de buscar, conservar e incrementar el material relacionado con la vida escolar, para enriquecer su fondo y, a la vez, procurar que la documentación histórica escolar no se deteriore o quede arrinconada. Su otra función es la de ser un centro de trabajo desde el cual se impulsen actos ciudadanos de reconocimiento y homenaje, muestras de material y, también, un núcleo de investigación de nuestro pasado pedagógico. El Servei de Documentación ofrecerá un servicio de información que permita controlar (catalogado y fichado) el material esparcido por la ciudad y por el resto de Catalunya, haciendo, así, el trabajo de los investigadores más asequible.

EL FONDO DOCUMENTAL

El mobiliario escolar constituye el bloque más voluminoso del actual fondo. Está compuesto por una serie de pupitres (de diversos modelos y épocas), de mesas (individuales y de grupo), sillas, mesa y sillón del maestro, pizarras, colgadores de ropa, estufas, armarios, etc. Todo este material permite reconstruir el ambiente físico de una clase de principios de siglo o de una de parvulario de los años treinta con una organización especial más propia de la pedagogía aplicada en aquel momento.

Un interesante complemento de este material son los dibujos, catálogos, etc. que justifican medidas y formas, ligadas a la normativa vigente.

Para el estudio de la evolución del espacio escolar es fundamental la documentación referente a los planos y proyectos arquitectónicos de las escuelas, de los cuales el Servei dispone de un número importante, especialmente los correspondientes a los años en los cuales las escuelas de la ciudad se hicieron desde la ciudad.

Ahora bien, una vez configurado este marco físico de la clase y la escuela, es necesario observar cuales son los elementos relacionados directamente con el trabajo en el aula que han sido conservados: En primer lugar cabe tener en cuenta el papel importante de los cuadernos y trabajos de clase. Estos cuadernos reflejan la metodologia del aprendizaje aplicado y, también, la ideología dominante de la sociedad en la cual estaba inserta la escuela: los temas como educación cívica (en las escuelas del Patronat Escolar), la conciencia nacional de la España tradicional (en las escuelas de la inmediata posguerra), la mitificación de ciertos personajes (políticos, escritores, santos) así como de la evolución de la expresión escrita y del lenguaje utilizado ejemplarizan el camino de la escuela en Catalunya.

El fondo más importante en este sentido son los cuadernos procedentes de las escuelas del Patronat Escolar, donde, además de los aspectos que hemos enumerado anteriormente, podemos encontrar otros temas como el contenido de las materias, la importancia dada a la buena presentación del trabajo y, también el tratamiento dado al tema de la utilización indistinta del catalán y del castellano, siguiendo los puntos del decreto de la lengua de 29 de abril de 1931, firmado por Marcelino Domingo.

También los trabajos procedentes de las escuelas Montessori de Barcelona son un fondo interesante referido a la utilización del material sensorial, del lenguaje y de la matemática. Dibujos procedentes no tan solo de las escuelas de la ciudad, sino también fruto del intercambio con otros paises cuando la Dra. Montessori vivía en Barcelona: la similitud de todos ellos ponen de manifiesto la extensión del método y su utilización similar en todo el mundo.

El bloque referente a los complemenos utilizados en la clase forman también un conjunto interesante de entre los del fondo del Servei de Documentació:

- Material para los laboratorios de física, química y ciencias naturales.
- Esferas celestes, planisféricos, mapas murales.
- Láminas didácticas.
- Juegos de medidas.
- Herbarios, animales disecados.
- Tinteros de cerámica realizados en la escuela o para la escuela, plumas, plumillas, papeles secantes.
- Una gran colección de vistas fijas en cristal, de diversos temas de ciencias naturales, historia, escultura, pintura, arquitectura, utilizadas en todas las escuelas dependientes del Ajuntament.
- Hornos para cocer cerámica, piezas trabajadas por los niños, los instrumentos adecuados para trabajar barro.

Todo este gran bloque de materiales diversos son un complemento indispensable para las exposiciones o muestras públicas de lascolecciones del Servei.

La preocupación que los maestros catalanes han demostrado hacia los hábitos de higiene personal de sus alumnos, así como el hecho de hacer del acto de la comida una lección, se reflejan en unos materiales insólitos en otros Servicios como el nuestro en Europa. Podemos nombrar, a título de muestra, un armario hecho a la medida de los chicos en el cual los alumnos de la escuela de sordomudos de Barcelona guardaban el vaso y el cepillo para poder lavarse los dientes, los utensilios para poner correctamente la mesa, etc.

El libro de texto es un elemento clave para conocer cual ha sido la ideología que la sociedad ha querido transmitir a la escuela, tanto a través de las diversas opciones científicas, como en otros temas de ciencias sociales, la lengua, etc. donde la intención es, aún, más evidente. El estudio del gran número de libros de texto y de cuentos que componen la biblioteca del Servei de Documentació, permiten ejemplarizar ideas diversas para enriquecer trabajos de investigación.

Los estudios que pueden surgir después de la consulta del fondo del Servei de Documentació son de diversa naturaleza según los enfoques que el investigador o el maestro puedan llegar a darle: la historia de las corrientes pedagógicas, los métodos utilizados, la relación educación-sociedad, etc. Estos distintos puntos de vista en el estudio de un mismo fondo documental, enriqueceran los trabajos sobre nuestra historia de la educación.

Este breve repaso al material del Servei de Documentació no pretende tener un cariz exhaustivo. Hay temas que no han sido ni enumerados, como podría ser la educación de la mujer, el juego y el juguete en la escuela, la educación familiar y otros. Estas líneas son tan solo una sugerencia para que maestros y estudiosos de nuestro pasado pedagógico se interesen en la consulta directa de unos documentos que fueron los protagonistas, junto con nuestros abuelos, de la historia de la escuela en Catalunya. El contacto con los documentos nos permitirá entender que la educación es una realidad histórica, y que, en este pasado, es donde encontraremos los elementos de los que está formado el presente: esto nos dará una dimensión que enriquecerá el trabajo diario.

A RENOVAÇAO PEDAGOGICA NUMA ADMINISTRAÇAO BUROCRÂTICA CENTRALIZADA

AUTOR : Joao Formosinho
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

1. Descrição da administraçâα do sistema escolar protugês —uma administraçáo burocrática e centralizada.

O sistema portugés de administraçâo pública tem sido sempre fortemente centralizado. Recentemente, a Constituição de 1976 propõe a regionalização do sistema de administraçâo publica, mas a pouca vontade da classe política de encetar o rpocesso e a resisténcia dos burocratas centrais em aderir a um projecto que aparentemente lhes faz diminuir o poder tem até hoje obstado à criaçaô das Regiões e das administrações regionais e posto pouco empenho na criação dum poder local autónomo.

A administração do sistema escolar ainda está mais centralizada que o comum da administraçâo pública, pois nem sequer um projecto de desconcentraçâo sequente e coordenado foi iniciado.

Como se vê os serviços centrais têm competência exclusiva ao nível do currículo, grande influência na estrutura pedagógica da escola (sendo total ao nível da estrutura administrativa) e controle total ao nível da admissão de pessoal. Quer dizer, todas as decisões importantes sâo tomadas nos departamentos centrais do Ministério de Educaçâo.

Podemos concretizar este centralismo com dois exemplos —um em relaçâo ao currículo e outro em relaçâo à àdmissão de pesso auxiliar. A administraçâo lisboeta decide nâo só que disciplinas vão ser leccionadas em cada ano e o tempo dedicado a cada uma, mas também como esse tempo vai ser usado —se em quatro aulas de uma hora ou em duas aulas de duas horas, por exemplo. A pedagogia proposta é, assim, uma pedagogia burocrática, pois elabora normas pedagógicas de aplicaçâo universal o impessoal, como o caracteristico das normas burocráticas. Parte-se do principio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente âs mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar. Se o aluno tiver grande rendimento a Matemática e pouco a Línguas nem por isso pode dedicar mais tempo lectivo a uma que a outra, pois a impessoalidade da norma pedagógica burocrática lho impede. A pedagogia proposta é ainda uma pedagogia burocrática num segundo sentido —na abstracção típica dos preceitos administrativos ela ignora também as capacidades, interesses e formaçâo dos professores, as suas opções pedagôgicas e as condições de trabalho na escola. Por exemplo, se o professor optar no ensino da História por um método do inquérito que privilegia a descoberta pessoal, ou por trabalho de projectos (em grupo ou pessoal) ou por aulas com jogos de simulaçâo —tudo métodos activos no ensino da História— dificilmente o conseguirá fazer em aulas de uma hora que abstracta e impessoalmente foram consideradas as de duraçâo ideal.

Abordemos agora o segundo aspecto que escolhemos para concretizar a descrição da administraçâo burocrática centralizada da esola portuguesa —a admissâ.O de pessoal auxiliar nas escolas, O pessoal auxiliar tem funções de limpeza e vigilância, além de apoio diverso. As escolas nâo podem decidir quando vâo admitir pessoal auxiliar. Uma vez decidido em Lisboa que determinada escola precisa de mais pessoal nâo é à escola que incumbe escolher entre os candidatos —a decisâo final cabe sempre aos serviços centrais, embora neste momento os processos administrativos já sejam instruidos nas es colas. Mas será bastante curioso analisar os critérios totalmente impessoais que os burocratas centrais estabeleceram para escolher entre os candidatos. Para a admissão de pessoal auxiliar preferem sucessivamente as pessoas nas seguintes condições: funcionários do Estàdo, agentes de Guarda republicana e policias, pessoas que tenham familiares a seu cargo (Despacho Normativo núm. 345/80). Mais detalhada era a legislaçâo anterior de 1976 (Despacho núm. 333/76 de 9-11-1976): pessoal auxiliar que peça transferência de outra escola, funcionarios provindos das ex-colónias deficientes das Forças Armadas, portadores de diminuições físicas que nâo impossibilitem o exercício do cargo, motoristas do Estado com 65 anos ou que já nâo tennam faculdades para desempenhar o cargo, policias con mais de 50 anos, viúvas, divorciadas, separadas e mâes solteiras, desalojados das ex-colónias, indivíduos que depois do serviço militar nâo tennam emprego. Como é evidente pelas enumeraçôes atrás feitas os critérios de selecção procuram basear-se em critérios impessoais e abstractos que impeçam que as caracteristicas pessoais dos candidatos (capacidade, inteligencia, interesse, experiência anterior, gosto de lidar com crianças, etc.) possam ser tidas em conta (1) — Estamos portanto em pleno reino da burocracia. Mas essa impesscalida de evita também que as escolas possam ter qualquer poder de decisâo sobre a escolha do pessoal auxiliar que lá irá trabalhar - e estamos em pleno reino do centralismo. Escusado será dizer que estas duas circunstâncias tornam muito difícil que para o cargo sejam escolhidos as pessoas com mais qualidades para os desempenhar, mas isso nâo deve causar estranheza, pois a essência do centralismo burocrático nâo é a preocupação de que em cada caso, sejam tomadas as decisões mais adequadas, mas que, no geral, sejam adoptadas scluções que nâo sejam na maioria dos casosas fiores.

Temos de explicar melhor este ponto, o que faremos a seguir.

2. A essenCia do centralismo burocratico

Acabamos de dizer que o objectivo do centralismo burocratico nâo e a máxima adequação das decisões, mas una adequação media ou o minimo da desadequação. Digamos que o sistema tem objectivos limitados porque nâo acredita ser possível alcançar-se as melhores decisões na vida administrativa. E assim um sistema que defende o centralismo como o menor dos males, o mal necessârio; nâo a melhor solução (inatingível) mas a menos má. O centralismo burocrático baseia-se, pois, numa filosofia pessimista.

Ninguém melhor do que McGREGOR caracterizou esta filosofia pessimista da gestâo. A essa filosofia de administração chamou McGREGOR a "teoria X". As suas premissas básicas sâo uma concepção acerca do nomem que ê a seguinte: o ser humano nâo gosta de trabalhar e evitara o trabalho enquanto form possível-logo a administração precisa de pressionar o trabalhador para obter produtividade; por causa dessa caracteristica aversâo ao trabalho a maioria das pessoas precisa de ser coagida e ameaçada para trabalhar e assim a Administração tem de criar castigos para obter um esforço rasoavel dos empregados; o ser humano prefere ser dirigido e deseja evitar responsabilidades, é pouco ambicioso e procura segurança (McGREGOR - The Human side of the enterprise, McGraw-Hill, Nova York, 1960). O sistema centralizado nâo tem implicita a pressuposição de que todos os homens sâo assim, mas a de que a grande maioria o e, e que seria essa maioria a dar o tom às organizações locais. Daí ser necessario na logica do sistema haver alguem no topo que comande, impnha, coaja, ameace e, eventualmente, castigue.

Há dois motivos que impôem que esse alguém esteja distante do sitio onde as decisões que toma vâo ser aplicadas o primeiro é a assunção da uniformidade como valor importante a atingir. O conceito de uniformidade é essencial o todo o centralismo, pois considera-se intoleravel que para os mesmos problemas basicos as escolas adoptem soluções diferentes. Implicito no conceito de uniformidade está a crença de que há sempre uma melhor maneira de fazer as coisas, válida indepen-

---

(1) Nota-se claramente que é atribuída à admissão do pessoal auxiliar uma função de assistência social.

dentemente das pessoas, das condiçôase locais e das circustâncias. Há assim uma "pedagogia optima" que se concretiza num programa optimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula optima, um tamanno de classe óptimo, uma estrutura pedagogica de escola optima, etc. Tal "pedagogia óptima" não tem bases científicas, pois não pode haver pedagogias boas que não tenham em conta quem as usa, para quem são dirigidas e em que condições são usadas. Essas bases cientificas são substituidas pelos juisos de oportunidade dos burocratas centrais que procuram realizar a este nível o já citado principio da minima desadequação.

A "pedagogia a óptima" é pois o instrumento indispensável à uniformidade que é o valor burocrático por excelência. A uniformidade administrativa que Napoleão introduziu na administração francesa e a partir daí influenciou o sistema de administração de outros países, so pode ser bem compreendida se vista como o contraponto administrativo da ideia filosófica da igualdade dos homens perante a lei. Mas ela representa uma preversão da lógica filosófica, pois esta implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião e aquela lógica administrativa impõe uma igualdade de comportamento no local de trabalho indepentemente de capacidades, interesses, experiência, desejo de inovar, competência profissional, etc. A melhora caricatura desta uniformidade administrativa na educação é aquele Ministro de Educação francês do seculo XIX que se gabava de poder anunciar com uma simples consulta ao relogio qual era a página de Virgílio que todos os alunos do Império estavam a anotar naquele momento.

Anunciámos atrás a existência de dois motivos para separar as pessoas que tomam as decisões dos locaix onde elas são aplicadas —a primeire é a necessidade de uniformidade que obriga que as decisões sejam tomadas por quem as possa impor a todas pessoas e escolas na mesma situação, o que forçosamente implica que sejam tomadas no topo da organizaçao. Uma segunda razão é muito bem analizada por CROZIER em "Le Phenoméne bureauoratique" (Paris, Editions du Seuil, 1963) —se se quer repeitar integralmente a impessoalidade das deciaões, isto é, a não influência nas decisões do connecimento pessoal das pessoas a quem elas dicem respeito, é absolutamente essencial que todas as decisões que não possam ser pro-feitas através de regras gerais sejam tomadas por quem esteja protegido das pressões pessoais das pessoas que sejam afectadas por elas. Muitos administrados se queixam que para a burocracia o seu problema humano é apenas um caso administrativo tipificável em qualquer alínea de um despacho ou de una circular, transportável num papel que circula de secretária em secretária, na melhor das hipoteses, on de gaveta em gaveta na pior. Mas essa é a unica maneira de impessoalizar completamente as decisões— os casos nunca aparecem como problema pessoais, mas como ocasiões de aplicação de normas abstractas.

Procuramos explicar, ainda que brevemente, a lógica do centralismo burocrático tal como ele é na sua essência, na sua lógica interna. Tal pareceu-nos indispensável para a compreensão dos obstáculos que uma administração escolar centralizada e burocrática pôe à inovação pedagogica.

Uma nota final antes de passar ao ponto seguinte. Nem todas as áreas da administração escolar são igualmente afectadas pela lógica centralista— a gestão pedagógica é-o menos que a gestão administrativa da escola; dentro da gestão pedagogica o currículo e a estrutura pedagogica da escola. são mais afectados do que os métodos de ensino e a avaliação, como se pode ver pela análise do quadro que segue em anexo no final. Isto implica que o que se passa na sala de aula é menos burocratizável.

3. A inadequação intrínseca do sistema burocrático centralizado à gestão escolar.

Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidades. Sendo a relação pedagógica uma relação de pessoas concretas dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na abstracção. Sendo a relação pedagógica uma relação que se destina a trasmitir conecimentos, valores, normas e atitudes a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de temperamento, de origem social, meio ambiente, adptidões, interesses, necessidades e motivações (transmissão feita por pessoas também diferentes) dificilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade. Devendo a relação pedagógica ser uma relação pessoal próxima não se compadece com sistemas que se baseiam na distância e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão. Podendo a relação pedagógica ocorrer entre pessoas muito diferentes em contextos muito diferentes não é facilmente enquadrável no principio da "pedagogia óptima", para a qual aliás não ha qualquer base cientifica; pelo contrário se há algum consenso entre as várias teorias pedagógicas é acerca da necessidade de qualquer relação pedagògica para ser sucedida ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto.

4. A inovação pedagógica num sistema burocrático centralizado.

Por inovação pedagógica entendemos a introdução de mudanças na pedagogia da escola, seja essa atteração no conteudo ou na forma, na estrutura pedagógica ou na práctica pedagógica, diga respeito aos alunos, aos professores ou aos processos. Por renovação pedagógica entende-se um conjunto coordenado e coerente de actos de inovação pedagógica em varias escolas inspirados por determinada filosofia ou teoria pedagógica.

Na filosofia do centralismo burocrático a inovação e a renovação pedagogicas estão concentradas no topo da sistema, ou seja, no centro, em Lisboa nos Serviços Centrais do Ministerio da Educação. Qualquer inovação e de aplicação universal de modo uniforme em todas as escolas, naquelas que a solicitaram e naquelas que a ela se opuseram, naquelas que estavam preparadas e naquelas que ainda não tinham digerido a inovação anterior.

A inovação e introduzida atraves de nova legislação (empregando a palavra em sentido lato de modo a abranger os regulamentos administrativos): decretos-leis, decretos simples, portarias; despachos normativos, despachos circulares, ordens de serviço, instruções, etc. Gera-se assim a tendência para identificar a inovação com a própria legislação que a introduz —muitos ministros e outros dirigentes politicos e administrativos diezem ter cumprido as suas promessas ou os seus objectivos com a publicação da legislação que introduz a inovação. Assim a inovação que é a produçao de novos actos pedagogicos suportada por novas atitudes é identificada tendencialmente com um acto legislativo ou administrativo; a inovação que e um acto que ocorre nas escolas e diluído num acto que ocorre nas secretarias dos departamentos contrais; a inovação que por natureza e lenta, ou pelo menos, leva certo tempo a introduzir, é transferida para um acto por natureza rápido ou instantâneo.

Uma consequência deste processos de de tendencial identificação entre inovaçao e legislação que a introduz é a atenção dos funcionários centrais se centrar na formulação da inovação pedagógica e minimizar o problema da implementação da mesma inovañão. Ora a implentação é o mais difícil. Para começar, qualque inovação pedagógica exige a sua adopção pelos que a vão executar los professores o os gestores, pedagógicos e directores da escola. A adopção de uma inovação implica mudança de práticas e mudança de atitudes. Atendendo a que os professors, como funcionários, têm o dever de obediência a naô mudança de práticas implica rebelião, sobretudo se se tratar de actos fácilmente controláveis. Assim a adopção é tida como automática e garantida. Mas as atitudes não se mudam por decreto nem se podem impor recorrendo ao dever de obediência. Acontece frequentes vezes serem os novos comportamentos servidos pelas antigas atitudes, como é natural, na aussencia de ações esclarecedoras. Evidentemente possível que a inovação contrario a filosofia pedagógica do professor e ele se recuse interiormente (visto que exteriormente o não pode fazer). Todas estas razões explicam porque geralmente as inovações quando aplicadas nunca parecem corresponder ao que foi idealizado a partir de cima.

Aprofundando um pouco mais a questão veremos que o que acontece é que há uma inversão na ordem natural da introdução de uma inovação pedagógica. A ordem natural é: formulação da inovação, adopção da inovoação pelos que a vão

praticar e, finalmente, implementação ou execuça dessa inovação.

Ora num sistema de centralismo burocrático o processo é invertido: â formulação segue-se directamente a implentação, sem cuidar do facto de os professores terem ou não adoptado a inovação. Privilegia-se o comportamento observável à mudança real, o que torna o processo de inovação aparentemente rápido, mas de resultados duvidosos. Um exemplo —em 1976, a meio do ano lectivo, foi decidido mudar o sistema de avaliaçao passando a escala de 0 a 20 para uma escala de 1 a 5 e deixando a nota final de sera média aritmética das notas dos três períodos lectivos para passar a ser o resultado do nível atingido no último período. Esta inovaçao pedagógica, bastante importante, foi executada a meio do ano lectivo e foi aparentemente sucedida: isto é, umas semanas depois da formulação desta inovação, aparecia em todas as pautas de todas as escolas do país as anotações de 1 a 5. E evidente que muitos professores converteram directamente as classificações que tinham dado na escala antiga para a escala nova, distorcendo toda a lógica interna da inovação.

Num sistema centralizado, o inovador é sempre um legislador, um novo Sólon que verte em alíneas e parágrafos as suas concepções teóricas. Esse teoricismo é uma fonte possível de inadequação das inovações. Na verdade, quem pode inovar está, na lógica do sistema, distante dos problemas, que quer resolver e quem está em contacto directo, com esses problemas, a nível local, não pode geralmente inovar. Esta é uma fonte de inadequação das inovações intrínseca ao sistema.

5. Dificuldades de inovação pedagógica a partir das escolas e dos professores.

E muito difícil neste sistema mudar a partir das escolas. Iremos enumerar algumas razões dessa dificuldade. Em primeiro lugar a filosofia do modelo é de que no topo se inova e na base apenas se executa. Em segundo lugar em muitas áreas parece vigorar o princípio "o que não é explicitamente ordenado é proibido"; quer dizer o sistema cultiva uma margem de ambiguidade àcerca das áreas onde se pode inovar. Um exemplo disso é a área de implementação curricular. Essa ambiguidade também é acrescida pela dificuldade de saber o que no sistema é simplesmente tolerado, o que só acontece por falta de controle aperfeiçoado e o que é aceite.

Em terceiro lugar, é bom lembrar que a inovação de uma escola ou de um professor é, por natureza, algo de diferente no meio de um sistema onde predomina outro tipo de comportamentos. Isto aparece como uma violaçao directa do principio básico da uniformidade e da universalidade das normas. Implicitamente pode ser entendido como uma afirmação de que se pode fazer melhor ou diferente do prescrito pela "pedagogia óptima".

Mas também há dificuldades que provêm dos próprios professores. Como sabemos, a práctica docente é tradicionalmente individualista, os professores reclamam-se de autonomia pedagógica na sala de aula e paira na profissão uma certa "privacidade pedagógica" que torna certas áreas da sua actividade estrictamente privadas. Isto torna difícil a comunicação da inovação de professor para professor, pois obriga o inovador a violar essa privacidade (a sua e a alheia). Uma segunda dificuldade nesta linha resulta de o princípio da uniformidade ser considerado pelos professores como uma salvaguarda de uma igualdade de tratamento que impede que haja favoritismos ou tratamento privilegiado a certos professores. Assim, a quebra dessa uniformidade pelo inovador pode ser vista como pondo em causa a igualdade de tratamento —o inovador pode ser visto como desejando atenções especiais para si, chamar a atenção do director, ter a popularidade dos alunos, querer promoção rápida ou simplesmente pôr em causa os outros professores. Tudo isto são comportamentos que podem implicar tratamente desigualitário dos professores. Neste caso, podem alguns professores manipular conscientemente as normas burocráticas da uniformidade, da universalidade e da impessoalidade para boicotar a inovação.

Uma terceira dificuldade proveniente dos próprios professores pode ser uma certa assunção sincera por parte de alguns dos próprios valores centralistas, considerando talvez perigosas as inovações.

Para terminar, lembremo-nos que num sistema burocrático centralizado os inovadores individuais têm poucas recompensas: podem ter problemas com os colegas e com os serviços centrais, não têm recompensas monetárias e, se o sistema de promoção fôr baseado predominantemente na antiguidade (em Portugal é-o exclusivamente), o seau esforço nunca terá reconhecimento oficial.

6. Conclusões

A conclusão principal a tirar desta análise é de que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde prêdomine a lógica do centralismo burocrático.

O local onde a inovação é mais possível é a sala de aula; aí a inovação fica escondida, não viola o princípio da privacidade pedgógica, não é controlada e não está sujeita a ser interpretada como uma tentativa de influenciar o comportamento dos outros professores.

Será nas áreas onde menos predomina a lógica centralista que mais poderemos esperar alguma inovação a partir de baixo.

RENOVACION PEDAGOGICA EN UNA ADMINISTRACION BUROCRATICA CENTRALIZADA

(Trad. del original gallego)
AUTOR : Joao Formosinho
M.R.P. : Jornadas de Ensino
C.A. ; GALIZA

1. Descripción de la administración del sistema escolar portugués. Una administración burocrática y centralizada.

El sistema portugués de administración pública ha sido siempre muy centralizado; recientemente la Constitución de 1976 propuso la regionalización del sistema de administración pública, pero la escasa voluntad de la clase política de iniciar el proceso y la resistencia de los burócratas centralistas en aceptar un proyecto que aparentemente les hace disminuir su poder, tiene actualmente impedido el que se creen regiones y sus administraciones regionales, incluso la creación de un poder municipal autónomo.

La administración del sistema escolar aun está más centralizada que la administración general pública, pues ni siquiera existe un proyecto de desconcentración consecuente y coordinado, iniciado.

Los servicios centrales tiene competencia exclusiva al nivel del currículo, gran influencia en la estructura pedagógica de la escuela (con total competencia en el nivel de la estructura administrativa) y control total en el nivel de admisión de personal. Esto es, todas las decisiones importantes son tomadas en departamentos centrales del Ministerio de Educación.

Podemos concretar este centralismo en dos ejemplos, uno en relación al currículo y otro en relación a la admisión de personal auxiliar. La administración lisboeta decide no sólo que disciplinas van a ser leccionadas en cada año y el tiempo dedicado a cada una, sinó también como va a ser utilizado ese tiempo —si en cuatro aulas de una hora o en dos aulas de dos horas de duración p. ej. La pedagogia que se propone es pues una pedagogia burocrática, ya que elabora normas pedagógicas de aplicación universal e impersonal, como es característico de las normas burocráticas. Se parte del principio de que todos los niños, independientemente de sus intereses, necesidades y aptitudes, experiencia escolar y rendimiento académico en las diversas disciplinas, han de sujetarse simultáneamente a las mismas disciplinas durante el mismo periodo escolar. Si el alumno tuviese un gran rendimiento en Matemáticas y poco en Lengua, no por eso puede dedicar más tiempo lectivo a una que a otra, pues la (impersonalidad de la norma pedagógica burocrática no lo permite. La Pedagogía propuesta es burocrática en un sentido segundo —en la abstracción típica de los preceptos administrativos, ignora igualmente las capacidades intereses y formación de los profesores, sus opciones pedagógicas y las condiciones de trabajo en la escuela. P.ej. si un profesor opta por la enseñanza de la Historia con un método de encuesta que promociona el descubrimiento personal, o por el trabajo en proyectos, (de grupo o personal), o por aulas con juegos de simulación —todo ello, métodos activos de la enseñanza de la Historia, difícilmente conseguirá realizar en las aulas de una hora tal actividad, que abstracta e impersonalmente fueron consideradas de duración ideal.

Abordaremos ahora el segundo aspecto que hemos elegido para concretar la descripción de la administración burocrática centralizada de la escuela portuguesa —la admisión de personal auxiliar para escuelas. El personal auxiliar tiene funciones de limpieza y vigilancia, además de apoyo diverso. Una vez decidido en Lisboa que determinada escuela precisa de más personal, no incumbe a la escuela elegir entre los candidatos —la decisión final siempre cabe a los servicios centrales, aunque en este momento los procesos administrativos ya estén preparados en las escuelas. Pero será bastante curioso analizar los criterios totalmente impersonales que los burócratas centralistas establecieron para es coger los candidatos. Para la admisión del personal auxiliar prefieren sucesivamente personas en las siguientes condiciones: funcionarios del Estado, agentes de la Guardia Republicana y policias, personas que tengan familiares a su cargo (Orden núm. 345/80) Más detallada aún era la legislación anterior de 1976 (Orden 33/76 de 9-11-76): personal auxiliar que pida transferencia de otra escuela, funcionarios venidos de las ex-colonias, deficientes de las Fuerzas Armadas, portadores de disminuciones físicas que no imposibiliten el ejercicio del cargo, motoristas del Estado con 65 años, o que ya no tengan facultades para desempeñar el cargo, policias con más de 50 años, viudas, divorciadas, separadas o madres solteras, desalojados de las ex-colonias, indivíduos que después del servicio militar no tengan empleo. Como es evidente por las enumeraciones hechas los criterios de selección procuran basarse, en criterios impersonales y abstractos que dificultan que las características personales de los candidatos (capacidad, inteligencia, interés, experiencia anterior, gusto de estar con los niños, etc.) puedan ser tenidas en cuenta.

Por lo que estamos en el pleno reino de la burocracia. Pero esa impersonalidad evita también que en las escuelas pueda haber cualquier poder de decisión sobre la elección del personal auxiliar que allí irá a trabajar, por lo que estamos en el pleno reino del centralismo. Excusado será decir que estas dos circunstancias hacen muy difícil que para el cargo resulten escogidas las personas con mayores cualidades para desempeñarlo, pero eso no debe causar extrañeza, ya que la esencia del centralismo burocrático no es la preocupación de que, en cada caso, sean tomadas las decisiones más adecuadas, sino que por lo general serán adoptadas soluciones que no sean en la mayor parte de los casos las peores.

Intentaremos explicar mejor este punto.

2. La esencia del centralismo burocrático.

Acabamos de decir que el objetivo del centralismo burocrático no es la máxima adecuación de las decisiones, sino una adecuación mediana o el mínimo de desadecuación. Digamos que el sistema tiene objectivos limitados porque no cree que sea posible tomar mejores decisiones en la vía administrativa. Es así un sistema que defiende el centralismo como el menor de los males; el mal necesario. No la mejor solución (inalcanzable) sino la menos mala. El centralismo burocrático se basa, pues, en una filosofia pesimista.

Nadie mejor que Mc Gregor ha caracterizado esta filosofia pesimista de la gestión. A esa filosofia de la administración Mc Gregor le llamó la "teoria X". Sus premisas básicas son una concepción sobre el hombre de la siguiente forma: el ser humano no desea trabajar y evitará el trabajo, en cuanto le sea posible; por ello la administración precisa presionar al trabajador para obtener productividad; por culpa de esa característica, de la adversión al trabajo, la mayoria de las personas precisa ser coaccionada y amenazada para trabajar; y asi la Administración ha de crear castigos para lograr un esfuerzo razonable de los empleados; el ser humano prefiere además ser dirigido y desea evitar responsabilidades: es poco ambicioso y busca la seguridad (McGregor "The human side of the enteprise", McGraw Hill, New Jork, 1960) El sistema centralizado no tiene implícita la presunción de que todos los hombres sean asi, pero si de que asi es en la gran mayoria y que ella seria la que marcaría el ritmo en las organizaciones locales. De ahí es necesario, en la lógica del sistema, que haya alguien en la cúspide que mande, imponga, coaccione, amenace y, eventualmente castigue.

Hay dos motivos que obligan a que ese alguien esté distante del lugar donde las decisiones que adopta van a ser aplicadas, el primero es la asunción de la uniformidad como valor importante a alcanzar. El concepto de uniformidad es esencial a todo centralismo, ya que considera intolerable que para los mismos problemas básicos las escuelas adopten soluciones diferentes Implícito en el concepto de uniformidad está la creencia de que existe siempre una manera mejor de hacer las cosas, válida, independientemente de las personas, de las condiciones locales y de las circunstancias. Existe así una pedagogia óptima que se concreta en un programa óptimo para todos los profesores y alumnos, con una duración de la clase óptima, un tamaño

del aula óptimo, una estructura pedagógica de la escuela óptima etc. Esa "pedagogia óptima" carece de base científica, ya que no puede haber pedagogias buenas que no tengan en cuenta quien las usa, a quien va dirigidas y en que condiciones son utilizadas. Esa base científica es substituida por los juicios de oportunidad de los burócratas centralistas, que buscan realizar a este nivel el ya citado principio de la mínima desadecuación.

La "pedagogia óptima" es, por tanto, el instrumento indispensable a la uniformidad, que es el valor burocrático por excelencia. La uniformidad administrativa que Napoleón introdujo en la administración francesa y a partir de ahí influyó el sistema de administración de otros países, sólo puede ser entendida bien, si se considera como contrapunto administrativo de la idea filosófica de la igualdad de los hombres ante la ley. Pero aun así, ella representa una perversión de la lógica filosófica, ya que ésta implica el deseo de otorgar iguales derechos y deberes a todos los seres humanos, independientemente del nacimiento, clase social, raza o religión; y aquella lógica administrativa obliga a una igualdad de comportamiento en el lugar de trabajo, independientemente de las capacidades, intereses, experiencia, deseo de innovación, competencia profesional, etc. La mejor caricatura de esta uniformidad administrativa en la educación es aquella del Ministro de Educación francés del siblo XIX que se enorgullecía de poder anunciar, con una simple consulta al reloj, cual era la página de Virgilio que todos los alumnos del imperio estaban anotando en aquel instante.

Mencionamos atrás que la existencia de dos motivos para separar las personas que toman decisiones sobre los lugares donde se aplican aquellas —la primera es la necesidad de la uniformidad que obliga a tomar decisiones por quien pueda imponerlas a todas las personas y escuelas, en igual situación, o que forzosamente implica que sean tomadas en la cúpula de la organización. Una segunda razón está muy bien analizada por Crozier en "Le Phenoméne bureaucratique" (Paris, Editions du Sueil, 1963) —si se quiere respetar íntegramente la impersonalidad de las decisiones, esto es, la no influencia en las decisiones del conocimiento personal sobre las personas a que se dirigen, es absolutamente esencial que todas las decisiones que no puedan ser pre-hechas a través de reglas generales, sean adoptadas por quien resulte protegido de las presiones personales, de las personas que van a estar afectadas por lasdecisiones. Muchos administradores se quejan de que para la burocracia el problema humano sólo es un caso de carácter administrativo tipificable en cualquier línea de una orden o de una circular, transportable a un papel que circula de secretaria en secretaria en el mejor de los casos, o de cajón en cajón en el peor. Pero esa será la única forma de impersonalizar completamente las decisiones, ya que los casos nunca aparecerian como problemas personales, sino como aplicación de normas abstractas.

Hemos procurado explicar brevemente la lógica del centralismo burocrático, tal como es en su esencia y en su lógica interna. Esto parece indispensable para comprender debidamente los obstáculos que una administración escolar centralizada y burocrática ponen a la innovación pedagógica.

Una nota final, antes de pasar al siguiente punto. No están igualmente afectadas todas las áreas de la administración escolar por la lógica centralista; la gestión pedagógica es menos afectada que la gestión, administrativa de la escuela; dentro de la gestión pedagógica, el currículo y la estructura pedagógica de la escuela son más afectados que los métodos de enseñanza y evaluación, como se puede deducir del cuadro que se expondrá con un anexo final. Ello implica que lo que pasa en la sala de clase es menos burocratizable.

3. La inadecuación intrínseca del sistema burocrático centralizado a la gestión escolar.

Siendo la relación pedagógica una relación personal no puede estar sujeta a sistemas que se basan en la impersonalidad. Siendo la relación pedagógica un realación pedagógica una relación de personas concretas, difícilmente se sujeta a esquemas que se basan en la abstracción. Siendo la relación pedagógica una relación que se destina a transmitir conocimientos, valores, normas, y actitudes a niños y adolescentes, que difieren grandemente entre sí por diferencias de temperamento, de origen social, medio ambiente, aptitudes, intereses, necesidades y motivaciones (la transmisión realizadas por personas también diferentes) difícilmente acepta soluciones pedagógicas basadas en la uniformidad. Debiendo la relación pedagógica ser una relación personal próxima, no se dá con sistemas que se basan en la distancia y el apartamiento entre quien decide y las personas interesadas en la decisión. Pudiendo la relación pedagógica manifestarse entre personas muy diferentes y en contextos muy diferentes, también no es fácilmente encuadrable en el principio de la "pedagogia óptima" de que hablamos, para la cual además no existe ninguna base científica; al contrario, si existe algún consenso entre diferentes teorías pedagógicas y sobre la necesidad de la relación pedagógica, para que tenga éxito, ha de contar con las peculiaridades de los intervinientes y del contexto.

4. La innovación pedagógica en un sistema burocrático centralizado.

Por innovación pedagógica entendemos la introducción del cambio en la pedagogía de las escuelas, sea esa alteración en el contenido o en la forma, en la estructura pedagógica o en la práctica pedagógica, sea respecto a los alumnos, a los profesores, o a los procesos. Por renovación pedagógica entendemos un conjunto coordinado y coherente de actos de innovación pedagógica entendemos un conjunto coordinado y coherente de actos de innovación pedagógica, en diferentes escuelas, inspirados en una determinada filosofía o teoría pedagógica.

En la filosofía del centralismos burocrático la innovación pedagógica y la renovación pedagógica estan concentradas en la cúpula del sistema o sea en el centro, en nuestro caso en Lisboa, en los denominados Servicios Centrales del Ministerio de Educación. Cualquier innovación es de aplicación universal y de modo uniforme en todas las escuelas, en las que pudieran haberla solicitado y en las que se hayan opuesto, en las que estaban preparadas para ello y en las que aun no había digerido la innovación anterior.

La innovación es introducida a través de la nueva legislación (empleando la palabra en sentido lato, de forma que abarque los reglamentos administrativos): decretos leyes, simples decretos, despachos normativos órdenes, circulares, órdenes de servicio, instrucciones, etc. Se crea asi la tendencia a identificar la innovación con la propia legislación que la introduce y asi muchos ministros y otros dirigentes políticos y administrativos manifiestan haber cumplido sus promesas y sus objectivos con la publicación de la legislación que introduce la innovación. Asi la innovación, que es la producción de nuevos actos pedagógicos, soportada por nuevas actitudes, es identificada tendenciosamente con un acto legislativo o administrativo; la innovación, que es un acto que se produce en las escuelas, es diluido en un acto que acontece en las secretarias o departamentos centrales; la innovación, que por naturaleza es lenta o por lo menos lleva un cierto tiempo introducirla adecuadamente, es transferida a un acto por naturaleza rápido o instantáneo.

Una consecuencia de este proceso es la tendencia a la identificación de la innovación con la legislación que la produce y en los funcionarios la tendencia a centrarse en la formulación de la innovación, minimizando el problema de la ejecución de la misma innovación. Sin embargo, la ejecución es lo más difícil. Para comenzar, cualquier innovación pedagógica exige su adopción por los que le van a ejecutar: los profesores y los gestores pedagógicos y directores de la escuela. La adopción de una innovación implica el cambio de prácticas y el cambio de actitudes. Atendiendo a que los profesores como funcionarios tiene el deber de obediencia, el no cambiar las prácticas implica la rebelión, sobre todo si se trata de actos facilmente controlables. Asi, la adopción es tenida como automática y garantizada. Pero las actitudes no se cambian por decreto ni se pueden imponer recurriendo al deber de la obediencia. Acontece muchas veces que los nuevos comportamientos son atendidos por antiguas actitudes, como es natural, en ausencia de acciones clarificadoras. Resulta posible, evidentemente, que la innovación contrarie la filosofía pedagógica del profesor y el se niegue interiormente (ya que exteriormente no lo puede hacer). Todas estas razones

RENOVACAO PEDAGOGICA: CONSTRUIR O FUTURO, COMPRENDER O PASSADO, RESPEITAR A IDENTIDADE DO PAIS

AUTOR : Helder Pacheco
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. :GALIZA

01 Dependência económica, dependência educativa e absorção cultural: um mesmo processo

No final do século XIX escrevia o romancista portugués Eça de Queirós: Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, industrias, modas, maneiras, philherias, tudo nós vem em caixotes pelo paquete. A civilizaçâo custa-nos carissima, com os direitos de alfândega: e é em segunda mâo, nâo foi feita para nós. fica-nos curta nas mangas".

De potência colonizadora, com gente (cultura) espalhada pelo mundo, Portugal transformara-se num país colonizado. Os vultos eminentes do pensamento portugués, a partir de Almeida Garret que, em 1928, escrevia na introduçâo ao 1.º Romanceiro recolhido e publicado em Portugal: "vamos a ser nós mesmos, vamos a ver para nós, a tirar de nós, a copiar da nossa natureza e deixemos em paz gregos, româos e toda a outra gente", sempre denunciaram esta condiçâo de povo culturalmente importador como a subserviência a valores estranhos à nossa identidade, geradora de uma depência crónica, em relaçâo ao estrangeiro. E claro que a dependência cultural radica em causas mais profundas, de subordinaçâo a interesses económicos e financeiros que, desde há séculos, até a actualidade tem tratado o país como territorio ocupado.

Neste processo, o sistema educativo representa um importante papel. Por um lado ser retransmissâo des modelos culturais e científicos estranhos. Por outro lado, na ignorância e quando nâo menosprezo que demonstra pelos elementos e valores culturais nacionais. Com excepçoês hon sas tal sistema constitui —nos paises dependentes— um elo mais na cadeia da subserviência económica e um vehículo de normalizaçâo cultural, ao nâo fomentar e apoiar um esforço nacional de elevaçâo da capacidade científico técnica e ao substituir, esquecer, ou agredir os caracteres culturais significativos da personalidade gerada e assumida pelas comunidades.

Nos paises nâo desenvolvidos, um ancestral complexo de inferioridade produzido por séculos de exploraçâo económica e cultural, orgina, o deslumbramento passivo diante das conquistas da técnica nos paises económicamente avançados e uma admiraçâo acrítica face à felicidade materianeles aparentemente produzida. O problema é que esse bem estar, alem de nao agranger a totalidade da populaçâo nâo é, em muitos casos, acompanhado pelo correspondente aumento generalizado dos beneficios culturais e sociais que hoje sâo parte integrante do quadro da qualidade da vida humana. Aquele deslumbramento pelo estrangeiro, cosmopolita e colonizador, conduz à imitaçâo repetitiva, à importaçâo mecánica, ao desejo oculto ou evidente de possuir e de assimilar directamente determinados níveis materiais. Sem os subordinar às necessidades concretas e às condiçôes concretas do país. Sem uma reflexâo crítica, por mais elementar que seja sobre se o progresso proporcionado pelas —aparentes— modernizaçoês e a transformaçôe vai ser posto ao serviço do real desenvolvimento material e espiritual da maioria da populaçâo ou ao serviço dos detentores do poder económico e das classes sociais que lhes estâo ligadas.

Como é evidente, este problema tem a ver com a cultura e a educaçâo. A necessidade que se impôe ao nosso pais na crise de regresso à sua dimensâo europeia é a de questionar, de se interrogar de se assumir perante o modelo de desenvolvimento com que pretende construir o futuro. Desenvolvimento para quê e para quem? Como? A custa de quê? Um desenvolvimento ficticio, agressor e distruidor da personalidade do povo? Ou um processo de transormaçâo harmoniosa, herdeira da tradiçâo cultural de uma trajectoria histórica quase milenaria?

Consequência da aplicaçâo de falsos conceitos de desenvolvimento e inovaçâo, impostos brutalmente ou subrepticiamente instigados juno das populaçoes, (através das estratégias onde os mass media e os sistemas educativos desempenham uma acçâo conformadora fundamental) é o aviltamento e o desprezo por muitos valores, culturais. Eles nâo sobrevivem ao impacto da mudança social e tecnológica. Nem sobrevivem ao desaparecimento dos seus criadores que morrem de velhos, emigram ou nâo resistem a tentaçâo da procura de trabalho melhor remunerado e mais prestigiado.

E obvio que innúmeras tradiçoés vindas do passado, remoto ou próximo, tem forçosamente de se tranformar ou mesmos de se extinguir. E isto pela alteraçâo das condiçoês sócio-economicas e do desenvolvimento de base científica e técnica das comunidades a que estâo ligadas e que as criaram, como resposta a necesidades materiais e espirituais de cada época. Mas, para nós, pretender opôr progresso e tradiçâo como valores antagónicos é uma falsa questâo, uma mistificaçâo. As tradiçoês sâo exactamente o contrário do sentido que lhes queram dar os defensores de tal oposiçâo. Elas sâo a cadeia ininterrupta de invençâo atraves dos séculos, cadeia em que cada anel representa uma criaçâo, uma inovaçâo, um facto, um passo em frente no processo social.

O problema —e o desafio— que se colocam à imaginaçâo dos professores e do sistema educativo de un pais como Portugal (o mais antigo estado europeu e um dos mais pobres), problema e desafio quanto à preservaçâo da su identidade cultural quando, como nunca, a renovaçâo é necessári e, quanto a nós, a procura de caminhos ou a recriaçâo dos componentes para a defesa da identidade, devem ser paralelos ao progresso socio-cultural das populaçoês, na coerência e no respeito pelo seu carácter.

Será uma tarefa exaltante e estimulante da escola e dos professores: investigar e descobrir, revalorizar e dignificar as culturas locais e populares das terras onde trabalham. Perante o fenómeno de despersonalizaçâo que afecta duramente a regioês, é essencial o papel da escola na formaçâo de mentalidades e de atitudes de intervençâo cívica junto das comunidades, na defesa da sua herança cultural.

02. Identidade cultural, educaçâo e democracia.

A revoluçao democrática iniciada o 25 de abril reflectiu-se necesariamente na educaçâo. Reflectiu-se por exemplo o lançamento de um projecto realizado entre 1975-1980 na formaçâo de professores para a área curricular de Educaçâo visual (área que pretende conjugar as artes visuais a educaçâo plástica e os estilos do ambiente) concretizar uma ligaçâo direta e aprofundada com o meio social das escolas, em especial com as suas tradiçoês, o seu patrimonio e a sua herança culturais, aproveintando-os como fundamentos motivadores de aprendizagens. Vamos tentar apresentá-lo. Através de uma interaçâo criadora entre as pessoas e a cultura viva, entre a realidade natural e a criada pelo homem, nas suas múltiplas componentes, assim um povo pode adquirir uma visâo nâo passadista e superior de si próprio. Os programas de ensino reunem condiçoês excepcionais de apoio e responsabilidade num tal processo. Mas para isso terâo de estabelecer um equilibrio dinâmico entre si, ao constituirem instrumentos de modernizaçâo científico-tecnica e de progresso social, e ao serem factores de progresso cívico e cultural dos individuos. Neste projecto é reservado à escola e ao sistema educativo o papel de investigar, recolher, salvaguardarse —se necessário— renovar as componentes de uma personalidade cultural comunitária. A escola seria assim um polo de promoçâo e desenvolvimento sócio-cultural do seu meio e os currículos constituiriam em muitos aspectos, os elementos conscientizadores da identidade nacional, contra as agressoês que lhe sâo impostas.

A construçâo de un sistema educativo verdadeiramente democrático isto é, intimamente ligado aos problemas, necessidades e realizaçoês da comunidade, e de uma escola que constitua tanto um elemento catalizador de acçoês culturais, como

um centro de inamizaçâo e animaçâo social passa quanto a nós, no tempo presente, pela implementação de actividades de identificaçâo e de intervençâo, pela pesquisa, compreensâo e integração ocurricular dos componentes mais significativos da personalidade cultural das populaçoês. Será a maneira de dar sentido ao consignado ao art. 74 da Constituçâo de República Portuguesa onde se determina que "na realização da política de ensino incumbe ao Estado insesi as escolas has comunidades que sevem, a establecer a interliga a o do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais".

Foi este desafío que aceitamos e que este projecto procurou consolidad. Nele os professores sâo, com a sua capacidade e disponibilidade para compreenderem o paises asua cultura, o elemento determinante. Só eles poderâo trazer a democracia cultura, a sua força e a sus razâo de ser Porque um professor, pelo menos o que esta comprometido num processo de democratizaçâo do pais e do seu sistema educativo, mais do que um planificador de estratégias, um técnico de relaçoês ou um utilizador de tecnolgias, é especialmente o agente activo de uma mudança social.

Es projecto de levantamento cultural das comunidades servidas por Escola Preparatórias (escolaridade obligatoria des 10 aos 12 anos) onde se processava a formaçâo de professores ressentiu-se da dificuldade de institucionalizar a inovaçâo por meios nâo administrativos. Em certos centros de formaçâo de professores de algumas regioês nôm foi possível avançar com a pesqueisa, o inventario cultural do meio e o seu aproveitamento, de um ponto de vista de formaçâo dos alunos. Sempre constituiu um dilema a questâo de deverem ser grupos nas escolas a entrar voluntariamente na experiencia ou se, pelo contrario, tal atitude deveria constituit um acto programado como uma obrigaçâo. Em todo o caso, e embora em algumas escolas nâo se tivesse chegado a resultados palpaveis, nesmo assim os grandes objectivos de um projecto deste tipo puderam ser concretizados e aferidos num número significativo de situaçoês. Ainque, à partida e durante algum tempo, nada tenha mudado na generalidade das escolas, a verdade é que as experiências de investigaçâo do meio e de inovaçâo curricular acabaram por funcionar como propiciadoras de mudanças dos comportamentos de inúmeros docentes e por dar frutos algum tempo depois (e às vezes quando menos se espera), mas necessariamente numa direcçâo antecipadamente traçada. A prova de que a semente lançada à terra acaba germinando é a de assitir nos últimos tempos, e particularmente este ano, a um extraordinário dinamismo de iniciativas escolares, em matéria de ligaçâo das actividades curriculares e de formçâo de professores às culturas das suas localidades e regioês. Isto em escolas de todos os níveis de ensino, desde as infantis até às secundárias terminais, em actosaos que a imprensa —num país donde existe um forte sentimento crítico em relação ao sistema educativo— tem dado grande cobertura.

Desde o inicio, pareceu acertado suscitar a mobilização dos docentes numa acção concertada e continua de elaboraçâo de materiais emples de divulgaçâo cultural. Tal atitude contem em si mesma o fermento de organizaçâo e do desenvolvimento curriculares, numa perspectiva de valorizaçâo das motivaçoês locais. Outro aspecto, e nâo menos importante, da mesma é o de proporcionar um verdadeiro espírito de equipa aos grupos que no campo realizavam a investigaçâo, e que projectos de inovaçâo coordenados sob uma condução rígida e única sempre contraria. O drama de muitas experiências praticadas nas escolas é que por vezes a gestâo centralizada dos projectos nâo está em condiçoês de apoiar ou sequer detectar a extensâo real da inovaçâo, pela ausência de acompanhamento e avaliaçâo, na prática e no concreto (a ironia está em que frequentemente a administraçâo central nem se apercebe a inovaçao proposta ou pretendida é ou nào adequada à realidade das regioês. O que explica, em nosso entender, e até certo ponto o falhanço de algumas reformas).

Uma das conclusoês a extrair deste projecto de formaçâo de professores é a de que o "tecido alheio", quando introduzido num determinado contexto escolar, corre ao ser transmitido sem algumas precauçoês o risco de rejeiçâo, por poder constituir um corpor estranho ao pulsar vivo e concreto sentido pelo receptor. Para obviar a tal inconveniente, a estratégia adoptada na implementaçâo da pesquisa do meio foi a de apresentar, numa 1ª fase, uma proposta de levantamento cultural e consequente recolha de materiais em determinadas áreas. Na 2ª fase, as esolas envolvidas elaboraram pequenas publicaçoês sobre a sua herança cultural, destinadas prioritariamente aos seus alunos (e familias), e depois aos restantes professores e ao próprio público. Tais publicaçoês (monografias, brochuras, folhetos, desdobráveis) impressas nas próprias escolas, procuravam difundir os resultados da identificañâo cultural das regioês, especialmente a ligada às artes populares.

A força que animou este projecto, que aguentou durante 5 anos (1975-80) e o levou a atingir alguns dos objectivos inicialmente propostos, a sua força, residia na sua natureza local e na existência de animadores (os orientadores do estágio) que nas escolas o ligavam à realidade do meio, assegurando simultaneamente a asua articulaçâo com uma perspectiva nacional definida em reunioês periódicas de coordenaçâo.

Sem este suporte próximo, o nivel de investimento logístico teria sido diluido pelo caminho que medeia entre a administraçâo central e as regions. A experiência nâo teria sido apoiada no sitio. A visâo global e a identidad nacional do projecto nâo teriam sido baseadas na abertura e no diálogo más no imposiçâo. E com a imposiçâo, a pedagogia, flor, vivificada por la liberdade criadora-nâo sobreviviria, e a investigaçâo nâo teria sido possivel porque as experiencias comandadas e normalizadas nâo sâo pedagogia, mas extensoêsrecados ou manipulaçoês. Impotante neste trabalho era também o factor grupo, o factor cooperaçâo, conjunto. Os orientadores com os seus estagiários, puderam sentir que estavam envolvidos na gestâo da inovaçâo, que podiam contribuir significativamente para mudar algo que tinha a ver nâo só com a escolas e a profissâo, mas com as suas proprias vidas (E concludente que muitos professores que participavam neste projecto de levantamento cultural continuam —noutas escolas— irreversivelmente motivados pelo fenómeno das culturas e tradiçoês locais. Era um dos objectivos: sensibilizar os docentes para o respeito pela cultura das comunidades onde iriam exercer o magistério).

Pormenor relevante e provavelmente facilitador dos resultados era o de existir uma estreita afinidade, uma aceitaçâo mutua e uma cooperaçâo activa entre os representantes da administraçâo central, que geriam o projecto (inspectores do ensino) e os seus criadores e executantes, (orientadores dos estágios de formaçâo e docentes em formaçâo inicial)

0.3 De como tradiçâo cultural e inovaçâo curricular podem ser compatíveis.

Talvez a melhor maneira de vencer a natural resistência à mudança que os sistemas educativos sempre manifestam, seja a partir do principio de que a inovaçâo nâo deve ser apresentada às escolas como uma refeiçâo pronta-a-servir. O sucesso de um projecto de inovaçâo no desenvolvimento curricular parece depender mais da mobilizaçâo dos professores para participarem nela, do que de levar as escolas a aceitarem ideias que lhes sâo exteriores (atitude frequentemente apoiada em materiais didácticos prefabricados em tudo estranhos à realidade, obde vâo ser inseridos). Todavia nâo é tar fa fácil a de colocar professores em situaçao de planificarem os seus proprios processos de inovaçâo, quer porque a formaçâo no campo da teoria do currículo e do desenvolvimento curricular é, entre nos, tradicionalmente deficiente, quer porque a inovaçâo curricular impôe —mais do que a comodidade da repetiçâo—, sólidas e assumidas, consciência e capacidade profissionais.

Por tudo isto, tem muitos professores legítimos motivos para se orgulharem da acçâo (cultural, pedagógica e didáctica) que realizaram no decorrer do presente projecto. Ele permitiu, entre outros factores, encontra uma certa definiçâo para as condiçoês básicas de que uma escola deve dispor para introduzir e implementar, com relativo sucesso, uma acçâo planificada de inovaçâo. Tais condiçoês revelaram-se, no essencial, como sendo as seguintes:

— haver um grupo de professores possuindo à partida um corpo de conhocimentos sólido e estabilizado sobre os fins visados e o conteudo cultural e pedagógico do projecto.

— haver professores que aceitam o procuram e recolher material informativo, necessário à prossecuçâo do projecto, de forma a complementarem as informaçoês e materias disponiveis

– haver professores que voluntariamente aceitam encolver-se numa quantidade indiscriminada e imprevisivel de trabalho (para além do normal)
– haver a possibilidade de ser organizarem os horários dos professores envolvidos, de maneira a facultar-lhes alguns períodos semanais exclusivamente destinados ao poaneamento de actividades.
– haver um responsável na escola que apoia a inovañão, mas nâo este pessoalmente demasiado envolvido nela como protagonista das experiências
– haver um conjunto de professores para além dos intervinientes mínimamente apoiante e colaborante do projecto
– haver liberdade de por parte dos órgãos directivos das escolas se reorganizada ou adequada à estrutura destas (na parte e no todo), de maneira possibilitar o desenvolvimento do projecto e o seu alargamento ao maior número de sectores internos ou externos

Poder-se- à objectar: se conseguirmos encontrar uma escola deste tipo nâo será necessârio introduzir nela acçoês de inovação pedagógica. Há, todavia, uma crítica fundamental a tal posição. Ainda que as acçoês educativas desenvolvidas no conjunto das escolas atingiessem um plano inovador tecnicamente elevado, mesmo assim os professores participantes nas actividades teriam a responsabilidade, ao menos moral, da disseminação por outras escolas das ideias e materiais produzidos pelas experiências que tiveram oportunitat. (Fuere el que fuere el nivel global del sistema educativo) sobretudo quando existem grandes assimetrias, tanto no plao da qualificação dos professores como no da propria organização, e desenvolvimento dos curriculos nas regioês do nosso pais, quando as desigualdades técnicas e de recursos humanos sâo tão marcatoes as escolas deveriam, ainda mais, actuar como centros de formação dos seus próprios professores. E deveriam depois preocupar-se com a transmissão e o intercambio das experiencias e dos resultados, com as suas congéneres. Não estamos nem formados nem habituados a divulgar as nossas experiências, a compartilhá-las, a torná-las comuns. E mais do que isso comprazemo-nos em adorar o que nos trazem de fora e ignorar o que é nosso. Modelo ou moda importados sobretudo os alardeados pelos meios de publicidade (que também atingem a pedagogia); é certo e seguro que fazem rapidamente carreira. Pelo contrário, as nossas conquistas como as nossas esperanças e os nossos resultados, nâo sendo promocionadas pelos centros que comandam os sucessos e as modas, acabam por passar desapercibidos ou ser simplesmente ignorados. (Parafraseando a antropóloga Mary Douglas diriamos que quando se trata de inventar, reconhecer, estudar, apreciar, incentivar as experiências pedagôgicas portuguesas "o comando dos semáforos (da pedagogia) parece ter sido entregue a uma equipa de daltónicos".

Foi o que aconteceu, como de resto, com muitos outros, a este projecto de investigação das culturas das localidades das escolas é à integração das suas motivaçoês e componentes em determinados momentos do desenvolvimento do currículo. Nâo fora a oportunidade de o divulgar atraves da, entre nós, rara publicação dos materiais produzidos e ele teria ficado esquecido en qualquer gaveta do tempo e dos arquivos.

E evidente que o capital mais importante teria ficado salvaguardado, quanto algumas centenas de professores e milhares de alunos experimentaram e practicaram a inovação. Eles constituem agora o verdadeiro suporte de um sistema multiplicador da renovação da escola e da intervençao na comunidade. O objetivo principal do projecto teria ficado assim salvaguardado.

Existem porem necessidades de formação, atraves de divulgação de experiências que só apoiadas por meios mais poderosos de difusão poderão atingir a grande massa de professores e o próprio público. Um inesperado apoio surgiu quando a Direcção Geral de Divulgação do Ministério de Comunicação, propôs a publicação e, ediçoes de 20.000 exemplares (números raramente alcançados por nos) de todos os documentos e materiais produzidos por professores e alunos no âmbito deste projecto e em cada região. Serão desta maneira editados 10 volumes (cinco já foram publicados) cobrindo praticamente o norte do país e algumas regioês do sul. Um total de 200.000 exemplares serão distribuidos gratuitamente à escolas, professores, instituiçoês, colectividades e ao público interessado. Tais publicaçôes rapidamente se esgotam devido à procura manifestada, ao interesse, atenção e apoio que despertam junto de centros pedagógicos, dos meios de comunicação, em especial a imprensa, e da opinião pública. Pôe-se já por tal motivo a hipótese da reedição dos dois primeiros volumes.

Quando concluido este plano editoial afirmará um repositório de estudos sobre Artes e Tradiçoês, que constituem, nâo temos dúvidas, um momento especialmente renovador e enriquecedor de uma prática pedagógica portuguesmente pensada, nâo rejeitando apesar disso, antes assumindo e agradecendo, as contribuiçoês e sugestoês recebidas de centros e especialistas de alguns paises.

Ficam dessa maneira registrados e salvaguardados momentos relevantes etapas prosseguidas, textos didácticos elaborados e, sobretudo o retrato humanizado, sentido, descoberto e actualizado de algumas rgioês e dos criadores das suas culturas vivas. Reune-se tambem, em condiçoês de accesibilidad de, um conjunto diversificado e extenso de informaçoês e contribuiçoês teóricas e práticas, para a estruturação de novos currículos, articulados com as alternativas e raízes culturais disponiveis em todo o pais. Qual o uso que lhes está reservado? Talvez o sistema as omita ou ignore, bombardeado que é, quotidiana e massivamente, por potentes meios de absorção diluição ou agressão da nossa identidade cultural.

O seu impacto junto das escolas e professores foi inagavel. Os result dos estamos crentes, serão irreversíveis. Para o futuro ficam lançados as bases, as se entes, os desafios. Da insaisfação, da curiosidade e da procura de um país que necessita desesperadamente de se redescobrir e reencontrar. E esta era a intenção primordial do projecto: permitir o reconhecimento pelos professores da realluaue das regioes, conscientes desse valor, os professores pudessem ajudar os seus alunos a redescobrir o sentido e carácter das culturas das suas terras.

A reaprender o apego às suas raízes. Visava-se colocar a escola atraves das normais actividades curriculares, ao serviço de um esforço de animação e desenvolvimento comunitário, adquirindo uma vocação indagadora, mas tambén estimulante das tradiçoês culturais do meio. Vocação que a escola nunca foi, entre nós, capaz de assumir, desligada que esteve durante longos anos de vida que a a rodeia.

E vamos terminar com duas citaçoês. A primeira é uma poesia de Amândio Sousa Dantas, emigrante portugués em Osnabruck, na RFA, escrita num curso de educação de adultos

– Poema à Feira de Ponte de Lima –

Nâo troco uma Feira da Ponte
pelo canto estereofónico
do consumo programado
do supermercado

O povo
esta na Feira do Ponte
com a sua natural voz
ainda livre

Nâo troco uma Feira de Ponte
ai ainda tenho
a minha Liberdade

Este apelo vibrante, esta ligação emotiva ás raizes culturais que a Feira da suâ terra representa para o emigrante, nâo é uma afirmação da resistência e uma recusa da normalização (homogeneização)?

A segunda citação é das palavras de um grande escritor português contemporáneo: Fernando Namora. Elas reflectem o nosso desencantamento e os nossos problemas colectivos. Mas tambem a nossa esperança:

"Que sabem os citadinos do que vai mudando nos antigos degredos do seu país?... Os monsantinos (sâo habitantes de uma aldeia do interior que no fundo simbolizam a povo de um pais desconhecido e esquecido) de hoje sâo franceses, alemâes, lisboetas, canadianos, de lá traze os costumes estâo a enterrar os herdades, mas antes de aqueles ilhes terem entrado na alma.

Uma noite por outra ainda ouço no meu quintal o eco bárbaro dos adufes (é um instrumento popular antiquíssimo característico daquela regiâo) que as ultimas velhas de Monsanto fazem soar, mas este povo deixou de criar uma danza, uma cançâo. O que cantam, o que danñam é o que ouvem e vêem na TV. Perdem as raízes mas ainda nâo tomaram consciência das asas. No entanto nâo resignaram nem aôdicaram e issa, para já, é o que importa"

Foi por nâo se resignarem nem abdicarem que este professores realizaram o trabalho que viemos de apresentar. E no minimo a gratidâo e a solidariedade que lhes podemos manifestar e ao seu projecto de Abril.

NOTA: Seguiram-se apresentaçoês de 25/30 diapositivos mostrando alguns aspectos do desenvolvimento do trabalho em várias escolas.

RENOVACION PEDAGOGICA : CONSTRUIR EL FUTURO, COMPRENDER EL PASADO, RESPETAR LA IDENTIDAD DEL PAIS

(Traducción del original galego)
AUTOR : Helder Pacheco
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

01. Dependencia económica, dependencia educativa y absorción cultural: un mismo proceso

Al final del siglo XIX escribía el novelista portugués Eça de Queiros: "Aquí se importa todo. Leyes, ideas, filosofias, teorias, asuntos, estéticas, ciencias, estilo, industrias, modas, maneras, pillerias, todo nos viene en cajas, por barco. La civilización nos cuesta muy cara, con los derechos de aduana; y es de segunda mano, no fue hecha para nosotros, y nos queda corta en las mangas"

De potencia colonizadora, con gente (cultura) esparcida por todo el mundo, Portugal se ha transformado en un país colonizado. Las figuras eminentes del pensamiento portugués, a partir de Almeida Garret, que en 1928 escribía en la introducción al Primer Romancero recogido y publicado en Portugal: "Vamos a ser nosotros mismos, vamos a vernos, a saber de nosotros, a copiar de nuestra naturaleza, y dejemos en paz a los griegos, romanos y al resto de la gente", siempre se han denunciado estas condiciones de pueblo culturalmente importador, como el sometimiento a valores extraños a nuestra identidad, generadores de una dependencia crónica en relación con el extranjero. Resulta evidente que la dependencia cultural radica en causas más profundas, de subordinación a intereses económicos y financieros, que, desde hace siglos, hasta la actualidad ha tratado al país como territorio ocupado.

En este proceso, el sistema educativo representa un importante papel. Por un lado, ser retransmisión de los modelos culturales y científicos extraños. Por otro lado, de la ignorancia y el menosprecio que demuestra por los elementos y valores culturales nacionales. Con excepciones honrosas tal sistema constituye en los países dependientes un eslabón más en la cadena del sometimiento económico y un vehículo de homogeneización cultural, al no fomentar y apoyar un esfuerzo nacional de elevación de la capacidad científico-técnica y al sustituir, olvidar o agredir los caracteres culturales significativos de la personalidad originada y asumida por las comunidades.

En los países no desarrollados, un ancestral complejo de inferioridad, producido por siglos de explotación económica y cultural, origina el deslumbramiento pasivo ante las conquistas de la técnica de los países económicamente avanzados y una admiración acrítica frente a la felicidad material en ellos aparentemente producida. El problema es que ese bienestar, además de no abarcar a la totalidad de la población, no es en muchos casos acompañado hoy el correspondiente aumento generalizado de los beneficios culturales y sociales, que hoy son parte integrante del cuadro de la calidad de vida humana. Aquel deslumbramiento por el extranjero, cosmopolita y colonizador conduce a la imitación repetitiva, a la importación mecánica, al deseo oculto o evidente de poseer y asimilar directamente determinados niveles materiales, sin subordinarlos a las necesidades concretas y a las condiciones del país. Sin una reflexión crítica, por muy elemental que sea, sobre si el progreso proporcionado por las aparentes modernizaciones y transformaciones va a ser puesto al servicio del real desarrollo material y espiritual de la mayoria de la población o al servicio de los detentadores del poder económico y de las clases sociales que están a él vinculadas.

Como resulta evidente, este problema tiene que ver con la cultura y la educación. La necesidad que existe en nuestro pais en la crísis de regresión, a su dimensión europea, de preguntarse si se debe asumir el modelo de desarrollo con el que se pretende construir el futuro, ¿el desarrollo para qué y para quién, cómo, a costa de qué? ¿Un desarrollo fictício, agresor y destruidor de la personalidad del pueblo? ¿O un proceso de transformación armónica, heredera de la tradición cultural, de una trayectoria histórica casi milenaria?

Consecuencia de la aplicación de falsos conceptos de desarrollo e innovación, impuestos brutalmente o subrepticiamente, instigados en las poblaciones (a través de estrategias donde los mass media y los sistemas educativos desempeñan una acción conformadora fundamental) es el envilecimiento y el desprecio de muchos valores culturales. Ellos no sobreviven al impacto del cambio social y tecnológico. Ni sobreviven a la desaparición de sus creadores que mueren de viejos, emigran o no resisten la tentación de la búsqueda de trabajo, mejor remunerado y más prestigioso.

Es obvio que inúmeras tradiciones venidas del pasado, remoto o próximo, tienen forzosamente que transformarse e incluso extinguirse. Y esto por la alteración de las condiciones socioeconómicas y el desarrollo de la base científica y técnica de las comunidades a que estan vinculadas y que las crearon, como respuesta a necesidades materiales y espirituales de cada época. Pero para nosotros pretender oponer el progreso a la tradición, como valores antagónicos, es un falso problema, una mistificación. Las tradiciones son exactamente lo contrario del sentido que se le quiere dar por los defensores de tal oposición. Ellas son la cadena interrumpida de la invención a través de los siglos, cadena que en cada anillo representa una creación, una innovación, un hecho, un paso adelante, en el proceso social.

El problema y el desafio que se nos plantea para la imaginación de los profesores y del sistema educativo de un pais como Portugal (el más antiguo estado europeo y de los más empobrecidos), problema y desafío en cuanto a la preservación de su identidad cultural propia, cuando es necesaria la renovación, como nunca, y cuando respecto a nosotros la búsqueda de caminos o la recreación de componentes para la defensa de la identidad deben ser paralelos al progreso socio-cultural de las poblaciones, en coherencia y en el respeto a su idiosincrasia.

Será una tarea exultante y estimulante de la escuela y de los profesores: investigar y descubrir, revalorizar y dignificar las culturas locales y populares de los países donde trabajan. Ante el fenómeno de la despersonalización que afectan grandemente a las regiones, es esencial el papel de la escuela en la formación de mentalidades y de actitudes de actuación cívica en las comunidades para la defensa de la herencia cultural.

02. Identidad cultural, educación y democracia.

La revolución democrática iniciada el 25 de abril (1974) se reflejó necesariamente en la educación; se reflejó por ejemplo en el lanzamiento de un proyecto ejecutado entre 1975-80 en la formación del profesorado, para el área curricular de la educación visual (área que pretende integrar las artes visuales, la educación plástica y los estilos del ambiente) para concretar un vínculo directo y profundo de las escuelas con el medio social, en especial con las tradiciones y su patrimonio y herencia culturales, aprovechándolas como fundamentos motivadores de los aprendizajes. Intentaremos explicarlo.

A través de una acción teracción creadora entre personas y cultura viva entre la realidad natural y la creada por el hombre, en sus múltiples componentes un pueblo puede adquirir, de ese modo, una visión no pasadista, sino superior de si mismo como tal. Las programacioens de la enseñanza reunen condiciones excepcionales de apoyo y responsabilidad en un proceso de esa clase. Pero para ello es necesario establecer un equilibrio dinámico entre si, por constituir instrumentos de modernización técnico-científica y de progreso social y por ser factores de progreso cívico y cultura de los individuos. En este proyecto está reservado a la escuela y al sistema educativo el papel de investigar, recoger, y salvaguardar si es necesario, además de reno-

var, los componentes de la personalidad cultural comunitaria. La escuela sería asi un polo de promoción y desarrollo socio-cultural de su medio y los currículos constituirian en muchos aspectos los elementos conscientizadores de la identidad nacional, contra las agresiones que le vienen impuestas.

La construcción de un sistema educativo auténticamente democrático esto es, íntimamente vinculado a los problemas, necesidades y realizaciones de la comunidad, y de una escuela que constituya tanto un elemento catalizador de actividades culturales, como un centro de dinamización y animación social, pasa, en cuanto a nosotros, en el actual momento, por la realización de actividades de identificación y de intervención, por la investigación, comprensión e integración curricular de los componentes mas significativos de la personalidad cultural de los pueblos. Será la forma de dar cumplimiento a lo establecido en el art. 47 de la Constitución de la República Portuguesa donde se determina que "en la realización de la política de la enseñanza incumbe al Estado introducir a las escuelas en las comunidades que atienden y establecer la interligación de la enseñanza y de las actividades económicas, sociales y culturales."

Ha sido este desafio, que hemos aceptado, el que el proyecto intentó cumplir. En él los profesores son, con su capacidad y disponibilidad para comprender al pais y su cultura, el elemento determinante. Solamente ellos podrán traer la democracia cultural, su forma y razón de ser. Porque un profesor, al menos el que está comprometido en un proceso de democratización del pais y de sus sistemas educativos, es algo más que un planificador de estrategias, un técnico de relaciones o un utilizador de tecnologias; es fundamentalmente el agente activo del cambio social.

Este proyecto de levantamiento cultural de las comunidades atendidas por Escuelas preparatorias (con escolaridad obligatoria de los 10 a los 12 años), donde se realizaba la formación del profesorado, se resintió con las dificultades para institucionalizar la innovación por medios no administrativos. En algunos centros de formación, la formación de los profesores de algunas regiones no fue posible, ni avanzar con la investigación, el inventario cultural del entorno y su aprovechamiento desde el punto de vista de la formación de los alumnos. Siempre constituyó un dilema la cuestión de que los grupos en las escuelas deberían entrar voluntariamente en la experiencia o si habia de constituir un acto programado como obligatorio. En todo caso, y aunque algunas escuelas no llegasen a resultados valorables, los grandes objetivos de un proyecto de esta clase pudieron ser concretados y comparados con un número significativo de situaciones. Aunque al inicio, y durante algún tiempo, nada había cambiado en las escuelas, la verdad es que las experiencias de investigación del entorno y la innovación curricular acabaron por funcionar como potenciadoras de cambios del comportamiento de numerosos docentes y por dar frutos poco despues (a veces cuando menos se esperaba), si bien en una dirección previamente trazada. La prueba de que la simiente arrojada a la tierra acababa germinando resultó el hecho de que en los últimos tiempos, y particularmente este año, se produjese un extraordinario dinamismo en cuanto a las iniciativas escolares, en materia de vinculación de las actividades curriculares y de formación del profesorado, a las culturas de las localidades y regiones respectivas. Todo ello en escuelas de todos los niveles de la enseñanza, desde las infantiles hasta las segundarias terminales, en actividades que la prensa, en un pais donde existe un fuerte sentimiento crítico en referencia al sistema educativo, ha dado mucha cobertura informativa.

Desde el comienzo pareció acertado provocar la movilización de los docentes en una acción concertada y continuada de elaboración de materiales de simple divulgación cultural. Tal actitud contiene en si misma el fermento de la organización y desarrollo curriculares en una perspectiva de valorización de las motivaciones locales. Otro aspecto, no menos importante, de la misma es el proporcionar un auténtico espíritu de equipo a los grupos que realizaban la investigación en el campo y que proyectos de innovación coordinados bajo una dirección rígida y única siempre encontraría. El drama de muchas experiencias realizadas en las escuelas fue que, por veces, la gestión centralizada de los proyectos no estaba en condiciones de apoyar o siquiera comprender la extensión y alcance real de la innovación, por la ausencia de acompañamientos y evaluación, en la práctica y en lo concreto (la ironía está en que frecuentemente la administración central no se apercibe si la innovación propuesta o pretendida es o no adecuada a la realidad de las regiones, lo que a nuestro entender explica fallos de algunas reformas).

Una de las conclusiones que hay que sacar de este proyecto de formación del profesorado es la de que el "tejido ajeno", cuando es introducido en un determinado contexto escolar corre el riesgo de ser transmitido sin precauciones y provocar rechazo, al poder constituirse en un cuerpo extraño en el pulsar vivo y concreto que percibe el receptor. Para obviar ese inconveniente la estrategia adoptada en la ejecución de la investigación del medio fue presentar, en una primera fase, una propuesta de levantamiento o animación cultural con la consecuente recogida de materiales en determinadas áreas. En una segunda fase, las escuelas implicadas elaboraron pequeñas publicaciones sobre su herencia cultural, destinadas prioritariamente a sus alumnos (y familias) y después a los restantes profesores y al propio público. Esas publicaciones (monografias, folletos, desdoblables, etc.) impresas en las mismas escuelas procuraban difundir los resultados de la identificación cultural de las regiones, especialmente la vinculada a las artes populares.

La intención que animó este proyecto que duró 5 años (1975-80) y que permitió alcanzar algunos de los objetivos que se habian propuesto, residía en su naturaleza local y en la existencia de animadores (los orientadores de las prácticas, del profesor en prácticas) que en las escuelas vinculaban a las mismas a la realidad del entorno, asegurando, simultáneamente, su articulación con una perspectiva nacional definida en reuniones periódicas de coordinación.

Sin este soporte, el nivel de inversión logística habría sido diluida en el camino que existe entre la administración central y las regiones. La experiencia no habría sido apoyada en el lugar. La visión global y la identidad nacional del proyecto no se habrían fundamentado en la apertura y el diálogo, sinó en la imposición. Y con la imposición, la pedagogia, flor vivificada por la libertad creadora, no sobreviviría, y la investigación no hubiera sido posible porque las experiencias mandadas y homogeneizadas no son pedagogía, sinó extensiones de órdenes y manipulación.

Importante en este trabajo fue tambien el factor grupo, el factor cooperación y conjunto. Los orientadores con sus profesores en prácticas pudieron sentir que estaban implicados en la gestión de la innovación y que podían contribuir, de forma importante, para el cambio que no sólo además tenía que ver con las escuelas y la profesión, sinó también con sus propias vidas. (Es concluyente que muchos profesores que participaban en el proyecto de levantamiento cultural continuen en otras escuelas motivados por el fenómeno de las culturas y tradiciones locales. Ese era uno de los objectivos, el conseguir sensibilizar a los docentes para el respeto a las culturas de las comunidades donde van a ejercer su magisterio).

Interesante pormenor y facilitador de los resultados, posiblemente fue el existir una estrecha afinidad, aceptación mútua y gran cooperación entre los respresentantes de la administración central, que dirigian el proyecto (inspectores de enseñanza) y sus creadores y ejecutantes (orientadores de las prácticas de formación y profesores en formación inicial).

03. De como tradición cultural e innovación curricular pueden ser compatibles.

Sin duda la mejor forma de vencer la natural resistencia al cambio, que los sistemas educativos siempre manifiestan, consiste en partir del principio de que la innovación no debe ser presentada en las escuelas como un plato combinado pronto a servir. El éxito de un proyecto de innovación en el desarrollo curricular depende más de la movilización del profesorado para participar en el, de que de llevar a las escuelas que acepten ideas que le son ajenas o externas (actitud frecuentemente apoyada en materiales didácticos prefabricados, extraños a la realidad a donde van dirigidos) Aun no resulta fácil situar a los profesores en disposición de planificar su propio proceso de innovación, ya porque la formación en el campo de la teoría del currículo y del desarrollo curricular es, entre nosotros, tradicionalmente deficiente, ya porque la innovación curricular impone más que la comodidad que dispensa la repetición, de forma sólida y asumida, la conciencia y la capacidad profesionales.

Por todo ello, muchos profesores tienen legítimos motivos para sentirse orgullosos de la acción (cultural, pedagógica o didáctica) que realizaron en el transcurso del presente proyecto. El permitió, entre otros factores, encontrar una definición para las condiciones básicas que la escuela debe tener para introducir y ejecutar con relativo éxito una acción planificada de innovación. Esas condiciones se revelaron esencialmente de esta forma:

– existir un grupo de profesores con un conocimiento sólido inicial y estabilizado sobre las finalidades perseguidas y el contenido cultural y pedagógico del proyecto
– existir profesores que aceptaron y procuraron escoger material informativo necesario para la prosecución del proyecto, de forma que se complementasen las informaciones y materiales disponibles
– existir profesores que voluntariamente aceptaron implicarse en una cantidad indiscriminada e imprevisible de trabajo, más allá de lo normal
– existir la posibilidad de organizar los horarios de los profesores implicados, de manera que dispusiesen de períodos semanales exclusivamente destinados a la planificación de las actividades
– existir un responsable en la escuela que apoya la innovación, aunque no esté implicado personalmente en ella como protagonista de las experiencias
– existir un conjunto de profesores, más allá de los intervinientes, mínimamente apoyante y colaborante del proyecto.
– existir libertad por parte de los órganos directivos de las escuelas, para ser reorganizadas y adecuadas las estructuras de ellas, en parte o en todo, de forma que se posibilitasen los desarrollos del proyecto y su extensión al mayor número de sectores internos o externos.

Se puede objectar que si conseguimos encontrar una escuela de esas características ya no será necesario introducir en ella actividades de innovación pedagógica. Existe aún una crítica fundamental a esa postura. Aunque las acciones educativas desarrolladas en el conjunto de las escuelas alcanzasen una planificación innovadora técnicamente elevada, aun asi los profesores participantes en las actividades tendrán la responsabilidad, al menos moral, de su extensión a otras escuelas de las ideas y materiales obtenidos en las experiencias que pudieron realizar. Fuere el que fuere el nivel global del sistema educativo y sobre todo cuando existen grandes asimetrias, tanto en el plano de cualificación de los profesores como en la propia organización y el desarrollo de los currículos en las regiones de nuestro pais como cuando existen también desigualdades técnicas y de recursos humanos, tan diferentes, es necesario que las escuelas actuen como centros de formación de los mismos profesores. Y aun deberian después destinarse a la transmisión, e intercambio de las experiencias y resultados compartirlas, con sus congéneres. No estamos habituados a divulgar nuestras experiencias a compartirlas y a hacerlas comunes. Nos complace más que ello, alabar lo que nos traen de fuera, aun a costa de ignorar lo nuestro. Modelos y modas importadas, especialmente las alardeadas por los medios de publicidad (que también alcanzan a la pedagogía) y que seguramente hacen carrera, rápidamente. Por el contrario, nuestras conquistas, como nuestras esperanzas y resultados al no ser promocionados por los centros que mandan los éxitos y las modas, acaban por pasar desapercibidos o simplemente ignorados. (Parafraseando a la antropóloga Mary Douglas diríamos que cuando se trata de inventar, reconocer, estudiar, apreciar, incentivar las experiencias pedagógicas portuguesas el "mando de los semáforos de la pedagogía parece que fue entregado a un equipo de daltónicos).

Es lo que ha acontecido, como en muchos otros, con este proyecto de investigación de las culturas de las localidades de las escuelas y con la integración de sus motivaciones y componentes en determinados momentos de desarrollo del currículo. Si no hubiera sido por la oportunidad de publicar los materiales producidos, el proyecto hubiera quedado olvidado en cualquier cajón de los recuerdos o en los archivos.

Resulta evidente que el capital más importante habrá quedado salvaguardado por cuanto algunos centenares de personas, profesores y millares de alumnos practicaron la innovación. Ellos constituyen ahora el auténtico soporte de un sistema multiplicador de la renovación en las escuelas y de intervención en las comunidades. El objetivo principal del proyecto habría quedado asi salvaguardado.

Existen no obstante necesidades de formación a través de la divulgación de las experiencias que solamente apoyadas por medios más poderosos de difusión podrán alcanzar a las grandes masas de profesores y al propio público. Un inesperado apoyo surgió de la Dirección General de Divulgación del Ministerio de Comunicación al publicar en ediciones de 20.000 ejemplares (tirada raramente alcanzada entre nosotros) de todos los documentos y materiales producidos por los profesores y alumnos en el ámbito de este proyecto y en cada región. Serán, de esta forma, editados 10 volúmenes (cinco ya han sido publicados) cubriendo prácticamente el norte del pais y algunas regiones del sur. Un total de 200.000 ejemplares serán distribuidos gratuitamente a las escuelas, profesores, instituciones, colectividades y el público interesado. Estas publicaciones se agotan debido a las búsqueda manifestada, al interés, atención y apoyo que despiertan en los centros pedagógicos, medios de comunicación, en especial la prensa, y la opinión pública. Se impone por tal motivo la idea de reeditar, los dos primeros volúmenes.

Cuanto esté terminado este proyecto editorial se preparará un nuevo proyecto de estudios sobre Artes y Tradiciones que constituyen, sin duda, un acto especialmente renovador y enriquecedor de una práctica pedagógica portuguesmente pensada, no siendo de rechazar, sino más bien asumiendo y agradeciendo, las contribuciones y sugerencias que se reciban de centros y especialistas de algunos países.

De esa forma quedan registrados y salvaguardados momentos importantes, etapas perseguidas, textos didácticos elaborados y especialmente el retrato humanizado, sentido, descubierto y actualizado de algunas regiones y de los creadores de sus culturas, vivas. Se reune también, en condiciones de accesabilidad, un conjunto diversificado y extenso de informaciones y contribuciones teóricas y prácticas para la estructuración de nuevos currículos, articulados con las alternativas y raíces culturales disponibles en todo el país. ¿Qué les está reservado? Aunque el sistema pueda omitirlos o ignorarlos, con el bombardeo cotidiano y masivo de los potentes medios de absorción, dilución o agresión de nuestra identidad cultural, su impacto en las escuelas y profesores ha sido innegable. Los resultados creemos que serán irreversibles. Para el futuro quedan las bases, las simientes, los desafios; de la insatisfacción, de la curiosidad y de las búsquedas de un país que necesita, de forma desesperada, descubrirse y reencontrarse. Esta era la principal intención del proyecto: permitir el reconocimiento por los profesores de la realidad de los países y conscientes de tal valor que ayudasen a sus alumnos a redescubrir el sentido y carácter de las culturas de sus países.

Reaprender el apego a sus raíces. Se intentaba poner a la escuela, a través de las actividades curriculares normales, al servicio de un esfuerzo de animación y desarrollo comunitario, adquiriendo una vocación investigadora, pero también animadora, de las tradiciones culturales del entorno. Vocación que las escuelas nunca han sido capaces de asumir entre nosotros, desligados como han estado durante muchos años de la vida que les rodea.

Terminaremos con dos citas. la primera una poesia de Amándio Sousa Dantas, emigrante portugués de Osnabruck de la RFA, escrita durante un curso de educación de adultos.

Poema a la Feria de Ponte de Lima

No cambio una Feria de Ponte de Lima,
por el canto estereofónico
del consumo programado
del supermercado,

El pueblo
está en la Feria de Ponte,
con su natural voz,
aun libre

No cambio una Feria de Ponte,
ahí aun tengo
mi libertad!

¿Esta llamada vibrante, esta ligazón emotiva con las raíces culturales de su pais, no representa para el emigrante una afirmación de resistencia o un rechazo de la homogeneización?

La segunda cita está constituida por las palabras de un gran escrito portugués contemporáneo: Fernando Namora. Sus palabras reflejan nuestro desencanto y problemas colectivos, pero también nuestra esperanza:

"Qué saben los ciudadanos lo que está cambiando en los antiguos desterramientos de su pais? Los monsantinos (habitantes de una aldea del interior que simbolizan el pueblo de un pais desconocido y olvidado) de hoy son franceses, alemanes, lisboetas, canadienses, que de allá trajeron sus costumbres, que están enterrando los heredados, antes de que aquellos le penetren en el alma. Cada noche aun escucho en mi finca el eco extraño de los adufes (instrumento popular antiquísimo de la región) que las últimas ancianas de Monsanto hacen sonar; pero este pueblo ha dejado de crear una danza, una canción. Lo que cantan, danzan, es lo que oyen en la TV. Pierden las raíces y aún no han tomado consciencia de las alas. Mientras tanto no se resignaron ni abdicaron que es lo que importa".

Fue por no resignarse o abdicar, que estos profesores realizaron, decidieron realizar el proyecto que acabamos de presentar. Como mínimo debemos agradecerle su acción y manifestarle nuestra solidaridad, y al proyecto de la revolución del 25 de abril.

NOTA: Se presentarán 25/30 diapositivas, mostrando algunos aspectos del desarrollo del proyecto en varias escuelas.

A RENOVAÇOM PEDAGOGICA NA GALIZA: ALTERNATIVAS E FUTURO

AUTOR . José Paz
M. R. P. : Asociaçom Socio-Pedagogica Galega
C. A. : GALIZA

1. Precursores galegos de renovaçom pedagógica

A História da Galiza é realmente triste. Uma históricha cheia de feitos negativos para o Povo Galego, que culminarom com a nefasta política ea dos chamados Reis Católicos. O escritor Castelao na sua obra prima "Sempre em Galiza" lamenta estes feitos. Certo que foi na Galiza donde floresceu a lírica galaico-portuguesa e obtivo o seu máximo esplendor; mas, desde o século XIX a lingua e a cultura ficam proibidos. Porèm, a língua e cultura galegas forom mantidos polo Povo, polos camponeses e marinheiros, na tradiçom oral.

Os esclarecedores trabalhos do Pe. Feijó e do Pe. Sarmiento resultam premoniçoês de renascença da nossa cultura nacional, com es três vultos fundamentais do seculo XIX: Rosalia Castro, Curros Henriques e Eduardo Pondal. Este momento conhece-se como "Resurgimento" e teve muita importância e foi realmente decisorio para a cultura galega. A nivel político há que salientar "o regionalismo" encabeçado por Alfredo Branhas e o vulto fundamental de Manuel Murguia, "pai" do nacionalismo galego.

Contudo, é no século actual quando se pode falar de um maior despertar do nosso Povo, e da consciência colectiva galega. A língua é cultivada em todos os géneros literários. No ano 1916 nascem as "Irmandades da Fala" e seus membros, geralmente citadinos, vam até às aldeias a falar aos camponeses na sua própria lingua, infiltrando-se tambem na burguesia. Publica-se a revista NOS, órgao de cultura galega e o boletim A NOSSA TERRA. Ainda criam-se editoras como NOS, LAR E CELTIGA que dam a lume perto de quatrocentos obras literárias. Em 1923 funda-se o Seminário de Estudos Galegos, que leva a cabo estudos importantes como o da TERRA DE MELIDE, entre outros.

Aos homes que trabalharom durante este tempo, ate a insurreçom franquista e a guerra "incivil", conheces-lhes como as da geraçom NOS. Eles forom os que nesse tempo recuperam e promovem a língua e cultura de naçom galega, os que fam inovaçoês pedagógicas e lingüísticas. Os que dam a lume trabalhos, estudos e pesquisas sobre todas as áreas do saber em galego; alguns ainda hoje estam sem superar. As suas publicaçoês sobre História e Geografia da Galiza, Etnografia, Arte, etc. som recolhidas em grande parte na revista NOS, uma rebista de categoria universal e que ainda é guia e ponto de partida para quantos trabalhamos hoje na inovaçom pedagógica da nossa escola própria pública. Convem lembrar alguns nomes: Risco, Otero Pedraio, Castelao, Cuevilhas, Lousada Diegues, Cavanilhas, Vilar Ponte, Viqueira e tantos outros. Eles som um digno exemplo do que no nosso hino nacional se denominam "bons e generosos"

2. O despertar da "longa noite de pedra"

Muito poucos forom os focos de resistência ao franquismo na Galiza. Disolvido o Partido Galeguista por Pinheiro, medida reprovavel, olhada desde a nossa perspectiva, a resistência foi de carácter culturalista. Há que salientar nesse domínio a apariçom da editora Galaxia nos anos 50; e nos 60 a apariçom de diferentes forças políticas nacionalistas galegas que trabalham clandestinidade. Nos anos 70 a maior sensibilizaçom no domínio de inovaçom pedagógica provem de sindicatos clandestinos de docentes, nomeadamente da "Uniom de Trabalhadores do Ensino da Galiza" —UTEG— e em menor medida de SGTE Nos anos 75-76 sai à luz o "Manifesto da Universidade de Galiza" e o "Manifesto dos ensinantes galegos" que, entre outras muitas cousas, pede un ensino galego, científico e popular, adaptado à realidade sociológica da naçom galega, e normalizador da nossa cultura nacional.

3. Os primeiros passos: As "Jornadas do Ensino da Galiza"

Fica já longe a primeira ediçom das "Jornadas do Ensino da Galiza", pois a 78 ediçom teve lugar no verão desde ano 83. Em agosto de 1976, o dia 28 começavam na localidade de Maceda (Ourense) as "I Jornadas do Ensino da Galiza", que foram organizadas coperativamente por diferentes colectivos de docentes galegos, constituindo realmente a única escola de verão unitária feita na Galiza até o momento, e que fora patrocinada jurídicamente polo Colégio de Doutores e Licenciados da cidade de Ourense. O espírito de liberdade que existia no Colégio dos PP. da vila de Maceda ao acolher esta iniciativa nom gostou à autoridade governativa e no mesmo dia 28, por ordem do governador, a Guarda Civil procedia ao despejamento dos docentes do local. No ano seguinte, 1977, nom se fai a escola de verão, mas organizadores da anterior ediçom frustrada "manu militari" dam-se cita na Escola d'Estiu Rosa Sensat de Barcelona e ali acordam continuar as "Jornadas do Ensino da Galiza". As "Jornadas" som desde já organizadas desde 1978 nas cidades de Vigo, Ourense, A Corunha, Santiago de Compostela, Pontevedra e novamente Santiago de Compostela. O esquema inicial da primeira ediçom mantem-se com algumas variantes nas seguintes ediçoês, ainda que melhorando sempre a quantidade e qualidade dos curso, seminários, actividades o experiências.

4. Os primeiros MRP (Movimentos de Renovaçom Pedagógica)

Entre os anos 77-78 eriam-se na Galiza o grupo ACIES que passou a ser o "Movimento Cooperativo da Escola Popular Galega" e a ASPG (Associaçom Sócio-Pedagogica Galega). Tambem nasce nessas datas "Escola Aberta" colectivo estruturado como Sociedada Anónima e dirigido a publicaçoês e polo tanto de diferentes características aos dos MRP citados.

No caso do MCEPG desenvolve um trabalho atendendo às tecnicas Freinet para a escola galega, durante um período que vai desde 1978 até o 1981. Um trabalho que chegou a contar com muito apoio de mestres galegos-quase meio milhar- que com muita ilusom levavam à escola a renovaçom na metodologia; por isso há que lamentar a queda deste colectivo nos últimos anos, e mesmo a desapariçom da sua revista "As roladas", que recolhia algumas experiências pedagógicas nas suas páginas.

Em quanto à ASPG há que dizer que trabalhou desde 1978 de forma contínuada até o presente. Organizou numerosos cursos de inovaçom pedagógica e lingüística por toda a geografia galega; publicou livros, folhetos e unidades didácticas, promoveu a revista O Ensino; fixo Simpósios vários e 6 ediçoês das Jornadas do Ensino da Galiza —Escola de Verão. Elaborou a primeira normativa científica do galego no tempo actual, atendendo aos critérios da tradiçom histórica escrita do galego, à etimologia e à ubicaçom do nosso idioma nacional na área cultural e lingüística a que pertence por direito proprio: a galaico-luso-brasileira. Lutou pola adequaçom da escola e dos docentes, dos métodos e conteudos à realidade socio-cultural galega, trabalhando sempre por uma escola verdadeiramente galega, incorporando a nossa língua e a nossa cultura, e mudando os conteudos e didáctica. Por isso hoje é o MRP de maior incidência na Galiza e mesmo no exterior, em representaçom do nosso país.

Pola sua parte "Escola Aberta" passou a formar parte no seu trabalho editorial de uma editora, apos ter dado a lume pequenos volumes sobre temas económicos e políticos e incluso uma interessante colecçom de diapositivos intitulados "Galiza em imagens", esta hoja e se incorporar a um novo colectivo, ainda em criaçom, denominado "Nova Escola Galega".

5. Os pequenos colectivos sectoriais: um exemplo de minifundio

Por vezes tem-se dito, e nom sem razom, que o minifundio que tem lugar no campo galego pode deslocar-se por mimese ao terreno cultural, pedagógico, incluso político. Argüe-se que isto fai dificil o trabalhar na Galiza de forma coordenada ou cooperativa. Isto poderia justificar a existência de pequenos colectivos —nunca mais de uma dúzia de docentes em cada um— de carácter sectorial e com dedicaçom parcial a aspeitos muito concretos do ensino, por áreas, etc. Há que salintar entre os

que mais claramente estam pola galeguitzaçom do ensino: GERMINAL de História de Galiza; GILBARREIRA de Ciéncias Naturais, CHUMBO de Física e Química; VACALOURA de Matemática; AVANTAR, de língua galega; SOCIEDADE GALEGA DE GEOGRAFIA, SOCIEDADE GALEGA DE HISTORIA NATURAL, ESCOLA DRAMATICA GALEGA, AGAL (Associaçom Galega de Língua), LABORATORIO GEOLOGICO DE LAJE, NOVE E MEIO, de imagem, etc. Tamben há, com apoio duvidoso em quanto à galeguizaçom do ensino, "Preescolar na casa" e colectivo "Lubrican", de criatividade.

6. Cara e cruz das instituiçoês

Em general na Galiza as instituiçoês oficiais de carácter educacional som de proverbial desinteresse para mudar a escola e o ensino. A Universidade e os ICE pouco ou nada fam e inclusive fam-no mal. As Inspeçoês de Ensino Meio e de Primária (EGB) nom tenhem nengum interesse. O "Instituto de la Lengua Gallega" com uma normativa espanholizadora do galego, imposta como numa guerra santa, representa todo um exemplo do que nom se deve fazer nunca. Nom só por ter retrocedido no tempo e ter empiorado a normativa tradicional da Real Academia Gallega (etimológica), senom nomedamente pola presunçom de que só essa instituiçom –ILG– está no certo e os que pensam o contrário, com bases científicas, devem ser anatemas.

Entre as instituiçoês privadas há que salientar o trabalho feito por alguns Museus como o Museu do Povo Galego, Museu Arqueológico da Corunha S. Antom e Museus provinciais; nomeadamente o da Corunha, que conta com um Serviço Pedagógico. Por outra parte ha que resenhar a Fundaçom Penzol e o COAG (Colégio Oficial de Arquitectos da Galiza), que publica revistas e livros relativamente ao urbanismo e a arte. E o complexo de O Castro em Sada donde há uma editora, obradoiro de cerámica, Museu e se fam cursos e simpósios.

7. As escolas de verâo

Dixemos antes que a única escola de verâo organizada de forma unitária teve lugar no 1976 com a primeira ediçom frustrada das "Jornadas do Ensino da Galiza", interrompidas o segundo dia da sua celebraçom. As restantes ediçoês das "Jornadas do Ensino da Galiza" forem realisadas pola ASPG com a colaboraçom de múltiplos colectivos e docentes. Nas sete ediçoês participarom mais de três mil quinhentos docentes de todos os níveis educacionais, nomedamente de EGB.

No Colégio Fingoi privado de Lugo organizarom-se escolas de verâo, com boa aceptaçom por parte do professorado luguês.

Em Vigo e Pontevedra desenvolverom-se as Escolas de Verâo da Galiza organizadas unitariamente por CCOO e FETE-UGT nas suas primeiras 4 ediçoês; no 1983 cindiu-se a Escola de Verâo de Galiza– Escola Viva. Aproximadamente uns mil quinhentos professores asistirom ao longo dos anos 79 ao 82 a estas escolas de verâo.

O denominador comum das escolas de verâo de Galiza son a normalizaçom da lingua e cultura galegas face ao espanhol, a mudança dos conteudos e das metodologias e a reciclagem do professorado, nos aspeitos mas desatendidos na sua formaçom inicial.

A ASPG foi a entidade que de forma mais sistemática promoveu a inovaçom pedagógica e incluso lingüística, seguindo a tradiçom nacionalista histórica representada polos "Ultreias", o "Seminario de Estudos Galegos", "Irmandades da Fala" e grupos ou persoas como Risco, Viqueira, Otero Pedraio, Bem-Cho-Sei, Joaquim Lourenço; Vilarelhe, Fontenla, Lozano, M. Filgueira etc., já no tempo da República.

Nasta altura, nom resulta facil predizer que escolha pode ser melhor para o país, a opçom de uma só escola de verâo ou a posibilidade de organizar-mos escolas de verâo de carácter comarcal. Possivelmente as duas.

8. O contributo dos Concelhos

Infêlizmente na Galiza som poucas as Câmaras Municipais que tenhem lutado pola inovaçom pedagógica, logicamente como consequência da ditadura fascista que nom permitiu que houvesse Concelhos democráticos e que paralisou a história do nosso pais quase cinquenta anos. Ainda assim existem exemplos interessantes como o do Concelho de Corcubiom, uma formosa vila marinheira corunhesa, perto do Finisterre galego. Ali tem-se organizado já três ediçoês da "Universidade Popular de Perâo de Corcubiom". Nelas o professorado de toda a comarca, persoas adultas, pais e crianças, participam de forma notavel has actividades que se organizam para cada sector: cursos, seminários, aulas abertas, oficinas abertas infantis, conferências, mesas redondas e actividades culturais. Recentemente a Universidade Popular de Corcubiom constituiu-se como associaçom sócio-pedagogica e MRP de nova criaçom.

Em Mugardos, o concelho vem fazendo as chamadas "Jornadas Pedagógicas de Mugardos", que atendem a um bom numero de professores da comarca, com experieências interessantes e de boa acolhida.

Pola sua parte o Concelho de Vigo criou a sua Universidade Popular coordenada por um pedagogo, constituindo a unica instituiçom oficial desta classe.

O Concelho de Fene tem dirigida a sua atençom à recuperaçom dos jogos populares e da mocidade e assim vem fazendo cada ano "Os Jogos da Mocidade de Fene"

Os outros concelhos pouco ou nada tenhem feito em inovaçom pedagógica e limitam-se a vegetar incluso no campo sultural. Só o de Ourense, neste ano 83, decidiu-se a patrocinar uma campanha de cinema para crianças.

9. O Panorama actual da inovaçom pedagógica na Galiza

Nes altura estam reconhecidos administrativamente como MRP na galiza:

A ASPG (Associaçom Sócio-Pedagogica Galega), anível nacional galego.

Escola de Verâo, de Vigo

Escola de Verâo da Galiza-Escola Viva, de Pontevedra

Escola de Verao - Jornadas do Ensino da Galiza, a nível nacional galego.

Como novos MRP de recente criaçom estam:

Escola de Verâo, de Lugo (Colégio Fingoi privado)

Universidade Popular de Verâo, de Corcubiom (Concelho de Corcubiom antes, hoje Associaçom Pedagógica)

Nova Escola Galega (NEGA) (Colectivos vários)

Nom derom bom resultado as negociaçoês feitas para reforçar a inovaçom pedagógica na naçom galega; em primeiro termo, rejeitou-se por varios colectivos o fazer conjuntamente as "Jornadas do Ensino da Galiza" desde ano 83; mais tarde a imposibilidade de chegar a um colectivo unitário, desligando-se por diferentes razoês varios colectivos, para formarem entre si o NEGA acima citado, entre cujas razoês nom foi a única limitaçom a de nom aceitar a normativa espanholizadora do idioma nacional da Galiza, imposta por Decreto pola Junta de Galiza (Governo Galego) da direita AP, ainda que sim outras tendências.

A confluência num só colectivo na Galiza semelha impensavel, e tamem pode ser pola maior riqueça e variedade do nosso pais.

Mas, uma certa coordenaçom parece necessária, respeitando as características próprias de cada MRP, nomeadamente quando a ASPG nom pode renunciar à sua alternativa nacionalista, congruente com a su origem e tradiçom histórica acima citada das IF, Ultreia, SEG, período republicano, etc.

10. As alternativas de futuro

Entre os que trabalham pola inovaçom pedagógica na Galiza impom-se quanto antes o antepôr os interesses de toda a comunidade galega a outros interesses (políticos, pessoais, sindicais, etc) para poder avanzar no processo de recuperaçom da

escola e do professorado, para o inserir na comunidade, nanossa lingua e na nossa cultura, a fim de fazer uma adequada mudança social-educativa, que os nossos tempos exigem.

Lutar por uma escola nova que defenda a nossa língua da aculturaçom e do colonialismo, num processo de reconstrucçom nacional que o fascismo nom tolerou; lutar por uma mudança social que instaure novas situaçoês de liberdade e criatividade.

Dado que nesta altura nom ha posibilidade de confluir num só MRP galego, além de que ao melhor nom seria oportuno, haveria que, porèm, dar os seguintes passos:

— Manter a independência de cada MRP, assim quanto a sua autonomia plena para os seus planejamentos pedagógicos e culturais, face às instituiçoês oficiais e privadas.

— Colaboraçom com todas as instituiçoês de carácter estatal, nacional, provincial e local, em prol da inovaçom da escola galega.

— Priaçom de umha federaçom galega de MRP, que vise a organizaçom cooperativa de Encontros e outras actividades que se podam faxer conjuntamente.

— Apoiar a criaçom de uma Confederaçom de MRP, a nível do Estado espanhol, que poda manter reaçoês com os de outros países.

— Estabelecer maior contacto com Portugal, que "está tam perto e tam longe", da Galiza, e que tem modelos nos que nos podemos inspirar.

— Estabelecer maiores conexoês entre todos os MRP, para fazer cursos, publicañoês, experiências, etc.

LA RENOVACION PEDAGOGICA EN GALIZA: ALTERNATIVAS Y FUTURO

(Trad. del original gallego)

AUTOR : José Paz
M.R.P. : Associaçom Socio-Pedagógica Galega
C. A. : GALIZA

1. Precursores gallegos de la renovación pedagógica.

La historia de Galiza es realmente triste. Una historia plagada de hechos verdaderamente negativos para el pueblo gallego, que culminaron con la nefasta política de los llamados Reyes Católicos para con Galiza. El mismo Daniel Castelao en su obra suprema Sempre en Galiza se lamenta de este hecho. Cierto que en Galiza fue donde floreció la lírica galaico-portuguesa y donde tuvo su esplendor. Pero desde el sigloXV hasta el siglo XIX el idioma y la cultura están proscritos. Idioma y cultura que sólo fueron mantenidos por el pueblo llano, labriegos y marineros, por tradición oral.

Los preciosos trabajos del Padre Feijóó y del Padre Sarmiento fueron premonitorios del renacer de nuestra cultura en el siglo XIX con las tres figuras fundamentales Rosalía de Castro, Curros Enríquez y Eduardo Pondal. Es el momento que se conoce como el "Rexurdimento". Que fue muy importante y decisivo. A nivel político debe destacarse el momento del regionalismo encabezado por Alfredo Brañas.

Con todo, es en el actual siglo cuando puede hablarse de un despertar del pueblo y de la conciencia colectiva. La lengua es cultivada en todos los géneros literarios. Y en el año 1.916 nacen las "Irmandades da fala". Los miembros de éstas, generalmente de ciudades, se van a las aldeas a hablar a los labriegos en su propio idioma, infiltrándose incluso en la burguesía. Se publica la revista "Nós", órgano de la cultura gallega, y el boletín "A nosa Terra". Se crean editoriales tan importantes como "Nós", "Lar" y "Céltiga", que sacan a la luz alrededor de cuatrocientas obras literarias. En 1.923 se crea el "Seminario de Estudos Galegos" que llevó a cabo estudios preciosos como el de Terra de Melide.

A los hombres que trabajaron durante esta época, y hasta el golpe franquista y la "guerra incivil", se les conoce como los de la generación "Nós". Fueron ellos los que en esa época recuperaron y promocionaron la lengua y cultura gallega, los que hicieron renovación pedagógica y lingüística. Los que sacaron a la luz trabajos, estudios e investigaciones sobre todas las áreas del saber gallego, todavía no superados hoy. Sus publicaciones sobre historia y geografía de Galiza, etnografía, arte, etc., recogidas en gran parte en la revista "Nós", una revista de categoría universal, deben ser la guía y el punto de partida para todos cuantos hoy trabajamos por la renovación pedagógica de la escuela pública, Por eso debemos recordar a estos hombres: Vicente Risco, Otero Pedraio, Castelao, Cuevillas, Lousada Diéguez, Cabanillas, Vilar Ponte, Viqueira y muchos otros. Ellos fueron un ejemplo de lo que nuestro himno llama "buenos y generosos"

2. El despertar de la "longa noite de pedra"

Pocos fueron los focos de resistencia al franquismo en Galiza. Autodisuelto el partido galeguista —medida reprobable vista desde hoy— la resistencia fue de tipo culturalista y no por eso sin importancia. Hay que destacar sobre todo el nacimiento de la editorial Galaxia y ya en los años sesenta la creación de distintas fuerzas políticas gallegas que trabajan, naturalmente, en la clandestinidad. Ya en los años setenta la mayor sensibilización en el campo de la renovación pedagógica, viene de los sindicatos clandestinos de enseñantes, especialmente de la UTEG y en menor medida del SGTE. En los años 75 y 76 salen a la luz el "Manifiesto da Universidade de Galiza" y el "Manifiesto dos ensinantes galegos", que entre otras cosas piden una enseñanza gallega científica, adaptada a la realidad y normalizadora de nuestra cultura.

3. "I Jornadas do ensino de Galiza": Los primeros pasos.

Queda lejos ya la primera edición de las "Jornadas do ensino de Galiza", dado que la séptima edición tuvo lugar en el pasado mes de agosto. En agosto de 1.976, el día 28 comenzaban en Maceda las "I Jornadas do ensino de Galiza", organizadas cooperativamente por varios colectivos de enseñantes —realmente fue esa la única escuela de verano unitaria realizada en Galiza por el momento— con el respaldo jurídico del Colegio de Doctores y Licenciados de Ourense. Pero el espíritu de libertad que se respiraba en el colegio de los Padres Mercedarios de la villa orensana de Maceda, no gustó al mandamás de turno y por eso el día 28 por la tarde fueron clausuradas por orden gubernativa y desalojado el recinto por la guardia civil. En el año 77 no hay escuela de verano, pero varios de los organizadores de la primera edición frustrada, se dan cita en la Escola d'Estíu "Rosa Sensat" de Barcelona y allí deciden continuar con las "Jornadas do ensino", organizándose ya ininterrumpidamente desde 1.978 en Vigo, Ourense, A Corunha, Santiago, Pontevedra y Santiago. El esquema de la primera edición se mantuvo con leves variaciones en las siguientes ediciones, pero siempre mejorando en calidad y cantidad de cursos, seminarios, actividades y esperiencias.

4. Los primeros MRP.

Entre los años 77 y 78 se crean en Galiza el grupo "Acies" que luego se pasó a llamar "Movimento Cooperativo da Escola Popular Galega" (MCEPG) y la "Asociaçom sócio-Pedagógica Galega" (AS.PG). También nace por esas fechas "Escola Aberta" colectivo estructurado como una sociedad anónima y por tanto con características distintas a las dos anteriores.

En el caso del MCEPG desarrolla su trabajo, siguiendo la aplicación de las técnicas Freinet a la escuela gallega, durante el período que va del 78 al 81 aproximadamente. Un trabajo serio que llegó a contar con el apoyo de medio millar de maestros gallegos que ilusionados llevaban a sus escuelas la renovación de la metodología. Por eso hay que lamentar ese desinfle en los dos últimos años de éste colectivo y la desaparición de su revista "As Roladas" que recogía muchas experiencias pedagógicas en sus páginas.

En cuanto a la AS.PG, hay que decir que trabajó desde el 78 de forma ininterrumpida hasta el presente. Organizando numerosos cursos de renovación pedagógica y lingüística a lo largo y ancho de la geografía gallega. Publicando libros, folletos y unidades didácticas sobre variados temas, y promocionando la revista "O Ensino". Respaldando jurídicamente la realización de simposios y de seis ediciones de la "Escola de verao: Jornadas do ensino de Galiza". Contando con casi nulas ayudas y luchando con incomprensiones sin cuento. Trabajando siempre por lograr una escuela auténticamente gallega, incorporándole nuestra lengua y nuestra cultura y cambiando los contenidos y su didáctica.

Por su parte "Escola Aberta", y por razones fundamentalmente económicas, después de haber sacado a la luz una interesante colección de diapositivas bajo el título de "Galiza en imagens", también se encuentra en crisis. Pero crisis más facilmente superable.

5. Los pequeños colectivos sectoriales: un ejemplo de minifundio.

A veces se dice, y no sin razón, que el minifundio que se da en el campo gallego se traslada casi por mimesis al terreno político, cultural y pedagógico. Lo que podía explicar lo difícil que en Galiza es ponerse de acuerdo y trabajar todos cooperativamente en bien del país. Por eso no debe extrañar la existencia en los últimos años de pequeños colectivos —nunca más de media docena de enseñantes en cada uno— de carácter sectorial y con visión muy parcial de la enseñanza. Entre ellos hay que destacar entre los que más claramente están por la galleguización de la enseñanza: "Germinal" de historia de Galiza, "Gilbarbeira" de ciencias naturales, "Chumbo" de Física y Química, "Vacaloura" de Matemáticas, "Avantar" de lengua gallega, "Sociedade Galega de geografía" "Sociedade Galega de Historia Natural", "Escola Dramática Galega", "Associaçom Galega

da Língua", "Laboratorio Geológico de Laje", "Nove e medio" de imagen, etc. Y ya con más dudoso apoyo a la enseñanza en gallego, "Preescolar na casa" y colectivo "Lubricán" de creatividad.

6. Cara y cruz de las instituciones

En general, en Galiza, las instituciones oficiales de carácter educativo son proverbiales en cuanto al desinterés porque cambie para mejorar la escuela y la enseñanza. De ellas poco podemos salvar. La Universidad, junto con el ICE, poco o nada hacen y a veces lo poco que hacen lo hacen mal. La Inspección de Enseñanzas Medias, especialmente, y la de EGB, tienen casi nulo interés. Al margen de que algunos profesionales de ellas más sensibilizados pretenden hacer algo más que fiscalizar. El Instituto de la Lengua Gallega, con su normativa lingüística impuesta casi por guerra santa, a todos o casi todos, es todo un ejemplo de lo que no debe hacerse. No ya sólo por haber retrocedido en el tiempo y empeorado una normativa de la Real Academia Galega que tampoco funciona. También por esa arrogancia de creer que ellos están en lo cierto y los que piensan lo contrario sea anatemas.

Entre las instituciones privadas hay que destacar el trabajo realmente serio de los Museos y muy especialmente de los siguientes: Museu do Povo Galego, Museu Arqueológico de San Antón en A Corunha, Museus provinciales de Lugo, Ourense y Pontevedra. Por su parte no podemos dejar de reseñar a la Fundación Penzol y al COAG (Colegio oficial de Arquitectos de Galiza) que publica periódicamente revistas y libros relacionados con el urbanismo y el arte realmente importantes. Y todo el complejo de O Castro en la villa coruñesa de Sada, donde hay una editorial, un taller de cerámica, el Museu de arte "Carlos Maside" y se organizan cursos y simposios.

7. Las escuelas de verano

Antes dijimos que la única escuela de verano organizada unitariamente fue en 1.976 la primera edición de la "Jornadas do Ensino de Galiza" que además fue cercenada al segundo día de celebrarse. Las restantes ediciones de las "Jornadas" fueron respaldadas jurídicamente por la AS.PG y en ellas es cierto que participaron dando cursos y seminarios numerosos colectivos. Se podría decir que en las siete ediciones participaron alrededor de tres mil enseñantes gallegos de todos los niveles, especialmente EGB.

En el colegio "Fingoi" de Lugo se vino organizando la Escuela de verano de Lugo, que contó con buena aceptación entre el profesorado lucense.

En Vigo y Pontevedra se desarrolló la "Escola de Vran de Galiza", organizada unitariamente por una comisión integrada por personas vinculadas a CCOO y FETE-UGT en sus cuatro primeras ediciones (años 79, 80, 81, y 82). Pero en el año 83 la comisión se dividió, organizándose en Vigo la "Escola de Vran de Galiza" y en Pontevedra la "Escola de Vran de Galiza" "Escola Viva". Aproximadamente unos mil quinientos profesores acudieron a lo largo de estos años a estas escuelas de verano.

El denominador común de las escuelas de verano gallegas es la normalización de la lengua y cultura gallegas, el cambio de los contenidos y los métodos y el reciclaje del profesorado en aquellas técnicas más descuidadas en su prepararión inicial.

En estos momentos nadie sabe a ciencia cierta si sería mejor unirse todos para hacer en Galiza una fuerte y única escuela de verano o si es más positivo el organizar escuelas de verano comarcales.

8. La aportación de los ayuntamientos.

Por desgracia en Galiza son pocos los ayuntamientos que merezcan el aplauso por su trabajo en pro de la renovación pedagógica. En primer lugar hay que destacar el de Corcubión, una preciosa villa del litoral coruñés cerca del Finisterre gallego. Allí se organizaron tres ediciones ya de la "Universidade Popular de Vran". En ellas el profesorado de toda la comarca —para el que se organiza dentro del programa una sección denominada "Escola de Vran"— las personas adultas, los padres, y especialmente los niños, participan de forma entusiasta en las actividades que se organizan para cada sector: cursos, seminarios, aulas abiertas, talleres infantiles, conferencias y actividades culturales. Recientemente la Universidade Popular de Vran de Corcubión se ha constituido como asociación pedagógica y se considera de hecho como un MRP de nueva creación.

En Mugardos el ayuntamiento viene organizando en los últimos años las "Jornadas pedagógicas de Mugardos" a las que acuden un buen número de enseñantes de toda la comarca. La experiencia es interesante y tiene una gran acogida.

Por su parte el ayuntamiento de Vigo creó su universidad popular fija, la única institución oficial de este tipo por el momento en Galiza. Está coordinada además por un pedagogo.

El ayuntamiento de Fene, por último, está preocupado en algo muy importante: la recuperación del goce por medio del juego para la juventud y viene organizando cada año los "Jogos da mocedade de Fene".

Los otros muchos ayuntamientos gallegos se dedican más bien a vegetar y poco o nada hacen por la renovación pedagógica en su ámbito territorial. Aunque el de Ourense se decidió últimamente a patrocinar una campaña de cine para niños.

9. Panorama actual de la renovación pedagógica gallega.

En estos momentos estan reconocidas a nivel estatal como MRP antiguos en Galinza: AS.PG, Escola de Vran de Galiza (Bigo), Escola de Vran de Galiza-Escola Viva (Pontevedra) y Escola de Verao "Jornadas do Ensino de Galiza".

Como nuevos MRP aparecen "Escola de Vran de Lugo" , "Universidade Popular de Vran "de Corcubión y la Nova Escola Galega" (NEGA).

Y hay que lamentar que no fructificaran las negociaciones habidas con vistas a llegar a acuerdos que reforzasen el trabajo de renovación pedagógica en Galiza. Primero el rechazo de varios colectivos a organizar las "VII Jornadas do Ensino de Galiza" de forma unitaria. Luego la ruptura del acuerdo precio de organizar en dos períodos y de forma cooperativa, antes en Santiago y luego en Vigo, la "Escola de Vran de Galiza" y las "Jornadas do Ensino de Galiza". Más tarde la incomprensible imposibilidad de que los colectivos que acabaron creando un nuevo MRP —el NEGA— no se integrasen en la AS.PG, cambiando en ésta lo que hubiese que cambiar, con la sola única limitación de no aceptar la normativa impuesta por la Junta de Galiza, que como todos saben es de AP, pero sí el respeto a las otras normativas.

Por todo ello la confluencia en un único MRP gallego al estilo de Euskadi o Extremadura, en Galiza es un sueño imposible. Y a lo mejor es más rica la variedad. . .

10. Alternativas de futuro.

Entre los que trabajamos por la renovación pedagógica en Galiza —por desgracia no muchos— se impone la cordura y el anteponer los intereses de toda la comunidad a los otros intereses (políticos, personales, sindicales, etc.)

LA RENOVACION PEDAGOGICA EN LA REGION MURCIANA: ANTECEDENTES

AUTOR : José Jiménez López
M.R.P. : Escuela de Verano de la Región Murciana
C. A. : REGION MURCIANA

Tres serán las líneas básicas que se desarrollen en esta comunicación:

1.ª La Renovación Pedagógica en la R. Murciana hasta hoy.

2.ª El estado de opinión de los maestros/as de la Región respecto a la exeperimentación/innovación de nuevas técnicas escolares.

3.ª Bases para una planificación regional de la política educativa en materia de experimentación innovación de nuevas técnicas escolares.

Respecto a la primera cabe decir que la actitud hacia el cambio en la escuela se aleja en el tiempo, en nuestra Región, al año 64, cuando un pequeño grupo de maestros inician un proceso de reflexión personal que, con el tiempo, evoluciona hacia un análisis de la realidad social, para terminar en una exigencia de modificar el trabajo en la escuela. "Vivir encarnado en el Pueblo", 'y "Formación pedagógica", fueron, a lo largo de los años siguientes, las ideas que mantenía/reivindicaba este grupo.

Estos compañeros, como casi todos los de la época, infravalorados, escasamente formados, vergonzosamente pagados, ridículamente alabados, iniciaban un proceso de cambio escolar con base en un cambio personal. Y conforme avanzaban en su propia formación/reformación integral —otros lo hacía individualmente— un hecho se iba haciendo palpable: su formación inicial no les daba para proyectar un modelo que, adecuado a la filosofía que iban elaborando, modificara su trabajo en el aula. De aquí que, cuando en 1.969 se les ofrece la oportunidad de conocer la Pedagogía Personalizada de P. Faure, realizando en Murcia un curso sobre la misma, apenas si hubo dudas en hacerlo. Como ha dicho una maestra participante en aquel curso: "Esto era, de lo nuevo, lo único que conociamos."

Iniciaron el trabajo en esta línea la cual, además de responder básicamente a la concepción global que tenían de sociedad/educación/escuela, ofrecía un modelo muy acabado de actuación docente, válido para iniciar el cambio sin experimentar el doloroso proceso de "dientes de sierra" que, a veces, conlleva todo proyecto más experimental, más de "tanteo". Esta práctica escolar fue conocida entre nosotros por "Método Faure" y, a ellos, comos "los del método Faure". Nuevas promociones de maestros se integraron en esta dinámica produciéndose, como era natural, nuevos procesos de análisis que llevaron a la innovación de otra nueva línea pedagógica: Las Técnicas Freinet; técnicas que curiosamente se generaron en torno a un grupo de alumnos de la E. de Magisterio. A.C.I.E.S. (Asociación para la correspondencia y la imprenta escolar) fue el intento sucesivo de dar más coherencia a ese proceso de cambio. Esta Asociación, después M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular), reunió, a partir de 1.975, la protesta/alternativa al modelo tradicional de escuela.

Tres años después, 1978, nace una nueva aportación a este M.R.P.; es la 1.ª Escuela de Verano de la Región organizada por S.T.E.R.M., M.C.E.P. e I.C.E. aportación que este año cumple su 6.ª edición en la que ésta, la E.V., se ha constituido en M.R.P. "E.V." (Movimiento de Renovación Pedagógica regional, además de M.C.E.P. y E. de Verano, el primero en un proceso de "invernación", se observa la aparición de grupos que con la misma idea de renovar las prácticas escolares, están especializándose en aspectos más concretos de la compleja y siempre difícil tarea de educar; léase en este sentido "Grupo G.E.A.G.", dedicado al estudio de la Geografía/Historia; "Asociación para la Educación e Investigación para el futuro" enmarcada fundamentalmente en un proyecto de trabajo sobre el Medio como elemento generador de la actividad escolar.

En este breve repaso no podemos olvidar a la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Magisterio, anterior a 1.975, a las distintas ramas sindicales y a las diversas experiencias que desde las mismas aulas, a veces reconocidas (C. Piloto, Aulas Experimentales), a veces consentidas u olvidadas, también afrontaron el proceso innovador. Y tampoco es aconsejable olvidar el marco socio/político en el que se acometieron estas iniciativas, marco de cuyo análisis no es posible escapar para una justa comprensión del fenómeno, pero que aquí no vamos a detallar no ya por ser conocido, sino por no ser objeto de esta comunicación.

La conclusión que este comunicante saca de ésta dilatada aproximación al cambio escolar en la Región Murciana es, además de la ya reseñada, la de la ausencia de una oferta facilmente identificable de técnicas innovadoras y sus justificaciones teóricas. Sin negar la existencia de lo uno y lo otro, parece más bien que hemos asistido a una superposición de proyectos, herederos unos de otros, pero carentes todos ellos de la necesaria proyección como para servir de referencia de las nuevas iniciativas. En pocas palabras: no existe un cuerpo teórico/práctico resultante de todos estos procesos, entendiendo esta existencia en términos de estudios, investigaciones, publicaciones.

La segunda parte de esta comunicación que hace referencia al estado de opinión de los maestros/as de la Región sobre la experimentación de nuevas técnicas escolares, recoge el análisis de tres preguntas que, entre otras, fueron hechas a una muestra estratificada y aleatoria del colectivo (12%), efectuada en junio del presente año por el comunicante, y que tenía por finalidad aportar información a los diversos organismos que entienden del tema a fin de que estos adecuaran su oferta a las necesidades expresadas. Las preguntas y respuestas fueron estas:

1.ª DURANTE LOS ULTIMOS CINCO AÑOS, ¿EN QUE MODALIDAD, FUNDAMENTALMENTE, LLEVO A CABO ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION?

RESPUESTA (%)

Cursos	Seminarios	Proy. Innovc.	Investiga.	Otrs.	N. C.	TOTAL
43 %	14 %	1 %	1 %	1 %	40 %	100 %

2.ª ¿EN QUE MATERIAS NECESITARIA UD. ACTUALIZARSE PARA MEJORAR SU TRABAJO DOCENTE?

RESPUESTA (%) CINCO MATERIAS PREFERENTES

Técnicas CREATIVIDAD	Experimentar Tecns. Escolares	Técnicas PLASTICAS	Técnicas LECTOESCRITURA	PSICOMOTRICIDAD
30 %	29 %	29 %	28 %	25 %

3.ª ¿QUE FORMA LE PARECE MAS EFICAZ PARA SU ACTUALIZACION DOCENTE?

RESPUESTAS (º/o)

Cursos	Semin./G. Trabj.	Proy.Innovc.	Invest.	Otros.	N. C.	TOTAL
43 º/o	42 º/o	7 º/o	3 º/o	—	5 º/o	100 º/o

Tres conclusiones se sacan a la vista de esta información:

a. El bajísimo º/o de docentes que trabajan en proyectos de innovación experimentación/investigación (2º/o).
b. El apreciado º/o de docentes que dicen necesitar experimentar nuevas técnicas escolares (29 º/o).
c. El significativo aumento de maestros/as que desean realizar su actualización en base a desarrollar proyectos innovadores (10 º/o)

Lo hasta aquí escrito puede resumirse con dos afirmaciones:

1.º En la Región Murciana hay actitud y experiencia renovadora, aun cuando esto no haya cristalizado en un cuerpo teórico/práctico de análisis y alternativa escolar.
2.ª La opinión de los docentes demanda uma ampliación en la oferta de posibilidades para experimentar e innovar nuevas técnicas pedagógicas.

Esta dos conclusiones nos dan pie para tratar la tercera parte de esta comunicación. Partiendo del derecho que todo maestro tiene a experimentar/innovar nuevas técnicas escolares, tanto como medio para cambiar la escuela, como elemento generador de una formación permanente referenciado en la práctica escolar diaria, y partiendo también del reconocimiento de todas las experiencias que en la actualidad se están desarrollando, dos serían los soportes de una política regional respecto a la Renovación Pedagógica:

a. Desarrollo de la legislación vigente en materia de innovación pedagógica y adecuación de la misma al contexto regional.
b. Inventario, análisis y valoración del proceso renovador en la Región.

Respecto al primero la referencia más concreta está en el Decreto sobre experiencias en Centros Docentes ordinarios publicado en el B.O.E. de 6/9/83, decreto que, aun cuando es posible pensar que su intencionalidad es prioritariamente posibilitar el ensayo de la reforma de las Enseñanzas Medias, permite también la realización de proyectos innovadores en todos los centros de E.G.B. . Sin entrar en aspectos concretos de este decreto, aspectos que bien podrían, según los casos, bloquear o desvirtuar un desarrollo generoso del mismo, una cosa debe quedar clara: es el único instrumento legal disponible y debe considerarse a la hora de planificar un plan general de formación continua de los docentes. Tanto el desarrollo de este decreto como cualesquiera otra iniciativa tendente a dar coherencia al proceso de renovación pedagógica en la Región, debe considerar, entre otros, los siguientes puntos/base: (1)

1.º El paradigma INVESTIGACION/ACCION debe quedar asegurado en todos los proyectos que se desarrollen.
2.º Debe tenderse en una primera fase a apoyar experiencias innovadoras sin ambiciones paramétricas y de ámbito reducido: aula, centro, localidad, comarca, región, por este orden.
3.º Debe buscarse un equilibrio comarcal que asegure la ubicación de experiencias en todas las áreas regionales.
4.º Es necesario asegurar también la intervención de todos los sectores implicados en la educación su participación activa en el diseño y desarrollo de los proyectos.
5.º Sin olvidar que hoy se está más en "el arte de innovar, que en la ciencia de la innovación" (2), no obstante se debe asegurar un mínimo de comportamiento científico a la hora de animar proyectos, comportamiento tales como:

— Diseño del proyecto
- Evaluación del mismo
- Comunicación y publicación de éste y sus resultados.

6.º Estabilidad del maestro o grupo de maestros inmersos en la innovación.
7.º Deben tener prioridad aquellas experiencias renovadoras que partan de iniciativas grupales.
8.º Deben concretarse y asegurarse todos aquellos aspectos, financieros y de asesoramiento, que permitan un trabajo estable y relajado de tensiones y ansiedades.
9.º Debe, por último, asegurarse una unidad de criterios que desde las instancias responsables coordine los esfuerzos, rentabilice los recursos y permanezca sensible a la evolución del proceso.

Respecto al segundo de los soportes que enunciábamos —inventario, análisis y valoración del proceso renovador en la Región— podemos decir que hoy no es tiempo ya de seguir "inventando la rueda" y que urge tanto saber que y como se ha trabajado en materia de Renovación Pedagógica en la Región y en el resto del Estado. Para esto, y desde la perspectiva regional, se impone tener un conocimiento claro y detallado de las diversas experiencias realizadas y en desarrollo, su publicación, y comunicación, a fin de ofrecer a todos aquellos que desean cambiar su estilo de trabajo docente referencias concretas de actuación escolar.

No deseo terminar esta comunicación sin precisar dos notas que deben servir de referencia a todo lo anteriormente dicho. El posibilitar un marco para el desarrollo de la innovación de nuevas técnicas escolares en el plano Regional no debe ser ajeno a la planificación global del proceso de actualización continua de los docentes, es decir, el desarrollo de una política de innovación ha de contemplarse dentro de un plan regional de perfeccionamiento del profesorado. Esto de una parte. De otra si consideramos al maestro "como un profesional crítico y en alguna medida autónomo" (3) la presencia de éste en la gestión de su propia actualización daría a ésta visos de realidad y de ajuste a las necesidades que los docentes tienen. En pocas palabras la planificación de una política regional de actualización de los maestros y la presencia significativa en la misma de los interesados podría, además de generar una actuación hoy por hoy inexistente, dar y garantizar un uso eficaz y rentable de los recursos humanos y económicos con los que actualmente y en el futro puede contar la Región.

---

(1) Los puntos base 3.º y 6.º fueron conclusiones, entre otras, del grupo de docentes que participó en el proyecto "Aulas Experimentales" durante el curso 81/82 desarrollado en el I.C.E. de la Universidad de Murcia.

(2) Habelok-Huberman (1.981)

(3) Gimeno Sacristán, J. (1.983)

¡ OH, LIBERTAD ! ¡ DE QUE ! ¡ PARA QUE ! ¡ DE QUIEN ! ¡ PARA QUIEN !

M.R.P. : Colectivo Pedagógico Adarra, en Nafarroa
C. A. : EUSKADI

Para empezar una de duda.

Dudamos mucho que de esta partitura discursiva salga una luz. Pero, ¿acaso existe algo tan grato como la misma discusión y nada tan rabicorto y mendaz como zanjarla con "conclusiones a priori", elaboradas de antemano en el sombrero prestigitador de nuestra experiencia?. En efecto. Los conceptos son hermosos —libertad, autonomía, democracia, educación— pero se quedan en mera palabrería, vana, insustancial, incluso mentirosa cuando nos percatamos de su difícil —¿imposible?— materialización. Por ello, no deberíamos dejar que nos embrujen, nos atonten, nos disuelvan ese momento de duda, de perplejidad y de incertidumbre que es concomitante a todo tipo de ejercicio de la libertad. ¿O no?.

Descolguémonos, de entrada con la siguiente afirmación-interrogación: ¿Es la educación una empresa que se resuelve siempre siempre con el dominio del otro sobre mí (empieza coaccionando, manipulando, uniformando) y ha de acabar, si es buena educación, en el autodominio personal, autónomo y blablabla?. Nuestra actual obsesión por motivar al mocete y enseñarle de forma que le apetezca aprender, ¿acaso no suele olvidar que la motivación no consiste sólo en hacerle el trabajo agradable y divertido, conviene así mismo que vea la necesidad y el valor del auto-esfuerzo?. ¿Si?

Por otra parte, la división entre lo bueno (por supuesto que nosotros somos los progresistas, los demócratas, los que respetamos al niño y otras lindeces del idioma pedagógico) y lo malo (los malos son los curas, los carcas, los reaccionarios, los. . . carcamales) lo que es y lo que debería ser (lo que nosotros apuntamos), suena a necia, arrogante y pedante. Presupone en nosotros —o en quien se apunta a esa división maniquea de la existencia— un conocimiento perfecto de cuál es el fin, el plan o destino, no solamente de la humanidad, sino del mundo mismo.

Y es que, sucede con frecuencia que al pasar uno a formar parte de un complejo montaje o estructura social, tiene dificultades para analizarlo críticamente desde dentro cuando uno es ya una pieza más de él.

Así nos sucede a nosotros, los enseñantes, en el terreno que nos concierne más directamente en la Escuela. ¿Cuántas veces nos hemos detenido a pensar detenidamente en quién y para qué sirve, qué misión (rol) real, no teórica, cumple la educación en nuestra Sociedad?. Porque, en bella teoría se nos afirma que la Escuela monta su estrategia en las grupas del servicio público, como un deber y obligación de la sociedad a la Persona. (Algunos pensamos que sería bueno que la Sociedad Actual se eximiera de tal deber y de tal obligación). En la práctica, lo que se considera un servicio al individuo se ha convertido para éste en una imposición de la que de ninguna manera —¿de ninguna manera?— puede librarse.
¿Un derecho obligatorio?

¿Se salvaguarda de este modo la libertad de la persona?. ¿Cómo se entiende el sofisma de que a un individuo se le pueda obligar a aceptar un servicio que se le ofrece pero que lo rechaza?. ¿De qué sirve la Declaración de los Derechos del Niño entre los que se encuentra —¿o ya lo han borrado?— el derecho a la educación para la libertad, si luego, en la práctica, se convierten en incómodos deberes, cuando ni la Familia, ni el Estado, ni el Conserje respetan sus intereses y sus tendencias naturales (y no somos Rousseaunianos que conste)?.

El espíritud Santo del sentido común nos inspira que no puede hablarse de derechos del niño cuando no se especifican claramente los deberes del adulto hacia éste, uno de los cuales, el más importante, es dejar en paz al niño. Y por favor no nos repliquéis diciéndonos: "Si simplemente pedimos al niño que "haga lo que quiera", lo estamos dejando a merced del sistema en que está inmerso, que tenderá a reproducir" o "es necesario ayudarlo a que construya instrumentos de análisis y a que sea capaz de aportar nuevas alternativas, después él decidirá".

No somos lilas de la sociología educativa, pero tenemos ojos y vemos que el niño de barriada —y en general todo niño— no está ni con el sistema ni con ninguna preposición que rige tal relación. Está Mar-gi-na-do: porque no se hace lo que él quiere y porque se decide por él para que el día de mañana —qué música celestial es ésta, " ¡el día de mañana, ¿dónde estarán?"— decida. . .

Digámoslo sin perifollo alguno: ¿acaso no sería más justo darle opción al chaval para que en todo momento pudiera elegir entre ir o no a la escuela? Si así se hiciera —tal vez, es posible, quizás, no sabemos— muchos enseñantes tendrían que abandonar el trabajo o cambiar sus métodos, objetivos y relación con los alumnos para no quedarse solos en clase. Y si los chavales decidieran no ir a la escuela porque no sirve a sus intereses ni les atrae en absoluto, presentarles otras alternativas más sugestivas y motivadores es un deber nuestro, de la Sociedad toda, hacia ellos. ¿O estamos meando fuera del tiesto "pedabóbico" que diría Nelson Mendes?.

A veces tranquiliza nuestras conciencia el hecho de que algunos alumnos vengan a gusto a nuestras clases. En estos casos tenemos tendencia a pensar que somos nosotros quienes a base de motivación (la pildorita "operatoria", "freinetiana", "titeril", etcétera) hacemos atractiva (?) la escuela para el mocete, aunque en el fondo (y en la superficie) siga siendo la escuela de siempre. Y sin embargo, no es preciso realizar un profundo análisis para darse cuenta de que basta una pequeña dosis de motivación para que la mayor parte de nuestros alumnos no vengan llorando a la escuelita. Teniendo encuenta que cada día el entorno familiar y social es más duro e inhóspito para el libre desarrollo y "tarzanesco" del crío, ¿no es lógico que haya chavales que traten de juir de él y se sientan un tanto aliviados o liberados incluso, en las lianas metodológicas que llevamos en nuestras clases "ecológicas"?

Estos interrogantes pueden/deben ser discutibles, habida cuenta el fracaso escolar, personal y social en que nadan y sobrenadamos todos los "ingenieros" del libro y de la tiza. La primera conclusión, anodina y sin importancia, como veréis, que extraemos de todo este mondongo educativo es que la Enseñanza Obligatoria e Institucional no está montada como un servicio al niño para promocionarlo como persona, ayudándolo a desarrollar todas sus capacidades, sino más bien, como un servicio al sistema establecido —y establecerá— para perpetuarlo (RIP) mediante la manipulación premeditada y alevosa de los individuos, y que en un futuro - si la Bomba Nuclear y los Misiles lo permiten— llevarán el peso de la Sociedad: el peso.

El objetivo fundamental de la Enseñanza hoy es, aunque de modo muchas veces se solape, impedir el desarrollo de la conciencia crítica —principal garantía de libertad— de las personas para integrarlas en un sistema injusto y hostil, en lugar de fomentar esa capacidad crítico/creativa que les llevaría a transformar el Sistema Social según sus intereses y veleidades.

En este sentido, se puede afirmar que el proselitismo religioso y la formación acrítica que los adultos de hoy hemos tenido que tragar en nuestra educación, han hecho de nosotros individuos con escasa capacidad para transformar (y transformarnos) la triste e indigente realidad social que hemos heredado sin comerlo ni beberlo. Tanto es así que el sector de gente que se cree más mentalizado y crítico es incapaz, se siente impotente para llevar a la práctica sus hermosas teorías.

¿Por qué hemos de hacer con las generaciones que nos siguen lo mismo que hicieron con nosotros los que nos precedieron?. Dejemos a los chavales plena libertad de conciencia; favorezcamos el desarrollo de su capacidad crítica para que HOY estén en condiciones de construir SU entorno en el que les gustaría vivir y no tengan que soportar el que nosotros les imponemos.

Preguntémonos: una escuela vaciada de autoritarismo, con métodos impecables importados o confitados en pedagogía operatorias, programaciones interdisciplinares, ¿soluciona realmente el FRACASO del sistema en su conjunto?. ¿Si se vacía la escuela de todo aquello que es aprender contenidos y técnicas, qué nos queda?

¿El espacio escolar: negación de toda libertad?

La propia estructura institucional de la Enseñanza, la Institución Escolar, nos impide evitar que el alumno se vea forzado, obligado en mayor o menor grado, a hacer algo limitando su libertad:

- asistir todos los días a la escuela
- respetar un horario de trabajo más o menos rígido
- soportar al profesor y compañeros que le hayan tocado de turno. . .
- aceptar unas actividades, materias, métodos no elegidos
- Etcétera (el cual se pone, no por mero capricho, bien lo sabes Montsessori maestro).

Por otro costado nos hallamos, a la hora de ejercer nuestro trabajo —sabiamente recompensado por la providencia de gobiernos y sociedad en general— con múltiples limitaciones que tendríamos que agrupar junto a las anteriores:

- número de alumnos por aula
- falta de material fungible y del otro
- deficiencia de instalaciones y ausencia de deficiencias por no haber instalaciones
- falta de reciclaje y asesoramiento adecuado
- Etcétera (consúltese "ut supra").

Aparte de todas estas menudencias, quienes se entregan con pasión, amor y devoción a su trabajo y creen hacerlo de modo menos malo posible sienten caer, ay, en un océano de contradicciones —por fortuna— con los objetivos que se postulan en páginas y párrafos anteriores.

Consideramos que ese cúmulo de contradicciones, de tensiones, de dudas, de perplejidades serán más o menos graves si el profesor de turno:

- si centra o no el trabajo alrededor de una dinámica de grupo en la que mima y potencia las relaciones interpersonales.
- si acepta o no el papel de dinamitero, (ha sido un lapsus, se quería decir, dinamizador o animador) del grupo, de sus relaciones y actividades, dejando de hacerse el protagonista paripé de la clase-escena, potenciando la iniciativa y protagonismo de sus alumnos —esos seres repelentes y angelicales al mismo tiempo— moderando —sin imitar a ningún presidente de parlamento alguno— y sugiriendo antes que imponiendo (no imponiendo con sugerencias más o menos sutiles y sibilinas, que ya nos conocemos).
- Si NO manipula (aquí no hay alternativa disyuntiva con exclusión, o se o no se es) a los alumnos (¿o es inevitable hacerlo en un mínimo o máximo grado? ¿Usted qué cree?) aprovechando mil trucos y prestidigitaciones para conseguir sus propósitos (de orden, de disciplina, de silencio, de no "perder el tiempo", etc.).

¡Qué mal están las cosas!

Si algo se tiene que recobrar en el status del niño: dar valor a lo que él realmente hace, siente y piensa. Hasta el momento "si los niños no se parecen a la imagen aceptada, es que se equivocan. No se conocen, se desvían, no son "auténticos" niños. El retrato del niño-de-los-adultos ha llegado a todos los rincones, en toda la literatura "para" niños hecha por adultos, es una literatura de iniciación "para" niños y en la mente de casi todo el mundo. Los niños, vistos a la cegadora luz de la autoridad, son humanos incabados, tanto física como mentalmente. Torpes (mucho tiempo después de que hayan llegado a coordinar sus movimientos) distraídos, atontados, frágiles, dispersos, cambiantes, nada serios, sólo piensan en jugar, incapaces de arreglárselas solos, por tanto necesitan protección y amor. Siguen siendo unos inmaduros y unos incapaces hasta los 18 años (salvo para cosas tales y después, de repente, maduran. Son tiernos, adorables, encantadores hasta el momento en que intentan escapar al control; entonces se vuelven imposibles. Dado que todavía no piensan, no se les pregunta su opinión, se les escucha a veces para quedar bien con ellos, pero no se les tiene en cuenta. No se les debe tomar en serio, ya que no lo son. Respetar a un niño no consiste en no ser "indecente" ante él o ella: es respetar la moral de los adultos. Los niños son escamoteados de la operación respecto.

Y naturalmente, si se sigue bajo dependencia, se acaba siendo dependiente y con ello se confirma la necesidad de dependencia. Los esclavos tampoco sabían "vivir como seres libres". Antes de serlo." Es un consuelo.

Después, de todo esto: ¿nos quedan redaños aún para seguir regalando nuestra glotia con conceptos tan rimbombantes como libertad y demás? ¿Sí?. Sigamos, pues.

Dice Zanco Panco, personaje de "Alicia a través del espejo, VI,116): "Cuando yo uso una palabra quiere decir lo que quiero que diga ni más ni menos". "La cuestión", insistió Alicia, "es si puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes". "La cuestión", zanjó Zanco Panco, "es saber quién es el que manda, eso es todo".

Y esta otra, tomada de "Alicia en el país de las maravillas", II,50): "(. . .) además todo está peor que nunca", pensó desolada la niña, "pues jamás he sido tan pequeña como ahora, ¡jamás!, y declaro que no me gusta nada como están las cosas".

A muchos de nosotros y nosotras tampoco nos gustan como están las cosas. De ahí que nos gustaría saber cuál es el camino, qué tipo de herejía hay que cometer, para que los niños y las niñas que pululan en las aulas, desarrollen sus capacidades intelectuales, psicomotrices, afectivas, creativas y expresivas?. . . Conocer qué resortes, qué tolvas de no sé qué molino hay que remover para hacerles llegar a un grado mínimo/máximo de madurez a partir de la cual se sientan/sean protagonistas libres de la continuación de ese desarrollo, de sus capacidades hasta convertirse en personas maduras: libres y autónomas.

- Si favorece un diálogo sincero (no maquiavélico, sino socrático) no ocultando la situación privilegiada del profesor ante los alumnos (¿o no hace falta apuntar este detalle, ya que los niños se lo saben desde que ingresan en el recinto sagrado de la sabiduría pedabóbica. Gracias nuevamente señor Mendes), su poder ante ellos (legado, así, de forma gratis por los padres y la Administración), su mayor capacidad dialéctica (física y psicológica, ¿o no?) para convencerlo, machacarlo, despanzurrarlo y haga en consecuencia lo que desea el maestro y disuadirlo de lo que no desea (el maestro) que haga.
- Y, por último, no utilizar esa situación de privilegio como púlpito de proselitismo ideológico, religioso, moral, sexual, etcétera.

Así, como de pasada, y en estos tiempos en que Bacon y su método están cayendo en desuso, haciéndose más hincapié en las estructuras conceptuales, queremos, precisamente, recalcar la importancia del envase, del medio. La metodología empleada en la enseñanza es fundamental de cara a lograr los objetivos ya indicados. No cabe la menor duda de que una enseñanza autoritaria —con notas, filas, regímenes disciplinarios e interiores, exámenes, controles, fomento de la competividad más cruda, científica y anti-científica) jamás obtendrá hombres y mujeres libres, desinhibidos, autónomos, abiertos, tolerantes, críticos y creativos. (Para muestra estamos todos nosotros).

Mientras que una metodología científica basada en los valores que se acaban de mencionar está mucho más cerca de lograrlas. Repárese: estará más cerca, no decimos que lo logren.

Y ahora, los padres. El legítimo derecho de los padres a participar en la Institución Educativa de modo directo (Asociaciones de Padres) e indirecto (a través de la Administración) para controlar el quién, el cómo, el cuándo y el cuánto se le en-

señe y educa a sus hijos estarán bien vistos por nuestra parte siempre que sirvan para favorecer la consecución de ese derecho de los chavales que constituyen los objetivos fundamentales de la educación ya señalados. Pero cuando ese derecho sea utilizado tanto por padres como por la administración (a través de sus canales: inspección, dirección y claustro) para recortar los derechos de los alumnos, contará con nuestro total rechazo y oposición.

Por parte de la Administración no queremos imposiciones rígidas —burocráticas y policiales— sino orientaciones, reciclaje y asesoramiento.

Por parte de los padres, queremos diálogo y colaboración en un ambiente distendido, sin coacciones ni amenazas, donde predomine la tolerancia y se tenga en cuenta por encima de todo los derechos del chaval.

LA RELIGION EN LA ESCUELA

AUTOR : Seminari de Politica Educativa
M.R.P. : Escola d'Estiu del País Valencià.
C.A. : PAIS VALENCIA

Continuamos teniendo una escuela descaradamente confesional. No ha sido suficiente la larga lucha de los trabajadores de la enseñanza por una escuela aconfesional, ni los tímidos avances que sobre la libertad religiosa consagra la Constitución. Hoy todavía son muchos los enseñantes anclados en una mentalidad que no ha evolucionado desde el Concilio de Trento.

Como enseñantes progresistas, no podemos conformarnos con que "nos dejen hacer". Es preciso dar un paso adelante.

Este paso adelante no puede suponer otra cosa que, partiendo del reconocimiento de la religión como hecho social e histórico, y que como tal tiene cabida a la escuela, rechazar cualquier tipo de adoctrinamiento, así como del estudio de cualquier religió en concreto.

Se supone que en las escuelas estatales ha cambiado algo, que todos tienen opción a escoger entre el estudio de la ética o la religión. Sin embargo dicha opción no existe y simplemente porque la ética es dificil saber que és. La verdadera opción es que el niño o estudia religión o "cualquier otra cosa". Resulta especialmente clarificador, al respecto, los esfuerzos o imaginación que cabe utilizar para explicar a los padres lo que es ética. El diccionario dice que "es la parte de la filosofía que trata de la moral y las obligaciones del hombre". Si tenemos en cuenta que todavía nadie ha llegado a descubrir una "moral" y unas obligaciones universales, cabría preguntarse si lo que se quiere es que se de es dar una religión camuflada o repetir contenidos que se enseñaría en "educación cívico-social", asignatura esta, por cierto, muchos intentan, y libros hay que lo prueban, transformar en religión.

En realidad la enseñanza de la ética tampoco ha tenido mucho interés para el MEC. En FP y BUP, nada más se tendría opción a ética si lo pedían 20 alumnos por curso. En EGB, "la Dirección del Centro tomará las medidas oportunas para asegurar la enseñanza de la religión y moral católica, recomendando en el caso de la ética "atención a aquellos alumnos que no se han inscrito. . . en la religión católica". No cabe decir que la atención, en caso de que el maestro se decidiera por la religión, consiste: en poner a los niños en un rincón a "repasar lecciones", o sea, a hacer lo mismo que estos maestros hacen con los indisciplinados, habladores o malos' En estas circunstancias, no es de extrañar que el número de solicitudes para la ética sea tan poco abundante, y que algunos medios hayan resaltado los altos porcentajes alcanzados por la religión. Estos porcentajes nunca se alcanzan si se produce el caso contrario, si el maestro, opta por no dar religión. Todo ello nos lleva a una curiosa situación, la elección de ética o religión no corresponde a los padres o a los niños, sino que una de las variantes más definitorias es la opción del enseñante. Sin embargo, tal como hemos señalado al principio, no se trata de que algunos enseñantes hagamos realidad una opción, sino que exista para todos una opción real, pese que como hemos visto, la enseñanza de la ética no sea más que una excusa para mantener la religión dentro del horario escolar.

UNA RELIGION INTERDISCIPLINAR

La religion en la escuela supone la transmisión de una ideología absorvente que impregna las más variadas disciplinas con el aplauso de ciertos enseñantes y con la autorización de los textos por el MEC. Algunos de ellos mantienen todavía un 70 °/o de los textos que llevaban en 1940 y el 100 °/o de las ilustraciones.

No es extraño ver, hoy todavía, entre los libros de texto que van para todos los niños de un centro que no se ha definido como confesional. Hay diferencias, cuando se habla del trigo, a material primordial para fabricas las hostias (Ed Miñon), lecturas de la asignatura de lenguaje con referencias al angel de la guarda o la Virgen María (SM) o libros de sciales convertidos en doctrina conciliar (Santillana) o con referencias al Movimiento o las Leyes Fundamentales (Magisterio Español).

UNA ESCENOGRAFIA NO PODIA FALTAR

No se ha quedado antigua todavía la canción de Trinca hablando de la escuela y el Cristo rodeado de los dos ladrones. La escenografía de los centros suele variar según los años del mismo. En muchas escelas ya se sabe, no se tira nada y no es nada extraño encontrar todavía en algun aula o pasillo el retrato del general o su testamento político. Este escenario se contempla con una serie de carteles pegados en la pared, que con sentido doctrinario unen Navidad con visitas, papales y meses de María.

Y como el teatro de vanguardia, la escenografía sale a la calle: "Domunds", "Santas Infancias". . . La Administración que aún no ha remediado esta utilización de los niños, incluso la ha copiado para otro tipo de cuestaciones ("cáncer" etc.). La Administración todavía no ha anulado los premios que se otorgan a los maestros por participar en este carnaval.

UNA ACCION MINIMA EN EL CAMINO HACIA LA ESCUELA PUBLICA

La situación reflejada nos lleva a las siguientes conclusiones:

a) Los gobiernos de UCD han hecho la interpretación más reaccionaria posible de la Constitución en las leyes que promulgaron; hicieron tanto o más con la legislación que nos han hecho o derogado que con la que promulgaron. Dentro del marco constitucional creemos que es posible con un mínimo de voluntad política hacer una escuela aconfesional, y laica.

b) Toda tarea sindical y política que quiera ser efectiva en este terreno ha de tener como objetivo todo el colectivo de enseñantes. No se trata que a nosotros nos dejen hacer; es necesario impedir que cada uno haga lo que quiera. . . .

En consecuencia manifestamos:

1. Estamos en contra de que se de en la escuela tanto la religión como la ética. No queremos inventarnos una religió para quienes no quieren estudiarla, y queremos hacer unos buenos ciudadanos tanto de los que quieren religión como de quienes no la quieren.

Mientras no se consiga este objetivo proponemos:

1.1. A nivel de medias que sea el alumno quien opte por ir o no a clase de religión.

1.2. No caer en la tentación de no dar ni ética ni religión sin que nadie se entere. Puede ser una discutible opción individual, pero no una acción de compromiso para avanzar hacia la escuela pública.

2. Respecto a los libros de texto, es necesario que no se autorice ningún libreo que no sea de religión —como válido para toda la enseñanza que contenga elementos religiosos. No autorizar ningún material confesional que cuestione la Constitución o ataque a la libertad de expresión y creencias recogida en la misma. (Denunciamos la falta de rigor que en este aspecto ha mantenido la Administración socialista ante la llamada "guerra de los catecismos".

3. Teniendo en cuenta que los símbolos son la manifestación externa más importante de la escuela confesional, no tienen sentido en una escuela pluralista y respetuosa con la libertad religiosa. Por todo ello cabe asegurar:

3.1. Dar a las fiestas su dimensión festiva, al margen del hecho religioso y tomando una parte activa en su celebración para evitar el monopolio de la Iglesia. Para ello es urgente la elaboración de material didáctico para la celebración laica de Navidad, Semana Santa etc.

3.2. Conseguir con la ayuda de APAs y otras instituciones ciudadanas el cambio de nombre de aquellos colegios que lo tengan marcadamente confesional, o antidemocrático.

3.3 La retirada de los símbolos de todas las aulas en los que haya una enseñanza progresista.

3.4. Tomar una postura radical respecto a las cuestaciones en que se utilizan a los niños, tanto si tienen carácter religioso como si no lo tienen.

3.5. Denunciar a la Administración esta situación, exigir su inmediata solución a través de circulares a los centros, órdenes etc. Es necesario dejar bien claro al partido hoy en el gobierno que el no actuar en este tema es tomar una postura y una participación activa en favor de no avanzar hacia la Escuela Pública Aconfesional y Laica por la que nos pronunciamos todos los enseñantes progresistas en la época de la transición.

SEXISMO Y COEDUCACION

AUTOR : Yolanda Monreal
M.R.P. : Acción Educativa
C. A. : MADRID

En estos tiempos en que se habla de integración escolar, nunca se recuerda aquella que se da a partir del sexo. Pareceria que la coeducación HOY en España ya no es un problema. ¿Cómo puede ser posible esto, en un pais donde los sexos nunca se han educado juntos, salvo casos muy aislados, en los últimos años? ¿Se ha avanzado todo de golpe, y ya niños y niñas estudian y juegan juntos, sin problemas? Mantener tal postura es no tener en cuenta la realidad escolar y social española ¡Y otra cosa seria imposible, partiendo de la realidad histórica de nuestro pais!.

La mujer ha accedido a la educación de forma masiva en los últimos cincuenta años. Hasta hace apenas un siglo le estuvieron vedadas universidades, estudios superiores e incluso inferiores. Las escuelas para niñas, con asignaturas especificamente "femeninas" han estado presentes en nuestro país hasta hace bien poco. . . y perduran camufladas en "Hogar", "decoración" etc. etc.

Partiendo de esta situación real y heredada, nos encontramos que la niña como ser humano, ha vivido la educación y el proceso de aprendizaje de forma marginal.

Sin embargo todos los movimientos educativos y políticos progresistas reivindicaron de forma total y sin paliativos la COEDUCACION DE LOS SEXOS.

En España Francisco Ferrer Guardia en su "Escuela Nueva" a finales del siglo pasado la pone como una necesidad insoslayable para el avance de la humanidad entera. NATURALMENTE SIEMPRE CON UN CIERTO TOQUE SEXISTA. "La mujer estudia y será mejor compañera del hombre. . . educará mejor a los hijos". Siempre como se ve, la educación de la mujer, no en función de si misma, sino de los otros —llámese marido, compañero, hijos etc.

Con el advenimiento de la República, se crearon amplias expectativas, y supuso un gran avance a nivel de la educación oficial. Las leyes fueron mejoradas, asi como la calidad de la enseñanza estatal. Paso adelante que se vió frustrado y entró en hibernación con la dictadura. Las leyes fueron derogadas, la coeducación suprimida por ley y la separación de los sexos drástica y total. Actualmente muchas de esas leyes no han sido cambiadas y se mantienen aún a nivel legal diversas discriminaciones en base al sexo.

Ahora bien, las leyes, a ciertos niveles, son algo superfluo, aunque deban ser cambiadas. En el tema que nos ocupa lo grave no es la práctica legal, sino las actitudes diarias y de opinión frente a la niña.

En las niñas no se analizan sus condiciones, sino que se las teledirige hacia la obtención del mínimo saber y hacia las profesiones de servicios y peor remuneradas. Total. . . lo van a dejar para casarse. . .

Aquí nos situariamos frente a la pregunta ¿QUE ES LA COEDUCACION?

¿Instalar a niños y niñas en una misma aula? ¿Darles los mismos programas, los mismos libros de texto? ¿Tratarles igual? Si, claro es. Pero, ¿sólo eso? No, en efecto, no es solo eso.

La realidad demuestra que los libros de texto son sexistas. TODAVIA HOY SON SEXISTAS, y ello a pesar de las continuas denuncias que se han hecho en los últimos años. Denuncias lanzadas a la difícil tarea de hacer tomar conciencia del tema a Ministerios y Editoriales.

Niñas y niños aprenden en los mismos libros cosas diferentes: desde las imágenes (PORCENTAJE MUCHISIMO MAS ALTO DE HOMBRES Y NIÑOS QUE DE MUJERES Y NIÑAS) hasta la forma en que es tratada (mejor dicho, no es tratada) su imagen en la historia y la antropología.

¿Quién de nosotros no ha recibido la gran pregunta?: ¿qué habéis descubierto vosotras? ¿Qué habéis creado o revolucionado?. Pregunta ante la cual, desgraciadamente, no se suele tener respuesta. Las grandes olvidadas y excluidas de la historia. La historia, naturalmente, la escriben los vencedores. . . Y siempre hemos figurado como mujer de, hija de, o amante de. . .

Ante semejante panorama, ¿cómo no revisar el concepto de coeducación y ver la realidad?. Siglos de desigualdad han creado una niña, una mujer con unas características concretas.

Mujer = a madre, a ternura, a paciencia, a irracionalismo, a falta de espíritu lógico, concreto o científico.

Hombre = a fuerza, a valor, a ciencia, a lógica, NO AL MUNDO DE LOS SENTIMIENTOS.

Es decir: UNA MUJER — instalada en el mundo de lo privado y un hombre en lo público.

Y asi con estas características tan antagónicas, tan: lo importante es lo masculino, y lo sin importancia es lo femenino: ¿cómo coeducar con un mínimo de igualdad?. Imposible. La coeducación actualmente no existe. Existe una posible educación mixta.

Actualmente se ha tratado de "encajar" a la niña en la enseñanza masculina, juzgada de antemano como buena, sin tener en cuenta que hombres y mujeres no somos tratados igual, ni ante la ley, ni ante la sociedad y las costumbres, ni siquiera ante nosotros mismos.

En la pura práctica escolar diaria los ejemplos de NO integración entre los sexos es constante.

En porcentajes altísimos (con pequeñas variaciones en las grandes ciudades y niveles altos de la sociedad) los niños se ponen a un lado y las niñas a otro. (Salvo intervención directa de la maestra que debe OBLIGAR a que se sienten en bancos juntos). Los niños y niñas juegan en el mismo patio, pero separados entre sí. El patio es utilizado en un 80 o/o por los muchachos (futbol, pelota) y las chicas ocupan el espacio que les "dejan".

La gimnasia continua siendo terreno abonado para que los muchachos se "luzcan" y las niñas se sienten a mirar.

Las pequeñas agresiones físicas a las niñas por parte de los niños son constantes. (El sagrado deporte masculino de levantar las faldas a las chicas). Los terribles comedores escolares, donde las desigualdades a veces son dramáticas. Las niñas sirven y recogen las mesas, los niños no. Faltaria más.

Ahora bien, eso contrapunteado por la propia actitud de los maestros —pedir ayuda a las niñas para las tareas de orden y limpieza en clase y a los niños para las tareas de fuerza y de cuidado de los demás.

Los propios maestros/as darán "un capón" a los muchachos, y salvo raras excepciones lo harán a las niñas.

Formar grupos competitivos en clase de: "las niñas contra los niños".

¿Y cómo no ser asi?

Para que la coeducación dejara de ser algo más que niños y niñas sentados en bancos aparte, todo el cuerpo de enseñantes de las escuelas infantiles, la EGB, BUP, FP, UNIVERSIDAD, tendrían que reflexionar sobre el hecho y eliminar, no sólo de los libros, sino de su mente, la idea de. . . los hombres son, o deben de ser así. . . y las mujeres así.

Para concluir digamos que la niña tiene y ha tenido otros estímulos que la mueven y diferentes valores: valores que después de serle inculcados son desvalorizados y puestos en segundo orden en la realidad escolar.

Como podríamos integrar a las niñas en la coeducación sin tener en cuenta y hacer revisiones profundas de:

nuestras leyes, nuestros libros de texto (nivel gráfico, nivel semántico) nuestras actitudes personales frente al hecho

hombre-mujer.

Tendríamos que entrar de lleno en la integración de los valores femeninos, es decir tomar partido por un modelo de ser humano y de sociedad, de tomar posiciones. Decir SI a la ternura, a la paciencia, a la comunicación y decir NO al uso y abuso de la fuerza física. Decir SI a la ciencia, a la lógica, al racionalismo. Decir NO a la agresión irracionalista masculina, a la competitividad exacerbada, a la utilización del débil por el fuerte.

Decir SI a nivel práctico a las asignaturas escolares PARA LA VIDA DIARIA masculina y femenina —a la costura, a la cocina, a la electricidad, al cuidado físico y sicológico del nuevo ser humano. . . pero nunca dejar esas materias a la libre elección, ya que "naturalmente" el chico o la chica escogerán aquello que es masculino o femenino. Habrá que hacer un esfuerzo y llevar al convencimiento del muchacho y la muchacha de la necesidad de tal aprendizaje.

Es decir tomar una opción clara ante los usos y abusos de la sociedad patriarcal que "disfrutamos".

Ya hay gente que comenzó la tarea hace años. Vale la pena profundizar y continuar el camino.

EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA

AUTOR : Isabel Suárez
M.R.P. : Cicel Tamonante
C.A. : ISLAS CANARIAS

Aunque no es el objetivo de esta ponencia demostrar las desigualdades y discriminaciones por sexos que existen en nuestra Enseñanza, parece necesario tener que señalarlas, al menos brevemente, ya que pasan desapercibidas muchas veces debido a la naturalidad con que se aceptan.

Como introducción al tema haremos referencia a dos ejemplos concretos que por sí solos son suficientemente clarificadores.

En la ciudad de las Palmas de Gran Canaria, hasta el presente curso, existían 3 institutos de bachillerato femeninos frente a todos los demás (6) mixtos. El curso pasado, a instancias de la Dirección Provincial, se realizó una votación en los tres centros a fin de convertirlos en mixtos. En el Instituto Isabel de España los padres y claustro de profesores votaron por continuar igual. (Las alumnas querían que se convirtiera en mixto). La razón que dieron los profesores es que "así se trabaja más cómodo", y el APA argumentó que "los padres tienen derecho a elegir el tipo de enseñanza para sus hijos". Este año el Isabel de España sigue siendo femenino.

El otro caso aún más sangrante es el del Colegio Nacional "29 de Abril", también de las Palmas. En él la Pretecnológica de 8.º de EGB es diferente para chicos y chicas (cosa que ocurre en otros colegios): los chicos hacen marquetería y las chicas costura. Pero, además, el premio para las alumnas que tienen muy buenas notas es poder asistir alguna vez a la clase de los chicos y aprender algo de marquetería (cosa que a ellas les hace una ilusión enorme). Sin comentarios.

A. CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION ACTUAL

Al analizar con más detalle en qué aspectos se manifiestan esas desigualdades entre sexos, vemos que nos encontramos en un momento de transición en el que han cambiado algunas actitudes y leyes pero ni mucho menos las suficientes. Hay tres aspectos en los que vamos a centrarnos: Los Contenidos de la Enseñanza, el Profesorado y la Infraestructura de los centros, analizándolos en los distintos niveles: Preescolar, EGB, BUP, y FP.

1) Contenidos. Es importante reseñar que la desigualdad a través de los contenidos está unas veces claramente explícita y otras se manifiesta precisamente por omisión de normas, ideas y planteamientos que conduzcan a eliminar las diferencias. En este apartado vamos a señalar la desigualdad que está explícita e insistiremos en el otro aspecto en las Alternativas.

Libros de texto: desde que el niño y la niña aprenden a leer y escribir ya están viendo dibujos y leyendo frases que reflejan el papel tradicional del padre y la madre, el niño y la niña.

Cuando empieza a estudiar en los textos de Sociedad y Naturaleza se les sigue presentando la familia y la forma de vida tradicional, con división de papeles según el sexo, o bien se presenta una situación ambigua, anodina, que no dice nada nuevo ni tampoco le presenta al niño una imagen sacada de la vida real, sino una situación ficticia de inhibición. Lo mismo ocurre con la presentación del cuerpo, sus partes y la función reproductora.

Asignaturas y Programas: Si en algunos centros se plantea la Educación Sexual, esta se ofrece como simple información, al margen de las clases normales, como algo diferente, y en general manteniendo el esquema de que el hombre es activo y la mujer pasiva, uno es el que desea y elige y la otra la deseada y elegida. (Un material usado en muchos colegios nacionales es la colección de diapositivas y textos enviados por el MEC y titulada: "Así nacen los niños. Bases para una educación sexual", que deja mucho que desear).

Existen también, como señalamos más arriba, diferentes formas de impartir la E. Pretecnológica según sea para niños o niñas, o diferente Educación Física a unos y otras.

En Preescolar se les da diferentes juegos a niños y niñas y se practican distintos deportes y juegos tanto en este nivel como en la EGB.

En las asignaturas optativas en el Bachillerato no existen necesariamente las mismas, sino depende del tipo de centro. En los femeninos, solo Hogar y Diseño, y en los mixtos que con anterioridad eran masculinos no existe Hogar.

2) Profesorado. Aunque en este apartado realmente las diferencias entre sexos prácticamente no existen con base legal, sí hay en la práctica diferencias y características que conviene señalar:

Diferencias entre hombre y mujer en la percepción de la ayuda familiar

Diferencias en las prestaciones y beneficios de la Seguridad Social por igual (aunque ya está en marcha la reforma legal de este aspecto)

Dificultades de trabajo para la madre soltera

Puestos en la enseñanza preescolar prácticamente para mujeres (Al menos en Las Palmas, ningún hombre ha conseguido aprobar las primeras oposiciones a enseñanza preescolar y hasta hace poco se especificaba en la convocatoria de solicitudes para nombramientos en este nivel que solo era para mujeres)

Es algo que no se puede confirmar por falta de datos, pero sería interesante que la Administración estudiara la proporción de hombres y mujeres en cargos directivos de la enseñanza, en relación al porcentaje de hombres y mujeres enseñantes

Hay una realidad muy difícil de cambiar: el mantenimiento de mentalidades y actitudes tradicionales respecto al papel del hombre y de la mujer en la sociedad por parte del propio profesorado

Se suele dar una presión moral sobre la mujer enseñante que queda embarazada: se considera que crea problemas al centro. Se considera que el embarazo es un problema individual

3) Infraestructura de los centros

Existencia de centros masculinos o femeninos y mixtos, creando desajustes en la oferta escolar

Falta de dotación de los centros, según sean mixtos, masculinos o femeninos para asignaturas optativas como Hogar, Electricidad, etc., o bien para realizar trabajos manuales.

Falta de dotación de los centros de FP para ofrecer una variedad de especialidades que no sean las "propias" de cada sexo, según sea masculino o femenino.

B. QUE ENTENDEMOS POR COEDUCACION. SU NECESIDAD

Cuando hablamos de que la enseñanza debe ser no sexista nos referimos a que se debe ir a la coeducación. Este término es preciso explicarlo porque, generalmente, se identifica con enseñanza mixta.

Actualmente en nuestros centros lo que se da es lo segundo: los niños y niñas asisten al mismo centro (cuando son mixtos), utilizan básicamente los mismos textos y poco más en líneas generales, porque muchas veces están en clases separadas y tienen diferentes profesores.

Pero una enseñanza no sexista quiere decir, no sólo que no existan diferencias entre profesorado, centros, opciones, asignaturas, sino que tiene que promover una ideología nueva que abarque una nueva imagen del hombre y la mujer, nuevos conceptos y valoraciones de lo que es el sentimiento, la inteligencia, la agresividad, la afectividad, la realización personal. . . Y sobre todo una nueva nueva imagen de la familia, del papel en ella del padre y la madre y su relación con el mundo laboral

y social.

Cuando hablamos de eliminar las diferencias entre sexos, con frecuencia se tiende a tener en cuenta cuales son las características que discriminan a la mujer y la niña respecto al hombre o al niño tomando la situación de éstos como objetivo ideal. Pero realmente la imagen de una y otro están marcada por unos valores, ya tipificados como masculinos o femeninos, qué es preciso modificar para que cambie realmente la situación. Debe insistirse, pues, en que es necesario cambiar no solo la imagen de la mujer sino también la del hombre. Hay que descubrir el concepto de paternidad en íntima relación con una valoración distinta de la maternidad. Hasta ahora maternidad = presencia continua, sacrificio, entrega y paternidad = ausencia y distanciamiento cotidiano y símbolo de la autoridad en los momentos decisivos. La nueva imagen de lo que es la paternidad, compartiéndola con la madre, lleva implícita un cambio en las relaciones familiares y en el papel que juegan en ellas los hijos respecto a los padres y el niño y la niña entre sí.

Es evidente que este nuevo planteamiento produce choques con la realidad de muchas familias que siguen manteniendo férreamente la estructura tradicional. No se trata, entonces, de producir choques que lleven a una reacción contraria, y para ello, en la enseñanza al menos, deben ofrecerse las diferentes opciones y tipos de familia y convivencias parafamiliares que se dan en nuestra sociedad actual.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que cuando una desigualdad está basada en gran medida en una omisión de la situación, por medio de una aparente objetividad y ausencia de discriminación, por medio de una aparente objetividad y ausencia de discriminaciones sobre el papel, hay que resaltar e insistir en el cambio de imagen en determinados aspectos, al menos en una primera etapa; hay que practicar un cierto sexismo en sentido opuesto; tomar una actitud, podríamos llamar provocadora, de iniciativas si se quiere obtener efectos positivos. Realmente en una sociedad que pretenda hacer desaparecer las desigualdades y con una constitución que sienta los principios de igualdad entre sexos, el Gobierno tiene que adoptar unas medidas inmediatas que lleven a este objetivo. No puede haber una renovación pedagógica que no contemple esto.

Los MRP y el Gobierno socialista no pueden olvidar la realidad existente a su alrededor, los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad y los que se deben potenciar desde la infancia.

La escuela debe ser una vanguardia de transformación social, no ir a remolque de la realidad o incluso al margen de ella.

Es verdad que lo más difícil es cambiar la mentalidad y las actitudes del profesorado y que llegar a una coeducación es un proceso largo y difícil, pero para ello se puede avanzar pasando por diferentes etapas. Hay unas medidas inmediatas y otras a largo plazo.

C. ALTERNATIVAS CONCRETAS

Pasamos a citar escuetamente cuales son las medidas concretas, y de ellas las inmediatas, que debería tomar la Administración para avanzar hacia la coeducación. Las exponemos siguiendo el esquema anterior de considerar las tres vertientes de contenido, profesorado e infraestructura de los centros.

1) Contenido: a) En EGB y Preescolar:

- Libros de texto: bien en textos de aprendizaje de lectura y escritura, de lectura y lenguaje o de sociedad y naturaleza, la Administración debe retirar o no aprobar los que mantengan la estructura fija tradicional sobre la familia y los sexos o no presenten variedad de opciones. Al mismo tiempo, se debe fomentar trabajos de investigación en nuevos enfoques de textos escolares.
- Enseñanza Pretecnológica, Trabajos Manuales y Hogar deben ser iguales para niños y niñas.
- Educación Física que tienda a desarrollar el cuerpo plenamente y por igual para ambos sexos.
- Juegos, fundamentalmente en Preescolar, que fomenten el conocimiento del cuerpo en su conjunto y sin distinción de sexos.
- Educación sexual que, teniendo en cuenta las diferentes edades, sea igual para ambos sexos, mostrando lo positivo del cuerpo humano, asimismo sin distinción de sexos. Una educación sexual que no sea mera información tradicional, esquemática, ambigua. Debe potenciar la expresión de emociones, de intereses y de la necesidad del placer como algo positivo para ambos sexos. No se puede considerar como algo al margen de lo normal de las clases, ni como asignatura aparte sino entremezclarse en los programas de las distintas áreas. Para ello es indispensable que el profesorado esté preparado, con una actitud positiva y abierta.

b) En BUP:

- Libros de texto y programas: En Historia Contemporánea introducir el estudio del movimiento feminista, sus diferentes características, evolución, etc., como un movimiento social de importancia en el mundo contemporáneo.

En Etica no deben ser aprobados textos que no presenten todas las opciones posibles sobre la moral personal, la sexualidad, la familia y el trabajo, claramente expuestas.

En Filosofía se debe valorar la evolución del pensamiento humano en relación a la concepción del hombre y la mujer y las nuevas aportaciones al estudio de la Psicología masculina y femenina.

En Ciencias Naturales, visión del cuerpo humano y la sexualidad en profundidad, con valoraciones positivas de las distintas formas de sexualidad sin afirmaciones seudocientíficas.

- Educación sexual basada en los puntos impartidos en la EGB, teniendo en cuenta la diferencia de edad y la necesidad de una mayor profundización en la relación interpersonal.
- Las asignaturas optativas de EATP deben ser las mismas, básicamente, en todos los centros, o al menos que exista la misma posibilidad de elección para ambos sexos, sea cual sea el centro.
- La asignatura llamada Hogar debe ser obligatoria al menos en un curso de la Enseñanza Media, entendiéndose como preparación para los jóvenes de ambos sexos de cara a tareas cotidianas que van a tener que realizar de adultos. Debería constar de partes como: nociones de una alimentación equilibrada, higienes, primeros auxilios, puericultura. . .

c) En FP:

- Promover que haya en todos los centros variedad de especialidades sin diferenciación entre "más propias" de la mujer o del hombre.
- Que no haya centros de FP especiales para chicas y, si los hay en la enseñanza privada, que tengan opciones que no sean sólo las "tradicionales" de la mujer.

2) Profesorado.

- Necesidad de abrir las plazas de enseñanza preescolar para hombres por la importancia que este hecho puede tener de cara a los niños, que aprenden a apreciar otra imagen de la figura masculina, que ha de ser enriquecedora.
- Plantear las sustituciones por maternidad como un hecho que tiene carácter social y colectivo.
- Penalización al profesorado por cualquier tipo de discriminación por sexo al alumnado.
- Penalización por discriminación a madres solteras
- Prestaciones y beneficios de la Seguridad Social y Ayuda Familiar por igual para ambos sexos.
- Sería necesario crear algún tipo de incentivo para la mujer enseñante que tiene la doble jornada (la profesión y el trabajo de la casa) a fin de que se pueda incorporar mejor a la profesión (realmente este es un tema muy difícil de solucionar desde la Administración).

3) Infraestructura de los centros.

Todos los centros públicos tienen que ser necesariamente mixtos y estar igualmente equipados.

Aunque la mayoría de estas medidas son a aplicar a largo plazo hay unas que deben ser inmediatas:

- Dar un plazo prudencial para cambiar los libros de texto que no cumplan las bases que aquí se han apuntado.
- Penalizaciones a cualquier tipo de discriminaciones a alumnos por sexo.
- Hacer cumplir la igualdad en el área Pretecnológica para ambos sexos.
- Hacer que todos los centros sean mixtos, con niños y niñas en las mismas clases y con los mismos profesores.
- Abrir obligatoriamente las plazas de Preescolar a hombres.
- Poner en práctica la igualdad en los beneficios de la Seguridad Social y Ayuda familiar.
- Penalizaciones por discriminaciones a madres solteras.

D. MEDIOS A UTILIZAR POR LA ADMINISTRACION.

Para llevar a cabo estos cambios propuestos la Administración puede contar con medios como:

- Dictaminar las leyes necesarias en los aspectos que sea necesario.
- Poner en práctica penalizaciones por su incumplimiento
- Hacer campañas publicitarias de cambio de imagen de la mujer y el hombre en la familia, el estudio, el trabajo. . ., a través de carteles, cuñas de radio, televisión, etc. . . .
- Promover la investigación y publicación de textos y prograciones alternativos a los existentes.
- Lo más difícil y a más largo plazo es cambiar la actitud del profesorado. Hace falta cambiar el aprendizaje erróneo, las actitudes inconscientes, manifestadas en general a través del lenguaje corporal, no solo verbal, como nerviosismo, ansiedad, colo que encierran sentimientos de censura, inhibición, culpabilidad o prepotencia en la relación entre los sexos.

Y para esto hay que motivar el cambio, promover el reciclaje, pero haciéndolo por medio de la confrontación, de la investigación de los propios profesores sobre sus fallos y con una valoración y control colectivos que ayuden a descubrir estas actitudes inconscientes enormemente condicionantes y que el profesor por sí solo no puede modificar.

Para todo ello hace falta contar con la colaboración de profesionales especializados, como pedagogos y psicólogos, con la dificultad de que han de ser profesionales con mentalidad progresista y agudo sentido de la ética profesional. Solo así podemos decir que, efectivamente, hay coeducación.

DESCOLONIZACION CULTURAL EN CANARIAS

M. R. P. : CICEL Tamorante
C. A. : ISLAS CANARIAS

I INTRODUCCION

Desde hace algunos años los enseñantes canarios, junto con otros sectores sociales, nos llevamos cuestionando sistemáticamente el tipo de enseñanza que se imparte en Canarias, y, a lo largo de este tiempo, se han hecho escasas pero firmes conclusiones que se pueden concretar en la necesidad de enraizar la escuela en el medio en que se vive, situar al niño canario en su historia y en su presente, rechazar contenidos educativos foráneos que tienen la misión de desarraigar a los niños de su entorno. . .

Al pueblo canario se le ha privado del conocimiento de su propia historia, ya que la historia, ya que la historia escrita hasta ahora se ha hecho fundamentalmente según el punto de vista de los poderes del Estado Español que han dominado Canarias. De una manera especial, ello se deja sentir en el desconocimiento popular sobre sus raíces históricas, sobre el pueblo originario de sus islas, su procedencia su organización política económica y social, su lengua. . . Desconocimiento además, de la dimensión e importancia de las pervivencias actuales de la población y rasgos culturales de la sociedad aborígen canaria.

Los canarios formamos una comunidad nacional, una nacionalidad que se caracteriza por la homogeneidad del territorio del archipiélago dentro de la fragmentación insular, la prehistoria e historia común de los pueblos insulares y diferenciado de la de otros pueblos por las formas lingüísticas y culturales propias y por la conciencia de nuestra identidad.

La dependencia económica y política que se le ha impuesto al archipiélago desde siempre ha conformado un modelo social concreto, caracterizado por el subdesarrollo, la incultura y la dependencia.

El bloque dominante en el archipiélago, en el que participan, junto a las diferentes fracciones de la burguesía canaria, la mayor parte de las capas burguesas medias y algunos sectores pequeños burgueses canarios, sólo ejercen el poder político de forma subalterna. Este bloque de poder local hace de correa de transmisión de la política del gran capital estatal y del imperialismo occidental. Al realizar esta función intermediaria de gestores de la opresión nacional canaria, la burguesía dependiente isleña ha renunciado a asumir el papel dirigente de la construcción nacional canaria.

La burguesía canaria se encuentra actualmente, como se encontró en el pasado fragmentada por sus intereses insularistas. Así el poder local está bipolarizado en dos focos capitalinos que han aplicado un centralismo estricto en el interior de Gran Canaria y Tenerife y en el interior de las islas orientales y occidentales repartidas provincialmente. Esta duplicidad de división del poder ha sido instrumentalizada por el poder central para frenar cualquier posible reivindicación ambiciosa de la comunidad nacional canaria que se saliera de sus intereses específicos.

La enorme presencia y poder de capitales extranjeros, la posición de sumisión del empresariado canarios, el tratamiento marginal de los sectores mayoritarios de nuestra sociedad. El militarismo creciente: por una parte se proyecta hacia fuera de Canarias con el objetivo de utilización de la misma como una base de agresión al servicio del imperialismo occidental contra los pueblos progresistas del área. Por otra, en el interior con el objetivo de seguir profundizando en el proceso solonial: seminarios cívicos militares, jornadas de convivencia pueblo-ejército, visita de los escolares a los cuarteles, permanencia de la Legión en Fuerteventura, continua y sistemática propaganda bélica sobre nuestro pueblo.

II PROCESO DE COLONIZACION CULTURAL

Canaria ha vivido tres momentos de su cultura popular:

El primero corresponde a su cultura indígena: cuando la cultura castellana llegó a Canarias, la civilización guanche se encontraba en el Neolítico.

Con las posibilidades elementales del lenguaje plástico de entonces, el pueblo canario vertió su cultura en la expresión gráfica de la piedra labrada, la cerámica labrada etc.

Es una expresión cultural con elementos primarios pero al fin y al cabo la expresión de su cultura.

El segundo momento corresponde a la conquista castellana, presentando tres características:

1.º un salto cultural
2.º un proceso de deculturación
3.º una cultura poliforme

1.º Hay un salto cultural en cuánto que la trayectoria del sistema cultural canario dá un brinco violento desde la prehistoria hasta la cultura moderna sin cubrir el típico avance procesual (etapas de romanización, medieval. . .). Se había dado un brinco desde el Neolítico a la Edad Moderna.

2.º Un proceso de deculturación que marcó a Canarias en tres pasos:

2) impulsado por la actitud intencional del poder castellano en orden a la implantación de su propia cultura; y ésta implantación de la cultura dominadora lleva consigo la erradicaicón de la cultura dominada.

La cultura canaria pre-hispánica se vió así violentada a abandonar su propio patrimonio para dar paso a la civilización castellana. Lo hispánico empieza a superponerse a lo canario.

b) enmarca una presencia conjunta de elementos culturales indígenas con elementos castellanizantes.

c) al fin se impone en totalidad la civilización castellana y se establece un sistema cultural de modos poliformes. En la etapa castellana la cultura que floreció en Canarias también era un trasunto de la realidad sociológica del pueblo.

3.º Una cultura poliforme: es patente el influjo foráneo en el arte de Canarias. Es toda importación del exterior. Desde Sevilla, Flandes, Portugal, América, etc. Llega la producción artística imponiéndo una impronta foránea sobre elementos autócto. Este dato de lo importado prevalecerá avasallador en la manifestación artística extranjera de la etapa colonial de Canarias.

El tercer momento cultural es el actual. El hecho diferenciador canario ha empezado a emerger en el pueblo. Reacciones a veces incontroladas, emocionales, contestatarias o a niveles de búsqueda responsable, crítica reivindicativa, son síntomas de que intentan expresar la autoconciencia de sí mismo y de plasmar la peculiaridad canaria en la temática y en el lenguaje artístico, poético, musicial, pictórico. . .

III. SISTEMA EDUCATIVO: REFLEJO DE LA COLONIZACION CULTURAL

Si en Canarias se rompen todos los tópicos políticos y sociales de los países desarrollados, no podía ser menos en el terreno de la enseñanza. La institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, modelarlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminadas, basadas en su clase social. Ni a los niños, ni a los adultos, se les enseña a entender su relación con las instituciones y como cambiar éstas de acuerdo con sus necesidades. Prueba de ello lo tenemos en la cifra alarmante de analfabetos.

El analfabetismo canario es: radical, porque afecta a las raíces mismas del proceso cultural, privando al pueblo del dizaje básico y del instrumental mínimo imprescindible para la expresión de su cultura; colectivo, porque la casi totalidad de la población canaria ha sido globalmente analfabeta; crónico, porque ha sido un mal endémico en nuestra población desde sus orígenes hasta nuestros días; estructural, porque no es un analfabetismo fruto de deficit de capacidad mental ni de la desidia personal de nuestra gente, sino de un fenómeno generado por la dinámica misma del sistema socio-económico que para sub-

sistir produce éste tipo de hombre, reproductor, porque genera y reproduce un tipo de hombre destinado para la fuerza bruta, para el trabajo.

Cuando se habla de analfabetísmo en el Estado Español, o los resultados de sus estadísticas se comentan en Canarias, se dice que alcanzamos los porcentajes más elevados en relación a otros territorios del Estado, sin embargo, todo esto es bastante relativo y a veces falsifica la realidad puesto que dichos resultados están en función de los criterios que se utilicen para definir al anafabeto. Estos criterios han ido evolucionando y actualmente, la UNESCO, considera alfabetizado a la persona que además de las cuatro reglas, escribir y leer, conoce la geografía y la historia de su pueblo. Sucede entonces que más de un 70º/o de los enseñantes canarios estamos centro de ese amplio colectivo de analfabetos ilustrados.

El significado del analfabetismo canario no es difícil de explicar, con él pretenden ante todo regenerar el "rol" del nacido para el trabajo, papel que la estructura social asigna a un hombre, un pueblo y que él asume como connatural. Para tal cometido el aprendizaje escolar no es necesario, al contrario, favorece su continuidad. Por otro lado la incultura mata el proceso de la cultura autóctona, porque los elementos culturales que brotan de la identidad propia del pueblo quedan ahogados por la imposición de otras culturas foráneas que no encuentran un reactivo de rechazo de un pueblo analfabeto.

El analfabetismo canario como fenómeno social, es determinante en la diferenciación de clases. La clase dominante, además de diferenciarse por los datos de "riqueza" y "gobierno" se arroga otro rasgo diferenciador: la cultura. Además de arraigar al canario su situación de inferioridad sociológica, le agudiza su sentimiento de inferioridad psicológica, provocándole a la vez un sentimiento de admiración hacia la clase culta.

Si analizamos los datos relativos a la educación preescolar (de 2 a 5 años) nos encontramos que mientras la media estatal de escolarización a este nivel está por encima del 80º/o, en Canarias la cifra de niños atendidos no alcanza ni la mitad de lo necesario. De éstos sólo un 3 º/o en Centros Públicos.

En cuanto a niveles de desescolarización y la mala escolarización son una constante que pasa por la E.G.B., Educación Especial, E.P.A., Bachillerato, Formación Profesional y llega hasta la Universidad. Si tomamos como base el total de la población activa, el índice de títulos superiores es el 2 º/o, en flagante contradicción con las personas activas que inmigran a Canarias desde España, de los cuáles el 23 º/o aproximadamente tienen estudios superiores.

Acompañando a esta situación tercermundista nos encontramos con una estructura educativa deficiente e insuficiente. La dotación de puestos escolares es escasísima respecto a la población en edad escolar, es normal la inexistencia de colegios en muchas zonas de las islas dónde son necesarios, caso de populosos barrios capitalinos de la ciudad de Las Palmas.

Los centros existentes, en general mal ubicados e infradotados en lo que se refiere a instalaciones y medios, se ven en la necesidad de masificarse en grado sumo, por lo cual el desdoblamiento, el habilitamiento de aulas en detrimento de laboratorios, bibliotecas, comedores, pasillos, etc., y la instalación de aulas prefabricadas es algo corriente en casi todos los centros. Esta problemática de escasez y desdoblamiento de centros se agrava si tenemos en cuenta las grandes distancias y peligros que bastantes niños tienen que pasar antes de llegar al colegio. Problema que, desde luego, no se puede solucionar con el deficiente transporte esclarexistente. Es significativo también que no se haga mención en la estadística privada del M.E.C. a la situación sanitaria de los centros, con su doble vertiente: de salud para los escolares y de aprendizaje de pautas sanitarias.

La enseñanza que se imparte en Canarias es la aplicación del sistema educativo español que continúa sin reconocer que somos un pueblo diferenciado, que pertenecemos al continente africano, con una geografía, historia y naturaleza propia que poco tiene que ver con el país del que dependemos. Esta realidad que define al archipiélago Canario no constituye las partes fundamentales de los programas y contenidos pedagógicos del aprendizaje escolar. El sistema educativo actual no se diferencia con anteriores en tanto en cuanto la enseñanza que se ha impartido en Canarias bajo esos presupuestos ha sido siempre una constante en lo que significa de uniformización cultural foránea y desarraigo cultural autóctono. Los objetivos están claros, un pueblo sin historia es un pueblo dominado, perpetuar a través de la educación la opresión es simil de condenar al pueblo canario a la miseria y al subdesarrollo. Si por un lado son los contenidos, que a través de programas y textos son instrumentos al servicio de la colonización educativa, son también los enseñantes en general, pieza clave en lo que esta situación de opresión se refiere.

De un lado los enseñantes canarios que en buen número hacen de correa de transmisión de la ideología dominante. Esto es facilmente explicable debido a que su formación se ha desarrollado bajo los mismos condicionantes que pesan sobre la educación en Canarias. A ello podemos unir las enfermedades de tipo ideológico que afectan a bastante de ellos impidiéndoles la toma de conciencia de sus problemas y de los circundantes. Por otro lado, el enseñante venido de fuera, en régimen casi siempre de inmigración transitoria. Parece ser que el que haya más de 6.000 enseñantes canarios en paro no es fuerte argumento para que cierren el grifo. Si a esto sumamos el desconocimiento de nuestra tierra, sus modales orales extraños a nuestros estudiantes; su, en muchos casos, sentimiento de superioridad, tendremos la resultante de que esta invasión sólo contribuye a incrementar el desastre pedgógico e ideológico de nuestra escuela.

En definitiva, hay que cambiar esto y sentar con unas fuertes raíces una verdadera ESCUELA CANARIA. Quede claro también que la educación no es una parcela aislada de su entorno social, ni nosotros lo pretendemos, todo lo contrario, pues entendemos que las soluciones para nuestra sociedad canaria tiene que venir de las aspiraciones colectivas de dicha sociedad. Sabemos que nuestro trabajo no debe ser un trabajo aislado, sino que debe incardinarse en el conjunto de las luchas encaminadas a romper con el aparato dominante que aprisona nuestra tierra.

IV CONCLUSIONES

Plantear la descolonización sin cuestionarnos la descolonización política de Canarias —política, económica, etc.,— sería desdibujar la realidad de nuestra situación. Pero teniendo en cuenta que no era el objetivo de la ponencia estudiar las posibles soluciones políticas a los graves problemas de Canaria, en lo que concierne a los enseñantes canarios, sin abandonar los otros factores fundamentales, vamos a profundizar en el proceso de descolonización cultural.

Nuestra aportación para sintetizar, en gran medida, pase por lo que ha sido las conclusiones de las sucesivas Escuelas de Verano de Canarias desde sus inicios en 1978.

Todos, generalmente, coincidimos en que la cultura de las próximas generaciones deben ir orientadas a que los pueblos de la que forman parte, progresen. La conquista de una ESCUELA PUBLICA CANARIA es un importante paso en este sentido, aún significando una ruptura de la dependencia de ese sistema educativo foráneo que impide el progreso libre de nuestro pueblo.

La estructura de poder de la metrópoli que mantiene e impone en nuestro espacio insular el actual sistema educativo es también consciente de esta realidad. Y en la medida en que la Escuela de Verano de Canarias ha ido ganando en mayor grado de canariedad, la administración española, a distintos niveles jerárquicos, ha ido adoptando una actitud de cara a obstaculizar su celebración o absorverla para integrarla dentro de sus esquemas de renovación pedagógica.

La ESCUELA PUBLICA CANARIA tendrá que ser escuela defensora e impulsadora de la cultura canaria, en todos sus aspectos. Entendemos que la educación debe estar plenamente integrada en nuestro contexto geográfico, histórico, político, socioeconómico y cultural. En este sentido, pensamos que se impone una reestructuración en muchos planes y programas de estudio como de contenidos e incluso de método. De igual forma, pensamos que es muy importante la necesidad del enraizamiento de los enseñantes con la realidad canaria y con el pueblo o la zona en la que se inscribe el centro. Es por lo que exigi-

mos a la administración que suprima urgentemente la emigración de enseñantes no canarios a Canarias, por el perjuicio que ello ha acarreado a la educación canaria, máxime teniendo en cuenta que vienen de forma transitoria para disfrutar de las prebendas que obtienen en la colonia (plus de residencia, facilidades de todo tipo al pasar la aduana, etc.). Por otra parte exigimos la supresión del plus de residencia por entender que es un vestigio colonial.

La Escuela Pública canaria será una escuela popular. Concebimos la Escuela como un sector social al servicio del pueblo y estrechamente ligado con él. La Escuela canaria será nueva y científica. Nueva en el sentido que rechazará los contenidos, los métodos, ideología y comportamiento de la escuela tradicional. Por el contrario adoptará métodos activos, de participación: fomentará la creatividad y el libre desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. . . Científica en el sentido que promoverá la investigación colectiva desde el aula, escuela, zona. . . . rechazando el concepto y la práctica de la investigación como coto de trabajo de determinados profesionales.

Por otro lado suscitará encuentros de enseñantes dirigidos a intercambiar experiencias educativas, a perfeccionar la labor profesional y a poner en común aquellos problemas, dificultades, perspectivas y logros que se vayan mostrando a lo largo de nuestro quehacer educativo.

Exigimos una real campaña de albabetización en Canarias sobre los presupuestos de la UNESCO.

En la medida en que los enseñantes canarios, junto con los sectores sociales que incidan en la cultura y la educación, vayamos haciendo realidad la auténtica escuela canaria, el pueblo canario entrará en el camino de la verdadera descolonización cultural.

ECONOMIA Y SOCIEDAD EN GALIZA

AUTOR : Antonio Espinosa
M.R.P. : Escola Viva
C. A. : GALIZA

1. Indices de la dinámica socio-económica
   1.1. Estancamiento demográfico, emigración y envejecimiento de la población.
   1.2. El ruralismo. distribución espacial de la población.
   1.3. La pequeña producción familiar: tamaño y régimen de las explotaciones.
2. La realidad económica de Galicia: una interpretación
   3.1. Asimilación y desintegración cultural.
   3.2. El conflicto lingüístico:
      3.2.1. Breve referencia histórica al problema de la lengua.
      3.2.2. Difusión, localización espacial, adscripción sociológica y desintegración lingüística actual. El conflicto entre lenguas en Galicia.

II. SOCIEDAD Y ESCUELA EN GALICIA

1. Papel de la escuela en Galicia: la situación escolar.
   1.1. Trasculturización/asimilación escolar.
   1.2. Sustitución diglósica del gallego por el castellano.
2. Un sistema escolar dependiente: calco del sistema español.
   2.1. Una escuela que genera el fracaso de los escolares.
   2.2. Una escuela social y lingüísticamente discriminatoria.
   2.3. Una escuela insuficiente
   2.4. Una escuela dual.
   2.5. Una escuela burocrática, autoritaria y centralista.

— ECONOMIA Y SOCIEDAD EN GALICIA

1. Indices de dinámica económico-social
   1.1. Estancamiento demográfico, emigración y envejecimiento de la población gallega.

La población gallega, a lo largo de este siglo, ha aumentado continuamente y lentamente en comparación con el conjunto de la población española. Se ha pasado de 1,9 millones en el año 1900 a 2,8 millones en 1981, es decir, al incremento ha sido del 50 º/o en tanto que durante el mismo período la población española se ha poblado, de 18 millones a 37. Fruto de ese menor incremento porcentual la población gallega ha pasado de representar el 10,65 º/o a representar solamente el 7,5 º/o.

El fenómeno de pérdida de población en Lugo y Orense, en términos absolutos, ha sido compensado en parte por el incremento de la población en las dos provincias restantes.

Pero el gran fenómeno demográfico y cuyas consecuencias han sido determinantes, ha sido la emigración. Esta, que ha tenido carácter transoceánico hasta 1960 ha llegado a representar en algunas décadas hasta el 40 º/o del total de la emigración española. En términos absolutos durante el período 1900-1960 emigraron 1,5 millones de gallegos. En la década del 60 lo hicieron más de 100.000 si bien su punto de destino fue Europa.

Para tener una idea cabal de la intensidad de la emigración podemos comparar el número de imigrantes por cada mil habitantes en las tres regiones con mayor saldo emigratorio, apareciendo así la tanda de Galicia triplica a la segunda, Canarias y multiplica por siete a la correspondiente tasa de la tercera región, Andalucía.

La emigración produce consecuencias sociales y personales. Sociales privar al país de la población activa precisamente en la edad de mayor rendimiento productivo. Personales al arrancar al emigrante de su medio y de su lengua insertándolo en sociedades en las que no siempre encuentra arraigo, siendo habitualmente un desarraigado cultural y social con el correlato psíquico ya conocido empíricamente a través de estudios realizados con los emigrantes gallegos en Suiza donde se halló que la incidencia de trastornos psíquicos era doble que los presentados por la población autóctona y que además era alta la correlación de estas alteraciones con factores como: desconocimiento del idioma, aislamiento familiar, nivel socio-cultural. No solamente afecta a los adultos emigrantes la situación psiquica, sino que también sus hijos presentan problemas y así, por referirnos solamente a los que afectan al objeto de nuestro análisis, la mitad de los mismos tienen retraso escolar y 2/3 no consiguen el Certificado de Estudios Primarios.

La población gallega tiene una tasa de natalidad ligeramente inferior a la española en tanto que la mortalidad es algo superior, en especial en las provincias interiores con la peculiaridad que la tasa de mortalidad tiende a aumentar. La pirámide poblacional presenta una alta proporción de personas mayores de 65 años.

Los factores anteriores nos hablan de senectud de la población gallega, unida a alteraciones de las estructuras de convivencia tradicionales: familia, aldea, parroquia.

1.1.2. El ruralismo: distribución espacial de la población y poblamientos

Galicia tiene una densidad de población alta, 96 habitantes por km2. frente a 75 en España pero muy dispersa hasta el punto de que el 47 º/o de las entidades de población de toda España se hallan en su territorio lo que da una media de 87 habitantes por lugar.

Si consideramos el tamaño de los núcleos de población resulta que el 50 º/o viven en aldeas y villas y el otro 50º/o en ciudades (26 º/o) y cabezas de Partido. Claro que las villas Cabezas de Partido son muy pequeñas por lo que de hecho podemos decir que en Galicia hay siete ciudades, algunas villas pequeñas y el resto puede considerarse población rural, faltando casi por completo el grupo de ciudades intermedias, de 25 a 20.000 habitantes.

El ruralismo tiene repercusiones en la estructura de la población.

La dispersión de la población y la ocupación fundamentalmente agrícola, dan lugar a una sociedad que algunos sociólogos definen como tradicional la pequeña propiedad y el autoconsumo que no producen riqueza, generan sin embargo estabilidad social. La emigración actuando como aliviadero disminuye los peligros potenciales de la alta densidad.

Por otra parte la ideología conservadora, arcaica, se mantiene ante las innovaciones: resistencias a la concentración parcelaria, a la apertura de vías de comunicación, religiosidad, formas de convivencia. . .

En Galicia el 45 º/o de la población activa trabaja en la agricultura, porcentaje que se reduce al 18 en el conjunto de España y al 5 en países como Dinamarca.

El campesino es propietario de su finca en el 76 º/o de los casos, fincas cuyo tamaño medio es muy pequeño, la tercera parte inferiores a una hectárea y dos tercios son inferiores a tres hectáreas. Mientras en España el número de parcelas por explotación es de 13, en Galicia es de 21 y mientras la parcela media en España es de una hectárea en Galicia es de 0,3 Ha. Ade-

más los muros de separación, las servidumbres de paso y acueducto, el costo de los acarreos, inciden negativamente en el rendimiento final.

No obstante podrían aumentar la productividad mediante la capitalización. Esta se dificulta ya que el ahorro del emigrante es canalizado a través de entidades financieras que no fomentan la inversión agrícola. Por otra parte el sistema de propiedad dificulta ya que el ahorro del emigrantes es canalizado a través de entidades financieras que no fomentan la inversión agrícola. Por otra parte el sistema de propiedad dificulta el crédito cooperativo, sin olvidar que la mentalidad del campesino y su nivel cultural no le facilitan la modernización de su explotación.

Los cultivos tradicionales se abandonan: lino, cáñamo, centeno, avena, lúpulo. Como ya se ha escrito, el campo gallego tender a ser caracterizado por la vaca y el pino, aludiendo así a los dos productos más desarrollados, aunque hay que tener en cuenta que el peso de Galicia como productora de vacuno con respecto al Estado disminuye por la política agraria oficial de los últimos años, que prima producciones de cereales mientras importa carne subvencionada.

En cuanto al pino, lamentablemente, es la especie menos valiosa la que más se planta, añadiéndose a esto la pérdida del cultivo de especies de maderas nobles, autóctonas como las frondosas.

La realidad económica de Galicia:

1. Así pues, en Galicia encontramos modalidades de producción precapitalista en el campo y otros sectores de la producción de alimentos (granjas, pesca de bajura, etc.) atenazadas por el completo agro-industrial al comienzo y al final del proceso productivo. Así mismo, nos encontramos con modalidades de producción propia del capitalismo avanzado en la industria y el sistema financiero.
2. Si consideramos separadamente ambas modalidades de producción (precapitalista/capitalistas), el sector agro-pecuario de pequeñas unidades de producción familiar no revela relaciones de explotación en un seno por cuanto los trabajadores son dueños de sus medios de producción y no contratan mano de obra asalariada. Ahora bien, esas modalides precapitalistas no solo se insertan en el mercado, sino que sin perder su especificidad se articulan e interpretan con las relaciones de producción propiamente capitalistas dominantes en el conjunto del sistema productivo.
3. Así, gracias a la dinámica de persistencia/desintegración de la pequeña producción familiar el capitalismo obtiene del campo gallego:

— parte de la producción agraroalimentaria socialmente necesaria para la sociedad española (10º/o de la participación en la producción agropecuaria final).

— beneficios enormes a través de la renta diferencial que se genera en la formación del precio agrario, establecido comoremuneración media socialmente necesaria entre las peores condiciones de la producción agraria (pequeña producción familiar) y las modernas explotaciones capitalistas. Con lo que se penaliza a las pequeñas explotaciones y supone un diferencial de beneficio para la gran explotación agraria.

— una fuente permanente y flexible (absorbible en épocas de crisis por la pequeña producción familiar) del ejercito industrial de reserva que permite una disponibilidad de fuerza de trabajo para el capitalismo mundial (emigración) y que además presionará a la baja en el salario y las condiciones de trabajo de los asalariados empleados en Galicia.

una disposición de flujos económicos provenientes de las remesas de la emigración y del ahorro obrero (consumo diferido) proveniente del hecho que parte de la reposición de la fuerza de trabajo, procede de la pequeña producción familiar, con lo que parte del salario puede ser ahorrado.

4. En síntesis, si se consideran las modalidades de producción precapitalistas y el modo de producción capitalista como realidades separadas de la estructura económica gallega, no se encuentran las claves explicativas de la persistencia/desintegración de la economía de Galicia. Así se define la situación productiva gallega como "dualismo estructural campo/ciudad" o como sociedad subdesarrollada, desdibujando la integración de las formas productivas precapitalistas en el conjunto de la producción capitalista dominante. Para encontrar esa participación es preciso abandonar definiciones apriorísticas de Galicia como una "unidad económica específica". Y resulta imprescindible analizar las relaciones productivas y mercantiles establecidas entre las unidades de producción familiar y el modo de producir capitalistas propiamente tal. Realmente a nivel económico se relacionan dos modos de producción de una sola formación social: la sociedad capitalista española.

Ideología y sociedad en Galicia: Asimilación y desintegración cultural

La cultura de una sociedad está constituida por técnicas materiales y sociales referidas a la explotación o manipulación de los recursos, por organizaciones sociales que acogen la división del trabajo, por sistemas de producción, distribución y consumo de los bienes materiales y espirituales obtenidos por la actividad social, por agrupamiento de los individuos, familia, asociaciones, por instituciones militares y burocráticas, jurídicas, educativas, administrativas.

En conjunto se situa en un territorio determinado. Cuando se hable de biculturalismo debe entenderse que es un fenómeno sucesivo: el individuo es educado primero en una cultura, y luego accede a otra. Sucede así una doble situación del individuo dentro de la sociedad, aunque sin carácter excluyente mutuamente, ya que la existencia de una estructura social dependiente del sistema económica admite que en ella participen miembros de otra cultura. De hecho el iculturalismo se refiere a los aspectos simbólicos como lenguaje, las pautas de comportamiento, mas que el proceso económico.

En Galicia, históricamente, la cultura exterior, no más desarrollada que la autóctona se impone durante la Edad Media. La imposición de la cultura exterior se realiza apoyada en un poder politico fuerte y agresivo y además porque la cultura gallega es una cultura ligada al modo de producción agraria (de forma que sus instituciones, la parroquia, la aldea, no sirven en una sociedad industrial) su analfabetismo no permite defender la propia lengua, su dispersión la deja indefensa ante la cultura burguesa y castellana asentada en las ciudades. Posteriormente la burguesía gallega, casi inexistente históricamente, es además incapaz de cumplir su destino de acumulación de capital por impedírselo la propia dominación centralista.

El individualismo y el localismo propios de esa burguesía adicta a la especulación, incapaz de una labor creativa que implique riesgos, tuvo su reflejo en la ideología. No es ajeno a este hecho la discriminación producida por la diferenciación lingüística, pero este no es el factor dominante, aunque si explica su pobreza cultural y su imitación servil de la cultura castellana. El reencuentro con la propia cultura es un proceso doloroso que ocurre a partir de la conciencia política adulta sobre la propia cultura derrotada.

El conflicto lingüístico: Breve referencia histórica.

En Galicia se produce una correspondencia entre grupos sociales dominantes / uso del castellano, clases populares / uso del gallego. A lo largo de la historia la castellanización paulatina configura un conflicto entre lenguas. La sociolingüística domina a ese fenómeno situación diglósica entre el gallego y el castellano. Por tanto el idioma es escenario del conflicto social. El castellano resulta la lengua alta empleada en la comunicación formal y en el mundo oficial. El gallego como lengua baja queda reducido al ámbito privado e informal. Este panorama no es bilingüista, sino di-lingüista. El bilingüísmo consiste en el uso alternativo de dos lenguas que se dominan ampliamente por cada usuario. En nuestro país el bilingüísmo está reservado a determinadas personas pertenecientes a las clases acomodadas del rural. La inmensa mayoría padece el conflicto diglósico.

Históricamente la relación entre castellano/gallego ha tenido un contenido y una proyección diferenciada. A lo largo de la Edad Moderna, las relaciones económicas predominantes, centradas en unidades agrarias de producción y consumo, de extensión superior a lo normalmente creible, no genera unos intercambios más allá del ámbito de las comarcas naturales del país

gallego. El idioma gallego resulta suficiente para ese tráfico y consecuentemente la diversidad ideomática del gallego se ajustaba bastante al aproximadamente a los lindes de esas comarcas. Junto a ese gallego de uso general, los pequeños reductos urbanos en los que se asentaba el aparato de la monarquía centralista hablaba castellano.

Ahora bien, hace decenios que los pequeños mercados comarcales cedieron ante el empuje del mercado capitalista que no reconoce fronteras lingüísticas ni nacionales. Junto a ello, la emigración de la población trabajadora gallega: primero peninsular, estacional o permanente, posteriormente intercontinental, por varios años o definitiva. Así los trabajadores gallegos descubrirán el carácter internacional del capitalismo mucho antes de que fuese predominante en su propia tierra. Esta internacionalización del mercado de trabajo, les planteará la necesidad práctica del conocimiento del castellano. En los últimos años la emigración europea les urgirá el conocimiento de otros idiomas.

Así pués, el conflicto lingüístico en Galicia atraviesa a lo largo de la historia una serie de etapas que van dotándole de un contenido social que subsume diversas problemáticas —hegemonismo político castellanizador—, extensión del mercado capitalista, etc. . . hasta llegar al momento presente en que la resistencia del gallego se encuentra al límite de su capacidad de hacer frente al avance del castellano. Hoy la vanguardia de la agresión lingüística corre a cargo de los medios de comunicación Radio-televisión.

En síntesis, el conflicto castellano/gallego constituye un problema social multimensional que engloba y traduce las relaciones entre clases, con el trasfondo del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones capitalistas en producción.

Situación lingüística actual: difusión, localización espacial, adscripción sociológica y desintegración lingüística. El conflicto entre lenguas: diglosia.

En Galicia, las minorías urbanas y las clases medias han quedado sujetas al proceso de castellanización y sus oportunidades se han vinculado a la élite estatal. Se añade a esto la ausencia de una intelectualidad arraigada y de un clero progresista.

El bajo nivel de organización y vertebración social en agrupaciones voluntarias, dá lugar a una política oligárquica y caciquil. La emigración juega aquí un papel de drenaje de los elementos más dinámicos de las clases medias y bajas.

El anterior tiene su parte positiva. El desequilibrio entre el proceso de asimilación a través de la uniformización lingüística y el proceso de movilización social, ha dado lugar al mantenimiento del conflicto lingüístico, más debil en el caso de Galicia que en el de otras Comunidades Autónomas.

La imposibilidad constatada empíricamente por los sociólogos de esperar el efecto de la lengua de su clase social significa que la lengua es un buen indicador de la clase social. El inferior equipamiento del medio rural, la incapacidad de dominar una lengua extraña presentada como oficial y la inferioridad socio-económica, se enlazan para lograr que el gallego-hablante se sienta inferior frente a los habitantes del mundo urbano que pueden adquirir una mayor destreza en el manejo de la lengua socialmente remunerada y disponer de mejores alternativas de éxito.

Para algunos sociólogos el hecho de que la lengua sea un buen indicador de la clase social resulta significativo para el análisis de la estructura social porque a partir de la lengua hablada es fácil establecer las tres grandes clases sociales: altas/castellano hablante, media/bilingüe, baja/gallego hablante.

Mantenemos que la situación lingüística en Galicia es de bilingüismo social diglósico, es decir, que cada una de las dos lenguas realiza funciones diferentes y es percibida de forma diferente por el hablante. Una es la lengua alta, relacionada al status del poder y la otra la lengua baja, relegada a situaciones informales, familiares, no escritas. Esta situación lleva a que se prefiera el uso de la lengua alta para los medios de comunicación masivos, la enseñanza y en general las funciones cultas.

El 80 º/o de la población gallega habla gallego, aunque se trata de una lengua no alfabetizada, que muy pocos serán capaces de escribir.

La lengua gallega está asociada al medio rural. La aldea y la villa son monolingües en gallego. El fraccionamiento del predominio exclusivo del gallego se da en las villas mayores y en las ciudades donde no sobrepasa el 15 º/o.

El 70 º/o de la población gallega no completó su enseñanza primaria y tampoco logró castellanizarse. El resultado ha sido el castrapo.

Sin embargo en las encuestas de campo, realizadas la lengua hablada en casa por los gallegos solamente en un poco más del 50 º/o de los casos es el gallego, lo que indica que el uso se reduce. El número de gallegos que escriben su lengua es menor que el euskera, siendo el euskera una lengua menos extendida.

El 65 º/o de los jóvenes habla gallego, el 80 º/o de las edades medias y el 87 º/o de las personas de más de 56 años, es decir, disminuye su uso con la edad del hablante.

Por niveles de estudios, el mayor uso del gallego corresponde a las personas con menos nivel académico, por ocupaciones el menor uso se registra entre los asalariados no manuales.

El número de gallego hablantes que educa a sus hijos en castellano aumenta incluso entre los campesinos. Las encuestas realizadas para conocer en que lengua debería impartirse la enseñanza, arrojan una mayoría favorable a que sea en castellano relegando el gallego a lengua complementaria, todo lo cual incide nuevamente en la disglosia.

II. 1. PAPEL DE LA ESCUELA EN GALICIA.

La paulatina desintegración de las formas de vida y de los valores populares gallegos (asimilación cultural), reflejan a su nivel la inexorable expansión y predominio (dominancia) de la producción capitalista sobre la pequeña producción familiar agraria o marinera, de carácter cada vez más residual y dependiente.

En esta dinámica que involucra procesos infraestructurales y superestructurales se sitúa el sistema escolar como aparato ideológico del Estado que contribuye de modo específico a la sustitución diglósica del gallego por el castellano y a la inculcación transculturizadora de valores ajenos a la inmensa mayoría de los escolares gallegos. A la vez que establece las bases que permiten una nueva configuración de la sociedad gallega, inducida por esos procesos matrices.

Ahora bien, la escuela establecida en Galicia produce unos efectos diferenciales en los alumnos según su origen socioeconómico, de la lengua usual en su entorno y su lugar de residencia. Esto viene a configurar una situación escolar que profundiza las discriminaciones que la escuela produce en toda sociedad clasista.

Esquemáticamente podría recogerse así: (Página 124)

Posiblemente los efectos específicos que produce la escuela establecida en Galicia sean:

1.1. Transculturación/asimilación cultural

La extensión de la escolaridad obligatoria supone la inculcación en el alumno de unos valores y unos contenidos educativos idénticos para toda España, que no recoge la identidad propia de las culturas asentadas en su territorio, diseñados con unos evidentes propósitos asimilacionistas y uniformizadores que pretenden suprimir las peculiaridades de las nacionalidades y pueblos hispánicos.

1.2. Sustitución diglósica del gallego.

Ciertamente que en este terreno se combina la acción de la escuela con los medios mal llamados de comunicación social, en particular RTVE. Ambos aparatos ideológicos contribuyen a la sustitución del gallego por el castellano reduciendo cada vez más nuestro idioma al ámbito estrictamente informal y familia. Además produce la generalización de un lenguaje mixto gallego/castellano denominado "castrapo" que impide el dominio pleno de cualquiera de las dos lenguas. Esto conduce a un sentimiento de vergüenza en el hablante y el deseo de reintegración lingüística definitiva en la lengua de mayor "prestigio" y de más utilidad: el castellano.

CONFIGURACION DE LA SITUACION ESCOLAR EN GALICIA

ORIGEN SOCIO-ECONOMICO	LUGAR DE RESIDENCIA	LENGUA USUAL	LENGUA ESCOLAR	HORIZONTE ACADEMICO	RESULTADOS ESCOLARES	RESULTADOS SOCIALES Y PERSONALES
Campesino Asalariados	rural periferia	gallego castrapo	castellano	EGB/FP–1	fracaso discriminación escolar	transculturación sustitución diglósica gallego/castellano. Descualificación agraria/proletarización. Desarraigo/anomia.
clases medias/ burguesía dependiente	urbana	castellano	castellano	BUP Enseñanza Superior	selectividad	refuerzo asimilación cultural. Cualificación cuadros industriales, comerciales y políticos.

II 2. UN SISTEMA ESCOLAR DEPENDIENTE

Junto a esos dos efectos centrales de la escuela establecida en Galicia, el conjunto del sistema escolar en Galicia se limita a reproducir a modo de calco las deficiencias del sistema escolar establecido en España, cuyas principales características podrían ser:

2.1. Una escuela ineficiente/una escuela que genera el fracaso

La propia Administración escolar afirmaba que era un hecho "el relativo fracaso del sistema escolar en Galiccia" ya que funcionaba como "factor urbanizante, uniformista, alejado de la problemática del hombre que educa, que minusvalora el trabajo manual, la forma de vida y todo lo que se relaciona con el medio en la que se encuentra", afirmando que tal escuela no se integró en el entorno prescribiendo que "desde cualquier punto de vista debe ser la escuela quien se acerque y cambie radicalmente. . . ".

Las anteriores apreciaciones se recogían en el "Plan Galicia de Educación" (1.970) que pretendía establecer las bases de la política educativa para la década de los setenta. En este documento se afirmaba que sólo el 18º/o de los alumnos gallegos tenía la edad correspondiente a su nivel académico, o lo que es lo mismo que el 82º/o no se encontraba en el curso que por su edad le correspondía.

Por estas fechas Gonzalo Anay en su trabajo "La depresión cultural de Galicia" se encontraba con que según los resultados de la aplicación del Test de Matrices de Raven al reemplazo del ejército de 1.965, los reclutas gallegos ocupaban el lugar antepenúltimo de la clasficación regional de la quinta, al igual que también eran los antepenúltimos por su talla. El autor correlacionaba esas variables (inteligencia/talla) con el nivel de desarrollo económico de Galicia, que ocupaba el último lugar de las regiones españolas.

Una década después los niveles del fracaso escolar solamente pueden ser apreciados a través de las titulaciones que obtienen los escolares gallegos al final de cada nivel educativo, los abandonos a lo largo de cada etapa y los retrasos de cada grupo de edad en relación a sus respectivos cursos. La Administración escolar, centralista o autonómica, se han cuidado de no efectuar una evaluación en profundidad del sistema escolar de la LGE en nuestro país.

En ausencia de unas estadísticas de fracaso escolar válidas baste citar que por observaciones directas de los autores de esta ponencia en una zona del rural de las rías del sur de Galicia, una generación escolar terminaba la EGB con solamente el 40 º/o de sus miembros en la edad que deberían tener, es decir, que el 60 º/o de esa generación escolar sufría algún tipo de retraso escolar.

Si nos atenemos al analfabetismo registrado como otro índice de la ineficiencia del sistema escolar, tenemos que las tasas de analfabetismo en Galicia están dos puntos por encima de la media española y si no ponemos ese dato en relación con el habitat del analfabeto, encontramos seis veces más analfabetos del medio rural gallego que en la misma zona del resto de España. Si para calibrar el analfabetismo se recurriera a la noción de "analfabetismo funcional de la UNESCO y se considerase la generalización del "castrapo" entre la población gallega, posiblemente el grado de alfabetización de Galicia sería mucho más preocupante.

2.2. Una escuela social y lingüísticamente discriminatoria

Es particularmente reveladora la relación que aparece entre fracaso escolar, lugar de residencia, lengua usual y horizonte académico de los alumnos. Según los datos aportados por dos encuestas de opinión (1.972 y 1.976) aplicadas por el ICE de la Universidad de Santiago ("Reforma educativa y cambio social en Galicia", 1.977) el 75 º/o de los niños del medio rural, gallego-hablantes, sólo tendrán Certificado de Escolaridad, frente al 11º/o de sus compañeros de habla castellana. Y siguiendo con las opiniones de los maestros, los niños de habla gallega tienen menor capacidad que los de habla castellana y mientras de aquéllos solamente un 8 º/o llegarán a la universidad, de éstos lo harán el 79 º/o. Esta última apreciación se confirma por el dato sociológico de que solamente un 9 º/o de los universitarios gallegos son hijos de asalariados o categorías sociales semejantes.

No es ocioso recordar el "efecto Pigmalión" o de "cumplimiento de la autoprofecía" según el cual las opiniones de los maestros influyen sobre la trayectoria académica de sus alumnos.

Ciertamente que la opinión de los agentes escolares no es necesariamente un buen índice para conocer lo que sucede en la escuela, pero al menos puede ser aceptada como referencia indirecta, a falta de otros datos mejores. Curiosamente, por lo que respecta a las relaciones escuela/sociedad, el magisterio gallego se encuentra muy o bastante satisfecho en un 69 º/o de la utilidad de la escuela para Galicia y un 57 º/o opina que la escuela tiene mucho o bastante prestigio social. Sin embargo sólo un 36 º/o está muy o bastante satisfecho de la relación escuela-medio y tan sólo el 34 º/o se muestra satisfecho de las relaciones de la escuela con la familia de los alumnos.

Como se observa se trata de opiniones internamente incoherentes, que a nuestro entender corroboran el papel que la escuela establecida juega en Galicia y que nos muestran la conflictividad latente que se vive en la escuela implantada en Galicia.

2.3. Una escuela insuficiente

A pesar del papel contradictorio y ambíguo de la escuela en Galicia, el conjunto de la población entiende que sólo a través de la educación podrán llegar a entender una sociedad cada vez más compleja y cambiante. Pero también en esto la escuela defrauda a Galicia. La tasa de escolarización en jardín de infancia es un 50 º/o inferior a la media española, en preescolar y BUP están cuatro puntos por debajo de la media estatal, en FP–1 seis puntos por debajo y en FP–2, un punto. La Educación Especialy la EPA apenas alcanzan los 400 alumnos cada una, es decir, son prácticamente inexistentes en Galicia, y esto incluyendo el sector privado.

2.4. Una escuela dual

La población gallega escolarizada se reparte en las dos redes clásicas del sistema escolar español: centros públicos/centros privados (subvencionados o no). Con la peculiaridad de que en Galicia los efectos discriminatorios de la duplicidad de esa red se duplican, entrecruzan y agravan por el efecto combinado del lugar urbano o rural de residencia y el habla usual en ambas zonas.

2.5. Una escuela burocrática y autoritaria

Al igual que en el resto de España, la democracia no termina de llegar a la escuela gallega, se circunscribe a las exiguas competencias que la LOECE atribuye al Consejo de Dirección y que en la práctica ha quedado reducida a mera virtualidad ya que apenas constituidos, el desgaste del Gobierno de UCD, el acceso al poder autonómico de A.P., las elecciones generales del 28–O y la incertidumbre legal que pesa sobre la LOECE después del triunfo socialista, junto con la nula voluntad democrática y participativa de la burocracia escolar, han impedido en la práctica el funcionamiento de estos órganos.

Por lo demás, la mayoría de las decisiones educativas importantes eran tomadas por la burocracia escolar centralista en función de las presiones y los deseos de los caciques provinciales y locales de Galicia. Y, sobre el diseño de una política educativa elaborada de espaňadas o a la contra de la realidad gallega. Baste como ejemplo la política de construcciones escolares.

Después del Plan Galicia de Educación, el MEC, olvidándose del diagnóstico cualitativo que recogia ese documento, se decidió por construir macroconcentraciones escolares (los colegios comarcales del EGB), a pesar del habitar rural disperso de Galicia. Y ello, porque uno de los objetos de política educativa no declarados era propiciar la urbanización de Galicia, forzando la concentración de la población en los lugares donde se presta el servicio escolar. No importaba crear con ello el grave problema del transporte escolar gallego, las dificultades de funcionamiento interno de esos centros o el desarraigo del niño pequeño de su entorno familiar.

Pero lo más curioso es que esa política de concentración escolar suponia el abandono de las miles de escuelas que en la década anteior (años 60) se habían construido por todo el territorio gallego, sin prever su reconversión y con los consiguientes despilfarros financieros.

Ahora se pretende iniciar un proceso de desconcentración escolar mediante la construcción de centros de menor número de unidades y más dispersos. Pero con unos esquemas igualmente uniformistas e inflexibles con lo que a medio plazo y teniendo presente la caida del crecimiento demográfico de la población oferta de plazas escolares. Tampoco ahora se considera la posible de reconvertir las escuelas unitarias. Sin embargo con el establecimiento del Ciclo Inicial incorporar esas escuelas con las reformas y ampliaciones necesarias permitirían acerca la escuela al ambiente del niño, posiblemente con menor coste y sobre todo con una mayor utilidad social.

En definitiva la política de construcciones revela que la construcción de escuelas en Galicia se ha efectuado sin contar con los instrumentos planificadores adecuados (Mapa Escolar) y de espaldas a los deseos y necesidades de los usuarios.

L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA

Institut Municipal d'Educació.
BARCELONA

BREU REFERÈNCIA HISTÒRICA

L'Ajuntament de Barcelona, des-de començaments de segle, ha tingut una voluntat política envers els temes educatius, que s'ha manifestat de forma molt diversas segons els moments històrics. Això ha significat per exemple: la creació d'escoles pròpies —1914, E. del Bosc—, establir acords amb l'Estat —1922, creació del Patronat Escolar— i, també, la potenciació de diversos serveis pedagògics. . . etc.

L'Institut Municipal d'Educació va ser creat l'any 1953 i el seu primer director fou Artur Martorell, pedagog català, que havia treballat als anys 30 amb l'equip de Manuel Ainaud a la Comissió de Cultura de l'Ajuntament. Malgrat la intenció que l'institut fos una dependència únicament administrativa, les qualitats personals i professionals del director van fer que s'iniciessin tot una sèrie d'ofertes pedagògiques —emissions radiofòniques, audicions musicals, visites a Museus. . .—, a les escoles de la ciutat.

L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ EN L'ACTUALITAT.

L'Institut Municipal d'Educació, dependència de l'Area d'Ensenyament, és un Centre de Serveis Pedagògics, que està integrat per mestres i professionals de l'educació.

L'objectiu últim de les tasques de l'Institut és "incidir en la millora de la qualitat de l'ensenyament" per tal d'aconseguir un bon nivell educatiu a les escoles de la ciutat.

Es poden agrupar les funcions de l'Institut en els següents apartats:

— assessorament pedagògic al mateix Ajuntament tant a la pròpia Àrea com a les altres, participant en la planificació i coordinació de les seves activitats.

— oferta de serveis pedagògics a les escoles de la Ciutat mitjançant l'organització de grups de treball, seminaris, conferències, jornades aprofitament de recursos ciutadans. . . etc., dirigits als implicats en el procés educatiu: mestres, educadors, psicòlegs, pares i alumnes.

— recerca pedagògica i didàctica lligada al treball directe del mestre a l'escola.

— Posar a l'abast del públic interessat el fons bibliogràfic especialitzat en Pedagogia i Psicologia i documentació històric-pedagògica, que compta amb mes de 17.000 volums i un conjunt important de materials diversos procedents de les escoles de la ciutat.

A tall d'exemple, s'anomenen a continuació els grans blocs de les activitats programades per a aquest curs 83-84 per tal d'acomplir les funcions abans esmentades.

. quant a l'oferta de serveis a les escoles: dins el nom genèric de "Coneixement de la ciutat i de l'entorn més immediat" i amb la doble filosofia d'apropament al medi i d'utilització dels recursos ciutadans existents, l'IME proposa:

– visita al Gran Teatre del Liceu, al Palau de la Música Catalana, a les instal.lacions del Metro, al Parc Zoològic, a l'escola-viver Castell de St. Foix.
– sessions al Planetari de l'Antiga escola del Mar.
– estades a la Granja-escola Can Girona: itineraris, tallers.
– promoció dels intercanvis escolars.
– audicions musicals.
– participació en campanyes i manifestacions ciutadanes: per exemple aprofitament de residus sòlids.

Cal tenir en compte que moltes d'aquestes activitats es fan en col.laboració amb d'altres serveis municipals. La preparació amb els mestres i l'elaboració conjunta d'un material adequat permet que els petits ciutadans tinguin un millor coneixement del funcionament d'una gran ciutat com Barcelona.

.. quant al treball amb mestres, els blocs en els quals es té actualmente incidència són:
– problemàtica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
– qüestions referents al procés de catalanització.
– organització de la classe al cicle inicial.
– integració del nen deficient a l'escola bressol.
– orientació escolar i professional per a mestres tutors de 8è.
– Orientación psicopedagògica a les escoles municipals de F.P.

El sentit que es vol donar a aquest treball és, per un costat, recollir i donar a conèixer les experiències que s'estant portant a terme a les escoles i, per l'altre reflexionar conjuntament amb el mestre sobre aquest mateix treball per tal de treure'n unes pautes més "generalitzades". Això permet replantejar determinades metodologies i revisar les maneres de fer a l'aula.

. quant a posar a l'abast del públic el fons bibliogràfic i documental, l'IME disposa d'uns centres dins el marc dels quals mestres, investigadors i estudiants trobin la informació necessària per al seu treball. Aquests centres són:
– la Biblioteca "Artur Martorell" especialitzada en Pedagogia i Psicologia.
– la Central de Biblioteques escolars (en creació).
– el Servei de Documentació històric-pedagògic.

Per tal de difondre les seves activitats, treballs de recerca i materials didàctics confeccionats per a mestres i alumnes, l'IME publica:
– IME informatiu: amb una periodicitat trimestral.
– Material per al mestre relacionat amb les diverses activitats de l'IME.
– Monografies, fruit de treball d'investigació a les escoles municipals.
– Folletons informatius de les activitats.

PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ LOCAL ENVERS ELS MESTRES, LES ESCOLES I ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA.

El marc legal que regularà les competències de l'Administració Local en relació al fet educatiu és l'avantprojecte de la Llei de Bases de Règim local i la LODE.

D'un costat l'avantprojecte de Llei de Bases de Règim Local, determina, art. 24, que els Ajuntaments tenen competències en matèria educativa en els nivells considerats obligatoris. L'article 26 preveu que l'Estat i les Comunitats Autònomes podran delegar en els Municipis l'exercici de competències en materies que afectin els interessos propis sota el principi explicitat en l'article 2 de la Llei on es reconeix que caldrà assegurar al Municipi, el seu dret a intervenir en els afers que l'afectin directament, de conformitat amb els principis de descentralització i agrupament de la gestió administrativa als ciutadans.

La LODE, en el seu article 42, preveu la presència d'un Regidor o representant de l'Ajuntament als Consells Escolars de les Escoles del sector públic.

Es pot dir doncs, que el paper de l'Administració Local en matèria educativa està encara poc definit pel que fa al futur

immediat, i queda pendent de concreció, bàsicament en la legislació i reglaments que facin les Comunitats Autònomes i el propi Estat, dels principis explicitats en la llei.

En aprovar-se la LODE, el paper dels Ajuntaments en matèria educativa creixerà, perquè no només hauràn d'enfrontar-se amb temes infraestructurals, sinó també amb altres de qualitat pedagògica més propis del Consell d'Ensenyament.

És en aquest sentit que els Ajuntaments es veuran obligats a revisar la seva estructura administrativa, o bé per una ampliació de les competències actuals, o bé perquè la participació directa en la gestió dels centres públics exigirà una major atenció als problemes educatius.

Donat aquest marc de reflexió, esmentem alguns dels temes en els quals, al nostre entendre, l'Administració Local hauria de poder incidir per tal de contribuïr d'una manera eficaç a la Renovació Pedagògica: intervenció en els processos de matriculació, en l'ús de locals escolars fora de l'horari escolar, en l'asignació dels mestres a les diferents escoles públiques amb la conseqüent participació en l'estabilització dels equips, creació de serveis pedagògics, promoció de programes de coneixement de l'entorn més immediat, col.laboració amb altres entitats ciutadanes que tinguin objectius de tipus pedagògics, . . . etc. Tot això sempre que es disposi dels mitjans pressupostaris i personals adequats i de la formulació de polítiques o criteris sectorials clars respecte del model educatiu que es necessita i es vol aconseguir.

Dins d'aquest mateix context quina hauria de ser la relació entre els Ajuntaments i els Moviments de Renovació Pedagògica?

A una Administració sanejada i democràtica li convé l'existència d'uns moviments capaços de fer-li arribar les aspiracions i reflexions d'un col.lectiu social íntimament implicat amb la realitat: el fet educatiu. L'Administració té unes responsabilitats fruit d'unes competències en matèria de qualitat educativa i, per tant, l'Administració ha d'afavorir i donar suport als moviments de Renovació Pedagògica, per tal d'assumir, en tot cas, els seus principis i fer-los extensius a la totalitat de la població.

Per altra banda, els moviments han de ser molt gelosos de la seva llibertat i autonomia enfront de l'Administració per tal de portar a terme d'una forma crítica, d'avantguarda i renovadora una reflexió constant sobre l'escola, el mestre i el seu paper en la societat actual.

És en aquesta dialèctica de contraposició entre les responsabilitats i les expectatives de canvi que haurien d'enmarcar-se les relacions entre l'Administració i els moviments de renovació pedagògica.

L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ

(Trad. del original catalán)
Institut Municipal d'Educació
BARCELONA

BREVE REFERENCIA HISTORICA

El Ayuntamiento de Barcelona, ha tenido, desde principios de siglo, una voluntad política hacia los temas educativos, que se ha manifestado de forma muy diversas según los distintos momentos históricos. Ello ha significado por ejemplo: la creación de escuelas propias —1914, Escuela del Bosc—, establecer acuerdos a nivel estatal —1922, creación del Patronato Escolar— y también la potenciación de diversos servicios pedagógicos. . . etc.

El Instituto Municipal de Educació fue creado el año 1953 y su primer director fue Artur Martorell, pedagogo catalán, que habia trabajado durante los años 30 en el equipo de Manuel Ainaud en la Comisión de Cultura del Ayuntamiento. A pesar de la intención de que el Instituto fuese una dependencia solamente administrativa, las cualidades personales y profesionales del director hicieron que se iniciasen una serie de ofertas pedagógicas —emisiones radiofónicas, audiciones musicales a Museos. . .—, para las escuelas de la ciudad.

EL INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ EN LA ACTUALIDAD

El Institut Municipal d'Educació, dependencia del Area de Enseñanza, es un centro de Servicios Pedagógicos, que está formado por maestros y profesionales de la educación.

El objetivo último de las tareas del Instituto es: "incidir en la mejora de la cualidad de la enseñanza" con el fin de conseguir un buen nivel educativo en las escuelas de la ciudad.

Se pueden agrupar las funciones del Instituto en los siguientes apartados:

— asesoramiento pedagógico al mismo Ayuntamiento, tanto a la propia área como a las demás, participando en la planificación y coordinación de sus actividades.
— oferta de servicios pedagógicos a las escuelas de la ciudad a través de la organización de grupos de trabajo, seminarios, conferencias jornadas, utilización de recursos ciudadanos. . . etc. dirigidos a todos los implicados en el proceso educativo: maestros, educadores, psicólogos, padres y alumnos.
— investigación psicológica y didáctica directamente enlazada con el trabajo directo del maestro en la escuela.
— poner a disposición del público el fondo bibliográfico especializado en Pedagogia y Psicologia y la documentación histórico-pedagógica consistente en más de 17.000 volúmenes y un conjunto importante de materiales diversos procedentes de las escuelas de la ciudad.

A modo de ejemplo se detallan a continuación los grandes bloques de las actividades programadas para este curso 83-84 para poder cumplir las funciones anteriormente señaladas:

. Respecto a la oferta de servicios a las escuelas: dentro del nombre genérico de "Conocimiento de la ciudad y del entorno más inmediato" y con la doble filosofía de acercamieno al medio y de utilización de los recursos ciudadanos existentes, el IME propone:

— visita al Gran Teatro del Liceo, al Palau de la Música Catalana, a las instalaciones del Metro, al Parque Zoológico, a la escuela-vivero "Castell de St. Foix".
— sesiones en el Planetario de la Antigua escuela del Mar.
— estancias escolares en la granja-escuela Can Girona: itinerarios, talleres, etc.
— promoción de los intercambios escolares.
— audiciones musicales.
— participación en campañas y manifestaciones ciudadanas: por ejemplo la reutilización de los residuos sólidos.

Es necesario tener presente que muchas de estas actividades se hacen en colaboración con otros servicios municipales. La preparación con los maestros y la elaboración conjunta de un material adecuado permite que los todavia pequeños ciudadanos tengan un mejor conocimiento del funcionamiento de una gran ciudad como Barcelona.

. Respecto al trabajo directo con los maestros los temas en los cuales se tiene actualmente incidencia son:

— problemática del aprendizaje de la lectura y la escritura.
— aspectos relacionados con el proceso de catalanización.
— organización de la clase en el ciclo inicial.
— integración del niño deficiente en la guarderia.
— orientación escolar y profesional para tutores de 8.º.
orientación psicopedagógica en las escuelas municipales de F.P.

El sentido que se le quiere dar a este trabajo es, por una parte, recoger y dar a conocer las experiencias que se están realizando en las escuelas, y por otra, reflexionar conjuntamente con el maestro, sobre este mismo trabajo con el fin de obtener unas pautas más "generalizadas". Esta forma de actuar permite replantear determinadas metodologias y revisar las maneras de hacer en el aula.

. Respecto al hacer accesible al público el fondo bibliográfico y documental, el Instituto Municipal dispone de unos centros en los cuales maestros, investigadores y estudiantes encuentren la información necesaria para su trabajo. Estos centros son:

— La Biblioteca "Artur Martorell" especializada en Pedagogia y Psicologia.
— La Central de Bibliotecas escolares (en creación).
— El Servicio de Documentación histórico-pedagógico.

Con tal de difundir sus actividades, investigaciones y materiales didácticos confeccionados para maestros y alumnos, el IME publica:

— IME Informatiu: con una periodicidad trimestral.
— Material para el maestro relacionado con las diversas actividades del IME.
— Monografias, fruto de trabajos de investigación en las escuelas municipales.
— Folletos informativos de las actividades.

PAPEL DE LA ADMINISTRACION LOCAL RESPECTO A LOS MAESTROS, LAS ESCUELAS Y LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA.

. El marco legal que regulará las competencias de la Administración Local con relación al hecho educativo, es el anteproyecto de la Ley de Bases de Régimen Local y la LODE.

Por una parte, el anteproyecto de Ley de Bases de Régimen Local, determina, art. 24, que los ayuntamientos tienen competencias en materia educativa en los niveles considerados obligatorios. El art. 26 preve que el Estado y las Comunidades Autónomas podrán delegar en los Municipios el ejercicio de competencias en materias que afecten los intereses propios bajo el principio explicitado en el art. 2 de la Ley donde se reconoce que será necesario asegurar al Municipio, su derecho a inter-

venir en los asuntos que le afecten directamente, de conformidad con los principios de descentralización y proximidad de la gestión administrativa a los ciudadanos.

La LODE, en su artículo 42, prevé la presencia de un Regidor o un representante del Ayuntamiento en los Consejos Escolares de las escuelas del sector público.

Se puede decir, pues, que el papel de la Administración Local en materia educativa está un poco definido en lo que se refiere al futuro inmediato. Queda pendiente de concreción lo que hace referencia a la legislación y reglamentos que de las Comunidades Autónomas y el propio Estado, hacen de los principios explicitados en la ley.

En el momento en el que se apruebe la LODE, el papel de los Ayuntamientos en materia educativa será mayor ya que, además de los temas relacionados con la infraestructura, tendrán a su cargo atribuciones en cuestiones pedagógicas propias del Consejo de Enseñanza. Así los Ayuntamientos deberán revisar su estructura administrativa, o bien de cara a la ampliación de sus competencias actuales o bien a la participación directa en la gestión de los centros públicos, los que exigirá una mayor atención a los problemas educativos.

En este marco de reflexión enumeramos algunos de los temas respecto a los cuales, la Administración Local, debería poder contribuir de una forma eficaz en la Renovación Pedagógica: intervención en los procesos de matriculación, en la utilización de los locales escolares después del horario de clase, en la asignación de maestros públicos para conseguir una mayor estabilidad en los claustros, creación de servicios pedagógicos, promoción de programas para el conocimiento del entorno inmediato, colaboración con otras entidades ciudadanas, etc. Todo esto siempre que se pueda contar con unos presupuestos y personal adecuado, así como con la formulación de criterios políticos claros respecto al modelo educativo que se necesita.

L'ESCOLA MUNICIPAL DE BOSC

Institut Municipal d'Educació de Barcelona
C.A. : CATALUNYA

INDEX

A.— Referències històriques de l'Escola de Bosc de Montjuïc
B.— L'Escola de Bosc actual.
C.- Col.loqui.

A. Referències històriques de l'Escola de Bosc de Montjuïc

La primavera de l'any 1914 (el 8 de maig) va obrir les seves portes l'Escola de Bosc de Montjuïc.

La seva fundació va ser precedida de tota una tasca portada a terme per l'Ajuntament de Barcelona, conscient de la importància capital de l'educació com a base per a fer uns ciutadans cultes, que donaríen més endavant progrés i grandesa a la nostra ciutat, va aprovar un pressupost extraordinari de cultura l'any 1908. Més endavant, el 1911, adonant-se de l'estat de feblesa i degeneració física dels nens de la nostra ciutat, el Consistori va crear una Comissió Mixta amb la col.laboració entusiasta de representants dels pares de família, artistes, associació de la premsa, Junta Local de Primer Ensenyament i Escola Normal, que va proposar la creació de les Escoles de Bosc, on "una perllongada estança a l'aire lliure, una alimentació sana i adequada i un ambient de serenitat i alegria, poguessin retornar als més dèbils i malaltissos les forces necessàries, per tal de defensar-se en la lluita per la vida" (Rosa Sensat. Vers una nova escola. Proa 1978).

Aquesta Escola es va situar a la muntanya de Montjuïc, en uns edificis propietat de l'Ajuntament, mitjançant unes obres d'adaptació que donaven un tipus de construcció escolar molt apropiat per a l'Escola que es volia fer. Oferin també unes fabuloses perspectives damunt el mar i les muntanyes properes a la ciutat, i tenia tota la muntanya per observar i treballar la natura d'una forma experimental i viva.

El nom "Escola de Bosc" es va inspirar en l'Alemanya de Walsdschule de Charlotemburg que era una escola a l'aire lliure dedicada a la infantesa desvalguda i feble, moralment i material. L'Escola de Bosc, però, sense deixar de ser fidel al caire social pel que s'havia fundat, va elevar aquest primer objectiu al d'aconseguir una educació integral.

Van fer possible això un grup de gent pensionada por la Junta d'ampliació d'estudis, que va fer uns viatges per les principals capitals europees, on s'estava posant en marxa tot un moviment de renovació pedagògica que va fer néixer arreu "Escoles Noves", basades en una concepció funcional de l'ensenyament on l'educació ja no era el resultat d'una forma d'actuació del mestre i on la forma de treball era el constructivisme basat en l'observació i les pròpies experiències dels nens. Es desvetllava l'esperit d'iniciativa, la força de voluntat, la personalitat i el caràcter de l'alumne. S'estimulava la confiança i es donava una importància extraordinària a l'educació social. Formava part d'aquest equip de gent que va recórrer Europa, Rosa Sensat que va ser escollida com a primera directora de l'Escola de Bosc.

Rosa Sensat va dirigir l'Escola fins el 1930 i durant aquests anys va posar en pràctica els principis de les Escoles Noves d'Europa, adaptant-les a les característiques dels nens de l'Escola. Al seu costat tingué com a director de la secció de nois Antolí Monroy un home que deixà un bon record com a professional dedicat amb entusiasme a la tasca educativa.

Quan es va inaugurar l'escola comptava amb 90 alumnes: 45 nens i 45 nenes, distribuïts en un principi en dos cicles; més endavant, quan l'escola va ser ampliada fins a 250 alumnes, es van repartir els nens en quatre grups amb un màxim de 30 alumnes per cada classe.

Els principis de l'Escola van ser fer una escola diferent, de vida natural i espontània amb l'acplicació d'unes metodologies inusuals en aquells temps.

Eren aquests, que apareixen enumerades en l'obra de R. Sensat citada:

1.- el coneixement del nen i el respecte de la seva personalitat.
2.- El nen ha de ser considerat com el centre del sistema educatiu.
3.- La vida en plena Naturaleza és el factor essencialíssim d'una cultura integral.
4.- La salut i les forces físiques són condició indispensable i pròpia de tota adquisició de forces intel.lectuals.
5.- S'ha de posar el nen en contacte directe amb les formes de la vida, la naturalesa i el treball humà.
6.- Metodologia apropiada per tal d'aconseguir un màxim de rendiment amb un mínim d'esforç intel.lectual.
7.- Preocupació constant pel millorament del nen com a ésser moral.
8.- Disciplina familiar de manera que la vida de l'Escola sigui la imatge veritable de la llar domèstica.

Aquest esperit de l'Escola de Bosc va ser present més endavant a moltes altres Escoles que l'Ajuntament va anar creant (en queda constància en un full fet per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona el 1921).

Els trets més característics de l'actuació de l'Escola de Bosc eren:

. llibertat i disciplina
. el treball manual
. educació física
. educació intel.lectual
. mètode consistent a colocar el nen en un primer pla, ensenyant-li a observar i proporcionant-li materials de treball per a establir sempre una relació entre qualsevol activitat i la vida.

B. L' Escola de Bosc actual.

D'Ençà d'aquell any que Rosa Sensat deixà l'Escola, tota una sèrie d'esdeveniments històrics, polítics i socials ocorreguts al nostre país, van transformar totalmente el sentit que en un principi havien tingut les Escoles Municipals. Les finalitats i els objectius educatius van ser uns altres que poca cosa tenien a veure amb els que les havien fet posar en funcionament.

Com a dades més importants de tot aquest procés fins arribar el moment actual, tenim:

. depuració de mestres després de la guerra civil espanyola. Els primers anys hi havia mestres sense el títol de Magisteri.
. Cap el 1955 l'Ajuntament va convocar oposicions, podien entrar mestres de l'Estat.
. L'Escola és mixta des del curs 1972-73.
. L'any 1976 el Claustre va decidir que no s'impartirien classes de religió.
. El curs 73-74 es va portar a terme una tasca de catalanització que va començar quan l'Associació de Pares va contractar un professor per donar classes de català. Al mateix temps, els professors que volien podien explicar les matèries en català.
. L'any 1977 es va començar a fer bilingüísme a les classes.
. El curs 1980-81 es va iniciar l'ensenyament en català.
. Actualment estem considerats com a escola catalana.
. El curs 1981-82 el parvulari municipal Forestier s'incorpora a la nostra Escola. Això suposa uns avantatges i uns inconvenients a l'hora de coordinar els dos centres.
. El curs 1982-83 s'elabora la Línea Pedagògica de l'Escola partint de la necessitat que veu un equip de mestres de posar

en comú la tasca que es venia fent a l'Escola de manera individual en els darrers anys.

Aquesta Línea recull la nostra manera de pensar i actuar que veiem entroncada en els orígens de la nostra Escola i que coincideix amb l'ideari de la primera Escola de Bosc però adaptada a la nostra realitat actual, perquè les condicions han canviat però no el sentit que volem donar a l'educació dels nens.

Ens trobem, però, amb una sèrie de dificultats per poder dur a terme la nostra concepció de la pedagogia' infraestructura deficient, nombre excessiu de nens per aula, etc.

C. Col.loqui.

Exposició del treball dut a terme per elaborar la Línea Pedagògica de la nostra Escola, que definim com: Escola laica, catalana, democràtica, en règim de coeducació, basada en el respecte, treball, responsabilitat i convivència.

LA ESCUELA MUNICIPAL DE BOSC

(Trad. del original catalán)

Institut Municipal d'Educació. Barcelona

C. A. : CATALUNYA

INDICE

A.– Referencias históricas de la Escola de Bosc de Montjuic.
B.– La Escola de Bosc actual.
C.– Coloquio.

A. Referencias históricas de la Escola de Bosc de Montjuic.

La Escola de Bosc de Montjuic abrió sus puertas en la primavera del año 1914 (el 8 de mayo).

Su fundación fue precedida por una amplia labor del Ayuntamiento de Barcelona que, consciente de la capital importancia de la educación como base para hacer ciudadanos cultos que más tarde harían progresar y darían grandeza a nuestra ciudad, aprobó un presupuesto extraordinario de Cultura en el año 1908. Más adelante, en 1911 advirtiendo el estado de debilidad y degeneración física de los niños de nuestra ciudad, el Consistorio creó una Comisión Mixta, en la que colaboraron con entusiasmo representantes de los padres de familia, artistas, Asociación de la Prensa, Junta local de Primera Enseñanza y Escuela Normal, que propuso la creación de las Escoles de Bosc, en donde "una perllongada estança a l'aire lliure, una alimentació sana i adequada i un ambient de serenitat i alegria poguessin retornar als més dèbils i malaltissos les forces necessàries per tal de defensar-se en la lluita per la vida" (Rosa Sensat. Vers una nova escola. Proa, 1978).

La Escuela se situó en la montaña de Montjuic, en unos edificios propiedad del Ayuntamiento que mediante unas obras de adaptación dieron un tipo de construcción escolar muy adecuado para la escuela que se deseaba. Ofrecía también unas fabulosas perspectivas sobre el mar y las montañas próximas a la ciudad, y tenía toda la montaña para observar y trabajar la naturaleza de forma experimental y viva.

El nombre "Escola de Bosc" se inspiró en la alemana Walsdschule de Charlotemburg que era una escuela al aire libre dedicada a la infancia desvalida y débil moral y materialmente. La Escola de Bosc sin dejar de ser fiel al carácter social para el que se había fundado, elevó este primer objetivo al de lograr una educación integral.

Ello fue posible gracias a un grupo de personas pensionadas por la Junta de Ampliación de Estudios, que viajó por las principales capitales europeas en donde esta poniéndose en marcha un movimiento de renovación pedagógica que hizo brotar por todas partes "Escuelas Nuevas" basadas en una concepción funcional de la enseñanza, en la que la educación ya no era el resultado de la manerade actuar el maestro y en la que la forma de trabajar era el constructivismo, fundamentado en la observación y en las propias experiencias de los niños. Se despertaba el espíritu de iniciativa, la fuerza de voluntad, la personalidad y el carácter del alumno. Se estimulaba la confianza y se daba una extraordinaria importancia a la educación social. De este equipo de personas que recorrió Europa, formaba parte Rosa Sensat que fue nombrada primera directora de la Escola de Bosc.

Rosa Sensat dirigió la Escuela hasta 1930 y durante estos años puso en práctica los principios de las Escuelas Nuevas de Europa, adaptándose a las características de los niños de la Escuela. A su lado, como Director de la Sección de chicos, tuvo a Antoni Monroe, que dejó un buen recuerdo como profesional dedicado con entusiasmo a la tarea educativa.

A su inauguración la Escuela contaba con 90 alumnos: 45 niños y 45 niñas, distribuidos en principio, en 2 ciclos; más adelante, cuando la Escuela fue ampliada hasta 250 alumnos, distribuyeron los niños en 4 grupos con un máximo de 30 por clase.

Los principios de la Escuela fueron hacerla distinta, de vida natural y espontánea con la aplicación de unas metodologías muy poco frecuentes en aquellos tiempos.

Eran las siguientes, que aparecen enumeradas en la obra de R. Sensat ya citada:

"Primer: El coneixement del nen i el respecte de la seva personalitat i dels seus drets han de ser els eixos sobre els quals ha de girar l'educació.

Segon: El nen ha de ser considerat com el centre del sistema educatiu.

Tercer: La vida en plena Naturalesa és factor essencialíssim d'una cultura integral.

Quart: La salut i les forces físiques són condició indispensable i pròpia de tota adquisició de forces intel.lectuals.

Cinquè: S'ha de posar el nen en contacte directe amb les formes de la vida; la naturalesa i el treball humà, per tal que adquireixi nocions immediates dels éssers i de les coses:

Sisè: Programa restringit, limitació d'hores d'estudi i metodologia apropiada per tal d'aconseguir un màximum de rendiment amb un mínimum d'esforç intel.lectual.

Setè: Preocupació constant i preferent per al millorament del nen com a ésser moral, formant el seu caràcter, desenvolupament de la seva individualitat, alhora que els seus sentiments socials i patriòtics.

Vuitè: Disciplina familiar de manera que la vida de l'escola sigui imatge veritable de la llar domèstica".

Este espíritu de la Escola de Bosc estuvo presente más adelante en muchas Escuelas que el Ayuntamiento fue creando (queda constancia en un folleto realizado por la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona en 1921).

Los rasgos más característicos de la actuación de la Escola de Bosc eran:

- libertad y disciplina
- trabajo manual
- educación física
- educación intelectual
- método, consistente en colocar al niño en primer plano, enseñándose a observar y proporcionándole materiales de trabajo para establecer siempre una relación entre cualquier actividad y la vida.

B. La Escola de Bosc actual.

Desde el año en que Rosa Sensat dejó la Escuela, una serie de acontecimientos históricos, políticos y sociales que se sucedieron en nuestro país, transformaron totalmente el sentido que en un principio habían tenido las Escuelas Municipales. Los fines y los objetivos educativos fueron otros muy distintos a los de su creación.

Los datos más importantes de este proceso, hasta alcanzar el momento actual son:

- depuración de maestros después de la guerra civil española. En los primeros años hubo maestros sin título de Magisterio.
- hacia 1955, el Ayuntamiento convocó oposiciones; podían realizarlas maestros del Estado.
- la Escuela es mixta desde el curso 1972-73.
- en 1976 el Claustro decidió que no se impartieran clases de Religión.
- en el curso 1973-74 se llevó a cabo la tarea de catalanización que se inició cuando la Asociación de Padres contrató a un profesor para dar clases de catalán. Al mismo tiempo los profesores que lo deseaban podían explicar las materias en cata-

lán.

. en 1977 empezó el bilingüismo en las clases.

. en el curso 1980-81 se inició la enseñanza en catalán.

. actualmente estamos considerados como escuela catalana.

. en el curso 1981-82 el parvulario municipal Forestier se incorpora a nuestra escuela. Esto supone unas ventajas y unos inconvenientes en la coordinación de los dos centros.

. en el curso 1982-83 se elabora la Línea Pedagógica de la Escuela, partiendo de la necesidad que siente un equipo de maestros de generalizar en la escuela la tarea que venía haciéndose de manera individual en los últimos años.

Esta Línea recoge nuestra manera de pensar y actuar, que entronca con los orígenes de nuestra Escuela y coincide con el ideario de la primera Escola de Bosc adaptada a nuestra realidad actual, porque las condiciones han cambiado, pero no ha cambiado el sentido que deseamos dar a la educación de los niños.

Tropezamos no obstante con una serie de dificultades para poder llevar a cabo nuestro concepto de la pedagogía: infraestructura deficiente, excesivo número de niños por aula, etc.

C. Coloquio.

Exposición del trabajo realizado para elaborar la Línea Pedagógica de nuestra Escuela, que definimos como: Escuela laica, catalana, democrática, en régimen de coeducación, basada en el respeto, trabajo, responsabilidad y convivencia.

ESCOLA MUNICIPAL PAU VILA: MARC AMBIENTAL I PEDAGÒGIC

AUTOR : I.M.I.P.A.E
Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

L'Escola Municipal Pau Vila està situada en el pendent de la muntanya de Montjuïc, entre aquesta i la Gran Via, dins del barri de la Font de la Guatlla / Magòria. Els barris més propers són: Polvorí, Zona Franca i La Bordeta.

Els nostres alumnes provenen majoritàriament d'aquests tres barris esmentats, que estan composats bàsicament per famílies d'obrers qualificats i no qualificats, donada l'existència de nombroses fàbriques.

La llengua més emprada al barri, és la castellana, per la procedència de la seva població.

A més a més de la nostra Escola, el barri compta amb 2 guarderíes, un parvulari i 4 centres d'E.G.B. un d'ells públic i tres de privats.

Actualmente l'Escola està formada per 14 unitats: 4 de parvulari i 10 d'E.G.B., i es troba en procés de doblatge fins arribar a 20 unitats. Aquestes 14 unitats vénen estructurades en 4 cicles: Parvulari, C. Inicial, C. Mitjà i C. Superior.

Cada cicle compta amb els tutors corresponents, amb un coordinador i amb un dels 4 especialistes que hi ha a l'Escola. De la gestió del centre se n'encarrega un Consell de Direcció format pels 4 coordinadors.

Definim l'Escola Pau Vila com una institució catalana, laica, pluralista i on se segueix la pedagogia operatòria. La pedagogia operatòri és una línea metodològica basada en psicologia genètica que utilitza la investigación científica per intentar una transformació global de l'educació en un sentit ampli. Pretén que tot el que l'alumne aprengui a l'escola esdevingui un instrument que pugui aplicar en qualsevol moment de la seva vida, dins i fora d'aquella, així com formar individuus mentalment actius dins una organització que afavoreixi llur desenvolupament socio-afectiu.

La concreció, a la nostra Escola, d'aquesta pedagogia suposa:

1.- Que els alumnes construeixin els seus propis coneixements.

2.- Que no vegin les matèries de forma aïllada, sinó constituïnt un tot integrat, i a partir d'unes necessitats concretes.

3.- Que es treballi en un marc organitzatiu volgut i adient.

1.- Pretendre que l'alumne construeixi els seus propis coneixements ens fa rebutjar l'escola transmissora i optar per la constructivista, que serà la que facilitarà el medi adient perquè l'individuu pugui posar en funcionament els seus mecanismes intellectuals. D'aquesta forma l'aprenentatge serà genètic, és a dir, seguirà unes línies d'evolució, en les quals l'error deixarà de considerar-se com a tal i esdevindrà element necessari per accedir a un nivell més avançat del coneixement.

2.- El nostre intent és que no hi hagi un trencament entre la vida del nen fora i dins de l'Escola. D'aquesta forma l'Escola es convertirà en una part integrada a la seva vida per deixar de ser quelcom que funciona paral.lelament. Donat ue el medi nno es presenta de forma fraccionada, pensem que el que fem a l'Escola s'ha de viure de forma semblant —és a dir, global—.

La globalització, però, l'entenem a dos nivells: de forma i de fons.

Entenem per globalització de forma, la que apareix quan es dóna una incorporació de les diferents matèries a mesura que es produeix una necessitat real d'aquestes.

La globalització de fons, l'entenem com la incorporació de les matèries en funció que desenvolupin una mateixa estructura intel.lectual.

Creiem que no solament no n'hi ha prou en presentar el medi de forma global, sinó que aquest ha de respondre a l'interès dels nens i així, en elaborar el seu propi projecte de treball, podran sentir-se resposnables de la seva pròpia formació.

Ara bé, no sempre esl interessos més profunds són els més conscients. S'haurà de crear un procés que ajudi el nen a descentrarse de la influència més externa que sobre el tenen els mitjans de comunicació social.

3.- Una organització, una normativa imposades pel mestre serien totalment contradictòries respecte dels altres punts esmentats, i de tal contradicció neixeria un desequilibri que afectaria negativament l'alumne en la seva formació. Per tant a l'Escola, intentem compartir entre tots les decisions y responsabilitats que sorgeixen de la convivència.

L'assemblea com a medi i l'organització del grup classe com a mitjà, possibiliten la construcció tant dels conceptes socials necessaris per a la vida en comunitat com dels típicament acadèmics.

Aquest escrit reflecteix l'enfocament educatiu de l'Escola Pau Vila i dòna testimoni del què pensem que pot ésser una eina per a una renovació pedagògica.

ESCOLA MUNICIPAL PAU VILA. MARC AMBIENTAL I PEDAGÒGIC

AUTOR : I.M.I.P.A.E.
Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

La escuela Municipal Pau Vila se encuentra situada en una ladera de la montaña de Montjuïc, entre ésta y la Gran Via, ubicada en el barrio de la Font de la Guatlla/Magòria. Los barrios que la circundan son: el Polvorín, la Zona Franca y la Bordeta.

Nuestros alumnos provienen, en su gran mayoría, de estos tres barrios, compuestos bàsicamente por familias de obreros cualificados y no cualificados, debido a la existencia de numerosas fábricas.

La lengua dominante en el barrio es la castellana, a causa de la procedencia de su población.

Además de nuestra escuela, el barrio cuenta con 2 guarderias, un parvulario y con 4 centros de E.G.B. uno de ellos público y 3 de privados.

Actualmente la Escuela está formada por 14 unidades: 4 de parvulario, 10 de E.G.B., encontrándose en vías de doblaje, para llegar a 20 unidades.

Estas 14 unidades están organizadas en 4 ciclos: Parvulario, C. Inicial, C. Medio y C. Superior.

Cada ciclo cuenta con los tutores correspondientes, además de un coordinador y uno de los 4 especialistas que hay en la Escuela.

De la gestión del centro se encarga un consejo de dirección formado por los 4 coordinadores.

La Escuela Pau Vila se define como una institución catalana, laica, pluralista y de pedagogia operatoria.

La pedagogía operatoria es una línea metodológica basada en la psicología genética, que utiliza como instrumento la investigación científica para intentar una transformación global de la educación en un sentido amplio. Pretende que todo aquello que el alumno aprenda en la escuela sea a la vez un instrumento que pueda utilizar en cualquier momento de su vida dentro y fuera de ella, así como formar individuos mentalmente activos en una organización que sea favorable a su desarrollo socio-afectivo.

Concretar esta pedagogía en la Escuela, supone:

1.- Que los alumnos construyan sus propios conocimientos.
2.- Que no vean las materias de forma aislada sino constituyendo un "todo" integrado y a partir de necesidades concretas.
3.- Que se trabaje en un marco organizativo adecuado y deseado.

1.- Pretender que el alumno construya sus propios conocimientos, nos lleva a desestimar un tipo de escuela "transmisora" y optar por una de tipo constructivista, que favorezca que éste ponga en funcionamiento sus mecanismos intelectuales. De esta forma el aprendizaje será genético, es decir que seguirá una línea de evolución en la que el error dejará de considerarse como tal y se convertirá en un elemento necesario para acceder a un nivel más elevado del conocimiento. .

2.- Nuestro objetivo es que no exista una separación entre la vida del niño dentro y fuera de la Escuela. Así, ésta se convertirá en parte integrante de su vida y dejará de ser algo que funciona paralelamente.

Dado que el medio no se presenta de forma fraccionada, pensamos que el trabajo que hacemos en la escuela ha de vivirse de forma parecida, es decir global.

Así mismo, la globalización, la entendemos a dos niveles: de forma y de fondo.

Entendemos por globalización de forma, cuando existe una incorporación de las diferentes materias a medida que se da una necesidad real de éstas.

La globalización de fondo, la entendemos como la incorporación de las materias en función de que desarrollen una misma estructura intelectual.

Creemos así mismo, que no es suficiente con presentar el medio de forma global, sinó que es necesario que éste, además responda al interés de los niños. De esta forma, los alumnos, al elaborar su propio proyecto de trabajo, podrán responsabilizarse de su formación.

Ahora bien, no siempre los intereses más profundos son los más conscientes. Tendrá que darse un proceso que ayude al niño a descentrarse de la influencia más externa que sobre él tienen los medios de comunicación social. . .

3.- Una organización, una normativa impuestas por el maestro, serían contradictorias con los demás aspectos señalados, y de tal contradicción nacería un desequilibrio que afectaría de forma negativa a la formación del alumno. Por tanto, en la Escuela intentamos compartir todos juntos, las decisiones y responsabilidades que surgen de la convivencia.

La asamblea como medio y la organización del grupo clase como instrumento, posibilita la construcción tanto de los conceptos sociales necesarios para la vida en comunidad como de los propiamente académicos.

Este escrito refleja el enfoque educativo de la escuela Pau Vila y da testimonio de lo que creemos que puede ser un instrumento para una renovación pedagógica.

L'ANTIGA ESCOLA DEL MAR

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

L'Escola del Mar es va fundar, per iniciativa municipal, el 26 de gener de l'any 1.922 i començà a desenvolupar les seves activitats com a Escola de primera ensenyança amb un caràcter especial. Estava destinada només a nens i nenes per als quals, sense estar malalts, els fos aconsellable un règim d'escola marítima, amb mitja pensió, i amb classes a l'aire lliure, sempre que el temps ho permetés. El seu director fou Pere Vergés, fins l'any 1966.

L'Escola del Mar fou la segona d'entre les que la Comissió de Cultura de l'Ajuntament creà seguint el moviment europeu de les Escoles a l'Aire Lliure i l'Escola del Bosc (1914) i l'Escola del Parc del Guinardó (1923).

El primer emplaçament de l'Escola fou en el barri mariner de la Barceloneta al capdevall del carrer Almirall Aixada, al costat dels Banys Orientals mirant cap al mar. L'Escola comptava amb cinc classes dues de nens, dues de nenes i una de pàrvuls. La matrícula era de 150 a 180 alumnes.

Per aquells nens i nenes acostumats a escoles llòbregues i sense sol, poder estar en una classe espaiosa, ben il.luminada i a prop del mar els semblava un sommi.

El mes de gener de l'any 1938, durant la guerra, un bombardeig enderrocà l'edifici fet de fusta de melis. Sortosament no hi havia alumnes a l'Escola quan es va produir aquesta acció. L'Escola va haver de trasl.ladar-se al "Roserar de Montjuïc", on ara està situat el Museu Etnològic, i més endavant, el mes de novembre de l'any 1948, a l'edifici definitiu al barri del Guinardó. El nou edifici està situat en una part enlairada de la ciutat i continua estant de cara al mar.

En l'actualitat hi assisteixen uns tres cents nens i nenes. La majoría d'alumnes són del barri del Guinardó. Abans era una Escola per a la ciutat, avui s'ha convertit en una escola per al barri.

L'objectiu principal de l'Escola és el de formar persones responsables, amb criteri propi. Als alumnes se'ls ensenya a pensar, a actuar i a saber trobar el que busquen. Els nens i nenes s'identifiquen amb l'Escola i si presten serveis.

Pel que fa a l'organització de les classes els nens i nenes estan agrupats en tres colors: Blau, Blanc i Verd.

L'especialització dels càrrecs abasta àmbits molts variats. Hi ha el delegat, el cronista, els encarregats d'ordre i neteja, el bibliotecari, els encarregats del temps, els encarregats dels vestuaris, i altres, segons les necessitats de cada classe. Aquests càrrecs el poden tenir tots els nens i nenes de l'Escola, només han de merèixer la confiança dels seus companys. Alguns són elegits per ells mateixos.

A més de l'ensenyament pròpiament dit, que vol rebutjar el fet memorístic i vol fer-se ressó dels aspectes formatius, hi ha activitats especials com el Servei Meteorològic que contacta amb el Servei Meteorològic Nacional. Hi participen nois i noies del Cicle Superior.

La Biblioteca és una de les activitats fonamentals de l'Escola. Els llibres de la biblioteca dels nens s'utilitzen com a mitjà d'entreteniment i representen també, una ampliació cultural al margen dels plans d'estudi. Utilitzats durant els primers cursos pels mestres, davant dels nens, serveixen per establir un diàleg sobre el llibre que està llegint. Això motiva l'interés de l'alumne, que després li serà de gran utilitat en les tasques de consulta i investigació quan hagi de fer treballs individuals i en equip. Cada nen/a té un llibre del lector en el qual anota les seves lectures. La lectura esdevé un hàbit, des de petits.

El cultiu del sentit estètic es realitza no tan sols amb la pràctica del dibuix i les activitats manuals, sinó també amb les audicions musicals, actuacions del cor de l'Escola, representacions teatrals, funcions de titelles, etc.

De tots els mitjans d'expressió, el dibuix és un dels més representatius de l'Escola, atès que el nen i nena abans d'expressar els seus pensaments per escrit ho fa per mitjà del dibuix:

Volem que el dibuix sigui una mostra representativa de la capacitat de creació que tenen els alumnes i no es permet que sigui una imitació ni una còpia. Cal que els alumnes se sentin motivats i per això moltes vegades es crea un ambient emocional. Altres activitats artístiques, com la pintura, el modelat d'argila o el gravat tenen el mateix sentit expressiu que el dibuix.

El dibuix espontani és per als alumnes un cúmul d'idees lingüístiques, que va evolucionant a mesura que ells creixen.

L'expressió plàstica no està deslligada de les altres activitats que es fan a l'Escola. Per exemple, quan es prepara una obra de teatre, es fan cartells de propaganda, projectes per a realitzar els decorats i es dibuixen invitacions. Si es fan llibres de contes inventats pels nens o revistes, s'hi dibuixen il.lustracions. És modelen amb fang les figures del Pessebre, es fan maquetes per a complementar l'estudi de les ciències socials i naturals. Quan celebrem les Festes Populars a l'Escola, l'expressió plàstica hi és ben present.

Volem doncs donar llibertat d'expressió als alumnes, sense influir en la seva manera natural d'ésser.

El Teatre és un altre mitjà d'expressió i instrument de treball i no per això deixa de ser una activitat d'esplai.

Primer s'estudia l'obra i es situen els personatges que han d'intervenir-hi. L'expressió per mitjà del teatre és un bon complement de l'Área de Llenguatge, que potencia una sèrie de facultats molt necessàries de cara al desenvolupament de la personalitat. Entre altres: la dicció, l'elegància i control del gest i l'autodisciplina.

La representació de contes, narracions i peces musicals per part dels alumnes ens manifesten unes qualitats inesperades de formes d'interpretació molt personals. En aquest aspecte la tasca del mestre consisteix en motivar la forma expressiva del nen i la nena.

L'Educació Musical presenta aspectes variats. Si bé per part de l'Escola ja es pretén sensibilitzar als alumnes en l'aspecte musical, volem que el cant, expressió individual i colectiva de sentiments, sigui un mitjà d'expressió i educació de la personalitat.

Ens preocupa també formar el sentit musical dels alumnes i per això s'organitzen: audicions i representacions musicals, d'instruments senzills de vent i de percussió, i la participació al "Cor de l'Escola".

El Treball Lliure és una altra activitat molt important a l'Escola, perquè facilita l'expressió sincera i lliure dels alumnes. És una eina de treball més per als nens, perquè la iniciativa neix d'ells mateixos. El mestre s'ha de limitar a conduir-la.

Les principals activitats que es fomenten en el Treball Lliure són la confecció de revistes, consulta de llibres, preparació d'audicions i altres activitats que els nens proposen.

Es concedeix al Joc lliure tota la importància que té quant a sinceritat, forma d'expressió i com a instrument per a conèixer i valoritzar millor els alumnes. Per això el practiquem:

El Joc organitzat és una característica més de l'Escola. En practiquem de tipus preesportius, especialment per als alumnes més grans, i d'altres on participen tots, com els Escacs i les Curses de Banderes, que són unes competicions atlètiques de relleus que s'organitzen entre els Colors de l'Escola. És un joc que es conserva des de la creació de l'Escola. A final de curs es celebren Els Jocs Esportius de tota l'Escola.

LA ANTIGUA ESCOLA DEL MAR

(Traducción del original catalán)

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C. A. : CATALUNYA

La Escola del Mar se fundó por iniciativa municipal el 26 de Enero de 1922 y empezó a desarrollar sus actividades como escuela de primera enseñanza con un carácter especial, ya que estaba destinada sólo a los niños y niñas cuyo estado de salud, sin ser enfermos, aconsejara un régimen de escuela marítima, con semi-internado y con clases al aire libre, siempre que el tiempo lo permitiera. Su director fue, hasta 1966, Pere Vergés.

L'escola del Mar fue la segunda de las que la Comissió de Cultura de l'Ajuntament creó, siguiendo el movimiento europeo de las Escoles a l'Aire Lliure: l'Escola del Bosc (1914) i l'Escola del Parc del Guinardó (1923).

El primer emplazamiento de la Escuela estuvo en el barrio marítimo de la Barceloneta al final de la calle Almirante Aixada, al lado de los Baños Orientales, mirando hacia el mar. La escuela contaba con cinco clases: dos para niños, dos para niñas y una para párvulos. La matrícula era de 150 a 180 alumnos.

Para aquellos niños y niñas acostumbrados a escuelas lúgubres y sin sol, poder estar en una clase espaciosa, bien iluminada y cerca del mar les parecía un sueño.

En el mes de enero del año 1938, durante la guerra, en una acción de bombardeo se incendió el edificio hecho de madera de melis. Por suerte no había alumnos en la Escuela cuando se produjo la acción. La Escuela se trasladó a la "Rosaleda de Montjuïc", donde ahora está situado el Museo Etnológico, y años más tarde, en el mes de noviembre del año 1948, al edificio definitivo del barrio del Guinardó. Antes era una escuela para la ciudad, hoy en día se ha convertido en una escuela para el barrio.

El objetivo principal de la Escuela es el de formar personas responsables con criterio propio. Los alumnos aprenden a pensar, actuar y saber encontrar lo que buscan. Los niños y niñas se identifican con la Escuela y prestan algunos servicios en ella.

En lo que se refiere a la organización de la escuela, en las clases, los niños y niñas están agrupados en tres colores: Blanco, Verde y Azul.

La especialización de los cargos abarca aspectos muy variados. Hay el delegado, el cronista, los encargados de orden y limpieza, el bibliotecario, los encargados del tiempo, los encargados de los vestuarios y otros, según las necesidades de cada clase. A estos cargos pueden acceder todos los niños y niñas de la Escuela, sólo deben merecer la confianza de sus compañeros. Algunos son elegidos democráticamente por ellos mismos.

Además de la enseñanza propiamente dicha, que no acepta el hecho memorístico y quiere hacerse eco de los aspectos formativos, hay actividades especiales tales como el Servicio Meteorológico que contacta con el Servicio Meteorológico Nacional. En él participan los alumnos del Ciclo Superior.

La Biblioteca es una de las actividades fundamentales de la Escuela. Los libros de la biblioteca de los niños se utilizan como medio de entretenimiento y representan, también una ampliación cultural, al margen de los estudios. Utilizados durante los primeros cursos por los maestros, delante de los niños, sirven para establecer un diálogo sobre el libro que está leyendo. Esto facilita el interés del alumno, que después le será de gran utilidad en las tareas de consulta e investigación cuando tenga que hacer trabajos individuales y en equipo. Cada niño y niña tienen un libro del lector en el que toman nota de sus lecturas. La lectura se convierte en un hábito desde pequeños.

El cultivo del sentido estético se desarrolla no solamente con la práctica del dibujo y sus actividades manuales, sinó también con las audiciones musicales, actuaciones del "Coro de la Escuela", representaciones teatrales y funciones de títeres.

De todos los medios de expresión, que son un buen instrumento de trabajo y nunca pueden menospreciarse, el dibujo es uno de los más representativos, en la Escuela, teniendo en cuenta que el niño y la niña antes de expresar sus pensamientos por escrito lo hace por medio del dibujo.

Queremos que el dibujo sea una muestra representativa de la capacidad de creación de los alumnos y no permitimos que sea una imitación ni una copia. Es necesario que los niños y las niñas se sientan siempre motivados y por ésto muchas veces creamos un ambiente emocional. Otras actividades artísticas como el modelado de barro, la pintura o el grabado tienen idéntico sentido expresivo que el dibujo.

El dibujo espontáneo es para el niño y la niña un cúmulo de ideas lingüísticas que va evolucionando a medida que crecen.

La expresión plástica no está desconectada de las otras actividades que se hacen en la Escuela. Por ejemplo, cuando se prepara una obra de teatro, se hacen carteles de propaganda, proyectos para realizar los decorados y se dibujan invitaciones. Si se hacen libros de cuentos inventados por los niños o revistas, se animan con ilustraciones. Se modelan con barro las figuras del Pesebre, se hacen maquetas para completar los trabajos de ciencias sociales y naturales. Cuando celebramos las Fiestas Populares, en la Escuela, la expresión plástica siempre está presente.

Queremos, pues, dar libertad de expresión a los niños y niñas sin influenciar en su manera natural de ser.

El Teatro es otro medio de expresión y un instrumento de trabajo y no por ésto deja de ser una actividad de entretenimiento.

En primer lugar se estudia la obra, y se situan los personajes que deben intervenir. La expresión por medio del teatro es un buen complemento del Area de Lenguaje, que potencia una serie de facultades muy necesarias para el desarrollo de la personalidad. Entre otras: la dicción, la elegancia y control del gesto y la autodisciplina.

La representación de cuentos, narraciones y piezas musicales por parte de los alumnos, nos ponen de manifiesto cualidades inesperadas de formas de interpretación muy personales. En este aspecto la labor del maestro consiste en motivar la forma expresiva del niño y la niña.

La educación Musical presenta aspectos variados. Si bien por parte de la Escuela ya se pretende sensibilizar a los alumnos en este aspecto, queremos que el canto, expresión individual y colectiva de sentimientos, sea un medio de expresión y educación de la personalidad.

Nos preocupa también formar el sentido musical de los niños y por ésto organizamos audiciones y representaciones musicales, preparadas por los alumnos. Fomentamos el aprendizaje del uso de instrumentos sencillos de viento y de percusión, y la participación en el "Coro de la Escuela".

El Trabajo Libre es otra actividad muy importante en la Escuela, porqué facilita la expresión sincera y libre de los alumnos. Es otro medio de trabajo para ellos, ya que la iniciativa surge de ellos mismos. El maestro se ha de limitar a conducirlo.

Las principales actividades que se fomentan con el Trabajo Libre son la confección de revistas, la consulta de libros, preparación de audiciones musicales y otras actividades que los alumnos proponen.

Concedemos al Juego libre toda la importancia que tiene en cuanto a sinceridad, forma de expresión y como instrumento para conocer y valorar mejor a alumnos. Por esto lo practicamos.

El Juego organizado es una característica más de la Escuela. Practicamos algunos juegos deportivos, especialmente para los alumnos mayores, y otros en los que participan todos, como el ajedrez y las carreras de banderas, que son competiciones atléticas de relevos que se organizan entre los colores de la Escuela, juego que se conserva desde la creación de la Escuela. A final de curso celebramos los Juegos Deportivos de toda la Escuela.

A UNIVERSIDADE POPULAR DE CORCUBIOM, CONTRIBUTO COMUNITARIO A RENOVAÇON PEDAGÒGICA

AUTOR : Rafael Mouzo
M.R.P. : Asociaçom Socio-Pedagógica Galega
C.A. : GALIZA

Origem da Universidade Popular de Corcubiom

Corcubiom é uma vila corunhesa que constitue um centro comarcal que abrange dez concelhos de zona de Finisterre, dentro da comarca dos Nerios. Esta comarca foi declarada deprimida e de acçom especial, tanto polo Governo Central quanto pola Deputaçom provincial, tendo em conta sem dúvida o seu atraso sócio-economico, a ausência de serviços de infraestrutura de toda classe, o insucesso escolar, etc. Esta zona tem mais de setenta mil habitantes e contra com uns serviços educativos e instalaçons das mais arcaicas do distrito corunhês.

Tendo presente estas circunstâncias um grupo de pessoas, a maior parte delas professores de EGB, com grande preocupaçom por esta problemática, pola educaçom, e pola cultura galega, acordoy planejar uma Associaçom Pedagógica com o nome de "Universidade Popular de Corcubiom", que ainda que fosse dirigida preferentemente às necesidades educacionais da comarca citada, estivesse aberta a toda a naçom galega, uma interpretaçom globalizadora da sua realidade.

Estas pessoas, mestres como dixemos na sua maior parte, forom o motor impulsor das inquedanças de muitos outros professores e incluso de Movimentos de Renovaçon Pedagógica galegos, adiantando-se tambem aos programas oficiais. Pretendeu-se com esta actuaçom educacional da Universidade Popular Galega de Corcubiom provocar uma viragem no dominio da actividade humana educacional, tanto para com respeito aos professionais da educaçom, quanto para toda a comunidade comarcal em geral. Tambem há que salientar que este movimento de innovaçom pedagógica nasceu, em certa medida, por quanto alguns dos seus animadores tinham participado activamente em outros movimentos e incluso Universidades Populares.

A Universidade Popular de Corcubiom, que leva feitas já três ediçons nom foi concebida como algo fechado a um grupo de profissionais do ensino; posta em práctica, rapidamente dirigiu-se inicialmente mais bem a profissionais e miudos; o objetivo primordial estava centrado nos ensinantes e nos meninhos; apesar disso, pronto abriu-se à comunidade toda comarcal, e galega.

Objectivos que procura a Universidade Popular galega de Corcubiom

Algo de história

Desde o seu nascimento até hoje na Universidade Popular evidenciou-se uma evoluçom, de forma que cada vez forom atingidos mais objectivos.

Como se dixo num principio os objectivos estavam dirigidos a dous sectores fundamentais: Mestres e meninhos.

Posteriormente estes objectivos concretos houverom de adaptar-se às necesidades gerais e a um conceito mais amplo de Universidade Popular.

O objectivo geral era a educaçom em si, focada polos mestres e para os mestres, com a esperança de provocar a renovaçom neles atraves de innovaçons pedagógicas, reciclagens e formaçons de professorado.

Tratava-se de formar o professorado, actualizando-o e imprimindo-lhe uma nova dinâmica durante o convívio de umas jornadas pedagógicas em que todo se compartilhava com o alunado, miudos; e incluso, com o povo em geral, em determinadas actividades circumescolares. Adequar o ensino à nossa realidade, à realidada do Povo Galego, posuidor de uma língua própria, de uma história, de uma cultura, de uma economia, de uma geografia próprias.

Conjuntamente se potenciava uma mudança a racionalizaçom e melhora do ensino.

Normalizar o galego

Um objetivo primordial era a normalizaçom da nossa língua nacional. A nossa escola tinha fechado os olhos à realidade galega, nom deixando estudar a nossa língua e a nossa história, levando à infravaloraçom da nossa própria identidade como pessoas e como Povo. Na nossa educaçom a Galiza nom existia para os galegos. Romper com essa situaçom foi uma das cousas mais positivas, com ampla repercusom nom só no professorado, miudos e participantes, senom no Povo em geral, como se pode constatar, sem dúvida, em qualquer Universidade Popular; iniciou-se assim um processo de recuperaçom e reconstrucçom nacional, alem de uma maior conhecimento de toda classe de problemas económico-sociais e políticos, que a gente popular pudo atingir em cada ediçom das Universidades Corcubionanas.

A normalizaçom do galego resultou ademais já um feito irreversível, com consequências altamente positivas, como desapariçom de inibiçons, complexos de inferioridade, auto-odio, etc. Ainda assim, haverá ainda muite a fazer para conseguirmos uma óptima situaçom dada a existência de fortes tensons no conflito linguístico pola presença do espanhol e a sua influência, criando situaçons diglóssicas, bilingüísmos descompensados, etc.

Integrar a escola no meio

Esta claro que o ensino que se imparte hoje nas escolas da Galiza nom esta adequado, nem responde à realidade sócio-pedagogica e cultural de naçom galega.

Nom són em quanto aos métodos, senom também em quanto aos conteudos: imparte-se um ensino totalmente homogeneizador e espanhol, que ignora a realidade nacional galega, a nossa geografia, a nossa história, a nossa língua e cultura, com a consequênte alienaçom da conciência das camadas populares do nosso Povo, submetido a línguas "estrangeiras", como o castelhano.

Na programaçom oficial nom há neguma consideraçom, além disso, para com respeito ao estabelecimento de uma necessària relaçom entre escola e meio. Qualquer meninho galego pode sair "escolarizado" em castelhano e "conhecendo" o rio Ganges e nom os rios da sua comarca ou a sua realidade mais imediata, incluida a su língua e cultura própria, com as conseguintes aberraçons que isto supom.

A integraçom necessária da escola no meio e nas comunidades locais foi-se percibindo cada vez mais importante, pola influência destas Universidades Populares, que puxerom a educaçom e a cultura galega ao alcance de todo o Povo em geral, alem de profssionais do ensino e alunado.

Elevar o nivel cultural

Fomentar o conhecimento de todas aquelas matérias e disciplinas, conhecimentos, etc. que o ensino oficial ignora ou deixa no abandono total, elevar o nivel cultural geral, oferecendo uma vissom globalizadora da comunidade nacional galega e da su posiçom no mundo actual. Fazer que a Universidade Popular fosse um veículo cultural de primeira ordem, donde se pudessem debater e analisar toda classe de problemas económico-sociais e culturais, além do próprio feito da inovaçom pedagógica para os professores e miudos, com toda classe de experiências pedagógicas, assim como implicar sectores sociais na própia cultura em toda a comarca, foi outro dos objectivos fundamentais da Universidade de Corcubiom, com bons resultados que nos animam a seguir estas programaçons além do tempo de verão.

Necesariamente surgiu como imprescindível, na própria dinâmica da Universidade Popular, o involucrar a todo o povo da comarca numas jornadas pedagógicas que elevaram o nível cultural e promovessem canais para transmitir as inquedanças

das classes populares e trabalhadoras da zona.

Conjuntamente actualizava-se o nível pedagógico dos professores e mestres participantes, expertos em temas de economia, direito, etc. de forma a produzir uma integraçom clara entre a Universidade e a Sociedade.

As experiências pedagógicas

Para realisar todos esses objectivos a Universidade levou a cabo muitas actividades em diferentes campanhas culturais. Asssim:

- O Dia das Letras Galegas, comemorativo de vultos importantes da nossa literatura e de problemas culturais e lingüísticos da Galiza
- O Entrudo, com festas populares e exposiçons didacticas
- Jogos e festas populares, com intervençom de adultos e miudos
- Ensino nocturno para alunos e adultos
- Conferências e mesas redondas sobre problemas educacionais, culturais, temas importantes, economicos, sociais, etc.
- Universidade de Verão de Corcubiom, con três ediçons.

Actividades para meninhos:

Forom dirigidas a todos os miudos, fazendo várias turmas segundo as idades, etc.

Cursos de:

- Iniciaçom ao conhecimento do meio ambiente galego
- Introduço ao folclore galego
- Iniciaçom à tecnica de marionetas
- Plastica nas escolas
- Animaçom teatral
- Musica e dança
- Trabalhos oficinais de ceramica
- Trabalhos oficinais de Jogo dramatico
- Jogos populares
- Instrumentos musicais, etc.
- Dia das Letras Galegas
- Maratons infantis
- Festivais feitos polos miudos
- Murais infantis no povo
- Jogos populares na praça do povo
- Concurso de redaçom na praça do povo
- O Entrudo
- Máscaras e disfrazes, etc. feitos polos miudos
- Festas populares
- Banda infantil
- Grupo de gaitas infantil
- Escola de dança
- Actuaçom de marionetas
- Festivais infantis

Actividades para professores:

- Curso de Iniciaçom à tecnica de marionetas
- Plastica na escola
- Animaçom teatral nas escolas
- Tecnicas de impresom
- Iniciaçom ao estudo do meio
- Introduçom ao folclore
- O galego no ensino
- Didactica das matematica
- Didactica da Geografia
- A musica na escola
- Didactica das Ciências Naturais
- Didactica de Fisica e Quimica
- Psicomotricidade relacional
- A imagem objecto pedagogico
- Trabalhos oficinais de imprensa
- Educaçom e meio ambiente

Universidade Popular nocturna

Estas experiências forom realisadas por professores que forom ou nâscerom da Universidade Popular.

Derom-se cursos de:

Galego
Inglês
Francês
Alfabetizaçom
Cultura Geral

As experiências tambem forom seguidas de actividades, e debates com os participantes destas sesons nocturnas sobre temas como:

A língua galega (a nossa língua)
O galego no ensino (a nível comarcal)
Análise do ensino na comarca
Legislaçom educativa de interesse geral, etc.

Actividades abertas a mestres e povo em geral

Cursos.

O insucesso escolar na Galiza
A literatura infantil e a educaçom
As necesidades pedagógicas dos meninhos
A educaçom sexual dos meninhos
O jogo nos meninhos

O jogo nos meninhos
O meninho na idade pre-escolar
Trabalhos oficiniais de fotografia
A questom nacionalista galega
A Galiza através da Arte
História contemporánea da Galiza
Iniciaçom ao Direito
Agricultura, gadaria e pescas
A sexualidade no adolescente
Actividades de tempo livre nos filhos
Literatura Galega
O meninho e a escola
Pensamento contemporáneo
Apicultura
A conduta infantil e seus problemas
Trabalhos oficinais de cerámica
Trabalhos oficinais de imprensa
Trabalhos oficinais de música
Técnicas de tingido (batik)

Conferências:

A sexualidade e planejamento da natalidade
Arte popular galega
Situaçom da mulher galega
A defesa ecológica da nossa Terra
A cultura galega hoje
Poesia popular galega
A droga dura
Meios de comunicaçom e ensino
Planejamento do territorio
Desarmamento e paz: a OTAN

Também há que salientar que graças à Universidade Popular nasceu:

Um coro infantil
Uma escola de teatro
Uma escola de gaitas
Escola nocturna
Talher de imagem
Cinema clube

Muita gente colabora no projecto, e todo isto foi possível à ajuda e colaboraçom desinteresada de muitos professores e conferenciantes, expertos em diferentes matérias ou disciplinas des tratadas.

Os festivais, por outra parte, forom sempre gratuitos ao estarem feitos por gentes salidas da propria Universidade Popular e da sua própria gente do povo.

A Universidade Popular de Corcubiom, uma entidade privada comumitária de renovaçom pedagógica da escola publica ou estatal.

Se bem é certo que a U.P. de Corcubiom foi uma iniciativa privada, quase nunca ajudada por entdades oficiais, fora dos própios Concelhos e o de Corcubiom, que concedeu algum subsídio, isto nom impediu que se cumplise seu objectivo fundamental, que era a melhora educativa e a innovaçom pedagógica, compartilhada de forma comunitária e popular, da escola estatal.

As despesas do desenvolvimento das diversas ediçons da U.P. de Corcubiom recibirom ajuda dos vizinhos e dos concelhos, pois ajudas estatais e autonómicas nom existirom nunca.

Hoje a U.P. de Corcubiom constitue a primeira entidade privada comunitária de renovaçom pedagógica que organiza, além dos cursos e actividades resenhadas, as Escolas de Verão "Universidade Popular de Corcubiom", cada vez com maior aceptaçom e participaçom de gentes do povo e inclusive de fora, que venhem intervenir nos diferentes cursos e actividades da Escola de Verão.

Este contributo comunitário à renovaçom pedagógica na Galiza ainda nom pode ser avaliado debidamente, pois o processo esta todavia em marcha e pensamos que até passar duas ediçons mais, resulta dificil avaliar a presença e importância da U.P. no contexto geral do ensino na Galiza e, nomeadamente, na área de influência mais próxima da comarca, que abrange a U.P. com as suas actividades.

A U. P. de Corcubiom estava organizada través de uma Assembleia Geral composta por matriculados e professores e com representantes de Concelho, Escola de Teatro, Escola de Gaitas, Assembleia de Docentes da Zona, Cinema Clube, Clube de Remo, Talher de Imagem, Centrol Cultural, Equipas de Trabalho, Representantes da U.P.

A o final de cada Escola de verão "Universidade Popular de Corcubiom" fatia se uma Assembleia geral em que se recolham todas as propostas para a seguinte ediçom. Mestas assembleias concretiza-se um Conselho Reitor (formado por todos os colectivos pedagógicos e culturais do povo, que contam com actividade própria) que sera o encarregado de levar avante a próxima U.P. de verão. Incluso, se durante o ano se constitue no povo um grupo novo de trabalho, saido da U.P., passa a eleger um representante que forma parte do Conselho Reitor. Para executar os acordos da Assembleia Geral escolheu-se uma "Permanente" desse Conselho.

Na actualidade, a Universidade Popular de Corcubiom esta em trámite de legalizaçom e posue Estatutos de seu, que regulamentam toda a sua finalidade social, estrutura, etc. o que permitira dar-lhe ao projecto um novo impulso, para a contribuiçom comunitária da reforma do ensino e da innovaçom pedagógica, da escola estatal.

Presente e futuro da Universidade Popular de Corcubiom.

Acordou-se legalizar, como se deixa dito, a U.P. de Corcubiom com Estatutos próprios, que permitam garantir o seu futuro e continuidade, de forma que a sua actuaçom de renovaçom pedagógica, iniciada já ha três anos, nom se veja interrumpido.

Estudarom-se erros e acertos do passado e do presente; avaliarom-se as experiência em professores, mestres, alunos, adultos e povo em geral. O resultado foi altamente positivo.

As perspectivas de futuro som boas e hoje por hoje a Universidade Popular de Corcubiom representa um fito no processo da innovaçom pedagógica na Galiza, e tem atingido um certo prestigio dentro dos movimentos de renovaçom pedagógica galegos.

Ainda mais, as suas Jornadas Pedagógicas om tidas em conta por docentes e nom docentes e se tem encontrado apoio e ajuda, em reconhecimento ao seu labor, por parte de Além-Minho, de forma que na actualidade contamos com o concurso desintersado de especialistas, expertos, professores e docentes incluso de Portugal, área tam próxima à nossa.

Um dos objectivos da U. Popular consiste também na reintegraçom da cultura e língua galega à sua área propria e a luta contra a desmembraçom da unidade lingüístico-cultural que nessa àrea existe.

Consideramos que a unidade cultural da área cultural própria é importante, é uma via de primeira ordem dentro do mundo da cultura universal à que a Galiza, a su língua e a sua cultura, pertence por direito própio.

Assim hoja esta-se trabalhando em pór em funcionamento árias grupos de trabalho que cristaliem em formaçons de professorado, além de acçoms educacionais dirigidas a miudos e adultos, animadores culturais, etc., seguindo a melhor tradiçom de nacionalismo galego.

Existem já grupos de trabalho como: Cinema Clube, Talher de Imagem, de Teatro, Batik, Artesanato Popular, Jogos Populares, Estudos Históricos, Geográficos e Sócio-economicos da Zona, para a sua aplicaçom na Escola, Defesa do Património, etc.

A ideia fundamental que surgiu ao legalizar, com Estatutos própios, este movimento de renovaçom pedagógica galega foi o ter como prioritário desde já, que a Universidade Popular de Corcubiom, além de ser uma Escola de Verão ou um Movimento com certas actividades, mais ou menos esporádicas, se trocasse numa Universidade Popular Permanente, que poda actuar e intervenir mas acçons de mudança educativa e socials todo o ano, finalizando a sua actividade numas jornadas que fossem como o colofom de todo o feito até agora. O projecto esta ainda em formulaçom e pendente da aprovaçom estatutária governamental, que daria luz verde a este importante projecto.

Nos creemos que a educaçom tem de ser um feito permanente, que nom diferencia tempos, idades nem locais, e que só assim se poderá conseguir uma educaçom ao alcance de todos e nomeadamente das classes populares galegas (marinheiros, camponeses, trabalhadores das fábricas, etc.) e seus filhos, que som o futuro da comunidade nacional.

Por isso o objectivo último da U.P. de Corcubiom é a educaçom permanente.

O objectivo último da Universidade Popular

Do exposto até agora deduce-se claramente que o fin último da Universidade Popular galega de Corcubiom é a educaçom permanente de toda uma comunidade. A educaçom permanente de toda a Sociedade é um anseio comum a todo educador e a toda a humanidade atraves dos tempos.

A Universidade Popular de Corcubiom na medida das suas posibilidades, apesar da carência de meios humanos e materiais, financiamentos, etc., e incluso contando com a oposiçom oficial, conseguiu fazer três ediçons já de escolas de verão, que promoverom nom só uma grande innovaçom pedagógica em múltiplos sectores (profissionais do ensino, alunado e pais) senom que, de alguma maneira, atingiu os mínimos dessa educaçom permanente para a Sociedade, que todos desejamos.

Essa educaçom permanente tem de se integrar na comunidade local e/ou comunidades locais de forma que dinamice e equilibre aos diferentes sectores sociais, provocando uma integraçom no meio e também na comunidade nacional galega, percivida como algo "totalizador", global, que existe e que nos fai ser nós e nom outros, no contexto geral da península e da humanidade.

Essa educaçom permanente tem que partir do contexto real da sociedade que ser quer transformar, através de acçons educacionais. Toda innovaçom pedagógica, correctamente realisada, produz mudança social. E essa mudança social para ser progresista e coerente tem que ter em conta os dados culturais e económico-sociais próprios de cada contexto: no nosso caso, es dados próprios de uma comunidade nacional como a galega, submetida a relaçons de dependência e colonialismo INTERIOR (Cfr. Baieras, L. Suevos)

Essa educaçom permanente tem que ser libertadora, e criar bases seguras para o indíviduo como pessoa e para a comunicade nacional, em quanto ente nacional, que tem que conseguir a su reconstrucçon nacional, em solidariedade com os restantes povos, nomeadamente com os da sua área cultural e lingüística própria, pois pertencemos ao romanço ocidental peninsular: o galaico-português.

Essa educaçom deve ser obertura ao mundo exterior, da própria sociedade e às restantes sociedades; dos valores próprios e dos das outras comunidades, a fim de reforçar a identidade nacional (e individual dos seus componentes), fomentar o intercâmbio cultural.

Essa educaçom permanente, assim concebida, é uma educaçom popular, aberta, nom fechada, que esta ao serviço das camadas populares e trabalhadoras de Povo Galego e de todos os demais Povos do mundo, que ansiam a liberdade a criatividade, a paz e a recuperaçom nacional.

Essa educaçom permanente é popular; é, nem mais nem menos, uma educaçom galega, incardinada na língua e na história da comunidade nacional galega, aberta ao mundo e à história de todos os tempos e todos os povos.

Esse é o motivo fundamental da "Universidade Popular de Corcubiom", que esperamos poder manter, contra vento e maré, todos os anos.

LA UNIVERSIDAD POPULAR DE CORCUBION, CONTRIBUCION COMUNITARIA A LA RENOVACION PEDAGOGICA EN GALICIA

(Trad. del original galego)

AUTOR : Rafael Mouzo
M.R.P. : Asociaçon Socio-Pedagógica Galega
C.A. : GALIZA

Origen de la Universidad Popular de Corcubiom

Corcubiom es una villa coruñesa que constituye un centro comarcal que abarca diez ayuntamientos de la zona del Finisterre gallego, dentro de la comarca de Nerios. Esta comarca ha sido declarada deprimida y de acción especial, tanto por el Gobierno Central como por la Diputación provincial, al tener en cuenta, sin duda, su atraso socio-económico, la ausencia de servicios de infraestructura de todo tipo, el fracaso escolar, etc. Esta zona tiene más de setenta mil habitantes y cuenta con unos servicios educativos e instalaciones de las más arcaicas de la provincia coruñesa.

Teniendo presentes tales circunstancias, un grupo de personas, la mayoría de ellas profesores de EGB, con preocupación por tal problemática y especialmente por la educación y la cultura gallega, acordó crear una Asociación Pedagógica con la denominación de "Universidade Popular de Corcubiom", que aunque fuese dirigida preferentemente a las necesidades educativas de la comarca, estuviese abierta a toda la comunidad nacional gallega, dentro de una interpretación globalizadora de su realidad.

Estas personas, maestros en su mayor parte, como hemos dicho, fueron el motor impulsor de las inquietudes de otros profesores e incluso de los movimientos de renovación pedagógica gallegos, adelantándose igualmente a las programaciones oficiales. Se pretendió con esta actuación educativa de la Universidad Popular gallega de Corcubiom fomentar un cambio en el campo de la actividad humana educativa, tanto en lo que respecta a los profesionales de la educación, como en toda la comunidad comarcal, en general. También hay que destacar que este movimiento de renovación pedagógica ha nacido en cierta forma por acción de algunos de sus animadores que o habían participado ya activamente en otros movimientos o ya en otras Universidades Populares.

La Universidad Popular de Corcubiom, que ya lleva realizado tres ediciones, no fue concebida como algo cerrado a un grupo de profesionales de la enseñanza; puesta en marcha rápidamente, se encaminó inicialmente a los profesionales y niños, pero si bien el objetivo central parecía estar centrado en los docentes y en los niños, pronto se abrió a la comunidad comarcal y gallega.

Objetivos que persigue la Universidad Popular gallega de Corcubiom.

Algo de historia.

Desde su nacimiento hasta hoy, la Universidad Popular evidenció una evolución, de forma que cada vez se alcanzaron más objetivos.

Como se dijo en un principio, los objetivos estaban dirigidos a dos sectores fundamentales: Maestros y niños.

Posteriormente esos objetivos concretos hubieron de ser adaptados a las necesidades generales y a un concepto más amplio de "Universidad Popular".

El objetivo general era la educación en sí, enfocada por los maestros y para los maestros, con la esperanza de fomentar la renovación en ellos a través de innovaciones pedagógicas, reciclajes y formación de profesorado.

Se trataba de formar el profesorado, actualizándolo y también imprimiéndole una nueva dinámica durante la convivencia, en unas jornadas pedagógicas en que todo se compartía con el alumnado, los niños; e incluso con el pueblo en general, en determinadas actividades circumescolares. Adecuar la enseñanza a nuestra realidad, a la realidad del Pueblo Gallego, poseedor de una lengua propia, de una historia, de una cultura, de una economía, de una geografía propias. Conjuntamente se potenciaba un cambio y la racionalización y mejora de la enseñanza.

Normalizar el idioma gallego.

Un objetivo primordial era la normalización de nuestra lengua nacional. Nuestra escuela había cerrado los ojos a la realidad gallega, impidiendo el estudio de nuestra lengua y nuestra historia, llevando a infravalorar nuestra propia identidad, tanto como personas como también como Pueblo. En tal educación Galicia no existía para los gallegos. Romper con esa situación fue una de las cosas más positivas y con más amplia repercusión en el profesorado, en los niños y en los participantes e incluso en el Pueblo en general, como se puede constatar, sin duda, en cualquier Universidad Popular de Corcubiom; se había iniciado, pues, un proceso de recuperación y reconstrucción nacional gallega, además de ofrecer mayores conocimientos sobre todo tipo de problemas económico-sociales y políticos, que la gente del pueblo pudo alcanzar en cada edición de las Universidades populares corcubionianas.

La normalización del idioma gallego resultó además un hecho irreversible con consecuencias altamente positivas, como la desaparición de inhibiciones, complejos de inferioridad, auto-odio, etc. Aun así queda todavía mucho que hacer para lograr una situación óptima, dada la existencia de fuertes tensiones en el conflicto lingüístico por la presencia del español y su influencia, creando situaciones disglósicas, bilingüismos descompensadores, etc.

Integrar la escuela en el medio.

Es evidente que la enseñanza que hoy se imparte en las escuelas de Galicia no es adecuada ni responde a la realidad sociopedagógica y cultural de la Nacionalidad gallega.

No sólo en cuanto a la metodología sino también en cuanto a los contenidos; se imparte una enseñanza totalmente homogeneizadora y española, que ignora la realidad nacional gallega, nuestra geografía, nuestra historia, nuestra lengua y cultura, con las consecuentes alienaciones en la conciencia de las clases populares, en nuestra gente, sometida a lenguas "extranjeras", como el castellano.

En la programación oficial no existe consideración alguna además para establecer una necesaria relación entre escuela y medio. Cualquier niño gallego puede salir "escolarizado" en castellano y "conociendo" el rio Ganges, pero no los rios de su comarca y su realidad más inmediata, incluida su lengua y su cultura propias, con las consecuentes aberraciones que ello supone.

La integración necesaria de la escuela en el medio y en las comunidades locales fue percibiéndose como algo cada vez más importante, por la influencia de estas Universidades Populares corcubionianas, que pusieron la educación y la cultura gallega al alcance de todo el Pueblo en general, además de los profesionales de la enseñanza y el alumnado.

Elevar el nivel cultural.

Fomentar el conocimiento de todas aquellas materias y disciplinas, conocimientos, etc. que la enseñanza oficial ignora o deja en el más absoluto abandono, elevar el nivel cultural general, ofreciendo una visión globalizadora de la comunidad nacional gallega y de su posición en el mundo actual. Hacer que la Universidad Popular resultase un vehículo cultural de primer orden, donde se pudiesen debatir y analizar toda clase de problemas socioeconómicos y culturales, además del propio hecho de la renovación pedagógica para los profesores y niños, con toda clase de experiencias pedagógicas, así como implicar a los

sectores sociales en la propia cultura, en toda la comarca, ha sido otro de los objetivos fundamentales de la Universidad de Corcubiom, con resultados positivos que nos animan a seguir estas programaciones más allá de los cursos o escuelas de verano.

Necesariamente han surgido como imprescindibles dentro de la propia dinámica de la Universidad Popular, el involucrar a todos los pueblos de la comarca en unas jornadas pedagógicas que elevasen el nivel cultural y promoviesen canales de transmisión de las inquietudes de las clases populares y trabajadores de la zona.

Conjuntamente se actualizaba el nivel pedagógico del profesorado y maestros participantes, expertos en temas de economía, derecho, etc., de forma que se produjese una integración clara entre Universidad y Sociedad.

Las experiencias pedagógicas.

Para cumplir estos objetivos la Universidad Popular llevó a cabo muchas actividades en diferentes campañas culturales. Así:

- Día de las Letras Gallegas, conmemorativo de las figuras importantes de nuestra literatura gallega y de problemas culturales y lingüísticos de Galicia.
- Carnaval (Entrudo) con fiestas populares y exposiciones didácticas.
- Juegos y fiestas populares, con intervención de adultos y niños.
- Enseñanzas nocturnas para alumnos y adultos.
- Conferencias y mesas redondas sobre problemas educativos, culturales, temas importantes económicos, sociales, etc.
- Universidad Popular de verano de Corcubiom, con tres ediciones.

Actividades para niños:

Fueron dirigidas a todos los niños, haciéndose varias clases por edad, etc. Impartiéronse:

Cursos de:

- Iniciación al conocimiento del medio ambiente gallego.
- Introducción al folklore gallego.
- Iniciación a la técnica de marionetas.
- Plásticas en la escuela.
- Animación teatral.
- Música y danza.
- Trabajos de taller de cerámica.
- Trabajos de taller de juego dramático.
- Juegos populares.
- Instrumentos musicales, etc.
- Día de las Letras Gallegas.
- Maratones infantiles.
- Festivales de niños.
- Murales infantiles por el pueblo.
- Juegos populares (en la plaza del pueblo).
- Concursos de redacción al aire libre (en la plaza del pueblo).
- Carnaval (Entrudo).
- Máscaras y disfraces, hechos por los niños.
- Fiestas populares infantiles.
- Banda infantil.
- Grupo infantil de gaitas.
- Escuela de danza infantil.
- Actuación de marionetas.
- Festivales infantiles.

Actividades para profesorado:

- Curso de iniciación a la técnica de las marionetas.
- Plástica en la escuela.
- Animación teatral en las escuelas.
- Técnicas de impresión.
- Iniciación al estudio del medio.
- Introducción al folklore en la escuela.
- El gallego en la enseñanza.
- Didáctica de las matemáticas.
- Didáctica de geografía.
- La música en las escuelas.
- Didáctica de las Ciencias Naturales.
- Didáctica de Física y Química.
- Psicomotricidad relacional.
- La imagen como objeto pedagógico.
- Trabajos de taller de prensa.
- Educación para el medio ambiente.

Universidad Popular Nocturna:

Estas experiencias fueron efectuadas por profesores que habían pertenecido o nacieron de la actividad de la Universidad Popular de Corcubiom.

Se dieron, entre otros, cursos de:

Idioma gallego
Inglés
Francés
Alfabetización
Cultura general

Las experiencias fueron asimismo seguidas de actividades y debates con los participantes de estas clases nocturnas sobre temas como:

La lengua gallega (nuestra lengua)
El gallego en la enseñanza (a nivel comarcal)
Análisis de la enseñanza en la comarca
Legislación educativa de interés general, etc.

Actividades abiertas a maestros y al pueblo en general

Por orden cronológico de celebración:

Cursos:

El fracaso escolar en Galicia
Literatura infantil y educación
Las necesidades pedagógicas de los niños
La educación sexual en el niño
Los juegos en los niños
El niño en la edad pre-escolar
Trabajos de taller de fotografía
La cuestión nacional gallega
Galicia en el Arte
Historia contemporánea de Galicia
Iniciación al derecho
Agricultura, ganadería y pesca en Galicia
La sexualidad en el adolescente
Actividades del tiempo libre en los hijos
Literatura gallega
El niño y la escuela
Pensamiento contemporáneo
Apicultura
La conducta infantil y sus problemas
Trabajos de taller de cerámica
Trabajos de taller de prensa
Trabajos de taller de música
Técnicas de teñido (batik)

Conferencias:

La sexualidad y la planificación de la natalidad
El arte popular gallego
Situación de la mujer gallega
La defensa ecológica de Galicia
La cultura gallega hoy
Poesía popular gallega
La droga dura
Los medios de comunicación y la escuela
Planificación del territorio
Desarme y paz: la Otan

También hay que destacar que en virtud de la Universidad Popular han surgido:

Un coro infantil
Una escuela de Teatro
Una escuela de Gaitas
Una escuela Nocturna
Un taller de imagen
Un cine-Club

Muchas personas colaboran en el proyecto y todo ello ha sido factible gracias a la ayuda y colaboración desinteresada de muchos profesores, conferenciantes, expertos en diferentes materias o disciplinas.

Los festivales, por otro lado, fueron siempre gratuitos al ser realizados por personas salidas de la propia Universidad de Corcubiom y de su acción educativa y de personas desinteresadas, además de la colaboración de la propia gente del pueblo. La Universidad Popular de Corcubiom, una entidad privada comunitaria de renovación pedagógica de la escuela pública o estatal.

Si bien es cierto que la U. P. de Corcubiom es una iniciativa privada casi nunca subvencionada por entidades oficiales, fuera del propio Ayuntamiento de Corcubiom y otros Concejos, que concedieron alguna ayuda, ello no ha impedido que se cumpliese el objetivo fundamental que era la mejora educativa y la renovación pedagógica (compartida de forma comunitaria y popular) de la escuela estatal.

Los gastos de desarrollo de las diferentes ediciones de la U. P. de Corcubiom recibieron ayudas de los vecinos y algunos ayuntamientos, ya que ayudas estatales o del gobierno gallego nunca han existido.

En la actualidad la U. P. de Corcubiom constituye la primera entidad privada comunitaria de renovación pedagógica que organiza, además de cursos y actividades como las reseñadas, las Escuelas de Verano denominadas "Universidade Popular de Corcubiom", cada vez con mayor aceptación y participación de gentes de pueblos incluso de fuera, que vienen a intervenir en los diferentes cursos y actividades de la Escuela de Verano.

Esta contribución comunitaria a la renovación pedagógica en Galicia aun no se puede evaluar debidamente, ya que el proceso está todavía en marcha y creemos que hasta por lo menos transcurrir dos ediciones más, resulta muy difícil evaluar la presencia e importancia de la U. P. en el contexto general de la enseñanza en Galicia y, especialmente, en el área de influencia de la comarca, más próxima, que abarca la U. P. con sus actividades.

La U. P. de Corcubiom estaba organizada a través de una Asamblea General compuesta por matriculados y profesorado y representantes del Ayuntamiento, Escuela de Teatro, Escuela de Gaitas, Asamblea de Docentes de la Zona, Cine Club, Club de Remo, Taller de Imagen, Centro Cultural, Equipos de Trabajo, Representantes de la propia U. P.

Al final de cada Escuela de Verano se realizaba una Asamblea General en que se recogían todas las sugerencias para la siguiente edición. En estas asambleas se concretó un Consejo Rector (formado por todos los colectivos pedagógicos y culturales del pueblo, que cuentan con actividad propia) que sería el encargado de llevar adelante la siguiente U. P. de verano. Incluso, si durante el año se constituía en el pueblo un nuevo grupo de trabajo, salido de las actividades de la U. P. pasaba a elegir un representante, que formaba parte de ese Consejo Rector. Para ejecutar los acuerdos, la Asamblea General elegía una Permanente de ese Consejo.

En la actualidad la "Universidade Popular de Corcubiom" está en trámite de legalización y posee ya Estatutos propios que regulan toda su finalidad social, estructura, etc. lo que permite darle al proyecto un nuevo impulso para la contribución comunitaria de la reforma de la enseñanza y de la renovación pedagógica, de la escuela estatal.

Presente y futuro de la Universidad Popular de Corcubiom.

Se ha acordado legalizar la U. P. de Corcubiom como se deja dicho, con Estatutos propios que permitan garantizar su

futuro y continuidad, de forma que su actividad de renovación pedagógica, iniciada ya hace tres años no se vea interrumpida.

Se han analizado los errores y aciertos del pasado y presente; se evaluaron las experiencias en el profesorado, maestros, alumnos, adultos y pueblo en general. El resultado ha sido altamente positivo.

Las perspectivas de futuro son buenas y hoy por hoy la Universidad Popular de Corcubiom representa un hito en el proceso de renovación pedagógica en Galicia, y ha alcanzado un cierto prestigio dentro de los movimientos de renovación pedagógica gallegos.

Aún más, sus Jornadas Pedagógicas son ya tenidas en cuenta por docentes y no docentes y se ha encontrado apoyo y colaboración, en reconocimiento a su labor, allende el Miño, de forma que en la actualidad se cuenta ya con el concurso desinteresado de especialistas, expertos, profesores y docentes de Portugal incluso, área cultural tan próxima a la gallega.

Uno de los objetivos de la U. Popular consiste también en la reintegración de la cultura y lengua gallega a su propia área y el evitar la desmembración de la unidad lingüístico-cultural que ese área representa y tiene.

Consideramos que la unidad cultural del área cultural propia es importante; que es una vía de primer orden, dentro del mundo de la cultura universal a que Galicia, su lengua y su cultura, pertenecen por derecho propio.

Así hoy estamos ya trabajando para poner en marcha varios grupos de trabajo que cristalicen en formación de profesores, además de acciones educativas dirigidas a los niños y adultos, animadores culturales, etc. siguiendo la más genuina tradición del nacionalismo gallego.

Existen ya grupos de trabajo como Cine Club, Taller de Imagen, de Teatro, Batik, Artesanía Popular, Juegos Populares, Estudios Históricos, Geográficos y Socio-Económicos de la Zona, para su aplicación a las Escuelas, Defensa del Patrimonio, etc.

La idea fundamental surgió al legalizar con los Estatutos este movimiento de renovación pedagógica gallega, teniendo como prioritario desde el comienzo, que la U. P. de Corcubiom, además de ser una "Escuela de Verano" o un movimiento cultural con ciertas actividades, más o menos esporádicas, se debe convertir en una Universidad Popular permanente, que pueda incidir e intervenir en las acciones de cambio educativo y social durante todos los días del año, terminando sus actividades con unas jornadas pedagógicas que sean el colofón de todo lo realizado. El proyecto está todavía en elaboración definitiva y pendiente de la aprobación estatutaria gubernamental, que daría luz verde a esta actividad de tan grande importancia.

Creemos que la educación ha de constituir un hecho permanente que no debe diferenciar tiempos, edades o lugares, y que solamente desde esa perspectiva podrá alcanzarse una educación que esté al servicio de todos y especialmente de las clases populares (marineros, labradores, trabajadores de las fábricas, etc.) y sus hijos, que son el futuro de la comunidad nacional.

Por eso el objetivo último de la U. P. de Corcubiom es la educación permanente.

El objetivo último de la Universidad Popular.

De lo hasta aquí expuesto se infiere claramente que el fin último de la U. P. de Corcubiom es la educación permanente de toda la comunidad. La educación permanente de toda la sociedad es un deseo común a todo educador y a toda la humanidad a través de los tiempos.

La Universidad Popular de Corcubiom en la medida de sus posibilidades a pesar de la carencia de medios humanos y materiales, financiamiento, etc. e incluso contando con la oposición oficial, ha conseguido realizar ya tres ediciones de escuelas de verano, que han promovido no sólo una gran renovación pedagógica en múltiples sectores (profesionales de la enseñanza, alumnado y padres), sino que, de alguna manera, ha alcanzado los mínimos de esa educación permanente para la sociedad, que todos deseamos.

Esa educación permanente tiene que estar integrada en la comunidad local y/o en las comunidades locales, de forma que dinamice y equilibre a los diferentes sectores sociales, provocando una integración en el medio y en la comunidad nacional gallega, percibida como algo "totalizador", global, que existe y "que nos hace ser nosotros y no otros", en el contexto general peninsular y de la humanidad.

Esa educación permanente ha de partir del contexto real de la sociedad que se quiere transformar, a través de acciones educativas. Toda renovación pedagógica, realizada correctamente, produce cambio social. Y ese cambio social para ser progresista y coherente ha de tener presentes los datos culturales y económico-sociales propios en cada contexto; en el caso gallego, los datos propios de la comunidad nacional gallega, sometida a relaciones de dependencia y colonialismo interior (Cfr. Beiras L. Suevos).

Esa educación permanente ha de ser liberadora, y crear las bases seguras para el indivíduo como persona; y para la comunidad nacional, en cuanto ente nacional, que ha de conseguir su reconstrucción nacional en solidaridad con los demás pueblos, especialmente con los de su área cultural y lingüística propia, por cuanto pertenecemos al romance occidental peninsular, el galaico-portugués.

Esa educación debe ser abierta al mundo exterior, a la propia sociedad y a las de los restantes pueblos, respetuosa de los valores propios y los de las otras comunidades, a fin de reforzar la identidad nacional (e individual de sus componentes) y fomentar el intercambio cultural.

Esa educación debe partir del medio, del entorno hacia afuera y no al revés, como es corriente hacer. Tiene que ser una educación producida en las esencias propias, pero que persigue la universalidad y que está en contacto con el mundo exterior, sobre el que debe influir y recibir, en cambio, intercambio cultural y científico.

Esa educación permanente, así concebida, es una educación popular, abierta, no cerrada, que está al servicio de las clases populares y trabajadoras del Pueblo Gallego y de los restantes Pueblos del mundo, que desean la libertad y la creatividad, la paz y la recuperación nacional.

Esa educación permanente es popular; es, ni más ni menos, una educación gallega, incardinada en la lengua y en la historia de la comunidad nacional gallega, abierta al mundo y a la historia de todos los tiempos y de todos los pueblos.

Ese es el motivo esencial de la "Universidade Popular de Corcubiom", que esperamos poder mantener, contra viento y marea, todos los años.

UM PRECURSOR DA RENOVAÇOM PEDAGÓGICA GALEGA DO SECULO XVIII: O PADRE SARMIENTO

AUTOR . José L. Fontenla e Adela Figueroa
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. . GALIZA

VIDA E OBRA DO Pe. SARMIENTO

Fra. Martim Sarmiento nasceu na "Galiza irredenta", alem das fronteiras da Galiza administrativa, no lugar de Vilafranca do Berço o 9 de março de 1695 e morreu no convênto benedictino de Sam Martinho de Madrid 0 7 de dezembro de 1772. Como afirma Couceiro Freijomil no seu "Dicionário Bio-bibliográfico de Escritores": "Muito se tem debatido acerca de pátria deste insigne poligrafo, gloria recaba de por muitos para Pontevedra e até alguns para Segovia; mas hoje esta bem dilucidada a questom em favor de dita vila berciana, por múltiplos testimunhos, entre elos os dos seus companheiros de hábito, mentras ele viviu, e tamem o que ele mesmo tem declarado. Contudo, esse nascimento, ao dizer daqueles religiosos, "nom pode server para desnaturalitzá-lo, depois da sua morte, do país dos seus país do que foi sempre reconhecido por natural mentras viviu, daquela fermosa Helenes (Pontevedra" " E nom só eram daqui os seus pais, senom toda a sua familia, e aqui creiou-se e educou-se até que entrou na religiom, e a esta terra vinha sempre que lhe era permitido e a exaltava em quantas ocasions se lhe ofereciam; é, por outra parte, a Vilafranca do Berço tam ligada à Galiza pola geografia e pola história, sem olvidar o idioma que nom ha inconveniente em a considerar galega, incluido todo o seu fertil val. Chamou-se no mundo Pedro José, nome que trocou polo de Martinho (Martin) em honor do santo sob cujo patronato estava o convento donde ingressou, e adoptou o apelido, Sarmiento, do seu avô materno D. Gomes Balbo Sarmiento, e nom o dos seus pais, que se chamavam Alonso Garcia Gosende e Clara de Balboa. Parece que renunciou a usar o Garcia e o Balboa a fim de evitar confussom com outros monges. Tinha quatro anos quando os seus pais o trouxerom a Pontevedra, donde autor dos seus dias alcançou o emprego de carteiro maior. Estudou os primeiros rudimentos de Humanidades no convento de Léres. Em 3 de maio de 1710 partiu para vestir hábito de Sam Bento, no convento de Sam Martinho de Madrid, donde professou o 24 do mesmo mês do ano seguinte. A últimos de outubro foi mandado ao convento de Irache, perto de Pamplona, para cursar Artes e dali retornou ao seu mosteiro de Madrid, a meados de abril de 1717. De 1718 a 1720 estivo de passante no colégio de Escalonza. Em novembro deste ano saiu para ensinar Teologia no colégio de Celorio (Asturias). Em 1723 está no Colégio de Sam Vicente de Oviedo. Em junho 1725 parte para Madrid a donde chega em 27 de outubro, depois de estar em Ribadeu, Mondonhedo, Betanços, A Corunha, Sntiago, Pontevedra, Tui e Ourense. 1726-27 estivo em Toledo ordenando o arquivo da catedral com o P. Diego Necolaeta. Em 1733 é nomeado cronista da Ordem. Em 1745 foi ganhar o jubileu a Santiago e estivo em Pontevedra com a sua familia. Em 1754 volve a estar em Pontevedra até outubro do ano seguinte; em 1744 é nomeado cronista de Indias polo rei e depois da abadia mitrada e caustral de Santa Maria de Ripoll, cárrego ao que renunciou pronto. Instalado no convento de Madrid desde 1750 até a sua morte em 1772, apenas saiu da su cela, donde tinha os seus livros e escritos e recevia visitas, evacuaba consultas dos grandes da Corte e elaborava artigos, trabalhos e ditames.

Em quanto à obra, Sarmiento era um escritor prolífico e só Couceiro Freijomil cita mais de cento cinquênta obras, ainda que em vida apenas publicou so umha defesa do P. Feijó seu compatriota. Muitas vezes Sarmiento respondia a consultas ou debatia problemas diversos, mas tamem existia uma ordenaçom do seu quefazer e assim chegou a estabelecer um sistema de trabalho que fixava em Cadernos e que se recolhe no "Onomástico etimologico da Lingua Galega" (On. 702): 1. Lingua. Etimologias. 2 Geografia, Toponimias, 3 epocas. 5. Filiaçoes e folcore (fórmulas e costumes singulares) 6. Diplomática. E curioso anotar como os conhecimentos de que dispunha o Padre Sarmiento obligan-lhe desde já a formular os seus planos de trabalho de forma interdisciplinar.

Para esta comunicaçom, tendo em conta as salvedades que sinala o prof. Pensado, da Universidade de Salamanca, o melhor editor crítico de Sarmiento, empregamos nomeadamente o "Discurso sobre o método que devia guardar-se na primeira educaçom de juventude, para que sem tanto estudar de memória e à letra tivessem maiores adiantamentos", localizada na biblioteca do poeta galego Joam Manuel Vilhar Pintos, no Museu de Pontevedra e que corresponde à ediçom de Valladares do Semanário Erudito, do qual existe o original. Segundo Pensado "dispomos de um manuscrito reputado autógrafo, escrito já com uma letra tremente e de apretadas linhas, pois é obra da Velhice. Entre este manuscrito e o impresso hai tais diferenças que nem sequer podem fazer-se responsáveis aos amanuenses, mais bem parece que actuou um critério corrector do estilo, sem o menos fundamento". Para com respeito ao outro texto empregado "Onomástico etimológico da Língua Galega" empregamos a ediçom feita polo arcebispo Lago Gonzalez de 1923, existente na biblioteca de D. José-Luis Fontenla Mendez, se bem o prof. Pensado tem encontrado tamem a original e acha notáveis diferenças de leitura entre a ediçom de Lago Gonzalez citada e o original.

Segundo informaçon pessoal do prof. Pensado essa diferenças nom afectam ao fundo do ideário do polígrafo benedictino em matéria lingüística e de renovaçom pedagógica, etc. Existe um outro trabalho que nom pudemos consultar, pola premura de tempo de presentar esta comunicaçom, intitulado "Educaçom dos meninhos" de 1770, editada por M.A Galino em "Três homes e um problema" Apendice I, que tampouco tivo melhor sorte em quanto a erros existentes para com respeito ao original, no dizer de Pensado, sem dúvida o que melhor conhece a Sarmiento e o seu melhor editor. Ainda assim Pensado notificava aos comunicantes, em 9 de novembro deste ano, ue o texto tampouco desmerecia ou contradizia em matéria pedagógica e lingüística o exposto por Sarmiento nos outros livros "Educaçom da Juventude" e "Onomástico", se bem a origem de todos estes projectos, por carta que dispom o citado professor galego (radicado em Salamanca actualmente) do Pe. Sarmiento, estavam dirigidos à educaçom de um seu sobrinho; e assim conta na carta que Sarmiento dirige ao seu irmão, falando incluso de que se queimem as gramáticas castelhanas e latinas e que nom se empreguem na Galiza (comunicaçom verbal do prof. Pensado, data ut supra)

A ediçom de Goyanes, tamem mui deficiente, dada a conhecer por Joam Domingues Fontenla "Fray Martim Sarmiento. A sua biografia" Bol. Com. Mon. de Ourense, t.VII, oferece algum dado sobre Sarmiento na sua "protesta" escrita ao final da sua autobiografia "Eu nascim só e sempre vivim só, sem me agregar a cofraria alguma, com o falso pretexto de ser mais racional. . . Por ter vestido a cogulha e professado neste mosteiro de Sam Martinho de Madrid, devo residir aqui e aqui procurei formar-se um deserto, para viver retirado. . . Som o mais rústico aldeão que nom vê gente nem fala com ela, senom nos dias de festa, quando venhem ouvir missa. Com isto justifico que a companhia nom hái baixar de três, com as Graças, nem há sair de nove com as Musas. Nom preciso de mais numerosa confraria para viver racionalmente" Nomeado académico da Real de Agricultura respondeu "nom admito nem aceito o nomeamento". Mantivo relaçons com os homes mais insignes do seu tempor. Quer, director do Jardim Botánico, Flóres, autor da Espanha Sagrada, Campomanes, Aranda, Medina Sidónia, etc. e Linneo, Muratorio e outros (Couceiro Freijomil, ibid.) Sarmiento dizia "sabe-se que as visitas som como cereijas que se encadeiam umas a outras. Nom deixaria eu de estar mui adiantado se todo o tempo da minha vida o houvera malbaratado em visitar e ser visitado "De todos modos, receivia muitas visitas na sua cela pois saia mui pouco à rua. Chega a dizer "Eu som em boca de todos, com distribuiçom acomodada, um home ridiculo, duro, adusto, hipocondríaco, insociável, sério, seco, desabrido,

incomunicável, melancólico, intratável, indómito, teimoso, tenaz, cabeçudo, incívil, inurbano, descortês, grosseiro, imanejável, voluntarioso e em fim se hai que ridiculizar-me, que som outro Timon Ateniense, novo Misántropo de Madrid".

Antolim Lopes Pelaes (O Gran galego, pág. 12) di: "A sua estatura era menos do que mediana, o corpo grosso, o peito amplo, os braços curtos, as mãos carnosas, o pescoço quase nengum, a cabeça inorme, redonda e nom mui abundante de cabelo, a fronte ampla, o nariz chato, os olhos pequenos, encolhidos, mas cheios de viveza, a barba redonda, a boca grande e a voz nom mui simpática".

De todas maneiras, é Pensado quem melhor vai oferecer umha imagem de Sarmiento mas múltiplas ediçoes que fixo das suas obras e assim afirma (in Fr. Martin Sarmiento Testimunha do seu século) "Se nom is à rua e nom pisava a Corte, a rua e a Corte nom deixavam de se assomar continuamente à sua cela. As figuras chaves da política dos três primeiros borboês nom cessarom nunca de inquietá-lo com as suas consultas e uma boa parte dos seus trabalhos respondem a essas demandas. . . A influência do pensamento de Fr. Sarmiento nas altas esferas da cultura dezaoitesca é um feito induvitável", engadindo ainda "nom é exagero dizer que mais das duas terceiras partes dos escritos de benedictino respondem a consultas feitas por altas personagens da Corte". Para Pensado, Sarmiento "é um historiador nato. Esta ao tanto de crise do conhecimento histórico do século XVIII. . . preocupa-se por deslindar a Fábula da História. . . sabe que a Cronologia e a Geografia som os dous olhos da História" (Geografia das Quatro Vias M. Romanas. . .) A Historia nom esta fei só de guerras, crimes e matanzas. A história social e económica som fundamentais. E sempre um inveterado pacifista (Coplas de Perico e Marica, Col. Vozes e frases galegas. . .).

Pensado ainda di "Sarmiento na sua hierarquia de valores coloca antes aos seus paisanos do que à sua ordem. Nom há em todo o século XVIII mais dolorosas e desgarrantes páginas sobre o estado da Galiza das que brotam da sua penna. Em Sarmiento a denuncia. . . é autentica dor compartiligada" "O lema ilustrado de Fr. Martim Sarmiento nom podia ser "todo para o povo, mas sem o povo", senom "todo para o povo e só com o povo". Por isso sempre se reconheceu seu devedor, gestou de ouvir as suas palavras. . . por isso a informaçom de Fr. Martim é filha directa do povo"

"Jamais escrevo senom como penso" (Obra de 660 pregos, Col. Davila XIII, f. 189 v-190 r. núm. 498), eis uma frase de Sarmiento que reflecte todo o seu talante, toda a sua personalidade, toda a sua honestidade intelectual, que se vai ver recolhida nos seus escritos e na sua actuaçom pessoal, isolado, mai em contacto com o mundo, com o povo e com as ideias do séculos das luzes, da ilustraçom. No seu estilo directo, pedagógico, desfazedor de torticeiras interpretaçoês vai estar reflexada esta sua posiçom intelectual face ao mundo e aos seus congéneres. O seus trabalhos sobre a educaçom, sobre a história, a geografia, a origem das línguas, a diplomática, botánica, física, matemática, etc. etc. vam estar marcados por esse rigor consigo próprio e com os demais. Assim podemos vê-lo nos livros "educaçom para a Juventude" e "Onomastico etimológico".

A VISSOM INTERDISCIPLINAR E A PARTICIPAÇOM ACTIVA NO ENSINO COMO PARTE FUNDAMENTAL DE VISSOM PEDAGOGICA DO Pe. SARMIENTO

Por força temos que reproduzir muitos trechos dos dous textos que empregamos de Sarmiento, "O Onomástico Etimológico da Língua Galega" editado em Tui em 1923 e "O Discurso sobre o método que deve guardar-se na primeira educaçom da juventude, para que sem tanto estudar de memoria e à letra tivessem maiores adiantamentos", ediçom do Semanario Erudito de Valladares de Sotomayor, datados originariamente en 17 de agosto de 1768 e 8 novembro 1768, respectivamente, para testimunhar como o Pe. Sarmiento desde umha vissom interdisciplinar provocava a participaçom activa do alunado, pronunciando-se até contra o sistema vulgar memorístico que se empregava usualmente, o castigo dos meninhos, o exceso de alunado nas aulas, etc.

Perceveremos como esta vissom interdisciplinar no ensino, o emprego de métodos activos de participaçom por parte de maestro e aluno, suponhem umha verdadeira revoluçom pedagógica no seu tempo, fazendo de Sarmiento um precursor dos movimentos de renovaçom pedagogica galega. Inclusive, como antecipa um modelo participativo de inserçom no meio para que os discípulos podam conhecer per se as cousas naturais e visíveis, ensinadas de palavra polo professor em percorridos fora das aulas para observar a natureza. Mesmo, como o Pe. Sarmiento mostra um interesse excepcional por umha renovaçom pedagógica no ensino das línguas, a partir da línguas.

O seu saber excepcional, a sua abertura ao mundo desde várias disciplinas, o estabelecimento de umha metodologia pedagógica aberta e flexível, o desterramento e condea de sistemas tradicionais memorísticos e de castigo, de fabulaçom e conselhas, fam do Pe. Sarmiento sem dúvida, um importante ilustrado, antecessor de muitos movimento de renovaçom pedagógica Possivelmente foi o nacionalismo galego o que fixo a maior descoberta deste Pe. benedictino pontevedrês, ademais de que autores como Azorim, G. Maranhom, etc. se detivessem na mençom de algumha das suas obras publicadas, se bem desconhecedores da grande riqueça de produçom do P. Sarmiento.

Essa renovaçom pedagógica ia encaminhada nomeadamente a provocar nom só umha mudança metodológica, nos métodos usuais do ensino, senom tamem nomeadamente a combater a ignorância e mais que outra cousa a provocar uma mudança social. O Pe. Sarmiento rechaça a sociedade que o arrodeia e especialmente o obscurantimos, recolhe-se na sa sua cela no mosteiro e desde ali combate a mentira e o fabulismo, luta pola implantaçom da verdadeira ciência e tamem, com nom, amostra-se mui sensivel à injustiça e principalmente com a injustiça que sofre a sua pátria: Galiza, e as classes mais trabalhadoras, as camadas populares, do seu país. Isto está presente em todos e cada um dos seus escritos. E assim, mais uma vez, vamos percever como cuando se produz um intento de renovaçom pedagógica no fundo o que está inmanente é uma mudança social profunda; dito de outra maneira, como quando se provoca um câmbio educativo o que se procurara sempre é provocar paralelamente umha mudança da sociedade. O Pe. Sarmiento nom estava contente com a sociedade daquele entom, e mesmo criticava furamente as injustiças que se produziam contra os meninhos, os velhos, as camadas populares e o seu país, a sua língua e a sua cultura. Por isso, podemos dizer, sem temor a nos equivocar, que o Pe. Sarmiento ademais de serum adiantado em ideias lingüísticas, o que já é aceitado unánimemente, foi-no em biologia, botánica, geografia, matemática, etc. e em pedagogia e mesmo psicologia. Fortemente crítico com o entorno cultural que emanava de uma sociedade que nom admitia tal qual ela era e que havia que mudar aatraves da educaçom, os seus trabalhos dirigidos a cambiar a sociedade abranjem muito mais que os métodos propostos para educar aos meninhos e à juventude; em definitiva, desde a ciência o Pe. Sarmiento o que queria conseguir era umha mudança do mundo em que vivia para um mundo mais científico, menos ignorante, melhor, em que as pessoas pudessem viver bem e confortavelmente. Isto, lógicamente, reflecte-se muito mais nos escritos referidos à Galiza e às injustiças que o seu pais sofria daquela e assim chega a chamar alienígenas ao que administram a nossa naçom galega, a promover que os cárregos públicos sejam por eleiçom, etc.

Assim pois, Sarmiento pretende, com a renovaçom pedagógico-cientifica que propugna, a mudança da cultura, já ultrapassada, de anteriores tempos, e quer adeuâ-la aos novos tempos, a partir dos novos conhecimentos cientificos que posue. A impronta deste ilustre sabio galego ainda nom foi valorada polos historiadores do século das luzes, como afirma o Prof. Pensado.

A partir da ediçom crítica das suas obras, e de estudos profundos sobre o seu tempo e as suas obras, chegara-se a um melhor conhecimento de Sarmiento e fara-se-lhe a justiça, que tanto os galegos quanto os espanhois lhe som devedores, pola sua aportaçom à cultura de todos os tempos.

No "onomástico" ao parecer de 1765, três anos antes do que a "Educaçom da Juventude", Sarmiento inicia as suas re-

flexoês pedagógicas dizendo "Darei principio a este Onomástico Etimológico da Língua Galega polas vozes que pertencem à História Natural, em toda a sua extensom, porque estou já convencido de que as vozes fundamentais de qualquer idioma som as que significam todas as cousas visíveis que Deus criou, e as quais, sobre ser objecto dos sentidos exteriores, componhem a matéria da História Natural" "2. Depois seguiram-se as vozes que significam as cousas artificiais que tenhem feito e fabricado os homes, e as quais polo comum tenhem o nome pola similitude com algumha cousa natural. Bem entendidas e penetradas as vozes. . . deve-se aplicar a atençom a entender as vozes que significam as cousas inmateriais e invisíveis, que nom som objecto dos sentidos exteriores e que jamais se poderam entender. . . nom sendo por uma tosca comparaçom com as cousas visíveis" "4. "Por nom atender a esta graduaçom na educaçom da juventude malogram-se muitas habilidades. . . por esta razom som do ditame que antes de por os meninhos ao estudo da Gramática especulativa, da Lógica e da Metafísica, se lhe ensine o dioma vulgar com extensom, sinalando-lhes com o dedo as mais das cousas visíveis, e inculcando-lhes os nomes correspondentes. E como para isto nom se lhes ha impor o que tomem e estudem de memoria, entraram gostosísimos os rapazes a vêr, repassar e admirar as cousas que Deus criou, e sem querer nem estudar de memoria saberam as vozes fundamentais do seu idioma. 5. Depois ser-lhes mais facil aplicar os nomes latinos, como se a cousa tivesse dous nomes. O mesmo digo dos nomes castelhanos, se os hai. O castelhano nom necesita saber os nomes galegos, mas o galego necesita saber os nomes galegos, latinos e castelhanos Nom sera desatino fazer estudar de memoria a um meninho galego betwa, ae, el abedul? Se nem tem ideia de abedul nem de betula? Ao contrário, se ve lhe ensina com o dedo a arvóre bidueiro e se lhe di esta árvore vem do latim betula e betulario e o castelhano abedul vem da mesma raiz betula ou betulla, nom colherá de memoria betula, abedul e bidueiro, como três nomes de uma arvore só, que olhou e apa pou? A que será pois mortificar aos meninhos tantos anos, se nom pensam em os ensinar bem? 6. Nengum que nom saiba a Língua Galega com bastante extensom poderá ensinar bem o latim a un meninho galego. Inculcara-lhe o castelhano e o latim, mas nem um nem outro idioma comprenderá o meninho, se por medio do seu idioma vulgar nom se lhe ensinam as cousas com o dedo. 7 Que cousa mais ridicula para ensinar un meninho, ou castelhano ou galego que seja estudar a lingua polaca y.gr. que o lhe pôr na mâo a arte gramática da Língua polaca explicada unicamente em latim? Se o meninho nom sabe latim, como entenderá a explicaçom? 8. A Arte de Nebrixa escreveu-se para que os castelhanos estudassem a língua castelhana e latina. Tenho uma Arte de Nebrixa que se imprimiu na França para que os meninhos franceses estudasem o latim. Mas nom está a explicaçom em castelhano, pois seria ridículo, senom no vulgas francês que já sabiam os meninhos. O mesmo digo da Arte do P. Pereira que se escreveu para que os meninhos portugueses estudasem o latim. A su explicaçom esta só em portugês e seria ridícula em castelhano".

"9. Em virtude do dito proponho que a vulgar Arte de Nebrixa que se reparte aos meninhos na Galiza para que estudem o latim é insuficiente para esse fim. Devia pois imprimir-se um Nebrixa e os demais livros de Gramática com a explicaçom escrita em galego e devia se explicar tamem a boca nesse mesmo idioma que saibam já os meninhos. 10. . . E que nom vê que poderá um meninho galego sair excelente latino e gramático sem embarazar-se com a língua castelhana? Nom há sem ela em Portugal, Itália, Inglaterra, Alemanha, França, etc. excelentes latinos? E eu creo que os hai porque só se lhe ensinou o latim no seu idioma vulgar respectivo. 11. Nom ponho dificuldade em que haja arte bilingüe ou de duas linguas. . . Mas som inúteis para os que nom sabem uma das duas línguas ou como nativa ou como já estudada 12. Responderei que é preciso e útil que os galegos estudem a língua castelhana. Mas nom creo que para isso seja preciso a Arte de Nebrixa nom explicando-lhe simul no idioma galego"

O Pe. Sarmiento explica como na sua opinion os métodos pedagógicos empregados até entonces de ensinar de memoria aos meninhos e sem lhes mostras as cousas, empregando umha língua que lhes era alheia e nom a própria, etc. etc. fazia que a juventude nom fora devidamente educada e ficara na ignorância. A metodologia que propom o Pe. Sarmiento responde a uma metodologia moderna de ensino das linguas, mas tamem ao ensino nom memorístico e de participaçom do alunado na acçom educativa.

Sarmiento ainda vai salientar que esa metodologia tem que partir da realidade dos conhecimentos do alunado e fundamentalmenta da sua lingua, nom devendo introduzir-se conceitos extranhos que o meninho nom poda alcançar e assim dira "19. Na explicaçom de uma voz extranha um idioma nom devem entrar outras vozes extranhas que necesitem de explicaçom. Só ham entrar as vozes vulgaríssimas, triviais e que entendem todos. O demais é querer explicar ignotum per ignotum. O galego nom necesita de língua extranha para explicar-se e explicar todos os seus conceitos."

Dirá tamem que o professor deve acomodar-se ao alunado e nom à inversa. "78. O maestro deve acomodar-se ao discípulo, usando só das vozes que o discípulo sabe e compreende Nisto consiste o ponto crítico de saber ensinar com fruto". . . Daqui infere-se quanto necessário é que sos meninhos galegos se lhes ensine o latim usando so da língua galega que é a que unicamente sabem. Assim deve-se reimprimir a Arte de Nebrixa explicada so em puro galego e reparti-la por Galiza".

Para Sarmiento a juventude deve ser educada adequadamente e assi manifesta "110 Tomei a pena para escrever estes pregos compadecido da juventude galega que tanto tempo ocupa em estudar uma lingua que ignora por outra lingua que nom sabe; sendo assim que na lingua nativa que mamaron tem os principais fundamentos para entender com mais facilidade o latim e com mais perfeiçom o castelhano, se depois se dedica a esse dialecto".

"114 A principal mira do maestro há ser ir construindo com o discípulo, decifrando todas as vozes latinas que estam ocultas nas vozes galegas. . . 115 Desse modo, assim o maestro discurrindo para o ensino como o discípulo advertindo e atendendo ao que lhe ensinam, iram-se fazendo cargo a um mesmo tempo da nobleza, antigüidade, pureza e armonia da língua galega vulgar que falam. . . 116 Entrará depois o galego assim instruido, a entender o castelhano, italiano, lemosim ou francês e portugués, nom como queira, ao ar e por ouvido, senom tamem com comprensivo conhecimento do fundo, origem, inflexões e significaçõe das mais das vozes desses dialectos. Di-se dos galegos, ainda sendo literatos, que entram com uma facilidade suma nas linguas francesa, italiana, catalana ou lemosina. E em verdade que isto nom é polo que se ocuparom na Arte de Nebrixa senom en virtude de seu nativo idioma e das suas nativas pronuncias. 117 E verdade que alguns galegos rústicos nom entram bem em algumas pronuncias moriscas que há na lingua castelhana, porque sendo a língua galega labial nom se acomoda o galego a abrir um palmo de boca e sacar um palmo de lingua para pronunciar as letras guturais que ficarom dos mouros. Tampouco nas tres naçoes ditas podem entrar nessas pronuncias africanas. E contudo, nengum se rideles: essa risa é reservada contra os galegos 118 Bem é verdade que os galegos podoeram rir tamem dos castelhanos porque nom acertam a pronuncia galega, a mesma que é comum aos italianos, franceses, catalaes, asturianos e portugueses,em especial nas letras ge, gi, jota y x"

Sarmiento pronuncia-se, pois, pola educaçom compartilhada com o aluno com o que deve ir construindo conjuntamente o ensino; esta participaçom do alunado nom é so para o caso do ensino das linguas, senom tamem para o ensino do resto das disciplinas que ele considera fundamentais, nomeadamente a História Natural, a Geografia, etc. Entra assim Sarmiento no ensino interdisciplinar. A su defesa de pátria natal subjaz em todos os seus escritos, mas nom por isso deixa tamem de ser crítico com os seus compatriotas e assim di: "121 E que direi de alguns galegos que tamem falam como papagaios o seu idioma nativo e como tais rim-se de si prórpios? Digo que esses apóstatas da sua língua forom os que principalmente ocasionarom que eu tomasse a pena para os increpar e instruir. Nom digo que postos em Castelha falem galego Digo que estejam donde estiverem e ainda que saibam dez ou doze linguas nom devem esquecer a que mamarom E com razom por ser ela a que bem entendida e penetrada abre um inmenso caminho para entender o latim, o castelhano e outros dialectos vulgares da língua latina, com facilidade"

Sarmiento é rigoroso com os maestros e assim di "134. . . Acaso será máxima de alguns que ensinam o castigar aos que falam em galego para nom ver-se corados com as suas perguntas. Essa tiránica máxima desvaneceria-se, se os que ham ser maestros fossem galegos e com conhecimento da língua; ou se nom o eram se lhes obligasse a que antes a estudasem e entendesem com extensom. . . 135 Nom pareça isto puerilidades. Os meninhos tenhem direito a que les lhes responda a todo; e tenho por bom final o que os meninhos perguntem e reperguntem sobre tudo, pois mostraram que desejam saber. . ."

Num apartado da obra "Onomástico" Sarmiento insiste no método interdisciplinar, em base à graduaçom de ensino das cousasa naturais, artificias (do artificio do homem) e vivíveis, para entrar depois no ensino das cousas conceptuais e/ou invisíveis. Pois bem, Sarmiento intitula um apartado assim "E indispensavel o estudo da História Natural para saber com fundamento qualquer faculdade", iniciando o que actualmente se chama pedagogia do meio ambiente e interdisciplinariedade no ensino. Di Sarmiento "180. Polo que levo escrito até aqui conhecerá o leitor que falo da Historia Natural que comprende os três reinos vegetável, animal e mineral 193. Em cada cidade ou vila da Galiza beria de haver alguns que se dedicassem a ensinar aos meninhos a língua galega com extensom e propriedade. Nom fazendo-os estudiar algo de memoria que é o coco e espantalho que aos meninhos fai ter odio a todo género de estudo. Havia de se fazer só por um ano esse ensino para cada meninho, por via de entretenimiento, jogo e conversaçom, sinalando-lhes com o dedo todas as cousas visíveis do pais e dando-les os nomes galegos que ali se soubessem ou os que se usam-se em outros paises da Galiza. 194 Nesse caso os mesmos rapazes procurariam a porfia e traeriam ao maestro as cousas cujo nome queriam saber Traeriam frutas, frutos, grãos, folhas, flores, ervas, paxaros, gusarapos, peixes, cunchas, mariscos. O mesmo deveria-se fazer com as cousas artificiais, com os jogos e enredos. . . 195 Os meninhos nom pode fazer conceito das vozes que sabem. . . 197 O ser os meninhos mui pergunto-es, e amigos de saber, é um sinal admirável. A estes se hai quem os discerna deve-se dirigir o ensino com particularidade, pois o querer saber é o melhor medio para logra-lo. . ."

Sarmiento é, pois, um precursor da renovaçom pedagógica, que introduce novas metodologias participativas no ensino, que parte dos actos criativos e próprios das crianças, que fomenta a participaçom do alunado e promove que o professor se acomode à forma de ser, à psicologia dos meninhos, de maneira que estes comecem a aprender as cousas, sem serem forçados e menos usando técnicas memorísticas sem fundamento algum.

Sarmiento no 221 do Onomástico critica a memoria mal usada e di "Memoria. Os dous pólos ham ser o premio e a emulaçom. . . Cheguei a suspeitar que os primeiros que inventarom botar a albarda aos meninhos para que estudassem de memoria e que forxarom o falsíssimo e malvado texto: a letra com sangue entra, obrarom com refinada política. Diriam: se aos meninhos se lhes ensina bem e nom se lhes pom um par de espantalhos para que os retraiam das letras, todos sairam estudantes e nom haverá quem de dediquem à querra e aos oficios mecánicos. . . 213 Mas o estudar de memoria nom é exercitar a memoria senom atormentá-la, ofuscá-la, trastorná-la e exercitar a paciencia da juventude. Que tem que ver fecundar a memoria de especies fixas, boas, certas, claras e exquisitas, com estudar de memoria e à letra? O que em Madrid sai a passeiar as ruas e reflexionar o que olhe retorna à casa com a sua memoria carregada de especies, sem ter estudado nada de memoria. 214 Ao contrário um meninho ao qual no mesmo espaço de tempo se lhe cargue e obrigue a que estude de memoria seis ou sete periodos à letra estará-se aporreando todo umha manhã, vozeando, repetindo, traspondo e trastornando o contexto, atordoando aos ouvintes, ás paredes e ainda a si próprio".

Nunca possivelmente se tem escrito uma crítica tam descriptiva e dura sobre as letanias repetitivas do ensino memorístico, como no caso do Pe. Sarmiento. E ainda engade o padre benedictino" 238. Aos pedagogos so lhes toca ensinar e estudar muito para saber ensinar bem. E esses som os dignos do castigo do taliom, se nom sabendo ensinar se metem a pedagogos".

Da Gramática e das linguas, da Geografia e das Genealogias, da História natural e da Botánica ainda falta o Pe. Sarmiento, mais concretando estas disciplinas com novas orientaçons e conhecimentos" 397. Nom falo da Geografia em quanto compreende o especulativo e cosmográfico, nem o físico, pois todo isso é a melhor porçom da História natural. Falo da Geografia política e prática. . ." Em 741 Sarmiento engade: "Era preciso um volume para recolher os inventos úteis, e ainda precisos à sociadade humana, que acharom alguns sabios de primeira ordem. V. gr. o misccroscopio de reflexiom, o telescopio, a máquina neumática, a máquina eléctrica, os logaritmos, o pêndulo, os cálculos diferencial e integral, a algebra especiosa, o relogio autómata, a mostra, a análise dos infinitos, a regra de Kepler, a do P. Guldim, os indivisíveis de Cavalerio, o descenço dos graves e os satélites de Galileu, o barómetro e o termómetro de Torricelli, o globo de Otto Gueriche, a gama das cores de Newton, etc."

Assin este ilustre polígrafo aparece como grande conhecedor de várias disciplinas, que a fortiori vam incidir no seu plano de lograr uma metodologia para o ensino nom só participativa, senom tamem interdisciplinar.

No outro texto consultado para esta comunicaçom "Discurso sobre Educaçom da Juventude" de três anos mais tarde, 1768, segundo opinion de Pensado, Sarmiento vai reincidir em muitos temas e tamem vai a confirmar a linha de renovaçom pedagógica e de defesa de uma renovaçom pedagógica profunda para a Galiza, seu pais de origem, com respeito da lingua e cultura nacionais galegas, erradicaçom do ensino memoristico, dos castigos, e do obscurantismo da época, etc.

Assim Sarmiento começa dizendo que "lo mais preciso é que saibam (os maestros) ensinar aos meninhos in verbis e que comezem a falar os primeiros elementos da ciência" engadindo "a idade da meninhice é a mais própria para recever as mais puras sementes da verdade e das ciências".

Tamem critica Sarmiento o excesso de alunado e assim di "que poderá ensinar de Grmática o maestro que tem de ensinar dum golpe a quinhentos rapazes?" e insiste no tema da língua própria: "E desatino crer que um meninho, que ainda nom sabe a lingua própria, poda aprender outra estrangeira, a nom querer que essa se lhe faga natural e como que a mamou. Se um meninho espanhol se colocasse na Persia a aprender a lingua persiana (sic) como se fosse natural, se lhe ensinam com o dedo significado as vozes as aprenderá; mas as cousas invisíveis e espirituais, por que lingua se lhe ham explicar?"

Engade armiento: "E inegavel que o ano 1090 nom havia Reino de Portugal, nem língua portuguesa: entom so havia a língua Galega, que se extendeu a Portugal, como a Catalana a Valencia. . . e assim pido alfabeto e silabario aparte para a Galiza. Ao alfabeto Castelhano devem-se engadir as letras e silabas peculiares de cada Provincia. O fazer classe aparte a Galize é por ser o dialecto mas cercano ao latim: nom ha Espanhol que mais facilmente poda apreender a lingua Latina do que os meninhos galegos, disto evideciaram-se os que tenhem alguma noticia científica do artificio da língua Galega e a origem das suas vozes, atendendo à analogia do pais, e as vozes latinas correspondentes; e por nom saber a língua Galega os maestros de latinidade, ensinarom até aqui polas ramas à juventude galega. Os mais dos maestros nom nascerom na Galiza nem fixerom estudo da lingua Galega e castigam aos meninhos que soltam alguma voz ou frase galega como se dixeram uma heregia. Nom lim semelhante barbaridade, obrigar aos meninhos a que estudem uma lingua morta, qual é a lingua Latina, por outra para eles mais morta, qual é a lingua Castelhana e que esquezam a que mamarom e que lhes é nativa qual é a Galega. . . Falemos claro: por mais que um saiba uma lingua extranha, melhor entendera as cousas na sua lingua nativa e que familiarmente fala".

Sarmiento é tamem um precursor no ensino das linguas e nom elude o problema do conflito lingüístico existente no Estado espanhol, no seu tempo, senom que o afronta e aporta contributos importantissimos para resolver o ensino, a partir da lingua própria de cada aluno, segundo a naçom a que pertence.

A metodologia de Sarmiento supom uma verdadeira revoluçom pedagógica, nom só polo emprego da língua nativa e o extender os conhecimentos nessa lingua, senom polo uso da interdisciplinariedade e uma graduaçom no ensino que já explicitara em parte no Onomástico Etmiologico da Lingua Galega; e assimo ilustre poligrafo galego di: "Ao meninho que nom sabe a sua língua nativa, nem pode contar por centenares os nomes das cousas visíveis que Deus criou, se lhes pom nas maos a arte de Nebrixa, que abonda em vozes facultativas e de cousas invisíveis, que por ser intelectuais maldita a conexom que tenhem com as cousas visíveis, nem ainda para as comparar, perdendo o tempo o meninho nesse pantano. Passam logo a esse meninho a estudar artes cujas vozes Lógicas, Metafisicas e Físicas significam cousas que nom existem nem no mundo visivel nem no invisivel. Se o meninho há seguir alguma Faculdade maior de Teologia, Canones Medicina a Leis, porque entrou na carreira quase espido da sua língua nativa com extensom, e mal vestido da jerga latina nom sera Teólogo, Canonista, Médico, Legista e queira Deus que saiba a Dourina Cristiâ do Astete". . . "Veam-se assim vinte cinco anos mal empregados. . . e todo por falta de método; tam certo é que o verdadeiro método para aproveitar no estudo há começar pola língua nativa, até sabé-la em toda a sua amplitude. Afirmo e firmo que jamais saberá ciência alguma com fundamento se nom se estuda com o idioma que se mamou e se continua toda a vida. . . toda lingua extranha seja morta ou viva e mui equivoca para explicar ciência alguma. Os homens nom se comunicam por conceitos senom por palavras. . . . Poderá um saber muitas línguas extranhas, mas a sua lingua nativa deve-a saber com toda perfeiçom para o seu estudo, para reduzir a ela todas as noçoês que fosse adquirindo; de modo que as verdades cinetíficas, nas quais há se fundar o meninho, as tem de saber nom noutra lingua, do que a natural e vulgarizada: o que sabe e compreende uma verdade na sua mesma lingua nativa nom necesita estudar de memoria e à letra. . . No que se há pôr especial atençom é em estudar de sentido, e isso lograra-se lendo livros escritos em lingua nativa, como a mais própria para entender e compreender os assuntos. . . Assim som os meninhos que como papagaios e gaios estudam de memoria e à letra con textos que nom entendem. Nom seria mais útil que o tempo que gastam em estudar de memoria, o gastaram em recolher mais e mais vozes da sua língua nativa? Para proceder com método é do caso dividir por classes as vozes. A primeira há ser dos mistos da História Natural, em todos os seus reinos; devem-se recolher todos os nomes dos animais do país, os nomes de todas as aves, de todos os peixes e mariscos, de todos os insectos e vivientes; segunda de todos os vegetáveis, das árvores frutizes, plantas e ervas, fenos, gramens, musgos, etc.; dos metais, minerais, fósseis, terras, pedras, etc. A isso reducem-se com os nomes do seo, estrelas e planetas, os dos elementos e meteoros visíveis. Até aqui o cúmulo dos nomes das cousas visíveis, que Deus criou, e conhecerom os nossos avôs, depois descobriu-se a América e o Novo Mundo e nele novos mistos da Historia Natural e novos artificios da industria humana. Há pouco mais dum século inventou-se o microscopio e o telescopio e com eles descobriu-se, à vista dos olhos, polo microscopio outro mundo de cousas naturais que antes nos eram quase invisíveis, e outro novo ceo de astros e satélites que antes nos eram inaccessíveis, por falta do telescopio. Desse modo aumentou inormemente o número de cousas naturais e o das vozes e nomes para significá-las em qualquer lingua viva" "Os segundos nomes que os meninhos ham tomar so de ouvidas som os que significam as cousas que nom som naturais, senom artificiais e como obras dos homes. O modo de as saber em breve reduce-se a que o maestro que ha ensinar de viva voz ao meninho, saiba todas as vozes da língua nativa, e que vai sinalando cada cousa com o dedo, quer natural, quer artificial, e pronunciando três vezes, em voz alta e clara, o nome. Mentras o meninho estivesse ocupado em conhecer as cousas naturais eu artificiais, e saber os seus nomes, nom se lhe deve ocupar com vozes ou nomes de cousas invisíveis, materiais e espirituais, que nom se podam sinalar com o dedo: essas cousas ham-se ensinar depois das naturais e artificiais".

"Se os meninhos nom fam ideia do que lhes ensinam, nem os maestros do que lhes ham ensinar, todo reducira-se a um entremês dos xordos e a malbaratar o tempo duma idade tam florida E que diremos sea esse entremês de xordos se agrega a insufrivel albarda de que os meninhos estydem de memoria e à letra todo o que nem eles nem o pedagogo entenderom, sob pena de que se nom cumple se represente ao vivo o outro entremês dos cegos apaleados? Diremos o que tenho dito e escrito muitas vezes, QUE NOM SEI COM QUE CONCIENCIA SE CASTIGAM AOS MENINHOS PORQUE NOM SABEM APRENDER E NUNCA SE CASTIGAM OS MAESTROS PORQUE NOM SABEM ENSINAR".

Para Sarmiento resulta evidente que se tem que ensinar com uma nova metodologia, tendo em conta a criatividade do próprio meninho, os conhecimentos aportados com as novas descobertas e de forma que nunca se dé um passo ou avanço na metodologia docente, se previamente o meninho nom conhece bem a sua lingua nativa e as cousas mais naturais, para chegar ao terreno final dos conceitos. E Sarmiento é incluso optimista nas suas apreciaçôes, pois considera que essa metodologia pode ser implantada pronto e ademais que os educadores a vam aceitar rapidamente, rompendo com os velhos prejuizos dos anteriores sistemas memorísticos e fabuladores, tam alheios à ilustraçom que Sarmiento representa. E di "Libertados os meninhos que mostrassem ter genio para as letras, dos dous terriveis e tremandos espanta-lhos de estudar de memoria e à letra, e do cruento castigo por um tirâme ala essas palhas, eu fio que os meninhos entraram mui guostossos em qualquer estudo por mui dificil que seja se se lhes sabe ensinar com método." "Pola multitude de vozes galegas que os meninhos sabem e podem saber sem ter estudado de memoria, conhece-se quanta pouca cousa poderá saber um meninho, se se lhe ensina bem. O modo será que nom deixe passar um dia no qual o meninho nom tome de memoria cinco ou seis vozes galegas polo menos; e se o meninho é castelhano, castelhanas puras ou provinciais. . . as cousas espirituais e invisiveis se lhes ham inculcar com frequência por medio de pinturas. . . todas as demais. . . devem-se ensinar aos meninhos designado-as, em voz alta e clara, e amostrando-lhas com o dedo. . ."

O Pe. Sarmiento explica como se deve ensinar a escrever aos meninhos e incluso di "A um meninho que já saiba desenhar, sera-lhe mui facil e gostos ecrever bem. E experiência que os meninhos som naturalmente remedoês e que sem maestro algum se dedicam com demasia, a desenhar qualquer cousa sem atender a se o fam bem ou mal. Esta forte paixom dos meninhos deve-se-lhes promover quando começam a escrever; enton ha-se-lhes dar papel perdido para que nele borrageem nos seus desenhos e mascarôes; com a advertência de que eles cream que nom os vam rinhir e que os maestros lhes permitam enredar e desenhar para que sentam a mâo e o pulso", adiantando-se a todas as teorias pedagógico-psicologicas do desenho e da escrita, que mais tarde se iam por em vigor polas diferentes escolas modernas.

Estas intuiçoês do Pe. Sarmiento relativamente ao novo ensino, ao emprego da língua nativa, do sistema interdisciplinar, desterramento do memorismo, liberdade criativa do meninnho, emprego de mûltiplas disciplinas e conhecimentos; História natural, Geografia, História, Matemáticas, novos inventos recolhidos num libro, etc. demonstram que o Pe. Sarmiento é um adiantado na sua época e que realmente promoveu umha profunda renovaçom pedagógica galega e mais em geral da forma de ensinar quaisquer línguas e disciplinas, de maneira que houvesse uma mudança dos velhos sistemas e da própria sociedade em que vivia, que começava a recever os raios luminosos dos ilustrados do século das luzes.

O modelo participativo de inserçom no meio do alunado que propom Sarmiento vai alem do própio uso da língua nativa e a facilitar um mais amplo conhecimento de todo o mundo cultural da sua época desde um contexto social e linguistico próprio, o sea pais de origem, a sua pátria, Galiza, e o da Espanha daquele tempo.

O percorrido foi longo atraves de dous textos de Sarmiento, mais valia a pena comprovar como já no século XVIII um precursor dos movimentos de renovaçom pedagogica formulava, correctamente ao nosso entender, tendo em conta a sua epoca umha serie de soluçoês para resolver os problemas do ensino na Galiza e no Estado espanhol, com uma clarividência realmente incrível para o seu tempo.

O Pe. Sarmiento ha passar aos anais da história como um dos mais esclarecidos ilustrados galegos, que mais lutou pola dignificaçom do ensino, da cultura e da língua da naçom galega e que propuxo fórmuladas validas, para provocar uma renovaçom pedagógica e social no âmbito nom só galego, senom tamem peninsular.

UN PRECURSOR DE LA RENOVACION PEDAGOGICA GALLEGA DEL SIGLO XVIII: EL PADRE SARMIENTO

(Trad. del original galego)

AUTOR : José L. Fontenla y Adela Figueroa
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

VIDA Y OBRA DEL PADRE SARMIENTO

Fr. Martin Sarmiento nació en la "Galicia irredenta", más allá de las fronteras de la Galicia administrativa, en el lugar de Vilafranca del Bierzo el 9 de marzo de 1695 y murió, en el convento benedictino de San Martin de Madrid, el 7 de diciembre de 1772. Como afirma Couceiro Freijomil en su "Diccionario Bio-bibliográfico de Escritores": "Mucho se ha debatido sobre la Patria de este insigne polígrafo, gloria recabada por muchos para Pontevedra y hasta por algunos para Segovia; pero hoy está bien dilucidada la cuestión en favor de dicha villa berciana, por múltiples testimonios, entre ellos de sus compañeros de hábito, mientras el vivió, y también lo que el mismo ha declarado. Con todo, ese nacimiento, al decir de aquellos religiosos "no puede servir para desnaturalizarle, después de su muerte, del pais de sus padres, del que fue siempre reconocido como natural mientras vivió, de aquella hermosa Helenes (Pontevedra)" "Y no sólo eran de aqui sus padres, sino toda su familia, y aqui se crió y educó, hasta que entró en la religión, y a esta tierra venia siempre que le sera permitido y la exaltaba en cuantas ocasiones se le ofrecia; es, por otra parte, Villafranca del Bierzo villa ligada a Galicia, por la geografía y por la historia, sin olvidar el idioma, que no hay inconveniente en considerarla gallega, incluido todo su fértil valle. Se llamó en el mundo Pedro José, nombre que cambió por el de Martin en honor del santo bajo cuyo patrocinio estaba el convento donde ingresó; y adoptó el apellido Sarmiento de su abuelo materno D. Gomez Balboa Sarmiento, y no el de sus padres que se llamaban Alonso Garcia Gosende y Clara de Balboa. Parece que renunció a usar el Garcia y el Balboa, a fin de evitar confusión con otros monjes. Tenia cuatro años cuando sus padres lo trajeron a Pontevedra, donde el autor de sus dias alcanzó el empleo de cartero mayor. Estudió los primeros rudimentos de Humanidades en el convento de Lerez. El 3 de mayo de 1710 partió para vestir hábito de San Benito, al convento de San Martin de Madrid, donde profesó el 24 del mismo mes, del año siguiente. A últimos de octubre fue enviado al Convento de Irache, cerca de Pamplona, para cursar Artes y de alli volvió a su monasterio de Madrid, a mediados de abril de 1717. De 1718 a 1720 estuvo de pasante en el Colegio de Escolonza. En noviembre de este año salió para enseñar Teologia en el Colegio de Celorio (Asturias). En 1723 está en el Colegio de San Vicente de Oviedo. En iunio de 1725 parte para Madrid a donde llega el 27 de octubre, después de estar en Ribadeo, Mondoñedo, Betanzos, Coruña, Santiago, Pontevedra, Tuy y Orense. En 1726-1727 estuvo en Toledo, ordenando el archivo de la catedral con el P. Diego Nicolaeta. En 1733 es nombrado cronista de la Orden. En 1745 fue a ganar el iubileo a Santiago y estuvo en Pontevedra con su familia. En 1754 vuelve a estar en Pontevedra hasta octubre del año siguiente: en 1744 es nombrado cronista de Indias por el Rey y después de la abadia mitrada y claustral de Santa Maria de Ripoll, cargo al que renuncia pronto. Instalado en el convento de Madrid, desde 1750 hasta su muerte en 1772, apenas salió de su celda, donde tenia sus libros y escritos, y recibia visitas, evacuaba consultas de los grandes de la Corte y elaboraba artículos, trabajos y dictámenes.

En cuanto a la obra, Sarmiento era un escritor prolífico y solo Couceiro Freijomil cita más de ciento cincuenta obras, aunque en vida apenas publica solo una, en defensa del P. Feijoo, su compatriota. Muchas veces Sarmiento respondia a consultas o debatia problemas diversos, pero también tenia una ordenación de su quehacer y asi llega a establecer sistemas de trabajos para sus Cuadernos de notas como el que se recoge en el "Onomástico Etimológico de la Lengua Gallega" (On.702)." Lengua. Etimologias; 2. Geografia. Toponimias 3. Historia natural, las voces 4. Inscripciones, monedas, pesos, medidas, fechas y épocas; 5. Filiaciones y folklore (fórmulas y costumbres singulares) 6. Diplomática" Es curioso percibir como los conocimientos de que disponia Sarmiento, obligan desde el inicio a formular sus planes de trabajo, de forma interdisciplinar.

Para esta comunicación, teniendo en cuenta las salvedades que señala el profesor Pensado, de la Universidad de Salamanca, el mejor editor crítico de Sarmiento, utilizamos fundamentalmente el "Discurso sobre el método que debía guardarse en la primera educación de la juventud, para que sin tanto estudiar de memoria y a la letra tuviesen mayores adelantamientos", localizado en la biblioteca del poeta gallego Joam Manuel Pintos, en el Museo de Pontevedra, y que corresponde a la edición de Valladares, del Seminario Erudito. Segun Pensado "disponemos de un manuscrito reputado autógrafo, escrito ya con letra temblorosa y de apretadas líneas, pues es obra de vejez. Entre este manuscrito y el impreso hay tales diferencias que ni siquiera puede hacerse responsables a los amanuenses, más bien parece que actuó un criterio corrector de estilo sin el menor fundamento. Para con respecto al otro texto empleado "Onomástico etimológico de la Lengua Gallega" empleamos la edición realizada por el arzobispo Lago Gonzalez en 1923, existente en la Biblioteca de D. Jose Luis Fontenla Mendez, si bien el prof. Pensado ha encontrado también el original y encuentra notables diferencias de lectura entre la edición Lago Gonzales y el original.

Según información personal del prof. Pensado, esa diferencia no afecta al fondo del ideario del poligrafo benedictino en materia lingüística y de renovación pedagógica, etc. Existe otro trabajo, que no hemos podido localizar por la premura del tiempo para presentar esta comunicación, titulado "Educación de los niños" de 1770, editada por M. A. Galino en "Tres hombres y un problema", Apéndice I, que tampoco tuvo mejor suerte en cuanto a los errores existentes respecto al original, al decir de Pensado, sin duda el mejor conocedor de Sarmiento y su mejor editor. Aun asi, Pensado notificaba a los comunicantes, el 9 de noviembre de este año, que el texto tampoco desmerecia o contradecia en materia pedagógica y lingüística lo expuesto por Sarmiento en los otros libros "Educación de la Juventud" y "Onomástico", si bien el origen de todos estos proyectos estaban dirigidos, segun carta de que dispone el citado profesor gallego (radicado en Salamanca actualmente) de Sarmiento, a la educación de un sobrino. Asi consta en la carta que Sarmiento dirige a su hermano, hablando incluso de que se quemen las gramáticas castellanas y latinas y que no se empleen en Galicia (comunicación verbal del profesor Pensado, data ut supra)

La edición de Goyanes, también muy deficiente, dada a conocer por Juan Dominguez Fontela "Fray Martin Sarmiento. Su biografia", Bol. Com. Mon. de Orende T.VII, ofrece algún dato sobre Sarmiento en su "protesta" escrita al final de su autobiografia, "Yo nací solo y siempre viví solo, sin agregarme a cofradia alguna, con el falso pretexto de ser mas racional. . . Por haber vestido la cogulla y profesado en este monasterio de San Martin de Madrid debo residir aqui y aqui procuraré formarme un desierto para vivir retirado. . . Soy el más rústico aldeano, que no ve gente ni habla con ella, sinó los dias de fiesta, cuando viene a oir misa. Con esto justifico que la compañia no ha de bajar de tres, como las Gracias, ni ha de subir de nueve, como las Musas. No necesito de más numerosa cofradia para vivir racionalmente" Nombrado Académico de la Real de Agricultura respondió: "no admito ni acepto el nombramiento" Mantuvo relaciones con los hombres más insignes de su tiempo: Quer, director del Jardin Botanico, Florez, autor de la España Sagrada, Campomanes, Aranda, Medina Sidonia, etc. y Linneo, Muratorio y otros (Couceiro Freijomil, ibid) Sarmiento decia "se sabe que las visitas se encadenan unas a otras como cerezas. No dejaria yo de estar muy adelantado si todo el tiempo de mi vida no lo hubiera malbaratado en visitar y ser visitado". De todos modos recibia muchas visitas en su celda ya que salía poco a la calle. Llega a decir: "Yo soy en boca de todos, con dis-

tribución acomodada, um hombre ridículo, duro, adusto, hipocondríaco, insociable, serio, seco, desabrido, incomunicable, melancólico, intratable, indómito, tozudo, tenaz, cabezudo, incivil, inurbano, descortés, grosero, inmanejable, voluntarioso y, en fin, si hay que ridiculizarme, soy otro Timón de Ateniense, nuevo Misántropo de Madrid".

Antolín Pelaez (El Gran Gallego, pag. 12) dice "Su estatura era menos que mediana, el cuerpo grueso, el pecho ancho, los brazos cortos, las manos carnosas, el cuello casi ninguno, la cabeza enorme, redonda y no muy abundante el cabello, la frente amplia, la nariz chata, los ojos pequeños, encogidos, pero llenos de viveza, la barba redonda, la boca grande y la voz con no muy simpático timbre"

De todas formas, es Pensado quien mejor va a ofrecer una imagen de Sarmiento, en las múltiples ediciones que ha hecho de sus obras, especialmente en ' Fr. Martin Sarmiento. Testigo de su siglo" y asi afirma: "Si no iba a la calle y no pisaba la Corte, la calle y la Corte no dejaban de asomarse continuamente a su celda. Las figuras clave de la política de los tres primeros borbones no cesaron nunca de inquietarlo con sus consultas y una buena parte de sus trabajos responden a esas demandas. . . La influencia del pensamiento de Fr. Sarmiento en las altas esferas de la cultura dieciochesca es un hecho indudable", añadiendo aun "no es exagerado decir que más de las dos terceras partes de los escritos del benedictino responden a consultas hechas por altos personajes de la Corte". Para Pensado, Sarmiento es "un historiador nato. Está al tanto de la crísis del conocimiento histórico del siglo XVIII. . . se preocupa por deslindar la Fábula de la Historia. . . sabe que la Cronologia y la Geografia son dos ojos de la Historia" (Geografia de las Cuatro Vias Romanas. . .) La Historia no está hecha solo de guerras, crímenes y matanzas. La Historia Social y Económica son fundamentales. Es siempre un inveterado pacifistas (Coplas de Perico y Marica. . . Col. Voces y frases gallegas)

Pensado aun dice: "Sarmiento en su jerarquía de valores coloca antes a sus paisanos que a su Orden. No hay en todo el siglo XVIII más dolorosas y desgarrantes páginas sobre el estado de Galicia de las que brotan de su pluma. En Sarmiento la denuncia. . . es auténtico dolor compartido" "El lema ilustrado de Fr. Martin Sarmiento no podia ser "todo para el Pueblo pero sin el pueblo, sino todo para el pueblo y solo con el pueblo". Por eso siempre se reconoció su deudor, gustó de oir sus palabras. . .; por eso la información de Fr. Martin es hija directa del pueblo".

"Jamás escribo, sinó como pienso" (Obra de 660 pliegos. Col. Dávila XIII, f. 189 v. 190 r. n.úm. 498), he ahí una frase de Sarmiento que refleja todo su talante, toda su personalidad, toda su honestidad intelectual, que se va a recoger en sus escritos y en su actuación personal, aislado, pero en contacto con el mundo, con el pueblo y con las ideas del siglo de las luces, de la ilustración. En su estilo directo, pedagógico, deshacedor de torticeras interpretaciones, va a estar reflejada esta posición intelectual frente al mundo y sus congéneres. Sus trabajos sobre la educación, sobre historia, geografia, el origen de las lenguas, la diplomática, botánica, física, matemática, etc. etc., van a estar marcados por ese rigor consigo mismo y con los demás. Asi podemos comprobarlo en los libros "Educación de la Juventud" y "Onomástico Etimológico".

LA VISION INTERDISCIPLINAR Y LA PARTICIPACION ACTIVA EN LA ENSEÑANZA, COMO PARTE FUNDAMENTAL DE LA VISION PEDAGOGICA DEL P. SARMIENTO.

Obligadamente hemos de reproducir numerosos trechos de los dos textos que hemos empleado de Sarmiento, el "Onomástico etimológico de la lengua gallega", editado en Tuy en 1923 y "Discurso sobre el método que debe guardarse en la primera educación de la juventud, para que sin tanto estudiar de memoria y a la letra tuviesen mayores adelantamientos", edición del Semanario, Erudito de Valladares de Sotomayor, datados originariamente en 17 de agosto de 1768 y el 8 de noviembre de 1768, respectivamente, para atestiguar como el Pe. Sarmiento, desde una visión interdisciplinar provocando la participación activa del alumnado, pronunciándose incluso contra el sistema "vulgar" memorístico que se empleaba usualmente, el castigo de los niños, el exceso de alumnado en las aulas, etc.

Observaremos como esta visión interdisciplinar en la enseñanza, el empleo de métodos activos de participación por parte de maestro y alumno, suponen una verdadera revolución pedagógica en su tiempo, haciendo de Sarmiento un precursor de los movimientos de renovación pedagógica gallega. Incluso, como anticipa un modelo participativo de inserción en el medio para que los discípulos del profesor puedan conocer por si las cosas naturales y visibles, enseñadas de palabra por el profesor en recorrido fuera de las aulas, para observar la naturaleza. Como el Pe. Sarmiento muestra un interés excepcional por una renovación pedagógica en la enseñanza de las lenguas, a partir de la lengua propia, "que conocen y han mamado los niños".

Su saber excepcional, su apertura al mundo, desde varias disciplinas el establecimiento de una metodologia pedagógica abierta y flexible, el destierro y condena de sistemas tradicionales memorísticos y de castigo, de fabulación y consejas, hacen del Pe. Sarmiento sin duda un importante ilustrado, antecesor de muchos movimientos de renovación pedagógica. Posiblemente fue el nacionalismo gallego el que realizó el mayor descubrimiento de este Pe. benedictino pontevedrés, además de autores como Azorin, G. Marañon, etc. que se han detenido en la mención de alguna de sus obras publicadas, si bien desconocedores de la gran riqueza de producción de Sarmiento.

Esa renovación pedagógica iba encaminada fundamentalmente a provocar no solo un cambio metodológico, en los métodos usuales en la enseñanza, sino también a combatir la ignorancia y antes que nada, a provocar un cambio social. El Pe. Sarmiento rechaza la sociedad que le rodea y especialmente el obscurantismo, se recoge en su celda en el monasterio y, desde allí, combate la mentira y el fabulismo, lucha por la implantación de la verdadera ciencia y también, como no, se muestra muy sensible a la injusticia, y principalmente con la injusticia que sufre su patria: Galicia; y las clases más trabajadoras, la capas populares, de su pais. Esto está presente en todos y cada uno de sus escritos. Y así, una vez más, vamos a comprobar como cuando se produce un intento de renovación pedagógica en el fondo lo que está inmanente es un cambio social profundo; dicho de otra manera, como cuando se produce un cambio educativo lo que se busca siempre es provocar paralelamente un cambio de la sociedad. El Pe. Sarmiento no estaba concorde con la sociedad de aquel tiempo, e incluso criticaba duramente las injusticias que se producian contra los niños, los ancianos, las capas populares y especialmente su pais, su lengua y su cultura. Por eso, podemos decir también, sin temor a equivocarnos, que el Pe. Sarmiento además de ser un adelantado en ideas lingüísticas, lo que ya es aceptado unánimemente, lo fue en biologia, botánica, geografia, matemática, pedagogía y psicología, etc. Fuertemente crítico con el entorno cultural que emanaba de una sociedad que no admitia tal como era, y que habia que transformar a traves de la educación, sus trabajos dirigidos a cambiar la sociedad abarcan mucho más que "los métodos propuestos para educar a los niños y a la juventud"; en definitiva, desde la Ciencia el Pe. Sarmiento lo que queria conseguir era un cambio del mundo en que vivia, para un mundo más científico, menos ignorante, mejor, en el cual las personas pudiesen vivir bien y confortablemente. Esto, lógicamente, se refleja mucho más en los escritos referidos a Galicia, y a las injusticias que su pais sufria en aquel tiempo, y asi llega a llamar "alienígenas" a los que administran nuestra nación gallega, a promover que los cargos públicos sean por elección, etc.

Sarmiento pretende, asi pues, con la renovación pedagógica-científica que propugna, el cambio de la cultura ya trasnochada, de anteriores tiempos, y quiere adecuarla a los nuevos tiempos, a partir de los nuevos conocimientos científicos que posee. La impronta de este ilustre sabio gallego aun no ha sido valorada por los historiadores del siglo de las luces, como recuerda el prof. Pensado.

A partir de la edición crítica de sus obras, y de estudios profundos sobre su tiempo y sus obras, se llegará a alcanzar un mejor conocimiento de Sarmiento y se le hará la justicia, que tanto los gallegos como los españoles le debemos, por su aporta-

ción a la cultura de todos los tiempos.

En el "Onomástico" de 1765, tres años antes de la "Educación de la Juventud", Sarmiento inicia sus reflexiones pedagógicas diciendo: "1. Daré principio a este Onomástico Etimológico de la Lengua Gallega por las voces que pertenecen a la Historia Natural, en toda su extensión, porque estoy ya convencido de que las voces fundamentales de cualquier idioma son las que significan todas las cosas visibles, que Dios crió, y las cuales sobre ser objeto de los sentidos exteriores, componen la materia de la Historia Natural. 2. Después se seguirán las voces que significan las cosas artificiales, que han hecho y fabricado los hombres y las cuales por lo común tienen el nombre por similitud, con alguna cosa natural. Bien entendidas y penetradas las voces. . . debe aplicarse la atención a entender las voces que significan las cosas inmateriales e invisibles, que no son objeto de los sentidos exteriores y que jamás se podran entender. . . no siendo por una tosca comparación con las cosas visibles. 4. Por no atender a esta graduación en la educación de la juventud se malogran muchas habilidades. . . por esta razón son el dictamen que antes de poner a los niños al estudio de la Gramática especulativa de la Lógica y de la Metafísica, se le enseñe el idioma vulgar con extensión, señalándole con el dedo las más de las cosas visibles, e inculcándoles los nombres correspondientes. Y como para esto no se les ha de imponer el que tomen y estudien de memoria, entrarán gustosísimos los muchachos a ver, repasar y admirar las cosas que Dios ha criado; y sin querer, ni estudiar de memoria, sabrán las voces fundamentales de su idioma. 5. Después les será más fácil aplicar los nombres latinos, como si la cosa tuviese dos nombres. Lo mismo digo de los nombres castellanos, si los hay. El castellano no necesita saber los nombres gallegos, pero el gallego necesita saber los nombres gallegos, latinos y castellanos. ¿No será desatino hacer estudiar de memoria a un niño gallego betula, es el abedul? Si no tiene idea de abedul ni de betula? Al contrario, ¿si se le enseña con el dedo el árbol bidueiro, y se le dice: este árbol viene del latin betula y betulario, y el castellano abedul viene de la misma raiz betula o betulla, no cogerá de memoria betula, abedul y bidueiro, como tres nombres de un árbol solo, que ha visto y palpado? ¿A que será, pues, mortificar a los niños tantos años, si no se piensa en enseñarles bien?. 6. Ninguno que no sepa la Lengua Gallega con bastante extensión, podrá enseñar bien el latin a un niño gallego. Le inculcará el castellano y el latin, pero ni uno ni otro idioma comprenderá el niño si, mediante su idioma vulgar, no se le enseñan las cosas con el dedo. 7. ¿Qué cosa más ridícula para enseñar a un niño, o castellano o gallego, que desea estudiar la Lengua polaca v.g., que el ponerle en la mano el arte gramático de la Lengua polaca v.g., que el ponerle en la mano el arte gramático de la Lengua polaca explicado únicamente en latín? ¿Si el niño no sabe latín, como entenderá la explicación? 8. El Arte de Nebrija se escribió para que los castellanos estudiasen la lengua castellana y latina. Tengo un Arte de Nebrija que se imprimió en Francia para que los niños franceses estudiasen el latin. Pero no está la explicación en castellano, pues seria ridículo, sinó en el vulgar francés que ya sabian los niños. Lo mismo digo del Arte del P. Pereira, que escribió para que los niños portugueses estudiasen el latín. Su explicación está solo en portugués, y sería ridícula en castellano. 9. En virtud de lo dicho, propongo que el vulgar Arte de Nebrija que se reparte a los niños en Galicia para que estudien el latin, es insuficiente para ese fin. Debia, pues, imprimirse un Nebrija, y los demás libros de Gramática con la explicación escrita en gallego, y se debia explicar tambien a boca en ese mismo idioma, que sepan ya los niños. 10. . . . Y quién no ve que podrá un niño gallego salir excelente latino y gramático, sin embarazarse con la lengua castellana? ¿No hay sin ella en Portugal Italia, Inglaterra, Alemania, Francia, etc. excelentes latinos? Y yo creo que los hay, porque solo se les enseñó el latin en su idioma vulgar respectivo. 11. No pongo dificultad en que haya arte bilingüe o de dos lenguas. . . Pero esos son inútiles para los que no saben una de las dos lenguas, o como nativa o como ya estudiada. 12. Respondera que es preciso y útil que los gallegos estudien la lengua castellana. Pero no creo que para eso sea preciso al Arte de Nebrija, no explicándole en el idioma gallego".

El Pe. Sarmiento explica como en su opinión los métodos pedagógicos empleados hasta entonces, de enseñar de memoria a los niños y sin mostrarles las cosas, empleando una lengua que les es ajena y no la propia, etc. hacía que la juventud no fuera educada debidamente y permaneciera en la ignorancia. La metodología que propone el Pe. Sarmiento responde a una metodología moderna de la enseñanza y también a la enseñanza no memorística y de participación del alumnado en la acción educativa.

Sarmiento todavía va a destacar que esa metodología ha de partir de la realidad de los conocimientos del alumnado y fundamentalmente de su lengua, no debiendo introducirse concepto alguno extraño que el niño no pueda alcanzar y asi dirá: "19 En la explicación de una voz extraña a un idioma, no deben entrar otras voces extrañas que necesiten de explicación. Sólo han de entrar las voces vulgarísimas, triviales y que entiendan todos. Lo demás es querer explicar ignotum per ignotum.El gallego no necesita de lengua extraña para explicarse y explicar todos sus conceptos."

Dirá también que el profesor debe acomodarse al alumnado y no a la inversa: "78, El maestro debe acomodar al discípulo, usando sólo de las voces que el discípulo sabe y comprende. En esto consiste el punto crítico de saber enseñar con fruto. . . 79. De aquí se infiere cuan necesario es que a los niños gallegos se les enseñe el latín usando solo de la lengua gallega, que es la que unicamente saben. Asi se debe reimprimir el Arte de Nebrija explicado solo en puro gallego y repartirlo por Galicia"

Para Sarmiento la juventud debe ser educada apropiadamente y asi manifiesta: "110. He tomado la pluma para escribir estos pliegos compadecido de la juventud gallega, que tanto tiempo ocupa en estudiar una lengua que ignora por otra lengua que no sabe; siendo asi que en la lengua nativa que ha mamado, tiene los principales fundamentos para entender con más facilidad el latin, y con más perfección el castellano, si después se dedica a ese dialecto" "114. La principal mira del maestro ha de ser ir construyendo con el díscipulo, descifrando todas las voces latinas que estan ocultas en las voces gallegas. 115. De ese modo, asi el maestro discurriendo para la enseñanza, como el discípulo advirtiendo y atendiendo a lo que le enseñan, se iran haciendo cargo a un mismo tiempo de la nobleza, antiguidad, pureza y armonia de la Lengua Gallega vulgar que hablan" "116. Entrará despues el gallego asi instruido, a entender el castellano, italiano, lemosin, o francés y portugués, no como quiera, al aire y por el oido, sino tambien con comprensivo conocimiento del fondo, origen, inflexiones y significaciones de las más de esas voces de esos dialectos. Dícese que los gallegos, aun siendo literatos, que entran con una facilidad suma en las lenguas francesa, italiana, catalana o lemosina. Y en verdad que esto no es por lo que se ocuparon en el Arte de Nebrija, sino en virtud de su nativo idioma y de sus nativas pronunciaciones. 117. Es verdad que algunos gallegos rústicos no entran bien en algunas pronunciaciones moriscas que hay en la lengua castellana, porque siendo de la lengua gallega labial, no se acomoda el gallego a abrir un palmo de su boca y a sacar un palmo de lengua para pronunciar las letras guturales que han quedado de los moros. Tampoco las tres naciones dichas pueden entrar en esas pronunciaciones africanas. Y con todo ninguno se rie de ellos: esa risa es reservada contra los gallegos. 118. Bien es verdad que los gallegos se podrán reir tambien de los castellanos porque no aciertan la pronunciación gallega, la misma que es comun a italianos, franceses, catalanes, asturianos y portugueses, en especial en las letras ge, gi jota y x."

Sarmiento se pronuncia, pues, por la educación compartida con el alumno, con el que debe ir construyendo conjuntamente el profesor la enseñanza; esta participación del alumnado no es sólo en el caso de la enseñanza de las lenguas, sino también para la enseñanza del resto de las disciplinas que el considera fundamentales, especialmente la Historia Natural, la Geografia, etc. Entra asi Sarmiento en la enseñanza inter-disciplinar.

Su defensa de la patria natal subyace en todos sus escritos, pero no por ello deja de ser crítico igualmente con sus compatriotas y asi dice "121. Y que diré de algunos gallegos que tambien hablan como papagayos su idioma nativo y que como

tales se rien de si mismos? Digo que esos apóstatas de su lengua, han sido los que principalmente han ocasionado que yo tomase la pluma para increparlos e instruirlos. No digo que puestos en Castilla hablen gallego. Digo que esten donde estuvieren y aunque sepan diez o doce lenguas, no deben olvidar la que han mamado. Y con razon, por ser ella la que, bien entendida y penetrada, abre un inmenso camino para entender el latin, el castellano y otros dialectos vulgares de la lengua latina, con facilidad".

Sarmiento es riguroso con los profesores y asi dice: "134. . . Acaso sera máxima de algunos que enseñan, el castigar a los que hablan algo de gallego para no verse sonrojados con las preguntas. Esa tiránica máxima se desvaneceria si, los que han de ser maestros fuesen gallegos y con conocimiento de la lengua; o si no lo eran se les obligase a que antes la estudiasen y entendiesen con extensión. . . 135. No parezca esto puerilidad. Los niños tiene derecho a que se les responda de todo; y tengo por señal buena el que los niños pregunten y repregunten sobre todo, pues mostrarán que desean saber".

En un apartado de la obra "Onomástico" Sarmiento insiste en el método interdisciplinar, en base a la graduación de la enseñanza de las cosas naturales, artificiales (del artificio del hombre) y visibles, para entrar después en la enseñanza de las cuestiones conceptuales y/o invisibles. Pues bien. Sarmiento titula un apartado asi "Es indispensable el estudio de la Historia Natural para saber con fundamento cualquier facultad", iniciando lo que modernamente se llamaria pedagogia del medio ambiente y también interdisciplinaridad en la enseñanza. Dice Sarmiento: 180. Por lo que llevo escrito hasta aquí conocerá el lector que hablo de la Historia Natural que comprende los tres reinos, vegetable, animal y mineral. . . 193. En cada ciudad o villa de Galicia habría de haber algunos que se dedicasen a enseñar a los niños la lengua gallega con extensión y propiedad. No haciendo estudiar algo de memoria, que es el coco y espantajo que a los niños hace tener odio a todo género de estudio. Habia de entablarse solo por un año en esa enseñanza para cada niño, por via de entretenimiento, juego y conversación; señalándoles con el dedo todas las cosas visibles del pais, y dándoles los nombres gallegos que alli supiesen, o los que se usasen en otros paises de Galicia. . . 194. En ese caso los mismos muchachos buscarían a porfía, y las traerian al maestro, las cosas cuyo nombre querian saber. Traeran frutas, frutos, granos, hojas, flores, yerbas, pájaros, gusarapos, peces, conchas, mariscos, etc. Lo mismo se debería hacer con las cosas artificiales, con los juegos y enredos. . ." 195. Los niños no pueden hacer concepto de las voces ni de las cosas sino por las pocas cosas que han visto, y por las pocas voces que saben. . . 197. El ser los niños muy preguntones y amigos de saber es una señal admirable. A estos, si hay quien los discierna, se debe dirigir la enseñanza con particularidad, pues el querer saber es el mejor medio para lograrlo".

Sarmiento es, pues, un precursor de la renovación pedagógica, que introduce nuevas metodologias participativas en la enseñanza, que parte de los actos creativos y propios de los niños, que fomenta la participación del alumnado y promueve que el profesor se acomode a la forma de ser, a la psicologia de los niños, de manera que ellos comiencen a aprender las cosas sin ser forzados y sin usar técnicas memorísticas, sin fundamento.

Sarmiento critica en 211 del "Onomástico" la memoria mal usada, y dice: "211. Memoria. Los dos polos han de ser el premio y la emulación. . . He llegado a sospechar que los primeros que han inventado echar la albarda a los niños de que estudiasen de memoria, y que forjaron el falsísimo y malvado texto "La letra con sangre entra", han obrado con refinada política. Dirían: si a los niños se les enseña bien, y no se les pone un par de espantajos para que los retraigan de las letras, todos saldrán estudiantes, y no habrá quienes se dediquen a la guerra y a los oficios mecánicos. . . 213. Pero el estudiar de memoria no es ejercitar la memoria, sino atormentarla, ofuscarla, trastornarla y ejercitar la paciencia de la juventud. ¿Qué tiene que ver fecundar la memoria de especies fijas, buenas, ciertas, claras y exquisitas, con estudiar de memoria y a la letra?. El que en Madrid sale a pasear las calles y a reflexionar lo que viere, vuelve a casa con su memoria cargada de especies, sin haber estudiado nada de memoria. 214. Al contrario, un niño al cual en el mismo espacio de tiempo se le cargue y obligue a que estudie de memoria seis o siete periodos a la letra, se estará aporreando toda una mañana, voceando, repitiendo, y trastornando el contexto, atolondrando a los oyentes, a las paredes y aún a si mismo".

Nunca posiblemente se ha escrito una crítica tan descriptiva y dura sobre las letanias repetitivas de la enseñanza memorística como en el caso de Pe. Sarmiento. Y aun añade el padre benedictino: "238. A los pedagogos solo les toca enseñar y estudiar mucho para saber enseñar bien. Y esos son los dignos del castigo del talión, si no sabiendo enseñar se meten a pedagogos".

De la Gramática y de las Lenguas, de la Geografia y de Las Genealogias, de la Historia Natural y de la Botánica aun habla el Pe. Sarmiento en el "Onomástico", pero concretando estas disciplinas con las nuevas orientaciones y conocimientos: "397. . . No hablo de la Geografia en cuanto comprende lo especulativo y cosmográfico, ni el físico, pues todo eso es la mejor porción de la Historia natural. Hablo de la Geografia política y práctica. . ." En 741, Sarmiento añade: "Era preciso un volumen para recoger los inventos útiles, y aun precisos a la sociedad humana, que hallaron algunos sabios de primer orden V.g., el miscroscopio de reflexión; el telescopio; la máquina neumática; la máquina eléctrica; los logaritmos; el péndulo; los cálculos diferencial e integral; la Algebra espaciosa; el reloj autómata; la muestra; la analisis de los infinitos; la regla de Kepler; la del P. Gulding; los indivisibles de Cavalerio; el descenso de los graves, y los satélites de Galileo; el barómetro y termómetro de Torricelli; el globo de Otto Gueriche; el gama de los colores de Newton, etc.

Asi este ilustre polígrafo aparece como gran conocedor de varias disciplinas, que "a fortiori" van a incidir en su plan de lograr una metodologia para la enseñanza, no solo participativa, sinó también inter-disciplinar.

En otro texto consultado para esta comunicación "Discurso sobre Educación de la Juventud" (de tres años más tarde, 1768, segun la opinión de Pensado), Sarmiento va a reincidir en muchos temas y también va a confirmar la línea de renovación pedagógica y de defensa de una renovación pedagógica profunda para Galicia, su pais de origen, con respecto a la lengua y cultura nacionales gallegas, erradicación de la enseñanza memorística, de los castigos, y del obscurantismo de la época, etc.

Así Sarmiento comienza diciendo que "de lo más preciso es que sepan (los maestros) enseñar a los niños "in verbis" y que comiencen a hablar los primeros elementos de la ciencia" añadiendo "la edad de la niñez es la mas propia para recibir las mas puras simientes de la verdad y de las ciencias".

También critica Sarmiento el exceso de alumnado y asi dice: "¿Qué podrá enseñar de Gramática el maestro que ha de enseñar de un golpe a quinientos muchachos?" e insiste en el tema de la lengua propia: "es desatino creer que un niño, que aun no sabe la lengua propia, pueda aprender otra extranjera, a no querer que esa se haga natural o como que la ha mamado. Si un niño español se coloca en la Persia a aprender la lengua Persiana, como si fuese natural, si le enseñan con el dedo significadas las cosas por las voces, las aprenderá; pero si las cosas son invisibles y espirituales, ¿por qual lengua se les ha de explicar".

Añade Sarmiento: "Es innegable que el año 1090 no habia Reino de Portugal, ni lengua portuguesa: entonces solo había Lengua Gallega, que se extendió a Portugal, como la Catalana a Valencia. . . y asi pido alfabeto y silabario aparte para Galicia. Al alfabeto castellano se deben añadir las letras y sílabas peculiares de cada Provincia. El hacer clase aparte Galia es por ser el dialecto mas cercano al latin: no hay Español que mas facilmente pueda aprehender la lengua Latina que los niños gallegos: de esto se evidenciaran los que tienen alguna noticia científica del artificio de la lengua Gallega, y el origen de sus voces, atendiendo a la analogia del pais, y a las voveces latinas correspondientes; y por no saber la lengua Gallega los maestros de latinidad, han enseñado hasta aqui por la ramas a la juventud Gallega. Los mas de esos maestros no nacieron en

Galicia, ni hicieron estudio de la lengua Gallega, y castigan a los niños que sueltan alguna voz o frase Gallega, como si dixera una heregia. No he leido semejante barbaridad, obligar a los niños a que estudien una lengua muerta, qual es la Latina, por otra que para ellos es mas muerta, qual es la lengua Castellana, y que olviden la lengua que han mamado, y que le es nativa, qual es la Gallega. . . Hablemos claro; por mas que uno sepa una lengua extraña, mejor entenderá las cosas en su lengua nativa, y que familiarmente habla".

La metodologia de Sarmiento supone una auténtica revolución pedagógica, no solo por el empleo de la lengua nativa y el extender los conocimientos en esa lengua, sino por el uso de la interdisciplinariedad y de graduaciones en la enseñanza, que ya habia explicitado en parte en el "Onomástico Etimológico de la Lengua Gallega" y asi el ilustre polígrafo gallego dice. "Al niño que aun no sabe su lengua nativa, ni puede contar por centenares los nombres de las cosas visibles que Dios ha criado, se les pone en las manos el arte de Nebrixa, que abunda de voces facultativas, y de cosas invisibles, que por ser intelectuales, maldita la conexión tiene con las cosas visibles, ni aun para compararlas, perdiendo tiempo el niño en ese pantano. Pasan luego a ese niño a estudiar artes, cuyas voces Lógicas, Metafísicas y Físicas significan cosas que no existen ni en el mundo visible, ni en el invisible. Si el niño ha de seguir alguna facultad Mayor de Teologia, Cánones, Medicina y Leyes porque ha entrado en la carrera casi desnudo de su lengua nativa, con extensión, y mal vestido de la jerga latina, no sera Teólogo, Canonista, Médico, Legista y quiera Dios que sepa la Doctrina Christiana de Astete". . . "Veanse ahi veinte y cinco años mal empleados. . . y todo por falta de método" tan cierto es, que el verdadero método para aprovechar en el estudio, ha de comenzar por la lengua nativa, hasta saberla en toda su amplitud. Afirmo, y firmo, que jamás sabrá ciencia alguna con fundamento, si no se estudia con el idioma que se ha mamado, y se continua toda la vida: toda lengua extraña, sea muerta o viva, es muy equívoca para explicar ciencia alguna. Los hombres no se comunican por conceptos, sinó por palabras, . . . podrá uno a medio saber muchas lenguas extrañas, pero su lengua nativa la debe saber con toda perfección para su estudio, para reducir a ella todas las nociones que fuese adquiriendo; de modo, que las verdades científicas, en las quales se ha de fundar el niño, las ha de saber no en otra lengua, que en la natural y vulgarizada: el que sabe y comprehende una verdad en su misma lengua nativa, no necesita estudiar de memoria y a la letra; no es entender, sino atolondrar las paredes, y porrear a los niños". . . "En lo que se ha de poner especial atención es en estudiar de sentido, y eso se logrará leyendo libros escritos en lengua nativa, como la mas propia para entender y comprehender los asuntos. . . Asi son los niños que como papagayos y gayos estudian de memoria, y a la letra con textos que no entienden ¿No seria más util que el tiempo que gastan en estudiar de memoria, lo gastaran en recoger más y más voces de su lengua nativa? Para proceder con método es del caso dividir por clases las voces. La primera ha de ser los mixtos de la Historia Natural en todos sus reynos; se deben recoger todos los nombres de los animales del pais, los nombres de todas las aves, de todos los pescados y mariscos, de todos los insectos y vivientes; segunda, de todos los vegetables, de los árboles frutices, plantas y yerbas, henos germenes, muscos, terera: de los metales minerales, fósiles, tierras, piedras, etc. A eso se reducen con los nombres de los cielos, estrellas, y planetas, los de los elementos y meteoros visibles. Hasta aqui el cúmulo de nombres de las cosas visibles que Dios ha criado, y han conocido nuestros abuelos: despues se ha descubierto la América y el Nuevo Mundo, y en el nuevos mixtos de la historia natural, y nuevos artificios de la industria humana. Ha poco mas de un siglo se invento el Microscopio y Telescopio, y con ellos se descubrió a vista de ojos por Microscopio otro mundo de cosas naturales, que antes nos eran casi invisibles, y otro nuevo Cielo de Astros y Satélites, que antes nos eran inaccesibles por falta de Telescopio. De ese modo se aumentó enormemente el número de las cosas naturales, y el de las voces y nombres, para significarlas en qualquiera lengua viva". . . "Los segundos nombres que los niños han de tomar de solo oidas, son los que significan lo que no son cosas naturales, sino artificiales, y como obras de los hombres. El modo de saberlas en breve se reduce a que el maestro que ha de enseñar de viva voz al niño, sepa todas las voces de la lengua nativa, y que vaya señalando cada cosa por si con el dedo, ya natural, ya artificial, y pronunciando tres veces en voz alta y clara el nombre. Mientras el niño estuviere ocupado en conocer las cosas naturales y artificiales y saber su nombre, no se le debe ocupar con voces o nombres de cosas invisibles, materiales y espirituales, que no se pueden señalar con el dedo: esas cosas se han de enseñar despues de las naturales y artificiales. . . "Si los niños no hacen idea de lo que les enseñan, ni los Maestros de lo que les han de enseñar, todo se reducirá a un entremés de los sordos, y a malbaratar el tiempo de una edad tan florida ¿Y que diremos si a ese entremes de los sordos se agrega la insufrible albarda de que los niños estudien de memoria y a la letra todo lo que ni ellos, ni el pedagogo han entendido, so pena de que si no cumple se represente a lo vivo el otro entremés de los ciegos apaleados? Diremos lo que he dicho, y escrito muchas veces, que no se con que conciencia se castigan los niños, porque no saben aprender, y nunca se castigan los Maestros, porque no saben enseñar"

Para Sarmiento resulta evidente que se ha de enseñar con una nueva metodologia, teniendo en cuenta la creatividad del propio niño, los conocimientos aportados con los nuevos descubrimientos y de forma que nunca se de un paso o avance en la metodologia docente, si previamente el niño no conoce bien su lengua nativa y las cosas mas naturales, para llegar al terreno final de los conceptos. Y Sarmiento resulta incluso optimista en sus apreciaciones, pues considera que esa metodologia puede ser implantada pronto y ademas que los educadores la van a aceptar rapidamente, rompiendo con los viejos prejuicios de los anteriores sistemas memorísticos y "fabuladores", tan ajenos a la ilustración que Sarmiento representa. Y dice "Libertados los niños que mostraren genio para las letras, de los dos terribles y tremendos espantajos, de estudiar de memoria y a la letra, y del cruento castigo por un "quítame alla las pajas", yo fio que los niños entrarán muy gustosos en cualquier estudio, por muy dificil, que sea, si se les sabe enseñar con método" "Por la multitud de voces Gallegas que los niños saben, y pueden saber, sin haber estudiado de memoria, se conoce quán a poca costa podra saber un niño, si se le enseña bien. El modo sera que no dexe pasar dia en el qual el niño tome de memoria cinco o seis voces Gallegas a lo menos; y si el niño es Castellano, Castellanas pura o provinciales. . . las cosas espirituales e invisibles se le han de inculcar con frequencia por medio de pinturas, . . . todas las demas. . . se deben enseñar a los niños nombrándolas en voz alta y clara, mostrándoselas con el dedo".

El P. Sarmiento explica como se debe enseñar a escribir a los niños e incluso dice "A un niño que ya sepa dibujar, le será muy fácil y gustoso escribir bien. Es experiencia que los niños son naturalmente remedones, y que sin maestro alguno se dedican con demasía a dibujar qualquiera cosa, sin atender a si lo hacen bien o mal. Esta fuerte pasión de los niños se les debe promover quando han de comenzar a escribir; entonces se le ha de dar papel perdido, para que en el borrageen en sus dibujos y mascarones; con la advertencia de que ellos crean que no los han de reñir, y que los maestros les permitan enredar y dibujar, para que sientan la mano y el pulso", adelantándose a todas las teorias pedagógico-psicológicas del dibujo y de la escritura, que mas tarde habrían de poner en vigor diferentes escuelas modernas.

Estas "intuiciones" del P. Sarmiento, en relación a la nueva enseñanza, al empleo de la lengua nativa, del sistema interdisciplinar, del destierro del memorismo, de la libertad creativa del niño, del empleo de múltiples disciplinas y conocimientos: Historia natural, Geografia, Historia, Matemática, Nuevos Inventos (recogidos en libros) etc. demuestran que el Pe. Sarmiento es un adelantado en su tiempo y que realmente promovió una profunda renovación pedagógica gallega y, mas en general, de la forma de enseñar cualquier lengua o disciplina, de manera que se produjese un cambio de los viejos sistemas y de la propia sociedad en que vivia, que comenzaba a recibir los rayos luminosos de los ilustrados del siglo de las luces.

El modelo participativo de inserción en el medio, del alumnado, que propone Sarmiento va más allá del mismo uso de

la lengua nativa y a facilitar un más amplio conocimiento de todo el mundo cultural de su época, desde un contexto social y lingüístico propio, el de su pais de origen, de su patria, Galicia, y el de la España de entonces.

El recorrido fue largo, a través de los dos textos de Sarmiento, pero valia la pena comprobar como ya en el siglo XVIII un precursor de los movimientos de renovación pedagógica formulaba, correctamente a nuestro entender, teniendo presente su epoca, una serie de soluciones para resolver los problemas de la enseñanza en Galicia y en el Estado español, con una clarividencia realmente increible para su tiempo.

El Pe. Sarmiento pasará a los anales de la historia como uno de los más esclarecidos ilustrados gallegos que más ha luchado por la dignificación de la enseñanza, de la cultura y de la lengua de la nación gallega y que propuso fórmulas validas para provocar una renovación pedagógica y social en el ámbito no solo gallego, sinó también peninsular.

AS IDEIAS PEDAGOGICAS DE JOAM VICENTE VIQUEIRA

AUTOR : Ana Mª Nòvoa
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C. A. : GALIZA

APONTAMENTOS BOGRAFICOS SOBRE J. V. VIQUEIRA

Joam Vicente Viqueira Cortom nasceu filho de galegos em Madrid em 1886 (o 22 de octoubro); aos poucos meses trouxerom-no para a Galiza e até os 12 anos viviu no lugar de Sam Fiz de Vijoi, perto de Betanços. Desde 1898 viviu em Madrid para estudar na "Instituiçom de Livre Ensino", passando os veraôs na Galiza e tendo contacto pessoal com Francisco Giner de los Ríos. Aos quinze anos já tivo umha grave doença que o levou à morte aos 37 anos de idade; residu em París para tratar a sua doença e ali estudou na Sorbòna, com Bergson no Colégio de França, iniciando-se a sua vocaçom filosófica nessas datas (1908-9); com anterioridade tinha estudado na Universidade de Madrid com Giner, Simarro, Cossio e Caso. Em 1911 licenciado em Filosofia pola Universidade de Madrid; de 1911-1914 com umha ajuda da "Junta de Ampliaçom de Estudos" vai à Alemanha a estuda nas Universidades de Berlin e Leipzig, asistindo aos seminários de Simmel, Riehl, Cassirer, Wundt. Em Gotinga trabalhou com Müller e asistiu aos cursos de Husserl.

Em 1913 doutòra-se pola Universidade de Madrid e em 1917 ganha a Cadeira de Psicologia do Liceu de Santiago, passando logo ao Liceu da Corunha, donde regenta a mesma Cadeira até a sua morte em 1924, no lugar da Lagos (Bergondo o 29 de outubro.

Foi Presidente das "Irmandades da Fala" da corunha, colaborador da revista "A Nossa Terra", notável orador e escritor de varias obras em galego e espanhol: colaborou activamente com os nacionalistas galegos do seu tempo, como Lugris Freire, Angel Casal, Alfredo Somoza, Vítor Casas, os Vilar Ponte, Penha Novo, etc. Foi tamem presidente da "Antorcha Galaica do Livre Pensamento" associaçom liberal e progresista, operária, da Corunha.

Centros de persoas acompanharom o seu corpo até o cemitério de Ouces, com asistência de membros de Câmara Municipal da Corunha, sócios das "Irmandades da Fala", directivos de sociedades operárias, estudantes e escritores galegos.

Para González López, historiador e discipulo de Viqueira nos estudos secundários, dos que receviu ensino de Psicologia, Lógica, Etica e Direito, a oratória de Viqueira "era essencialmente lírica". Viqueira, alto de estatura, de noble face povoada por umha barba mesta preta, de ampla fronte, com presença de Apóstolo; a sua fala singela o no trato como os amigos, acesa e vibrante nos discursos e conferências".

Para Garcia Sabell, Viqueira o home, "era um arrebatado. . . e contudo o seu pensamento só funcionava no rigor e na análise" "Estudava a Husserl, seguia o ensino de Wundt, escutava as palavras subtis e engaioladoras de Bergson, e contudo compunha poemas líricos, fazia música e amolecia perante a paissagem "era" um home con fe. Fe na Galiza e fe na cultura. Um home que arelava fazer o casório das duas crênças, para que ambas se convertessem nunha unidade superior: Galiza culta fazendo cultura galega". Europeu radical que "pola sua adesom a todas as formas de se manifestar o espírito fou um europeu extremado", nele "há um fio condutor, leviano e oculto, que leva a este home desde o depregamento da actividade intelectual em Centro-europa, com todas as suas complexidades e profundizaçons ideológicas, até a fe patriótica, a pesar da tristeira realidade da Galiza, "Viqueira é tam galeguista, sinte tanto à Galiza no Berlim superculto quanto no Sam Fiz de Vijoi". E termina dizendo Garcia Sabell: "Ele foi pois umha grande posizáveis: a europeizaçom da Galiza; o projecto de criar umha filosofia de cerne galego; a impronta moral sobre as geraçons seguintes, que nom chegarom a o conhecer; o nascimento de umha Escola de Psicologia teórico-experimental com aplicaçom imediata ao home da Galiza; e, finalmente, a formaçom ao seu arredor de grupos de trabalho, dedicados à pesquisa em profundidade dos problemas da nossa terra".

Para Ramon Pinheiro, Viqueira, "mente afeita à disciplina do pensamento filosófico, espirito trabalhado e depurado no trato permanente, com os valores mais puros da cultura, era, porriba de todo, home de fe, home de profunda fe. Tinha fe —umha especie de fe prática— na força redentora da educaçom; tinha fe —umha especie de fe moral— na imperiosidade intrínseca da justiça. E esta tripla fe fazi-se chama acesa, no intimo do seu espírito, para iluminar um só ideal: Galiza".

"A personalidade de Viqueira, rexa no espírito e doente no corpor, orientava-se em tres direcçons: umha, especulativa, que o levava à meditaçom filosófica; outra, artística e criadora que o levava ao cultivo da poesia e da música, tam amadas por ele: outra, prática, que levava à actuaçom galeguista, à docência cultural, etc. Mas, as tres direcçons conduziam a Viqueira ao meior ponto central: o desenvolvimento da personalidade espiritual da Galiza"

Ainda que a sua obra tem muitissimas connotaçons educacionais, pondo em foco questons importantes de carácter pedagógico, de organizaçom do Ensino, de defesa da língua galega e da sua normalizaçom e normativizaçom num contexto conflitivo com o espanhol, etc., nom se tem reparado nesta dimensom fundamental de Viqueira como docente é investigador filosófico, como pensador, que oferecia modelos educativos, práticos e concretos, na defeda da ciência e da cultura, na situaçom concreta da Galiza.

Muitas das suas propostas de modelo integrado para formaçom de professores e formadores, de ensino a partir da língua própria do alunado, de psicologia e pedagogia, etc. ainda hoje som válidas.

Sobre alguns desses aspectos tratará de forma sucinta esta comunicaçom.

ALGUMHAS OBRAS DE VIQUEIRA

Gonzalez Lopes recolhe entre outras obras de Viqueira as seguintes: "La psicologia experimental y el maestro" Madrid 1915-16, dez liçons dadas no Museu Pedagógico Nacional de Madrid; "Bosquejo de Psicologia infantil; "Forma y color en el dibujo infantil" (Madrid 1915); "Sobre el dibujo de los niños" (Madrid 1915); "La Enseñanza" dela Psicologia en las Universidades Alemanas" (Madrid 1915) y "Un nuevo factor de la memoria de la identificación" (Madrid 1916). Já na Galiza escreve "Que és una medida mental, es posible una psicologia cuantitativa? Madrid 1917; "Nuevos problemas educativos" (Corunha 1918), "Introducción a la Psicologia pedagógica" (Madrid 1919); "Elementos de Etica" (Corunha 1919). A morte sorprendeûno trabalhando na obra fundamental "La Psicologia contemporánea", editada póstumamente em 1930. Amigos seus recolherom parte da sua obra nesse ano, na Corunha, num volume intitutlado "Ensayos y poesias" e a sua viuva Dña. Jacinta Landa Vaz Coronado edita tamem póstumamente "Etica y Metafisica" em 1926.

Ademais existem artigos publicados em "A Nossa Terra' a ensaios na revisa "NOs", "Suplementos Nos", etc.

IDEIAS SOBRE A EDUCAÇOM E O ENSINO EM VIQUEIRA

Viqueira posue umha notável base filosófica polo contacto com as produçons filosóficas dos melhores filósofos do seu tempo e tamem por múltiplas leituras de obras fundamentais científicas e do pensamento contemporáneo. A su vissom será, portanto, sempre interdisciplinar e assi relacionará em todo momento a filosofia (a metafísica) com outras ciências. "Nom todas as ciências, nom todos os dados científicos som igualmente determinantes para a metafísica. . . Já nom seram as matemá-

guia do conhecimento da realidade. . . seram-no em câmbio ciências novas. . . a psicologia, a biologia, as ciências da cultura".

A sua posiçon voluntarista face à vida e a sua creença nos valores morais, que se devem espalhar atraves da educaçom, reflecte-se a miudo na sua obra e nomeadamente na produçom galega, donde a finalidada, a recuperañom da língua e da cultura galegas fai que desea de teorizaçons mais abstractas para formulaçons concretas, para resolver a "questom galega".

Viqueira afirma "O home capaz de viver com valor a nossa época tem-no que formar a educaçom" e a partir dai formula modelos educacionais precursores do que hoje chamamos modelos educativos integrados e interdisciplinares. Mas, toda esta actividade criativa de Viqueira, tanto na ordem especulativa, no ensaio filosófico, quanto nos estudos psicológicos, pedagógicos, ou incluso as leituras e conhecimentos de biologia, das ciências da cultura, da lingüística, etc. está marcada profundamente por um ideal moral e nomeadamente por umha vocaçom, nascida desse ideal moral.

Assim di Viqueira "Um feito capital temos que ter em conta: a vocaçom. Nom em vam vem a palavra do latim "vocare" chamar. A atracçom que umha actividade humana exerce sobre nos como umha esfera do nosso ideal é a vocaçom" e ainda argüe antes "se o ideal vale, a vida deve submeter-se incondicionalmente a ele". Esta posiçom vocacional, ética, do pensador Viqueira vai ser o leit motiv que percorre como um élan vital toda a sua obra e noseadamente as suas ideias sobre a educaçom e o ensino.

Las, as esepeculaçons ao defrontar-se com a realidade e no seu caso com a realidade galega,vam promover propostas concretas no ensino, no modelo de professorado e de disciplinas que devem integrar os conhecimentos fundamentais, para a práctica da docência e adequâ-la à realidade sociológica da naçom galega. Assim Viqueira botara mâo dos conhecimentos que possue de Psicologia e Pedagogia, das Ciências da Natureza, da Matemática, etc. sempre sob a égide da Filosofia, como base e fundamento de todo processo educativo. Além disso, ainda mais, vai promover modelos educativos em que se integrem cientistas e pedagogos, gentes que atendem à pesquissa investigadora e à docência, de forma conjunta, sob a direcçom de valores morais que tenhem que provocar o câmbio da sociedade, do meio em que vivem, para melhor, a traves da acçom.

Viqueira confia na acçom para modificar as cousas e provocar a mudança social e cultural. Essa acçom, além dos conhecimentos filosóficos, como resumo dos conhecimentos científicos e das ciências da cultura, sera a acçom educativa. E essa acçom educativa sera presidida por valores morais que levem a estabelecer situaçons harmónicas nos conflitos sociais e de tensons entre as persoas. "O espírito humano pode se situar perante a vida do home e do meio em que esta se realiza colhendo três posiçons fundamentais e diversas. A primeira atitude é a da acçom, a da intervençom na nossa própria vida e nos seus diferentes domínios para a constroir a modo de umha obra de arte e, em consequência, tamem a modificaçom do nosso meio natural no sentido que a vida requere".

"A nossa época quer actores, nom espectadores" "E preciso que despertemos todos aqueles que escutemos no fundo da conciência o imperativo da vida, que é o da acçom". "A nossa época exige de nos como nunca quiça polo summum dos seus problemas, acçom e acçom".

Nom é o momento de valorar a tendência dos filósofos como Bergson e Husserl no pensamento viqueiriano, ou de psicólogos como Wündt. etc., cuavaliar como os impulsos vitalistas que latejam em Viqueira tenhem influências da su própria situaçom de doente, etc., senom mais bem de explicitar que ideias pedagógicas animavam ao ilustre galego, falescido na fror da sua vida.

A educaçom para Viqueira estava concevida como acçom para a su mudança social, como transformaçom da sociedade e assim em 1918 escrevia já em "Pensamentos", dedicados à memoria do insigne galego Luis Porteiro "o nosso programa imediato: 1.º Autonomia para Galiza (sustituindo as actuais deputaçons por um Parlamento Galego). . . 4.º Reforma do ensino (ampliaçom das escolas, reforma do bacharelato, ampliaçom e renovaçom da Universidade, criaçom de Escolas Técnicas", despois de afirmar sabiamente que "A Galiza história é mais extensa do que a Galiza actual".

Viqueira esboça um programa de acçom educativa, sinala directrices para a planificaçom do ensino e incardina tudo dentro de umha política educativa encaminhada nom só à defesa da cultura e da lingua galega, senom tamem adequada à realidade sociológica do pais galego e assim chega a formar posiçon sobre a arquitetura escolar, etc.

Tema central para Viqueira em quanto ao ensino nom é só a renovaçom pedagógica e a integraçom das varias disciplinas, de ciências e letras aos diferentes níveis do ensino, senom nomeadamente a formulaçom prática de novas orientaçons pedagógicas, o rechaço do memorismo, do sistema de examens, a necesidade do uso do galego nas escolas e centros docêntes e a criaçom de escolas técnicas. A preparaçom cultura e professional dos cidadaôs deve-se fazer conjuntamente e nom em compartimentos estancos. Esta visom interdisciplinar da docência e a urgência de junguir as diferentes ramas do ensino num modelo integrado disciplinar para o ensino do alunado e a formaçom de professores e formadores vai ser umha constante no pensamento pedagógico de Viqueira, conhecedor das experiências europeias. A coordenaçom da pedagogia, da psicologia, da ética, do direito, e das ciências da natureza, matemática, geografia, física, química, etc. deveria fazer-se numa centro unificado, sob a égide da ciência das ciências, que para ele era a Filosofia.

A formulaçom já dum corpor único de professorado, conhecedor das técnicas psicológicas e pedagógicas mais com especial atençom ao alunado infantil, vai ser outra das ideias que Viqueira defende com mais interesse, fazendo constar que essa unificaçom do professorado deve ir tamem acompanhada de umha maior remuneraçom do mesmo, assim como da eliminaçom da hierarquia, ademais de possuir os conhecimentos especializados que corresponda a cada nível.

Viqueira nesse sentido foi um adiantado, um precursor dos movimentos de renovaçom pedagógica e mesmo das políticas educativas mais progresistas, que se estavam a desenvolver noutros paises.

Além disso, as ideias de Viqueira em materia lingüística e pedagógica constituem tamem um notável adianto da linha queriam seguer na Galiza, a partir dos anos 70, os movimentos de renovaçom pedagógica, nomeadamente a ASPG, ainda sem ter muito conhecimento desta figura ilustre do nacionalismo galego e das suas ideias em materia filosofica, pedagógica, psicológica, lingüística, de política educativa, etc. Curiosamente os movimentos de renovaçom pedagógica galegos vam tomar a tradiçom cultural de Viqueira e outros nacionalistas, muitas vezes sem o saber, como é no caso do nosso autor, estudado nesta modesta comunicaçom.

Assim temos que o importante ensaio de Viqueira "Os nossos problemas educativos", publicado en 1918, está estreitamente ligado aos escritos sobre "O nosso ensino técnico" e "Pensamentos para umha Universidade Galega" (Nos, 1921) e que o trabalho "O galego na escola" nom se pode disvincular dos trabalhos "Pola reforma da ortografia" e "Pola reforma ortográfica", publicados quase nos mesmos anos. Todos estes trabalhos som dos anos 1917, 18 e 19, menos o referido à Universidade que é de 1921 e que forom aparecendo em "A Nossa Terra" e o, último na revista "Nos", se bem a sua elaboraçom possívelmente é conjunta, simultánea quase; se bem nos últimos artigos se perceve umha maior radicalizaçom e clarifica - çom nas posiçons nacionalistas e lingüístico-pedagógigas de Viqueira, o que é lógico ao se ir perfilando cada vez mais o seu pensamento filosófico-pedagógico-lingüístico, con maiores leituras, experiências e aumento do sentimento nacionalista. Galiza perdeu um filosofo, o primeiro filósofo galego, aos 37 anos, quedando iniciava o melhor da sua vida intelectual e o seu pensamento se aprensetava com maiores indicios de maturidade e criaçom.

OS PROBLEMAS EDUCATIVOS EM VIQUEIRA: RENOVAÇOM OU REFORMA DO ENSINO, DA ESCOLA, DA UNIVERSIDADE, NUM ENSINO ADAPTADO A GALIZA

Depois de todo o dito, quase resulta melhor nesta comunicaçom deixar falar ao autor de forma que as ideias de Viqueira cheguem com a maior nitidez possível ao leitor, sem interferencias nem interpretaçons.

A NOSSA ESCOLA

Assim temos que em 1917 (30 agosto) Viqueira sobre a nossa escola dizia já "devemos pôr os esforços na criaçom de umha escola galega. Como esta escola ha corresponder à sua altissima misom, nom tem de se limitar à actual de escrever, lêr

e contar. Seus fins som mais elevados! A sua aspiraçom dirige-se a fazer germolar todo quanto ha de bom na nossa raça. . . A escola pedemos-lhe a raça em toda a su integridade: mulheres, homes da nossa raça para lutar, para vencer na imensa luta da vida. Seja logo a Escola o lar da Galiza. . . Falei de luta. Mas o home nom luta com vaguidades. Precisa de umha profissom, que é o intrumento de luta da vida. Entom, o problema que temos de estudar é o da formaçom profissional em relaçom com a escola. . . Mas, para o que nos propomos teremos que ampliar as escolas primárias e ter classes (aulas) profissionais" Viqueira na mençom que fai da raça nom tem connotaçom algumha de racismo, senom que se refere ao conjunto étnico galego em quanto tal, como grupo diferenciado, dentro da humanidade e assim deduce-se de outros textos do autor.

E ainda engade, para com respeito à sua visom da escola galega: "A lingua galega, com o espírito galego, deve penetrar na escola e levâ-lo alá envolveito no seu seco. Nom queremos que se ensine ha nossa linguagem por ser a nossa. Há para isso tamem outros motivos. Nom é absurdo que hoje nas escolas rurais e nas mais das vilas falem os maestros aos discípulos em castelhano, onde as rapazinhas e os rapazinhos conhecem-no, se o conhecem, com umha língua estrangeira? Isto é o mesmo que ensinar na Castela em português ou em catalâo. A mais singela pedagogia di-nos que o maestro há chegar com as suas palavras ao fundo da alma do meninho. E cómo poderam chegar com palavras estrangeiras e incomprendidas? Ainda existe outra razom para levar o galego à escola. O porvir económico da Galiza, é o porvir cultural depende da sua estrutura bilingüe. O galego abre-lhe o mundo portugês, o castelâo o mundo espanhol. Volver polo galego é aumentar o horizonte da nossa actividade universal."

"Quixera eu da que a escola fixesse mais. Quixera ver nela o centro cultural dos campos e das pequenas vilas. Nela devem fundar-se bibliotecas, no possível circulantes; nels devem organizar-se conferências sobre os problemas do momento, agrícolas e económicos. . . Os que isto cobiçamos temos de fazer dos maestros umha aristocrácia do país. Temos de orguer a sus situaçom económica aumentando-lhes os nojentos haveres que, hoje lhe dam com umha esmola. Que o maestro tenha quantos meios económicos precise para levar umha vida ideal, para elegir a sua carreira por amor! Mas se erguemos a sua posiçom económica, temos que erguer tamem a sua formaçom pedagógica e cultural. Devem formar-se para isto aos maestros na faculdade (a criar!) de Filosofia da Universidade, organizando nela estudos pedagógicos em substituiçom das Normais, das que já até os politicos da instrucçom (?) pública declaram a inutilidade relativa. Ao ir os maestros à faculdade de Filosofia achariam nela um trabalho sólido, um horizonte amplo e se faria a obra de justiça de os igualar com os professores secundários e universitários."

"Duas palavras para rematar sobre os edificios escolares. A nossa arquitetura galega vai-se perdendo rapidamente. No seu canto enchem-se o país de edificios feos, sem caracter. Umha maneira de conservá-la e desenvolvê--la seria declarâ-la obrigatória para os edificios escolares, que chegariam a ser modelos arquitectónicos".

O galego na escola.

Falei já na "Nossa Terra" (jornal) da necesidade de introduzir o galego na escola. Como pode fazer-se isto?. . . O primeiro passo para que o galego apareza na escola há consistir em que o maestro nom perciba aos rapazes ou rapazas a expressom do pensamento espontáneo: é dizer, na própria enxebre fala. Quanto nom se adiantária pedagógicamente se tal se fixera na Galiza! Suprimir a formulaçom do pensar numha lingua extranha é suprimir um dos impedementos mais grandes para o pensar, já que pensar e palavra vam senpre íntimamente unidos. . . A educaçom estética da infância e a sua educaçom lingüística requerem que levemos à escola a poesia, em geral a literatura popular ou quase popular, e a cantiga popular. Ademais deveria-se fazer escrever aos rapazes as poesias lidas ou cantadas e afazê-los assim a empregar como língua escrita a sua própria.

Condiçom indispensavel para o antes exposto é que o maestro na Galiza saiba o galego e isto nom se alcança verdadeiramente se nom é exigindo-lho nas oposiçons como umha matéria do questionário e criando cadeiras de lingua e literatura galega nas Escolas Normais. Nom se trata de negumha grande asignatura; o que cobiço é somente que a maestra ou maestro escrevam e falem correctamente a lingua do povo e conhezam o mais importante da sua literatura.

Repito o que outras vezes dixem: nom se trata aqui de umha aspiraçom puramente sentimental. Trata-se de umha exigência pedagógica e dum aumento do horizonte do discípulo".

Os nossos problemas educativos

"Falarei-vos com claridade, sem aparelho, do que podemos todos unidos fazer, do que devemos fazer imediatamente ou quanto mais antes, para renovar a nossa vida educacional. . . Notemos que a importância da educaçom é inorme. Os seûs chamados insucessos som expresons pasageiras de desesperança. Nom houvo corrente espiritual no mundo, nacional, social, religiosa, que nom tivera como consequência umha educaçom própria; que nom trabalhasse, como por umha necesidade vital, pola sua educaçom e ensino. . . Como vou falar do ensino em geral e necessário antes de todo que tenhamos umha ideia do que é o mesmo. Da-se nas sociedades o feito de que querendo transmitir as geraçons futuras os bens culturais nasce a educaçom. Seu fim nom é outro; e a educaçom é assim no fundo o lume sagro dum povo. A educaçom compreende por umha parte a formaçom geral do indivíduo, a escola à que ele concorre nos primeiros anos da sua vida (escola primária); por outra, a formaçom profissional. Ainda que poda chocar esta divissom admitamó-la sem explicaçom algumha, porque sendo simples responde ao nosso presente plano. Na educaçom profissional consideraremos: a dos maestros primários, estudos técnicos, o bacharelato, capitalmente como preparaçom para a Universidade, e a Universidade"

"Convem agora que falemos da escola primária. . . o primeiro a reformar som os métodos que realmente constituem o núcleo, o essêncial da escola; nom um procedimento que convem para realizar o fim da escola, por que a vida nom desperta mais que em contacto com a vida! Trocar um procedimento, um método polo outro é cambiar a pequena eficácia pedagógica pola grande eficácia pedagógica. . . Cómo pensar umha escola galega sem a língüa galega".

Viqueira ainda matiza, dentro do plano que estrutura para a reforma do ensino aos níveis de escola primária, secundário, ensino técnico, bacharelato e ensino superior técnico e universitário, que "ainda que a escola nom tem por misom a formaçom profissional, aqui, como em outros paises, devemos por necesidade do momento introduzir esta nela. Porque qué será de nossa raza (povo) se a maioria dos seus membros nom tenhem umha arma de luta na vida? Fagamos que a tenham, fagamos quanto podamos pola educaçom profissional do povo na escola. . . Quixera que a escola fixera ainda mais. O nosso campo esta espiritualmente pobre e daqui nasce a sua pobreza física, porque por eles nom passa grandiosamente rugindo o sopro do espírito. E preciso que circule por ele o batido espiritual da cultura. Consegui-lo é umha misom da escola à que eu chamo misom cultural".

Para Joam Vicente Viqueira, a reforma educativa e a planificaçom do ensino significa umha nova estruturaçom dos níveis do ensino, em modelos integrados, a valoraçom do professorado como membros dum corpo único com diferentes funçons, segundo a sua especialidade e vocaçom, e a atençom do ensino da mulher, marginalizada naquele tempo do ensino, em que nom existia a coeducaçom e as mulheres nom accediam aos níveis diferentes de instrucçom. E todo isto para qué, para, no pensamento de Viqueira, normalizar a língua e cultura da Galiza, no contexto universal da humanidade, para que os cidadaôs tivessem armas para lutar na vida, para fazer mudança da sociedade para melhor.

"O maestro tem de ser o conselheiro dos galegos, dos mais dos galegos, em todas aquelas questons que se referam aos seus interesses e à sua cidadania. Como ele nom poderá fazer tanto como desejamos lhe seja encarregado, procurará ajuda nos discípulos mais adiantados e nos vizinhos fazendo assim entrar na escola totalmente ao povo. E lembremo-nos que esta

cooperaçom pola escola, pola educaçom, tem de ser geral e cobiçamos que ninguem seja alheio a ela e ao resto do ensino. Simples cidadaôs, cientistas, técnicos, todos devem, em quanto podam, pensar na grande escola da que depende o porvir do seu povo!.

Relativamente aos professores de ensino primário, Viqueira dixo "Corre-ño pois falando da educaçom profissional pola formaçom dos maestros chamados primários. E um dos mais grandes erros que se padecem o pensar que os maestros primários tenhem umha misom mais elemental, mais simples que cumplir do que os universitários ou do que os secundários. . . a tarefa de um professor primário nom é de nengumha maneira inferior à do professor da Universidade, Aspiramos, pois, a darmos ao maestro primário umha preparaçom tam fonda como a dos outros professores, e entende-se, nom a mesma, senom tam fonda, tam rica; orientada, claro, na direcçom particular exigida pola diversa especialidade. As Escolas Normais, pequenas e pobres de espírito por necesidade, pola sua natureza, porque nelas se respira um estreito ambiente de classe, porque estam limitadas polo estreito horizonte histórico que preside infelizmente a formaçom do maestro, nom respondem aos nossos propósitos. . . Os pressores (mestres) primários devem formar-se como os outros professores na Faculdade de Filosofia da Universidade, onde acharam um trabalho sólido, um horizonte amplo e humano e umha maneira de romperem os actuais e velhos prejuiços".

Viqueira, pois, propom um modelo integrado de formaçom de professores e de formaçom de formadores concorde com o das Universidades de outros paises e reclama para os professores de ensino primário umha formaçom especifica, pròpria, segundo a sua funçom e especialidade. Critica as Escolas de Magistério ou Normais e propom um modelo único que poda levar adiante umha verdadeira renovaçom pedagógica, "umha maneira de romperem os actuais e velhos prejuiços".

Em cuanto ao ensino técnico, outro degrau ou nível de ensino, que preocupa profundamente ao pensamento pedagógico de reforma do ensino de Viqueira, anotará tamém no seu trabalho sobre "Os nossos problemas educativos" o seguinto: "O primeiro a fazer para termos técnicos é simplemente criar o mesmo ensino técnico. . . Temos entom de organizar o nosso ensino técnico. . . O que precisamos nos propôr é a criaçom dum "tecnicum", de umha escola técnica na Galiza. O técnico comprendera primeiramente o ensino elemental técnico, com cursos de estudo que duraram pouco tempo e que permitiram formar rapidamente técnicos elementais agrícolas e industriais. Ademais compreendera o ensino superior técnico, no que juntamos a profissom de arquitecto e as diversas especialidades de engenharia (engenheiros agrónomos, que hoje se forman na regiom agrícola mais estéril, nos arredores de Madrid, engenheiros de caminhos, químicos e outros) tendo em conta sempre ha organizaçom dos estudos as necesidades reais do país, no momento actual. Porque todas as anteditas profissons técnicas requerem umha especializaçom, umha orientaçom regional. Por exemplo, nom é o mesmo ser engenheiro agrónomo na Andalucia do que sê-lo na Galiza. . . Queston delicadissima é a do professorado, pois precisamos professores totalmente modernos."

Para com respeito ao bacharelato Viqueira tamem formulava umha serie de modificaçons e críticas que ainda hoje poderiam ser de proveito, assim dizia, no trabalho citado acima: "O nosso bacharelato tem que sofrer aquelas reformas gerais que ham transformar todas as classes do ensino. Por si mesmo padez um defeito grande: falta de método, falta de coesom. . . Isto da-vos umha ideia do que su entendo por continuidade, coesom e método. Consiste em que os estudos começados no primeiro ano nom se deixem, senom que se continuem até o último, único jeito de faze-los úteis. . . A falta de continuidade é um defeito tamem nos nosso planos universitários e dos demais planos dos ensinos nossos; porque ales baseam-se todos numha concepçom memorista e simplicista do ensinar e do aprender. . . O que vai dito aqui com respeito da falta de método, de continuidade no bacharelato, deve aprovetar-se pois para os restantes planos das escolas técnicas, normais e universidades. Quando a continuidade se estabeleza no ensino secundário apareceram absurdos os examens, de todo jeito perturbadores, anuais e por asignaturas. . . Algumhas indicaçons para rematar o tema do ensino secundário, Fala-se e exige-se a divissom do bacharelato em secçons, ao menos em duas secçons: umha de ciências e outra de letras. Eu nom som partidário desta divissom. . ."

Viqueira vai-se defrontar com o ensino universitário, tamém com umha grande coerência e a adiantando-se com muito às reformas deste ensino praticadas desde entom. Assim, Viqueira di "Agora passamos ao estudo da Universidade, ou melhor dito, ao da reforma e complementaçom da nossa Universidade já existente. A Universidade devia-lhe corresponder a formaçom profissional superior (aparte da sua misom geral educadora)

Motivos condicionados pola história fam que à Universidades nom lhe corresponda hoje quanto devia corresponder-lhe (por exemplo a engenharia) Mai isto nom fai ao caso. A profiessom, a carreira dum home, pode ser ou umha técnica, aplicar o saber, intervir no mundo da natureza ou do esprito conhecendo as suas leis (medicina, direito, veterinária, química industrial, pedagogia) ou o investigar mesmo, e polo tanto a producçom de ciência (profissom de investigador). Daqui dous grupos de Faculdades: as técnicas que hoje som direito, medicina, e farmacia e as teóricas ou actuais de ciências e letras. Falaremos das últimas considerando-as conjuntamente, pois a faculdade que trabalha na ciência pura (Matemática, Física, Química, Ciências descriptivas da Natureza, Filologia, Filosofia, etc) que se ocupa da pura investigaçom chamaremos-lhe faculdade de Filosofia (ciência total). . . Dira-se-me, para que juntar as duas faculdades (de letras e ciências) de estudos tam pouco semelhantes? Respondereis eu: para que se podam criar grupos homogéneos de estudo e deixar ao estudante umha máxima liberdade, precisa em toda evoluçom mental. . . A Faculdade de Filosofia compre ainda e acailhe comprir outra misom: a de formar os professores secundários e universitários. Hoje nenguma cousa se fai na Espanha pola preparaçom do professorado e umha misom tam trascendente exige que tenhamos algum interesse por ela. Precisa-se pois organizarmos a formaçom pedagógica dos mestres como se fai nas Universidades da Europa. O que fai falta som cursos de estudos e trabalhos práticos. Ao fim de certo tempo de labor obterá o candidato ao professorado o título de licenciado em pedagogia. Nom fai falta insistir e que a Universidade como a Faculdade de Filosofia tem de transformar-se respeito dos seus métodos, porque a ser cientista ou técnico nom se aprende mais que fazendo ciência ou praticando a técnica e nom retendo de memoria livrotes para recitá-los depois. Fam falta os laboratórios, as bibliotecas, os trabalhos prácticos e, antes de todo, os homes novos capazes de métodos novos".

"Cómo se pode fazer isto? Reunindo aos homes dedicados à investigaçom e ao saber da nossa terra e dando-lhes meio de trabalho, deixando-os que segundo certo plano organizem cursos e conferências e fazendo assim um Instituto Científico Galego. Quando dito Instituto se afirmasse, quando as suas produçons prometeram bom caminho, convertiria-mo-lo numha Faculdade de Filosofia".

A educaçom da mulher

Viqueira, home progresista, ainda formula umha reforma do ensino a fim de conseguir incorporar à mulher à instrucçom que naquele tempo lhe era vedade, comparando incluso a situaçom com a de direito de sufrágio que os movimentos feministas conseguiram apos de muitas lutas no império británico. E assim Viqueira, por justiça em primeiro termo, e para conseguir a mudança social para umha nova sociedade, finalidade que lhe fixava à educaçom e ao ensino, em segundo, formula um projecto de ensino para a mulher, de forma que fique equiparada em direitos com o home.

Viqueira, home progresista, ainda formula umha reforma do ensino a fim de conseguir incorporar à mulher à instrucçom que naquele tempo lhe era vedado, comparando incluso a situaçom com a de direito de sufrágio que os movimentos feministas conseguiram apos de muitas lutas no império británico. E assim Viqueira, por justiça em primeiro termo, e para con-

seguir a mudança social para umha nova sociedade, finalidade que lhe fixava à educaçom e ao ensino, em segundo, formula um projecto de ensino para a mulher, de forma que fique equiparada em direitos com o home.

Viqueira afirma neste trabalho "Os nossos problemas educativos": "Até agora (fora da escola primária) nom falei do ensino e da educaçom da mulher. . . O abandono da cultura da mulher nom é só umha falta, sinom tamem umha injustiça. . . Ainda mais ficaremos retardados na história do mundo senom nos preocupamos da educaçom fiminina". Depois de citar os casos de Madrid da Junta de Ampliaçom de Estudos (Residência para senhoritas) e de Barcelona do Instituto para a educaçom da mulher da Mancomunitat, Viqueira propom: "Criemos, pois, um ou varíos institutos para o ensino feminino que corresponda a todas as exigências pedagógicas modernas. Neles ofereceram-se às mulheres a melhor educaçom geral possível e dara-se-lhe a preparaçom para quantas profissons poda desempenhar. Nom se trata de umha Universidade feminina que nom creo faga falta. Nem na França nem na Alemanha existem; ali estudam as mulheres nas Universidades dos homes, se assim se pode falar. Trata-se dumha instituiçom que venha a server de base para a educaçom geral e em certo modo profissional da mulher, algo certamente transitório que nos deixa livres as maôs para ulteriores e melhores reformas. . . Temos que conservar um jeito expectativo e fundar escolas superiores femininas, que podam evoluir nos sentidos mais diversos. . ."

A NOVA EDUCAÇOM QUE PROPOM VIQUEIRA

Além do modelo integrado de professores e formadores que propom Viqueira, do ensino para a mulher, e de un centro superior para impartir conhecimentos pedagógico-psicologicos para os docentes, o nosso autor como nacionalista galego nom podia ser alheio à realidade cultural da Galiza.

Assim, a nova educaçom que propom, parte da realidade galega e vai dirigida à Galiza como umha parte de humanidade, a forma de ' ser nos" e nom outros, defendendo a sua língua e a sua cultura nacional própria, relacionando-a, como corresponde, com a sua área cultural própria: a portuguesa e incardinada no meio e na sociedade. As concepçons de Viqueira procedem tanto da mesma Instituiçom de Livre Ensinanza de Madrid, com a qual tinha muito boas relaçons, quanto das suas experiências em Universidades estrangeiras europeias.

Posicionado face ao centralismo do Estado espanhol, Viqueira pronuncia-se claramente por um iberismo que conecta com a melhor tradiçom nacionalista galega e que se conserva no próprio Hino Galego, elaborado polo poeta Pondal, quem com a sua intuiçom poética alcançou a compreender a gravidade do problema da ruptura das naçons do Estado espanhol. Viqueira foi um dos pensadores que melhor acolheu estas ideias iberistas e incluso formula hipoteses políticas nas quais a Galiza fai de intermediaria entre Portugal e Espanha para conformar um novo espaço ibérico fraternal. O federalismo, o nacionalismo e incluso o socialismo forman parte do substrato ideologico do ilustre professor galego, que analizamos nesta comunicaçom. Viqueiro chega mesmo a fazer formulaçons de convergência entre nacionalismo, socialismo e internacionalismo que suponhem um pensamento progresista para o seu tempo e ainda hoje.

Para Viqueira a nova educaçom tem que partir da realidade galega e assim di "Vimos no anteriormente exposto é preciso um estudo da realidade, como se há fazer algo de proveito pola educaçom na Galiza tem que partir o impulso de umha iniciativa que naza aqui mesmo e nom em remotas e alheias cidades. . . Quanto de novo e interessante surgirá o dia em que este nosso projecto se realiza e se estudem as realidades pedagógicas do nosso povo e sobre elas se eleve um cúmulo de eficaces reformas!".

"Muitos problemas ficam por tratar, mas para agora avonda-nos com o dito. Somente me ocuparei ainda das características da nova educaçom galega e da sua relaçom com a linguagem. . . Nos esperamos de umha nova educaçom a renascença do Povo Galego".

E Viqueira fixa as condiçons dessa educaçom resumidamente "Quais som as características desta nova educaçom? Forom já expostas em parte na ocasiom em cada um dos problemas que nos ocuparom. Agora convem expô-los em unidade. Cobiçamos com a nossa educaçom despertar e cultivar todas as posibilidades da raça (povo); é dizer, a nossa educaçom será: a) Umha educaçom da vida, de iniciativa e de personalidade. . . Polo tanto nom será umha educaçom mecánica, livresca e pasiva. . . b) na acçom onde só se forma a persoa na sua maior potencialidade. . . Nom se me diga que o meninho nom pode produzir. A nossa educaçom se é vital será c) fonda, radical; nom sera como a actual, superficial e fraccionada, que se figura que todo esta feito quando se gravam a um rapaz de memória quatro conhecimentos e quatro hábitos. A nossa educaçom será d) ideal. . . Só esta educaçom será capaz de transformar o estado lamentável da nossa juventude, só esta educaçom criara geraçons cheias de ideal, barudas, que trabalhem pola prosperidade da sua terra, pola sua libertaçom e os grandes ideais da humanidade".

Viqueira lógicamente tinha que defrontar o tema do bilingüísmo, da diglossia, do conflito lingüístico galego e assim no mesmo trabalho afirma: "Já vimos que o galego se introduciria na escola e de que maneira; vimos tamem que na nossa Faculdade de Filosofia havera umha cadeira de língua e literatura galaico-portuguesa. Creo conveniente que para obter o grau de doutor, as teses se escrevam em língua galega. No ensino secundário pode combinar-se mui bem o trabalho do castelhano com o trabalho do galego. Tamem recordarei agora que debe ensinar-se o galego aos técnicos, pois precisam dele como é evidente, na vida prática.

Diram quiça algumas gentes, por qué esta obsessom do galego? Jamais me fatigarei de expôs os motivos, as razons de por que o nosso problema lingüístico é de suma importância. O primeiro motivo é que a língua é um anaco da nossa alma colectiva, do que nengumha lei humana podera obrigar a nos desprender. O segundo motivo é que a divissom lingüística traze consigo umha divissom cultural perigosa na Galiza. Cinco sextas partes dos galegos falam galego e só umha sexta parte castelhano, ou melhor, umha cousa que as mais das vezes somente com aproximaçom pode chamar-se castelhano. Entre as duas classes de populaçom lingüística existe umha divissom fondíssima, quase um abismo, que é preciso desfazer. E isto nom pode alcanzar-se praticamente mais que falando o galego, aprendendo e usando habitualmente o galego, a sexta parte da populañom que é a que representa a cultura superior ou ao menos pretende e pode representá-la. . . Ainda há outro motivo para o cultivo e afirmaçom da nossa língua. O galego pola sus semelhança com o portugês é um instrumento de comunicaçom internacional que à Espanha inteira convem cultivar e conservar. Um galego bilingüe tem mais probabilidades de sucesso no mundo do que um galego que nom conheça mais do que o castelhano, porque aquele tem abertos à sua actividade o mundo português (Portugal, suas colónias e o Brasi) e o mundo da língua castelhana e o último somente o mundo da linguagem castelha. Chama-se-nos às vezes egoistas e antihumanitários. Precisamente somos o contrário, pois nom somente nos opomos a que se prive a alguem do seu direito de expressom na sua própria fala, é dizer, a umha violaçom da humanidade no individuo, senom que tamem preconiçamos para a nossa terra a renascença de umha língua que a deixará entrar em relaçom com a humanidade, com os povos que a integram, dos mais diversos modos. Ainda pola semelhança do galego com o portugués podemos server à Espanha e à humanidade noutra forma: trabalhando pola inteligência de Espanha e Portugal, para formarem os dous Estados umha grande Iberia".

O problema lingüístico da normalizaçom e normativizaçom em Viqueira.

Viqueira, como nom podia ser menos, tivo que defrontar a questom lingüística galega e mesmo se definir por umha opçom das que ainda hoje, na actualidade divide ao país, para procurar umha soluçom adequada fim de lograr a normalizaçom lingüística galega. Um dos aspeitos essenciais dessa normalizaçom é o problema da normativizaçom, da escolha de umha

normativa para o galego, congruente com a su história, a sua etimologia, etc. que consolide e nom só respeite a unidade estrutural da lingua nacional da Galiza. Pois ben Viqueira, com notavel intuiçom e incluso com certos conhecimentos, possivelmente originados do seu casamento com Da. Jacinta de origem portuguesa ademais de leituras, etc. veu a pôr a questom em foco, aportando já naquela altura soluçons na linha que propugnam os lingüístas mais prestigiosos da Galiza e Portugal na actualidade e mesmo entidades lingüísticas e pedagógicas como a AGAL (Associaçom Galega da Lingua) e a ASPG. Isto tem a sua projecçom temem no mundo político e nom é por casualidade que a direita —AP— que governa na Galiza ou os partidos estatais tenham optado pola normativa espanholizadora do galego, esquecendo toda a su anterior e gloriosa história, e que o nacionalismo —partidos, sindicais, entidades culturais, etc— tenham optado pola forma histórica e tradicional do nacionalismo galego, vinculando novamente o galego e o português, por serem árvores genéticamente iguais ou ramas de umha mesma árvre lingüística. Tampouco é por casualidade que AP, o Governo Galego, imponha por Decreto (sic) essa normativa espanholizadora do galego que é rechaçada por innumeras persoas especialistas e movimentos pedagógicos e lingüísticos como AGAL, ASPG, já citadas, ou "Irmandades da Fala" e "Federaçons de Associaçons Culturais Galegas", etc.

Pois bem, Viqueira já daquela dava no alvo ao plantejar o problema lingüístico da Galiza e assim afirmava: "Temos pois que considerar com seriedade o problema lingüístico. A nossa fala nom ten de ser só um meio para falarmos aos labregos, ainda que isto é dignissimo se se lhes fala de liberdade para despertá-los e fazê-los livres. A possa fala tem que chegar a expresar a infinita riqueça da nossa alma galega e tem que encher aquela misom internacional de relaçons com os paises de língua portuguesa, misom que antes cobiçamos para a Galiza. . . E antes de tudo preciso que todos os galegos falem e escrevam o galego como saivam e como podam. Mas isto nom avonda; é preciso despois que o falem e escrevam à perfeiçom. A douta Academia Galega fixo muito por este idioma refinado, se se considera o ambiente pouco favoravel para un renascimento lingüístico que tivo até ha alguns anos. Sobretudo devemos-lhe a conservaçom da nossa antiga ortografia, à que deu valor oficial, infelizmente ainda nom reconhecido. E preciso trabalhar pois pla exquisitez, pola depuraçom da língua. Neste trabalho teremos um grande auxilio no português, tam semelhante em todo à nossa fala, e que posue um imenso desenvolvimento literário. . ."

"Muitos trabalhos ham realizar-se para examinar que formas som válidas e quais ham introduzir-se ou renovar-se. . . Igualmente teremos que ocupar-nos da fonética que é válida, porque na nossa terra temos diversas pronunciaçons. . . Precisamos do mesmo jeito estudos sobre a sintaxe, sobre a maneira peculiar de formar-mos as frases, que vai tam perdida. E finalmente temos forzosamente que reformar a ortografia. Hoje existem três ortografias galegas. Umha delas é fonética; esta tem o inconveniente es que na Galiza hai muitas fonéticas, algumhas ainda desconhecidas, e que nos ailham do resto do mundo. sobretudo do portugês, pois nem este nem nengumha língua se escreve hoje fonéticamente. Deixando esta dum lado temos ainda duas ortografias: a vulgar, usada por Rosalia Castro, Carvajal e hoje usualmente, e a académica ou etimológica, admitida sabiamente pola Academia Galega empregada por Ponda e, em geral, polos eruditos. . . De estas duas a que temos que admitir é a etimológica, e isto polos seguintes motivos: a) é etimológia; b) foi a nossa sempre e com ela estam escritas cousas tam belas como as cantigas do Rei Afonso; c) é a mesma que a portuguesa e polo tanto posibilita as relaçons lingüísticas entre os dous povos) Galiza e Portugal) d) coincide com as das restantes línguas neolatinas (Francês, italiano)"

Viqueira opta pois pola tendência hoje denominada reintegracionista e que liga com a tradiçom mais coerente do nacionalismo galego e com a posiçom de linguistas como Menendez Pidal, J. Corominas, Carvalho Calero, J. L. Rodrigues, Rodrigues Lapa, etc. etc. e de entidades pedagógicas, lingüísticas e sociolingüísticas como as que representam AGAL, ASPG e IF (Irmandades da Fala actuais). Nunca pudo suspeitar Viqueira que a Academia Galega em connivência com o ILG e AP ia impôr no ano 1983 a normativa "fonética" de que fala o nosso autor para rechaçá-la, com umha ortografia claramente castelhana (que atenta contra a unidade estrutural e a tradiçom histórico-etimológica do idioma galego) se bem com a oposiçom de ilustres académicos como o prof. Carvalho Calero e outros, ademais das entidades acima citadas e partidos nacionalistas e sindicatos galegos (que se manifiestam em 5 de junho de 1982 contra essa manobra perante a sê da própria Academia Galega).

Ainda mais, o nosso autor engadia no artigo "Pola reforma ortográfica": "Tenho umha razom fundamental contra a ortografia fonética: admitindo-a apartariamo-nos do mundo lingüístico inteiro. E isolar-se é morrer! Negumha lingua se escreve fonéticamente. Sobretudo isolari-mo-nos do português. O galego nom sendo umha lingua irmâ do português, senom umha forma do português (como a andaluz do castelhano) tem-se que escrever pois como o portugês. Viver no seu seo é viver no mundo; é viver sendo nos mesmos! Escrevendo com a nossa ortografia etimológica (admitida pola nossa Academia) escrevemos quase como en português Mas esta ortografia é dificil já que o galego nom se ensina na escola. Baseando-se na ortografia etimológica pode-se fazer umha ortografia popular mui próxima à erudita ou propriamente etimológica e ademais prática. . . Em resumo: a ortografia fonética é a morte da nossa língua; a ortografia etimológica é a su vida cada vez mais grande"

Viqueira perceveu, pois, que "a normativa fonética" que indicava como tal no seu tempo levava à morte do galego, cousa que hoje perceveu-se claramente na posiçom de AP ao impor por Decreto essa normativa para o idioma nacional da Galiza, ainda sendo rechaçada unanimemente por entidades e lingüistas. Mas este atitude de Viqueira nom vai desligada do seu fim último: Galiza e da sua funçom no mundo. Assim afirma "Nos, os galegos, como toda naçom, temos umha missom que cumplir. Temos que criar nestas verdecentes costas atlánticas umha nova cultura ibérica da que depende o porvir da Ibéria mesma. Nos representaremos umha civilizaçom céltica do sul. . . de grandissima exquisitez e que deixara que se integrem as duas culturas ibéricas existentes (a portuguesa e a espanhola)".

Mais páginas se poderiam reproduzir do ilustre pensador galego sobre ensino técnico, a Universidade, etc., mas convem finalizar já com umha pequena avaliaçom do nosso percorrido pola obra de Viqueira.

AS IDEIAS PEDAGOGICAS DE VIQUEIRA, DESDE A PERSPECTIVA DE HOJE

Para qualquer observador imparcial Viqueira aparece como um pensador avanzado que já no seu tempo aportava valiosas soluçons aos problemas educacionais que existiam na Espanha e nomeadamente na Galiza. Os seus conhecimentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, contrastados nas melhores Universidades europeas da época e com os melhores sistemas filosóficos e pedagógicos, iam lhe permitir aportar contributos que ainda hoje nom estam em muitos aspeitos ultrapassados.

Trate do tema de modelos de formaçom de professores e formadores, da escola primária, secundária, técnica ou do ensino superior, do acceso da mulher ao ensino, da introducçom do galego na escola, da criaçom de um ensino integrado no bacharelato ou na Universidade, da renovaçom pedagógica para umha educaçom encaminhada a provocar a mudança social, ou da problemática lingüística da naçom galega, as ideias pedagógicas de Viqueira fam-no um importante precursor ou antecessor dos movimentos de renovaçom pedagógica. Muitas das suas ideias tenhem ainda vigência e sendo como é tam desconhecido ainda nos propios meios galegos a o seu pensamento em matéria psicológica, pedagógica ou lingüística, resulta realmente surpreendente que as tendências mais innovadoras da renovaçom pedagógica na Galiza venham a coincindir com o pensamento do autor estudado.

Significa isto que estamos no bom caminho? Esperamos que sim.

LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE JOAM VICENTE VIQUEIRA

AUTOR : Ana Ma. Novoa
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

APUNTES BIOGRAFICOS SOBRE J. V. Viqueira

Joam Vicente Viqueira Corton nació hijo de gallegos en Madrid en 1886 (el 22 de octubre); a los pocos meses lo trajeron para Galicia y hasta los 12 años vivió en la localidad de Sam Fiz de Vijoi, cerca de Betanzos. Desde 1898 vivió en Madrid estudiando en la "Institución de Libre Enseñanza" pasando los veranos en Galicia y manteniendo relaciones personales con Francisco Giner de los Rios. A los quince años tiene una grave dolencia que lo llevó a la muerte a los 37 años de edad; residió en Paris para ser tratado de su enfermedad y alli estudió en la Sorbona, con Bergson en el Colegio de Francia, iniciándose su vocación filosófica por esas fechas (1908-1909); con anterioridad habia estudiado en la Universidad de Madrid con Giner, Simarro, Cossio y Caso. En 1911 se licencia en Filosofia por la Universidad de Madrid; de 1911 a 1914 va a Alemania con una beca de la "Junta de Ampliación de Estudios" y estudia en las Universidades de Berlin y Leipzig, asistiendo a los seminarios de Simmel, Riehl, Cassirer, Wundt. Em Gotinga trabajó con Müller y asiste a los cursos de Husserl. En 1913 se doctora por la Universidad de Madrid y en 1917 gana la Cátedra de Psicologia del Instituto de Santiago, pasando después al de la Conrunha, donde regenta la misma cátedra hasta su muerte en 1924, en la localidad de Lagoa, Bergondo, el 29 de octubre.

Fue Presidente de las "Irmandades da Fala" de Coruña, colaborador de la revista "A Nossa Terra", notable orador y escritos de varias obras en gallego y español; colaboró activamente con los nacionalistas gallegos de su época, como Lugris Freire, Angel Casal, Alfredo Somoza, Victor Casas, los Vilar Ponte, Penha Novo, etc. Fue también Presidente de "Antorcha Galaica de Libre Pensamiento", asociación liberal y progresista obrera de A Corunha.

Cientos de personas acompañaron su cuerpo hasta el cementerio de Outes, con asistencia de miembros del Ayuntamiento de Corunha, socios de las "Irmandades da Fala", directivos de sociedades obreras, estudiantes y escritores gallegos.

Para Gonzales Lopes, historiador y discípulo de Viqueira, en los estudios secundarios, del que recibió enseñanzas de Psicologia, Lógica, Etica y Derecho, la oratoria de Viqueira "era esencialmente lírica". Viqueira "alto de estatura, de noble faz, poblada de una barba profusa y negra, de amplia frente, con aspecto de Apóstol, con habla sencilla en el trato con los amigos encendidas y vibrante en discursos y conferencias".

Para Garcia Sabell, Viqueira el hombre "era un arrebatado. . . y aun asi su pensamiento solo operaba con el rigor y el análisis" "Estudiaba a Husserl, seguia las enseñanzas de Wundt, escuchaba las palabras sutiles y cautivantes de Berson, y aun componia poemas líricos, componia música y se prendia en el paisaje" era "un hombre con fe; fe en Galicia y fe en la cultura. Un hombre que deseaba realizar la unión de las dos creencias para que ambas se convirtiesen en una unidad superior: Galicia culta haciendo cultura gallega" Europeo radical que "por su adhesión a todas las formas de manifestarse el espíritu fue un europeo extremado", en el "hay un hilo conductor, leve y oculto, que le lleva al despliegue de una actividad intelectual en Centroeuropa, con todas las complejidades y profundizaciones ideológicas hasta la fe patriótica, aun a pesar de la realidad triste de Galicia", "Viqueira es tan galleguista, siente tanto a Galicia en el Berlin superculto como en San Fiz de Vijoi". Y termina diciendo Garcia Sabell "El fue pues una gran posibilidad. Un mosaico de posibilidades que la muerte a destiempo tornó irrealizables: la europeización de Galicia; el proyecto de crear una filosofia de médula gallega; la impronta moral sobre las generaciones siguientes, que no le llegaron a conocer; el nacimiento de una escuela de Psicologia teórico-experimental con aplicación inmediata al hombre de Galicia; y finalmente la formación a su alrededor de grupos de trabajo, dedicados a la investigación en profundidad de los problemas de nuestro pais gallego".

Para Ramon Pinheiro, Viqueira "mente hecha para la disciplina del pensamiento filosófico, espíritu trabajado y depurado en el trato permanente con los valores mas puros de la cultura era, antes que nada, hombre de fe, hombre de fe profunda. Tenia fe –una especie de fe metafísica– en el sentido creador y valioso de la vida; tenia fe –una especie de fe práctica– en la fuerza redentora de la educación; tenia fe –una especie de fe moral– en la imperiosidad intrínseca de la justicia. Esta fe triple convertia en llama encendida la intimidad de su espíritu, iluminando un solo ideal: Galicia".

"La personalidad de Viqueira, fuerte en el espíritu y enferma en cuerpo, se orientaba en tres direcciones: una, especulativa, que lo llevaba a la meditación filosófica; otra artística y creadora que lo llevaba al cultivo de la poesia y de la música, tan queridas por el; otra, práctica, que lo llevaba a la actuación galleguista, a la docencia cultural, etc. Sin embargo las tres direcciones conducian a Viqueira al mismo punto central: el desarrollo de la personalidad espiritual de Galicia"

Aunque su obra tiene muchísimas connotaciones educativas poniendo de destaque cuestiones importantes de carácter pedagógico, de organización de la enseñanza, de defensa de la lengua gallega y de su normalización y normativización, en un contexto de conflicto con el español, etc., no se ha reparado en esta dimensión fundamental de Viqueira como docente e investigador filosófico, como pensador que ofrecia modelos educativos prácticos y concretos en la defensa de la ciencia y de la cultura, en la situación concreta de la nación gallega.

Muchas de sus propuestas de modelo integrado de formación de profesores y formadores, de enseñanza a partir de la lengua propia del alumno, de psicologia y de pedagogía, etc. aun son hoy válidas.

Sobre algunos de tales aspectos tratará de forma sucinta la presente comunicación.

Algunas obras de Viqueira

Gonzalez Lopez anota, entre otras obras de Viqueira, las siguientes: "La psicología experimental y el maestro" Madrid 1915-16, diez lecciones impartidas en el Museo Pedagógico Nacional de Madrid; "Bosquejo de psicologia infantil" "Forma y color en el dibujo infantil" Madrid 1915; "sobre el dibujo de los niños" Madrid 1915; "La Enseñanza de la Psicologia en las Universidades Alemanas" Madrid 1915; y "Nuevo factor de la memoria de la identificación" Madrd 1916. Ya en Galicia escribe "Qués es una medida mental? ¿es posible una psicologia cuantitativa? Madrid 1917: "Nuevos Problemas Educativos" Coruña 1918; "Introducción a la psicologia pedagógica" Madrid 1919; "Elementos de Etica", Coruña 1919.

La muerte le sorprende trabajando en la obra fundamental "La Psicologia contemporánea", editada postumamente en 1930. Sus amigos recogieron parte de su obra en ese año en La Coruña, en un volumen titulado "Ensayos y poesias" y su viuda Dña. Jacinta Landa Vaz Coronado editó también postumamente "Etica y Metafísica", en 1926.

Además existen publicados artículos en "A Nossa Terra" y ensayos en la revista "Nos" y "Suplementos Nos", etc.

Ideas sobre la educación y la enseñanza en Viqueira

Viqueira posee una notable base filosófica originada por el contacto con las producciones filosóficas de los mejores filósofos de su tiempo y tambien por las múltiples lecturas de obras fundamentales científicas y del pensamiento contemporáneo. Su visión será, por ello, siempre interdisciplinar y de esa manera ha de relacionar en todo momento la filosofia (la metafísica) con las otras ciencias. "No todas las ciencias, ni todos los datos científicos son igualmente determinantes para la

metafísica. . . Ya no serán las Matemáticas, guia del conocimiento de la realidad. . . lo serán en cambio las nuevas ciencias. . . la psicologia, la biologia, las ciencias de la cultura"

Su posición voluntarista para con respecto a la vida y su creencia en los valores morales, que se deben expandir a traves de la educación, se refleja frecuentemente en su obra y especialmente en la producción gallega, donde la finalidad, la recuperación de la lengua y cultura gallegas, motiva que descienda de teorizaciones abastractas a formulaciones concretas, que sirvan para resolver la "cuestión gallega".

Viqueira afirma "El hombre capaz de vivir con valor nuestra época tiene que formarlo la educación" y a partir de ahi formula modelos educativos, precursores de lo que hoy llamamos modelos educativos integrados e interdisciplinares. Toda la actividad creativa de Viqueira tanto en el orden especulativo, en el ensayo filosófico, como en los estudios psicológicos, pedagógicos e incluso las lecturas y conocimientos de biologia, ciencias de la cultura, lingüística, etc. está marcada profundamente por un ideal moral, y especialmente por una vocación nacida de ese ideal moral.

Asi Viqueira dice "Un hecho capital debemos tener presente: la vocación. No en vano viene la palabra del latín "vocare", llamar. La atracción que una actividad humana ejerce sobre nosotros, como una esfera de nuestro ideal, es la vocación" y aun añade "Si el ideal vale, la vida debe someterse incondicionalmente a él". Esta posición vocacional, ética, del pensador Viqueira va a ser el leit motiv que recorre como un élan vital toda su obra y fundamentalmente sus ideas sobre la educación y la enseñanza.

Pero las especulaciones al enfrentarse con la realidad y en su caso con la realidad gallega van a promover propuestas concretas en la enseñanza, en el modelo de profesorado y de las disciplinas que deben integrar los conocimientos fundamentales para la práctica de la docencia y adecuarla a la realidad sociológica de la nación gallega. Asi Viqueira echará mano de los conocimientos que posee de Psicologia y Pedagogia, de Ciencias de la Naturaleza, de Matemáticas, etc. siempre bajo la égida de la Filosofia, como base y fundamento de todo el proceso educativo. Además todavía va a promover modelos educativos en que se integren científicos y pedagogos, gentes que atienden la investigación y la docencia de forma conjunta, bajo la dirección de los valores morales que tienen que provocar el cambio de la sociedad, del medio en que viven para mejor a traves de la acción.

Viqueira confia en la acción para modificar las cosas y provocar el cambio social y cultural. Esa acción, además de los conocimientos filosóficos como resumen de los conocimientos científicos y de las ciencias de la cultura, será la educación educativa. Y esa acción educativa estará presidida por valores morales que llevan a establecer situaciones armónicas en los conflictos sociales y de tensión entre los indivíduos. "El espíritu humano puede situarse ante la vida del hombre y del medio en que aquella se realiza adoptando tres posiciones fundamentales y diferentes. La primera actitud es la de la acción, la de la intervención en nuestra propia vida y en sus diferentes campos para construirla a modo de una obra de arte y, en consecuencia, para modificar también nuestro medio natural en el sentido que la vida requiere" Nuestra época quiere actores no espectadores" "Es necesario que despertemos todos aquellos que escuchamos en el fondo de la conciencia el imperativo de la vida, que es el de la acción" "Nuestra época exige de nosotros, como nunca quizás, por el summum de problemas que plantea acción y acción".

No es la ocasión de valorar la influencia de filósofos como Bergson y Husserl en el pensamiento viqueiriano, o de psicólogos como Wundt, etc., o evaluar como los impulsos vitalistas que se perciben en Viqueira tienen influencias de su propia situación de enfermo, etc. sino más bien de explicitar que ideas pedagógicas animaban al ilustre gallego, fallecido en la flor de la vida.

La educación para Viqueira estaba concebida como acción para el cambio social, como transformación dela sociedad, y si en 1918 escribia ya en "Pensamientos", dedicados a la memoria del ilustre gallego Luis Porteiro "nuestro programa inmediato: 1.º Autonomia para Galicia (sustituyendo las actuales Diputaciones por un Parlamento Gallego). . . 4.º Reforma de la enseñanza (ampliación de las escuelas, reforma del bachillerato, ampliación y renovación de la Universidad, creación de Escuelas Técnicas" despues de afirmar sabiamente que "la Galicia histórica es más extensa que la Galicia actual".

Viqueira esboza un programa de acción educativa, señala directrices para la planificación de la enseñanza e incardina todo dentro de una política educativa, encaminada no solo a la defensa de la cultura y lengua gallega, sinó también, adecuada a la realidad sociológica del pais gallego; y asi llegar a tomar posición sobre la arquitectura escolar, etc.

Tema central para Viqueira, en cuanto a la enseñanza, no es solo la renovación pedagógica y la integración de las varias disciplinas, de ciencias y letras, en los diferentes niveles de la enseñanza, sinó especialmente la formulación práctica de las nuevas orientaciones pedagógicas, el rechazo del memorismo del sistema de exámenes, la necesidad del uso del idioma gallego en las escuelas y centros docentes y la creación de escuelas técnicas. La preparación cultural y profesional de los ciudadanos debe realizarse conjuntamente y no en compartimientos estancos. Esta visión interdisciplinar de la docencia y la urgencia de unir las diferentes ramas de la enseñanza en un modelo integrado disciplinar para la enseñanza (del alumnado y la formación de profesores y formadores va a ser una constante en el pensamiento pedagógico de Viqueira, conocedor de las experiencias europeas en este campo. La coordinación de la pedagogia, de la psicologia, de la ética, de derecho y de las ciencias de la naturaleza, matemáticas, geografia, física y química etc. deberia realizarse en un centro unificado, bajo la dirección de la ciencia de las ciencias que para el era la Filosofia.

La formulación de un cuerpo único para el Profesorado de entonces va a ser otra de las ideas que Viqueira defienda con más interés, conocedor de las técnicas psicológicas y pedagógicas más avanzadas, con especial atención al alumnado infantil, haciendo constar que esa unificación del profesorado debe ir también acompañada de una mayor remuneración del mismo asi como de la eliminación de la jerarquia, además de garantizar que posea los conocimientos especializados que correspondan a cada nivel.

Viqueira en ese sentido fue un adelantado, un precursor de los movimientos de renovación pedagógica e incluso de las políticas más progresistas, que se estabam desarrollando en otros paises.

Además, las ideas de Viqueira en materia lingüística y pedagógica constituyen también un notable adelanto de la linea que iban a seguir en Galicia a partir de los años 70 los movimientos de renovación pedagógica, especialmente la ASPG, aun sin tener conocimiento de esta figura ilustre del nacionalismo gallego y de sus ideas en materia filosófica, pedagógica, psicológica, lingüística, de política educativa, etc. Sintomáticamente los movimientos de renovación pedagógico gallegos van a adoptar la tradición cultural de Viqueira y de otros nacionalistas, muchas veces sin saberlo, como acontece con el autor estudiado en esta modesta comunicación.

Asi tenemos que el importante ensayo de Viqueira "Nuestros Problemas educativos" publicado en 1918 está estrechamente ligado a los escritos sobre "Nuestra enseñanza técnica" y "Pensamientos para una Universidad Gallega" (Nos. 1921) y que el trabajo "El gallego en la escuela" no se puede desvincular de los trabajos "Por la reforma de la ortografia" y "Por la reforma ortográfica", publicados casi en los mismos años. Todos estos trabajos son de los año 1917, 18 y 19, menos el referido a la Universidad que es de 1921 y que fueron apareciendo en la revista "A Nossa Terra", y el último en la revista "Nos", si bien, su elaboración fue posiblemente conjunta, casi simultánea, aunque en los últimos artículos se percibe una mayor radicalización y clarificación en las posiciones nacionalistas y lingüístico-pedagógicas de Viqueira, lo que es lógico al irse perfilando cada vez más su pensamiento filosófico-pedagógico-linguüístico con mayores lecturas, experiencias y aumento del sen-

timiento nacionalista gallego.

Galicia perdió un filósofo, el primer filósofo gallego, a los 37 años, cuando iniciaba lo mejor de su vida intelectual y su pensamiento se presentava con mayores indicios de madurez y creación.

Los problemas educativos en Viqueira: renovación o reforma de la enseñanza, de las Esucelas, de la Universidad para lograr una enseñanza adaptada a la nación gallega.

Después de todo lo dicho, casi resulta mejor en esta comunicación dejar que el autor se manifiesta por si mismo de forma que las ideas de Viqueira lleguen con la mayor nitidez posible al lector, sin interferencias ni interpretaciones.

Nuestra escuela

Ya en 1917 (30 de agosto) Viqueira sobre la escuela decia "debemos esforzarnos en la creación de una escuela gallega. Como esta escuela ha de corresponder a su altísima misión no debe limitarse al actual "escribir, leer y contar". ¡Sus fines son más elevados! Su aspiración se dirije a hacer todo cuanto existe de bueno en nuestra raza. . . A la escuela le pedimos la raza en toda su integridad: mujeres, hombres de nuestra raza para luchar, para vencer en la inmensa lucha de la vida. Entonces el problema que tenemos que estudiar es el de la formación profesional en relación con la escuela. . . . Pero para lo que nosotros proponemos tendremos que ampliar las escuelas primarias y tener clases profesionalizadas". Viqueira en la mención que hace de la raza no manifiesta connotación alguna de racismo, sino que se refiere al conjunto étnico gallego en cuanto tal, como grupo diferenciado, dentro de la humanidad, y así se deduce de otros textos del autor.

Y añade todavia, con respecto a su visión de la escuela gallega: "La lengua gallega, con el espíritu gallego, debe penetrar en la escuela y llevarlo allá envuelto en su seno. No deseamos que se enseñe en nuestro idioma por ser el nuestro. Existen otros motivos. ¿Acaso no es absurdo que hoy en las escuelas rurales y en la mayor parte de las ciudades hablen los maestros a los discípulos en castellano, donde los niños y niñas lo conocen, si lo conocen, como una lengua extranjera? Esto es lo mismo que enseñar en Castilla en portugués o catalán. La pedagogia más simple nos indica que el maestro ha de llegar con sus palabras al fondo del alma del niño. ¿Y como podrán llegar con palabras extranjeras e incomprendidas? Todavia existe otra razón para llevar el idioma gallego a la escuela. El futuro económico de Galicia y el futuro cultural está vinculado a la estructura bilingüe. El gallego abre el mundo portugués, el castellano el mundo español. Defender el gallego es aumentar el horizonte de nuestra actividad universal"

"Todavia querría que la escuela hiciese más. Quisiera ver en ella el centro cultural de los campos y de las pequeñas ciudades. En ella deben fundarse bibliotecas, en lo posible circulantes; en ella deben organizarse conferencias sobre los problemas del momento, agrícolas y económicos. . . Los que deseamos todo esto, tenemos que convertir a los maestros en la aristocracia del país. Tenemos que su situación económica aumentándoles sus escandalosos haberes, que hoy perciben como una limosna. Que el maestro tenga cuantos medios económicos necesite para llevar una vida ideal, para elegir su carrer con amor. Pero si elevamos su situación económica tenemos también que elevar su formación pedagógica y cultural. Deben formarse para ello a los maestros en la facultad (a crear) de Filosofia de la Universdad, organizando en ella estudios pedagógicos en sustitución de las Normales, que hasta los políticos de la instrucción (?) pública declaran su inutilidad relativa. Al ir los maestros a la Facultad de Filosofia encontrarán en ella un trabajo sólido, un horizonte amplio y se hará la obra de justificia de equipararlos con los profesores segundarios y universitarios".

"Dos palabras para terminar sobre los edificios escolares. Nuestra arquitectura gallega se va perdiendo rapidamente. En su lugar se llena el pais de feos edificios, sin carácter. Una manera de conservarla y desarrollarla seria declararla obligatoria para los edificios escolares, que llegaria a ser modelos arquitectónicos".

El gallego en la Escuela.

Escribía ya en "A Nossa Terra" (periódico) sobre la necesidad de introducir el gallego en la escuela. ¿Cómo se puede hacer?. . . El primer paso para que el idioma gallego aparezca en la Escuela ha de consistir en que el maestro no prohibe a los niños y niñas la expresión del pensamiento espontáneo; esto es, en su propia habla pura. ¡Cuánto no se adelantaria pedagógicamente si esto se hiciera en Galicia! Suprimir la formulación del pensar en una lengua extraña es suprimir uno de los más grandes impedimentos para el pensar, ya que pensar y palabra van siempre intimamente unidos. . . La educación estética de la infancia y su educación lingüística requieren que llevemos a la escuela la poesia, y en general la literatura popular o casi popular, y la canción popular. . . Además deberia hacerse que escribiesen los niños las poesias leidas o cantadas y acostumbrarlos asi a emplear de esa manera como lengua escrita la lengua propia.

Condició indispensable para lo antes expuesto es que el maestro en Galicia sepa el gallego y esto no se alcanza auténticamente si no es exigiéndolo en las oposiciones como una materia de examen y creando cátedras de lengua y literatura gallegas en las Escuelas Normales. No se trata de ninguna gran asignatura, lo que deseo es que la maestra o maestro escriban y hablen correctamente la lengua del Pueblo y conozcan lo más importante de su literatura.

Repito lo que ha dicho otras veces: no se trata aqui de una aspiración puramente sentimental. Se trata de una exigencia pedagógica y de un aumento del horizonte del discípulo".

Nuestros problemas educativos

"Os hablaré con claridad, sin artificio, de lo que podemos hacer todos unidos, de lo que debemos realizar inmediatamente o cuanto antes, para renovar nuestra vida educativa. . . Destaquemos que la importancia de la educación es enorme. Sus llamados fracasos son expresiones pasajeras de desesperanza. No hubo corriente espiritual en el mundo nacional, social, religiosa que no haya tenido como consecuencia una educación propia; que no laborase como por una necesidad vital por su educación y enseñanza. . . Como voy a hablar de la enseñanza en general, es necesario que previamente tengamos una idea de lo que la misma es. Se da en las sociedades el hecho de que queriendo transmitir a las generaciones futuras los bienes culturales se origina la educación. Su fin no es otro, y la educación constituye así, en el fondo, el fuego sagrado de un pueblo. La educación abarca por un lado la formación general del indivíduo, la escuela a la que el concurre los primeros años de su vida (escuela primaria); por otro, la formación profesional. Aunque pueda llamar la atención esta división vamos a admitirlas sin mayor explicación, porque siendo sencilla responde a nuestro presente plan. En la educación profesional consideraremos; la de los maestros, primarios, estudios técnicos o bachillerato, capitalmente como preparación para la Universidad, y la propia Universidad".

"Conviene ahora que hablemos de la esculea primaria. . . lo primero a reformar son los métodos que realmente constituyen el núcleo, lo esencial de la escuela; no un procedimiento que conviene para realizar el fin de la escuela, porque la vida no despierta más que en contacto con la vida. Cambiar un procedimiento, un método por el otro es cambiar la pequeña eficacia pedagógica por la gran eficacia pedagógica. . . Como pensar una escuela gallega sin la lengua gallega".

Viqueira aun matiza, dentro del plan que estructura para la reforma de la enseñanza y los niveles de escuelas: primaria, secundaria, enseñanza técnica, bachillerato y enseñanza superior técnica y universitaria, que "aunque la escuela no tiene por misión la formación profesional, aqui, como en otros paises, debemos por necesidad del momento introducir ésta en ella. Porqque que será de nuestra raza (pueblo) si la mayoria de sus miembros no tiene un arma delucha en la vida. Hagamos que la tengan, hagamos cuanto podamos por la educación profesional del pueblo en la escuela. . . Quisiera que la escuela aun hiciera más. Nuestro campo está pobre espiritualmente y de aquí nace su pobreza física, porque por ellos no pasa rugiendo grandiosamente el soplo del espíritu. Es preciso que circule por él el batido espiritual de la cultura. Conseguirlo es una mi-

sión de la escuela a la que yo llamo misión cultural".

Para Joam Vicente Viqueira, la reforma educativa y la planificación de la enseñanza significa una nueva estructuración de los niveles de la enseñanza, en modelos integrados, la valoración del profesorado como miebros de un cuerpo único, con diferentes funciones, segun su especialidad y vocación, y la atención a la enseñanza de la mujer, marginadas en aquel tiempo de la enseñanza, en que no existia la coeducación y las mujeres no accedian a los diferentes niveles de instrucción. Y todo ello para qué, para en el pensamiento de Viqueira, normalizar a lengua y cultura de la nación gallega, en el contexto universidad de la humanidad, para que los ciudadanos dispusiesen de armas para luchar en la vida, para realizar el cambio de la sociedad para mejor.

"El maestro tiene que ser el consejero de los gallegos, de la mayoria de los gallegos, en todas aquellas cuestiones que se refieran a sus intereses y a su ciudadania. Como el no podrá realizar todo cuanto deseamos le sea encomendado, procurará ayuda en los discípulos más adelantados y en los vecinos, haciendo asi entrar, en la escuela totalmente al pueblo. Recordemos que esta cooperación por la escuela, por la educación ha de ser general y deseamos ardorosamente que nadie sea ajeno a ella y al resto de la enseñanza. Simples ciudadanos, o científicos, técnicos, todos deben en cuanto puedan pensar en la gran escuela de la que depende el futuro de su pueblo.

En referencia a los profesores de la enseñanza primaria, Viqueira dijo "Comienzo pues hablando de la educación profesional por la formación de los maestros llamados primarios. Es uno de los mayores errores que sepadecen el pensar que los maestros primarios tienen una misión más elemental, más sencilla que cumplir diferente de la de los universitarios o secundarios. . . la tarea de un profesor primario no es de ninguna forma inferior a la del profesor de la Universidad. Aspiramos pues a dar al maestro primario una preparación tan profunda como la de los otros profesores y entiéndase no la misma sinó tan profunda, tan ricos; orientada, claro, en la dirección particular exigida por las diversas especialidades. Las Escuelas normales, pequeñas y pobres de espíritu por necesidad, por su naturaleza, porque en ellas se respira un estrecho ambiente de clase, porque están limitadas por el estrecho horizonte histórico que preside infelizmente la formación del maestro, no responden a nuestros propósitos. . . Los profesores (maestros) primarios deben formarse como los otros profesores en la Facultad de Filosofia de la Universidad, donde encontrarán un trabajo sólido, un horizonte amplio y humano y una manera de romper los actuales y viejos prejuicios"

Viqueira, pues, propone un modelo integrado de formación de profesores y de formación de formadores, concorde con el da las Universidades de otros paises y reclama para los profesores de enseñanza primaria una formación específica, propia, según su función y especialidad. Crítica las Escuelas de Magisterio o Normales y propone un modelo único que pueda llevar adelante una verdadera renovación pedagógica, "una manera de romper los actuales y viejos prejuicios".

En cuanto a la enseñanza técnica, otro grado o nivel de la enseñanza, que preocupa profundamente al pensamiento pedagógico de reforma de la enseñanza de Viqueira, anotará también en su trabajo sobre "Nuestros problemas educativos" lo siguiente. "Lo primero a realizar para tener técnicos es sencillamente crear la misma enseñanza técnica. . . Tenemos pues que organizar nuestra enseñanza técnica. . . Lo que precisamos proponernos es la creación de un "tecnicum", de una escuela técnica en Galicia. Lo técnico comprenderá primeramente la enseñanza elemental técnica, con cursos de estudio que durarán poco tiempo y que permitirán formar rápidamente técnicos elementales agrícolas e industriales. Además abarcará diversas especialidades de ingenieria (ingenieros agrónomos, que hoy se forman en la región agrícola más estéril, en los alrededores de Madrid, ingenieros de caminos, químicos y otros) teniendo presente siempre en la organización de los estudios las necesidades reales del país en el momento actual. Porque todas las antedichas profesiones técnicas requieren una especialización, una orientación regional. Por ejemplo no es lo mismo ser ingeniero agrónomo en Andalucia que serlo en Galicia. . . Cuestión delicadísima es la del profesorado, pues necesitamos profesores totalmente modernos."

Para con respecto al bachillerato Viqueira también formula una serie de modificaciones y críticas, que aun hoy pueden ser de buen provecho; asi, decía en el trabajo antes citado: "Nuestro bachillerato tiene que sufrir aquellas reformas generales que han de transformar toda clase de enseñanzas. Por si mismo padece un defecto grande: falta de métodos, falta de cohesión. . . Esto, os da una idea de lo que yo entiendo por continuidad, cohesión y método. Consiste en que los estudios comenzados en el primer año no se abandonen, sinó que se continuen hasta el último, única forma de hacerlos útiles. . . La falta de continuidad es un defecto también de nuestros planes universitarios y de los restantes planes de nuestra enseñanza; porque se basan todos en una concepción memorista y simplista del enseñar y del aprender. . . Lo que va dicho hasta aquí con respecto a la falta de método, de continuidad en el bachillerato, debe aprovecharse pues para los demás planes de las escuelas técnicas, normales y universidades. Cuando la continuidad se establezca en la enseñanza secundaria, resultarán absurdos los exámenes siempre perturbadores, anuales o por asignaturas. . . Algunas indicaciones para finalizar el tema de la enseñanza secundaria. Se habla y se exige la división del bachillerato y en fracciones, al menos en dos secciones: una de ciencias y otra de letras. Yo no soy partidario de esta división".

Viqueira va a enfrentarse con la enseñanza universitaria, también con una gran coherencia y adelantándose, en gran medida, a las reformas practicadas en esta enseñanza desde entonces. Asi Viqueira afirma "Ahora pasamos al estudio de la Universidad o, mejor dicho, al de la reforma y complementación de nuestra Universidad ya existente. A la Universidad debia corresponderle la formación profesional superior (además de su misión general educadora). Motivos condicionados por la historia hacen que a la Universidad no le corresponda hoy cuanto debia corresponderle (por ejemplo la ingenieria) Mas esto no viene al caso. La profesión, la carrera de un hombre, puede ser o una técnica, aplicar el saber, intervenir en el mundo de la naturaleza, o del espíritu conociendo sus leyes (medicina, derecho veterinaria, química industrial, pedagogia) o la investigación misma y por lo tanto la producción de ciencia (profesión de investigador) De ahi dos grupos de Facultades: las técnicas que hoy son derecho, medicina y farmacia y, las teóricas, o actuales de ciencias y letras. Hablaremos de las últimas considerándolas conjuntamente, pues la facultad que trabaja en la ciencia pura (Matemáticas, Física, Química, Ciencias descriptivas de la Naturaleza, Filologia, Filosofia, etc.) que se ocupa de la pura investigación le llamaremos Facultad de Filosofia (ciencia total). . . Se me dirá para que juntar las dos facultades de letras y ciencias, de estudios tan poco semejantes. Responderé yo: para que se puedan crear grupos homogéneos de estudio y dejar al estudiante la máxima libertad, precisa en toda evolución mental. . . A la Facultad de Filosofia le cumple y le viene bien cumplir otra misión: la de formar los profesores secundarios y universitarios. Hoy ninguna cosa se hace en España para la preparación del profesorado y una misión tan trascendente exige que tengamos algún interés por ella. Es necesario pues que organicemos la formación pedagógica de los maestros, como se hace en las Universidades de Europa. Lo que hace falta son cursos de estudio y trabajos prácticos. Al fin de un cierto tiempo de labor, obtendrá el candidato a profesor el título de "licenciado en pedagogia". No hace falta insistir en que la Universidad, como la Facultad de Filosofia, ha de transformarse en cuanto a sus métodos porque a ser científico o técnico no se aprende más que haciendo ciencia o practicando la técnica y no reteniendo de memoria librotes, para recitarlos después. Hacen falta laboratorios, bibliotecas trabajos prácticados y antes que nada hombres nuevos capaces de nuevos métodos".

"Como se puede hacer este. Reuniendo los hombres dedicados a la investigación y/o al saber de nuestro país gallego y dándoles medios de trabajo, dejándolos que según cierto plan organicen cursos y conferencias y haciendo asi un Instituto Científico Gallego. Cuando dicho Instituto se afirmase, cuando sus producciones prometan buen camino, lo convertiría-

mos en una Facultad de Filosofia".

La educación de la mujer

Viqueira, hombre progresista, aun formula una reforma de la enseñanza, a fin de conseguir incorporar a la mujer a la instrucción, que en aquel tiempo le era vedada, comparando incluso la situación con la del derecho de sufragio, que los movimientos feministas consiguieron, después de muchas luchas, en el imperio británico. Y asi Viqueira por justicia en primer término, y para conseguir el cambio social para una sociedad nueva, finalidad que el fijaba a la educación y a la enseñanza, en segundo, formula un proyecto de enseñanza para la mujer de forma que quede equiparada en derechos al hombre.

Viqueira afirma en este trabajo "Nuestros problemas educativos": "Hasta ahora (fuera de la escuela primaria) no hablé de la enseñanza y de la educación de la mujer. . . El abandono de la cultura de la mujer no es sólo una falta, sinó también una injusticia. . . Aun quedaremos más atrasados en la historia del mundo si no nos preocupamos de la educación femenina" Después de citar los casos de Madrid de la Junta de Ampliación de Estudios (Residencia para señoritas) y de Barcelona, del Instituto para la Educación de la Mujer de la Mancomunitat, Viqueira propone: "Creemos pues uno o varios Institutos para le Enseñanza femenina, que corresponda a todas las exigencias pedagógicas modernas. En ellos se ofrecerán a las mujeres la mejor educación general posible y se les dará la preparación para cuantas profesiones puedan desempeñar. No se trata de una Universidad femenina, que no creo haga falta. Ni en Francia ni en Alemania existen: alli estudian las mujeres en las Universidades de los hombres, si asi se puede hablar. Se trata de una institución que venga a servir de base para la educación general y en cierto modo profesional de la mujer, algo ciertamente transitorio, que nos deje libres las manos para ulteriores y mejores reformas. . . Tenemos que conservar una forma expectativa y fundar escuelas superiores femeninas que puedan evolucionar en los sentidos más diveros".

LA NUEVA EDUCACION QUE PROPONE VIQUEIRA

Además del modelo integrado de profesores y formadores que propone Viqueira, de la enseñanza para la mujer, y de un centro superior para impartir conocimientos pedagógico-psicológicos para los docentes, nuestro autor, como nacionalista gallego, no podia ser ajeno a la realidad cultural de la nación gallega.

Asi, la nueva educación, que propone, parte de la realidad gallega y va a ser dirigida a Galicia como una parte de la humanidad, la forma de "Ser nosotros" y no otros, defendiendo su lengua y la cultura nacional propia gallega, relacionándola, como es lógico, con su área cultural propia: la portuguesa, e incardinada en el medio y en la sociedad. Las concepciones de Viqueira proceden tanto de la misma Institución de Libro Enseñanza de Madrid, con la cual tenia muy buenas relaciones, como de sus experiencias en las Universdades extranjeras europeas.

Situado enfrente del centralismo del Estado español, Viqueira se manifiesta claramente a favor de un iberismo que conecta con la mayo tradición nacionalista gallega y que se plasma en el propio Himmo Gallego, elaborado por el poeta Pondal, quien con su intuición poética alcanzó a comprender la gravedad del problema de la ruptura de las naciones del Estado español. Viqueira ha sido uno de los pensadores que mejor ha acogido las ideas iberistas e incluso llega a formular hipótesis políticas en las cuales Galicia hace de intermediaria entre Portugal y España, para conformar un nuevo espacio, ibérico y fraternal. El federalismo, el nacionalismo e incluso el espacio, ibérico y fraternal. El federalismo, el nacionalismo e incluso el socialismo, forman parte del substrato ideológico del ilustre profesor gallego, que analizamos en esta comunicación. Viqueira llega también a formular la convergencia entre nacionalismo, socialismo e internacionalismo, lo que supone un pensamiento altamente progresista para el momento y aun hoy.

Para Viqueira la nueva educación ha de partir de la realidad gallega y asi dice "vimos en lo expuesto anteriormente que es necesario un estudio de la realidad; como se ha de hacer algo de provecho para la educación en Galicia, a partir del impulso de iniciativas que nazcan aqui mismo y no en remotas y ajenas ciudades. . .! Cuanto nuevo e interesante ha de surgir el dia en que este proyecto nuestro se realice y se estudien las realidades pedagógicas de nuestro Pueblo y sobre ellas se levante un cúmulo de eficaces reformas!.

"Muchos problemas quedan aun por tratar, pero ahora basta con lo dicho. Solamente me ocuparé todavia de las características de la nueva educación gallega y de su relación con la lengua. . . Esperamos de la nueva educación el Renacimiento del Pueblo Gallego".

Y Viqueira señala las condiciones de esa educación resumidamente: "Cuales son las características de esta nueva educación: Fueron expuestas ya en parte en cada uno de los problemas que nos ocuparon. Ahora conviene exponerlos en unidad. Deseamos con nuestra educación despertar y cultivar todas las posibilidades de la raza (pueblo); es decir, nuestra educación será: a) Una educación de la vida, de iniciativa y de personalidad. . . Por lo tanto no será una educación mecánica, libresca y pasiva. . . b) en la acción donde solo se forma la persona en su mayor potencialidad. . . No se diga que el niño no puede producir. Nuestra educación si es vita será c) profunda, radical; no será como la actual, superficial y fraccionada, que se figura que todo está hecho cuando se gravan a un niño de memoria cuatro conocimientos y cuatro hábitos. Nuestra educación será d) ideal. . . Sólo esa educación generará generaciones llenas de ideal, vigorosas, que trabajen por la prosperidad de su pais, por su liberación y por los grandes ideales de la humanidad".

Viqueira lógicamente tenia que enfrentarse con el tema del bilingüísmo, de la diglósia, del conflicto lingüístico gallego y asi en el mismo trabajo afirma. "Ya vimos que el gallego se introduciría en la escuela y de que forma; vimos también que en nuestra Facultad de Filosofía habrá una Cátedra e Lengua y Literatura Galaico-Portuguesa. Creo conveniente que para obtener el grado de doctor las tesis se hayan de escribir en lengua gallega. En la enseñanza secundaria puede combinarse muy bien el trabajo del castellano con el trabajo del gallego. También recordaré ahora que debe enseñarse el idioma gallego a los técnicos, ya que necesitan de el, como es evidente, en la vida práctica.

Dirán quizás algunas gentes, por qué esta obsesión del gallego. Jamás me cansaré de exponer los motivos, las razones de porque nuestro problema lingüístico es de suma importancia. El primer motivo es que la lengua es un trozo de nuestra alma colectiva, del que ninguna ley humana puede obligarnos a desprendernos. El segundo motivo es que la división lingüística trae consigo una división cultural peligrosa para Galicia. Cinco sextas partes de los gallegos hablan gallego y solo una sexta parte castellano, o mejor, una cosa que las más de las veces solamente con aproximación puede llamarse castellano. Entre las dos clases de poblaciones lingüísticas existe una división profundísima, casi un abismo, que es necesario deshacer. Y esto solo se puede alcanzar hablando el gallego, aprendiendo y usando habitualmente el idioma gallego, la sexta parte de la población que es la que representa la cultura superior o, al menos, la que pretende representarla. . . Aun hay otro motivo para el cultivo la afirmación de nuestra lengua. El gallego por su semejanza con el portugués es un instrumento de comunicación internacional, al que España interesa conservar y conviene cultivar. Un gallego bilingüe tiene mas posibilidades de éxito en el mundo del que no conozca más que el castellano, porque aquel tiene abierto a su actividad el mundo portugués (Portugal, sus colonias y Brasil) y el mundo de la lengua castellana y el otro solamente el mundo de la lengua castellana. Se nos llama a veces egoistas y antihumanitarios. Precisamente somos lo contrario, ya que no solamente nos oponemos a que se prive a cualquiera de su derecho de expresión en su propia lengua, es decir, a una violación de la humanidad en el indivíduo, sinó que también preconizamos para nuestro pais el renacimiento de una lengua que permitirá que entre en relación con la humanidad, con los pueblos que la integran, de los más diversos modos. Aun por la similitud del gallego y el portugués podemos servir a España y a la humanidad en otra forma: trabajando por la inteligencia de España y Portugal, para formar los dos Es-

tados una gran Ibéria"

El problema lingüístico de la normalización y normativización en Viqueira.

Viqueira, como no podía ser menos, tuvo que enfrentarse también con la cuestión lingüística gallega e incluso definirse por una opción que aun en la actualidad divide al país, a fin de buscar una solución adecuada para lograr la normalización lingüística de Galicia. Uno de los aspectos esenciales de esa normalización es el problema de la normativización, de la elección de una normativa para el idioma gallego, congruente con su historia, su etimologia, etc., que consolide y no solo respeta la unidad estructural de la legua nacional de Galicia. Pues bien, Viqueira con su notable intuición e incluso con conocimientos, posiblemente originados de su matrimonio con doña Jacinta de origen portugués, además de lecturas, etc. enfocó bien la cuestión, aportando ya en aquel tiempo soluciones en la línea que propugnan hoy los lingüistas más prestigiosas de Galicia y Portugal e incluso entidades lingüísticas y pedagógicas como la AGAL (Associaçom Galega da Língua), y la ASPG (Associaçom Sócio-Pedagogica Galega). Esto ha tenido también su proyección lógicamente en el mundo político y no es por acaso que la derecha —AP que gobierna en Galicia— y los partidos españoles o estatales hayan optado por la normativa "españolizadora" del gallego, olvidando propositadamente toda la anterior historia gloriosa del gallego, y que el nacionalismo —partidos, sindicales, entidades culturales etc. gallega— hayan optado por la forma histórica y tradicional del nacionalismo gallego, vinculando nuevamente el gallego y el portugués, al ser árboles genéticamente iguales o ramas de un mismo árbol lingüístico. Tampoco es por acaso que AP, el Gobierno Gallego, haya impuesto por Decreto (sic) la normativa españolizadora del gallego qu es rechazada por innúmeras personalidades especialistas en la materia y por movimientos pedagógicos y lingüísticos como los ya citados, AGAL, ASPG o "Irmandadas da Fala" y "Federación de Asociaciones Culturales Gallegas, etc."

Pues bien, Viqueira ya en su tiempo daba en la clase al plantear el problema lingüístico de Galicia y asi afirmaba: "Tenemos pues que considerar con seriedad el problema lingüístico. Nuestra lengua no ha de ser solamente un medio para hablarle a los campesinos, aunque esto es dignísimo si se les habla de libertad, para avivarlos y hacerlos libres. Nuestra lengua tiene que llegar a expresar la infinita riqueza de nuestra alma gallega y tiene que cumplir aquella misión internacional de relación con los países de lengua portuguesa, misión que antes deseamos para Galicia. . . Y antes de nada es necesario que todos los gallegos hablen y escriban el gallego como sepan y como puedan. Pero tal cosa no es suficiente. Es preciso después que lo hablen y escriban a la perfección. La docta Academia Gallega ha hecho mucho por este idioma refinado. Si se considera el ambiente poco favorable que existía para un renacimiento lingüístico hasta hace unos años. Sobre todo le debemos la conservación de nuestra antígua ortografía, a la que ha dado valor oficial, infelizmente todavia no reconocido. Es necesario trabajar pues por la exquisitez, por la depuración de la lengua. En este trabajo tendremos una gran ayuda en el portugués, tan similar en todo a nuestra lengua y que posee un gran desarrollo literario".

"Muchos trabajos deben realizarse para examinar que formas son válidas y cuales deben introducirse o renovarse. . . Igualmente habremos de ocuparnos de la fonética que es válida, porque en nuestro país tenemos diversas pronunciaciones. . . Necesitamos de igual forma estudios sobre la sintaxis, la manera peculiar de formar las frases que va tan perdida. Y finalmente tenemos forzosamente que reformar la ortografía. Hoy existen tres ortografías en el gallego. Una de ellas es fonética; tiene el inconveniente de que en Galicia existen muchas fonéticas, algunas todavia desconocidas, y que nos aislan del resto del mundo, sobre todo del portugués, pues ni este ni ninguna lengua se escribe hoy fonéticamente. Dejando ésta de lado tenemos todavia dos ortografias: la vulgar, usada por Rosalia de Castro, Carvajal y hoy usualmente, y la académica o etimológica, admitida sabiamente por la Academia Gallega, emplada por Pondal y, en general, por los eruditos. . . De estas dos la que tenemos que admitir es la etimológica, y esto por los siguientes motivos: a) es etimológica; b) fue siempre la nuestra y con ella están escritas cosas tan bellas como las cantigas del Rei Alfonso; c) es la misma que la portuguesa y por lo tanto posibilidad las relaciones lingüísticas entre los dos pueblos (Galicia y Portugal); d) coincide con las de las restantes lenguas neolatinas (francés, italiano)".

Viqueira opta pues por la tendencia hoy denominada reintegracionista y que se vincula con la tradición más coherente del nacionalismo gallego y con la posición de lingüistas como Menéndez Pidal, J. Coromines, Carvalho Calero, J. L Rodriguez, Rodrigues Lapa, etc. y de entidades pedagógicas, lingüísticas y sociolingüísticas como las que representan AGAL, ASPG y las IF (Irmandades da Fala y actuales). Nunca pudo sospechar Viqueira que la Academia Gallega, en connivencia com el ILG (Instituto de la Lengua Gallega) y AP (Alianza Popular) iba a imponer en el año 1983 la normativa "fonética" de que habla nuestro autor para rechazarla, con una ortografia claramente castellana (que atenta contra la unidad estructural y la tradición histórico-etimológica del idioma gallego), si bien con la oposición de ilustres académicos, como el profesor Carvalho Calero y otros, además de las entidades antes citadas y partidos nacionalistas y sindicatos gallegos (que se manifiestan el 5 de junio de 1982 contra tal decisión ante la sede de la propia Academia Gallega).

Aun más, nuestro autor añadia en el artículo "Por la reforma ortográfica": "Tengo una razón fundamental contra la ortografia fonética: admitiéndola nos apartaríamos del mundo lingüístico entero. Y aislarse es morir. Ninguna lengua se escribe fonéticamente. Sobre todo nos aislaríamosde portugués. El gallego no siendo una lengua hermana del portugués, sino una forma del portugués (como el andaluz del castellano) tiene que escribirse pues como el portugués. Vivir en su seno es vivir en el mundo; es vivir siendo nosotros mismos!. Escribiendo con nuestra ortografia etimológica (admitida por la Academia) escribimos casi como en portugués. Esta ortografia es dificil ya que el gallego no se enseña aun en la escuela. Basándose en la ortografia etimológica se puede hacer una ortografia popular muy próxima a la erudita o propiamente etimológica y además práctica. . . En resumen: la ortografia fonética es la muerte de nuestra lengua; la ortografia etimológica es su vida cada vez más pujante".

Viqueira percibió, pues, que la "normativa fonética", que señalaba como tal en su tiempo, llevaba a la muerte del gallego, cosa que hoy se percibe claramente en la posición de AP (Alianza Popular) al imponer por Decreto esa normativa para el idioma nacional de Galicia, aun habiendo sido rechazada unánimemente por entidades y lingüístas. Esta actitud de Viqueira no está desligada de su fin último: Galicia y su función en el mundo. Asi afirma, "Nosotros los gallegos, como toda nación, tenemos una misión que cumplir. Tenemos que crear, en estas costas atlánticas verdes, una nueva cultura ibérica de la que depende el porvenir de la propia Iberia. Representaremos una civilización céltica del sur. . . de grandísima exquisitez y que dejará que se integren las dos culturas ibéricas existentes (la portuguesa y la española)."

Mas páginas se podrian reproducir del ilustre pensador gallego sobre la enseñanza técnica, la Universidad, etc. pero es conveniente terminar ya, con una pequeña evaluación de nuestro recorrido por la obra de Viqueira.

LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE VIQUEIRA, DESDE LA PERSPECTIVA DE HOY

Para cualquier observador imparcial Viqueira aparece como un pensador progresista que ya en su tiempo aportaba valiosas soluciones a los problemas educativos que existian en España y, especialmente, en la nación gallega. Sus conocimientos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, contrastados en las mejores Universidades Europeas de la época y con los mejores sistemas filosóficos y pedagógicos, iban a permitirle aportar contribuciones que aun hoy no están, en muchos aspectos, rebasados.

Se trate del modelo de formación de profesores y formadores, de la esculea primaria, secundaria, técnica o de la enseñanza superior, del acceso de la mujer a la enseñanza, de la introducción del idioma gallego en la escuela, de la creación de

una enseñanza integrada en el bachillerato o en la Universidad, de la renovación pedagógica para conseguir una educación dirigida a provocar el cambio social, o de la problemática lingüística de la nación gallega, las ideas pedagógicas de Viqueira lo consagran como un importante precursor o antecesor de los movimientos de renovación pedagógica. Muchas de sus ideas tiene todavia vigencia y siendo como es tan desconocido, aun en los propios medios gallegos, su pensamiento en materia psicológica, pedagógica o lingüística, resulta realmente sorprendente que las tendencias más innovadoras de la renovación pedagógica en Galicia vengan a coincidir con el pensamiento del autor estudiado.

Significa ello que estamos en el buen camino. Esperamos que si.

LA LODE Y EL CAMINO DE LA ESCUELA PUBLICA

AUTOR : Seminario de Política Educativa
M.R.P. : Escola d'Estiu del País Valencià
C. A. : PAIS VALENCIA

1. LA LLIBERTAT DE CATEDRA, "EL CARACTER PROPIO I EL REGLAMENT DE REGIM INTERN

D'entre els diferents aspectes que aporta la LODE, un dels més positius, es el que reconeix la "Llibertat de Càtedra".

En aquest contexte, es lògic que ens extranye la inclusió a l'art 18 que als centres públics deuràn desenvolupar les seues activitats amb "neutralidad ideológica". Y es mes d'extranyar en tant que el capitol II i III de la LODE és identic al de l'estatut de centres amb aquesta única diferència. Diferència que ja apareixia al primer projecte de LODE, on a més a més es parlaba de "estricta neutralidad ideologica".

Més preocupant es el fet de que l'exigència esmentada no es contemple per als centres concertats que, pel contrari, si que podran definir "su carácter propio" segons l'establert a l'article 22, el qual, curiosament parla dels centres privats no concertats. O el que es el mateix, que els centres concertats no van a tenir mes limitacions alhora d'elaborar el seus "carácter", que els que puga tenir quansevol centre privat no concertat. I tampoc estaría de més que recordarem que en l'articulat que es refereix als centres privats no concertats, la LODE no ha canviat ni una com respecte a l'Estatut de Centres.

De tot l'esmentat, cal deduir que l'anomenat "carácter propio" no es altra cosa que el "Ideari" i que aquest ideari, als centres publica se va a definir per la "neutralitat ideologica". En aquestes circunstàncies, quin sentit real pot tenir el reconeiximent de la llibertat de càtedra. Es que ara, el PSOE va a ressucitar el fantasma de l'escola neutra?. Es que realment es demana, no serà una escola acrítica i gens compromesa?.

Pel que respecta al reglament de regim intern, la LODE —tant per als centres públics, com concertats-determina que será aprovat pel Consell Escolar. El que no diu, es qui l'elaborarà. A l'Estatut de Centres, l'elaborava "el claustro de profesores, junto con la APA". En l'actual projecte legislatiu, aquesta competència, ja no la te ni el claustre, ni els pares. I no pot tractar-se d'una casualitat, perque al parlar la LODE del Claustre copia textualment l'Estatut de Centres, canviant unicament l'aspecte esmentat.

2. ELS CENTRES CONCERTATS

Un dels aspectes més interessants, i alhora més conflictius, dels que aborda la LODE, es el de que la programació dels llocs escolars a l'ensenyament es determinarà —art 28— tenint n'en conte "la ofetta existente de centros públicos y centros concertadors". Aquesta afirmació, nomes pot tenir dues lectures: que els centres concertats tindràn els mateixos drets i deures que els públics —la qual cosa no es certa— o que l'Administració preten perpetuar la subsidiaritat de l'ensenyament estatal respecte del privat.

L'existencia d'un sistema d'admissió d'alumnes semblant als dels centres concertats i per als públics, no es suficient per a garantir la seua equiparació. En aquest aspecte, el que jugará un paper important, es l'alcanç del "caracter propio", o per a evitar sutileses: de l'ideari. Que passarà quan un pare no comulgue amb l'ideari del centre que li correspon i veja al mateix temps, com l'Administració renuncia a la creació de llocs escolars publics?. Tot això sense oblidar la importancia de temes com els de la selecció i possible acomiadament del professorat.

Precisament, un dels aspectes que diferencien el primer del segon projecte de LODE, és el que fa referencies a la comissió de selecció del professorat. Mentre al primer projecte, els criteris de selecció els elaborava el Consell Escolar, al segon art. 61.2- ho fa el "Consejo Escolar de Centro de acuerdo con el titular". Malgrat la no participació del titular en la comissió, no es dificil vore que es tracta dún element regressiu respecte al primer projecte. Sobre tot si se te en compte que els criteris de selecció "atenderan basicamente a los principios de mérito y capacidad". O el que es el mateix: que poden haver-hi criteris diferents als de "mérito y capacidad".

Pel que fa a l'acomiadamente, nomes cal recordar que es farà per acord de la majoria absoluta dels membres del Consell Escolar. Prou més facil doncs, que aconseguir el cese del director, per a la qual cosa es necesari el consentiment del titular, als centres concertats, o una majoría de dos terços als centres públics. Posats a fer números diguermne que al titular tansols li fan falta 4 vots entre juit que sumen pares i mestres. i PMD. A més a més, la posibilitat del contracte temporal, replegada a l'Estatut dels Treballadors, i no limitada al cas dels centres concertats —almenys— facilita el acomiadament legal sense cap votació.

Una antiga reivindicació dels treballadors del sector es la d'aconseguir que l'Administració pague directament als treballadors i per tant devem alegrar-nos de que la LODE l'arreplegue.

Per ultim, cal dir que el control dels diners publics es bàsicament semblant al que definia l'Estatut de Centres, si bé el pagament directe i el major control que sobre els diners simplifica l'assumpte. De tota manera tots sabem que sense una veritable voluntat política de control no va a servir per a res la legislació, tal i com passa avuí als centres subvencionats amb certes partides subjectes a un teòric control.

3. LA GESTIO DEMOCRATICA

Diguem-ne per a començar, que el sisitema de participació establert a la LODE a travers dels diferents àmbits dels Consells Escolars, tenen una desconexió total, amb la qual cosa hi haurà una manca de participació i representativitat, Cada Consell Escolar comença i acaba en el seu ambit. L'únic que relaciona un Consell Escolar amb els altres, es el nom.

Si hi haguera una voluntat clara de fer del Consell Escolar un veritable organ de participació, possiblement, moltes de les crítiques que fem —al paper del director, l'equip directiu etc.— tindrien una importancia segundaria, pero el cert es que aquest, en el seu conjunt, va a tenir les mateixes limitacions que els actuals "Consell de Direcció."

A falta de legislació concreta de la composició del Consell Escolar als centres públics, el que si podem dir, es que la composició als concertats, es intolerable, ja que el titular, junt amb el director, sumen tants vots com els pares o els mestres. Aquest fet s'agreuja en el canvi que s'ha fet al segon projecte de LODE respecte al primer i pel qual, els alumnes d'EGB no van a intervenir en l'elecció i cese del director ni en l'acomiadament del professorat.

En quant a les funcions del Consell Escolar, salvant la de l'elecció o intervenció en l'elecció del director segons es tracte de centres públics o concertats, la LODE sols es diferencia de les funcions del Consell de Direcció establertes al Estatut de Centres, en dues coses: en compte de "informar la programacion general de las actividades educativas del centro", ara va "aprobar" deixant clar però que aquesta aprobació, serà anyal i que com hem dit serà elaborada pel "equipo directivo". La segona, "la promoción de la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como la vigilancia sobre su conservación. . . Doncs bé, totes eixes coses va a fer-les el Consell Escolar reunint-se una vegada al trimestre, i per a evitr que se'n reunisca moltes més, la LODE ens regala un canvi: per a la convocatoria extraordinaria, fará falta que ho solicite la majoría absoluta dels seus membres, en compte d'un terç.

En el que fa referencia al "Equipo Directivo", el director és triat per majoria absoluta del Consell Escolar i respon a

les nostres reivindicacions, té pero aspectes perillosos: la majoría absoluta i en cas contraria que siga la Administració qui anomene al Director provisional i l'elecció per part del director de la resta d'organs unipersonals.

Pensem que tendría que ser triat tot l'equip al mateix temps (una candidatura d'equip directiu amb un programa) peró en tot cas, la LODE tendría que deixar la mà oberta per a quansevol que fora decidida per el Consell de Centre, atenent a les peculiaritats del centre, el seu context i la supervisió de l'Administració educativa.

4. LA LODE I LES AUTONOMIES

Les competencies que es reserva l'Administració central son excesives i no permeten el gran d'autonomía que sería d'esperar. Aquesta mancança és especialment greu en materies com les Socials, on serà dificil donar uns continguts els suficienments arrelats al medi que envolta al xiquet.

DE L'ESCOLA PRIVADA A L'ESCOLA PUBLICA CATALANA

AUTOR : Col.lectiu d'Escoles per L'Escola Pública Catalana
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat - Barcelona
C.A. : CATALUNYA

1. UNA HISTORIA DE RESISTENCIA

COORDINACIO ESCOLAR

Col.lectiu d'escoles que fundaren, el 1967, uns quants mestres que intentaven mantenir viva la tradició pedagògica catalana, de vegades en condicions molt precàries i molt dures. Foren, aquests mestres, els qui, així, impulsaren el primer moviment de renovació pedagògica de la postguerra.

Antecedents

1957-64: El clima polític-ideològic d'aquesta època (neocapitalisme; ascens de l'Opus Dei i liquidació dels reductes tradicionals del franquisme; certa liberalització general de la societat) i la creença, dels del "nou" poder, que l'escola havia ca canviar, s'havia de modernitzar, permeteren la creació de petits centres privats preocupats per la millora de la qualitat d'ensenyament.

Durant aquesta etapa, l'horitzó d'aquestes escoles, els seus objectius, estigueren "limitats" a la problemàtica específicament pedagògica i, especialment, a l'aprenentatge de la llengua catalana. Més endavant, a l'ús del català com a llengua d'aprenentatge i als continguts catalans.

Fou fonamental, en aquest període, el mestratge d'Alexandre Galí. Feu de pont entre una realitat històrica tan reeixida en el camp de l'ensenyament, i tan brutalment bandejada, i un present que tot just en començava a permetre la recuperació.

A les primeres escoles, unes vuit, és on s'inicià la tasca de suplència, que més endavant continuaria "Rosa Sensat", formant nous mestres que, al seu torn, fundaren noves escoles.

1967: Neix, formalment, "Coordinació Escolar", per la voluntat dels fundadors de "Rosa Sensat" d'aglutinar a l'entorn de la Institució una sèrie d'escoles, i de mestres d'aquestes escoles, que hi col.laboraren, com ja hem vist, des de la seva fundació.

Es redacten uns principis bàsics que es donen a conèixer a una seixantena d'escoles de les anomenades "actives" i unes cinquanta els subscriuen i passen a formar part d'aquest col.lectiu, que l'any 1977 n'arriba a aplegar 70.

1967-1970: La preocupació prioritària d'aquestes escoles és, per aquest ordre:

- fer bona escola
- crear lligams entre elles
- ampliar el moviment d'escoles actives
- i promoure la consciència ciutadana en favor d'una escola de qualitat, arrelada a la realitat nacional catalana.

Intercanvien experiències i es plantegen, col.lectivament, els problemes de tipus educatiu, organitzatiu o econòmic (1) que van sorgint, intentant trobar solucions comunes.

1970-1973. Es publica el "Llibre Blanc" i es promulga la Llei General d'Educació.

Les exigències que es desprenen d'aquesta Llei (titulacions, ratio mestres/aula i alumnes/aula, infraestructura i, sobretot, la nova organització escolar, que obliga totes les escoles a fer tot l'EGB (la majoria tenien Ensenyament Primari, només), presenta una sotragada que condiciona fortament l'expansió i el fugur del moviment que, a partir d'aquest moment, s'abalteix. L'objectiu esdevé, per a la majoria d'aquestes escoles, més immediat i individual (la realitat, quant a la infraestructura i al poder adquisitiu de les famílies, era molt diferent, ja): com adequar-se a la nova situació. Per a moltes, com sobreviure.

1973: Apareix el finançament a l'escola privada en la modalitat de subvenció.

"Coordinació Escolar", ja 'tocada', intenta, col.lectivament, donar resposta a un tema tan complex i no se'n surt. Les postures són diverses:

- hi ha un grup d'escoles que no volen la subvenció perquè no la necessiten i no estan disposades a pagar el tribut que representaria l'acollir-s'hi (control sobre la quota, augment del nombre d'alumnes per aula i disminució del de mestres per aula, principalment);
- n'hi ha un altre que, des de l'esquerra, considera que el finançament a l'escola privada no és, ideològicament, desitjable i, per tant, contradictòria la seva acceptació;
- i, finalment, el tercer grup, que s'hi acull perquè necessiten la subvenció per a continuar, car no estan disposats a veure com, any rera any les famílies més senzilles abandonen l'escola. Valoren que és més contradictori dir que fan una escola que té vocació de servei públic. . . quan només hi poden accedir, perquè la poden pagar, determinades capes de la societat.

Aquesta diversitat de postures front el tema de les subvencions produeix fisures en el col.lectiu que ja no es resoldran. De fet s'evidencia que la homogeneïtat quant als plantejaments pedagògics no hi és quant a les opcions ideològiques o polítiques. (Més endavant s'ha pogut veure que fins i tot els plantejaments pedagògics no han evolucionat igual: les escoles que llavors es situaren més a la dreta han tornat a adoptar patrons de l'escola tradicional).

1974-1977: S'intenta rellançar el nucli d'escoles de "Coordinació Escolar" que s'ha mantingut fidel als principis inicials que les definien com escoles progressives, tot i que, en aquest moment, no existeix, tampoc, unanimitat en les formes de gestió i en les figures jurídiques que les representen, i les línies de treball són diverses.

A diferència de la primera època, els objectius, fins i tot els pedagògics, passen per plantejaments més ideològics i polítics. Es valora que, per a canviar l'escola, és determinant el situar-la en un marc referencial polític-social.

Els mestres de les escoles de "Coordinació Escolar", compromesos molts d'ells individualment en la lluita política antifranquista, tenen un paper decisiu en el contingut de les declaracions finals de les Escoles d'Estiu del 1975-1976.

La situació de crisi es generalitza i s'aguditza.

Es torna a revisar el tema de les subvencions:

- des d'una òptica diferent; demanant la reconversió d'aquests centres en escoles públiques; acceptant la subvenció com a un ajut puntual en una situació provisional;
- i a partir d'una altra realitat. alguns centres ja estan subvencionats i molts d'altres estan disposats a demanar la subvenció. Els dèficits són importants i els mestres no estan disposats a continuar mantenint l'escola cobrant sous de misèria i renunciant a l'assegurança social.

Un altre problema que se'ls presenta en el terreny econòmic (i que molts centres a hores d'ara encara no han resolt), de major abast financer, i de difícil solució per les contradiccions que crea en el terreny social, moral i ideològic, és el de

---

(1) Es creen serveis útils a les escoles, com pot ser una cooperativa de material escolar (Abacus), un servei d'Arquitectura Escolar i una gestoria especialitzada.

l'adaptació de les escoles de "Coordinació Escolar" a la nova realitat escolar del país, amb l'exigència, cada vegada més gran, d'adequar-se, fins i tot si es volen ajuts puntuals com són les subvencions, el nou model d'escola que dibuixa la Llei General d'Educació.

En el camp jurídic van adoptant el model que reflexa millor la forma de gestió que intenten practicar i que els permet contemplar legalment el que, en molts casos, es desitja: transferir la propietat, dels fundadors, els qui, quotidianament, van tirant l'escola endavant (pares, mestres, o bé pares i mestres conjuntament).

La solució Cooperativa és la que s'imposa. Les escoles la van adoptant al llarg d'aquests anys, sense una decisió prèvia conjunta, però.

Moltes escoles de "Coordinació Escolar", doncs, eren Cooperativa i com a tals estava afiliades a la Unió de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya, organisme que en aquesta època coincideix amb els plantejaments de "Coordinació Escolar", fins al punt que constitueixen, el 1976, un Secretariat Conjunt que desemvoca, el 1978, en el C.E.P.E.P.C.

La prova d'aquesta identificació d'ambdós col.lectius que situa la sortida de les escoles privades progressives en el pla de la desprivatització, la tenim en la lluita que menen contra la Unión Nacional de Empresarios, l'any 1977, organisme franquista que preten el control i la distribució (criteris) de les subvencions.

L'actitud de l'esmentat Secretariat Conjunt tingué un gran ressò a tot l'Estat, i, fins a cert punt, malbaratà la "maniobra".

2. El CEPEPC, un objectiu ben definit

El Col.lectiu d'escoles per l'Escola Pública Catalana està format en l'actualitat per mes de 70 escoles de titularitat privada, dins l'àmbit nacional català, les quals acullen alumnes desde 3 a 14 anys, comprenent per tant els nivells des de parvulari fins al final de l'EGB. Un petit grupo d'elles, 7 en total, inclouen també BUP. Després d'un procés de debat a les escoles i a les assemblees conjuntes, es constituí la nova organització amb uns objectius ben definits i una estructura pròpia, que adopta el nom de COL.LECTIU D'ESCOLES PER L'ESCOLA PUBLICA CATALANA (CEPEPC).

Per resumir la significació d'aquest fet, diríem que ja s'ha acabat l'etapa en què podia tenir alguna justificació el ser escoles privades. Com a tals, són el resultat d'una època històrica que han deixat enrera i durant la qual han pogut tenir un paper d'escola pilot, de resistència cultural i nacional i de recuperació pedagògica, etc. Ara, el Col.lectiu creu que tot aquest patrimoni, tot aquest bagatge pedagògic que s'ha anat acumulant cal desprivatitzar-lo i passar-lo a l'Escola Pública, com una contribució és a la construcció d'una nova Escola Pública Catalana.

El Col.lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana s'inspirà en la declaració per una NOVA ESCOLA PUBLICA CATALANA que s'aprovà a la XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol 76). El personal d'aquestes escoles participà activament en l'elaboració de les bases del que més tard es convertí en el moviment de reivindicació de l'escola pública catalana. Així, doncs, segons els estatuts: Art. 10, El Col.lectiu d'Escoles, pel que fa a l'estructuració del sistema educativo i a les seves condicions pedagògiques, defensa els següents principis: 1. L'ensenyament, servei pública. 2. Catalanitat. 3. Gratuïtat. 4. Homogeneïtat tècnica. L'única excepció la constituiran aquelles situacions que facin necessari un millorament de mòduls. 5. Gestió democràtica. 6. Pluralisme ideològic i llibertat d'ensenyament. 7. Línia pedagògica. 8. Necessitat d'una reforma educativa.

Per a ser membre del CEPEPC cal acceptar i aplicar els estatuts havent pres l'acord prèviament de treballar-hi activament.

El Col.lectiu d'Escoles manté estretes relacions amb altres institucions vinculades al món de l'ensenyament i en moltes ocasions ha presentat propostes i actuacions conjuntes davant l'administració autonòmica sobretot en la línia per una escola de qualitat a Catalunya. Aquestes entitats són, principalment: FAPAC, Sindicats d'Ensenyants, Col.legi de Llicenciats i Moviments de Renovació Pedagògica (A.M. Rosa Sensat, Moviment per una escola de Catalunya, etc.)

Procés seguit pel Col.lectiu d'ençà de la seva constitució, de cara a conseguir la reconversió de les seves escoles:

IV-77: Tres mil persones, pares, alumnes i mestres ens manifestem a la Pl. de Catalunya. Els crits i les pancartes: "Volem ser escola pública", "Escoles públiques i gratuïtes per a tothom", reivindiquen el finançament públic perquè "no volem morir".

X–77: Les escoles del CEPEPC iniciem pel nostre compte un estudi sobre com es pot fer la reconversió.

IV–79: El CEPEPC presenta al Conseller d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat provisional un document per a sollicitar la integració a l'escola pública catalana i fa constar tot allò que creu que hauria de tenir-se en compte i dóna vies de solució.

XII–79: Més de vint-i-cinc mil persones entre nens, mestres i pares s'apleguen a Granollers i es manifesten festivament proclamant el seu desig de ser escola pública. "que l'obra educadora que fins ara heu hagut de realitzar amb limitacions pugui esser pública per a tota la minyonia de Catalunya", ens escriu Pau Vila adherit-se a la diada. Granollers ha estat una revifada en les nostres esperances: son molts que ho volem.

Curs 80–81: El CEPEPC comença aplicar uns acords interns vinculants timidament cara la homogeneïtzació fonamentalment en dos aspectes: Catalanitat - Gestió.

X–80: El Consell de ministres aprova el traspàs de serveis d'ensenyament. Hom pensa que l'estudi de la integració de les escoles del CEPEPC a la xarxa pública i catalana hauria d'estar preparada fins a l'últim detall i ser un fet en el moment de fer-se efectius els traspassos, però l'alarma apunta en el Col.lectiu. . . la lentitud, la indecisió del nostre govern donen el to. I el descoratjament s'estén, comencem a entendre que és la nostra lluita i no la de les institucions tot just restaurades. Manca voluntat política? I les gestions es multipliquen, i les bones paraules, i a poc a poc s'obra camí la sospita que hi ha indiferència política per recuperar un patrimoni fet a costa de tant d'esforç. Alguns mestres abandonen i busquen solucions individuals, altres es cremen en l'espera. . . A alguns pares ja els està bé, continuaran pagant, altres han de buscar solucions individuals, els de les zones més deprimides econòmicament, que havien aconseguit el reconeixement i l'ajuda dels seus Ajuntaments per esperar el gran dia, no entenen res. . .

VI–81: Marta Mata en nom del Grup Socialista formula una pregunta al Parlament de Catalunya respecta a la integració de les escoles que volen passar a ser públiques, demana una resposta "imaginativa". Silenci.

II–82: L'aparell de la Generalitat comença a arrencar. La Conselleria d'Ensenyament esbossa una fòrmula de resolució.

IV–82: Concentració de més de 6000 persones al Parc de la Ciutadella reclamant desbloqueig de la Generalitat.

IX–82: El grup parlamentaria socialista presenta una proposició no de llei sobre la integració d'aquestes escoles i el Parlament de Catalunya es pronuncia unàninament: "Insta al Consell Executiu a prosseguir els estudis i negociacions. . . i a presentar en un termini de tres mesos un projecte de llei. . . que permeti realitzar en condicions satisfactòries la integració a la xarxa d'escoles públiques de Catalunya de les escoles de reconeguda tradició pedagògica, com per exemple les del SEPEPC, que manifestin la voluntat de la seva incorporació: l'escola pública".

1–83: El Butlletí Oficial del Parlament publica un projecte de llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres públics de diverses escoles privades. Finalment s'aconseguís el projecte. Es ambigu, excessivament tècnic. . . Però es una fita.

29–VI-83: Finalment la llei. Després d'un llarg debat en ponència al Parlament on hi participen tots els partits polítics s'aconsegueix millorar el projecte presentat pel Departament d'Ensenyament i es aprovat, per fi, pel Parlament de Catalunya.

11–VII–83: Acte públic de debat a l'escola d'Estiu sobre la llei. Hi participan els ponents i assistents a l'Escola d'Estiu.

29–VII–83: El text de la llei es publica al DOG.

Butlletí de Sessions del Parlament: Es publica el debat íntegre que tingué lloc al Parlament es motiu de l'aprovació de la llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres públics de diverses escoles privades.

IX–83: El Col.lectiu, expectant davant la inminent convocatòria per a collir-se a la llei, es disposa a preparar-se per a la seva reconversió en escoles públiques. Probablement caldrà de nou negociar per obtenir una resposta per obtenir una resposta eficaç de l'administració tant l'autonòmica com la municipal, doncs segons els temes de la llei l'acord per a la integració serà a tres bandes: Generalitat, Ajuntament i titular. El procés potser laboriós doncs les escoles del Col.lectiu afecten a 28 municipis de Catalunya però, estem en el joc: s'està jugant la integració o marginació d'un patrimoni pedagògic llargament encunyat i el reconeixement laboral d'uns bons professionals.

En definitiva, el que ha reclamat el CEPEPC des dels seus començaments és que l'administració busqués una fòrmula que fes possible la transformació en escoles públiques garantint el patrimoni pedagògic. Només un equip de professionals amb experiència de treball, resultat de molts anys, pot garantia una coherència pedagògica. I justament la llei aconseguida assegura aquest principi. Es per això que el APR CEPEPC ha celebrat amb alegria la seva aprovació. Durant molt de temps, el Col.lectiu ha defensat la tesi que era possible trobar una normativa legal que assegurés la continuïtat dels mestres, enfront la negativa del Departament que adduïla la impossibilitat legal sense una llei prèvia que regulés la funció pública. El desenrotllament dels fets ha donat la raó al Col.lectiu.

Els cinc anys de lluita han desgastat, en part, les persones. Alguns mestres no han volgut esperar i han buscat solucions individuals antrant a treballar a l'Escola pública, possiblement per desconffiança en que es trobessin solucions adequades.

S'enceta així una nova etapa del Col.lectiu. A partir d'ara, la lluita d'aquestes escoles per la millora de l'ensenyament ha d'anar més vinculada als esforços que es fan en el mateix sentit des de dins de l'escola pública. L'objectiu final és l'esborrar les distàncies que encara separen les escoles pel seu status jurídic i fondre's en un sol moviment de transformació i millora de l'ensenyament públic.

Es de suma importància assenyalar que ja el curs 82/83, una Escola del Col.lectiu, de Sant Just Desvern (Baix Llobregat), es traslladà a un edifici públic, amb tot el seu professorat i alumnat, donant un ensenyament gratuït, en virtud d'uns acords presos entre la Generalitat, l'Ajuntament i el titular. S'avançava, així, una solució provisional en la línia del que després ha marcat la llei.

El curs 83/84 són dues escoles més, una a Sabadell i l'altra a Barcelona, les que funcionen ja, pràcticament, com a escola pública. Aquestes tres escoles seran prioritàries a l'hora d'aplicar-se la llei, segons les clàusules establertes.

Els excel.lents resultats d'aquestes tres experiències donen esperances i obren positivament expectatives a les que hi vindran al darrera.

La resposta de l'Administració autonòmica: llarga indecissió fins a la llei del Parlament de Catalunya 14/1983.

Com hem assenyalat en l'anterior apartat arribem a l'aprovació de la llei del Parlament de Catalunya 14/1983, el 29 de juny del 1983, després d'una llarga indecissió de l'administració., la "Llei de Catalunya reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades", altrament dita del CEPEPC, remarca en el seu preàmbul a la seva aprovació. Citem-les textualment:

"El dèficit d'escoles públiques existents a Catalunya, molt superior percentualment al de la resta de l'Estat, afavorí al seu moment la creació d'un elevat nombre de centres docents privats de tots els nivells, que amb la seva tasca han cobert aquesta insuficiència global.

Molts d'aquests centres docents privats han acomplert una meritòria labor de catalanització i de renovació pedagògica i, d'altra banda, han manifestat un desig d'esdevenir escola pública.

Entre aquests centres docents cal esmentar, per la seva especial configuració i trajectoria, els corresponents al Col.lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC)".

Amb aquesta llei hom considera que no es fa altra cosa, que reconèixer l'aportació global que ha representat i representa aquest conjunt d'escoles en la recuperació de la tradició pedagògica catalana d'abans del 39 en l'esforç de base en matèria d'ensenyament, sense precedents que ha protagonitzat Catalunya els darrers 25 anys. El Parlament ha fet de pont entre la Generalitat del 32 i l'actual, reconeixent-ho oficialment.

La declaració que va fer el CEPEPC davant l'aprovació de la llei, en un acte celebrar a l'Escola d'Estiu de Barcelona, al juliol del 1983 deia així:

"El CEPEPC ha rebut amb satisfacció el fet de l'aprovació de la llei pel Parlament de Catalunya."

Amb aquesta decissió legislativa s'ha eliminat el principal obstacle que havia impedir fins ara la nostra conversió en escola pública, en fer possible el manteniment dels equips de mestres, com a base fonamental de la continuïtat de la línia pedagògica i dels nivells de qualitat d'ensenyament.

Es cert que la llei no respon del tot al que esperavem ni resol tots els interrogants. Tanmateix constitueix un pas endavant molt important i deixa a les mans del govern un instrument que li permet donar resposta a la nostra demanda. Ara només falta, i això és el que esperem, una aplicació ràpida, positiva i justa.

També és cert que els principals interrogants encara oberts sobre el nostre procés d'integració a la xarxa pública són els que es refereixen no ja al nostre cas específic, sino al futur immediat de l'ensenyament públic. En aquest sentit hem d'insistir en la necessitat que les millores parcials que s'han estat produïnt fins ara s'enmarquin en un pla global més decidit i més concret de millora i transformació de tot l'ensenyament públic.

De la nostra banda, ens disposem a utilitzar la porta que la llei ha obert i entrarem a l'escola pública per continuar-hi treballant amb un entusiasme renovat, al costat d'aquells mestres i pares que ja hi són de fa temps i que lluiten pel mateix objectiu, amb la convicció que cal destinar-hi tots els esforços, tots els recursos possibles, per avançar cap a una escola pública catalana democràtica i de qualitat, que constitueix una necessitat clau per al nostre futur com a poble.".

Aspectes més remarcables que assegura la llei:

- Manteniment de l'equip pedagògic, entès com a garantia de la línia educativa del centre.
- Gratuïtat, que significa acabar amb la selecció progressiva (els darrers temps) de les famílies en base a les disponibilitats econòmiques.
- Equiparació amb totes les escoles de titularitat pública.

En síntesi diriem que s'acomplirà el punt e) de l'article i) dels estatuts del CEPEPC:

"Gestionar i aconseguir de l'Estat, de la Generalitat de Catalunya, dels Municipis i d'altres poders públics, d'acord amb llurs competències i amb relació al nivell dels centres, les mesures polítiques i legislatives necessàries per a la reconversió de les escoles membres en escoles públiques catalanes, en condicions tals que permetin la continuïtat dels centres amb el mínim d'alteracions en el seu funcionament pedagògic, en el manteniment del seu personal docent i no docent, i en les seves característiques pròpies".

Deficiències que hi trobem:

- Diferència de tractament per els nivells del BUP 2 garanteix un tractament global de negociació de tots els con-

venis a través dels representants del Col.lectiu.

– No assegura la incorporació de l'aula de 3 anys considerada fonamental cara a la normalització lingüística.

– Presenta greus interrogants en vista a la incorporació d'aquelles persones que avui es responsabilitzen d'algunes àrees específiques.

(PND, personal docent especialitzat: esports, mùsica, psicòleg, etc.)

4. Una significació que trascendeix el grup reduït d'escoles.

Les escoles del CEPEPD entrarem, a partir de l'aplicació de la llei, en un procés que ens equipara a totes les escoles de titularitat pública. Es a dir per bé i per mal, patirem, com tots de l'estructura i funcionament de l'actual escola pública.

Constatem i ens unim a d'altres veus més autoritzades que nosaltres, en la preocupació davant les mancances i deficiències que presenta l'aparell educatiu públic i la manca de perspectives clares de solució tant per part de l'actual govern català com per part del govern socialista de l'estat. Uns i altres han fet passes possitives però les valorem com a poc decidides.

Només volem destacar uns punts rellevants:

– Manca d'indefinició en un projecte global de transformació i millora de l'ensenyament públic.

– No existeix un projecte clar de canviar l'actual sistema d'accés i de nomenament del professorat.

Constatem el perill de privatització de certes activitats dites extra-escolars actualment finançades per les Associacions de pares –en ocasions en col.laboració dels Ajuntaments– que poden conduïr segons el poder adquisitiu de les famílies a crear escoles públiques de 1a., 2a. i més categories.

– La diferència d'una hora diaria de treball per l'alumnat entre les dues xarxes escolars (privada 6 h. – pùblica 5 h.). Fins avui s'han apuntat vies d'homologació horaria i dubtem de la intenció de les atministracions en trobar-hi solucions.

D'aspectes concrets n'hi ha més però aquests són una mostra de com el procés d'integració de les escoles del CEPEPC contribuirà posar de manifest la necessitat de reformes estructurals a l'actual sistema d'ensenyament públic.

DE LA ESCUELA PRIVADA A LA ESCUELA PUBLICA CATALANA
(Traduc. del original catalán)

AUTOR : Col.lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C. A. : CATALUNYA

1. UNA HISTORIA DE RESISTENCIA

"COORDINACION ESCOLAR"

Colectivo de Escuelas que fundaron, el 1967, unos cuantos maestros que intentaban mantener viva la tradición pedagógica catalana, a veces en condiciones muy precarias y muy duras. Fueron, estos maestros los que impulsaron así, el primer movimiento de renovación pedagógica de la postguerra.

Antecedentes

1957-64: El clima político-ideológico de esta época (neocapitalismo; ascenso del Opus Dei y liquidación de los reductos tradicionales del franquismo; cierta liberalización general de la sociedad) y el convencimiento, desde el "nuevo" poder, que la escuela había de cambiar, habia de modernizarse, permitieron la creación de pequeños centros privados preocupados por la mejora de la cualidad de enseñanza.

Durante esta etapa el horizonte de estas escuelas, sus objetivos, estuvieron "limitados" a la problemática especificamente pedagógica y, especialmente al aprendizaje de la lengua catalana. Mas adelante, al uso del catalán como lengua de aprendizaje y a los contenidos catalanes.

Fue fundamental, en este periodo, el magisterio de Alexandre Galí. Hizo de puente entre una realidad histórica tan lograda en el campo de la enseñanza, y tan brutalmente prescrita, y un presente que recién empezaba a permitir la recuperación.

En las primeras escuelas, unas ocho, es donde se inicia la suplencia, que más adelante continuaría "Rosa Sensat", formando nuevos maestros que, a su vez, fundaron nuevas escuelas.

1967: Nace, formalmente "Coordinació Escolar", por la voluntad de los fundadores de "Rosa Sensat" de aglutinar en torno de la institución una serie de escuelas, y de maestros de estas escuelas que colaboraron, como ya hemos visto, desde su fundación.

Se redactan unos principios básicos que se dan a conocer a unas sesenta escuelas de las llamadas "activas" y unas cincuenta los suscriben y pasan a formar parte de este Col.lectivo, que en el año 1977 llega a recoger 70 escuelas.

1967-1970: La preocupación prioritaria de estas escuelas és, por este orden:

- Hacer buena escuela
- crear lazos entre ellas
- ampliar el movimiento de escuelas activas
- y promover la conciencia ciudadana a favor de una escuela de calidad, arraigada a la realidad nacional catalana.

Intercanvian experiencias y se plantean, colectivamente los problemas de tipo educativo, organizativo o económico (1) que van surgiendo, intentando encontrar soluciones comunes.

1970-1973: Se publica el "Libro Blanco" y se promulga la ley general de educación.

Las exigencias que se desprenden de esta Ley (titulaciones, ratio maestros/aula y alumnos/aula, infraestructura y, sobre todo, la nueva organización escolar, que obliga a todas las escuelas a realizar toda la EGB —la mayoria realizaban sólo Enseñanza Primaria—, presenta una sacudida que condiciona muy fuerte la expansión y el futuro del movimiento que, a partir de este momento, se adormece. El objetivo se convierte, para la mayoría de estas escuelas más inmediato e individual (la realidad, en cuanto a la infraestructura y al poder adquisitivo de las famílias era ya, muy diferente): como adecuarse a la nueva situación. Para muchas, como sobrevivir.

1973: Aparece la financiación a la escuela privada en la modalidad de subvención.

"Coordinación escolar" ya "tocada", intenta, colectivamente, dar respuesta a un tema tan complejo y no lo consigue. Las posturas son diversas:

- hay un grupo de escuelas que no quieren la subvención porque no la necesitan y no estan dispuestas a pagar el tributo que representa acogerse a ella (control sobre la cuota, aumento de alumnos por alta y disminución de maestros por aula, principalmente);
- hay otro que, desde la izquierda considera que la finanzación a la escuela privada no és, ideológicamente, deseable y por tanto, contradictoria su aceptación;
- y, finalmente el tercer grupo que se acoge porque necesitan la subvención para continuar, pues no están dispuestos a ver como, año tras año las famílias más sencillas abandonen la escuela. Valoran que es más contradictorio decir que hacen una escuela que tiene vocación de servicio público. . . cuando nada más pueden acceder, porque la puedan pagar, determinadas capas de la sociedad.

2. El CEPEPC, un objetivo bien definido.

El "Col.lectiu d'escoles per l'Escola Pública Catalana" está constituido en la actualidad por más de 70 escuelas de titularidad privada, en el ámbito nacional catalán, y que acogen alumnos desde 3 a 14 años, incluyendo, por tanto, los niveles de parvulario hasta el final de la EGB. Algunas de ellas, 7 en total, también incluyen BUP. Después de un proceso de debate en las escuelas y en las asambleas conjuntas, se constituyó la nueva organización con objetivos bien definidos y estructura própia que adoptó el nombre de "COL.LECTIU D'ESCOLES PER L'ESCOLA PUBLICA CATALANA".

Para resumir la significación de este hecho, se podría decir que terminó la etapa en que podía tener alguna significación el hecho de ser escuelas privadas. Como tales, son el resultado de una época histórica que ha quedado atrás y durante la cuál han podido desempeñar un papel de escuela piloto, de resistencia cultural y nacional y de recuperación pedagógica, etc. En este momento, el "Col.lectiu" cree que todo este patrimonio, el bagage pedagógico que se ha ido acumulando, hay que desprivatizarlo y pasarlo a la Escuela Pública, como una contribución más a la construcción de una nueva Escuela Pública Catalana.

El CEPEPC se inspiró en la declaración que se aprobó en la XI Escola d'Estiu de Barcelona de julio de 1976, por una "NOVA ESCOLA PUBLICA CATALANA". El personal de estas escuelas participó activamente en la elaboración de las bases de lo que más tarde se convirtió en el movimiento de reivindicación de la escuela pública catalana. Así pues, según los estatutos: Art. 10 el CEPEPC, en relación a la estructuración del sistema educativo y sus condiciones pedagógicas defiende los siguientes principios:

1. La enseñanza, servicio público. 2. Catalanidad. 3. Gratuidad. 4. Homogeneidad técnica. (La única excepción la constituirán aquellas situaciones que hagan necesaria una mejora de los módulos.) 5. Gestión democrática. 6. Pluralismo ideológico y libertad de enseñanza. 7. Línea pedagógica. 8. Necesidad de una reforma educativa.

Para ser miembro del CEPEPC hay que aceptar y aplicar los estatutos, con el acuerdo previo de trabajar activamente.

El CEPEPC mantiene estrechas relaciones con otras instituciones vinculadas al mundo de la enseñanza y en muchas ocasiones ha presentado propuestas y actuaciones conjuntas ante la Administración Autonómica fundamentalmente en la línea por una escuela de calidad en Catalunya. Estas entidades son principalmente: FAPAC, Sindicatos de enseñantes, Colegio de Licenciados y Movimientos de Renovación Pedagógica (A. M. Rosa Sensat, Movimiento por una escuela de Catalunya, etc.)

Proceso seguido por el CEPEPC desde su constitución, de cara a conseguir la reconversión de sus escuelas:

IV–77: Tres mil personas, padres, alumnos y maestros nos manifestamos en la Plaza de Catalunya. Las consignas y las pancartas: "Queremos ser escuela pública", "Escuelas públicas y gratuitas para todos", reivindican la financiación pública porque "no queremos morir".

X–77: Las escuelas del CEPEPC iniciamos por nuestra cuenta y riesgo un estudio sobre cómo realizar la reconversión.

IV–79: El CEPEPC presenta al Conseller d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat Provisional un documento para solicitar la integración en la escuela pública catalana haciendo constar todo aquello que debería tenerse en cuenta y ofreciendo vías de solución.

XI–79: Más de veinticinco mil personas entre niños, maestros y padres se reunen en Granollers y se manifiestan festivamente proclamando su deseo de ser escuela pública." Que la obra educadora que hasta ahora habéis tenido que realizar con limitaciones, pueda ser pública para toda la infancia de Catalunya", nos escribe Pau Vila adheriéndose a la jornada de Granollers, fue una reanimación de nuestras esperanzas: somos muchos quienes lo queremos.

Curso 80–81: El CEPEPC empieza a aplicar tímidamente acuerdos internos vinculantes de cara a la homogeneización, fundamentalmente en dos aspectos: Catalanidad y Gestión.

X–80: El Consejo de Ministros aprueba los traspasos de los servicios de enseñanza. Se piensa que el estudio de la integración de las escuelas de CEPEPC a la red pública y catalana debería estar preparada hasta el último detalle y ser un hecho en el momento de hacerse efectivos los traspasos, pero la alarma apunta en el CEPEPC. . . la lentitud, la indecisión de nuestro gobierno dan el tono. Se extiende el desánimo, nos damos cuenta de fque es nuestra lucha y no la de las instituciones recién restauradas. Falta voluntad política? Las gestiones se multiplican, así como las buenas palabras y lentamente se despeja la sospecha de que existe indiferencia política ante la recuperación de un patrimonio construido a costa de tantos esfuerzos. Algunos maestros abandonan y buscan soluciones individuales, otros se consumen en la espera. . . Algunos padres son indiferentes, seguirán pagando, otros deben buscar soluciones individuales, los de las zonas más deprimidas económicamente, que habían conseguido el reconocimiento y la ayuda de sus Ayuntamientos, en espera del gran día, no consiguen comprender. . .

VI–81: Marta Mata, en nombre del Grupo Socialista formula una pregunta en el Parlament de Catalunya respecto a la integración de las escuelas que quieren pasar a públicas, y pide una respuesta "imaginativa". Silencio.

II–82. El aparato de la Generalitat empieza a funcionar. La Conselleria d'Ensenyament esboza una fórmula de resolución.

IV–82: Concentración de más de seis mil personas en el Parque de la Ciudadela reclamando el desbloqueo de la situación por parte de la Generalitat.

IX–82: El grupo parlamentario socialista presenta una proposición no de Ley sobre la integración de estas escuelas y el Parlament de Catalunya se renuncia unanimemente: "Insta al Consell Executiu a proseguir los estudios y negociaciones. . . y a presentar en un plazo de tres meses un proyecto de Ley. . . que permita realizar en condiciones satisfactorias la integración a la red de escuelas públicas de Catalunya de las escuelas de reconocida tradición pedagógica, como por ejemplo las del CEPEPC, que manifiesten su voluntad de incorporación a la escuela pública".

I–82: El Boletín Oficial del Parlament publica un proyecto de Ley reguladora del proceso de integración a la red de centros públicos de diversas escuelas privadas. Por fín se consigue el proyecto. Es ambiguo, excesivamente técnico. . . Pero marca un hito.

29–VI–83: Por fin, la Ley. Después de un largo debate en ponencia, en la que participan todos los partidos del Parlament, se consigue mejorar el proyecto presentado por el Departament d'Ensenyament y es aprobado, finalmente por el Parlament de Catalunya.

11–VII–83: Acto público de debate en la "Escola d'Estiu" sobre la Ley. Participan los ponentes y asistentes a la misma.

20–VII–83: El texto de la Ley se publica en el DOG.

Boletín de sesiones del Parlament: Se publica íntegro el debate que se desarrolló en el Parlament con motivo de la aprobación de la Ley reguladora del proceso de integración a la red de centros públicos de diversas escuelas privadas.

IX–83: El CEPEPC, expectante por la inminencia de la convocatoria para acogerse a la Ley, se prepara para su reconversión en escuelas públicas. Probablemente habrá nuevas negociaciones para obtener una respuesta eficaz de las administraciones, Autonómica y Municipal, pues en virtud de la Ley, el acuerdo para la integración debe ser a tres bandas; Generalitat, Ayuntamiento y titular. Un laborioso proceso al afectar las escuelas del CEPEPC a 28 municipios de Catalunya, pero. . . se está jugando la integración o la marginación de un patrimonio pedagógico largamente acuñado y el reconocimiento laboral de unos buenos profesionales.

En definitiva, lo que ha reclamado el CEPEPC desde el primer momento, ha sido que la Administración encontrase una fórmula que hiciera posible la transformación en escuelas públicas garantizando el patrimonio pedagógico. Unicamente un equipo de profesionales con experiencia de trabajo de muchos años, puede garantizar una coherencia pedagógica. Y justamente la Ley conseguida asegura este principio. Por ello el CEPEPC celebró con alegría su aprobación. Durante mucho tiempo el CEPEPC defenfió la tesis de que era posible encontrar una normativa legal que asegurase la continuidad de los maestros, ante la negativa del Departament que aducía la imposibilidad legal sin una Ley previa que regulase la función pública. El desarrollo de los hechos ha dado la razón al CEPEPC.

Los cinco años de lucha han desgastado parcialmente a las personas. Algunos maestros no han querido esperar y han buscado soluciones individuales pasando a trabajar a la escuela pública, quizá por desconfianza de encontrar soluciones adecuadas.

Se abre así una nueva etapa del CEPEPC. Desde ahora, la lucha de éstas escuelas por la mejor de la enseñanza ha de estar más vinculada a los esfuerzos que en el mismo sentido se hacen desde la actual escuela pública. El objetivo final es el de borrar las distancias que todavía separan a las escuelas por su status jurídico y fundirse en un solo movimiento de transformación y mejora de la enseñanza pública.

Es de suma importancia señalar que ya el curso 82/83, una escuela del CEPEPC de Sant Just Desvern (Baix Llobregat), se trasladó a un edificio público, con todo su profesorado y alumnado, ofreciendo enseñanza gratuita en virtud de unos acuerdos entre la Generalitat, el Ayuntamiento y el titular. Se avanzaba, pues, una solución provisional en línea con lo que luego marcaría la Ley.

El curso 83/84 son dos nuevas escuelas, una en Sabadell y otra en Barcelona las que funcionan ya, en la práctica, como escuelas públicas. Estas tres escuelas tendrán prioridad en el momento de aplicarse la Ley, de acuerdo con las cláusulas establecidas.

Los magníficos resultados de éstas tres experiencias infunden esperanza y abren expectativas positivas a las que segui-

rán.

La respuesta de la Administración Autonómica: Larga indecisión hasta la Ley del Parlament de Catalunya 14/1983.

Como hemos señalado en el anterior apartado llegamos a la aproboación de la Ley el 29 de junio de 1983 después de una larga indecisión de la Administración, la "Ley de Catalunya reguladora del proceso de integración en la red de centros docentes públicos de diversas escuelas privadas", también llamada del CEPEPC, señala en su prámbulo, citado textualmente: "El déficit de escuelas públicas existente en Catalunya, porcentualmente muy superior al del resto del Estado, favoreció en su momento la creación de un elevado número de centros docentes privados de todos los niveles que con su trabajo han cubierto ésta insuficiencia global.

Muchos de estos centros privados han llevado a cabo una meritoria labor de catalanización y de renovación pedagógica y por otra parte, han manifestado el deseo de llegar a ser escuela pública.

Entre ellos hay que destacar, por su especial configuración y trayectoria los correspondientes al CEPEPC".

Con esta Ley consideramos que no se hace otra cosa que reconocer la aportación global que ha representado y representa este conjunto de escuelas en la recuperación de la tradición pedagógica catalana anterior al 39 en el esfuerzo de base, en materia de enseñanza sin precedentes que ha protagonizado Catalunya los últimos 25 años. El Parlament ha jugado un papel de puente entre la Generalitat del 32 y la actual, reconociéndolo oficialmente.

La declaración que hizo el CEPEPC ante la aprobación de la Ley, en un acto celebrado en la "Escola d'Estiu", en julio de 1983 decía:

"El CEPEPC ha recibido con satisfacción el hecho de la aprobación de la Ley del Parlament de Catalunya.

Con esta decisión legislativa se elimina el principal obstáculo que impedía hasta la fecha nuestra conversión en escuela pública, haciendo posible el mantenimiento de los equipos de maestros, como base fundamental de la continuidad de la línea pedagógica y de los niveles de calidad de la enseñanza.

En realidad, la Ley no responde totalmente a nuestras aspiraciones ni resuelve todos los interrogantes. Sin embargo, constituye un paso muy importante a nuestra demanda. Ahora sólo resta, y así lo esperamos, una aplicación rápida, positiva y justa.

No es menos cierto que los principales interrogantes todavía abiertos sobre nuestro proceso de integración a la red pública son los referidos no ya a nuestro caso específico, sino al futuro inmediato de la enseñanza pública. En este sentido debemos insistir en la necesidad de que las mejoras parciales que se han ido reduciendo hasta el momento, se enmarquen en un plan global más decidido y más completo de mejora y transformación de toda la enseñanza pública.

Por nuestra parte, nos disponemos a utilizar la puerta abierta por la Ley y entraremos en la escuela pública para seguir trabajando con renovado entusiasmo, junto a aquellos maestros y padres que, desde hace tiempo luchan por los mismos objetivos, con la convicción de que hay que destinar todos los esfuerzos, todos los recursos posibles, para avanzar hacia una escuela pública catalana, democrática y de calidad, lo cuál constituye una necesidad clave para nuestro futuro en tanto que pueblo".

Aspectos más destacados que asegura la Ley:

- Mantenimiento del equipo pedagógico, entendido como garantía de la línea educativa del centro.
- Gratuidad, que significa acabar con la selectividad progresiva de las familias en base a sus disponibilidades económicas.
- Equiparación con todas las escuelas de titularidad pública.

En síntesis, podríamos decir que se cumplirá el punto o) del artículo 9) de los estatutos del CEPEPC:

"Gestionar y conseguir del Estado, de la Generalitat de Catalunya, de los Municipios y de otros poderes públicos, de acuerdo con sus competencias y con relación al nivel de los centros, las medidas políticas y legislativas necesarias para la reconversión de las escuelas miembros en escuelas públicas catalanas, en condiciones que permitan la continuidad de los centros con las mínimas alteraciones en su funcionamiento pedagógico, en el mantenimiento de su personal docente y no docente y el de sus propias características.

Deficiencias apreciadas:

- Diferencia de trato para los niveles de BUP. No garantiza un tratamiento global de negociación de todos los convenios a través de los representantes del CEPEPC.
- No asegura la incorporación del aula de 3 años, que consideramos fundamental de cara a la normalización lingüística.
- Presenta graves interrogantes en vistas a la incorporación de las personas que se responsabilizan de algunas áreas específicas.

(PND, personal docente especialista: deportes, música, psicólogo, etc.)

4. Una significación que trasciende al reducido grupo de escuelas.

Las escuelas del CEPEPC entraremos, a partir de la aplicación de la Ley, en un proceso de equiparación con todas las escuelas de titularidad pública. Es decir que, para bien y para mal, sufriremos como todos, de la estructura y funcionamiento de la actual escuela pública.

Constatamos y nos unimos a voces más autorizadas que la nuestra, en la preocupación ante las carencias y deficiencias que presenta el aparato educativo público y la falta de perspectivas claras de solución, tanto por parte del actual gobierno catalán como del gobierno socialista del Estado. Tanto unos como otros, han dado pasos positivos pero todavía poco decididos.

Unicamente queremos destacar algunos puntos relevantes:

- Falta de definición de un proyecto global de transformación y mejora de la enseñanza pública.
- No existe un proyecto claro para cambiar el actual sistema de acceso y nombramiento del profesorado.
- Constatamos el peligro de privatización de determinadas actividades llamadas extra-escolares, actualmente financiadas por las Asociaciones de Padres —en ocasiones en colaboración con los Ayuntamientos— que pueden conducir, según el poder adquisitivo de las famílias a crear escuelas públicas de 1.ª, 2.ª y más categorias.
- La diferencia de una hora diaria de trabajo para el alumnado entre las dos redes escolares (privada 6 horas, pública 5 horas). Hasta la fecha no se han apuntado vías de homologación de horarios y dudamos de la intención de las administraciones de encontrar solución al problema.

Hay otros aspectos concretos, pero valgan estos como muestra de como el proceso de integración de las escuelas del CEPEPC contribuirá a poner de manifiesto la necesidad de reformas estructurales para el actual sistema de enseñanza pública.

POR UNA ESCUELA PUBLICA ANDALUZA

AUTOR : Rafael Moreno
M.R.P. : Colectivo Andaluz de Pedagogía
C.A. : ANDALUCIA

Los grupos de trabajo 2.2 y 2.3. de la Plataforma de Investigación de la EV–83 de Sevilla asumieron, al fusionarse, la doble tarea de "aportar los principios de una escuela renovadora" y de "profundizar en el proyecto de Escuela Popular Andaluza".

El debate a partir de las aportaciones individuales, teniendo en cuenta la propia práctica docente, resultó ser el factor de trabajo fundamental. De otra parte, la presentación y discusión de proyectos y experiencias parciales o globales, que pretenden hacer realidad el proyecto de Escuela Popular Andaluza, sirvió como elemento de contraste, abriendo perspectivas iluminadoras.

A la pregunta '¿QUE ESCUELA QUEREMOS?' se responde con unas líneas generales, que definen el MODELO DE ESCUELA PUBLICA ANDALUZA, para que sirvan de aportación y propuesta, a tomar en consideración por el nivel político (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección Provincial, . . .), social (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, Coordinadora de MRP de Andalucía, Asociaciones de Vecinos y de Padres de Alumnos, . . .) y docente (asistentes a la EV–8e equipos de renovación pedagógica, seminarios, claustros. . .).

Se partió en todo momento de documentos elaborados en anteriores encuentros de Renovación Pedagógica en Sevilla, tales como:

- Conclusiones del debate sobre Escuela Pública Andaluza de la III EV de Sevilla (1981).
- Documento base sobre la Escuela Pública del III Encuentro de EV y MRP del Estado Español en Sevilla (Mayo de 1981).
- Definición del Modelo de Escuela en los Estatutos del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.
- Conclusiones de la Plataforma de Investigación sobre el Proyecto de Escuela Popular Andaluza de la IV EV de Sevilla (1982).

Esta declaración fue presentada y aprobada por la Asamblea final de la V Escuela de Verano de Sevilla.

I. DIRECTRICES GENERALES DE LA ESCUELA PUBLICA ANDALUZA

1.1 Orientación democrática de la política educativa de la Junta de Andalucía.

El proyecto educativo andaluz debe ser debatido y decidido por todas las fuerzas sociales y sectores implicados, tanto en los fines, como en los objetivos, contenidos y métodos educativos.

1.2 Carácter autonómico.

La planificación de la estructura y del modelo educativo debe hacerse desde Andalucía y para Andalucía. Una estructuración lógica del sistema docente debe tener en cuenta la realidad social a la que sirve, evitando las contradicciones actuales en las construcciones, en los servicios, en la distribución de unidades, en el reparto de especialistas, en el calendario escolar. . .

1.3 Escuela pública y gratuita.

Entendemos que el sistema educativo andaluz debe ser un servicio público y gratuito, no una fuente de beneficios, ni un instrumento de control o transmisión ideológica y social.

1.4 Dotación económica suficiente.

Mientras los presupuestos dedicados a educación mantengan en precariedad de medios a los Centros de enseñanza de Andalucía la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte seguirá siendo deficente. Consideramos que la educación es la mejor y más necesaria inversión de los fondos públicos que pueda hacer la administración autónoma, con prioridad frente a otros apartados presupuestarios, para sacar a los andaluces de su actual situación de explotación y subdesarrollo.

1.5 Carácter territorial: local, comarcal, regional.

Andalucía necesita una escuela propia, en la que los rasgos específicos de la sociedad andaluza se traduzcan en la planificación, administración y programación educativa. Es preciso llevar el pueblo, la comarca y Andalucía a la escuela a todos los niveles y en todas las áreas.

1.6 Escuela renovadora.

El proyecto educativo andaluz debe asumir con sentido crítico y dinámico lo mejor de los movimientos pedagógicos y corrientes de renovación de cada época, conservando los valores pedagógicos de los mejores educadores de su historia.

1.7 Una escuela-motor del cambio social: elemento transformador de la realidad.

La Escuela Pública Andaluza debe plantearse en sus estructuras, fines, contenidos y métodos como un instrumento para alcanzar el modelo humano y social con el que se identifican los andaluces. Debe ser el vehículo de transformación y cambio que conduce a los andaluces a su identidad plena, sacándoles del subdesarrollo en que se hallan inmersos.

1.8 Carácter integrador.

Reivindicamos para el proyecto educativo andaluz un carácter igualitario, no discriminante, superador de divisiones y dicotomías vigentes (manual-intelectual, trabajador-estudiante, etc. . .), compensatorio de las diferencias sociales, no selectivo, sino estimulante y formativo. Un ciclo educativo común y único para todos los andaluces es una alternativa a considerar seriamente.

1.9 Escuela laica y neutral.

Asumimos el término "laica" en su sentido más amplio. La escuela no debe ser instrumento de transmisión de una ideología política o religiosa en exclusiva. La escuela debe ser confesional. Una escuela pluralista, donde el respeto y la tolerancia sustituyan al dominio y la sumisión, como marco para la libertad de expresión de todos los miembros de la comunidad educativa, creemos que es la alternativa válida y verdaderamente constitucional. Una escuela crítica es garantía de madurez ciudadana. Así mismo la libertad de cátedra se traduce en la libertad de expresión superadora del binomio docente-discente.

Cada grupo político o comunidad religiosa debe hacerse responsable de la iniciación de sus adeptos dentro del marco de su propia institución política o religiosa. Al interior de la institución escolar sólo debe tener cabida lectiva una educación ética, socialmente consensuada (la de los valores humanos señalados en nuestra Constitución o en las grandes declaraciones universales) y una información histórico-sociológica de la fenomenología política y religiosa de la humanidad. La libertad de expresión y de cátedra, el pluralismo y la democracia garantizan de por sí la presencia de todas las posturas, actitudes y filosofías de la vida, que creemos se transmiten más de una manera testimonial que con tiempos de adoctrinamiento.

1.10 Escuela andaluza.

La Escuela Pública Andaluza se entiende plenamente enraizada en su entorno, con programas elaborados a partir del mismo, teniendo en cuenta la realidad andaluza en toda su diversidad y los factores peculiares de cada lugar. Urge incorporar a los programas educativos de nuestros Centros la investigación sobre la Antropología Cultural andaluza, a partir de sus

propias raices, historia, folklore, habla autóctona. . . El reconocimiento expreso del habla en el aula y el respeto a todas las formas de expresión oral propias es una forma particular de recuperar la dignidad y un punto de partida para un aprendizaje sin conflictos.

1.11 Escuela participativa y autogestionada democráticamente.

El control, la gestión y la planificación del proyecto educativo general y de cada Centro en particular corresponde a todos los sectores implicados en el proceso educativo, desde el denominado "triángulo de gestión" (padres, alumnos y profesores) hasta otras instituciones sociales (Ayuntamientos, Asociaciones de Vecinos, etc. . .). La autonomía en el trabajo es un objetivo a conseguir y una actitud a educar en cada miembro de la comunidad escolar, como alternativa al dirigismo y al autoritarismo. La responsabilidad no surge si no es en un marco de libertad. La disciplina del trabajo autónomo, del reparto de funciones y de una buena organización escolar, debe sustituir a todo tipo de disciplina represiva. Es necesario recuperar el protagonismo del alumno (como autor-motor de su propio proceso de aprendizaje), del profesor (como técnico-profesional) y de los padres (como primeros responsables sociales de la educación de sus hijos).

1.12 Carácter descentralizado

El proyecto educativo andaluz debe incorporar fórmulas a partir del Municipio y la Comarca. Planes municipales de acción educativa o planes comarcales de coordinación educativa son una alternativa práctica al problema de la falta de medios, un modo de control popular del sistema educativo, una plataforma de incorporación y acercamiento del entorno próximo a la escuela. Todo ello requiere una adecuada transferencia de competencias educativas a los Municipios.

1.13 Carácter cooperativo.

La Escuela Pública Andaluza debe asumir el espíritu y el funcionamiento cooperativo en la adquisición, administración, producción, uso y consumo de sus propios medios y recursos materiales y económicos, adoptando fórmulas de organización cooperativa legales. Es una buena forma de educar actitudes comunitarias de solidaridad y justicia, mientras que suponen un ahorro considerable a la economía familiar.

1.14 Escuela científica, investigadora y crítica.

El método científico, la investigación sistemática y una sana actitud crítica deben sustituir a un aprendizaje basado en la simple memorización de conocimientos, en la recepción de dogmas preestablecidos o en el almacenamiento de contenidos sin relación entre sí.

1.15 Escuela activa y creativa.

El aprendizaje como fruto de la actividad individual o de equipo, donde la experimentación y la acción se convierten en el principal factor de formación y asimilación, debe ser un criterio a seguir en nuestra Escuela. Actividad que resulta tanto más valiosa para el aprendizaje personalizado cuanto más protagonismo, autonomía y creación individual conlleva. Cada miembro de la comunidad educativa debe convertirse en actor y protagonista, haciendo de la educación un fenómeno de creación individual y colectiva.

1.16 Una escuela lúdica.

Es preciso recuperar el juego, la danza, la canción y el humor a nivel de toda la programación y organización escolar, de manera que la Escuela sea un lugar de goce y disfrute, que entronque con la manera de ser y hacer de los niños y con la idiosincracia de los andaluces, al tiempo que resulte un factor estimulante del aprendizaje.

1.17 Carácter abierto y solidario.

El proyecto educativo andaluz debe superar una concepción "escuelocéntrica" de la educación y convertir a la ciudad en el instrumento para que los escolares desarrollen el conocimiento para la vida. Cada ciudad o pueblo debe elaborar su proyecto educativo y responsabilizarse colectivamente de su ejecución, abriendo sus puertas a los alumnos de manera que cada actividad ciudadana se organice no solo para los fines habituales sino también para hacerla accesible como objeto de aprendizaje. Con la ciudad como marco se trata de hacer realidad el principio de que "todo elemento de la vida es educativo". La escuela así se convierte en el taller que organiza, selecciona y reflexiona sobre las experiencias de los escolares en la ciudad, al tiempo que se pone a disposición de todos los sectores ciudadanos.

1.19 Profesionalidad de los enseñantes.

La especialización, la actualización pedagógica, la formación permanente, la investigación rigurosa, el sentido de equipo, deben ser, entre otras, características que, unidas a la ilusión por la tarea educadora y a una cuidada ética profesional, destaquen en los enseñantes de Andalucía, por encima de la funcionarización, el desencanto o la apatía. Un Cuerpo Unico de enseñantes, que elimine las discriminaciones de todo tipo, el reconocimiento de los derechos sindicales y la potenciación de los movimientos de renovación pedagógica son vías indispensables para la consecución de una profesionalidad genuina.

1.20 Una escuela organizada.

Una distribución racional de las especialidades en los Centros, una coordinación dinámica del profesorado en los departamentos y equipos docentes, una adecuada unificación de criterios entre padres, profesores y alumnos que desemboque en un proyecto educativo de Centro anual y evaluable son factores alternativos que harán salir a la Escuela Andaluza de la improvisación y la confusión resultante de aplicar criterios como el de "cada maestrillo, su librillo". Un plan de Centro anual consensuado y elaborado entre toda la comunidad educativa es el punto de referencia "para todos" que permitirá un control del proceso educativo y de sus resultados.

II PROPUESTAS;

A la Junta de Andalucía e instituciones políticas dependientes:

2.1.1 Instarles para que tomen conciencia de su función educadora y se conviertan en la primera unidad educativa de Andalucía.

2.1.2 Demandar una interpretación abierta y dinámica del Estatuto Andalúz y de la Constitución en materia educativa. Urgir, en especial al Gobierno autónomo, una clarificación pública sobre sus propios proyectos educativos (objetivos, medidas a corto y largo plazo, atenciones preferentes, presupuestos. . .).

2.1.3 Apremiar al Gobierno autónomo andaluz para que introduzca a Andalucía a todos los niveles en la Escuela, incluyendo el habla andaluza en los programas de lenguaje de manera sistemática, incorporando a todos los aspectos de la enseñanza el entorno inmediato (ecológico, histórico, sociológico, económico y cultural) de nuestros pueblos y comarcas, potenciando las publicaciones de carácter autóctono.

2.1.4 Pedirles que estimulen el Movimiento de Renovación Pedagógica de Andalucía y a los Colectivos de enseñantes que lo animan; que potencien la formación de los padres de alumnos y su proceso de integración en las APAs. y FAPAs., de modo que puedan asumir su función en la comunidad escolar; que aceleren la incorporación de los alumnos a la gestión escolar, con medidas y fórmulas participativas (asociaciones de alumnos, mayor presencia en los órganos de gobierno del Centro, sistemas escolares de autogestión y trabajo autónomo. . .).

2.1.5 Urgir al Gobierno autónomo para que efectúe la reorganización y el reenfoque de los ICEs de Andalucía, de modo que sirvan eficazmente al perfeccionamiento permanente de todos los enseñantes andaluces. Solicitar, en especial, la creación de seminarios y cursillos comarcales de actualización, especialización y perfeccionamiento del profesorado y de los pa-

dres, durante el curso escolar. Demandar a la Junta de Andalucía que organice y coordine un plan de reciclaje del profesorado, gratuito y de asistencia libre, durante el mes de julio, que incluya las actuales Escuelas de Verano y otras fórmulas de parecido carácter (colonias veraniegas de reciclaje, universidades de verano, . . .).

2.1.6 Reclamar una amplia y motivadora campaña de alfabetización y un plan de Educación Permanente de Adultos.

2.1.7 Reivindicar que se tome en cuenta la opinión de los sectores implicados y las experiencias de renovación al respecto, así como la propia realidad andaluza, en la elaboración del nuevo plan para las Escuelas de Formación del Profesorado.

2.1.8 Exigir una actualización y renovación de la función de las Inspecciones Técnicas, de manera que puedan ejercer más de compañeros técnicos que de superiores, estar más cerca de la realidad escolar y prestar un servicio al cambio y la renovación pedagógica de la Escuela Andaluza con eficiencia.

2.1.9 Solicitar una mejora en la dotación presupuestaria de los Centros —no ha aumentado en los últimos cuatro años y han disminuido en el comedor—, así como agilización y puntualidad en los envíos, de modo que la escuela deje de ser la empresa con más trampas de la localidad. Pedir que las subvenciones se aporten con sentido preferencial, según las circunstancias locales o comarcales: preescolar, educación especial, educación permanente de adultos, escuelas rurales, emigrantes, e.g.b., f.p., b.u.p.

2.1.10 Urgir un plan serio de construcciones excolares, la ampliación de plantillas que permita un máximo de 30 alumnos por aula, la dotación de personal auxiliar (administrativo, asistente social, sicopedagogo, médico. . .) y la distribución racional de especialistas, de modo que sea posible una organización coherente del Centro.

1.1 11 Instar la convocatoria urgente de elecciones indicales en los Centros de enseñanza.

1.1.12 Encarecer que se prime el proyecto educativo y el equipo directivo (o dirección colegiada) sobre cualquier otra fórmula de elección del Director de un Centro.

1.1.13 Sugerir que se mantenga anualmente la confección del proyecto inicial y memoria final de cada Centro, realizado a partir de un estudio socio-cultural del entorno, con la participación de toda la comunidad escolar y teniendo como referencia el proyecto educativo municipal o comarcal.

A los profesores: claustros, departamentos, equipos. . .

2.2.1 Asumir el compromiso de trabajar en equipo en el propio Centro y de poner en funcionamiento en el mismo las tutorías, los departamentos, la coordinación por ciclos. . .

2.2.2 Potenciar en el propio Centro que la elección del Director se haga dando prioridad al proyecto educativo y a la dirección en equipo o colegiada sobre cualquier otro criterio de elección.

2.2.3 Asumir el compromiso de incorporararse y participar en los seminarios propuestos por la Junta de Andalucía.

2.2.4 Impulsar el Movimiento de Renovación Pedagógica en Andalucía, vinculá. dose a los Colectivos y Organizaciones Andaluzas y participando en sus acciones de renovación. Cooordinar a través del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular los proyectos, experiencias, cursillos y seminarios que realizamos en nuestros Centros, pueblos o comarcas.

2.2.5 Vincularse al Congreso de Educación de Sevilla a través de sus grupos territoriales o temáticos.

2.2.6 Introducir a Andalucía en la Escuela a través de la propia área o especialidad en los niveles de nuestra responsabilidad. Incluir el habla andaluza en los propios programas de lenguaje, de manera sistemática y rigurosamente científica.

2.2.7 Adaptar los Programas Renovados desde los Claustros, Departamentos y Equipos de ciclo o nivel a la realidad concreta de cada pueblo o comarca de Andalucía.

2.2.8 Aplicar en el propio Centro, en la propia aula, las técnicas, métodos y criterios pedagógicos asimilados en las Escuelas de Verano o en otras plataformas de actualización y perfeccionamiento.

2.2.9 Adoptar en el propio Centro o en la propia clase fórmulas cooperativas en la compra y uso de libros de texto y de material didáctico, proponiéndoselas a los padres y canalizándolas a través de la APA.

2.2.10 Poner nuestro Centro a total disposición del barrio, de las asociaciones de padres y vecinos, así como culturales, desde el comienzo del curso escolar, favoreciendo el desarrollo de la cultura de cada pueblo.

A las instituciones sociales:

2.3.1 Apremiar a las instituciones sociales para que desarrollen desde sus respectivas plataformas de acción una mayor aportación en la tarea educativa, considerándola como una responsabilidad social común.

2.3.2 Instar a la Coordinadora de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía para que asume la función de motor - animadora de la reflexión y elaboración del Proyecto Educativo Andaluz.

2.3.3 Pedir el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular que vincule sus propios seminarios a la propuesta de la [illegible] de Andalucía sobre la creación, coordinación y apoyo de seminarios de investigación pedagógica.

2.3.4 Demandar del Congreso de Educación de Sevilla que cree un grupo dedicado a desarrollar el Proyecto Educativo Andaluz.

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA I LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

M.R.P. : Grup de Mestres de Lleida
C.A. : CATALUNYA

1. Interès de considerar un cos organitzat de coneixements científics. De fet la investigació educativa representa una activitat orientada cap al desenvolupament d'aquest cos de coneixements (Travers, 1978), cap al desenvolupament d'un paradigma conceptual.

No es tracta, per tant, de fer treballs experimentals aïllats; de fet, una millora profunda de l'educació solament pot realitzar-se partint d'una investigació educativ que es fonamenta en una teoria viable (Novak, 1982).

2. La contemplació dels aspectes més importants de la metodología científica. No es pot considerar un treball d'investigació educativa, el que no parteix del plantejament d'un problema convenientment emmarcat en un cos tòric, el que no tingui en compte l'emissió d'hipòtesis adequadament fonamentades, l'elaboració de dissenys experimentals, la determinació de la fiabilitat dels resultats. . .

Es tracta d'utilitzar adequadament els aspectes bàsics de tot treball d'investigació i d'emmarcar aquest treball en un cos teòric de coneixements. Solament així es pot entendre la investigació educativa per ésser un veritable motor i fonament d'un canvi educatiu profund. (Novak, 1982)

2. Objectius de la Investigació Educativa

La millora de la qualitat de l'ensenyament i el rendiment en la instrucció en els diferents nivells, són els objectius fonamentals de la investigació educativa, segons la recomanació núm. 60 als Ministeris d'Instrucció Pública elaborada en la Conferència Internacional de 1966. (Citada per Serramona, 1980)

D'aquesta manera la investigació educativa apareix lligada als problemes que planteja el fracás escolar, la inadequació del sistema educatiu a les necessitats socials, i de forma més concreta a la superació dels mètodes d'ensenyament de simple transmissió-recepció de coneixements ja elaborats (Gil. D. 1982) i la recerca de mètodes alternatius facilitadors d'aprenentatges significatius.

3. El professorat i la Investigació Educativa

Si com déiem abans, la investigació educativa ha d'incidir en la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant transformacions profundes, el professorat ha de participar activament en el procès d'investigació i ha d'inserir-s'hi d'alguna manera. Això facilitarà molt un examen crític de la pràctica docent, així com la incorporació dels resultats de la investigació en la seva tasca educativa. (Verma, G.K. i Beard, R.M. 1981)

Es tracta de trencar les barres que hi ha entre "pensadors" i "realitzadors" (Tyler, R.W. 1978) en el camp de l'educació, i implicar el professorat en la investigació educativa dels problemes pedagògics i didàctics que sorgeixen en la classe.

Ara bé, és possible lligar actualment i en el nostre país la profunda transformació educativa que necessita i l'activitat investigadora del seu professorat?

De fet, ni les Escoles de formació del Professorat d'E.G.B., ni els C.A.P. (Cursos d'Aptitud Pedagògica) per als professors d'ensenyament mitjà no contemplen la més mínima iniciació a la investigació educativa. Tampoc els cursos de perfeccionament del professorat en exercici inclouen aquesta iniciació. Per altre banda, la investigació en les didàctiques especials en les diferents facultats no és contemplada en absolut. Tampoc els ICE tenen en compte aquesta problemàtica suficientment.

Aquesta situació ens porta a un fet constatable: la investigació realitzada avui pels ensenyants no és suficient per garantir una contribució estable al cos de coneixements relatius a la instrucció o per incidir de forma significativa en la transformació de l'Escola. (Gil, D. 1982)

4. Els Moviments de Renovació Pedagògica i la Investigació Educativa.

Davant d'aquesta situació deficitària de la investigació educativa en el nostre país, proposem considerar les següents mesures:

a) Impulsar la iniciació a la investigació educativa tant del professorat en exercici com en formació. Per això, caldria incloure aquesta iniciació en el curriculum de les Escoles de Magisteri i en els Cursos d'Aptitud Pedagògica, i organitzar cursos especials pel professorat en actiu.

b) Afavorir la creació de grups d'investigació educativa per a professors en exercici en els Grups de Renovació Pedagògica, ICEs, Escoles de Magisteri. . .

c) Contemplar la importància de l'intercanvi de les diferents investigacions a traves de revistes, trobades. . .

d) Per últim, considerar la importància de l'estabilitat dels equips docents en els diferents centres per ésser embrions de la investigació que s'hi pugui portar a terme.

Es tracta, en definitiva, de posar en funcionament una sèrie de mesures perquè la renovació de l'ensenyament a Catalunya deixi de fonamentar-se en simples intuïcions i d'aquesta manera es realitzin progressos substancials en la qualitat de l'ensenyament.

BIBLIOGRAFIA

ARY, JACOBS i RAZAVICH. "Introduction to Research in Education" (N.Y. Helt, Rinebart i Winston Inc. 1972)
GIL, D. "El profesorado y la Investigación Educativa. Algunas medidas necesarias" Actas del encuentro de grupos de física y Química. Barcelona 1982
HEMPEL C.G. "Filosofia de la Ciencia Natural" Alianza Universidad 1980
NOVAK, J. D. "Teoria y Práctica de la Educación" Alianza Universidad 1982.
SERRAMONA, J. "Investigación y Estadística aplicadas a la Educación. CEAC, 1980
TYLER, R.W. "How Schools utilise Educational Research and Development" in R. Glaser (ed) "Research and Development and Schools Change" (New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 1978
TRAVERS, R.M.W. "Introducción a la investigación Educacional" Paidos. Buenos Aires 1979
VERMA, G. K. I BEARD. R.N. "What is Educational Research" Goer 1981.

LA RENOVACION PEDAGOGICA Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA
(Trad. del original catalán)

M.R.P. : Grup de Mestres de Lleida
C.A. : CATALUNYA

LA RENOVACION PEDAGOGICA Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA

En diferentes encuentros de Grupos de Renovación Pedagógica, tanto a nivel estatal como de comunidades autónomas se ha hecho referencia en múltiples ocasiones a la investigación educativa, al hablar de la necesidad de introducir mejoras en la enseñanza.

El objetivo principal de este trabajo, es el de ofrecer algunos puntos de reflexión, así como de abrir un debate sobre qué caba entender por Investigación Educativa, sus objetivos y formas de abordar la incorporación de su práctica, de forma significativa, a nuestras tareas educativas.

1. Qué entender por Investigación Educativa

Al referirse a la investigación en la enseñanza, diferentes autores nos alertan de la ambigüedad con que este concepto es utilizado frecuentemente. Así, indican que se ha hecho uso del termino investigación de forma tan amplia en el campo de la educación, que ha dejado de tener un solo significado identificable. (Travers, R.M.V. 1978)

Será necesario, por tanto y en primer lugar, delimitar el qué entendemos por investigación educativa, y salir así al paso de posibles confusiones.

Ary, Jacobs y Razavich (1972), enmarcan en pocas palabras la temática que nos ocupa, así indican que: "cuando se aplica el método científico al estudio de los problemas educativos, el resultado es la investigación educativa".

Sería muy largo y estará fuera de contexto, analizar en profundidad el que cabe entender por método científico a la luz de las corrientes epistemológicas actuales, nos remitiremos a autores como Hempel (1980), aquí solamente enumeraremos los aspectos básicos y fundamentales que pueden iluminar y facilitar nuestro posterior debate, y de forma especial nuestra paulatina incorporación a la investigación educativa.

1) Interés de considerar un cuerpo organizado de conocimientos científicos. De hecho la investigación educacional representa una actividad orientada hacia el desarrollo de este cuerpo de conocimientos (Travers, 1978), hacia el desarrollo de un paradigma conceptual.

No se trata por tanto de hacer trabajos experimentales aislados, de hecho una mejora fundamental de la educación sólo puede provenir de la investigación educativa que se base en una teoría viable. (Novak, 1982)

2) La consideración de los aspectos relevantes de la metodología científica. No puede considerar-se un trabajo de investigación educativa el que no parta del planteamiento de un problema convenientemente enmarcado en un cuerpo teórico, el que no contemple la emisión de hipótesis adecuadamente fundamentadas, la elaboración de diseños experimentales, la determinación de la fiabilidad de los resultados. . .

Se trata en suma de utilizar convenientemente los aspectos básicos de todo trabajo de investigación y de enmarcar dicho trabajo en un cuerpo teórico de conocimientos. Solamente así, cabe entender la investigación educativa para que sea verdadero motor y base de un cambio educacional profundo. (Novak, 1982)

2. Objetivos de la Investigación Educativa

La mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento en la instrucción en los diferentes niveles, son los objetivos fundamentales de la investigación educativa según la recomendación núm. 60 a los Ministerios de Instrucción Pública elaborada en la Conferencia Internacional de 1966. (Citada por Serramona, 1980)

De esta forma la investigación educativa aparece ligada a los problemas que plantea el fracaso escolar, la inadecuación del sistema educativo a las necesidades sociales y de forma más concreta a la superación de los métodos de enseñanza de simple transmisión recepción de conocimientos ya elaborados (Gil, D. 1982) y la búsqueda de métodos alternativos facilitadores de aprendizajes significativos.

3. El profesorado y la Investigación Educativa

Si como indicábamos anteriormente la Investigación Educativa debe incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza mediante transformaciones profundas, el profesorado ha de participar activamente en el proceso de investigación e insertarse de alguna forma en él. Esto facilitará enormemente un examen crítico de su práctica docente, así como la incorporación de los resultados de investigación en su tarea educativa. (Verma, G.K. y Beard R.M. 1981)

Se trata de romper las barreras existentes entre "pensadores" y "realizadores" (Tyler R.W. 1978) en el campo de la educación, e implicar el profesorado en la investigación educativa de los problemas pedagógicos y didácticos surgidos en el aula.

Ahora bien, ¿es posible ligar actualmente y en nuestro país la transformación educativa profunda que precisa y la actividad investigadora de su profesorado?

De hecho, ni las Escuelas de formación del Profesorado de EGB, ni los C.A.P. (Cursos de Aptitud Pedagógica) para el profesorado de Enseñanza Media, contemplan la más mínima iniciación a la investigación educativa. Tampoco los cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio incluyen dicha iniciación. Por otra parte la investigación en las didácticas especiales en las diferentes facultades no es en absoluto contemplada. Tampoco los ICE tienen suficientemente en cuenta esta problemática.

Esta situación nos lleva a un hecho constatable: la investigación realizada hoy por los enseñantes no es suficiente para garantizar una contribución estable al cuerpo de conocimientos relativos a la instrucción, o para incidir de forma significativa en la transformación de la Escuela. (Gil, D. 1982)

4. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Investigación Educativa. Sugerencias de medidas necesarias.

Ante esta situación precaria de la investigación educativa en nuestro pais, proponemos considerar las siguientes medidas:

a) Impulsar la iniciación a la investigación educativa tanto del profesorado en formación como en activo. Para ello debería incluirse dicha iniciación en el currículum de las Escuelas de Magisterio y Cursos de Aptitud Pedagógica y organizar cursos especiales para el profesorado en activo.

b) Favorecer la creación de grupos de investigación educativa para profesores en ejercicio en los grupos de renovación pedagógica, ICEs, Escuelas de Magisterio. . .

c) Contemplar la importancia del intercambio de las diferentes investigaciones a traves de revistas, encuentros. . .

d) Por último considerar la importancia de la estabilidad de los equipos docentes en los diferentes centros, por ser embriones de la investigación que en ellos pueda llevarse a cabo.

Se trata en suma, de poner en funcionamiento una serie de medidas para que la renovación de la enseñanza en España deje de basarse en simples intuiciones o en pruebas de ensayo y error, y se realicen progresos sustanciales en la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFIA

ARY, JACOBS i RAZAVICH. "Introduction to Research in Education" (N.Y. Helt, Rinebart i Winston Inc. 1972)
GIL, D. "El profesorado y la Investigación Educativa. Algunas medidas necesarias" Actas del encuentro de grupos de física y Química. Barcelona 1982
HEMPEL C.G. "Filosofia de la Ciencia Natural" Alianza Universidad 1980
NOVAK, J. D. "Teoria y Práctica de la Educación" Alianza Universidad 1982.
SERRAMONA, J. "Investigación y Estadística aplicadas a la Educación. CEAC, 1980
TYLER, R.W. "How Schools utilise Educational Research and Development" in R. Glaser (ed) "Research and Development and Schools Change" (New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 1978
TRAVERS, R.M.W. "Introducción a la investigación Educacional" Paidos. Buenos Aires 1979
VERMA, G. K. I BEARD. R.N. "What is Educational Research" Goer 1981.

RENOVAR LA ESCUELA DESDE LA PROPIA INSTITUCION ESCOLAR

AUTOR : José Ma. Lora, del Seminario de Pedagogía de Alcosa
M.R.P. : Colectivo Andaluz de Pedagogia Popular
C. A. : ANDALUCIA

INTRODUCCION

La Renovación Pedagógica es hoy una de las aspiraciones que se plantea un buen número de educadores de nuestra Escuela; sin embargo, en la mayoria de los casos no se sabe cómo empezar. Es frecuente tras asistir a una Escuela de Verano, a una Jornada de Reflexión, o tras el simple contacto con un compañero que está también por la Renovación Pedagógica, llenarse de ánimos y decidirse a iniciar una labor de transformación positiva en su escuela. Pero suele ocurrir que cuando vuelven a la realidad de su centro de trabajo se siente solos y encuentran sobrados argumentos para no iniciar siquiera esta labor.

Nosotros, varias decenas de personas, un grupo de maestros y maestras en activo y en paro, de padres de alumnos, de estudiantes de Magisterio y Pedagogia y de alumnos de EGB, estamos teniendo una experiencia aleccionadora en el SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE ALCOSA, que tiene su sede en el C.P. Romero de la Quintana de Sevilla. Hemos descubierto un punto de penetración por el que hemos iniciado la renovación de nuestra escuela. En el espacio de tiempo que lleva funcionando, hace exactamente ahora 2 años, hemos comprendido en la práctica que la Escuela puede cambiar para mejor y que esto se puede hacer poco a poco, pero sin necesidad de grandes alardes y sin problemas de organización y financiación.

El "Seminario de Pedagogia de Alcosa" es un instrumento de reciclaje de los maestros, y también en cierto modo de los padres, donde encuentran eco las necesidades de formación educativas que tiene el educador. Es una tribuna pública dónde todos los sectores implicados en la Educación exponen libremente sus planteamientos y donde es posible, al menos, iniciar la elaboración de un proyecto educativo común. El S. de P. acoge en su seno a los niños, como miembros de pleno derecho y su voz se oye con fuerza propia, aún a riesgo de que el adulto se sienta ofendido.

El Seminario de Pedagogia continua su actividad en la actualidad. En el día de hoy, Octubre de 1983, nuestro seminario tiene ya esbozadas las líneas generales de funcionamiento para el presente curso. Los planteamientos son más amplios y más ricos que lo realizado en los dos cursos pasados.

El Parque Alcosa es un barrio de Sevilla situado a unos 5 Kms. del casco urbano y con una población aproximada de 30.000 habitantes. Un barrio formado, a lo largo de los últimos 15 años, por familias obreras inmigrantes de la provincia de Sevilla. Se podría decir que la gente de Alcosa reune las buenas cualidades de la gente de los pueblos y también las de la ciudad. Este barrio es enormemente sensible a los problemas educativos; particularmente los relativos a la falta de escuelas, por lo que en diversas ocasiones se han producido problemas con la propia Administración. En el Parque Alcosa hay 3 Colegios Públicos, que reune a más de un centenar de maestros, y algun que otro colegio privado.

En Octubre de 1981 un maestro del C.P. Romero de la Quintana planteó al claustro de profesores organizar un seminario permanente de formación pedagógica para los maestros. El objetivo era paliar el vacío existente en este terreno; puesto que los recursos de que se dispone a nivel oficial son mínimos y, sobre todo, la mayor parte de las veces, alejados de la institución escolar, de sus necesidades reales y de su medio social. El claustro con más o menos excepticismo aceptó la idea de esta especie de aula permanente de reciclaje del maestro, que estuviera ubicada en el propio centro escolar y que estuviera integrada dentro de las actividades extraescolares. La idea era bonita, pero según algunos en aquel momento, ilusoria; de todos modos, la mayoria pensaba que era algo necesario y oportuno que merecia la pena apoyar aunque no se tuviera la intención de participar.

A partir de estos momentos un pequeño grupo de 2 ó 3 personas se puso a trabajar para poner en marcha el "Seminario de Pedagogia"; guiados por la idea de montarlo lo más sencillamente posible, sin gastos económicos y abierto a todo y a todos. Sólo hay que basarse en el arsenal de experiencias educativas y de conocimientos pedagógicos que se hallan dentro de nuestros centros de estudio y de la misma escuela pero que resulta desconocido porque no existe un medio para ser comunicado; por ello, el maestro anónimo que cada día en su clase experimenta y ensaya nuevos métodos y contenidos habría de ser el primer profesor de esta aula pedagógica.

FUNCIONAMIENTO DEL SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE ALCOSA

La primera sesión del Seminario tuvo lugar el sábado, 21 de Nov. de 1981, y trató de los "Métodos globales de Lectura y Escritura", los ponentes fueron dos experimentados maestros (Ver apéndice núm. 1). Asistieron unos 35 maestros. En esta sesión se organizó la mínima estructura del Seminario, su funcionamiento y su método de trabajo. Todo esto está explicado en el citado apéndice núm. 1 que ya hemos citado.

El equipo organizador de 3 personas aseguraron el funcionamiento del Seminario; citar para cada sesión a los posibles asistentes (según una lista que se confeccionó y que después se fue progresivamente engrosando) y buscar a los ponentes más idóneos para cada tema. Los temas se iban determinando de una sesión para otra y las sesiones eran en principio mensuales. Los temas se iban escogiendo según un temario inicial que se entregó en aquella primera sesión (Ver apéndice 2) y al que se agregaron posteriormente nuevos temas. Los temas cuyos contenidos se han desarrollado en nuestro seminario se agrupan en los siguientes ejes: temas de reciclaje para la labor educativa concreta, las clásicas "recetas" que muchos buscan y que no hay que despreciar, temas de formación pedagógica general, temas de actualidad del mundo de la educación.

Los asistentes al Seminario de Pedagogía son de índole diversa y esta precisamente es una de sus características que le confiere más riqueza. En un principio, sólo eran maestros (no solo del Parque Alcosa sino de Sevilla capital y provincia, a los que llegaban nuestras hojas informativas de las sesiones) pero posteriormente a los maestros fueron añadiéndose padres de alumnos de la APA interesados en los temas educativos, más tarde maestros en paro en busca de experiencia escolar práctica, posteriormente alumnos de Magisterio y Pedagogia, a los que también llegaban nuestras hojas informativas y finalmente los alumnos de EGB, algunos, sólo, del CP Romero de la Quintana, al parecer deseosos de tener con sus maestros un tipo de relación distinto al habitual. A cerca del número de asistentes hay que decir que se ha movido dentro de una media de 35 personas. Asistieron 50 personas a la mesa redonda sobre "La Disciplina y la Escuela", por ejemplo; pero a la de sesión sobre "Los primeros pasos en Matemáticas a través del juego", asistieron 14 personas sólo (Ver apéndices 6 y 12, respectivamente).

Sobre los ponentes ya se ha señalado que el Seminario de Pedagogia ha primado al maestro que se esfuerza por la renovación pedagógica y que desde la soledad de su aula intenta hacer cosas nuevas, personas que han sabido reunir en sí mismos la teoria y la práctica educativa. Aprovechar este tipo de personas, darles posibilidad de difundir su rica experiencia este ha sido el estilo del S. de P. Tampoco se ha despreciado al "experto", a la persona preparada en su materia y a ellas se ha recurrido cuando ha sido necesario; así ha ocurrido en las sesiones sobre "Las diferentes corrientes contemporáneas en Educación" o sobre "Importancia de la afectividad en el aprendizaje" (Ver apéndices 20 y 26) Buscar posibles ponentes es una de las tareas más dificultosas del equipo organizador. Si los ponentes no son buenos estamos seguros que el S. de P. langui-

dece. Así hay que aprovechar todos los medios posibles para tener una agenda de nombres bien apretada. Informarse bien por las escuelas, asistir con ojos bien abiertos a las Escuelas de Verano y establecer relaciones, aprovechar la gente valiosísima que hay en el Colectivo de Pedagogía y en otras organizaciones pedagógicas autónomas. . . con esta idea fija y este modo de actuar es relativamente fáciles conseguir un plantel de ponentes de cierta calidad. En la última encuesta que el S. de P. hizo entre sus miembros en Junio de 1983 evaluando el pasado curso (Ver apéndice 31) algunos señalaban al valorar a los ponentes que eran "los mejores en sus temas".

Las hojas informativas que se envian a los posibles asistentes a la sesión del Seminario es elaborada por el ponente y algún miembro del equipo organizador que informa al ponente de los intereses de los miembros del Seminario y de los objetivos que se persigue con el tema en cuestión. En esta hoja se hace una presentación del tema, un esquema de lo que se va a tratar y una bibliografia elemental. La idea de esta hoja es que los que asisten tengan una idea ya adelantada del tema y los que no asistan tengan un esbozo del mismo; de modo que en los dos casos es igualmente útil. Estas hojas informativas de cada tema son entregadas a los padres, alumnos y maestros del barrio y enviadas por correo a maestros de Sevilla y de la provincia.

Alguna gente nos pregunta ¿Quién financia vuestro Seminario?. Y es que hoy para hacer cualquier cosa se empieza pidiendo, una subvención económica. El S. de P. empezó sin dinero y se mantiene prácticamente sin él. Ningún ponente ha cobrado por su trabajo (esa es una condición previa que ponemos) y los gastos de correo y demás se sufragan pidiendo de tarde en tarde cien pesetas a los asistentes.

La pequeña Biblioteca pedagógica que tiene el S. de P. y que funciona en régimen de "préstamo" se ha podido organizar en base a la donación de libros de los miembros del Seminario y a 5.000 pesetas donadas por la APA del CP Romero de la Quintana. Los dos números del Boletín Informativo del S. de P. (Ver apéndices 25 y 28) que se han realizado en el pasado curso uno resumiendo lo más importante de lo tratado en cada sesión del seminario y otro monográfico sobre el Congreso de Educación de Sevilla así como los gastos de impresión de cada una de las hojas informativas corren a cargo de la administración del colegio por estar catalogado el S. de P. como una actividad extra-escolar del centro.

El S. de P. además de la labor de renovación pedagógica que intenta llevar entre los diversos sectores de la comunidad educativa se esfuerza por hacer oir su voz en los medios de comunicación, manifestando su punto de vista en temas educativos con una visión avanzada y renovadora. La prensa y la radio se ha hecho eco en diversas ocasiones de su actividad (ver apéndices 3, 22, 23, 24 —recortes de prensa; y la pág. 2 del Boletín núm. 2, entrevista en Radio-16 de Sevilla). Destaca en esta actividad las cartas enviadas al Ministro de Educación y al Consejero de Educación de la Junta de Andalucia tras el triunfo socialista en las elecciones y que fue el resumen de lo discutido en una mesa redonda del S. de P. sobre "Nuestra Escuela hoy y el "cambio" político". Esta carta tuvo una cierta repercusión en la prensa local y algo en la nacional.

ALGUNAS GENERALIZACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE ALCOSA

1) El Seminario de Pedagogía nace con una iniciativa de la Escuela Pública, desde su interior, desde el planteamiento de uno de sus sectores. Hay que destacar sin embargo que entre sus participantes también hay maestros de la escuela privada, que también en su medio se esfuerzan por la renovación de la escuela.

2) Es un punto de renovación desde la propia escuela como centro ubicado en un barrio, desde la propia institución escolar. No se parte de puntos externos, como suele ocurrir, sino que nace en la escuela y en el barrio, en su seno y se desarrolla en él.

3) Participan en pie de igualdad todos los sectores implicados en la educación; PADRES; ALUMNOS Y MAESTROS. Y esto es un hecho, no una aspiración. No cabe la menor duda de que es un valoren sí mismo poder reunir de un modo estable en la misma mesa de trabajo a los tres sectores.

4) Se esfuerza por responder a las necesidades de renovación y supración del educador. No es que el S. de P. colme plenamente esta necesidad, sólo representa un esfuerzo en este terreno y poco a poco irá cubriendo las enormes fallas del educador.

5) Es una tribuna pública donde libremente todos sus miembros exponen sus puntos de vista. El S. de P. está abierto a todos. Es un aula de formación y de opinión donde no se paga matricula, ni cuota ni se exige la adscripción a un ideario determinado.

6) Emplea el diálogo como instrumento de entendimiento entre las personas y de profundización en los temas.

7) Se alterna lo teórico en Educación con lo práctico, lo actual con lo de siempre. Es frecuente entre los maestros buscar recetas rápidas para aplicar en sus clases; sin despreciar esto, se busca también los temas más generales que ayudan a dar luz a lo concreto y le van dando una más sólida formación al educador. Tienen una presencia destacada, además, los candentes de la Educación en nuestro pais.

Finalmente hay que señalar que el Seminario de Pedagogia está, desde hace un año, integrado en el CAPP y colabora en el amplio movimiento del Congreso de Educación de Sevilla.

FORMULACION DE OBJETIVOS PARA MEJORAR EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA

M.R.P. : Taller de Pedagogía de Alcorcón
C.A. : MADRID

I. INTRODUCCION:

El modelo de Programación que se presenta por parte del Movimiento de Renovación Pedagógica del Taller de Pedagogía de Alcorcón, fue llevado a cabo en el C.P. "Virgen de Icíar" con 5º E.G.B. en el curso 1980-1981.

Los resultados que adjuntamos en el punvo IV los consideramos suficientemente satisfactorios, como para llevar a la práctica este modelo de programación de cara a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y disminuir el fracaso escolar.

Esta Programación fue aplicada a las materias de lenguaje y matemáticas exclusivamente, aunque esto no delimita su desarrollo en todas las materias.

II PLANTEAMIENTO TEORICO:

El modelo que vamos a presentar está basado en la enseñanza por objetivos de aprendizaje. Presenta un modelo de programación y una guía de evaluación.

El modelo de programación pretende conseguir que el profesor pueda evaluarse su eficacia en la labor docente así como observar los cambios producidos en los alumnos; y para ello no hay otro camino:

- Que formular claramente los objetivos que se han de alcanzar en un momento dado.
- Disponer de los instrumentos de evaluación que aseguren la adquisición de los objetivos planteados.

Así pues el problema principal que surge es que los objetivos que se propongan puedan ser evaluados en su ejecución. Deben provocar cambios en el comportamiento, los cuales deben ser observables y medibles. . . sino la interacción con el alumno, la eficacia del acto didáctico. . . queda sin saber y sería nefasto para el profesor, para el alumno y para todo el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, la técnica de programación que a continuación desarrollamos, va encaminada a conseguir estos presupuestos señalados anteriormente y que han sido expuestos y experimentados por autores como TYLER, MAGER, . . .

III DESARROLLO DE LA PROGRAMACION:

ESQUEMA DE Los pasos a realizar:

III. 1- PROGRAMACION LARGA (1a. hoja del anexo)
- A) A.1- Area, Nivel, Año escolar.
  - A.2- Calcular el tiempo total bruto (T.T.B.).
  - A.3- Calcular el tiempo total neto (T.T.N., este es igual a T.T.B.-12 º/o).
  - A.4- Número de evaluación - Horas semanales.
- B) Formulación de Objetivos Generales o Grandes fines.
- C) Unidad Temática.
- D) Objetivos específicos de curso.
- E) Cálculo del tiempo por adjetivos específicos de curso y el tiempo de la unidad temática.

III. 2- PROGRAMACION CORTA (2a. hoja del anexo)
- A) Enunciado de la U.T. con su tiempo.
- B) Se retornan los objetivos específicos de curso.
- C) Formular los Objetivos específicos de U. y su tiempo.
- D) Señalar las actividades para cada objetivo Específico de Unidad.
- E) Recursos.
- F) Metodología.

III. 3- PROGRAMACION DE CLASE 3a. hoja del anexo)
- A) Se retornan los objetivos específicos de U.T.
- B) Actividades.
- C) Método.
- D) Objetivos operativos.
- E) Recursos.
- F) Observaciones: para años sucesivos.

IV. REGISTRO.

EXPLICACION DEL ESQUEMA:

III. 1- PROGRAMACION LARGA (1a. hoja)

A) A.1- Señalamos el area que vamos a evaluar.
A.2- Calculamos el T.T.B.: Tomamos los días lectivos y los multiplicamos por el número de horas diarias que se dedican a esa hora.
A.3- Calculamos el T.T.N. Para ello deducimos el 12 º/o al T.T.B.
A.4- Decidimos el número de evaluación.

B) Formulación de Objetivos generales o fines
1) Estos objetivos generales están formulados en líneas generales.
2) No condicionan ningún método particular en el aula. 3) Formulados en términos semánticos amplios y vacios 4) Se definen fuera de la escuela.

Ejemplo: Conseguir en los alumnos la comprensión de la lógica matemática.

C) Unidad Temática

Se obtienen de los objetivos generales y son contenidos concretos, ordenados de forma sistemática, y seleccionados para conseguir el objetivo general. Suelen formularse en una palabra, o expresión breve. Pueden considerarse como los temas de los libros de texto.

Ejemplo: Intersección, unión y diferencia de conjuntos.

D) Objetivos específicos de curso
1) Estos objetivos en su formulación suponen una disminución en la imprecisión y un mayor acercamiento a la concreción.
2) Empiezan a referirse a conductas observables aunque todavía no lo sean, pues no nos dicen gran cosa de lo que hay que hacer en el aula.

3) Suelen estar formulados por el Ministerio de Educación y Ciencia.
4) En la redacción de tales objetivos se utiliza una terminología, tal como conocer, comprender, adquirir un pensamiento crítico, respetar, tener conciencia, hablar correctamente.

E) Cálculo del tiempo por objetivos específicos de curso y el tiempo de la unidad temática.
Para calcular el tiempo del objetivo específico, el modelo ofrece dos columnas, una de tiempo parcial del objetivo específico de curso y otra del tiempo total que ocupa toda la unidad temática.

III. 2- PROGRAMACION CORTA (2a. hoja)

A) Enunciado de la Unidad Temática con su tiempo
Lo que pretenden con esta programación corta, es especificar la U.T. por separado teniendo siempre como referencia la programación larga.

B) Se retornan los objetivos específicos de curso
Para rellenarla se toman los objetivos específicos de curso anotando el tiempo asignado.

C) Formular los objetivos específicos de U.T. y su tiempo.
1) Se consideran objetivos específicos de unidad los formulados con un vocabulario preciso y verbos de acción.
2) Son los objetivos más importantes de la programación en la cual los implicados son los profesores y se elaboran dentro de la escuela.
3) Deben ser observables y medibles.
Muestran lo que el alumno debe hacer.
5) Conlleva la evaluación.
Una manera de conseguir especificar, tales objetivos, es teniendo en cuenta la "acción del verbo" ya que es el término que nos indica la conducta que el alumno debe adquirir. Se usan términos como: enunciar, identificar, expresar, nombrar, colocar. . . etc. . .

D) Actividades de Unidad Temática
Aquí se apuntarán el conjunto de actividades que el profesor considera necesarias y oportunas para desarrollar el objetivo específico de unidad.
El libro de texto, puede ser un recurso fácil para extraer y seleccionar actividades.

E) Recursos.
En el apartado de recursos habría que apuntar todo el material que el profesor necesita para desarrollar la unidad temática. Se deducen de las actividades programadas.

F) Metodología.
Implica la anotación de la forma en que se va a desarrollar el acto didáctico.

III. 3- PROGRAMACION DE CLASE (3a. hoja)

A) Se toman los objetivos específicos de unidad que conlleven aproximadamente una hora de clase.

B) Actividades.
Se retoman todas las actividades propuestas, considerando que todas ellas, son fundamentales para llegar a conseguir los objetivos.
¿Cómo se pueden seleccionar las actividades? Teniendo en cuenta:
- Los medios.
- Conociendo a los alumnos: sus intereses.
- Habiendo formulado de manera correcta el objetivo específico.

C) Método
Se retomaría de la metodología ya planteada en la programación corta.

D) Objetivos operativos.
Son como una examen para comprobar que el alumno ha alcanzado el objetivo específico de unidad planteado.
Sus características son:
- Conducta final.
- Actividad observable.
- Criterio de evaluación.

Se diferencian de las actividades, en que estas son un medio para conseguir el objetivo específico de unidad y los objetivos operativos sirven para comprobar si se ha conseguido dicho objetivo.
Los objetivos propuestos en el modelo de programación, conllevan una evaluación continua, lo cual permite comprobar donde estaría la variable que ha impedido la consecución del objetivo (recursos, actividades, formulación, metodología. . .).

E) Recursos
Se incluirían en esta hoja de clase, los recursos que se necesitan para llegar a los objetivos especificos apuntados y se desarrollarán en la hoja de clase.

F) Observaciones
Después de la realización de la hoja de clase, se anotará en este apartado, cualquier incidente que haya existido y haya variado su ejecución.

III. 4- REGISTRO DE EVALUACION
Esta hoja consistiría en la hoja de lista de clase, en la cual se apuntarían los resultados de cada alumno con respecto a los objetivos operativos. Cada materia tendrá un registro diferente, o sea, una hoja de lista de clase. Este registro puede efectuarse en las siguientes modalidades:
- Evaluando cada objetivo específico de Unidad Temática.
- Evaluando cada objetivo específico de Curso.
- Evaluando cada unidad temática.
- Evaluando según normas del M.E.C. (3 ó 5 evaluaciones)

En nuestra experiencia empezamos llevando a cabo el registro diario de la evaluación de cada objetivo específico de unidad pero dado el número de alumnos por aula y el tiempo que se ha de emplear con cada uno, nos vimos obligados a evaluar y registrar por unidades temáticas y no por objetivos específicos.
Es importante cuidar la distribución topológica de los objetivos a través de las líneas que van delimitando cada objetivo con sus actividades y tiempo.

IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A) RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia en las materias de matemáticas y lenguaje según acta de 29 de Junio de 1.981 fueron:

De un total de 40 alumnos, suspendieron todas las materias 5 alumnos, lenguaje 2, y matemáticas ninguno.

Número total de alumnos	40	
Suspensos lenguaje	2	5 por 100
Suspensos matemáticas	0	0 por 100
Suspensos todas	5	9'9 por 100

De estos resultados se desprende que el fracaso escolar disminuirá del 40 por 100 establecido en este ciclo al 10 por 100 aproximadamente, o sea un 30 por 100.

B) CONCLUSIONES

1.- El modelo de programación propuesto garantizaría una planificación correcta de la enseñanza a impartir.

2.- De los resultados habría que resaltar que la programación por objetivos de aprendizaje va encaminando al alumno fundamentalmente, pues se marcan con exactitud las conductas a conseguir por los alumnos.

3.- La enseñanza por objetivos garantiza el éxito de la instrucción, pues si se sabe que conducta concreta se quiere conseguir, se podrá saber si se ha conseguido.

4.- Con este tipo de programación se exige que el trabajo del profesor sea más personal ya que está planificado en función de las necesidades pedagógicas de sus alumnos. El libro de texto no sería necesario como tal, sino como libro de consulta.

5.- Consideramos que este tipo de trabajo en las condiciones que actualmente está la enseñanza requiere un máximo esfuerzo por parte del profesor debido a:
El número de alumnos por aula (40), los distintos niveles dentro del aula, la falta de profesores de apoyo, etc. . .

6.- Seria importante para llevar a cabo el modelo de programa propuesto, la siguiente distribución del trabajo:

6.1. Programación larga — Se realizaría en equipo de profesores por niveles o departamentos y se daría a los profesores al finalizar el curso.

6.2. Programación corta — La realizaría cada profesor o nivel, los 15 primeros días de Septiembre teniendo en cuenta la programación larga dada.

6.3. Programación de clase — Diaria cada profesor.

6.4. Registro — Cada vez que se realizan los objetivos operativos.

AREA	**LENGUAJE**	**T.T.B.**	**241 h.**
NIVEL	**5.º E. G. B.**	**T.T.N.**	**217 h.**
AÑO	**1980 - 1981**	**HORAS SEMANALES**	**7h.30'**
		N.º DE EVALUACIONES	**5**

OBJ. GENERALES	UNIDAD TEMATICA	OBJ. ESPECIFICOS	T. P.	T. T.
Dominio correcto de la ortografía	ESCRITURA	I1. Aplicación crrecta de las reglas de acentuación	15h.	45h.
		I2. Retención de las reglas ortográficas	15h.	
		I3. Aprendizaje directo por la práctica de cada vocablo individualmente considerado	15h.	
Dominio correcto de la lectura comprensiva y mecánica	LECTURA	II.1 Captar las palabras difíciles antes de la lectura	5h.	30h.
		II.2 Retener el significado de las palabras difíciles	5h.	
		II.3 Llegar a leer colectivamente	10h.	
		II.4 Llegar a leer individualmente	10h.	
Capacidad de expresarse	EXPRESION	III.1 Comprensión del significado del diálogo	10h.	30h.
		III.2 Utilización de las palabras correctamente	10h.	
		III.3 Retener nuevo vocabulario	10h.	
Conocimiento funcional de la morfosintaxis	PALABRA	IV.1 Conseguir recordar conceptos ya conocidos.	7h.	7h.

SUSTANTIVO	IV.1. Análisis del concepto de nombre	2h.	20h.
	IV.2. Explicación de las diversas clases de nombres	6h.	
	IV.3. Explicación de los diversos números del nombre.	6h.	
	IV.4. Explicación de los diversos géneros del nombre.	6h.	
ARTICULO	IV.1 Comprensión del concepto de artículo	2h.	5h.
	IV.2 Análisis de las clases de artículo	3h.	
ADJETIVO	IV.1 Análisis del concepto de adjetivo	1h.	10h.
	IV.2. Explicación de las diversas clases de adjetivo	7h.	
	IV.3 Comprensión de los grados del objetivo	2h.	
PRONOMBRE	IV.1 Análisis del concepto de pronombre	5h.	20h.
	IV.2 Análisis de las clases de pronombre	15h.	
VERBO	IV.1 Comprensión del concepto de verbo	2h.	20h.
	IV.1. Análisis de las clases de verbos.	4h.	
	IV.3. Comprensión en la formación de los tiempos	7h.	
	IV.4. Comprensión en la formación de los modos	7h.	
ADVERBIO	IV.1 Explicación del concepto de adverbio	3h.	10h.
	IV.2 Análisis de las diversas clases de adverbios	7h.	
PREPOSICION	IV.1 Explicación del concepto de preposición	5h.	5h.
CONJUNCION	IV.1. Explicación del concepto de conjunción	1h	5h.
	IV.2. Análisis de las diversas clases de conjunción	4h.	
INTERJECCION	IV.1 Explicación del concepto de interjección	5h.	5h.
ORACION GRAMATICAL	IV.1. Comprensión de la formación de una frase	4h.	20h.
	IV.2 Análisis morfológico de la oración gramatical.	8h.	

UNIDAD TEMATICA : La escritura **TIEMPO 45 h.**

ESPECIFICO	T	OBJ. ESPECIFICO DE UNIDAD	ACTIVIDADES
Aplicación correcta de las reglas de acentuación	3h.	— Diferenciación entre acentuación ortográfica y tónica	● Vocalizar en alto palabras cada alumno. ● Subrayar en la pizarra la sílaba de entonación mayor. ● Explicación del profesor. ● Los alumnos realizan en el cuaderno ejercicios con palabras
	3h.	— Identificar palabras que terminen en vocal, n, s, como constitución de las palabras agudas.	● Poner en la pizarra una lista de palabras y explicarlas el profesor. ● Dada una serie de palabras acentuadas explicar por salpicón de preguntas. ● Copiar y acentuar palabras agudas en el cuaderno. ● Dictados. ● Intercambio de cuadernos para corrección entre los alumnos.
	3h.	— Fijación de palabras que no terminen en vocal, n, s como formación de la regla de las palabras llanas.	● El profesor explica en la pizarra una lista de palabras. ● Dada una serie de palabras acentuadas, hacer un salpicón de preguntas. ● Copiar y acentuar palabras llanas. ● Dictado página 16. del libro ● Intercambio de cuadernos para la corrección de los alumnos.
	3h.	— Fijación de la estructura de las palabras escrújulas.	● Los niños vocalizan en alto palabras esdrújulas. ● El profesor explica en el encerado. ● Los niños copian y acentuan palabras esdrújulas en su cuaderno. ● Dictado. ● Intercambio de cuadernos para su corrección.
	3h.	— Indicar el por qué de la acentuación dentro de la escritura.	● La lectura de un texto según las exigencias de la acentuación. ● Uso del diccionario. ● Reunión de los grupos para restar la importancia de la acentuación y si han conseguido su domínio.
Aplicación de las reglas ortográficas	15h.	— Indicar reglas de enunciado, sencillo y de amplia aplicación comprobando su validez. ■ z, c. Pronunciación y escritura ■ m ■ r, rr ■ j, g ■ d, z ■ h ■ b ■ v ■ ll, y	● Escribir en el encerado, el profesor palabras usuales que contengan la regla ortográfica que se estudia. ● Copiar la regla en el cuaderno. ● Pronunciación de los diferentes sonidos de la regla (si los hubiera). ● Que los niños escriban en la pizarra palabras, y digan por qué cumplen la regla. ● Juego de las palabras ● Trabalenguas ● Dictado e intercambio ● Lectura ● Aplicar la regla en frases completas. ● Uso del diccionario para los casos difíciles. ● En reuniones de grupo incidir en la importancia de la correcta escritura para la comunicación en la vida.

Aprendizaje directo por la práctica de cada vocablo considerado individualmente.	5h.	— Preferencia a escribir correctatamente	● Usar el diccionario ● Que respondan a un cuestionario y que los niños hagan otro cuestionario. ● Sonorización ● Discusión en grupo sobre necesidad de la escritura.
	5h.	— Manifestar palabras claves para que por su percepción y audición sepan escribirlas correctatamente	● Listas de palabras clave ● Lectura de textos preparados. ● Dada una o varias palabras que los niños formen. ● Uso del diccionario.
	5h.	— Capacidad para transformar los signos fónicos en gráficos	● Los niños trazan en el aire el signo que el profesor ha dibujado. ● Lo escriben en sus cuadernos ● Dictados. ● Dramatizaciones.

RECURSOS

- — Diccionario
- — Cuaderno
- — Libros
- — Encerado
- — Tizas

METODOLOGIA

- — Activa

UNIDAD TEMATICA **ESCRITURA** **DIA 23 OCTUBRE 1980**

OBJE. ESPECIFICO Identificación de palabras que no terminen en vocal, v, s, con la formación de palabras llanas.

TIEMPO 1h30'

ACTIVIDADES

* Poner en la pizarra una lista de palabras y el profesor las explica
* Dada una serie de palabras acentuadas, salpicón de preguntas.
* Copiar y acentuar muchas palabras llanas.
* Dictado pág. 16 del libro de 4.º E.G.B.
* Intercambio de cuadernos para la corrección entre alumnos.

OBJ. OPERATIVOS

* Acentuar debidamente estas palabras: movil, tio, huesped, Maria, rio, carcel, arbol, azucar.
* Escribe 5 palabras llanas que lleven acento ortográfico
* Acentua correctamente en estas frases las **palabras llanas**
  - — Recibió de Cadiz un automovil
  - — El pintor Fernandez dibujó un cuadro de Cordoba
  - — La linea del ferrocarril atravesará la región
  - — Mi tio acudia al rio con el judio
  - — Carlos salio del examen muy contento

OBSERVACIONES

NIVEL: 5.º E. G. B. T.T.B. – 241

AÑO: 1980 - 81 T.T.N. – 217

HORAS SEMANALES – 7'30"

OBJ. GENERALES	UNIDAD TEMATICA	OBJ. ESPECIFICOS	T. P.	T. T.
Conseguir la comprensión de la lógica matemática	I.1. Intersección	I.1.a. Aprendizaje directo por la práctica del concepto de intersección.	6	10
		I.1.b. Reconocer la intersección por medio de las propiedades.		
	I.2. Unión y Diferencia	I.2.a. Comprensión de los conceptos de unión y diferencia	3	10
		I.2.b. Análisis de la unión y diferencia	2	
		I.2.c. Reconocer la unión por medio de las propiedades	5	
	I.3. La Relación	I.3.a. Comprensión del concepto de relación.	3	10
		I.3.b. Análisis de la relación	2	
		I.3.c. Reconocer la relación por medio de las propiedades	5	
	I.4. La Equivalencia	I.4.a. Aprendizaje directo por la práctica del concepto de equivalencia	5	10
		I.4.b. Análisis de la equivalencia	2	
	I.5. Partición	I.5.a. Comprensión del concepto de partición		
	I.6. Correspondencia	I.6.a. Comprensión del concepto de correspondencia	4	10
		I.6.b. Análisis de la correspondencia	6	
	I.7. Coordinación	I.7.a. Conocer el concepto de coordinación	4	10
		I.7.b. Reconocer la coordinación a través de sus propiedades	6	
Conseguir el dominio total de las cuatro operaciones básicas	II.1. Número Natural	II.1.a. Conocer el concepto de número natural	5	10
		II.1.b. Comprensión de los conceptos cardinal y ordinal	5	
	II.2. La Suma	II.2.a. Recordar el concepto de suma	3	10
		II.2.b. Razonar la operación de suma	3	
		II.2.c. Comprender las propiedades de la suma	4	
	II.3. La Resta	Igual	1	10
	II.4. Multiplicación	II.4.a. Igual	7	10
		II.4.b. Utilización práctica de la multiplicación (potencias)	3	

	II.5. División	Igual	1	10
	II.6 Múltiplos y Divisores	II.6.a Razona el concepto de mútiplo	1/2	2
		II.6.b. Razona el concepto de divisor	1/2	
		II.6.c. Utilización práctica de ambos conceptos	1	
	II.7. El Número Decimal	II.7.a. Recordar el concepto de número decimal	7	17
		II.7.b. Análisis del concepto	3	
		II.7.6. Aplicar los números decimales	7	
Conseguir la comprensión lógica de los sistemas de numeración	III.1. Sistemas de numeración	III.1.a. Conocer el proceso lógico de formación de los sistemas de numeración	5	20
		III.1.b. Análisis de los sistemas	5	
		III.1.c. Aplicación de los distintos sistemas de numeración	10	
Comprensión intelectual de la localización y dimensiones en el plano	IV.1 El Plano	IV.1.a. Comprensión del concepto de plano	2	6
		IV.1.b. Explicación de las propiedades del plano	2	
		IV.1.6. Llegar a saber localizar las rectas y los puntos en el plano	2	
	IV.2. Simetria Axial	IV.2.a. Utilización del concepto de Simetria Axial	3	6
		IV.2.b. Aprender las propiedades de la simetria axial	3	
	IV.3. Formas Geométricas	IV.3.a. Promover el recuerdo de las diversas formas geométricas.	10	32
		IV.3.b. Localización comprensiva de perímetros y superficies en las diversas formas permisivas	22	
Conocimiento de las fracciones	V. La fracción	V.1.a. Aprender el concepto de fracción	5	24
		V.1.b. Razonar las operaciones de fracciones	5	
		V.1.c. Analizar las características de las fracciones	14	

RECURSOS

- Pizarra
- Bloques Lógicos
- Plastilina
- Cuadernos de colores
- Tizas de colores
- Libro de Anaya
- Cuadernos

METODOLOGIA

- Dirigida
- Participativa

UNIDAD TEMATICA: La Intersección **TIEMPO 10h.**

OBJ. ESPECIFICO	T	OBJ. ESPECIFICO DE UNIDAD	ACTIVIDADES
1a. Aprendizaje directo por la práctica del concepto de intersección	2	Identificar elementos del conjunto	El profesor pone en la pizarra dos conjuntos y señala la intersección. Que los alumnos hagan ejercicios prácticos de intersección individual y colectivamente. Ejercicios de la pag. 31 del 2, 6. Ed. Anaya 5.º Autor Ramos Sobrino.
	3	Clasificar los elementos del conjunto	El profesor en el encerado sirviéndose de tizas de colores señalando los elementos de conjunto y los que forman intersección. Ejercicios pág. 31 n.º 3, 4, 5. . . El profesor expresa oralmente el significado de la intersección. Los alumnos preguntan dificultades y una vez resueltas, copian en el cuaderno lo que es intersección.
	1	Traducción del símbolo	El profesor traduce oralmente el significado de intersección. Los niños lo copian en el cuaderno y formulan preguntas.
1.b. Reconocer la intersección por medio de las propiedades.	2	Presentar las propiedades	El profesor explica gráfica y oralmente las propiedades. Los alumnos lo copia en su cuaderno.
	2	Utilizar las propiedades	Los alumnos hacen ejercicios de la pág. 34 del libro.

METODOLOGIA

- Dirigida
- Participativa

RECURSOS

- Pizarra
- Bloques lógicos
- Plastilina
- Cuerdas de colores
- Tizas de colores
- Libro de Anaya
- Cuadernos

Observaciones.

Ha costado mucho a los alumnos comprender la proporción asociativa.

He necesitado más tiempo del programado.

FECHA : 10 - 10 - 1980 **La Intersección**

OBJ. Específico de Unidad ——— Utilizar las propiedades

Tiempo de clase ——— 2 horas

ACTIVIDADES

* Los alumnos hacen ejercicios de la pág. 34 del libro, n.º 8 - 9
* Un alumno sale a corregir a la pizarra. Comparan con su cuaderno todos los demás.
* Un alumno sale a la pizarra y pone un ejemplo de una propiedad (a elegir)
* Los demás miran la identifican.
* Todos lo copian en su cuaderno.

OBJ. OPERATIVOS

* Señalar sin error las tres propiedades de la intersección en los ejemplos dados.
* Poner individualmente un ejemplo de cada propiedad sin error.

Objetivo Específico de Unidad conseguido.

REGISTRO

ALUMNOS	OBJETIVOS

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA IDEOLOGIA DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS

AUTOR : JOSE LUIS GIMENEZ, GABRIEL LOPEZ
M.R.P. : ESCUELA DE VERANO DE ARAGON
C. A. : ARAGON

Antes unos éramos "Bachiller elemental" y los otros "Certificado de Estudios Primarios". La L.G.E. marcó unas ORIENTACIONES y una Evaluación subjetiva, promocionando curso quien de acuerdo a sus posibilidades lo hubiera aprovechado. Luego fijaron la doble titulación: unos serían "Graduado escolar" y los otros "Certificado de Escolaridad". La organización actual, por ciclos, marca MINIMOS obligatorios y la Evaluación objetiva, seleccionando a aquellos alumnos que no superen los conocimientos en 2º, 5º y 8º. Ante esta perpetuación de la doble titulación:

1ª Reflexión

Si en la E.G.B. se trata de capacitar a cualquier persona para que a los 14 años pueda hacer B.U.P. o F.P. ¿por qué establecer una doble titulación que impida dicha opción?

2ª Reflexión

Las estadísticas de fracaso en E.G.B. hay que interpretarlas teniendo en cuenta que la mayoría de aprobados se han dado en los alumnos de clase media y alta y la mayoría de los suspensos en la clase baja. La doble titulación aparece así como justificadora ("Todos tuvisteis la misma EGB y la aprovechasteis distinto") de las diferencias debidas al medio socioeconómico. La escuela sigue teniendo la función perpetuadora de la sociedad clasista.

3ª Reflexión

La utilidad de unas barreras selectivas (en 2º, 5º y 8º) podría ser la de asegurar que todos los alumnos (unos en 8 años y otros en 11) acabaran la EGB capacitados para optar entre B.U.P. y F.P. alcanzando un único título: E.G.B. SUPERADA

Para ello hay que articular los medios:

* REIVINDIQUEMOS UN MAXIMO DE 28 ALUMNOS POR AULA.
* * REIVINDIQUEMOS PROFESORES DE RECUPERACION QUE EN CADA CENTRO ATIENDAN A LOS DE 2º, 5º y 8º.

Las **Matemáticas y el Lenguaje** siguen siendo los dos pilares esenciales de la programación de los ciclos Inicial y Medio. Sin embargo, ni la realidad es matematizable ni nuestro pensamiento sobre la realidad se puede expresar con las reglas formales del lenguaje. El mundo es cambiante y dialéctico. ¿Por qué no acometer la enseñanza elemental de la lógica dialéctica en la E.G.B.?

1ª Reflexión

Faltan objetivos que detallen los procesos que se han de seguir para llegar a la comprensión razonada. La enseñanza irracional del lenguaje y matemáticas, como mecanismos con "reglas fijas que hay que cumplir" es una de las características de la escuela perpetuadora.

2ª Reflexión

No se detalla la GLOBALIZACION mediante objetivos interdisciplinarios o específicamente globalizadores. Sólo se les nombra al detallar (en un sentido antiglobalizador) el horario y en algunos objetivos aislados de socionatural y artística. No se propone el conocimiento global de su realidad por el alumno. La parcelación del conocimiento en asignaturas (máxime si existen libro de texto y horario especificado para ellas) dificulta el conocimiento de la realidad global.

3ª Reflexión

Los objetivos de lectura y escritura sólo deberán abordarse si el alumno ha alcanzado la madurez sicofísica necesaria. Pero la ley no detalla objetivos para desarrollar dicha madurez sicofísica. Las orientaciones anteriores de Preescolar (27-7-73) ponían objetivos de Prelectura y Preescritura y los programas renovados se deberían haber mantenido a ese nivel, detallando además objetivos operativos (actividades) para alcanzar dicha madurez sicofísica. Es preciso, pues:

* OFRECER EDUCACION PREESCOLAR A TODOS
** SUPRIMIR EL DECRETO QUE OBLIGA A FUSIONAR PREESCOLAR CON 1º Y 2º EN LOS CENTROS ESCOLARES DE ESCASA MATRICULA
*** ASEGURAR QUE EN PREESCOLAR SE PREPARA A LOS CHICOS PARA QUE APRENDAN A LEER Y ESCRIBIR A LO LARGO DEL CICLO INICIAL.

Prohibir enseñar a leer, escribir y operar en Preescolar si antes no se han programado, evaluado y realizado satisfactoriamente actividades necesarias para alcanzar dicha madurez sicofísica.

No se detalla la **GLOBALIZACION**. Tanto en el ciclo Medio como en el proyecto de Superior los grandes bloques temáticos están después repartidos artificialmente en cada curso.

Reivindicamos que se especifiquen: Objetivos de GLOBALIZACION
Objetivos de RACIONALIZACION

La disyunción entre **Religión y Etica** no es pluralista. La alternativa pluralista consiste en impartir una Etica que incluya información sobre la religión católica y demás religiones y formas de pensar y actuar en esta sociedad. La impartiría el tutor a todos sus alumnos, intentando ayudarles a madurar en el conocimiento y respeto de las distintas formas de pensar y actuar en la sociedad para que cuando cada alumno(a) se autoreconozca con madurez, vaya perfilando sus opciones religiosas, filosóficas, políticas, ...

El método sería activo (encuestas...) y participativo (asambleas...) reflexionando a partir de actos cotidianos y de materiales pluralistas con información sobre diversas opciones.

Reivindicamos:

* LA SUPRESION DE LOS SIMBOLOS Y PRACTICAS RELIGIOSOS EN LA ESCUELA

En el apartado **"Comportamiento afectivo-social"** lo primero que sorprende es su no inclusión en los mínimos para el ciclo Medio. Esto supone que el bloque temático "Preparación para la educación sexual" va a quedar sin la necesaria continuación con una educación sexual desde 3º hasta 8º que no desarrollan los escasos objetivos que sobre reproducción humana existen en el área natural. Reivindicamos, pues:

* INCLUIR EL AREA DE COMPORTAMIENTO AFECTIVO SOCIAL EN LOS CICLOS MEDIO Y SUPERIOR
** DESARROLLAR LOS OBJETIVOS DE EDUCACION SEXUAL EN LOS CICLOS MEDIO Y SUPERIOR.

Los objetivos de "Búsqueda de la propia identidad", "Inserción en el entorno físico y social" y "Valores y Comportamiento" quedan etéreos. Por ejemplo: Hablan de autoafirmación y responsabilidad pero, ¿dónde se reconoce al chaval

capacidad de desarrollarlas decidiendo las actividades de la clase? Se podía, al menos, recomendar a los maestros que tengan en cuenta los intereses de sus alumnos al desarrollar las actividades escolares.

Al hablar de **Valores** se detallan cuatro palabras (Amor, Belleza, Alegría y Bondad) vacías por su ambigüedad y una quinta (trabajo) cuya presentación supone una tendencia pedagógica determinada, no pluralista. Tal como se presentan son absolutos y creer en su existencia es toda una tendencia.

Suponen un planteamiento idealista, desvinculado de la materia y opuesto a otras formas de pensar (materialistas, dialécticas...) de esta sociedad.

Los programas del Ciclo Inicial y Medio no son ORIENTATIVOS, sino OBLIGATORIOS. Suponen una definición de la Escuela: "Aquí están los mínimos obligatorios con los que se selecciona a los que pueden pasar de Ciclo, adaptados e instrumentalizados".

Al primar todo ello, con unos objetivos de comportamiento afectivo-social en el aire se enfrenta esta escuela a otra escuela en la que los chavales **aprendan a vivir** haciendo solidaria y voluntariamente.

Así pues, reivindicamos:

* ELCARACTER ORIENTATIVO DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS

** LA VALORACION CRITICA DE LOS LIBROS DE TEXTO

- empezando por el hecho de que no deberían existir, reemplazados por materiales de apoyo y libros de lectura y consulta
- asegurando el Ministerio de Educación la edición de estos materiales y textos, de carácter pluralista y científico, acordes con los objetivos de la ESCUELA PUBLICA

*** LA PAULATINA SUPRESION DE LAS CALIFICACIONES Y SU SUSTITUCION POR LOS INFORMES DEL RENDIMIENTO, SIN CARACTER DE "NOTA"

**** EL AUMENTO DE LAS HORAS A LIBRE DISPOSICION EN EL HORARIO ESCOLAR

***** LAS REUNIONES DE COORDINACION POR CICLOS DE LOS PROFESORES

****** LAS REUNIONES INFORMATIVAS PERIODICAS A LOS PADRES

PLAN DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS

M.R.P : TALLER DE PEDAGOGIA DE ALCORCON
C. A. : MADRID

El Taller de Pedagogía es hoy día una Asociación Cultural, formada por maestros de Alcorcón en su mayoría, que ha legalizado su situación constituyéndose en un colectivo con estatutos —como en su día recomendó el Ayuntamiento de Alcorcón— y que tiene como objetivo fundamental dinamizar la vida de la escuela creando nuevas formas en la tarea educativa. Para ello hemos atendido siempre la doble faceta escuela-barrio, íntimamente relacionadas.

Entre nuestras actividades más frecuentes se cuentan:

- Cursillos para el profesorado, encuentros de perfeccionamiento.
- Jornadas pedagógicas de estudio sobre la Enseñanza en Alcorcón.
- Semanas culturales en el pueblo, con especial atención a la cultura infantil.
- Encuentros entre padres, profesores y alumnos.
- Creación de Talleres fijos.

EN ESTE ULTIMO AÑO NUESTRA ACTIVIDAD SE CENTRO:

- Cursillo sobre el Ciclo Medio, conjuntamente con el Gabinete Psicopedagógico (con la participación de 100 profesores).
- Día de la Constitución (trabajada en las escuelas y con manifestación pública de encuentro de escolares).
- Carnaval 83. Buscando las raíces de esta fiesta, trabajada en las escuelas y coordinada con organismos externos.
- Estudio del pueblo: Historia, riqueza... (futuro dossier)
- Semana Cultural 83, junto con otras entidades.
- Taller de Cine, con alumnos de E.G.B. Montaje de un corto sobre POLVORANCA.
- Cursillos de Danzas del Mundo y Psicomotricidad.

Todas nuestras actividades han sido subvencionadas hasta ahora por el Ayuntamiento de Alcorcón, como esperamos que siga ocurriendo, y es ahora, con la creación de entidades culturales municipales como U. P. A., Escuela de Adultos, etc., cuando creemos que nuestra actividad se centrará más en la escuela, coordinando con estas organizaciones los actos generales.

Así mismo, al ser miembros del Taller de Pedagogía maestros de distintos colegios de Alcorcón, creemos indispensable que se potencie nuestro colectivo si queremos hacer llegar a la escuela nuevos cauces de trabajo.

Creemos muy importante —como ya viene ocurriendo— coordinarnos con el Gabinete Psicopedagógico Municipal, a pesar del limitado campo específico que este colectivo tiene asignado.

Por todo ello y en aras de un buen entendimiento que nos haga más factible el objetivo final —trabajar en la escuela—, os hacemos llegar nuestro programa de trabajo para el curso 83 - 84.

PROGRAMA DE TRABAJO PARA EL CURSO 83 - 84

1 — HECHOS PUNTUALES O CENTROS DE INTERES A TRABAJAR EN LOS COLEGIOS

a) **Inauguración del Curso Escolar** con fiesta en cada colegio, acto cultural, guiñol, teatro o baile con planes de trabajo.

b) **Día de la Constitución**
Con el objetivo de valorar la situación de libertad y responsabilidad en que hoy vivimos.
Charlas, lecturas y debates del marco constituyente.
Acto de ENCUENTRO FESTIVO en los campos con algún alto personaje, charangas y fiestas. Pasacalles, megafonía, globos para los niños...

c) **Carnaval**
Trabajo previo en cada colegio con talleres de máscaras, vestuarios, rescatando lo popular de estas fiestas.
Programación de una semana en la que se contemple: desfile, entierro de la Sardina en cada colegio, y una fiesta final en Alcorcón.

d) **Actos culturales Fin de Curso**
En ellos se expondrán y premiarán las actividades que cada colegio haya desarrollado durante el año, sacándolas a la calle, a las plazas, a los patios de los colegios, con actos de animación.

e) **Primera Escuela de Verano - Zona Sur**
Coordinada con el colectivo de Getafe.
Encuentro de maestros durante una semana con cursillos, en el mes de Junio.

f) **Publicación trimestral**
Dirigida a las escuelas de Alcorcón. Recogerá experiencias de colegios, artículos de pedagogía, planes de trabajo, etc.

2 — ACTIVIDADES GENERALES PROGRAMADAS PARALELAS Y CONTINUAS

a) **Encuentros de MAESTROS y APAS cada martes** para coordinar todo el programa y actualizar las experiencias de la escuela.

b) **Exposiciones** en los Centros Culturales del barrio de distintos aspectos de la vida escolar (manuales, inventos, poesía, teatro). Potenciaremos incentivando la aparición de grupos de trabajo, colectivos de poetas, grupos ecologistas.

c) **Cursillos** para el profesorado y padres.
Además de las reuniones de los martes, programaremos cursos de perfeccionamiento como:
  - Recuperación de niños con problemas
  - Conductas difíciles
  - El juego
  - Ideología escolar...

3 — CREACION DE TALLERES INFANTILES FIJOS

a) **Alfarería**
Intentando recuperar la actividad artística que con mayor fuerza habla del origen de nuestro pueblo, haríamos llegar esta inquietud a los niños a través de un alfarero o dos de Alcorcón, que estaría 15 días en cada colegio, mostrando el cómo y para qué de su trabajo, coordinando después con el profesorado y APA el establecimiento de un taller fijo en cada colegio.

b) **Cine**
Siguiendo la experiencia del Taller de Cine del Taller de Pedagogía que durante el curso 82 - 83 ha montado un cortometraje sobre POLVORANCA, y siguiendo el estudio que con vistas a la escuela el Taller de Pedagogía ha hecho sobre Alcorcón, proponemos la creación de este taller, con el plan "ALCORCON, HISTORIA, COSTUMBRES, MONUMENTOS, RIQUEZA".

METODO Y FORMA

A raíz de la aprobación del plan y la subvención consiguiente, nos proponemos:

- Reunir a los APAS de Alcorcón y proponerles este plan como método de trabajo, informándoles y convocándoles al esfuerzo conjunto.
- Reunir al profesorado y visitar claustro por claustro en Septiembre, explicándoles y pidiendo su colaboración.
- Reunir a delegados de 2ª Etapa que conozcan y participen en el plan.
- Seguimiento del plan trazado a través de la Junta de Gobierno del Taller, con un representante del Ayuntamiento y otro de las APAS, que organicen y supervisen con nosotros los pasos a dar.
- Reformar y ampliar el plan según las orientaciones que recibamos de las distintas entidades: Ayuntamiento, Diputación, M. E. C., padres y alumnos.

CONCLUSIONES

Queremos trabajar en la escuela, sacar de ella sólo lo auténtico y real, potenciarlo y darlo a conocer.
Trazado el plan y adelantado el presupuesto, esperamos vuestro apoyo indispensable para hacer realidad el proyecto.

PRESUPUESTO TOTAL

1.–	ACTOS PUNTUALES	
a)	Día de la Constitución	200.000 Ptas.
b)	Carnaval desde los colegios	500.000 "
c)	Actos Culturales fin de curso	500.000 "
d)	Revista Pedagógica trimestral	250.000 "
e)	Primera Escuela de Verano Zona Sur	250.000 "
2.–	TALLERES INFANTILES	
a)	Alfarería	250.000 "
b)	Cine	500.000 "
3.–	ACTIVIDADES GENERALES CONTINUAS	
a)	Encuentros APAS - Profesores cada martes	90.000 "
b)	Potenciar con exposiciones la aparición de colectivos infantiles y sus experiencias	250.000 "
c)	Cursillos para profesorados y padres	200.000 "
	TOTAL	2.990.000 Ptas.

LA DINAMICA DE GRUPOS, ELEMENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA

AUTOR : Gonzalo Marrero
M.R.P. : CICEC Tamonante
C.A. : CANARIAS

Uno de los objetivos de la Renovación Pedagógica, es la "democratización" del aula. Su logro sólo será posible si en la estructura escolar hacemos incidir variables educativas con fuerza de transformación democrática. Es aquí donde encuentra su papel la inserción en la Escuela de la "dinámica de grupos", cuya filosofía genera participación y acción.

La Dinámica de Grupo.

El "grupo" es una realidad que está ahí, en la que estamos insertos, en la que incidimos y por la cual somos, en alguna medida, modelados.

El "grupo escolar", como microgrupo social, no escapa a la dinámica de los macrogrupos. Si, como consideran Cartwrigth y Zander, una sociedad es democrática en la medida en que los grupos que la componen son efectivos, y esta efectividad puede mejorarse científicamente, se hace necesario el estudio de la propia dinámica del grupo escolar.

Esta dinámica ha de determinar, mediante la observación y la experimentación, qué fuerzas intervienen para hacer funcionar ese sistema, cómo se combinan y según qué procesos y qué leyes actúan.

Si intentamos operar de forma científica nos hemos de plantear tres cuestiones básicas:

- ¿qué objetivos persigue la dinámica de grupo?,
- ¿es posible la aplicación de la dinámica de grupo en el modelo educativo vigente?,
- ¿qué modelo alternativo, posibilita la aplicación de la dinámica de grupo en el aula?.

Los objetivos de la dinámica de grupo.

Como objetivos de la dinámica en el "grupo escolar" podemos enumerar:

- Intercomunicación entre los miembros.
- Objetividad del grupo respecto a su funcionamiento.
- Responsabilidad e interdependencia de los miembros.
- Facilitar los niveles de cohesión grupal.
- Aptitud para recibir información, reflexionar y poder de decisión sobre los problemas del grupo.
- Regular la marcha psico-afectiva del grupo.
- Habilidad en el reconocimiento y ordenación de los factores sociométricos, de la propia estructura grupal.
- Integración de los miembros: ideologías, intereses, valores.
- Favorecer los procesos creativos.

Es posible la aplicación de la dinámica de grupo en el modelo educativo vigente?

En el modelo de escuela "clásico", subyace un conjunto de elementos ideológicos y una "con-formación" psico-pedagógica, que hace inviable la introducción-aplicación de la dinámica de grupo en la escuela, por distintas razones:

Modelo de hombre.

Es un modelo "individualista", donde el grupo es un "accidente", fruto de un "contrato social" y donde el "otro" es un "enemigo". Es un modelo reductivo donde prima lo "racional" como distintivo, la "inteligencia" como acumulativo, el "pensamiento" como "distanciador-objetivante".

Objetivos y métodos.

Buscan el desarrollo de las capacidades intelectuales. La "tarea" se reduce a "acumulación"de ideas y datos y la "inteligencia" se restringe a "memorizar" los contenidos que los grupos de presión consideran valiosos.

Los objetivos sólo son conocidos por el maestro y el alumno "ya se enterará en su momento".

El método es la "lección magistral", que el profesor "repite" y el alumno también.

Las materias se entregan en "compartimentos", sin atisbos de visión globalizadora. El "programa" ha de ser "aprendido" y el alumno que "pasa" de curso se "supone" que "conoce" los "contenidos" exigidos.

Los "conocimientos" y la propia dinámica del aula están en clara marginalidad e incluso oposición a la vida cotidiana del alumno.

Cuando el alumno "aprende"(?), es "examinado" para comprobar si ha "asimilado" los contenidos. De esta forma, el maestro acaba con su tarea "calificando" y el alumno "olvidando" esos conocimientos que sólo le sirven para pasar.

Profesor-alumno.

El profesor es el centro de la escuela y su función básica es la de "pedagogo". Permanece "separado" de los alumnos y ocupa un lugar "diferenciador" —tarima, mesa y silla diferentes. . .—, que le permite mantener las "distancias". El es, en el mejor de los casos, el único que estudia, trabaja, investiga, aprende.

El alumno es un "individuo" que está ahí para "aprender" lo que enseña el maestro que, a su vez, ha "aprendido" lo que otros más inteligentes que él ya han descubierto para siempre y lo han envasado en los libros, de los cuales el "texto" es un "compendio".

El alumno recibe de forma "pasiva" este "patrimonio cultural" de la humanidad, lo conserva en su memoria y lo manifiesta el día del examen.

El "alumno-individuo" está físicamente con los "otros", pero cada uno "va a lo suyo". El grupo es un "accidente" no una "herramienta" de trabajo. La norma es el "silencio" que "incomunica" pero permite la "atención"(?) al personaje-centro, el maestro, por el alumno "profe-espectador". Sólo el "recreo", fuera del aula, está más cerca de su vida cotidiana.

Supuestos del modelo alternativo que posibiliten la aplicación de la dinámica de grupo en el aula.

Los supuestos alternativos los vamos a ofrecer como contrapunto a los aspectos reseñados en el modelo "clásico" de escuela:

Hacia un nuevo modelo de hombre.

Es necesario un nuevo modelo de hombre "social", situado en un momento "histórico", inserto en un medio que ha de transformar de forma inteligente. El "otro" no es un mero "accidente", ni el "grupo escolar" un mal necesario en el proceso de aprendizaje.

La "inteligencia" se ejerce en el análisis, la planificación y el control. Se manifiesta en la operatividad, en la iner-cumunicación y no sólo en el "dis-tanciamiento" y la "memorización".

Objetivos y métodos alternativos.

El aprendizaje se entiende como "experiencia" en la "solución de problemas". Es necesario dotar al alumno de una metodología científica para aprender, pero donde las "indicaciones metodológicas" surjan de la "estructura de la experiencia".

Es necesario favorecer los "procesos de pensamiento" insertos en las situaciones conflictivas en que se producen.

El método es democrático. El alumno conoce, participa y discute los objetivos y métodos del aprendizaje. No "se ente-

rarán en su momento" de los objetivos, participa en su elaboración y control.

Es preciso dotar al alumno de un instrumental que le permita: poseer una básica comprensión de la realidad, capacidad para crearse un "marco de referencia" adecuado que le permita interpretar la realidad, descifrarla, organizarla.

Crearle una actitud que le permita seguir investigando siempre en el marco de una cultura dinámica, donde las ciencias cambian, las hipótesis son superadas, el mapa geo-político se transforma.

Las "lecciones" han de ser sustituídas por "sesiones de trabajo" variables. Las materias han de ser estructuradas en unidades de trabajo o áreas. El programa ha de ser "re-elaborado" y nada "se supone", "se verifica".

El "examen" debe permitir "comprobar" si las experiencias se han transformado en "actitudes", "capacidades" para la acción y "posibilidades" de resolución de nuevos problemas.

Cambio de roles: profesor-alumno.

El centro de la clase es el "grupo" y la tarea básica del profesor es la de "facilitador-coordinador". Desaparecen los elementos "diferenciadores" y "distanciadores". No es un "pedagogo" sino "miembro" de un grupo donde todos estudian, trabajan, investigan, aprenden.

El alumno es "miembro" de un grupo que "tiene experiencias", piensa, arriesga soluciones, se equivoca, inventa, comprueba. Los conocimientos envasados se discuten, se critican, se recrean.

La posición es dinámica, activa. Los "otros" son elementos indispensables en el proceso de aprendizaje, los objetivos son objetivos de grupo. La norma es la "actividad creadora", el "intercambio", la "comunicación". No existen espectadores, pues todos están implicados en los procesos. La realidad se "investiga", se "transforma", se "recrea". La dicotomía "aula-realidad" entra en fase de superación, mediante los aprendizajes operacionales.

Conclusión.

Como conclusión provisional me permito postular la necesidad del recambio de los supuestos básicos del modelo educativo vigente, para posibilitar la introducción en el aula de las técnicas de inámica de grupo, como elementos de Renovación Pedagógica, so pena de que esta innovación quede en mero "parche" "renovador", que no transforme radicalmente la dinámica de la escuela y facilite la inserción del alumno en el proceso de cambio democrático.

LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA SUBVENCIONADA EN GETAFE: "UN INTENTO DE ALTERNATIVA"

M.R.P. : Escuela abierta Getafe
C. A. : MADRID

1. Introducción
2. Condiciones físicas
3. Getafe: Características de su realidad social
4. Getafe: La realidad educativa
5. Situación real de los centros subvencionados al cien por cien
   5.1. Introducción
   5.2. Financiación de los centros
   5.3. Elementos físicos y materiales
   5.4. Agentes, organización y funcionamiento
   5.5. Consecuencias metodológicas y valoración
6. Un intento de alternativa

1. INTRODUCCION

El Colectivo T.E.P. (trabajadores de enseñanza privada de Getafe), se forma ante el futuro incierto de nuestro puesto de trabajo. Tratamos, a corto plazo, de llevar adelante una renovación pedagógica y por otro lado y más a largo plazo, elaboramos alternativas que den una salida a nuestro problema laboral.

2. CONDICIONES FISICAS

Debido al rápido crecimiento de la población se construyeron muchas viviendas en pocos años. La mayoría de las veces grandes bloques de pisos con una superficie bastante pequeña. Se suprimieron zonas verdes y otros servicios. En la actualidad estas dficiencias se intentan salvar haciendo parques y jardines, asfaltando y arreglando calles, etc. Aún así siguen los problemas de aglomeración.

3. LA POBLACION

3a) Procedencia.

La mayoría de los habitantes de Getafe proceden de distintos puntos de España, casi siempre zonas agrarias; así los emigrantes de Castilla - La Mancha suponen un 68'2 o/o, los extremeños un 11'5 y los andaluces un 11.

Llegaron como consecuencia del desarrollo industrial originado por la puesta en marcha de los "planes de desarrollo", localizados en otros lugares en los alrededores de Madrid, que ocasionaron un crecimiento acelerado de la población. Podemos observar como se pasa de 27.673 habitantes en 1965 a 127.215 en 1975.

Es fácil deducir que ocuparon los puestos que necesitaban un alto grado de especialización, en las industrias, en la construcción o en el sector servicios.

3b) Situación económica actual.

A partir de 1975 la población se estabiliza. La crisis industrial, general en toda España, comienza entonces y afecta de forma dura a los habitantes de esta ciudad. El paro se extiende y hace notar sus consecuencias, tanto económicas como humanas, esta situación produce incluso descontroles familiares. Los jóvenes, desocupados, se dedican con frequencia a delinquir.

Generalmente es el padre el que trabaja. El índice de mujeres que lo hacen es bastante bajo y suelen ser las más jóvenes.

3c) Características culturales.

El nivel cultural es muy bajo. Muy pocos tienen estudios superiores, algunos, estudios primarios y todavía nos encontramos con un alto índice de analfabetismo entre la población inmigrante.

La gama de cultura que coexisten es muy extensa y la inadaptación bastante frecuente. Las diferencias de costumbres, expresiones y formas de vida, hacen de Getafe una ciudad totalmente inpersonal.

4. GETAFE: LA REALIDAD EDUCATIVA

De los que aparecen en el apartado anterior podemos sacar una serie de conclusiones que aplicadas al sector concreto de los centros subvencionados al cien por cien son:

1. Ante la explosión demográfica de Getafe en la década 65-75, la oferta de puestos escolares en EGB tiene dos características básicas:

A. Se trata de puestos escolares ofertados principalmente por la iniciativa privada.

B. Si alguna característica común tienen estos puestos escolares sería la de su provisionalidad tanto desde el punto de vista legal como por sus inadecuadas instalaciones.

2. A partir de las primeras elecciones democráticas municipales (1979) esta situación da un vuelco total en EGB. Si en 1977 había 11.657 alumos escolarizados en colegios públicos actualmente son 21.000. En colegios privados según datos del Ayuntamiento hay escolarizados 9.000 alumnos en el presente curso.

3. Dos características podríamos destacar en la actual escolarización en nuestros centros de Enseñanza Privada. Por una parte la relación profesor-alumno sigue siendo muy elevada: una media de 46 alumnos por aula. Por otra el mismo Ayuntamiento constata que 5.000 de estos 9.000 puestos escolares de enseñanza privada son inadecuados. Es evidente que el Ayuntamiento parece decidido a ofrecer a la población de Getafe puestos escolares dignos. Puesto que muchos de los miembros del Colectivo pertenecemos a colegios que imparten clases a estos 5.000 alumnos inadecuadamente escolarizados ha sido la evidencia y el análisis de esta situación y sus consecuencias para un amplio grupo de profesores lo que nos ha movido a constituirnos como Colectivo y, entre otras actividades, presentar esta ponencia.

Antes de finalizar este apartado nos gustaría hacer una breve referencia a la postura que tienen los padres en una gran mayoría de nuestros colegios y, al mismo tiempo, caracterizar de una manera global al niño que acude a nuestros centros.

En cuanto a los padres mantienen, en general una postura marcadamente individualista con respecto a la formación de sus hijos. Hablan con los profesores de los problemas de sus hijos, pero muy pocas veces, plantean soluciones globales a la situación de los centros. En muy pocos colegios existen APAS. En algunos han existido, es cierto, pero han desaparecido después de periodos más o menos largos de enfrentamiento con la dirección.

Por otra parte, este desinterés por plantear y discutir que tipo de educación quieren para sus hijos los lleva a aceptar de hecho una enseñanza autoritaria, en la que se da excesiva importancia a los contenidos, poco participativa y en la que muchos de ellos siguen valorando como elementos positivos los deberes para casa o las clásicas clases de repaso fuera del horario escolar.

Es evidente que muchas de estas actitudes por parte de los padres se reflejan en los niños que acuden a nuestros centros.

De hecho, inconscientemente, les han transmitido buena parte de sus frustraciones escolares. "que mi hijo sea algo, les oimos decir, porque yo no he podido ir a la escuela". Esta postura tiene elementos positivos, que duda cabe, pero, por otra parte es el primer paso para valorar excesivamente los contenidos, y una escuela fundamentalmente competitiva y memorística que prepara de manera inadecuada para la vida.

Nuestros niños, en definitiva muestran una excesiva dependencia de TV(ahora comienzan a tener otras alternativas en los barrios) y encuentran unos colegios donde al no poder utilizar su creatividad adecuadamente se aburren y se muestran muchas veces tremendamente agresivos.

5. SITUACION REAL DE LOS CENTROS SUBVENCIONADOS AL CIEN POR CIEN

5.1. INTRODUCCION

A continuación vamos a tratar de exponer en que situación se encuentran estos centros, atendiendo, por un lado, a la función escolar que están desarrollando y por otro a la difícil coyuntura que se hallan como centros de trabajo, ya que tanto, la disminución en la matriculación de alumnos de edad preescolar, como la incertidumbre que rodea la futura L.O.D.E. donde se regulará la forma de negociación, están originando una situación realmente crítica que amenaza en algunos casos la supervivencia de los colegios y en otros con una paulatina reducción de plantilla, lo que está dando pie a una toma de posiciones por parte de los empresarios, bien cambiando de titularidad a la empresa, bien formando S.A., para salvaguardar sus bienes personales en caso que la crisis llegara a sus últimas consecuencias, o bien, solicitando que se frene la creación de centros estatales. En ningún caso ofrece una alternativa válida con expectativas de futuro. Analizaremos pues, los distintos aspectos que configuran la realidad de estos colegios, como centros de enseñanza.

5.2. FINANCIACION DE LOS CENTROS

Esta financiación se lleva a cabo de dos formas que se complementan:

1. Subvención por parte del Estado.
2. Aportación de 480 pesetas mensuales por parte de la familia.

1. SUBVENCION POR PARTE DEL ESTADO

La subvención del Estado en la actualidad es de 1.666.347 ptas. por aula y año. Esta cantidad llega directamente al director del centro.

La distribución en la actualidad es la siguiente:

- Sueldo del profesor.
- Antigüedad (tres trienios por profesor)
- Sustitución un mes y Seguridad Social
- Gasto de funcionamiento.

Las únicas cantidades controlables son las incluidas en los dos primeros apartados salvo el caso de contratados por un curso, caso bastante frecuente en la actualidad. El resto de las partidas es administrado por el titular del centro, y no todo este dinero es utilizado.

El control de estos fondos públicos lo realiza la junta económica, compuesta por profesores, padres y titular. Su función es de carácter puramente burocrático ya que es imposible fiscalizar las facturas y justificaciones que la empresa presenta ante la comisión.

2. APORTACION DE 480 PESETAS MENSUALES POR PARTE DE LAS FAMILIAS

Este apartado es más penoso pues no entra dentro ni siquiera de la supervisión hecha por la junta económica.

Estas cantidades, no van a los profesores como se ha oido en algunas ocasiones sino que se justifican de distintas maneras: intereses a capital invertido, etc.

Esta situación no es solamente local, también se da a nivel nacional.

5.3. ELEMENTOS FISICOS Y MATERIALES

EMPLAZAMIENTO: Todos estos centros han ido surgiendo según unas necesidades apremiantes de escolarización, dado el nivel de crecimiento de los barrios donde están situados.

Por tanto, en su mayoría, ocupan los bajos de los bloques de viviendas y en muchos casos y también debido a las mismas causas, un mismo colegio puede tener sus aulas repartidas en edificios distintos y sin ningún tipo de conexión física.

EL ESPACIO ESCOLAR

En este apartado no nos podemos extender, si no es para decir las condiciones en que están las escasas dependencias con que cuentan estos colegios.

En la mayoría no existe biblioteca, laboratorio, gimnasio, ni siquiera una zona al aire libre para los recreos, utilizándose para este fin los interbloques y plazas públicas.

Es en el aula donde los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo, y no siempre esta dependencia goza de las condiciones idóneas en cuanto espacio, iluminación, ventilación, calefacción, mobiliario, etc.

En general, las condiciones físicas y materiales ya sea en cuanto a estructura del edificio-escuela, bien en cuanto al material específico educativo con que se cuenta en estos centros nos lleva a deducir y más tarde lo veremos, un tipo de educación muy concreta y específica.

5.4. AGENTES, ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

Analizaremos quienes intervienen en el proceso educativo y como lo hacen en nuestros centros.

Dirección, profesores, padres y alumnos son los que, en sentido estricto debieran compartir el desarrollo diario de la función escolar.

En los centros privados no solo se comparte sino que en unos casos se olvida y en otros se dificulta cualquier iniciativa que surja en este sentido.

La dirección tiene en sus manos concentrado todo el poder, no solo laboral, sino educativo del centro. El poder laboral le confiere esa impregnación de ser EL DIRECTOR. Concepto que no sirve para aglutinar y coordinar la labor educativa, sino de coacción, temor y resentimiento. La labor es estrictamente administrativa y de servir de intermediario al Ministerio de Educación, que a fin de cuentas es quien manda el dinero.

PROFESORES

Los profesores de estos centros no se sienten partícipes de una labor conjunta. Unos porque no quieren, otros porque se sienten intimidados. Piénsese que han profesores contratados por tiempo limitado.

Su función se reduce simplemente a dar las clases y todo lo que es coordinación por niveles, claustro de profesores, etc, queda relegado a simple trámite.

La participación en la gestión del centro no existe como tampoco la planificación educativa por cursos, niveles y áreas.

PADRES

Las asociaciones de padres en estos colegios tienen unas características peculiares. En algunos colegios no hay o han desaparecido por presiones de la dirección o si existen no se conocen.

ALUMNOS

No participan en nada absolutamente, y cuando lo intentan son amenazados.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO REAL

No se puede hablar de órganos de participación ni de supervisión ni mucho menos de gestión, porque las únicas funciones se limitan a las puramente empresariales de los titulares de los centros y por otro lado, la función docente que cada profesor, de forma individual, ejerce dentro de su clase.

ACTITUD O POSTURA DE LA ADMINISTRACION

Hasta el momento no podemos decir que su intervención haya sido significativa, por ejemplo:

El papel de la Inspección: ignorar absolutamente la situación de continuas irregularidades tanto de los aspectos pedagógicos o educativos como en los económicos.

5.5. CONSECUENCIAS METODOLOGICAS Y VALORACION

Todo lo anteriormente expuesto nos situa en un ambiente donde la relación que domina es esencialmente mercantil. Es obvio reconocer que la iniciativa privada de distinta orientación, podía ser generadora de experiencias educativas de gran validez, pero para ello seria imprescindible que todos los que componen el ente escolar esten implicados en el proceso educativo y que sea su finalidad la docencia y no la creación de plusvalía.

Dicho mercantilismo en nuestros colegios viene fundamentalmente marcado por la relación trabajador-empresa que condiciona, y en muchos casos anula, la relación profesor - escuela - niño ya que nuestros colegios salvo raras excepciones, los directores vienen cumpliendo celosamente, más una función de empresario que rentabiliza la actividad de profesores y niños que la de directores pedagógicos cuya supuesta función sería coordinar y potenciar las distintas actividades educativas.

Por otro lado, la relación profesor-padres se ve lamentablemente deteriorada por el erróneo presupuesto de estos que puedan fiscalizar la actitud del maestro dando una apertura queja al director quien la transmitirá en la oportuna forma al empleado-profesor lo que entra en franca contradicción con el esquema educativo de coordinación y mutua comparación entre los distintos estamentos escolares, colocando al profesor en muchos casos en la encrucijada de desarrollar una enseñanza casi a la medida de cada padre o lo que es lo mismo, vender educación como producto apto para el consumo individualizado.

Evidentemente nos encontramos con unas estructuras en las que se han barrido, o al menos neutralizado, mecanismos esenciales e inherentes al proceso educativo, como los claustros, coordinadores del ciclo, asociaciones de padres, etc., lo que conlleva que difícilmente se pueda hablar en estos centros de línea pedagógica, sino en todo caso de prácticas educatívas desconectadas dentro del propio entorno.

Las causas son obvias, teniendo en cuenta que en muchos casos el director asigna los cursos según criterios de antigüedad, fomentando así entre profesores el estancamiento pedagógico.

Además la actividad del profesor se ve frenada por un patrón que le mide según la capacidad de educación de sus propios esquemas, más que por su actitud profesional y su capacidad creadora.

Por último, la libertad como profesionales se ve condicionada y mutilada continuamente por la especial relación laboral, basada en numerosos contratos temporales y la amenaza de pérdida de empleo.

No es difícil comprender que solo él "autoritarismo" se puede ejercer donde existen unas premisas cohercitivas previas al proceso educativo. Sólo la memorística se puede potenciar donde el aula se consagra como elemento único del proceso educativo, y solo la sumisión se puede inculcar en una estructura tan marcadamente jerarquizada, donde el sentido crítico se ve sustituido por un esquema de transmisión-aceptación de valores que nada tienen que ver con el concepto de que educar es vivir en libertad.

6. UN INTENTO DE ALTERNATIVA

Analizados en los capítulos anteriores una serie de factores materiales y humanos que caracterizan de manera bastante precisa el tipo de enseñanza que impartimos, el Colectivo se plantea dos tipos de alternativas:

1. Una a corto plazo, inmediata, por la que expresamos nuestra voluntad de introducir en estos centros, mientras subsistan, elementos de renovación y transformación a todos los niveles.
2. Una alternativa dirigida exclusivamente a analizar como se pueden dar pasos para solucionar la pérdida de puestos de trabajo que se preven en nuestros colegios para los próximos cursos.

A continuación intentamos precisar y ampliar algunos aspectos de estas dos alternativas que el Colectivo no plantea como separadas sino que, pensamos deben apoyarse la una en la otra.

Los integrantes del Colectivo nos pronunciamos por una escuela abierta a la realidad, crítica, democrática y participativa. Ahora bien, no creemos que este tipo de educación pueda darse en los centros donde trabajamos mientras continue su actual situación, pero es cierto que apoyados en leyes más progresistas pueden darse nuevos elementos en los que los miembros del Colectivo se apoyen para potenciar transformaciones en todos loas aspectos.

Y por último también planteamos:

1. Total equiparación con la estatal.
2. Pago director por el Ministerio.
3. Oposiciones restringidas.

UNA ESTRATEGIA GLOBAL DE RENOVACION EDUCATIVA. EL CONGRESO DE EDUCACION DE SEVILLA

AUTOR : Manuel Bordallo
M.R.P. : Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla.
C. A. : ANDALUCIA

I.– FUNDAMENTACION:
1.– La educación es un lugar donde se encuentran las distintas ideas y los distintos grupos sociales.
2.– Proyecto educativo y sociedad.
3.– La estrategia del cambio desde los niveles social y docente.

II.– OBJETIVOS

III.– ACTIVIDADES:
1.– Desarrollo de ponencias.
2.– Intercambio de experiencias.
3.– Dinamización social.

IV.– ORGANIZACION:
1.– Retícula del Congreso:
- Unidades Territoriales.
- Unidades Sectoriales.

2.– Gestión del Congreso:
- Departamento de Unidades Territoriales.
- Departamento de Unidades Sectoriales.
- Departamento de Ponencias.
- Mesa del Congreso.
- Secretaría del Congreso.

V.– FASES:
1.– Implantación del Congreso.
2.– Extensión del Congreso.
3.– Propuesta de "Bases para un Proyecto Educativo".
4.– Análisis de esta propuesta.
5.– Aprobación de las "BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE SEVILLA"

VI.– ORGANIGRAMA

I.– FUNDAMENTACION

1.– La educación es un lugar donde se encuentran las distintas ideas y los distintos grupos sociales.

El choque de ideas y de intereses se plantea en ella en términos de relaciones de poder entre los distintos grupos sociales. Por un lado, la educación institucionalizada –la escuela– aparece como uno de los centros privilegiados para la **"reproducción social"** y, la mayoría de las veces, las reformas educativas sólo perfeccionan esta dimensión. Esta reproducción se realiza en colaboración con los medios de comunicación de masas, que ejercen una auténtica modelización de personas y sociedades con arreglo a las pautas que señalan los valores de las culturas dominantes. Estas sirven a los intereses de los grupos políticos, económicos y sociales que están en el poder. Y todo ello se hace a través de los programas de educación que dentro de sí llevan intenciones no explícitas (programas ocultos) y a través de los procesos de formación de los profesores.

Pero este fenómeno no se produce sin **resistencias.** Resistencias de los propios **alumnos** que, de forma no muy consciente, rechazan el proceso: indisciplinas, negativismo en las aulas y hasta rebelión estudiantil en los alumnos de niveles superiores; en los niveles más bajos, aburrimiento y bloqueo del aprendizaje, con la secuela tan discutida del fracaso escolar (que desde este punto de vista no ha sido estudiada suficientemente y, creemos, es la expresión del sentimiento de rechaza de un sistema escolar así concebido). También los **profesores** oponen resistencias, unas veces positivas intentando modificar, variar, transformar el sistema existente y otras, las más, negativamente: adocenamiento, escepticismo, bloqueo de iniciativas, etc. Los mismos **padres**, en su deseo de participación y cambio, se estrellan una y otra vez contra los muros, visibles unas veces y la mayoría invisibles, de una institución que transforma sus esperanzas en fracasos y resentimientos.

Tanto los buenos deseos de unos como las resistencias de otros no consiguen resultados positivos. Cada persona, cada grupo social "tironea" a la educación queriendo que se transforme en un sentido determinado. Parece como si los esfuerzos se **neutralizasen** y la educación continúa inmóvil, conservadora, reaccionaria, con la única consecuencia del cansancio y la decepción de estos grupos y personas. Es necesario comprender por qué se producen las cosas de esta manera. Para ello, sumariamente, vamos a establecer un modelo sencillo.

2. Proyecto educativo y sociedad.

Teóricamente, en un proyecto educativo se articulan distintos niveles de decisión:

a) nivel de decisión político: que en los estados democráticos los expresa el Parlamento. Pero esta "voluntad general" es traducida por el gobierno y los administradores, que son los que a diferentes escalas crean los reglamentos, las normas de actuación.

b) nivel de decisión social: son los grupos sociales los que, con su presión, demandas o exigencias, modifican tanto las reglamentaciones como la práctica escolar.

c) nivel de decisión docente: maestros individuales, grupos de maestros, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, intervienen en la realización de los proyectos condicionando fuertemente todos los procesos educativos.

En consecuencia, todo proyecto educativo debe constituirse en el juego dialéctico y simultáneo de tres dimensiones o momentos: político, sociocultural y científico-profesional. Cuando en uno de los niveles se carece de ideas o de fuerzas, esta articulación puede resultar monolítica, al darse un total predominio de los otros niveles. Es claro que en los estados fascistas predomina el primero de ellos, mientras que en otros países de gran tradición democrática se deja la educación al libre juego de los últimos.

¿Cómo ilumina este modelo el panorama esbozado en el apartado precedente? ¿En qué situación se encuentra actualmente cada uno de los niveles de decisión?

El nivel de articulación política está lleno de información: es consciente de lo que pretende y tiene toda la fuerza o poder institucional. Mientras, en el nivel de articulación social generalmente las ideas no están claras, falta visión intelectual, conocimiento... Evidentemente que tiene una gran fuerza, la fuerza social de las comunidades, fuerza que se desaprovecha o malgasta al ejercerla, quemándose en acciones puramente reivindicativas de aspectos materiales. Es necesario dirigir sus fuerzas por el camino adecuado, que frente al proyecto claro y contundente de poder político ofrezca no sólo la resistencia de la desconfianza, fuerza negativa, sino fundamentalmente un proyecto alternativo con el rigor necesario para poder relacionarse dialécticamente con el anterior. Este proyecto debe ser lo suficientemente abierto y flexible para que pueda incorporar las modificaciones procedentes de su propio nivel o de los otros. Sin esta capacidad de integración el proyecto sería iluso –sin fuerza– o miope –sin futuro–. Las pretensiones de exclusividad de cualquiera de los niveles de decisión sólo conducen a proyectos carentes de viabilidad.

De la misma manera, el nivel de decisión docente intervendrá, bien haciendo posible el proyecto síntesis de la dialéctica administración - fuerzas sociales, o bien inclinándose hacia alguna de las dos partes, a la que prestaría su fuerza y apoyo. En efecto, el nivel de decisión docente no es homogéneo, sino que, por el contrario, se dan en él las contradicciones sociales derivadas de la tensión resistencia/cambio. Los Movimientos de Renovación Pedagógica, y aquellos profesionales dispuestos a la transformación didáctico-pedagógica de los procesos educativos son ,hoy por hoy, una minoría escasamente reconocida por los poderes políticos.

Por otra parte, las tensiones entre el nivel social y el nivel docente facilitan el inmovilismo del sistema educativo.

Los sucesivos intentos han puesto de manifiesto que las reformas educativas –y cualquiera otras– no consiguen sus objetivos, por buenos que éstos sean, si no hay una efectiva participación de los implicados. Participación que suponga redefinir las finalidades y las prácticas educativas.

3.– La estrategia de cambio desde los niveles social y docente.

La estrategia de cambio desde el nivel docente coincide con la del nivel social, pues su situación, objetivos y posibilidades son semejantes. Desde sus ópticas nos situamos. Y desde ella, se perfila claramente la elaboración de un proyecto educativo que diera finalidad y orientaciones claras a las acciones de todos los grupos, teniendo en cuenta que la validez y fuerza de este proyecto dependerá en gran medida de la efectiva participación de los sectores implicados. Ello significa:

a) Fortalecer las organizaciones sociales existentes actualmente, interconectándolas y creando, si es necesario para cubrir necesidades específicas, otras que no existan. En definitiva se trata de hacer más espeso el tejido social.

b) Tomar conciencia clara de las finalidades y estrategias del proyecto educativo vigente, encuadrándolo en su cultura de origen. Al mismo tiempo, partir de nuestros propios condicionantes culturales y crear un proyecto que favorezca la integración de las personas en comunidades más amplias.

c) Crear una dinámica de aglutinamiento con las fuerzas sociales preocupadas por el tema educativo, como medio de restablecer el equilibrio entre el nivel político y los niveles sociales y docentes.

Para el desarrollo de esta estrategia consideramos necesario la celebración de un Congreso Educativo a nivel provincial, en los términos a que nos referiremos en las páginas siguientes.

II.– OBJETIVOS

El Congreso de Educación que ponemos en marcha, en la línea del análisis precedente, tiene como primer objetivo la definición de un proyecto educativo para la provincia de Sevilla, elaborado y asumido por amplios sectores de la población.

Es como consecuencia de ello que el congreso se propone un segundo objetivo: ser educativo no sólo por la temática,

sino también porque sirva a la formación de los propios participantes, de cara a una toma de conciencia y sensibilización hacia los problemas —relacionados con la educación y de cualquier tipo— de la comunidad.

La realización de los objetivos precedentes exige el cumplimiento de los siguientes **requisitos.**

a) El aglutinamiento de todas las personas o grupos que en su hacer diario o por su propia decisión se plantean influir sobre la educación desde una perspectiva progresista. En este sentido queremos ofrecer una salida viable al trabajo de tantos profesionales y padres que sienten la impotencia del cambio tras destacada lucha en torno a la educación, invitándoles a enriquecer una empresa común que aspira a tener una amplia repercusión social.

b) La potenciación de un clima de diálogo y reflexión colectiva, tanto en cada localidad o barrio (asociaciones de padres, de vecinos, etc.), como dentro de los diversos sectores profesionales (enseñantes, orientadores escolares, etc.) y sociales (alumnos, pacifistas, artistas. . .) que se relacionan directa o indirectamente con la educación. Esta tarea nos obliga a emprender una serie de acciones de animación sociocultural cuyo objeto fundamental gire en torno a la recuperación del protagonismo de los ciudadanos en aquellos temas, como el educativo, que les afectan tan decisivamente, superando así el estado de pasividad y conformismo que caracteriza el ambiente social de nuestros días.

c) El uso de un lenguaje que pueda ser comprendido por amplios sectores de la población, de forma que haya una auténtica reflexión y pronunciamiento de todos los participantes en el Congreso, y no un mero asentimiento de lo que otros, los "expertos", dicen.

III. ACTIVIDADES

Las actividades del Congreso se agrupan en tres áreas básicas:

1. DESARROLLO DE PONENCIAS:

Las ponencias giran en torno a los grandes temas básicos en los que se encuadra y desde los que se ve influida la educación: cultura, sociedad, economía, trabajo, persona. Pretenden establecer el marco teórico para la definición del proyecto educativo a partir de:

. la reflexión teórica
. la contrastación de estas reflexiones con diversas experiencias renovadoras que se están realizando ya.
. las opiniones que expresan diversos grupos respecto a la documentación teórica y práctica elaborada en este proceso, a través de debates, mesas redondas, seminarios, etc.

El desarrollo de estas funciones estará a cargo de unos "equipos de ponencia" constituidos a tal efecto. Se contempla la posibilidad de que distintos grupos presenten comunicaciones de forma complementaria o alternativa a los trabajos de aquellos, así como de que unos u otros realicen trabajos de divulgación de sus investigaciones.

A los equipos de ponencia les corresponde además elaborar un documento final que integre las conclusiones de su trabajo y las diversas comunicaciones de los grupos de estudio.

2. INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS:

Esta área de actividad consiste fundamentalmente en la recogida, difusión e intercambio de experiencias renovadoras en el ámbito educativo. En concreto se pretende:

— Conocer las experiencias que se estén realizando en la provincia.
— Profundizar en ellas y divulgarlas: creando grupos de encuentro entre personas que lleven a cabo acciones semejantes, difundirlas a través de un sistema de comunicación asequible a todos, etc.
— Potenciarlas y generalizarlas: facilitando documentación, información y/o medios para que puedan ponerse en práctica.
— Trascenderlas: a través de una colaboración con los equipos de ponencia, de la organización de grupos de análisis, etc.

3. DINAMIZACION SOCIAL

Esta área se fundamenta en la necesidad de compartir problemas y preocupaciones comunes, que afectan a nuestra calidad de vida, desarrollando acciones creativas que permitan su resolución. Como consecuencia de ello aumenta el protagonismo de la comunidad en diversos aspectos de relevancia, entre los que se encuentra el educativo. Es pues una acción que en sus propias raíces se opone al paternalismo o la manipulación.

El Congreso de Educación incorpora la Dinamización Social como área de actividad:

— Porque lleva a una toma de conciencia y desarrollo de las propias culturas y de la capacidad de actuación.
— para que el Congreso sea auténticamente de todos, popular.
— porque facilita una implantación de éste en el territorio.

Como apartado destacado dentro de esta área se encuentran los **Análisis Educativos**, constituidos por debates, mesas redondas, seminarios. . . que intentan reflexionar desde una perspectiva teórica y a la luz de las diversas experiencias educativas, sobre las consecuencias y valores en educación. Muy vinculados a las ponencias, servirán para contrastar teoría y práctica utilizando en el proceso un lenguaje lo suficientemente comprensivo para todos los sectores intervinientes.

Las actividades de Dinamización social son decididas y organiadas por cada localidad o grupo, en función de sus necesidades o intereses. El Congreso ofrece una amplia red de contactos entre diversos grupos, tanto para colaborar en actuaciones concretas, como para facilitarles documentación y apoyo. Así mismo dá un sentido unitario y multiplicador a esta labor que de otra forma quedaría fácilmente aislada.

Es evidente, tras este breve panorama de las actividades del Congreso, que ninguna se constituye en área cerrada, sino que más bien se producirá un efecto de interacción entre ellas, de forma que:

— Las ponencias se alimenten, como materia prima, del intercambio de experiencias y las acciones de dinamización social.
— el intercambio de experiencias se verá enriquecido por las aportaciones de unas ponencias que reflexionen sobre los hechos concretos, trascendiéndolos, y potenciado en el marco de una labor de dinamización social que resalta las posibilidades de cambio educativo.
— La dinamización social requiere de la colaboración de grupos que divulguen el contenido de las ponencias o pongan en marcha acciones renovadoras, a partir de las cuales son posible el aglutinamiento social.

IV. ORGANIZACION

1. RETICULA DEL CONGRESO

El Congreso de Educación persigue desarrollar sus objetivos tanto a nivel de territorio como de los diferentes estamentos y grupos profesionales o de acción. Es por ello que se crean dos tipos de redes, cuyas unidades básicas presentamos a continuación:

— **Unidades Territoriales:** Son el resultado de una segmentación de la provincia, teniendo como criterios la proximidad de las localidades que la constituyen, la coincidencia de sus características económicas y socioculturales y las posibilidades de actuación dentro de ellas.

En estas unidades territoriales participan padres, alumnos, ayuntamientos, enseñantes. . . quienes, tras constituirse como zona vinculada al Congreso, diseñan su propio plan de actividades relacionado con ponencias, intercambio de experiencias y/o dinamización social, según sus necesidades, deseos o posibilidades.

— **Unidades Sectoriales:** Se consideran tales aquellos grupos que en su profesión (médicos, urbanistas. . .), su creación artística (pintores, peñas flamencas. . .), su lucha por una mejor calidad de vida (ecologistas, feministas. . .) etc. descubren una

dimensión educativa que pueden desarrollar. Estos grupos, a través del Congreso, harían una oferta a las U.T. de clarificación, divulgació o concientización en relación a aquellos temas que constituyen su centro de interés, o bien presentarían comunicaciones a las ponencias.

2. GESTION DEL CONGRESO

— **Departamento de Unidades Territoriales:** Responsable de promover la implantación del Congreso de Educación en la provincia, así como de realizar un seguimiento y orientación del trabajo de las U.T. en las tres áreas de actividad. Es su objetivo mantener abierta una línea de comunicación Congreso —U.T., de forma que éstas puedan expresar sus necesidades y logros y el Congreso, todos, apoyarla y enriquecerse con sus acciones. Provisionalmente este departamento estará compuesto por varias personas de la "Mesa del Congreso" y un equipo de colaboradores.

— **Departamento de Unidades Sectoriales:** Encargado de tomar contacto e interesar por la idea del Congreso a los distintos grupos, así como de hacer posible un extrecho contacto de éstos con las U.T. y equipos de ponencias. Este departamento aportaría una orientación pedagógica a las U.S., previa a la realización de actos en la provincia. Tiene una composición semejante al anterior.

Departamento de Ponencias: Desempeña las siguientes funciones:

. Elabora unas orientaciones generales sobre el contenido al que se refiere cada ponencia.

. Contacta con posibles equipos de ponencia, concretando su forma de colaboración y realizando un seguimiento de su trabajo.

. Potencia otros grupos de estudio que, a través de comunicaciones, complementen los trabajos de los equipos de ponencia.

. Promueve actos de divulgación de los temas de ponencia (mesas redondas, debates. . .).

. Reelabora el documento elaborado por los equipos de ponencia sintetizándolo en forma de "Bases para un Proyecto Educativo" de carácter divulgativo.

— **Mesa del Congreso:** Constituida por representantes de las entidades promotoras del Congreso, tiene como misión asegurar que éste desarrolla sus objetivos. Para ello:

. Aprobará los proyectos de actuación de los departamentos.

. Aprobará los presupuestos y la gestión económica del Congreso.

. Evaluará la marcha de éste periódicamente.

. Representará al Congreso ante diversas instituciones y la opinión pública.

— **Secretaría del Congreso:** Encargada de realizar las tareas de gestión económica y administrativa necesarias para la realización del Congreso. También desempeñará funciones de información-divulgación, reprografía, mantenimiento de sede, etc.

Estos órganos de gestión han sido diseñados para la puesta en marcha del Congreso, por tanto son suceptibles de modificación en el transcurso de éste.

V. FASES DEL CONGRESO

1. **Implantación del Congreso:**

Tanto a nivel territorial como sectorial, tiene como finalidad asegurar una participación efectiva de la comunidad, no sólo en la actividad del Congreso, sino en su propio diseño y desarrollo. En esta fase se pretende aglutinar a todos aquellos que ya realizan un trabajo en U.T. o U.S. de forma que se constituyan como Congreso y, al cabo de un tiempo de funcionamiento como tal, evalúen su marcha, planteamiento y organización, marcando alternativas para las etapas siguientes.

2. **Extensión del Congreso:**

A través de una difusión y convocatoria amplias, que permita la adhesión del mayor número posible de U.T. y U.S. a la idea y actividades del congreso.

3. **Redacción de la propuesta de "Bases para un Proyecto Educativo":**

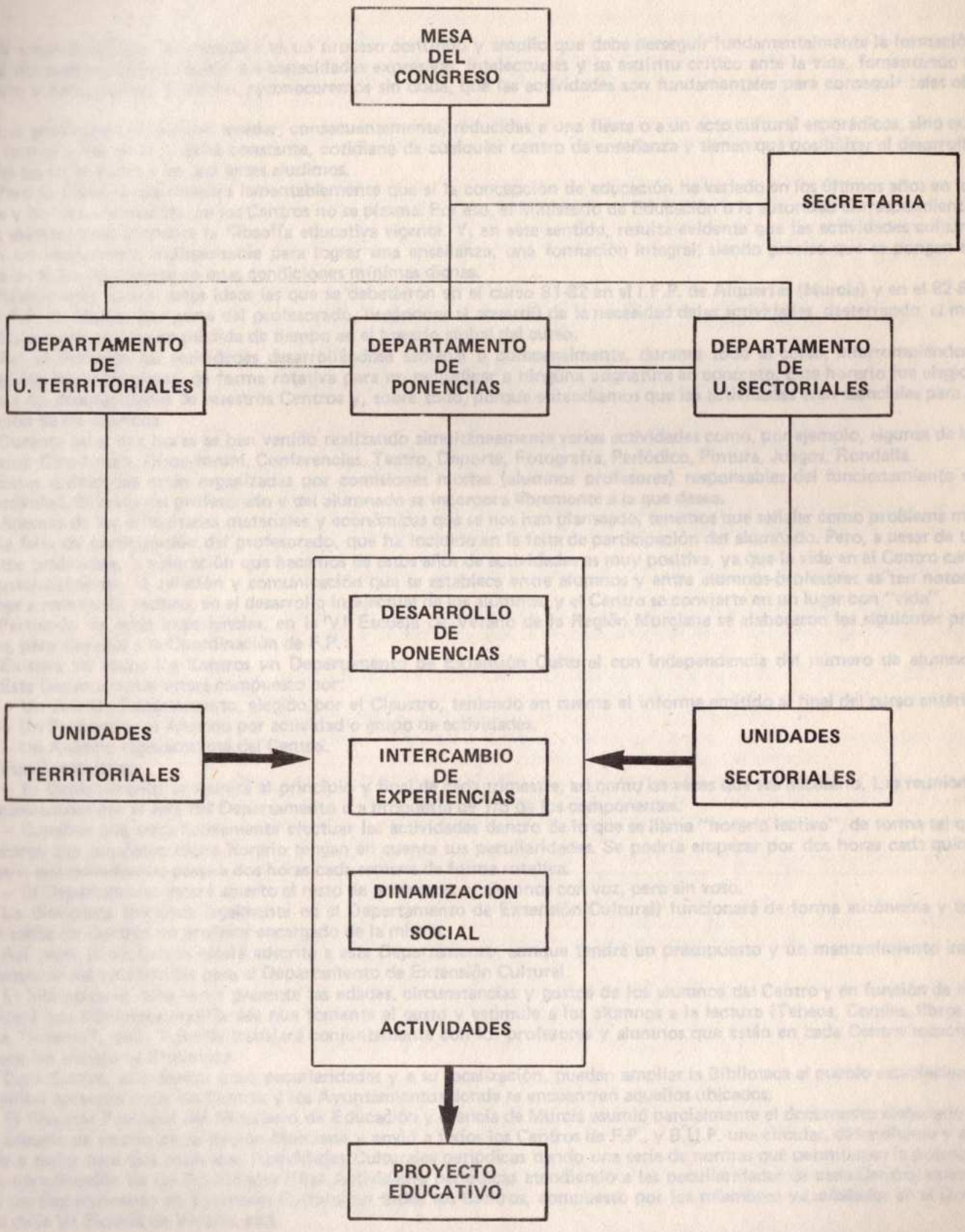
Como síntesis de todos los trabajos realizados en la provincia, a diferentes niveles.

4. **Estudio de esta propuesta:**

Análisis, corrección y aprobación de esta propuesta en cada Unidad Territorial o Sectorial.

5. **Redacción definitiva de las "BASES DE UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA PROVINCIA DE SEVILLA".**

VI. ORGANIGRAMA



COMO PLANTEAR LAS ACTIVIDADES CULTURALES EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

AUTOR : Julia Alcoba Salmerón, Fernando López Ayerra, M.ª Dolores Ortín Arroniz
M.R.P. : Escuela de Verano de la Región Murciana
C. A. : REGION MURCIANA

Si entendemos que la educación es un proceso contínuo y amplio que debe perseguir fundamentalmente la formación integral del alumno, desarrollando sus capacidades expresivas, intelectuales y su espíritu crítico ante la vida, fomentando el equilibrio y serenidad en sí mismo, reconoceremos sin duda, que las actividades son fundamentales para conseguir tales objetivos.

Las actividades no pueden quedar, consecuentemente, reducidas a una fiesta o a un acto cultural esporádicos, sino que deben formar parte de la marcha constante, cotidiana de cualquier centro de enseñanza y tienen que posibilitar el desarrollo de todas las capacidades a las que antes aludimos.

Pero la realidad nos muestra lamentablemente que si la concepción de educación ha variado en los últimos años en los papeles y en las leyes escritas, en los Centros no se plasma. Por eso, el Ministerio de Educación o la autoridad correspondiente, debem asimilar prácticamente la filosofía educativa vigente. Y, en este sentido, resulta evidente que las actividades culturales son un instrumento indispensable para lograr una enseñanza, una formación integral, siendo preciso que se pongan en marcha en todos los centros en unas condiciones mínimas dignas.

Básicamente fueron estas ideas las que se debatieron en el curso 81-82 en el I.F.P. de Alquerías (Murcia) y en el 82-83 en el I.F.P. de Murcia por parte del profesorado, llegándose al acuerdo de la necesidad delas actividades, desterrando, al menos teóricamente, la idea de pérdida de tiempo en el horario global del curso.

Así se iniciaron las actividades desarrollándose semanal o quincenalmente, durante todo el curso, interrumpiéndose durante dos horas las clases, de forma rotativa para no perjudicar a ninguna asignatura en concreto. Este horario fue elegido debido a las peculiaridades de nuestros Centros y, sobre todo, porque entendiamos que las actividades eran esenciales para la formación de los alumnos.

Durante estas dos horas se han venido realizando simultáneamente varias actividades como, por ejemplo, algunas de las siguientes: Cine-forum, Disco-forum, Conferencias, Teatro, Deporte, Fotografía, Periódico, Pintura, Juegos, Rondalla.

Estas actividades están organizadas por comisiones mixtas (alumnos profesores) responsables del funcionamiento de cada actividad. El resto del profesorado y del alumnado se incorpora libremente a la que desea.

Además de las dificultades materiales y económicas que se nos han planteado, tenemos que señalar como problema máximo la falta de participación del profesorado, que ha incidido en la falta de participación del alumnado. Pero, a pesar de todos estos problemas, la valoración que hacemos de estos años de actividades es muy positiva, ya que la vida en el Centro cambia sustancialmente, la relación y comunicación que se establece entre alumnos y entre alumnos-profesores es tan notoria que llega a repercutir, incluso, en el desarrollo intelectual de los alumnos, y el Centro se convierte en un lugar con "vida".

Partiendo de estas experiencias, en la VI Escuela de Verano de la Región Murciana se elaboraron las siguientes propuestas, para elevarlas a la Coordinación de F.P.:

1. Existirá en todos los Centros un Departamento de Extensión Cultural con independencia del número de alumnos.
2. Este Departamento estará compuesto por:
   - Un Jefe de Departamento, elegido por el Claustro, teniendo en cuenta el informe emitido al final del curso anterior
   - Un Profesor y un Alumno por actividad o grupo de actividades.
   - Un Alumno representante del Centro.
3. Funcionamiento:
   - El Departamento se reunirá al principio y final de cada trimestre, asi como las veces que sea necesario. Las reuniones serán convocadas por el Jefe del Departamento o a propuesta de 1/3 de los componentes.
   - Creemos que sería conveniente efectuar las actividades dentro de lo que se llama "horario lectivo", de forma tal que los Centros que organicen dicho horario tengan en cuenta sus peculiaridades. Se podría empezar por dos horas cada quince días para, posteriormente, pasar a dos horas cada semana de forma rotativa.
   - El Departamento estará abierto al resto de profesores y alumnos con voz, pero sin voto.
4. La Biblioteca (incluida legalmente en el Departamento de Extensión Cultural) funcionará de forma autónoma y tendrá en todos los Centros un profesor encargado de la misma.

Así pues, la Biblioteca estará adscrita a este Departamento, aunque tendrá un presupuesto y un mantenimiento independientes de los establecidos para el Departamento de Extensión Cultural.

El bibliotecario debe tener presente las edades, circunstancias y gustos de los alumnos del Centro y en función de ello organizará una Biblioteca equilibrada que fomente el gusto y estimule a los alumnos a la lectura (Tebeos, Comics, libros de lectura "infantil", etc). Además trabajará conjuntamente con los profesores y alumnos que estén en cada Centro responsabilizados del trabajo de Biblioteca.

Cada Centro, atendiendo a sus peculiaridades y a su localización, pueden ampliar la Biblioteca al pueblo estableciendo los posibles acuerdos entre los Centros y los Ayuntamientos donde se encuentren aquellos ubicados.

El Director Povincial del Ministerio de Educación y Ciencia de Murcia asumió parcialmente el documento elaborado en la VI Escuela de verano de la Región Murciana y envió a todos los Centros de F.P., y B.U.P. una circular, defendiendo y animando a todos para que realizaran Actividades Culturales periódicas dando una serie de normas que permitieran la potenciación y coordinación de las Actividades (fijar Actividades periódicas atendiendo a las peculiaridades de cada Centro; existencia de un Departamento de Extensión Cultural en todos los Centros, compuesto por los miembros ya señalados en el Documento de la VI Escuela de Verano, etc).

APRENENTATGES. PROGRAMACIÓ I GLOBALITAT

AUTOR : Maria Martinez i Vendrell
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C. A. : CATALUNYA

1. Breu exposició i anàlisi de les aportacions científiques que han **influenciat els sistemas pedagògics dels darrers anys.**

Es relativament recent en la història de la Pedagogia en el nostre país, la inclusió de la Psicomotricitat dins dels programes escolars. La Psicomotricitat complia la doble funció de ser eina de treball per els mestres i "assignatura" per els nens. Els mestres sabien que fent "classe de psicomotricitat" amb els seus alumnes —ells mateixos o bé un especialista— facilitaven als nens determinats aprenentatges, sobretot de llenguatge i matemàtiques.

La classe de Psicomotricitat servia també per posar en evidència els problemes que en aquest aspecte podien presentar alguns nens, i alertar al mestre sobre les possibles repercussions que això tindria en l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i les matemàtiques.

També es podien detectar i tractar en conseqüència, els problemes d'orientació en l'espai i en el temps.

Una altra corrent que s'ha introduït amb força en les nostres escoles és la Piagetiana, que com es desprén del seu nom, ha tractat d'aplicar els descobriments de Piaget sobre l'evolució del coneixement i les capacitats de la intel.ligència, als programes de les matèries escolars. Així els aprenentatges, en general, però sobretot els de llenguatge i matemàtiques, s'han ofert als nens a través de l'experimentació personal, de manera que aquesta activitat fos la base per l'adquisició de coneixements mitjançant els mecanismes que el pensament posa en joc per aconseguir aquest fi.

Es innegable el valor de cada una d'aquestes aportacions al terreny de la Pedagogia, tant en la teoria com en la pràctica. Han contribuït a l'ampliació de coneixements sobre aspectes importants del desenvolupament del nen i han inspirat "formes" i "métodes", enriquint programes i realitzacions.

Però. . . I aquest "però" el referiria bàsicament a la utilització d'aquestes teories, quan es tradueixen en la pràctica en una excessiva parcialització, tan en les propostes que es fan als nens sobre activitats concretes, com en l'avaluació dels resultats.

Es dificil conseguir la "globalitat" que proposa l'actual llei d'educació, i que els ensenyants perssegueixen de fa temps, si no ens plantegem el nen com un ésser global en el seu desenvolupament i en totes les seves manifestacions, que neix i creix dins d'un medi que d'alguna manera influeïx i modifica aspectes de la seva evolució.

2. Objectes d'estudi de la Psicologia Evolutiva

La Psicologia Evolutiva és una disciplina de síntesi que posa en relació tots els aspectes de l'Evolució del nen, des del seu naixement, i ens ofereix per tan una visió globalitzada d'aquest procés, tot assenyalant els diferents nivells que determinen l'assoliment d'una etapa madurativa i el pas a la que li segueix.

Fem un repàs abreujadissim de com es produeix l'evolució normal d'un nen qualsevol, des del mateix moment de la seva arribada al món.

El nadó no es val per ell mateix; necessita la mare i el pare per a sobreviure. I s'inicia entre ells una relació de cuidar i de ser cuidat que estimula i estableix el mutu coneixement, fruit d'unes experiències on es succeeixen demandes, respostes, plaer i displaer.

Pensament i Llenguatge s'aniràn desenvolupant en el nen des d'aquestes primeres experiències, tot i que l'adult no en podrà percebre encara gaires manifestacions. Els sons que emet l'infant de mesos, ja siguin plors o vocalitzacions, no són encara llenguatge ni reflecteixen l'existència d'un pensament que els doni més contingut que l'instint.

Però el pare i la mare s'hi senten reclamats, gratificats o rebutjats i ells sí que, a poc a poc, investeixen de continguts i significats aquestes manifestacions del fill i les tornen a ell d'aquesta manera, és a dir, plenes i elaborades.

Amb aquesta mena de respostes, els pares posen a l'abast del nen un instrument fonamental pel seu creixement en el sentit més ampli: la COMUNICACIO. Comunicar-se significa sempre que qualsevol missatge segueix una trajectòria d'anada i tornada i també que en el curs d'aquest circuit sofreix modificacions que poden enriquir-lo, empobrir-lo i/o estimular-se noves emissions, per dir-ho de la manera més simple.

Sembla clar, doncs, que la comunicació és, per al nen petit, l'instrument impulsor i alhora receptor dels aprenentatges que estimularan i faran madurar les capacitats fonamentals en l'esser humà: el PENSAMENT i el LLENGUATGE.

Sense el Pensament, que inclou la motivació, els sentiments i el naixement i desenvolupament del llenguatge intern, l'acte motor estaria desinvestit de tota utilitat per esdevenir una actuació mecànica sense funció ni finalitat. I, evidentment, quan falla la construcció del llenguatge intern, del qual sabem la precocitat per les respostes actuades amb intenció, que ens dóna el nen petit, difícilment s'organitzarà adequadament el llenguatge verbal.

D'altra banda, les experiències motrius reconegudes i integrades per medi del Pensament, generen noves experiències autoestimuladores que influeixen de diverses maneres en el procés global de maduració.

El nen experimenta amb el seu cos. El reconeix, el diferencia dels altres i en va aprenent les seves habilitats i limitacions. Manipula objectes, reconeix l'espai, experimenta amb la sensorialitat, i va aprenent els noms de tot: coses, distàncies, sensacions, sentiments.

Els instruments que utilitza per aquests aprenentatges son evidentment la Comunicació, el Pensament i el Llenguatge. De primer, aquesta utilització és instintiva i involuntària, gairebé reflexa (sempre que hi hagi els estimuls adequats) per esdevenir més conscient i voluntària a mesura que el nen avança en la seva maduració, i els "instruments" son més complerts, conseqüentment, i ofereixen més possibilitats.

En síntesi doncs, i després del que queda dit, crec que no ens podem plantejar l'escolaritat, els aprenentatges del nen i les nostres programacions, si no és des de la perspectiva de la Globalitat.

3. Objectius de l'Escola respecte dels aprenentatges

Segurament les discussions sobre aquest tema són tan velles com la mateixa institució escolar, però cal insistir-hi tant com calgui, tot i ser conscients de la dificultat d'obtenir una resposta que ens deixi absolutament tranquils i satisfets. Hem d'anar assajant, però, les aproximaciones.

No podem ara extendrens en totes les consideracions necessàries —que d'altra banda i en altres llocs ja ens anem plantejant— per arribar a conclusions prou arrodonides en tots els aspectes que abarquen aquestes reflexions.

El que sí puc fer és exposar el meu pensament en aquest sentit, que és el que em fa abogar en pro d'una determinada metodologia.

Per a mi, l'Escola té una funció fonamental que és la d'impulsar la maduració de l'individu en el sentit més ampli, i d'ajudar-lo en l'adquisició i estructuració de les capacitats que li serviràn per tota mena d'aprenentatges.

Jo crec que l'Escola no pot donar coneixements, els ha d'impulsar, els ha de fer possibles creant el marc adequat i facilitant al nen els recursos metodològics i tècnics que li siguin necessàris per anar progressant en aquest sentit.

Ja som molt lluny, afortunadament, dels aprenentatges memoristics, però ara veiem sovint que els mestres s'amoïnen

per la quantitat de "matèria" que han de "donar" en un curs. I jo em pregunto: la quantitat correlaciona directament amb la calitat?

Hem de donar prioritat a l'acumulació de dades, o al procés d'assimilació i acomodació —en el sentit Piagetià— d'aquestes dades, amb tot el que això representa?

En el segón cas, es innegable que assolirem com a mínim dos objectius fonamentals:

1) La millor integració de qualsevol mena de coneixements adquirits mitjançant aquest procés.
2) La consciència que adquireix l'alumne de tots i cada un dels passos seguits fins arribar a una síntesi-contingut-coneixement, genera esquemes vàlids per ser utilitzats voluntàriament en altres processos, o per ser modificats quan sigui necessari.

D'altra banda, com que aquesta menà d'experiències es produeixen en un medi concret, i en uns individus concrets, els nois i noies aprenen quelcom més que uns coneixements i unes matèries.

Aprenen a conèixer les motivacions que els impulsen cap a tal o qual direcció, els recursos amb que compten a tots nivells —instrumental, emocional i cognitiu— les capacitats que tenen per manejar-los, i naturalment, també aprenen a conèixer i estimar el grup i el medi ón tenen lloc aquestes experiències que no haurien de ser limitades a un aprenentatge escolar, sinó a un aprenentatge per la vida.

4. Programació i Avaluació. Metodologia Globalitzada a partir de la **Psicologia Evolutiva i la inclusió del medi com a instruments de treball.**

Programar i avaluar. Dues activitats fonamentals que son els puntals d'un procés continuat. Es complementen, es modifiquen i dificilment poden existir per separat.

Al programar, fem una previsió d'activitats en funció d'una gama d'objectius que atenyen a diverses finalitats. Per això cal organitzar-los amb cura, diferencian formes, continguts i les variables que hi concorren, per tal d'aconseguir un conjunt tan armònic com sigui possible en les propostes que fem als nens, i en els resultats que tractem d'obtenir.

Tenim en primer lloc una classe plena de nens que tenen una edat semblant i que podem pensar, per tant, que hi haurà entre ells uns nivells d'evolució semblants, amb les diferències individuals lògiques en tots els grups. Potser també hi haurà algun repetidor que aportarà al grup les seves característiques personals.

Per situar els nivells evolutius tindrem en compte, segons l'edat, el grau de maduració de:

Sensomotricitat: Control postural, coordinació dinàmica, coordinació viso-manual i organització perceptiva.

Pensament - Intel.ligència: Atenció, memòria, observació, imitació immediata, comprensió, imitació diferida, representació mental, deducció, lògica, previsió, simbolització, anàlisis i síntesi.

Afectivitat: Egocentrisme, dependència, capacitat de relació, capacitat de compartir, independència, interès per l'entorn, sentiments dominants en relació amb l'edat i de caire personal, motivacions segons l'edat, de caire personal, estimulades pel medi.

Llenguatge:

a) Comunicació: Forma: — predomini gestual o predomini verbal
— equilibri entre aquests aspectes
Contingut — calitat
— tipus de demandes
— possibilitat de diàleg

b) Llenguatge verbal: Forma — Articulació, pronunciació
— diferenciació de sons
— seqüència, ritme
— respiració, tò, modulació
Contingut — vocabulari
— conceptes
— comprensió
— diàleg, organització (sintaxi)
— capacitat d'incorporar nous conceptes i vocabulari

c) Llenguatge escrit: Forma — grafismes, llestres, paraules
— organització de l'espai gràfic
— Seqüències, ritmes
Contingut — frases
— comunicació del pensament
— organització (sintaxi)
— comprensió

Ara ens toca d'escollir l'activitat més adient per induïr a l'infant a realitzar les experiències que li obriran les portes dels aprenentatges i dels coneixements. Ho farem diferenciant dues menes d'objectius:

a) Els **maduratius** que posen en funcionament les capacitats amb que compta el nen en el seu bagatge personal, i que fan possible l'experiència actual i les que s'en derivaràn.

b) Els de **continguts**, segons la matèria que ens proposem de treballar, tenint en compte les relacions que, tan si volem com si no, tenen amb altres matèries, i que per tant, podrem reprendre les altres activitats.

Després posarem en relació els dos blocs d'objectius i seleccionarem d'entre els instruments i les possibilitats que ens ofereix el medi, els que ens siguin més utils per determinar la forma d'iniciar una activitat concreta que actuï de punt de partida de tot el procés necessari per assolir els objectius que ens hem fixat.

Així per exemple, podem treballar la noció de quantitat amb nens de cinc anys, fent jocs on ells s'agrupin segons els colors de les bates, organitzant les taules de diverses maneres si tenen colors o formes diferents, recollint pedres al jardí i organitzar jocs d'intercanvi despres d'haver reconegut formes i tamanys, etc. I analitzant el contingut d'aquestes minimes activitats anomenades, veuren que en quan al que serien objectius **maduratius**, estarien posant en funcionament:

Sensomotricitat: coordinació dinàmica en els moviments i les evolucions, coordinació viso-manual en les manipulacions i organització perceptiva al fer les diverses formes de classificació.

Pensament — Intel.ligència: Atenció, observació, comprensió, deducció lògica, simbolització i anàlisis i síntesi.

Afectivitat: Capacitat de relació, capacitat de compartir, interés per l'entorn.

Llenguatge: Comunicació (relació) Llenguatge verbal en el diàleg integrant aspectes de forma i de contingut.

Al mateix temps, la utilització del medi proporciona experiències relacionades amb l'espai i amb el temps que seran conceptalitzades en el curs de l'activitat com un instrument de treball, o bé ho seran en altres moments amb caràcter de més especificitat.

He d'acabar, l'espai d'una comunicació no dóna per més. Voldria fer-ho però, recordant que en el nostre país, aquesta forma de plantejar-se l'Escola no és cap invent. Ja ho havien fet els qui van impulsar l'experiència de l'Institut Escola i els qui a Madrid treballaven amb les mateixes idees al Instituto de Libre Enseñanza. Ells ens ha deixat uns camins oberts, que malgrat la distància del temps, valdria la pena de retrobar i aprofundir. Potser és un mal de la nostra raça, però sovint tinc la impres-

sió que ens és més fàcil partir de cero en les situacions de grans canvis socials i culturals, que furgar en les nostres arrels i pouar de la nostra pròpia història.

O bé ens aturem sense fer síntesi entre el que podem aprendre dels estudiosos d'altres països i del que podem aprendre dels que teniem i seguim tenint, afortunadament, a casa nostra.

En el butlletí de l'estiu del 1.932, que editava l'Institut Escola, el seu Director, Josep Estalella, acabava un article d'aquesta manera:

. . . I ací ens trobem una vegada més, i per diferent camí, amb la conveniència de situar en un segon terme les qüestions informatives, per a fixar en un primer pla la greu i trascendent i definitiva qüestió de la formació escolar. Es comparable l'escolar al canemàs damunt del qual la brodadora punteja: l'esforç i l'atenció i la cura que posi en el treball serà tasca perduda si el canemàs és deformat i tarat i no l'han preparat per endavant tot muntant-lo i corregint-lo.

D'acord ! ! !.

PROGRAMACION COORDINADA ENTRE PREESCOLAR Y CICLO INICIAL. METODOLOGIA GLOBAL

AUTOR : M. Angeles Córdoba, M. Luisa Pérez
M.R.P. : Ass. AA. Esc. Form. Prof. Córdoba
C. A. : ANDALUCIA

1. Introducción

Al elaborar este trabajo hemos partido de la realidad educativa, de los objetivos que la Educación Básica se plantea y de la falta de concreción que, a nivel de política ministerial, se dá en el como vehicular el intento en la consecución de estos objetivos.

Esta falta de concreción, ciertamente positiva por dejar en libertad a los docentes en la elaboración de sus programas, ordenación de contenidos y metodologia a emplear, ha conducido en ocasiones a cambiar esta libertad por las orientaciones señaladas en las editoriales de mayor prestigio y auge. El maestro confunde la politica ministerial, de gran flexibilidad, con la política de determinadas editoriales que, a través de sus libros de textos, han impuesto un camino determinado en el como llegar a los objetivos señalados por la Ley para cada etapa educativa.

Partiendo pues de estos hechos y de la necesidad sentida por un grupo de profesionales del nivel de preescolar y ciclo inicial sobre el modo de lograr los objetivos exigidos, hemos realizado un intento de elaborar un proyecto que ofrezca un modo de realizar el quehacer pedagógico, proyecto objeto de esta comunicación del que adelantamos tan solo las líneas generales.

2. Principios fundamentales que sustentan el proyecto propuesto

En el esfuerzo por encontrar un marco teórico, unas coordenadas que dieran sentido a la práctica docente diaria y que orientaran esta práctica en la dirección deseada, hemos considerado fundamentales una serie de principios sin los cuales, a nuestros juicio, el proceso de aprendizaje en preescolar y ciclo inicial no tendría la eficacia deseada. Estos principios son los siguientes:

2.1. Principio de globalización. Es un principio teórico que todos recomiendan y aceptan como eje fundamental para programar los contenidos que se exigen en los primeros niveles de la E.G.B. pero que realmente en la práctica no se incorpora. La enseñanza continua programándose por áreas de conocimientos.

2.2. Principio de coordinación.- Ciertamente también se postula la necesidad de concebir el proceso educativo, y no ya solo a nivel de la E.G.B., como un continuo en que cada etapa es base de la siguiente y esta expansión de la anterior. De esta preocupación es evidencia las reuniones de coordinación celebradas entre los distintos estamentos de los niveles educativos (Básica-Bachillerato, Bachillerato-Universidad) Incluso los cursos de Orientación Universitaria surgieron como curso puente entre estos dos últimos niveles. No obstante, y pese a estos intentos, la realidad es que la coordinación tanto en objetivos, áreas de conocimientos y mucho menos en las grandes líneas metodológicas no existe ni siquiera entre los ciclos, niveles o cursos de un mismo escalón del sistema educativo.

La coordinación que pretendemos lograr con esta experiencia es limitada. Sólo busca el entronque entre el ciclo de preescolar y el inicial, delimitando objetivos y núcleos de conocimientos en un programa coordinado para los dos ciclos.

2.3. Principio de actividad.- Implica el uso de una metodología, tanto en preescolar como en el ciclo inicial, basada en la actividad del alumno. Algo tan evidente para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje parece alejado del quehacer docente habitual. Si en preescolar se llega a un activismo por parte del alumno puramente fáctico, en el ciclo inicial este activismo es parcial o totalmente sustituido por un modo de trabajo en que el papel del alumno queda reducido a cumplir lo asignado por el maestro como tarea. Pero en cualquier caso rara vez se utiliza una metodología activa en el sentido de operativa, en que es el propio alumno, y en base a su propia actuación, el que consigue llegar a descubrir y asimilar lo señalado como objetivo de aprendizaje.

2.4. Principio del respeto al desarrollo psíquico del alumno en la ordenación programática de los objetivos.- Se intenta a través de esta experiencia, plantear los objetivos no tanto en términos de conocimiento sino de desarrollo lógico y socio-afectivo. De este modo los criterios de evaluación apuntarian al grado de madurez conseguido a lo largo del proceso de aprendizaje, y no al cúmulo de conocimientos que el niño logra retener a través de este proceso. Se han de elaborar pues, a la hora de evaluar, pruebas de desarrollo más que de instrucción.

3. Justificación de estos principios.

Al apoyarnos en estos principios partimos de postulados teóricos de naturaleza psicopedagógica.

El tronco principal es la consideración de la personalidad del sujeto sobre el que incide el proceso educativo en estas etapas (Preescolar y comienzo del ciclo inicial).

Hemos de tener en cuenta lo siguiente:

La globalización es exigencia ineludible si partimos del sinoretismo intelectual de los niños de estas edades. Si el pensamiento del niño es más sincrético que operativo, si las relaciones que establece entre las cosas se basan más en intuiciones articuladas que en la lógica operativa, la globalización deberia extenderse al menos, como la metodologia adecuada, hasta el segundo nivel de Básica. Sólo así el aprendizaje tiene carácter significativo.

La coordinación en objetivos, areas de conocimientos y líneas metodológicas en preescolar y ciclo inicial implicaria la consideración del proceso educativo como un continuo sin rupturas, porque sin rupturas se efectua el proceso del desarrollo lógico. El desarrollo cognitivo del niño se orienta hacia el pensamiento simbólico. En esta etapa madura y consolida su capacidad para internalizar, en un espacio interno, lo adquirido por experiencia sensoriomotriz. Las actividades a desarrollar en ambos ciclos deben permitir el manejo por parte del niño de todos los elementos simbólicos que el entiende y que no es sólo el lenguaje convencional oral o escrito, medio de expresión que la escuela utiliza, sobre todo ya al comenzar el ciclo inicial, como pilar fundamental del aprendizaje. Sólo la madurez conseguida en el manejo e internalización comprensiva de lo simbólico permitirá la operatividad intelectual de la etapa siguiente.

Por análoga razón la metodología activa debe ser un común denominador en ambas etapas. El niño de estas edades (cuatro a siete años) conoce el medio a través de la asimilación experimencial, de una actividad cognitiva basada más en la experiencia activa, que reflexiva. Por tanto el principio de actividad y por ende de una metodología en que la acción del niño sea la base para la elaboración posterior de los conocimientos a nivel interno queda justificada a lo largo de todo el ciclo de preescolar e inicial.

Por último, y con ello justificamos el principio del respeto al desarrollo lógico y socio afectivo, si el objetivo de la educación es conseguir la madurez del educando, el profesor debe evaluar necesariamente hasta que punto de esta madurez se consigue teniendo en cuenta la tasa de desarrollo inicial y posterior al aprendizaje que logra el alumno, más que el cúmulo de conocimientos que logra retener. Estos conocimientos si no inciden en sus estructuras internas, sean lógicas o socioafectivas, no deberían ser objeto de evaluación.

4. Fases operativas del proyecto.

A. Planteamiento de los objetivos educacionales en términos de desarrollo lógico.

B. Intentar que sean estos objetivos los que justifiquen y den sentido a las actividades y materias que se programan.

C. Coordinar, entre ambos ciclos, contenidos y actividades en una gradación continua, y según el criterio de lo alcanzado en una etapa y lo que queda por alcanzar en la siguiente, medido estos logros en términos de desarrollo.

D. Evaluar elaborando escalas de desarrollo, y de acuerdo con los objetivos iniciales, los resultados conseguidos.

PRUEBAS DE CONTRASTE DE LA EVALUACION CONTINUA EN EL CICLO INICIAL. UNA EXPERIENCIA EN LOS COLEGIOS PUBLICOS DE MALAGON.

M.R.P. : A.C.I.D.E. Ciudad Real
C. A. : LA MANCHA

A) INTRODUCCION

Durante el curso escolar 1981/82, ha venido funcionando un Seminario del Ciclo Inicial en Malagón (Ciudad Real), integrado por el profesorado de los dos Colegios Públicos y el Jardín de Infancia de la mencionada localidad. El plan de trabajo que el citado seminario se comprometió a poner en práctica durante el año académico 1981/82, partiendo de la base experimental de realizaciones hechas con anterioridad a la puesta en marcha del Ciclo Inicial con carácter oficial, consistió en lo siguiente:

1.º Determinar los objetivos básicos para Lengua Castellana y Matemáticas, en función de los cuales pudieran tomarse decisiones promocionales.(1)
2.º Jerarquizar los objetivos en base a su importancia instrumental.
3.º Unificar criterios sobre la elaboración y utilización de informes académicos a los padres de los alumnos.
4.º Confeccionar pruebas terminales de Lengua Castellana y Matemáticas con las que contrastar el resultado de la evaluación contínua.
5.º Establecer líneas metodológicas comunes.
6.º Establecer las bases para un reciclaje contínuo del profesorado en y para el Ciclo Inicial.

Considerando la importancia práctica que para otros docentes pudieran tener las realizaciones que se derivan de los aspectos 3.º y 4.º, vamos a centrar el presente trabajo en ellos, si bien, sucintamente, indicaremos lo realizado en el resto de los aspectos, a saber:

– Confección de una carta de despliegue de los objetivos del Ciclo Inicial para Lengua Castellana y Matemáticas.
– Líneas metodológicas comunes:

a) Metodología en Preescolar tendente a conseguir una maduración progresiva en el escolar.
b) Coordinación entre Preescolar y el Ciclo Inicial en Lecto-escritura.
c) Utilización de un método ecléctico de Leco-escritura.
d) Enseñanza basada en los centros de interés del niño rural usando entre otros recursos, los que proporciona "el huerto escolar"
e) Valoración Objetiva de textos didácticos.

– En cuanto al autoperfeccionamiento del profesorado en el contexto del Ciclo Inicial se pretende:

a) Preparación para utilizar un método de Lecto-escritura global-natural.
b) Puesta en marcha de un equipo de recursos didácticos.
c) Puesta al día en técnicas de programación por objetivos operacionales.

Por último, nos interesa destacar el hecho de que los profesores de los centros educativos de esta localidad actúen en sus quehaceres profesionales en base a unos criterios comunes y compartidos, tendentes a informar con el máximo de convergencia posible a los padres de los escolares, así como el hecho de poner en común las experiencias docentes personales en pro de una investigación activa que permita mejorar, cada vez más, nuestra labor en las escuelas.

B) Informes escolares a los padres de los alumnos.

Intentando que la información a la familia sea lo más clara y orientadora posible, se han confeccionado unos modelos de informe escolar para Preescolar y el Ciclo Inicial de los que se adjunta una muestra.(2) Además de lo legalmente establecido (segunda hoja del informe) hemos creído conveniente añadir una hoja más en la que se especifique exhaustivamente los aspectos trabajados en las disciplinas que forman las enseñanzas mínimas.

Queremos resaltar la importancia que tienen las reuniones entre profesores-tutores y padres de alumnos a fin de facilitar la interpretación de los informes. (3).

C) Pruebas terminales de evaluación de los objetivos básicos de Lengua Castellana y Matemáticas.

Observaciones:

1. Las pruebas de Lengua Castellana y Matemáticas han sido elaboradas conjuntamente por los Equipos Docentes del Ciclo Inicial de los Colegios Públicos de Malagón.
2. Se pretende comprobar la coincidencia entre los resultados de estas pruebas y los obtenidos a través de la evaluación contínua a lo largo del ciclo.
3. Los resultados obtenidos se transcribirán a un registro.
4. Supondrán una gran ayuda en la toma de decisiones promocionales, si bien, nunca tendrán valor decisorio por sí solas. Por ello no hemos incluído un criterio de evaluación de ambas pruebas en su conjunto.
5. Los alumnos con dificultades o trastornos de lenguaje realizarán las pruebas de forma individualizada, debiendo –el profesor– facilitar al alumno la comprensión de los items, lo cual se hará constar en el protocolo de la prueba.
6. Una copia de la prueba realizada por el escolar, será archivada en su Expediente Personal.

---

(1) Durante este curso escolar, se ha trabajado en Lengua Castellana y Matemáticas debido al carácter instrumental y promocional de estas formas de Expresión, destacado en los nuevos Programas.
En el curso 1982/83 se continuará el trabajo con las restantes materias.

(2) Se hace referencia a Preescolar ya que en virtud de la necesidad de coordinación entre este nivel educativo y el Ciclo Inicial, se acordó trabajar conjuntamente a nivel de informes y planificación.

(3) Necesarias además, para informar sobre la nueva ordenación de la E.G.B.

INFORME ESCOLAR

NOMBRE Y APELLIDOS: .....

CICLO: INICIAL ..... AÑO: 1.º ..... CURSO ESCOLAR: 1981 / 82 .....

TRIMESTRE 2.º ..... AULA: 1A .....

"Durante el 2.º trimestre del presente curso escolar, el trabajo y comportamiento de su hijo/a en el Colegio ha sido el siguiente";

ASPECTOS EN LOS QUE HA TRABAJADO	SUPERADO	
	SI	NO
LENGUA CASTELLANA		
1. Manifiesta la comprensión de lo narrado o explicado.	□	□
2. Usa el vocabulario adecuado.	□	□
3. Recita con entonación.	□	□
4. Lee teniendo en cuenta las pausas y con la debida entonación.	□	□
5. Aumenta progresivamente su velocidad lectora.	□	□
6. Domina la ortografía natural.	□	□
7. Escribe correctamente las palabras del propio vocabulario aprendido.	□	□
8. Utiliza mayúscula al principio de escritura, después de punto y en nombres propios.	□	□
9. Compone frases sugeridas por la presentación de una o dos palabras.	□	□
10. Ordena frases separando adecuadamente las palabras.	□	□
11. Escribe al dictado frases cortas.	□	□
MATEMATICAS		
1. Distingue CONJUNTO de ELEMENTO.	□	□
2. Identifica la pertenencia o no pertenencia de los elementos de conjuntos.	□	□
3. Realiza la unión de dos conjuntos.	□	□
4. Establece correspondencias entre los elementos de dos conjuntos.	□	□
5. Reconoce conjuntos que tienen el mismo número de elementos.	□	□
6. Forma conjuntos que tienen el mismo cardinal.	□	□
7. Manifiesta la comprensión de los signos mayor que, menor que igual.	□	□
8. Lee y escribe números hasta el 100.	□	□
9. Suma números de dos cifras con otros de dos cifras "llevándose"	□	□
10. Resta número de dos cifras o una cifra de otros de dos cifras "llevándose".	□	□
11. Resuelve sencillos problemas de sumas y restas.	□	□
12. Agrupa elementos en decenas.	□	□
13. Descompone números en decenas y unidades.	□	□
14. Efectúa los resultados de sumas y restas indicadas, disponiéndolas adecuadamente para facilitar su cálculo.	□	□
EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL		
1. Identifica y nombra las partes del cuerpo humano.	□	□
2. Demuestra hábitos de higiene y limpieza.	□	□
3. Identifica los alimentos fundamentales.	□	□
4. Distingue la DERECHA de la IZQUIERDA.	□	□
5. Distingue las partes de las plantas y sus funciones en la naturaleza.	□	□
6. Conoce la vida y costumbres de algunos animales.	□	□
7. Identifica al agua como elemento fundamental de la vida.	□	□
8. Descubre la casa como centro de la vida familiar.	□	□
9. Es capaz de trabajar y jugar en equipo.	□	□
10. Participa en la vida y funcionamiento del Colegio	□	□
ENSEÑANZA RELIGIOSA O ETICO-MORAL		
1. Expresa el significado del nombre de Dios, la Señal de la Cruz, y las oraciones.		
2. Reza las oraciones fundamentales.		
3. Reconoce a Dios como Padre.		
4. Relaciona todas las obras creadas con su Creador: Dios.		
5. Expresa el agradecimiento a Dios por todo lo recibido de El.		

OBSERVACIONES

		Del Profesor – Tutor	Del Padre o Tutor
CURSO 19 / 19	1.ª evalua.		
	2.ª evalua.		
	3.ª evalua.		
CURSO 19 / 19	1.ª evalua.		
	2.ª evalua.		
	3.ª evalua.		
CURSO 19 / 19	1.ª evalua.		
	2.ª evalua.		
	3.ª evalua.		

RESULTADOS DE LA EVALUACION CONTINUA

CICLO INICIAL Nombre y apellidos del escolar.	Curso 19.... 19			Curso 19.... 19			CALIFICACION FINAL	(1) Curso 19 ..... 19			CALIFICACION FINAL
	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª		1.ª	2.ª	3.ª	
	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha		Fecha	Fecha	Fecha	
LENGUA CASTELLANA....											
• Comprensión oral											
• Expresión oral											
• Lectura											
• Escritura											
• Esfuerzo											
EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL											
ENSEÑANZA RELIGIOSA O DE LA ETICA											
EDUCACION ARTISTICA											
• Realizaciones plásticas											
• Iniciación musical											
• Dramatización											
• Esfuerzo											
EDUCACION FISICA											
• Esquema corporal											
• Ejercicios											
• Esfuerzo											
COMPORTAMIENTO AFECTIVO SOCIAL											
• Acaba sus tareas											
• Cuida el material											
• Trabaja bien en equipo											
• Respeta los derechos de los otros											
• Cumple las normas											
• Es correcto en el trato											
Faltas de asistencia											

Firma:				
	Padre o Tutor			
	Profesor Tutor			

CALIFICACION GLOBAL DEL CICLO: .....

(2) ..... a .....de .....de 19...

(2) V.º B.º
El Director,

(2) El Profesor,

- Claves para la interpretación de los resultados de la evaluación continua: Areas (P. A. -- Progresa adecuadamente N. M. -- Necesita mejorar) Apartados de áreas (+ = destace: — = necesita mejorar, en blanco - no existe significación especial). Comportamiento afectivo social (siempre, regularmente: a veces: nunca)
- Claves para la calificación final (SB = Sobresaliente; N = Notable; B = Bien, SF = Suficiente)

(1) A cumplimentar en el caso de permanencia del alumno hasta un año más en el ciclo. No se conocerá la fecha ni se firmará hasta que la calificación global del ciclo sea positiva.

Pruebas de evaluación de los objetivos mínimos de las Formas de Expresión Instrumentales "Lengua Castellana" y "Matemáticas" correspondientes al Ciclo Inicial de Educación General Básica.

Objetivos que se evalúan e Instrucciones para el profesor.

(A) LENGUA CASTELLANA

1.- **Comprensión Oral:**

Objetivo 1.1. "Responder a las preguntas que se formulen sobre el contenido de una narración escuchada."

Criterio de evaluación: Se considerará superado el objetivo cuando el escolar señale correctamente las respuestas de dos de las cuatro preguntas que se le formularán por escrito sobre el contenido de la narración escuchada.

Material: Cinta cassette con la grabación del cuento "El pastor mentiroso".

Normas de aplicación:

a) Aplicación colectiva.

b) El profesor permitirá escuchar a los escolares dos veces la grabación.

c) Antes de que los alumnos respondan, leerá cada pregunta para facilitar la comprensión del texto escrito del reactivo de la prueba.

2.- **Expresión Oral:**

Objetivo 2.1. "Usar el vocabulario propio del ciclo de manera precisa y variada."

Nota: El presente objetivo es difícil de evaluar en el contexto de una prueba como la presente. Sin embargo, por ser un objetivo básico, cada profesor – en función de los datos de la evaluación contínua– emitirá una valoración para cada uno de sus escolares en los términos de "superado" / ' no superado", la cual será consignada en el correspondiente registro de los resultados de la prueba de Lengua Castellana.

Objetivo 2.2. "Expresarse oralmente narrando, describiendo, recitando alguna poesía o dialogando sobre algún tema sugerido, adecuado a la experiencia del escolar."

Criterio de evaluación: Habrán de observarse las siguientes características en la expresión oral del escolar:

a) **Si es naracción:** a.1. Adaptación al tema.
a.2. Coherencia en las ideas.

b) **Si es descripción:** Correspondencia de lo descrito con lo que se describe.

c) **Si es recitación:** c.1. Entonación adecuada.
c.2. Acompañamiento mímico, gesticulación.

d) **Si es diálogo:** d.1. Fidelidad al tema.
d.2. Respetar el turno del que habla.

e) **En cualquiera de los casos, además se observará:** Pronunciación correcta al nivel que permita la madurez individual de cada escolar.

Normas de aplicación: (Aplicación individual)

Se pedirá a cada escolar que narre algo que le haya sucedido en unas vacaciones de verano, o algo que él haya leído. Durante la exposición oral del escolar se comprobará si se cumplen o no los aspectos indicados en el criterio de evaluación.

3.- **Leer:**

Objetivo 3.1. "Leer, con expresión adecuada, un mínimo de 60 palabras por minuto."

Criterio de evaluación: El objetivo será superado cuando el escolar exprese los siguientes signos de puntuación:

– Punto. – Coma. – Interrogación – Admiración.

Observación: No se considera relevante a efectos de superar este objetivo, exigir al alumno que lea a una determinada velocidad. Lo verdaderamente positivo sería pedir que cada escolar lea a velocidad creciente, sin disminuir su expresión y comprensión. Para ello se haría una prueba de velocidad lectora cuando el escolar inicia el ciclo y otra cuando lo acaba, comprobando si ha habido una mejora sustancial, la cual podría ser determinada en términos porcentuales.

Material: Texto impreso "La cometa Belina"

Normas de aplicación:

a) Aplicación individual.

b) Se pedirá a cada escolar que lea el texto: "Lee en voz alta este bonito cuento y hazlo lo mejor que sepas." El profesor comprobará si se cumple el criterio de evaluación.

Objetivo 3.2. "Manifestar la comprensión de un sencillo texto escrito".

Criterio de evaluación: El objetivo será superado si el escolar contesta correctamente a tres de las cinco preguntas que se le formulen sobre el texto.

Material: El mismo texto del objetivo 3.1.

Normas de aplicación:

a) Aplicación colectiva.

b) Después de distribuído el texto a todos los escolares, se les indicará que lo lean todos porque después se les hará unas preguntas sobre lo leído. **Se dará un tiempo de 3 minutos**, pasado el cual, se les retirará el texto y se les indicará que contesten a las preguntas formuladas por escrito en la prueba.

Objetivo 3.3..- "Ser capaz de emitir juicios personales sobre lo leído."

Criterio de evaluación: Se superará este objetivo si el escolar es capaz de emitir –al menos– un juicio personal.

Normas de aplicación:

a) Aplicación individual o colectivo, según se prefiera.

b) Se pedirá a cada escolar que exprese su opinión sobre si el texto que leyó en la anterior prueba cuenta cosas reales o fantásticas. El profesor deberá comprobar si el escolar es capaz de emitir juicios personales que justifiquen su elección (real/fantástico).

4. **Escribir:**

Objetivo 4.1.- "Escribir ortográficamente las palabras del vocabulario aprendido."

Criterio de evaluación: Se valorará:

a) **La ortografía natural**, con una tolerancia en la prueba de dos errores ortográficos.

b) **Empleo de mayúsculas** en nombres propios, al principio de escritura y después de punto. No se permitirán más de dos errores en este apartado.

Instrucciones para la aplicación de la prueba:

a) Aplicación colectiva.

b) La prueba consistirá en escribir "al dictado" cinco frases. El profesor leerá cada una de las frases y pedirá a los escolares que no escriban nada y escuchen. Después de leída cada frase, se iniciará propiamente el dictado de cada una de ellas.

Texto del dictado:

- Al gato de Pedro no le gustan las guindas.
- Muchos hombres de Malagón trabajan en el campo.
- El equipo de mi colegio ganó la copa.
- Luis pintó una cereza en la pizarra.
- Tengo muchos cromos.

Objetivo 4.2.- "Redactar una sencilla composición (narración y/o descripción) sobre un tema elegido libremente por el alumno"

Criterio de evaluación: Para superar este objetivo será necesario:

a) **En cuanto a la forma externa:**
- Uso de frases para expresar las ideas.
- Empleo de "mayúscula" al principio de escritura y después de punto. (Se permitirán dos o tres fallos)
- Uso del punto al final de cada frase.

b) **En cuanto al contenido:**
- Adaptación al tema elegido.
- Coherencia en las ideas expresadas.

Instrucciones para el profesor: Sólo se valorarán los cuatro primeros renglones que escriba el alumno.

-¡Pituco!, ¡Pituco!.

Al fin, oye una voz lejana:

-¡Belina!, ¡Estoy aquí!.

Las dos cometas amigas se abrazan llenas de alegría.

-¿Vamos a celebrar este encuentro?, dice Belina.

-¡Bien!, contesta Pituco.

-¡Llegaremos hasta la Luna y nos compraremos muchos caramelos!, gritan los dos.

Y cogidos de la mano, vuelan y suben. Dentro de poco llegarán a la Luna y sus ojos, asombrados, se abrirán mucho, mucho...

Reactivo para la realización de las pruebas de Lectura.
(Objetivos 3.1., 3.2., 3.3.)

NOTA El texto del reactivo ha sido tomado de la revista Vida Escolar núms. 195 - 196 - ENERO FEBRERO 1978

Belina es una cometa de muchos colores. Vuela por el cielo, triste, con los ojos muy abiertos, buscando algo entre las nubes.

¿Qué busca con tanto afán la cometa Belina?. Busca a su amigo Pituco que hace un rato se ha perdido. Se le escapó a un niño de las manos y el viento lo empujó. Pituco subió muy alto... ¿Llorará por encontrarse tan solo y perdido?

Belina vuela más y más. Atraviesa muchas nubes. De pronto, divisa algo que brilla muy cerca del Sol. ¡Es Pituco!. Entonces grita muy fuerte:

Prueba de evaluación final de LENGUA CASTELLANA

Ciclo Inicial de E.G.B. Curso escolar 1981/82

Aula: ..... .

Nombre y apellidos: .....

1.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el cuento que acabas de escuchar:

a) ¿Cuál es el nombre del abuelo del pastorcillo mentiroso?: .....

b) El padre del pastor mentiroso contó que una vez sus ovejas cayeron a un río. ¿Quiénes salvaron a las ovejas de morir ahogadas?: .....

c) ¿Por qué los que escuchaban las historias de Juanito, no se las creían?:
- □ Porque era un niño muy pequeño.
- □ Por que no se debe creer a los niños.
- □ Porque lo que contaba es imposible que ocurra.
- □ Porque le tenían envídia.
- □ Porque eran muy aburridas.

d) ¿Por qué los pastores no ayudaron a Juanito cuando los lobos atacaron su rebaño?:
- □ Porque Juanito estaba durmiendo.
- □ Porque los pastores estaban jugando a las cartas.
- □ Porque era muy de noche.
- □ Porque tenían miedo de los lobos.
- □ Porque Juanito les había engañado otras veces.

3.2. Responde a las siguientes preguntas del cuento que has leído:

a) Una de las cometas se llama Pituco. ¿Cómo se llama la otra?: .....

b) ¿Por qué la cometa Pituco se ha perdido?:
- □ Porque estaba distraída.
- □ Porque buscaba algo entre las nubes.
- □ Porque se le escapó a un niño de las manos.
- □ Porque estaba muy triste.

c) ¿En qué lugar pensaban comprar caramelos las dos cometas?: .....

d) ¿Cerca de dónde se encontraron las dos cometas?:
- □ De la Tierra.
- □ De un planeta.
- □ de La Luna.
- □ Del Sol.
- □ De las estrellas.

e) ¿Por qué las dos cometas podían volar?:
- □ Porque tenían alas.
- □ Porque llevaban motores.
- □ Porque tenían hélices.
- □ Porque las empujaba el viento.

3.3. El cuento que acabas de leer sobre las dos cometas, ¿Es real o fantástico? ¿Por què?:

.....

.....

4.1. **Dictado:** .....

.....

.....

.....

.....

4.2. **Texto Libre**.....

.....

.....

.....

.....

Registro para consignar los resultados obtenidos en la prueba de LENGUA CASTELLANA.

Clave: (+) = Superado. (–) = No superado.

Nombre y apellidos de los alumnos	Clave de los objetivos							
	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2
1.-								
2.-								
3.-								
4.-								
5.-								
6.-								
7.-								
8.-								
9.-								
10.-								
11.-								
12.-								
13.-								
14.-								
15.-								
16.-								
17.-								
18.-								
19.-								
20.-								
21.-								
22.-								
23.-								
24.-								
25.-								
26.-								
27.-								
28.-								
29.-								
30.-								
31.-								
32.-								
33.-								
34.-								
35.-								

PRUEBA DE EVALUACION TERMINAL DE LENGUA CASTELLANA

CICLO INICIAL DE E. G. B. Fecha: .....

Aula: .....

TOTAL

- Siglas de los objetivos SUPERADOS : ..... □
- Siglas de los objetivos NO SUPERADOS: ..... □

NOMBRE Y APELLIDOS: .....

0.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el cuento que acabas de escuchar:

a) ¿Cómo se llama el abuelo del pastorcillo mentiroso?: .....

b) El padre del pastorcillo mentiroso contó que una vez sus ovejas cayeron a un río. ¿Quiénes salvaron a las ovejas de morir ahogadas? .....

c) ¿Por qué los que escuchaban las historias de Juanito no se las creían?:

- □ Porque era un niño muy pequeño.
- □ Porque no se debe creer lo que dicen los niños.
- □ Porque lo que contaba es imposible que ocurra.
- □ Porque le tenían envidia.
- □ Porque eran muy aburridas.

d) ¿Por qué los pastores no ayudaron a Juanito cuando una manada de Lobos atacaron a su rebaño.?:

- □ Porque Juanito estaba durmiendo.
- □ Porque los pastores estaban jugando a las cartas.
- □ Porque los pastores estaban durmiendo.
- □ Porque era muy tarde y estaba muy oscuro.
- □ Porque Juanito les había engañado otras veces.
- □ Porque tenían miedo de los lobos.

L.3.– LEE ESTAS CINCO HISTORIETAS Y HAZ LO QUE SE TE PIDE QUE REALICES EN CADA UNA DE ELLAS

1) *Hacía mucho frío y Juanita llevaba la nariz casi congelada por el viento que soplaba. Estaba nevando.*

¿Cuándo ocurría esto?:

Para contestar - busca la respuesta en el cuadro de la derecha y pon una cruz en el redondelito correspondiente.

RESPUESTAS

Esto ocurría....:

- ( ) *un día de verano*
- ( ) *una tarde de otoño*
- ( ) *en invierno*
- ( ) *una mañana de primave*
- ( ) *en la playa*

2) *He comprado caramelos y bombones en esta tienda. En ella vendían también dulces y pasteles.*

Para anunciar qué cosas se venden en esta tienda falta terminar su letrero que, como ves, está en blanco.

Escribe tú la palabra que falta en ese letrero.

3)

El chinillo Pelillo fue al barbero a arreglarse el pelo.

El barbero se equivocó y, en vez de jabón, le puso arrancapelo.

Cuando el barbero le enjuagó la cabeza descubrió con asombro que solo le quedaba un pelito.

Dibuja tú el cabello tal como lo quedó al chinillo Pelillo.

RETRATO DEL "CHINILLO PELILLO"

4)

El domingo fui de excursión a la sierra con mis amigos. El camino era muy estrecho y tan empinado que sólo podíamos subir en fila india y agarrándonos a las matas que crecen al borde de la senda.

Marca una cruz en el paréntesis que dice cómo fuisteis a la sierra.

( )- andando

( )- en bicicleta

( )- en motocicleta

( )- en coche

( )- en tren cremallera

5)

Hoy es el cumpleaños de la mamá de Clarita.

La niña da un ramo de flores a su mamá y la felicita.

Completa tú ese dibujo escribiendo en él lo que le dice Clarito mientras ofrece a su mamá las flores

E.3.- D i c t a d o:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Objetivos que se evalúan e instrucciones para el profesor.

(B) AREA MATEMATICA

La prueba pretende medir el logro de consecución de las enseñanzas mínimas que establece el Real Decreto 69/1981, de 9 de Enero. Para ello se ha especificado al lado de cada item una clave. La letra indica el bloque temático así:

" C " ..... CONJUNTOS Y CORRESPONDENCIAS
" N " ..... NUMERACION.
' O " ..... OPERACIONES.
" M " ..... MEDIDA.
" G " ..... GEOMETRIA Y TOPOLOGIA.

El número que la sigue hace referencia al objetivo del bloque concreto y se les ha dado un número correlativo a los objetivos, según su aparición en el citado Real Decreto. Por último, a veces, aparece otra letra al final. Se hace cuando un mismo objetivo se mide por más de un item.

1.- **"C".– CONJUNTOS Y CORRESPONDENCIAS:**

Objetivo C.1.- "Operar con objetos de uso común: Clasificar, seriar y efectuar transformaciones."
Criterio de evaluación: Se considerará superado cuando se contestan "a" y "b".
Material: Sería conveniente medir este objetivo individualmente en la mesa del profesor, manipulando con lanas, etiquetas y semillas, según las instrucciones orales del profesor. (Esta norma debiera seguirse también en C.2. y C.3.-–
Objetivos C.A. y C.E.- "Realizar la unión e intersección de conjuntos y utilizar los símbolos respectivos."
Criterio de evaluación de C.2.-: Expresar el resultado y completar los huecos.
Criterio de evaluación de C.3.-: Resolver y expresar el resultado de al menos uno de los dos reactivos.

2.- **"N".– NUMERACION:**

Objetivo N.1.- "Utilización correcta de los signos, MAYOR QUE, MENOR QUE, IGUAL."
Criterio de evaluación: Expresar el resultado correcto de 5 pares.
Objetivo N.2.– "Sistemas de numeración: completar progresiva y regresivamente series y contar de igual manera".
Criterio de evaluación: Se considerará superado el objetivo completando correctamente tres series.
Objetivo N.3.– "Leer y escribir números del 1 al 1.000."
Criterio de evaluación: Escribir correctamente los cuatro nombres, sin considerar la ortografía.

3.- **"O".– OPERACIONES:**

Objetivo 0.1.- "Comprender y automatizar la adición con número de tres cifras"
Criterio de evaluación: Se considera superado cuando se resuelvan tres de las cuatro.
Objetivo 0.2.– "Comprender y automatizar la sustracción con 3 cifras."
Criterio de evaluación: Igual que el 0.1.-
Objetivos 0.3., 0.4., 0.7., 0.8., se presentan seguidos y girando alrededor del reactivo gráfico del estante de una tienda de juguetes.
Todos ellos hacen referencia a la "RESOLUCION DE SITUACIONES PROBLEMATICAS RELACIONADAS CON LAS CUATRO OPERACIONES".
Criterios comunes de evaluaciones: Se evaluará como positiva la presentación ordenada según la disposición que sigue la prueba, separando las operaciones del resultado o respuesta.
Objetivo 0.3.– "SUMA."
Objetivo 0.4.– "RESTA."
Comentario: Este objetivo 0.4., sirve para medir el objetivo M4.–.
Criterio de evaluación: resultado correcto para 0.4. . Se anulará si no es correcto el completado de la etiqueta y se realizará otro ejercicio en la mesa del profesor. Para medir M.4.– se considera el acertar el valor del dinero.
Objetivo 0.7.– "MULTIPLICACION."
Criterio de evaluación: indicar la resolución mediante repetición de sumandos o por una multiplicación.
Objetivo 0.8.– "DIVISION."
Criterio de evaluación: indicación del proceso de resolución mediante partición del conjunto total o por una división.
Objetivo 0.5.– "Iniciación al concepto y mecánica de la multiplicación".
Criterio de evaluación: resolver correctamente, al menos, tres multiplicaciones.
Objetivo 0.6.– "Iniciación al concepto y mecánica de la división"
Criterio de evaluación: igual que el 0.5.–.
Objetivo 0.9.– "Cálculo mental y rápido de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones."
Comentario: Este objetivo se medirá individualmente y en el cuadernillo de la prueba sólo se anotará el resultado
Prueba.

1.– 3 + 4 + 7 + 12 = _____ 2.– 15 – 10 = _____

3.– 12 2 = ____ 4.– 8 2 = _____ –

Criterio de evaluación: se considerará superado acertando los cuatro items.

4.- **"M".– MEDIDA:**

Objetivo M.1.– "Se realizará ante el profesor y se anotará el resultado."
Objetivo M.2.– "Se realizará ante el profesor y se anotará el resultado."
Enunciados: M.1.– "Experiencias de medidas de longitudes"
M.2.– "Experiencias de medidas de capacidad y peso"
Criterios de evaluación para ambos: ejecutar correctamente.
Objetivo M.3.– "Conocer y utilizar las principales unidades de tiempo."
Comentario: Sobre este objetivo sólo trataremos de ver el dominio de la mecánica en la determinación de la hora por el uso del reloj. Ya que desde una óptica piagetiana nos surgen muchas "pegas" para seguir este objetivo. La psicología piagetiana sitúa la adquisición del sistema de coordenadas espacio-temporales en el estadio 12 (de ocho y medio a once años) del subperíodo de las operaciones concretas de la fase preconceptual. Y sólo muy al término del estadio se posee el suficiente dominio de las referencias como para tratar de medir, ya, su consecución.
Criterio de evaluación: expresar correctamente la hora (excluir nivel ortográfico)

Objetivo M.4.– "Usar correctamente las monedas en operaciones de compra reales."

Comentario: Aunque este objetivo no figura entre las mínimas enseñanzas, lo hemos incluido por considerarlo necesario para que puedan darse todos los obj. relacionados con la "resolución de problemas".

Criterio de evaluación: Considerar el 0.4.–. Si supera el M.4, también, supera el objetivo o.

Nota: La escenificación de situaciones reales, con dinero real, debieran ser el verdadero punto de referencia para la evaluación del objetivo. Por ello recomendamos la implantación del Cálculo vivo. (Aprovechable por otras grandes ventajas pedagógicas, globalizadoras por ejemplo.)

5.- "G".– GEOMETRIA Y TOPOLOGIA:

Objetivo G.1.– "Comprender los términos que determinan situación"

Criterio de evaluación: acertar dos de los items propuestos.

Objetivo G.2.– "Distinguir líneas poligonales abiertas y cerradas"

Criterio de evaluación: el alumno deberá contestar adecuadamente la 1.ª parte.

Objetivo G.3.– "Identificar y representar líneas y polígonos".

Criterio de evaluación: Deberá localizar, al menos, tres cuadriláteros, dos triángulos y dos cículos.

Objetivos G.4., G.5., G.6.– "Identificar el cubo, el prisma y la pirámide".

Criterio de evaluación: Se considerará superado el objetivo coloreando el cubo y la pirámide. (Dado y sombrero.)

Normas de aplicación general: La prueba se aplicará en tres sesiones de una hora, a la media hora de comenzada la sesión de la mañana.

REGISTRO DE RESULTADOS EN LA PRUEBA DE MATEMATICAS

Clave : (+) = SUPERADO. (–) = NO SUPERADO

Nombre y apellidos	CLAVE DE LOS OBJETIVOS																						
	G.3	G.4	C.1	C.2	C.3	N.1	N.2	N.3	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9	M.1	M.2	M.3	M.4	G.1	G.2

CICLO INICIAL "E. G. B."

Aula: .....

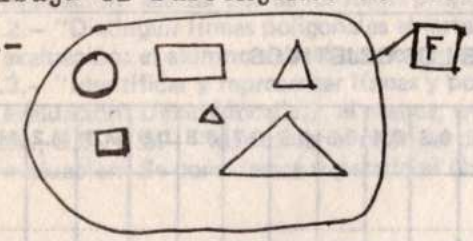
PRUEBA DE EVALUACION FINAL DE "MATEMATICAS"

Curso 198..... / 19.....

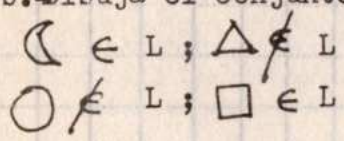
Nombre y Apellidos: .....

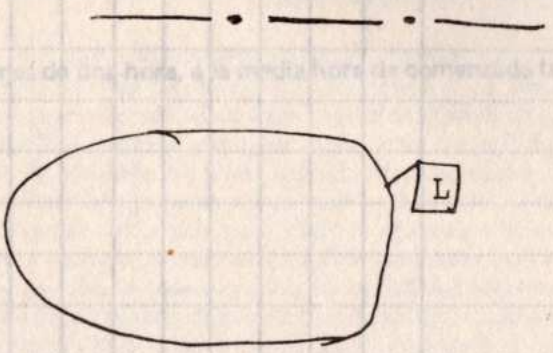
C.1.- Dibuja el subconjunto de triángulos y ordénalos de mayor a menor

a.-

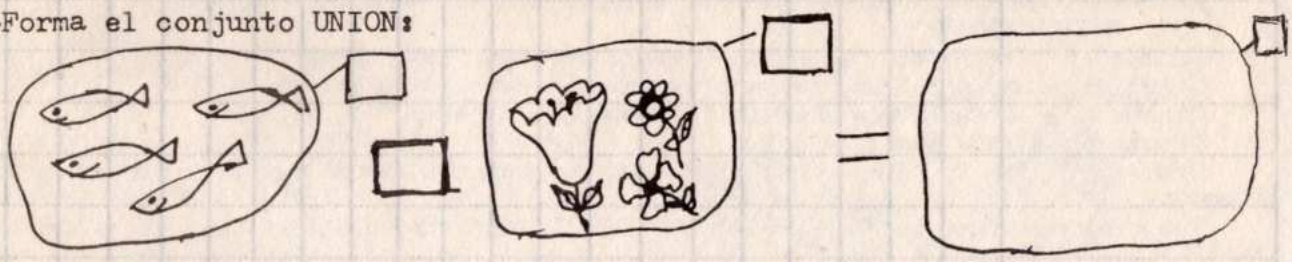


b.-Dibuja el conjunto "L"

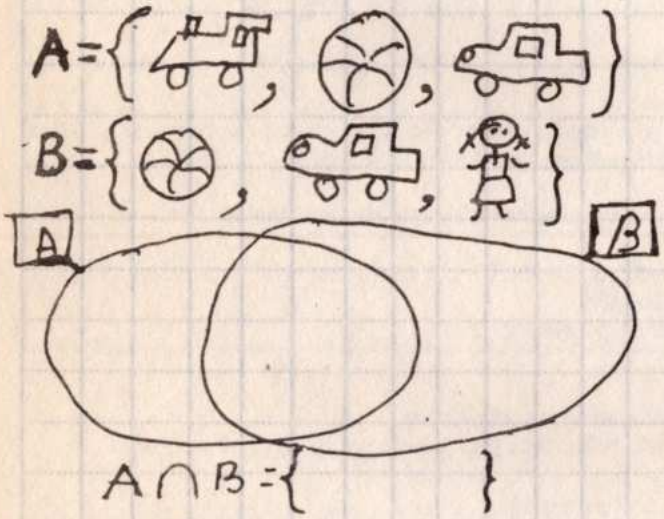


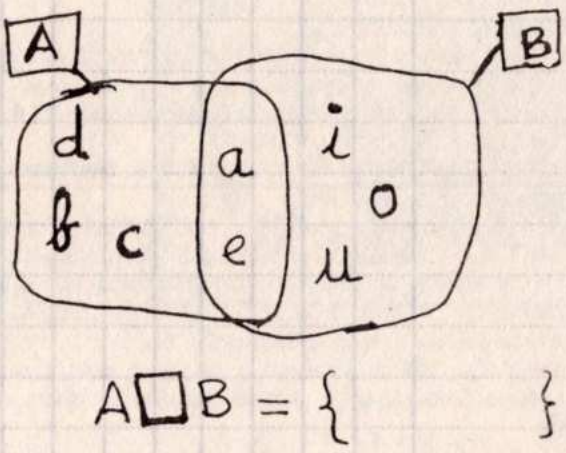


C.2.-Forma el conjunto UNION:



C.3.- De los CONJUNTOS " A" y " B ", pinta el conjunto INTERSECCION





N.1.- Utiliza el signo >, = , < , según corresponda:

3 □ 3	16 □ 24	37 □ 25	125 □ 115
326 □ 195	7 □ 7	22 □ 77	728 □ 727

N.2.- COMPLETA estas series:

300	302	304	__	__	__	__	__	__	__	__	320
500	499	498	__	__	__	__	__	__	__	__	__
210	220	__	__	__	260	__	__	__	__	300	
55	60	__	__	__	__	90					
45	43	41	__	__	__	__	__	29			

N.3.— Escribe el nombre al lado del número:

306 .. _____ 268 .. _____

109 .. _____ 725 .. _____

0.1.— Resuelve:

a) 342 + 63 + 128 = _____

b) 196 + 8 + 209 = _____

c) 72 + 193 + 45 = _____

d) 826 + 143 + 100 = _____

0.2.— Resuelve:

a) 826 − 146 = _____

b) 735 − 214 = _____

c) 742 − 139 = _____

d) 883 − 142 = _____

0.3.— Compro el muñeco grande y la arquitectura. ¿Cuánto me cuesta?

OPERACIONES:

RESPUESTA: _____ PTAS.

0.4.— Si tengo

para el muñeco pequeño ¿Cuánto me sobra?

OPERACIONES:

0.7.- La caja de caramelos tiene 12.¿Cuánto tendré que pagar?

OPERACIONES:

RESPUESTA: _____PTAS.

0.8.- Ya he comprado los caramelos.Los reparto emtre mis 2 hermanos y yo.
¿A cuántos caramelos tocamos cada uno?

OPERACIONES:

RESPUESTA: _____

0.5.- Haz: 283 ×2 ; 264 ×4 ; 192 ×6 ; 75 ×8 ; 204 ×7

0.6.- Haz: 12 | 3 ; 48 | 4 ; 65 | 5 ; 81 | 9

0.9.- RESULTADO: _____

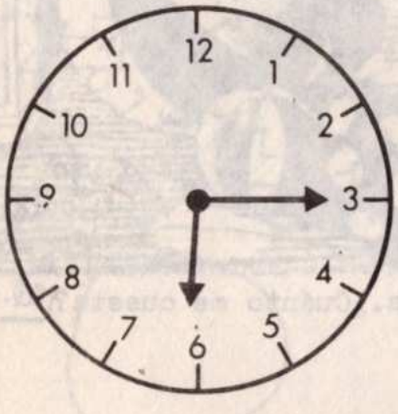
M.1.- COMPLETA:

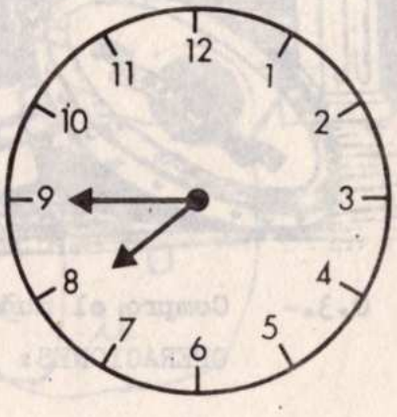
"Mi mesa tiene_____ palmos de ancho y _____palmos de alto."

M.2.-¿Con qué pesarías arroz? Con el _____.

¿Con qué medirías leche? Con el _____.

M.3.- Escribe la hora debajo de cada reloj:





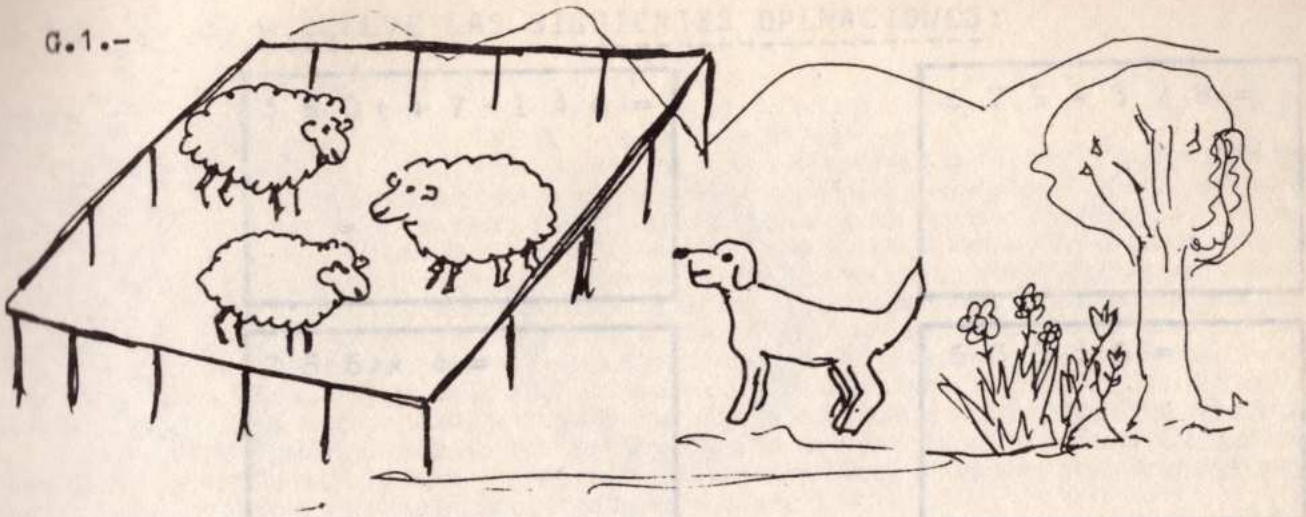
Son_____ Son _____ Son _____

M.4.-¿Cuántas pesetas tengo con estas monedas del conjunto F?

F.

RESPUESTA: _____ PTAS.

G.1.-



a)Las ovejas están _____ del cercado. b) __ _____ está fuera del cercado

c) ___ _____ están cerca del árbol.

G.2.- El borde de la cerca es una linea poligonal_____(ABIERTA)
(CERRADA)

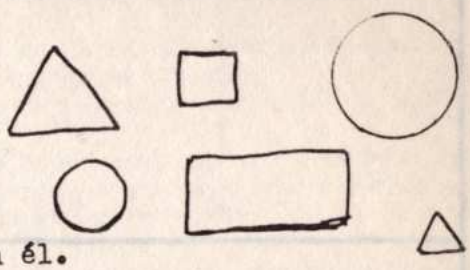
Dibuja una línea poligonal ABIERTA:

G.3.- En el dibujo de arriba,PON :

a) Un "1" al lado de los cuadriláteros

b) Un "2" al lado de los triángilos.

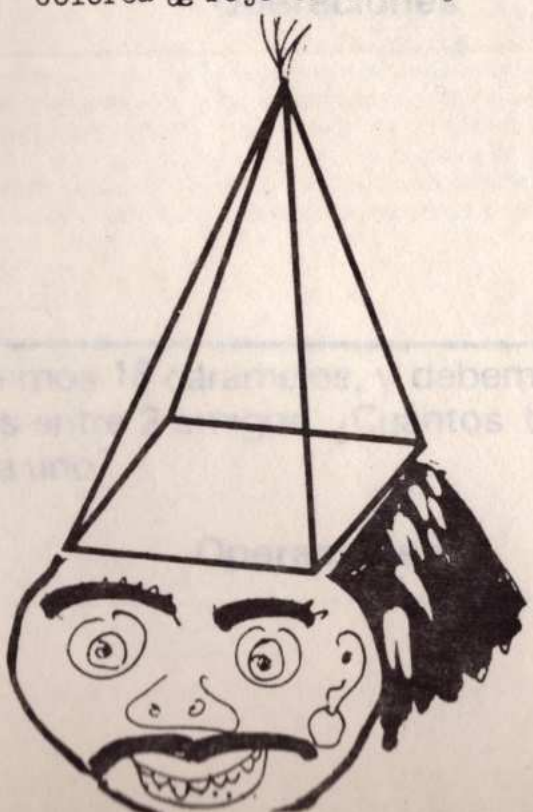
c) Un "3" al lado de los círculos.

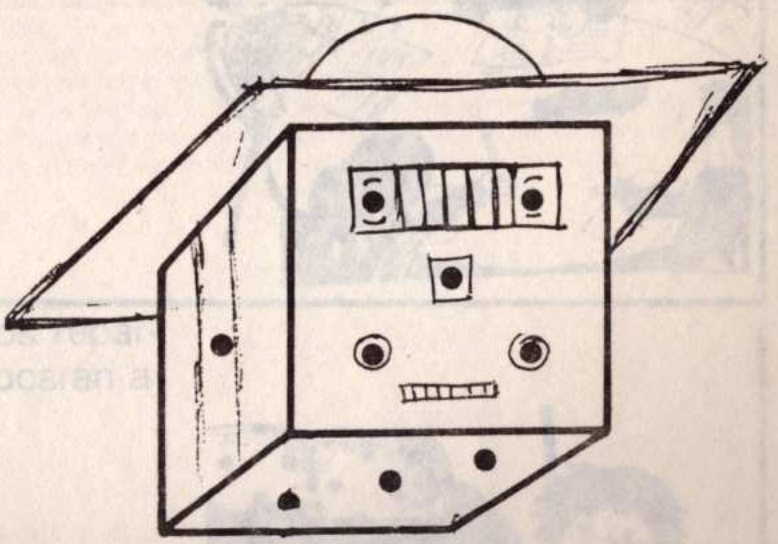


G.4.-d) Un círculo alrededor del prisma que aparece en él.

G.5.- y G.6.-

Colorea de rojo el cubo y de verde la pirámide que aparecen en estos dibujos:





0.1.- a) RESUELVE LAS SIGUIENTES OPERACIONES:

3 6 0 + 4 7 + 1 4 6 =	6 7 5 - 3 2 8 =
7 5 6 x 4 =	6 3 0 : 6 =

b) RESUELVE LOS SIGUIENTES PROBLEMAS:

Luis y Juana reúnen sus ahorros para comprar un disco que cuesta 600 pts. Luis tiene 175 pts y Juana 336 pts. ¿Cuántas pesetas les faltan para pagar el disco?

Operaciones

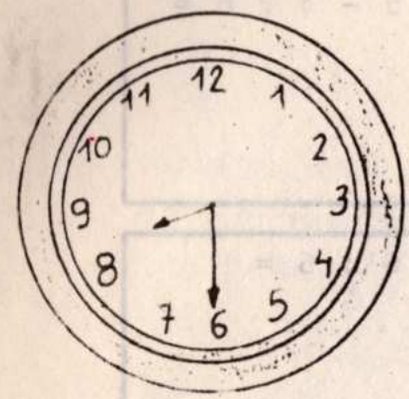
Si en cada mesa se sientan 4 alumnos ¿Cuántos se sentarán en total en 8 mesas?

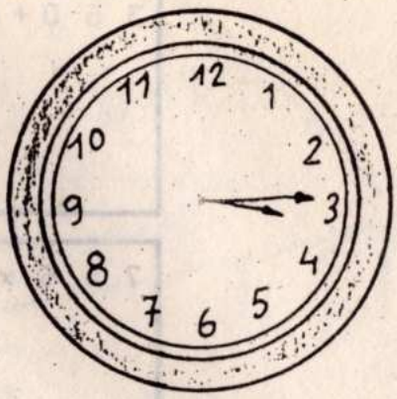
Operaciones

Tenemos 18 caramelos, y debemos repartirlos entre 2 amigos. ¿Cuántos tocarán a cada uno?

Operaciones

1.- Escribe debajo de estos relojes la hora que marcan:

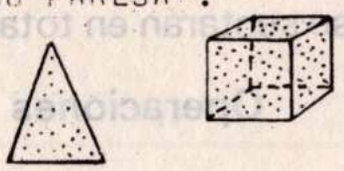




2.- Dibuja una línea poligonal abierta y otra cerrada:

LÍNEA POLIGONAL ABIERTA	LÍNEA POLIGONAL CERRADA

3/6.1.- Empareja "CADA OVEJA CON SU PAREJA":



PRISMA--->

CUBO--->

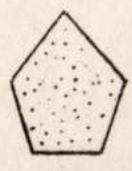
PENTAGONO--->

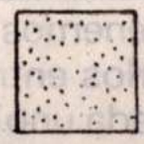
CIRCULO--->

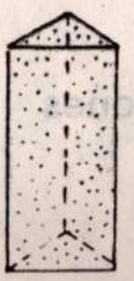
PIRAMIDE--->

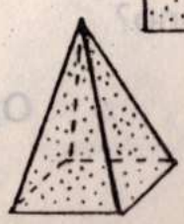
CUADRADO--->

TRIANGULO--->









ANALISIS DE DIFICULTADES:

Nos hemos marcado una doble pretensión con este trabajo. Por una parte, que anime y estimule a tantos profesionales que realizan su trabajo de forma tan humilde y cotidiana que apenas valoran sus logros educativos. De otra, servir, aunque minimamente, para defender la idea de los CICLOS como recurso organizativo válido.

Para la primera pretensión, consideramos necesaria una exposición realista,, que no pormenorizada, de los obstáculos y dificultades que se han tenido que obviar para llegar a la pequeña realización que aportamos. Y creemos necesaria la referencia al funcionamiento experimental por ciclos, en el C. P. "Santa Teresa", desde el curso 1979/80, pues este funcionamiento facilitó, sin duda, el camino a recorrer posteriormente por el Seminario, ya que el estudio sobre recursos e instrumentos didácticos, materiales y organizativos, abocaba más facilmente en soluciones por el uso y estudio experimental realizado.

No queremos, sin embargo, dar la idea de trabajo demasiado fácil a esta actividad. Es difícil formar el equipo. Primero el equipo de profesores que en cada Centro se adscribe al Ciclo Inicial. Un equipo dispuesto a coordinarse, a basar su trabajo en el respeto al equipo de profesores, obviando personalismos, tan frecuentes en nuestra profesión, y todo esto trasladándolo al Seminario, donde se amplía la dificultad de entendimiento por componerlo distintos Colegios. Sí podemos concluir, que lo importante y lo difícil es "coordinarse", pero también lo válido, donde adquiere sentido la toma de decisiones del equipo.

Dificultades de orden material, como el tiempo para reuniones, las hemos salvado utilizando la hora de exclusiva, otras necesidades muy vinculadas a modificaciones materiales, como por ejemplo los agrupamientos flexibles, el derribo de tabiques y sustitución por mamparas, están esperando y por tanto, sin realizarse.

Es de vital importancia la correcta dosificación del trabajo. Hay muchas necesidades para perfeccionar nuestro trabajo y se deben graduar en su tratamiento y consecución. Así por ejemplo y como referíamos, nos queda por abordar, la confección de la prueba de Sociales y de Comportamiento Afectivo Social y el intento de realizar una prueba de evaluación: GLOBAL, auténticamente significatura en este Ciclo.

Queremos hacer un llamamiento a, la no proliferación de controles, al intento de alargar más en el tiempo la medición de los objetivos a conseguir, a la utilización de la evaluación contínua personal (perfectamente posible ayudándose de registros) y formativa.

Pero no nos quedaríamos tranquilos si no acabásemos con un,

CONCEPTO Y VALORACION DE LOS CICLOS:

Este apartado pretende ser una pequeñísima ayuda en pro de la defensa del funcionamiento en CICLOS DE ENSEÑANZA.

Un ciclo es un período con características comunes en algunos aspectos, que nos ofrece unos criterios más flexibles que una graduación formal.

Según los aspectos en que se presenten las características comunes, los ciclos se establecen en función de criterios, didáctico-pedagógicos o psico-didácticos.

Si entendemos el CICLO como período coincidente con estadios maduro-evolutivos de la persona, el Ciclo nos ofrece estas ventajas:

1. Cuanto más hagamos coincidir los controles de adquisición de los objetivos con los estadios terminales de períodos o subperíodos evolutivos, más favorecemos que la madurez haya permitido la consecución correcta de éstos.
2. Cuanto más retardemos los controles daremos más posibilidades de llegar a un rendimiento satisfactorio a los alumnos de ritmo más lento.
3. Si además nos trazamos una jerarquía de objetivos esenciales de CICLO en los diferentes niveles taxonómicos (según el autor que se quiera seguir), mitigaríamos la NO PROMOCION y sus efectos, en un gran porcentaje, al retrasar la repetición.
4. Al aumentar la duración del CICLO, podremos medir no sólo conocimientos sino automatismos, hábitos y destrezas, difícilmente evaluables en periodicidad corta.
5. Podremos marcarnos ritmos de aprendizaje muy diversificados para cada alumno, estableciendo simultáneamente programas mínimos, comunes y de desarrollo.
6. Los conocimientos, hábitos y destrezas a desarrollar deberán estar íntimamente conexionados a las características de la operatoria mental de cada período o estadio, pudiendo marcarnos los objetivos y sus actividades como tendentes a lograr el dominio de la madurez y así conducir su consecución.
7. Al hacer coincidir los controles de adquisición de los "objetivos esenciales" con los estadios terminales de períodos o subperíodos evolutivos, favorecemos la recuperación orientadora por la necesidad de un mayor tratamiento diferenciado de los discentes que no logren la adquisición de estos objetivos.
8. Se podrá abordar la lecto-escritura por métodos globales o naturales, que son más lentos.

Sería grave equivocación confundir el CICLO con una suma de partes, los cursos. El ciclo es un todo armónico, un período con sentido total en sí mismo, aunque en conexión íntima tanto con los que le sigue como con los que le preceden. Debe responder a unos niveles madurativos determinados, que permitan el desarrollo de una metodología común, que dé cabida a actividades más potencializadoras de la creatividad y del espíritu crítico, al eliminar el corsé estrecho que suponía el curso.

LA PEDAGOGIA OPERATORIA

AUTOR : Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
C. A. : CATALUNYA

Una aportación de la psicología genética a la mejora de la enseñanza.

Todo intento de cambio precisa de un conocimiento profundo de aquello que queremos cambiar. Por esta razón el IMIPAE (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación) lleva a cabo desde hace algunos años una tarea de conocimiento y análisis de los sistemas de enseñanza más frecuentes en nuestro medio escolar.

La teoría que se transmite en nuestras escuelas se justifica, la inmensa mayoría de las veces, con otra teoría o con un criterio de autoridad. Rara vez es el sometimiento a una confrontación con la realidad lo que confiere un carácter de validez o falsedad.

El resultado de ello es que exixten como dos planos en el saber individual: el académico, aprendido por transmisión directa de alguien que sabe más y el construído por cada individuo, a pesar de las enseñanzas recibidas, en unos casos, y en otros, ayudados indirectamente por ellos.

Las enseñanzas recibidas se aprovechan en una mínima parte. Es exigua la cantidad de conocimientos aprendidos en la escuela que podemos recordar con claridad, y aquellos que sí recordamos se caracterizan a menudo por su incerteza o confusión y toman más a menudo la forma de una entonación musical de fórmulas y postulados que la del razonamiento que se halla implícito en ellos.

El niño de forma espontánea asimila los conceptos recibidos en la escuela de forma parcial y deformada. Las explicaciones del profesor, por claras que sean, no bastan para modificar los sistemas de interpretación infantil.

Veamos, por ejemplo, uno de los campos privilegiados por nuestro sistema escolar, por ser considerado como uno de los que mejor ejercita la capacidad de razonamiento: las matemáticas. Este es el punto de vista del enseñante. Veamos cuál es el punto de vista del alumno, cómo asimila las enseñanzas que recibe y cuál es la utilidad que les atribuye.

Se llevó a cabo un trabajo consistente en pedir a una muestra seleccionada de cincuenta estudiantes de primero de BUP, la resolución de un problema de probabilidades y otro de combinatoria, ambos extraídos del manual de matemáticas de primero de BUP, y también la resolución de dos situaciones prácticas para las cuales necesitaban utilizar razonamientos isomorfos a los requeridos para la solución de los problemas. Se trataba en ambos casos de aplicar el mismo razonamiento operatorio.

Una gran mayoría de sujetos (37,5%) resolvieron al menos una de las cuatro pruebas. El 25% resolvió los dos problemas y el 27% las dos pruebas experimentales.

El grupo de niños que resolvió los problemas y el que resolvió las pruebas experimentales estaban constituidos por individuos diferentes. Sólo un 10% resolvieron ambas situaciones a la vez. La gran Mayoría de los alumnos que resolvieron los problemas de matemáticas fracasaron en la aplicación práctica de sus conocimientos, y viceversa. Los más dotados para aplicar fórmulas sobre el papel no sabían aplicarlas a la realidad, y los que razonaban sobre hechos reales no sabían traspasar su razonamiento sobre el papel.

Sin embargo, lo más aleccionador fue el estudio comparativo de los procedimientos utilizados para resolver cada una de las cuatro pruebas. La mayoría de los que resolvieron los problemas lo hicieron utilizando fórmulas y procedimientos aprendidos en clase, mientras que ni uno solo de los que resolvieron las situaciones experimentales utilizó ningún razonamiento escolar, sino que se valieron de estrategias nada académicas pero construídas por ellos mismos, tal como uno de ellos nos dice al preguntarle por el método utilizado.

"La manera que he pensado aquí no se parece en nada a la manera de pensar en la clase de matemáticas. Aquí miro, y en cambio en clase aplico unas fórmulas. Lo he solucionado como lo solucionaría cualquiera que no fuera "empollón". Lo he solucionado como lo haría todo el mundo, no por el método científico"

¿Qué es el método científico?—

"No sé si me acordaré. . . ya sé, se autodefine por medio de números y fórmulas".

Lo adquirido en la escuela forma una superestructura artificial que se desvanece con el tiempo y mucho más rápidamente de lo que pudiéramos suponer.

"No recuerdo lo de las combinaciones; sé los nombres, pero no sé lo que es".

"Yo no he dado el cálculo de probabilidades, y si lo he dado no me acuerdo de nada" (Ha resuelto correctamente la prueba experimental de probabilidades).

Veamos otro ejemplo extraído de un diálogo entre un adulto y dos niñas de 10 años.

Adulto.— ¿La tierra se mueve?

Clara.— Sí, tiene dos movimientos, uno de rotación sobre sí misma y otro de traslación alrededor del sol.

A.— ¿Qué forma tiene?

Marta.— Es redonda, pero no coma una pelota sino un poco chafada por arriba y por abajo. Nos lo han explicado en clase.

A.— ¿Y las personas dónde están? (les entrega una bola de plastilina).

M.— Por todo esto, por quí. . . (señala la superficie)

A.— Los que están aquí (hemisferio sur), ¿Cómo es que no se caen?

M.— Porque no, porque hay una capa que los aguanta.

A.— ¿Qué capa?

M.— Bueno, no sé muy bien, me parece que se llama gravedad. . . sí, eso, gravedad. Está todo por aquí, rodeando la tierra para que la gente no se caiga.

A.— ¿Está encima o debajo de las personas?

M.— . . . está por aquí. . . encima, porque las aguanta.

C.— ¡Anda no! si estuviera encima ¿no ves que las aplastaría? ¡Tiene que estar debajo!.

M.— Si está por debajo ¿Cómo quieres que las aguante?

C.— ¡Y si está por encima las aplasta! ¿Cómo quieres que las aplaste?

M.— Bueno. . . no, lo que pasa es que la gravedad aguanta la tierra y las personas se aguantan solas porque están encima.

A.— ¿Encima de qué?

M. y C.— (A coro) ¡De la Tierra!

A.— ¿Pero aquí vive gente? (hemisferio sur).

M.— Sí, aquí también vive gente. . (sigue una larga discusión sobre la forma de la Tierra, en la que María acaba afirmando que tiene forma de disco).

C.— ¡Qué va! yo lo he visto en la tele y es redonda ¡pero redonda!.

M.— Sí, es que hay como unos huecos y dentro están los países.

A.— ¿Quieres hacerlo con la plastilina? (Marta toma la bola y realiza una extensa hendidura en la parte superior).

M.– Aquí, por todo esto de aquí (señala el interior de la hendidura y sus paredes) están los países. España, Francia. . . y los demás países.
A.– ¿Entonces no es redonda?
C.– ¡Sí, si que es redonda porque yo la he visto por la tele y es redonda!.
M.– Tú es que tienes la tele en el coco! Claro que es redonda, pero los países están aquí! sino ¿Cómo quieres que se aguanten?
C.– No, si yo estoy de acuerdo contigo, si se tiene que aguantar, pero en la tele. . .
M.– ¡Y dale con la tele! Mira, si están por aquí se pueden aguantar, sino ¡es que se caen! ¿Qué no lo ves? ¡Se caen!

Sigue la discusión sin llegar ese día a una explicación que integre los datos contradictorios.

Comprender no es un acto súbito, sino el término de un recorrido que requiere un cierto tiempo, durante el cual se van considerando actos distintos de una misma realidad, se abandonan, se vuelven a retomar, se confrontan, se toman otros despreciando las conclusiones extraídas de los primeros porque no encajan con las nuevas hipótesis, se vuelve al principio tomando conciencia de la contradicción que encierran y finalmente surge una explicación nueva que convierte lo contradictorio en complementario.

Lo importante no es sólo la nueva adquisición, sino el haber descubierto cómo llegar a ello. Esto es lo que permite generalizar los conocimientos.

No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Hemos de dejar al niño formular sus propias hipótesis, y aunque sepamos que son erróneas dejar que sea él mismo el que lo compruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole situaciones que contradigan sus hipótesis, sugiriéndole que las aplique a situaciones en las que sabemos que no se van a verificar, pidiéndole que aplique sus razonamientos a casos diferentes, etc. pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra.

El niño tiene derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual.

El hecho de comprobar que existe más de una solución a cualquier problema aunque no todos sean igualmente económicos agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental que lleva a considerar que el saber es uno e inmutable.

Las ideas que sugieren los razonamientos infantiles anteriormente explicados crearon la necesidad de profundizar en el estudio de la evolución del pensamiento infantil con el fin de contrastarlo con los planteamientos de la pedagogía actual, y encontrar nuevas vías que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En el IMIPAE se investiga sobre el desarrollo espontáneo del pensamiento infantil y se estudia la problemática de la enseñanza a través de las dificultades que el niño encuentra en los diferentes campos del aprendizaje escolar, se trabaja en el campo del lenguaje, de la biología, de la química, de la física, de las matemáticas y de los conceptos sociales. El proceso de desarrollo infantil es simultáneo a la escolarización. No siempre hay concidencia entre las condiciones que hacen posible el desarrollo conceptual del niño y las exigencias de la vida escolar. Cuando ésto sucede aparecen desfases entre lo que el niño hace en clase y lo que sabe en realidad.

El hecho de conocer los recursos creados por el propio niño nos permite ir elaborando una metodología de aprendizaje –La Pedagogía Operatoria– gracias a la cual el niño puede descubrir los diferentes conocimientos por medio de la toma de conciencia y superación de sus propios errores.

Las actividades de investigación del Instituto se canalizan a través de su Departamento de Difusión y Formación.

El objetivo de este Departamento es el de dar a conocer los resultados de los trabajos psicopedagógicos que se llevan a cabo en la institución con el fin de que puedan ser conocidos, discutidos y realizados por otros profesionales interesados en la mejora cualitativa de la enseñanza.

Esta difusión se lleva a cabo mediante cursos introductorios, seminarios, conferencias, jornadas, asesoramientos, publicaciones, etc.

Otras tareas de este Departamento consisten en la formación de personal investigador, la promoción de intercambios profesionales y la elaboración de material audiovisual.

Los progresos en pedagogía dependen, como en todas las ciencias, de las posibilidades de llevar a cabo una investigación rigurosa y una aplicación de sus resultados a la práctica educativa, tarea que el Imipae tiene asignada como prioritaria.

UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGIA OPERATORIA

AUTOR : Escuela Pública de Antzuola
M.R.P. : Adarra Pedagogi Erakundea
C.A. . EUSKADI

1. NATURALEZA DE LA EXPERIENCIA

En primer lugar esta experiencia es un intento de renovación de la escuela. Para ello se trata de aplicar fundamentalmente el método de aprendizaje, que se denomina "Pedagogia Operatoria". En este intento de transformación de la realidad escolar se toma como base los principales aspectos de los programas escolares oficiales, buscando conjugar el objetivo primordial –desarrollar las capacidades operatorias– con los contenidos escolares y todo esto unido al respecto de los intereses expresados por los niños.

En segundo lugar creemos que esta metodología debe apoyarse en una concepción del conocimiento nacidos de las investigaciones en Psicología Genética de la Inteligencia, y su extensión a la práctica pedagógica en sus aspectos intelectuales afectivos, de convivencia y sociales.

2. METODOLOGIA

2.1. Elección del tema.

Se trata de partir de los intereses colectivos de la clase y llegar al aprendizaje de las "materias escolares" como instrumentos útiles y necesarios para conseguir los fines que los niños se propongan. Para ello se darán los siguientes pasos:

. Empezar por elecciones individuales, que den paso a agrupamientos según los intereses, con fases de convencimiento y exposición, para llegar a la elección definitiva de un único tema para todo el grupo.
. Proceder a la enumeración de lo que quieren saber sobre el tema. De hecho el tema terminará cuando se haya conseguido este objetivo.
. Elaborar un plan de trabajo, una vez indagado cómo van a desarrollar el tema.
. Conocer lo que saben sobre el tema, pasando un cuestionario de preguntas.

2.2. Desarrollo del tema.

Partiendo del tema elegido por los niños, se intenta programar situaciones de aprendizaje adecuadas al momento evolutivo y plantear nuevas situaciones que posibiliten la evolución del niño hacia conductas más elaboradas.

En concreto, la metodología es la siguiente, con estos pasos que se alternan y simultanean en cualquier aprendizaje.

. Manipulación de los objetos: Es necesario que los niños manipulen "constructivamente" los objetos reales, porque sólo tratando con la realidad es como los niños pueden transformarla.
. Verbalización: Por ella se llega a lo que el niño conoce en cada momento, con sus aciertos y errores, y se puede establecer en consecuencia las situaciones más adecuadas a su aprendizaje.
. Representación gráfica: Es una imitación de la realidad sobre el papel, pero a la vez es también una interpretación de esa misma realidad en función de su interés y de su momento evolutivo.
. Generalización: Se trata de aplicar lo ya conocido a una situación nueva o bien de modo inmediato (sin necesidad de reconstrucción) o bien de modo mediato o diferido (se da un importante cambio del contexto operacional y obliga a una reconstrucción).

2.3. Evaluación del tema.

Se intenta un seguimiento del desarrollo de cada tema con la recogida sistemática de estos aspectos:

. Los objetos y contenidos a conseguir y desarrollar con el tema.
. La metodología de las distintas situaciones de aprendizaje creadas.
. Los tipos de conducta que van apareciendo.
. Los resultados en el momento que aparezcan.
. Análisis de las conductas que aparecen al inicio y final en el cuestionario que se les pasa para constatar lo que conocen sobre el tema.

Se busca, en definitiva, no tanto la medida como la autoevaluación del alumnos

3. LA EXPERIENCIA EXPUESTA

Se recoge una experiencia concreta realizada en 6.º de EGB, que se desarrolló a lo largo de tres meses del curso pasado y su presentación será en video.

En la primera parte se describe la elección de tema por los alumnos según lo anteriormente dicho.

En la segunda parte se describe el desarrollo del tema elegido:

LOS ALIMENTOS.

En él aparece la globalización de las distintas áreas en torno al tema y se van relatando:

. Procesos y metodología.
. Actividades.
. Experiencias.

L'EDUCACIÓ CÍVICA A L'ESCOLA. ALGUNAS APORTACIONS DE "ROSA SENSAT"

AUTOR : Joan Pagès
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat". Barcelona
C. A. : CATALUNYA

Una de las raons, i possiblement la fonamental, que justificá la creació de "Rosa Sensat" com escola de mestres fou la necessitat de canviar l'escola, de fer una escola centrada en el nen/la nena, en la que aquest/aquesta tingués una part important en la seva formació; una escola que considerés als nens i a les nenes com a persones, amb drets i amb deures propis.

De vell antuvi, els mestres i les mestres que van fundar "Rosa Sensat" tenien clar que havien de trencar, en la mesura de llurs possibilitats individuals i col.lectives i en la mesura que la situació política general ho permetia, amb la pedagogia franquista, amb l'ortodoxia imposada per un sistema educatiu (?) basat en el predomini de la força sobre la raó, en una determinada manera d'entendre la formació política i religiosa l'objectiu de la qual era la formació de súbdits en comptes de la de ciutadans. Els mestres i les mestres encaraven el present i el futur amb la força que donen les conviccions que estan profundament arrelades i amb el convenciment que l'escola podia i devia jugar un paper important en el desvetllament de la consciència democràtica dels nens i de les nenes i de la societat catalana en general. A més tenien clar que s'havia de recuperar i actualitzar tot el bagatge de la tradició pedagógica catalana que el franquisme havia volgut enterrar amb la força de les armes. Eren conscient que calia començar a construir l'escola de la democràcia.

És en aquest sentit que cal analitzar les aportacions que des de "Rosa Sensat" s'han fet i es fan al que genèricament anomanem educació cívica i que, ben segur, n'hi hauria prou en anomenar només Educació. Educar és crear hàbits i actituds per fer possible la convivència; educar és conèixer, comprendre i practicar les normes, els principis, els hàbits, les conductes, les pautes, . . . que determinen i fan possible la convivència entre les persones. Educar és transformar. L'educació tal com la concebíem i la concebem s'emmarca dins d'uns parametres molts clars: el respecte a la persona, la formació plural d'opinions, la lliure circulació d'idees i creences, l'esperit de tolerància i de diàleg, la participació, la solidaritat, . . . és a dir, la democràcia.

Per això, i tenint en compte que volíem i volem educar ciutadans responsables, creatius i actius, en la presentació de la programació elaborada durant el curs 1979-1980, formulàvem els objectius de l'educació cívica amb els següents termes: a) entrenar als nens i a les nenes (i als nois i a les noies) per a viure en una societat democràtica, és a dir, per conviure, participar i comprendre les exigencies d'aquesta societat; b) donar la informació necessària, segons les edats, sobre l'estructura i l'organització de les institucions democràtiques .

En definitiva, volíem i volem fomentar actituds de convivència i treballar els continguts necessaris per aconseguir l'adhesió als valors de la societat democràtica. (1)

Aquests objectius, que sintetitzen la voluntat d'educar homes i dones en llibertat, arrenquen dels orígens de "Rosa Sensat" i es van manifestant al llarg de la seva història i actualment, explicitats a tres nivells que s'interrelacionen mutuament: en el nivell de la definició pedagògica, del model d'escola que volem; en el terreny de la participació, com a col.lectiu, en la vida política i ciutadana, i en el terreny de l'organització de les etapes, dels cicles i de les àrees. Fem una mica d'història.

1.– Són nombroses les manifestacions i els documents col.lectius o individuals que intenten definir les relacions entre l'escola i la societat i que es plantegen l'educació dels nens i de les nenes en llibertat. Per exemple: A l'Escola d'Estiu de l'any 1968 el tema general es dedica a "Escola i Societat" i en ell es tracten temes com ara l'educació de la llibertat i l'educació mora. (2) El mateix any es publica l'obra de Ramon Canals i Pere Dauder **El nen i l'altre** que incideix plenament en el tema de l'educació dels hàbits, dels valors, de les pautes i de les normes de comportament de la conducta individual i col.lectiva. És una obra clau en molts aspectes i es converteix, ben aviat, en un punt de referència obligat per tractar el tema de l'educació dels valors. Des del Departament de Pedagogia es manifestava, també, una gran sensibilitat en torn a aquests temes que, en bona part queda recollida en les obres de Joaquim Franch (3) publicades a la col.lecció "Quaderns d'Educació" de l'Ed. Nova Terra dirigida pel mateix departament de pedagogia de "Rosa Sensat".

Un altre exemple, posterior en el temps, és el monogràfic de "Perspectiva Escolar" dedicat a l'anàlisi de les actituds, hàbits i pautes de comportament a educar des de la llar d'infants al final de l'EGB (4), aspectes que també van ser tractats als monogràfics de la mateixa revista dedicats al Parvulari (5), a la Primera Etapa (6) i, en menor mesura, a la Segona Etapa d'EGB (7).

Ara bé, l'exemple més il.lustratiu de la voluntat política i pedagògica d'educar ciutadans per a la democràcia el trobem en el document **Per una Nova Escola Pública Catalana** (8), que recull la Declaració final de la X Escola d'Estiu (juliol del 1975) i la Declaració final, les discussions i les conclusions de la XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976). En el document **Per una Nova Escola Pública Catalana** de l'any 76 manifestem la voluntat de seguir treballant per assolir una escola democràtica en una societat democràtica. El punt 2.2. d'aquesta Declaració és una bona mostra de l'objectiu final de la nostra lluita: "L'Escola ha d'introduir als alumnes a la realitat social. En una societat democràtica els ha de fer conèixer les diferents opcions i els ha de donar progressivament la metodologia per analitzar aquesta realitat social i transformar-la cada cop de forma més autònoma, començant ja des de l'Escola. Globalment l'Escola ha d'estimular en l'alumne els valors d'una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg. etc." (9) Paral.lelament, els grups de treball del Tema General dedicats a reflexionar sobre el parvulari, la primera i la segona etapa d'EGB traduïen els principis d'aquesta Declaració aen el terreny pedagògic, explicitant els aspectes que, segons l'edat, calia tenir presents en el moment d'elaborar el projecte educatiu de cada etapa i de cada curs. Per exemple: "Es veu que una funció essencial de la reunió de classe ha de ser la d'ensenyar els nens a manifestar-se col.lectivament en relació a la problemàtica interna, així com aprendre a escoltar i respectar les opinions dels altres, afavorir l'esperit crític fomentant una anàlisi adequada de les situacions, assumir la responsabilitat de les decisions com alternativa als problemes" (10).

2.– La dimensió cívico-política de "Rosa Sensat", des de la seva fundació evidencia, també, una preocupació per anar més enllà dels límits de l'escola i obrir-se a una societat que començava a qüestionar, amb força, el sistema dictatorial que patíem. En aquest sentit cal entendre la participació de "Rosa Sensat" en aquelles activitats cíviques organitzades, en col.laboració amb altres institucions, amb l'objectiu de sensibilitzar a l'opinió pública, però també, i a vegades bàsicament, a l'escola i als/a les mestres, sobre aspectes de la vida político-social concrets. Cal recordar, com exemples, els treballs realitzats a moltes escoles arran del XXV Aniversari de la Declaració dels Drets de l'Home (1973), de la campanya contra la pena de mort "Volem viure" (1975), de la campanya a favor de l'Estatut "Volem l'Estatut" (1977) o de l'Any Internacional del Nen (1979). I més recentment (1982/1983) la participació en el Comité per la Pau i el Desarmament de Barcelona i en les activitats de la campanya sensibilitzadora duta a terme per aquest Comité i a la qual hi vam col.laborar molt directament amb la publicació d'un monogràfic de "Perspectiva Escolar" dedicat a l'Educació per la Pau, (11)

3.– El tercer nivell de reflexió i de treball el constituieixen les programacions específiques d'educació cívica i d'algunes matèries i, específicament, de Ciències Socials.

Poc després de la fundació de "Rosa Sensat" comença a circular per la casa i fou objecte de discussió en algun grup de treball el programa de civisme preparat pel Sr. Artur Martorell en el curs 1963-1964, programa que, d'alguna manera, entronca amb la tasca realitzada en aquest sentit durant la Segona República (12) i que, en el seu plantejament evidencia la voluntat d'educar comportaments democràtics a partir de l'arrelament i del coneixement de la realitat catalana que, en aquells anys, l'escola franquista negava (13).

Un esperit semblant presidirá la fundació i les posteriors del grup de treball de Ciències Socials. Un dels fundadors d'aquest grup, l'Enric Lluch en la seva intervenció en el Tema General de l'Escola d'Estiu de l'any 1968 sobre les CCSS a l'escola plantejava alguna de les millores que la introducció de les CCSS permetiria dur a terme en l'educació dels/de les alumnes i que en síntesi serien: preparar-los per a la comprensió del món contemporani; capacitar-los per a participar en processos de gobern i de canvi social; desenvolupar el sentit crític, . . . (14) És a dir es tractava d'articular un programa de CCSS l'objectiu del qual fos la formació cívica –democràtica– dels/de les alumnes.

Objectius semblants a aquests estaran presents, també, en les discussions dels diferents grups de treball de socials i en l'elaboració de les programacions de l.ª i 2.ª etapa d'aquesta área (15), i també, si bé formulats en uns altres termes, els trobarem en alguns treballs realitzats des de l'àrea de Ciències. (16)

Tota aquesta tasca, o si més no el seu esperit, es va intentar recollir, després de la mort de Franco i amb l'adveniment de la democràcia, en una programació d'educació cívica que en bona part es pot considerar com una síntesi de tot el que fins ara he apuntat. El curs 1979-1980 es va crear a l'Associació un grup de treball l'objectiu del qual va ser, per una banda, reflexionar sobre la importància de l'educació cívica a l'escola a la llum dels canvis polítics experimentats darrerament, i per l'altra i com a conseqüència de la primera, elaborar una programació que fos un instrumen útil per a les escoles per a poder realitzar d'una manera més sistemàtica l'educació democràtica, cívica, que els nous temps demanaven. (17) Aquesta programació, que parteix de la necessitat d'articular a cada escola un projecte educatiu que faci possible un marc de convivència que permeti l'aprenentatge i l'entrenament dels/de les alumnes a la vida democràtica –l'educació cívica s'ha de practicar més que predicar–, ofereix un seguit de temes, amb un contingut mínim i unes orientacions metodològiques, que abasten des d'aspectes d'educació de la salut fins a aspectes d'educació especificament cívico-política, organitzats en cicles educatius i pensats per a alumnes de 5 a 16 anys.

Avui, després d'uns quants anys de rodatge en la vida democràtica, encara hi ha problemes per solucionar. En síntesi crec que en l'estadi actual caldria:

– en primer lloc, fer un esforç considerable per democratitzar les relacions en l'interior de l'escola –de totes les escoles– i crear el marc de convivència òptim per a que els/les alumnes poguin viure plenament i responsable la democràcia;

– aprofundir en l'estudi dels valors democràtics i en les relacions societat-escola en un moment com l'actual caracteritzat per una crisi de valors forta i en el que el paper de l'escola en relació a l'educació dels valors ha quedat força en segon terme degut a la competència d'altres instàncies més poderoses com són els mitjans de comunicació de masses i especialment la televisió. Es tractaria de reflexionar tant sobre el Camp específic de l'escola com sobre la metodologia en qué aquest s'ha de recolzar.

– incorporar a les programacions de Socials i Naturals, especialment, tots aquells aspectes socialment significatius i que avui o bé no es tracten o es tracten d'una manera marginal com poden ser l'educació per el consum, l'educació ambiental, l'educació vial, . . . i més concretament, la mateixa educació cívica en tant que incorpora elements sociològics, econòmics, polítics, antropològics fonamentals per entendre el present, i que tal com es presenta actualment té el tractament característic de les "maries" de les programacions de l'antic règim.

NOTES:

1.– Vegeu **L'Educació cívica a l'escola,** especialment la introducció. Barcelona, Ed. 62 - Rosa Sensat, 1981.

2.– MONES, Jordi: **Els primers quinze anys de "Rosa Sensat".** Barcelona, Ed. 62 – Rosa Sensat, 1981. Pàg. 51.

3.– CANALS, R. DARDER, P. **El enen i l'altre.** Barcelona, Nova Terra, 1968
FRANCH, J. **Vers un medi educatiu.** Barcelona, 1973. **Comunicació-educació,** Barcelona, 1974. **El grup-classe,** Barcelona, 1974.

4.– **Perspectiva Escolar,** maig 1978, núm. 25.

5.– **Perspectiva Escolar,** setembre 1977, núm. 17.

6.– **Perspectiva Escolar,** novembre 1977, núm. 19.

7.– **Perspectiva Escolar,** març 1978, núm. 23.

8.– **Per una Nova Escola Pública Catalana.** Barcelona, Publicacions de Rosa Sensat - 1977.

9.– Ibid, p. 21.

10.– Ibid. p. 109, del grup de treball de Primera Etapa d'EGB

11.– **Perspectiva Escolar,** gener 1983, núm. 71.

12.– Cal recordar que la Conversa Pedagògica de l'Escola d'Estiu de l'any 1933 es va dedicar al tema L'educació moral i cívica a les escoles de la República.

13.– Vegeu aquest programa a **L'educació cívica a l'escola,** p. 261 i ss.

14.– Vegeu resum de la conferència de l'Enric Lluch a càrrec de Lluís Simó a l'Arxiu de "Rosa Sensat".

15.– Vegeu **Les Ciències Socials a la 1ª etapa d'EGB.** Barcelona, Ed. 62.- Rosa Sensat, 1979 i **Les Ciències Socials a la 2a. etapa d'EGB.** Barcelona, 62–RS, 1981.

16.– Un exemple del treball dut a terme des de Ciències el trobàreu al monogràfic de **Perspectiva Escolar** dedicat a Les ciències a l'escola, setembre 1978, 27.

17.– Vegeu **L'Educació cívica a l'escola.**

PARTICIPACIÓ D'UN PROGRAMA DE SALUT A L'ESCOLA EN LA LINIA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

AUTOR : Anna Bohigas, Josep M. Lisbona.
M.R.P. . Associació de Mestres Alexandre Galí. Terrassa.
C. A. : CATALUNYA

1. **Breu descripció del programa.**

El Programa de Salut a l'escola de Terrassa pretén progresivament anar abordant i col.laborant en totes les iniciatives i tasques que es puguin realitzar a l'escola per la promoció i protecció de la salut de la población fantil.

Els equips de salut són uns professionals al servei dels mestres, pares i dels propis nens, amb un funció orientadora i d'ajuda per portar a terme aquestes tasques, que han d'anar lligades estretament a la resta d'activitats pròpies de l'escola i on el paper fonamental ha d'ésser el dels educadors. pares i mestres.

El programa comprèn els següents punts:

A. **Valoració individual i col.lectiva de l'estat de salut dels escolars de 134. 5è i 8è.**

La detecció d'anomalies en els nens que poden repercutir en la seva salut, tant actual com futura, i que tinguin correcció, juntament amb la valoració col.lectiva d'aquestes insidències, ha de dirigir els futurs programes de promoció i protecció de la salut de la població.

Actualment els cribatjes de l'agudesa visual, de la audició i de les anomalies de l'aparell locomotor, són els que tenen més valor essent molt discutibles els altres apartats dels exàmens de salut.

B. **Introducció de l'Educació per a la salut a l'escola.**

Es responsabilitat dels mestres educar al nen en matèries de salut ja que de una part més de la seva educació integral. Els sanitaris podem facilitar aquesta tasca. Nosaltres oferim:

a) Treballar durant dos dies cada classe temes relacionats amb la salut, concretament: alimentació, higiene i medi ambient.

El mestre rep un dossier i unes diapositives que faciliten la seva feina. Els sanitaris hi participem una tarda, fent activitats relacionades amb aquets temes.

Es promouen activitats com: enquestes d'alimentació, revisió de menús de l'escola, el.laboració de menús correctes, berenar amb una macedònia, introducció del tema amb titelles, campanyes de neteja de l'escola, sortides al barri, confecció de jocs de taula, enquestes sobre els hàbits higiènics, murals sobre higiene, rentat de les dents, sensibilització sobre el problema de la càries, etc. . .

b) Una reunió amb els pares dels alumnes explicant-los els treballs realitzats i demanant la seva col.laboració en potenciar els hàbits fomentats.

C. **Intervenció per un medi escolar favorable.**

La promoció i protecció de la salut a través dels exàmens de salut i les tasques de educació sanitaria seria incongruent i potser contraproduent si el medi escolar no té o no facilita les condiciones per poder aplicar el que el nen va aprenent.

Es miren les condicions higièniques de les escoles.

Es donen orientacions tecniques devant de problemes sanitaris que poden sorgir.

s'assesora en la el.laboració de menús.

D. **La avaluació continuada dels resultats que se n'obtenen per a preparar futures actuacions.**

El fet que el programa es dugui a terme a la pròpia escola i el treball directe amb els nens i els mestres a la classe, ens ha de permetre conèixer mes la realitat de les escoles. Al acabar aquets curs estarem en condicions de plantejar noves formes de treball mes adequades a aquesta realitat.

El programa s'està duent a terme a totes les escoles públiques i privades de la ciutat (64), amb un total de 8.082 nens i 274 aules, durant el curs 82-83.

Els equips els componen 2 metges i 4 ATS que depenen de l'Hospital de S. Llàtzer (Hospital comarcal de dependencia Municipa) i es concertat per l'Ajuntament de Terrassa.

2. **El programa de salut a l'escola com a eina per facilitar la renovació pedagògica.**

La convivencia durant uns dies dels sanitaris a l'escola amb un programa com el descrit, fa que nosaltres servim d'eina per a la R.P.

En algunes escoles que ja es plantejan la R.P. com a línea general a seguir, només som una ajuda més.

En altres escoles on encara que l'escola no segueixi una R.P. però si que alguns mestres tenen una inquietut i en la seva aula fan la "seva R.P.", també els podem ajudar.

En altres escoles on no hi ha cap motivació per la R.P., l'entrada de "una nova manera de fer", el joc, el teatre, l'enquesta, la plàstica inclús o les diapositives, que no eren massa habituals, poden fer veure als nens i educadors senzilles tècniques pedagògiques, potser més útils que les usuals.

També en algunes escoles s'inicia una "nova manera de fer" ja que per primera vegada es fan desde simples reunions de pares o es preocupen mínimament per les condicions bàsiques del medi escolar.

Un altre element que no ens l'haviem proposat pero que ha sorgit en algunes escoles és una certa competitivitat (que encara que no desitjable) ha servit per a que algunes escoles no vulguin "quedar malament" davant les altres, i això es tradueix en una preocupació per uns aspectes que fins ara no se'ls hi donava massa importància.

3. **Particularitats del programa en les escoles on hi ha una R.P.**

Trobem una diferència gran entre les escoles on es respira un ambient de R.P., per limitat que sigui, i les altres.

Som mes ben rebuts i s'entén més la nostra tasca no limitada als examens de salut. Els mestres col.laborarán més i els resultats que notem a curt termini són més notables. També molts allargan els dies en que tracten els temes salut hi ho recorden durant tot l'any de manera que els canvis que provoca aquesta tasca a l'escola són més durades.

Els objectius que proposem són ampliats perquè moltes escoles ja els han lograt.

Els mestres aportan noves activitats que permeteran ampliar la nostra oferta de recursos pedagògics cada curs.

4. **Limitacions amb que ens trobem.**

a) Per la situació de l'ensenyament en general i la realitat de les escoles:

Dificultàt de conexió amb els Inspectors d'Ensenyament.

Dificultat de conexió amb el Departament d'Ensenyament de l'Ajuntament, per les poques i inconcretes competències que té l'administració Local i la dificultat de coordinació amb les seves actuacions.

La manca de línea pedagògica en algunes escoles per enfrontaments dintre dels claustres.

El canvi de mestres en l'escola pública.

La línea especialment instructiva i no educativa d'algunes escoles.

La permisivitat de l'existència d'escoles amb unes condicions molt mínimes tan físiques com pedagógiques.

b) Per la situació actual de la Sanitat en general:

La descoordinació de la tasca assistencial i la preventiva que dificulta la unificació de criteris diagnòstics i terapèutics.

La divisió de competències de la salut escolar, actualment sota la dependència de la Jefatura Local de Sanitat, però que per la dinàmica d'aquestes, amb múltiples funcions a complir, fa que es contractin altres professionals essent difícil coordinar-se i tenir una visió global dels diferents problemes i tasques a realitzar.

L'estat actual d'espera de la promulgació de les lleis de Bases de la sanitat o salut, la llei de Regim local i les lleis que la Generalitat ha de fer, per organitzar aquest serveis, donen a tot l'ambit sanitari un sentit de provisionalitat.

c) Per la situació actual dels equips de salut a l'escola:

Que depenen de tot lo exposat anteriorment i amb uns contractes laborals eventuals cada curs, que donen una gran inestabilitat, amb canvis cada curs de personal i sense saber fins quan i com traballaràs, ja que no permet programar massa a mig ni a llarg termini.

5. Linees futures d'actuació

Tot i així trobem molt satisfactori el treball realitzat, pero és necesari avançar cap un altre enfoc de la nostra tasca a l'escola, replantejant algunes accions que actualment ens veiem obligats a realitzar i que potser no són molt efectives.

Hem de treballar de forma continuada, i no només uns dies cada curs, amb els pares i mestres.

Ens hem de coordinar amb tots els professionals implicats en la salut dels escolars, tot esperant les lleis que s'estan preparant i que definiran les competències.

S'ha d'avançar per una estabilitat laboral dels professionals que treballem en els equips de Salut a l'escola, per anar donant una continuïtat a la tasca començada.

6. Comentaris finals

Un programa d'aquest tipus només es pot contemplar amb èxit, sota el progresiu canvi de l'escola i sota unes prespectives com les iniciades per els M.R.P. I recíprocament els M.R.P. poden trobar un recolzament en aquest tipus de programes que pretenen incidir globalment a l'escola.

Aixi com és necessari l'aclariment de les competencies de Salut-Sanitat i Ensenyament en tots els àmbits de l'Administració, i la dotació amb uns professionals que les puguin portar correctament a terme.

PARTICIPACION DE UN PROGRAMA DE SALUD EN LA ESCUELA EN LA LINEA DE LA RENOVACION PEDAGOGICA

(Trad. del original catalán)

AUTOR : Anna Bohigas y Josep M. Lisbona
M.R.P. : Associació de Mestres Alexandre Galí de Terrassa
C. A. : CATALUNYA

1. Breve descripción del programa

El programa de salud en la escuela pretende abordar progresivamente y colaborar en todas las iniciativas y tareas que se puedan realizar en la escuela para la promoción y protección de la salud de la población infantil.

Los equipos de salud estan formados por profesionales al servicio de los maestros, padres y de los propios niños, con una función orientadora y de ayuda para llevar a término estas tareas, las cuáles deben ir ligadas estrechamente al conjunto de actividades propias de la escuela y dónde el papel fundamental debe ser para padres y maestros, es decir para los educadores.

El programa comprende los siguientes puntos:

A) Valoración individual y colectiva del estado de salud de los escolares de 1.º, 5.º y 8.º de EGB.

La detección de anomalías en los niños que pueden repercutir en su salud, tanto la actual como la futura, y que tengan posible corrección, juntamente con la valoración colectiva de estas incidencias, ha de dirigir los futuros programas de promoción y protección de la salud de la población.

Actualmente los análisis de la agudeza visual, de la audición y de las anomalías del aparato locomotor, son los que tienen más valor siendo más discutibles los apartados diversos de los exámenes de salud.

B) Introducción de la Educación para la salud en la escuela.

Es responsabilidad del maestro educar al niño en materias de salud ya que es una parte más de su educación integral. Los sanitarios podemos facilitar esta tarea. Nosotros ofrecemos:

a) Trabajar durante dos días en cada clase, temas relacionados con la salud, concretamente: alimentación, higiene y medio ambiente.

El maestro recibe un dossier y unas diapositivas que facilitan su trabajo. Los sanitarios participamos una tarde, haciendo actividades relacionadas con estos temas.

Se promueven actividades como: encuestas de alimentación, revisión de los menús de la escuela, elaboración de menús correctos, merienda con una macedonia, introducción del tema con títeres, campañas de limpieza de la escuela, salidas por el barrio, confección de juegos de mesa, encuestas sobre los hábitos higiénicos, limpieza de los dientes, sensibilización del problema de las cáries etc. . .

b) Una reunión con los padres de alumnos explicándoles los trabajos realizados y pidiendo su colaboración en potenciar los hábitos fomentados.

C) Intervención para un medio escolar favorable

La promoción y la protección de la salud a través de los exámenes de salud y las tareas de educación sanitaria, sería incongruente sino contraproducente si el medio escolar no tiene o no facilita las condiciones para poder aplicar lo que el niño va aprendiendo.

Se miran las condiciones higiénicas de las escuelas.

Se dan orientaciones técnicas ante problemas sanitarios que puedan surgir.

Se asesora en la elabración de menús.

D. La evaluación continuada de los resultados que se obtienen para preparar futuras actuaciones.

El hecho que el programa se lleve a término en la propia escuela y el trabajo directo con los niños de los maestros en la clase nos debe permitir conocer más la la realidad de las escuelas. Al terminar este curso estaremos en condiciones de plantear nuevas formas de trabajo más adecuadas a esta realidad.

El programa se está llevando a cabo en todas las escuelas públicas y privadas de la ciudad (64 centros), con un total de 8.082 niños y 274 aulas durante el curso 82-83.

Los equipos están compuestos por dos médicos y cuatro ATS que dependen del Hospital de Sant Llàtzer (Hospital comarcal de dependencia municipal) y que son concertados por el Ayuntamiento de Terrassa.

2. El programa de salud en la escuela como instrumento para facilitar la renovación pedagógica

La convivencia durante unos días de los sanitarios con un programa como el descrito, hace que nosotros sirvamos como instrumentos para la R.P.

En algunas escuelas que ya se plantean la R.P. como línea general a seguir, sólo somos una ayuda más.

En otras escuelas dónde aunque la escuela no siga una R.P: pero sí que algunos maestros tienen una inquietud y en su aula hacen su "R.P." también los podemos ayudar.

En otras escuelas dónde no existe motivación por la R.P., la entrada de "una forma de hacer", el juego, el teatro, la encuesta, la plástica o las diapositivas que no eran nada habituales, pueden hacer ver a los niños y educadores sencillas técnicas pedagógicas, a lo mejor más útiles que las usuales.

También en algunas escuelas se inicia una "nueva forma de hacer" ya que por primera vez se hace desde simples reuniones de padres hasta preocuparse mínimamente por las condiciones básicas del medio escolar.

Otro elemento que no nos lo habíamos propuesto pero que ha surgido en algunas escuelas es una cierta competitividad, (que aún que no deseable) ha servido para que algunas escuelas no quieran quedar mal ante las otras y esto se traduce en una preocupación por unos aspectos que hasta ahora no se les daba importancia.

3. Particularidades del programa en las escuelas donde hay una R.P.

Encontramos una gran diferencia entre las escuelas donde se respira un ambiente de R.P., por limitado que sea y las que no.

Somos mejor recibidos y se entiende mejor nuestra tarea, no limitada a los exámenes de salud. Los maestros colaboran más y los resultados que notamos a corto plazo son más notables. También muchas añaden más tiempo del que dedicamos en los exámenes de salud y los recuerdan durante todo el año de manera que los cambios que provoca esta tarea en la escuela son más duraderos.

Los objetivos que proponemos son ampliados porque muchas escuelas ya los han logrado.

Los maestros aportan nuevas actividades que permitirán ampliar nuestra oferta de recursos pedagógicos cada curso.

4. Limitaciones que nos encontramos

a) Por la situación de la enseñanza en general y la realidad de las escuelas:

– Dificultad de conexión con los inspectores de enseñanza.

– Dificultad de conexión con el departamento de enseñanza del Ayuntamiento, por las pocas e inconcretas competencias que tiene la administración local y la dificultad de coordinación en sus actuaciones.
– La falta de línea pedagógica en algunas escuelas por enfrentamientos dentro de los claustros.
El cambio de maestros en la escuela pública.
La línea especialmente instructiva y no educativa de algunas escuelas.
– La permisividad de la existencia de escuelas con unas condiciones tanto físicas como pedagógicas.

b) Por la situación actual de la sanidad en general:

La descoordinación de la tarea asistencial y la preventiva que dificulta la unificación de criterios, diagnósticos y terapéuticos.
– La división de competencias de la salud escolar, actualmente bajo la dependencia de la jefatura local de Sanidad, pero que por la dinámica de estas, con múltiples funciones a cumplir, hace que se contraten otros profesionales, siendo difícil coordinarse y tener una visión global de los diferentes problemas y tareas a realizar.

El estado actual de espera de la promulgación de las leyes de bases de la sanidad o salud, la ley de regimen local y las leyes que la Generalidad debe hacer, para organizar estos servicios, dan a todo el ámbito sanitario un sentido de provisionalidad.

c) Por la situación actual de los equipos de salud en la escuela que dependen de odo lo expuesto anteriormente y con unos contratos laborales eventuales cada curso, que dan una gran inestabilidad, con cambios de personal cada curso y sin saber hasta cuando y como se trabajará, ya que no permite programar ni a corto ni a largo plazo.

5) **Líneas futuras de actuación**.

Sin embargo encontramos muy satisfactorio el trabajo realizado, pero es necesario avanzar hacia otro enfoque de nuestra tarea en la escuela, replantear algunas acciones que actualmente nos vemos obligados a realizar y que a lo mejor no son muy efectivas.

Debemos trabajar de forma continuada, y no sólo unos días cada curso con padres y maestros.

Nos debemos coordinar con todos los profesionales implicados en la salud de los escolares, esperando las leyes que se están preparando y que definirán las competencias de cada cuál.

Se debe avanzar por una estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en los equipos de salud en la escuela, para darle una continuidad a la tarea empezada.

6. **Comentarios finales.**

Un programa de este tipo sólo se puede contemplar con éxito bajo el progresivo cambio de la escuela y bajo unas perspectivas como las iniciadas por los M.R.P. y recíprocamente los M.R.P. pueden encontrar apoyo en este tipo de programas que pretenden incidir normalmente en la escuela.

También es necesario aclarar las competencias de Salud-Sanidad y Enseñanza en todos los ámbitos de la administración, y la dotación con unos profesionales que los pueden llevar a término correctamente.

PROGRAMA ESCOLAR DE EDUCACION PARA LA SALUD

AUTOR . C. Merello, A. Casado
M.R.P. : Taller de Pedagogía de Alcorcón
C. A. . MADRID

El Programa Escolar de Educación para la Salud, que aquí expondremos, tiene como objetivo principal la formación del escolar como **Agente de Salud** y se sitúa en el campo de la Atención Primaria, bajo el lema de la OMS: ". . . una salud para todos en el año 2000".

Paralelamente, esta actividad escolar, al reflejarse naturalmente en la familia, posibilita trasladar el proyecto de Salud a la comunidad, que es su último objetivo.

La primera experiencia de este programa comenzó en el año 1978 en el colegio Santo Domingo, en Alcorcón, siguiendo posteriormente en los colegios Arcángel de Madrid y Giner de los Rios, también en Alcorcón, desde los años 1980 y 1982 respectivamente.

La evaluación periódica de los resultados del programa, en el transcurso de su aplicación, ha originado nuevos planteos y formulaciones para adaptarlo a cada realidad concreta, pero siempre integrado en una perspectiva de un proyecto de Salud Total, interdisciplinario y de más vastos alcances.

Salud y Educación.

Sabido es que la concepción actual de la sanidad desborda los límites del enfoque asistencial, estrictamente reparador, abarcando extensas áreas de la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud como plano vital de la lucha del hombre por su calidad de vida y su bien estar social y personal.

Esta concepción de la sanidad lleva consigo una idea diferenciada de la medicina asistencial; es una noción más compleja, de carácter social y de fundamento ecológico, donde el ser humano, como protagonista, ocupa el lugar principal.

Desde este punto de vista, el hombre, consciente de sí y del medio que le rodea, así como de las diversas y múltiples relaciones que actúan entre ambos, asume el papel activo de la **participación**, una actitud indelegable en los demás e indispensable para asegurar el buen funcionamiento del sistema. En este sentido, cabría afirmar que la actitud más importante en un sistema integral de salud es dicha participación.

De acuerdo con este enfoque, se puede señalar una doble vertiente de objetivos. En primer lugar, es imprescindible la difusión en el ámbito comunitario de los principios fundamentales de Salud, y, por otro, acometer sin demoras la creación de hábitos y costumbres en la población, especialmente la escolar. En consonancia con esta visión, es previsible que el mismo proceso educativo actuará dinámicamente modificando y perfeccionando los distintos aspectos del cuerpo teórico de la salud integral.

Cabe afirmar, en una primera síntesis, que la difusión de las ideas de salud, la vigencia de hábitos saludables y una actitud participativa de la población, constituyen el punto de partida hacia el objetivo de ". . . una salud para todos en el año 2000".

Universo pedagógico de la salud.

Como se ha dicho anteriormente, la idea de salud empieza a bullir, de forma aún un tanto imprecisa, en la conciencia de la sociedad actual. Ello supone, en pr8ncipio, que todos sus miembros, y no sólo los niños, deberíamos realizar el aprendizaje.

En el ámbito de la escuela, los profesores, como colectivo, deben ser motivados. En primer lugar, porque pueden constituirse en agentes de salud más fácilmente que otros adultos. En segundo lugar, por su natural labor pedagógica y en tercer lugar por su relación permanente con el alumno, todo lo cual facilitará la creación de hábitos.

La motivación de este estamento y su participación en las actividades constituyen una contribución de primer orden mientras que su pasividad en la formación del agente de salud dificulta los fines perseguidos.

Por idénticas razones, es imprescindible proyectar las actividades del programa hacia la familia. Comunmente, los padres no están informados de —y menos aún formados en las ideas de salud, pero también se debe tener en cuenta que constituyen una parte esencial de esa célula ecológica que es la familia. Esto da lugar, a menudo, a una situación conflictiva en el niño, que, al regresar a su casa dispuesto a aplicar los conceptos de salud aprendidos en la escuela, tropieza no sólo con la indiferencia de sus progenitores, sinó que no tarda en percatarse de que las costumbres y hábitos de éstos se encuentran en abierta contracción con las nociones aprendidas.

Por tanto, parece asimismo fundamental, proyectar la tarea educativa en la familia. En una primera etapa, mediante la información y, posteriormente, con la participación orgánica de la misma en la gestión del programa.

Destinatario de la educación para la salud.

Se dijo anteriormente que la noción actual conlleva una actitud práctica y participativa indelegable en los demás. Obviamente, en la enseñanza de la salud, todos tienen derecho a ser formados en ella y de beneficiarse con su aprendizaje. Sin embargo, la educación de la población adulta es dificultosa, en primer lugar, porque los hábitos y costumbres ya están arraigados en la personalidad, como es el caso del sedentarismo, tabaquismos, etc. En segundo lugar, porque el sector adulto se encuenta social y laboralmente disperso, factor que hace difícil ir a su encuentro.

El panorama de la población infantil es distinto, ya que es la fase de la vida en la que se van adquiriendo los hábitos y por tanto hay posibilidad de crearlos o modificarlos. Al encontrarse naturalmente agrupada en la escuela, podemos ir a su encuentro de una manera regular, programada y evaluable, lo que es importante a la hora de la reflexión, con miras al crecimiento del proyecto educacional.

En este aspecto y partiendo del principio de que cuanto menor es la edad del niño mayor es su ductilidad síquica y su receptividad, la educación de la salud deberá echar mano a una serie de técnicas pedagógicas adecuadas y fundadas principalmente en el sentido lúdico del niño.

Por otra parte, el proyecto tendrá en cuenta las diversas realidades de ese medio, como pueden ser la edad, el sexo, el desarrollo sico-afectivo, los niveles socio-económicos y culturales, etc.

Objetivos pedagógicos.

Los objetivos de la educación para la salud son los siguientes:

1: información de los conceptos de salud.
2: enseñanza y valoración del medio ambiente y su influencia en la salud.
3: formación de hábitos de salud.

En este sentido, la pedagogía de la salud ha de plantearse la reflexión de COMO y de QUE manera debe ser su enseñanza.

Hay que subrayar desde un principio que la educación para la salud no ha de ser identificada como simple información, discurso teórico o programas preventivos, si dichas actividades no van acompañadas de una práctica y de una consecuente evaluación.

Métodos de enseñanza y aprendizaje.

Como en cualquier campo pedagógico de que se trate, en principio toda idea de salud es válida para la formación del individuo. Ahora bien, se considera más apropiado, de cara a una conciencia y a la formación de hábitos, aquel aprendizaje que sepa integrar ambos elementos como una actitud en la vida. En general, los métodos de aprendizaje se clasifican en tres tipos:

1: **Método Unidireccional.**

Su peculiaridad estriba en que la información o divulgación del o los datos a aprender circula en un solo sentido: del emisor al receptor, del educador al educando. Ejemplos: la información que se da en la clase académica, anuncios, mensajes por radio o televisión, bandos, etc.

En este método, se puede observar que el rigor educativo reside en la fuente de emisión del dato y no en la recepción del mismo, lo cual no solo es difícil de valorar, sinó que tampoco es fácil determinar si el conocimiento adquirido genera hábitos y costumbres.

En el campo de la salud, el método unidireccional podría ser útil en la elaboración de un marco general de referencia.

2. **Método Bidireccional.**

En este tipo de método de enseñanza, la información circula en ambos sentidos. Va del emisor al receptor y retorna del segundo al primero, después de ser asimilada y manejada por el que la recibe. Así se produce un intercambio de información que tiene de ese modo, la posibilidad de enriquecerse.

Este método permite efectuar una evaluación del o de los datos en cuestión y es, comparativamente superior al método anterior.

Son buenos ejemplos de este método, los coloquios, seminarios, mesas redondas, etc.

3. **Método de la "escalera del conocimiento".**

En este método, el dato inicial u original es llevado a la práctica. Una vez concluída ésta, se procede a una revisión crítica de lo realizado, según las observaciones recogidas.

El dato inicial aparece enriquecido, lo cual permite introducir una dinámica de evaluación. Posteriormente se continúa con otra fase práctica, que irá seguida de una ulterior reflexión crítica, y así sucesivamente.

Este método proporciona la unidad de teoría y práctica en completa armonía conceptual con el eje salud-participación, sobre el cual se va paulatinamente edificando un cuerpo teórico intrínsecamente dinámico y nunca definitivamente concluso, que se enriquecerá de manera progresiva en la sucesión de los diversos escalones del conocimiento.

Por todo lo expuesto, cabe decir que los tres métodos descritos poseen su propio valor pedagógico. Ahora bien, el tercero es indiscutiblemente el más coherente con la concepción de una salud integral y con la propuesta educacional que de ella se deriva.

Normas educativas universales.

Todo proceso educativo debe atenerse a determinadas pautas pedagógicas universales. La educación para la salud, acorde e integrada en la pedagogía de educar para la vida las tendrá en cuenta. Estas son:

1. un cuerpo teórico inicial;
2. técnicas de motivación,
3. educación del dato al nivel de madurez psico-afectiva de el receptor: y
4. un conjunto de normas y guías de actuación.

Además, resultará fundamental efectuar en el medio escolar una evaluación de las expectativas de salud en relación con las propuestas del programa y junto a ello, una tendencia o actitud plástica para readecuar dicho programa desde el comienzo mismo de su aplicación.

En este aspecto, parece ventajosa la realización de encuestas al menos al principio y al termino de cada ciclo lectivo como así también charlas de discusión y reflexión durante el transcurso del ciclo.

Dinámica pedagógica.

En relación con el punto anterior, es preciso atenerse al criterio de que la actividad escolar está naturalmente inmersa en la dinámica de la realidad. El educador, por tanto, estará alerta a las coincidencias y discrepancias que surjan entre el programa propuesto y dicha realidad, al objeto de introducir las modificaciones necesarias. Así, cualquier problema surgido, sea en el ámbito general de la escuela, del barrio en relación con la escuela, en el aula o bien en grupos reducidos, será resuelto aún a expensas del calendario previsto.

Identificación de los campos de la salud.

Al igual que en otros ámbitos de la pedagogía, se hace necesario identificar los campos más importantes de la enseñanza de la salud. Estos son los siguientes:

a: **Conciencia del medio ambiente y su influencia.**

El hombre y el medio ambiente están estrechamente relacionados entre sí, ejerciéndose una mútua interdependencia, ya sea positiva o, con frecuencia, negativamente. El niño aprenderá a reconocer inicialmente su propio entorno para ir poco a poco ampliando su visión hacia el ecosistema universal.

b: **Actividad física, alimentación y nutrición.**

La actividad física regular junto con una correcta alimentación, no solo contribuyen al mantenimiento de un buen estado psico-físico, sinó que también retardan el proceso natural del envejecimiento biológico del ser humano.

El ejercicio físico y la dieta equilibrada deben ser incorporados como hábitos de vida.

c: **Salud bucodental.**

Un aparato masticatorio sano es el principio de una buena alimentación. La placa bacteriana, es la causante de la destrucción de dicho aparato a través de las caries y/o piorrea.

d: **Salud mental.**

La comprensión del desarrollo psico-afectivo y neurológico del niño junto con la educación sexual como base de la salud mental. Noción de la multiplicidad de factores que influyen y determinan la salud mental del individuo.

e: **Accidentes de la infancia y Seguridad Vial.**

La noción de **causalidad** de los accidentes nos prepara el camino hacia la enseñanza de normas y hábitos preventivos. Epidemiología del accidente.

f: **Vacunas e inmunidad.**

La prevención de ciertas enfermedades infectocontagiosas mediante la vacuna, ha reducido significativamente su morbimortalidad. La noción del valor que tiene la aplicación completa y generalizada de una vacuna, para la erradicación de una enfermedad.

g: **Alcohol, tabaco y drogas.**

Conocimiento de los aspectos teóricos y de las consecuencias individuales de la droga.

Elaboración de alternativas identificables con los intereses de la juventud.

Programa de Salud Escolar

En primer lugar, creemos conveniente puntualizar, que este programa no se presenta como una asignatura dentro del calendario natural de la escuela, sinó como una actividad orgánica, cuyos aspectos teóricos se incardinan en las asignaturas normales; sin olvidar que la enseñanza de la salud es, de todos modos, un proceso contínuo, sistemático y programado, destinado a capacitar mediante principios científicos de aprendizaje, al individuo y la comunidad, orientando sus hábitos y comportamientos.

En segundo lugar, es igualmente importante puntualizar, que el cuerpo teórico del programa debe ser tomado sólo como un punto de partida y que de la actividad práctica surgida y correctamente evaluada, producirá las modificaciones y el crecimiento de su cuerpo teórico.

Metodología.

El programa asienta en lo que se llama **Gabinete de Salud**, en el cual se dinamizan y coordinan los cuatro grupos importantes: alumnos, padres, profesores y técnicos.

A su vez, las funciones del **Gabinete de Salud** abarca cuatro campos específicos:

1: Acción educativa. Información y docencia.
2: Creación de órganos de gestión. Consejo de la Salud, participación.
3: Coordinación con las diferentes disciplinas. Claustro.
4. Control médico sanitario y exámenes en salud.

1: La **acción educativa** impartirá información a los alumnos y padres, en sus comienzos por el equipo técnico y posteriormente por los alumnos y padres.

Temas:
a) salud y ecología.
b) salud, alimentación y nutrición.
c) salud bucodental.
d) higiene, infección y contagio.
e) vacunas e inmunidad.
f) accidentes escolares y seguridad vial.
g) socorrismo y primeros auxilios.
h) actividad física y deportes.
i) salud mental. Educación sexual.
j) drogas, alcohol y tabaco.

2: **Animación y gestión.** Estas tareas tienen como soporte los temas antedichos y se organizará mediante el órgano de participación de los alumnos que se llama Consejo de la Salud y que está integrado por escolares de los cuatro niveles superiores de EGB.

Tareas:
— Boletín de la Salud.
— Responsabilidad en el Registro de accidentes, en el de vacunas, de salud bocodental.
— Control en las dietas y manipulación de comidas en el colegio.
— Organizar el botiquín.
— Organizar coloquios, torneos y la docencia de los temas de salud.

3: **Interdisciplina y salud.** El claustro tiene una intervención de suma importancia en las tareas de inserción del programa, tanto por su rol de pedagogo como por su papel como Agente de Salud.

El alumno es motivado a analizar en las diferentes asignaturas los datos que presentan los temas teóricos de salud.

Así en:

a: **Educación Física:** El ejercicio Dinámico e Isométrico.
El ejercicio de resistencia, equilibrio y coordinación. Caída y Socorrismo. Ejercicio respiratorio.
b: **Idiomas:** Vocabulario. Redacción. Viñetas.
c: **Lenguaje:** Redacción, Boletín de la salud, Docencia, etc.
d: **Matemáticas** Estadísticas: peso, talla, caries, vacunas, accidentes.
Confección de una dieta equilibrada.
e. **Manuales:** Dibujos alusivos, murales, etc.
f: **Ciencias Sociales:** Micro y macroecología. Seguridad Vial, Higiene
Visitas a: Hospitales, laboratorios de control de alimentos, aguas, etc.

Para la enseñanza adaptada a los niveles de escolarización, se subdivide la actividad en el colegio en tres ciclos:

1.º: Párvulos, primero y segundo de EGB. La teoría se imparte combinando nociones muy simples con personajes lúdicos.
2.º: Tercero, cuarto y quinto de EGB. Los alumnos manejan los elementos con sus nombres propios, para cada tema y deducen normas de actuación.
3.º: Sexto, séptimo y octavo de EGB., en estos cursos se desarrolla la totalidad del temario, respetando cierta graduación.

4) **Control del niño sano.**
Se realizará en 1.º, 5.º y 8.º de EGB y a los niños cuyos padres o profesores lo crean conveniente.
La revisión bucodental se efectuará en todos los escolares y cada niño rellenará su cartilla junto a sus padres.
Se realizarán campañas, especialmente contra la pediculosis.

Calendario de actividades.

El calendario aquí propuesto es orientativo, válido para un colegio que cuente con dos cursos de párvulos y ocho de EGB y para un periodo lectivo.

Se inicia en el periodo prelectivo, en las reuniones de claustro, en donde los temas se programan de acuerdo con el calendario natural de asignaturas.

Un segundo paso es la realización de encuestas dirigidas a los alumnos, para ser comparada con una similar a efectuarse al final el ciclo lectivo.

El tercer paso, es el desarrollo del programa.

Finalmente se realiza la evaluación, que se verá reflejada en el ciclo prelectivo siguiente.

Para un periodo lectivo, el desarrollo del programa está calculado sobre la base de 150 horas/equipo, siempre teniendo en cuenta que es para un colegio de 10 niveles y con un curso por nivel.

La distribución de las horas por actividad es la siguiente:

1: acción educativa : 84 horas/ año
2: exámenes médicos : 21 " "
3: exámen bucodentas : 19 " "
4: animación : 15 " "
5: evaluación : 11 " "

El equipo técnico constará de 1 médico. En el caso de mayor número de cursos se integrará un ATS y un Psicólogo.

CURSO	S. Al. y Ntr.	S. B–D.	I. H. C.	Aoc. E.–S. V.	V. e I.	S. y D.	Soc. Aux.	S. Ment.	Drog.	Ec.	T O T A L
Párvulos I	1 h/a	1 h/a	1 h/a								3
Párvulos II	1 h/a	1 h/a	1 h/a								3
E. G. B. 1.º	1 h/a	1 h/a	1 h/a								3
E. G. B. 2.º	1 h/a	1 h/a	1 h/a								3
E. G. B. 3.º	1 h/a	1 h/a	1 h/a								3
E. G. B. 4.º	2 h/a	1 h/a	1 h/a	2 h/a	2 h/a	1 h/a					9
E. G. B. 5.º	2 h/a	1 h/a	1 h/a	2 h/a	2 h/a	1 h/a					9
E. G. B. 6.º	2 h/a	1 h/a	1 h/a	2 h/a	2 h/a	1 h/a	3 h/a	3 h/a	1 h/a	1 h/a	17
E. G. B. 7.º	2 h/a	1 h/a	1 h/a	2 h/a	2 h/a	1 h/a	3 h/a	3 h/a	1 h/a	1 h/a	17
E. G. B. 8.º	2 h/a	1 h/a	1 h/a	2 h/a	2 h/a	1 h/a	3 h/a	3 h/a	1 h/a	1 h/a	17
10	15 h/a	10 h/a	10 h/a	10 h/a	10 h/a	5 h/a	9 h/a	9 h/a	3 h/a	3 h/a	84

Control niño sano : 10 minutos / niño. Tres niveles. Dos cursos / nivel.

Control bucodental : 3 minutos / niño. Todos los niveles. Todos los cursos.

UNA EXPERIÈNCIA DE COLÒNIES

AUTOR : Remigio Herrero, Angel Prats
M.R.P. . Moviment Educatiu del Maresme
C. A. . CATALUNYA

Des de fa anys, venim desenvolupant al col.legi públic "Tomás Viñas" de Mataró una experiencia de colònies escolars que passem a descriure.

La finalitat desitjada ve fonamentada com una continuació de la tasca escolar. Al mateix temps que ens preocupa el trobar un conjunt d'activitats que facin possible que els nois i noies s'ho passin bé, ens interessa programar un cicle d'experiències que treballin els diferents aspectes estudiats dins la programació de les **ciències socials.** Un altre aspecte al qual donem molta importància és el fet de qué entenem que són uns dies molt adequats per a potenciar la convivència real i completa entre els alumnes per una part, i entre els alumnes i els professors per l'altra.

A continuació passem a resumir els temes centrals que s'han planificat per una sèrie de visites alternatives que hem realitzat amb els nois i les noies del col.legi.

CINQUÈ CURS D'E.G.B.

Hem anat a la masia anomenada can Mañana d'Orrius (Maresme) i s'ha estudiat la vida d'un poble petit mitjançant una sèrie d'entrevistes que han servit per elaborar un estudi del poble en els seus diferents aspectes: un pagès, una botiga, la forneria, l'escola, l'alcalde, . . .

SISÈ CURS D'E.G.B.

Hem triat la masia-granja de Can Marata de Llerona (Vallès Occidental) i s'ha donat més importància a l'estudi de l'agricultura i ramaderia, amb especial insistència en aquest últim. A diferència de l'experiència de 5è., en aquest curs no insistim en l'estudi de la vida de la població i donem més importància a la vida en el camp i els seus mitjans de producció.

SETÈ CURS D'E.G.B.

A mida que passa el temps i els mestres i els nois tenen més experiència en la vida comunitaria (fer menjars, responsabilitzar-se de la neteja, focs de campaments, diferents jocs imaginatius, . . .) ens decidim a organitzar unes colònies més complexes.

Aquesta vegada anem a Oix (La Garrotxa) i ens instal.lem amb tendres d'acampada al costat del riu Llierca. Aquesta vegada els temes que ens interessa aprofundir són els quatres següents: petit estudi geològic del terreny, seguiment del curs del riu, flora i fauna, i assentaments humans.

L'ambient és idílic; entre els motius que ajuden a desenvolupar els continguts n'hi trobem d'alguns molt interessants: masies i ermites abandonades en estat de conservació diferent, castanyers i roures impressionants, basses d'aigua naturals i cascades freqüents en el curs del riu Llierca i les seves fonts, camins abandonats per l'abandó i fugida dels conreadors de la terra, ramats semi-salvatges de cabres i vaques que són vigilats pels últims pastors que queden en els abandonats poblets de Talaixà i Sant Miquel d'Hormoier, . . .

VUITÈ CURS D'E.G.B.

Com a culminació de tota la tasca es porta a terme una visita a Galicia, això només és possible per la col.laboració del Ministeri de Cultura que ens cedeix l'alberg de Gandarío (Sada).

Aquesta última experiència és la més perillosa, volem defugir del típic viatge de fi de curs i per tant hem d'insistir molt en els continguts socials, humans, lingüístics, paisatgistics, climàtics, artístics i arquitectònics, històrics, . . .

Com a épileg, hem d'afegir que la manca de temps ens impideix fer un estudi exhaustiu del nostres projecte de colònies escolars i explicar la nostra forma d'organitzar els diferents moments: reunions amb les families, viatges, organització de l'estatge, organització dels menjars i netejes, jocs i sortides, focs de campaments, els treballs de grups, . . . Com a exemple de les nostres colònies pot servir el petit opuscle que recull algunes notes de l'experiencia de 7è. d'E.G.B.

sèrie

experiències 1

UNES COLÒNIES ESCOLARS

Presentació

Amb aquest opuscle encetem una nova sèrie: Experiències. En ella tractem de recollir els treballs de professors i alumnes que per la seva originalitat, iniciativa o documentació permetin servir de base de treball per a d'altres grups.

La bona acollida que fins ara ha tingut la sèrie del Folklore a Catalunya ens anima a editar ara aquesta nova col.lecció en l'espera de que serà una eina de treball útil pels mestres. Tanmateix cal entendre que la Ponència d'Ensenyament pot editar-financiar aquests opuscles i posar-los a l'abast dels mestres. El que no pot, però, és recollir el material que cal editar. Aquesta és una feina de tots els mestres i des d'aquí us fem una crida per a demanar-vos el material que reculli la vostra experiència docent: com heu organitzat una biblioteca escolar, de quina manera heu fet funcionar un laboratori de ciències, com heu treballat un diari mural o una revista, com heu seleccionat unes diapositives de ciències socials, etc. A l'espera de les vostres aportacions que us demanem feu públiques en benefici dels altres companys comencem amb aquest treball de l'escola Tomàs Viñas el qual –esperem– pot estimular a mestres que encara creuen que organitzar unes colònies és quelcom molt complicat.

Antoni Segarra
Ponent d'Ensenyament

La Preparació

PROLEG

Aquests fulls van començar quan, per tercera vegada consecutiva, ens vam reunir els "profes" per preparar les colònies de fi de curs.

Vam veure la necessitat de recollir una mica els fulls i estalviar el que cada any s'havia de reinventar des de zero i recordar el què haviem fet l'any anterior, el què haviem gastat, el què haviem portat,...

De manera precària hem recollit uns quants papers que, si no fan un LLIBRE, sí que ens poden servir per a recordar aquests moments i per a consultar en anys propers.

BOTIQUIN

* 2 botiquines pequeños del cole.
* Más la compra de:
  Antihemorrágico nasal: EPISTAXOL.
  Vomitorio: CLEBORIL.
  Vendas: 2 de 10 x 10; 2 de 5 x 5.
  Compresas.
  Quemaduras solares y picaduras insectos: CLARAL CREMA.
  Quemaduras fuego: LINITUL.
  Analgésico: ASPIRINA.
  Mareos: BIODRAMINA.
  Contusiones: TANTUM POMADA.

Por suerte casi no se utilizó.

MATERIAL DE COCINA

* 2 escurre verduras (demasiados).
* 3 cazos (demasiados).
* 3 sartenes (demasiadas).
* 3 espumaderas (demasiadas).
* 1 tijera de cocina.
* 3 cuchillos de cocina.
* 3 cazuelas enormes (demasiadas).
* 2 barreños.
* 2 bandejas enormes.
* 2 pinzas para la carne a la brasa.
* 2 cubos.
* 3 quemadores de gas butano (2 inútiles).
* 3 bombonas de gas butano (demasiadas).
* Vajilla personal.
* 1 malla metálica para carne a la brasa.

ECONOMIA

SORTIDES	
Lloguer de la campa	4.050,-
Lloguer dels toldos	1.000,-
Components de la farmaciola	730,-
Viatge	21.000,-
Filat per coure la carn	595,-
Queviures	39.548,-
Pagat a la Ponència de Joventut i Esports com a lloguer de tendes d'acampada	2.500,-
Retornat a la Ponència d'Ensenyament i Cultura pels nanos no assistents	1.500,-
Total	70.923,-

ENTRADES	
Cobrat de l'Ajuntament	24.000,-
Cobrat dels nois i noies	49.700,-
Total	73.700,-

RESUM

ENTRADES	73.700,-
SORTIDES	70.923,-
Saldo positiu	2.777,-

ITINERARIO. BRUJULA

Id a la fuente, colocad la brújula en el suelo, aseguraros de que habéis soltado el frenillo y caminad al SUR.

****

Doscientos pasos después, aproximadamente, hay un cruce de caminos, seguid al SUDESTE.

****

Seguid 150 pasos, hay un cruce del camino con una torrentera. Hay piedras, asegurad la brújula en horizontal. OESTE.

****

Al llegar a la riera tenéis que cruzar el río Beget y tomar el sendero orientado al SUR-SUROESTE.

****

Seguid 120 pasos, cruce de sendero con camino, el terreno es muy inclinado, brújula horizontal. OESTE.

****

Seguid el camino hasta legar a un prado con tres castaños grandes, seguid sendero orientado al NOROESTE.

Seguid 240 pasos, hay una bifurcación de senderos, seguid el orientado al NOR-NOROESTE.

****

A 60 pasos hay cruce de sendero con camino, tomad dirección NORDESTE.

****

Al llegar a la fuente tomar el sendero orientado al NORTE. Colocad la brújula en horizontal.

****

A los 250 pasos, aproximadamente, tomad la dirección ESTE, andad tan sólo 25 pasos.

****

Tenéis que haber llegado a un prado con juncos, colocaos en medio del prado y orientaos al SUR.

****

El camino que sale al SUR os lleva a una bifurcación de caminos, orientaos al SUDESTE y llegaréis a la fuente situada junto a la campa.

DIJOUS, 18 de JUNY del 1981

9h.	Sortida del Col.legi.
11h.	Arribada a Besalú.
12h 30'	Sortida de Besalú (havent esmorzat)
13h. 10'	Arribada a Oix.
13h. 40'	Sortida d'Oix cap al lloc d'acampada. Sant Miquel d'Hormoies. A mig camí es menja cadascú els seus entrepans.
16h.	Muntatge del campament.
17h.	Bany al riu Beget.
18h.	Berenar: Pa amb confitura de codony.
18h. 15'	Passeig, tot caminant, riu avall aprofitant l'embassament per acabar-nos de remullar del tot.
21h.	Sopar: Pa amb tomàquet. Truita a la francesa "comunitària". Fruita del país. Got de llet (freda o calenta).
22h. 15'	Foc de campament.
24h.	Dormir (es va intentar).

DIVENDRES, 19 de Juny

9h.	Esmorzar. Llet, sucre, pa amb melmelada.
9h. 30'	Preparació de la marxa amb grups.
10h.	Sortida. – Fauna, Flora, Riu, Geologia. Esmorzar: – Entrepà de xoriço. – Prunes.
14h.	Preparació del dinar i bany.
15h.	Dinar: Amanida (enciam, tomàquet, olives, ceba, pastanaga, sal, oli, vinagre). Carn a la brasa (porc d'Oix). Fruita del país.
17h. 30'	Activitats culturals. Reunió dels 4 grups de la marxa. Posta en comú de les experiències.
18h. 30'	Berenar: Pa amb xocolata.
18h. 45'	Activitats esportives: Voleibol, Sortides amb dues brúixoles en grups de sis, Jocs...
22h.	Sopar. Patates bullides amb salsa de tomàquet. Olives, oli i vinagre. Botifarra d'Oix. Fruita del país. Got de llet (freda o calenta).
23h.	Foc de campament.
24h.	Dormir (es va aconseguir).

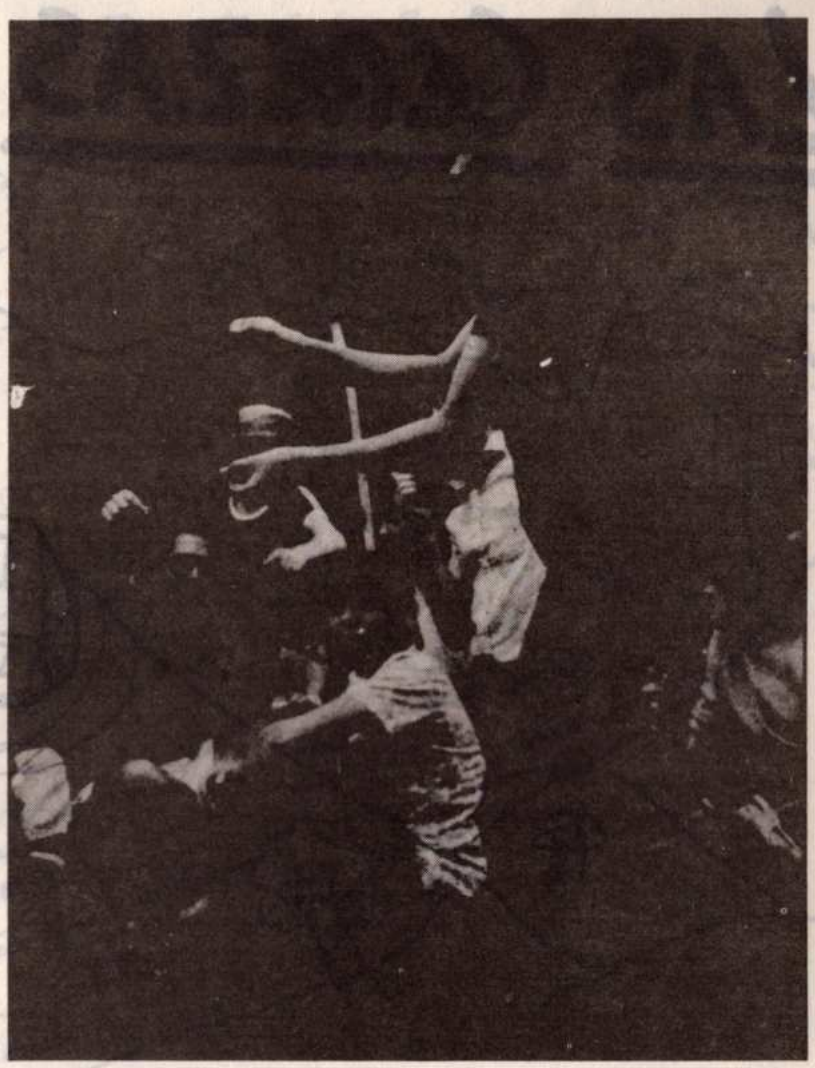
DISSABTE, 20 de juny

9h. 15' Esmorzar:
Llet, sucre, pa amb mantega.
9h. 45' Marxa cap a Beget (no es va arribar però es van recollir moltes cireres).
14h. 30' Preparació del dinar i bany.
15h. 30' Dinar:
Arròs a la cubana (sense ous).
Hamburgueses.
Enciam i patata al caliu.
Fruita del país.
17h. 30' Confecció d'aquests fulls.
18h. 45' Berenar:
Pa amb formatge.
19h. Activitats esportives:
Voleibol, Sortides amb dues brúixoles en grups de sis.

22h. Sopar:
Pa amb tomàquet.
Ous ferrats.
Iogurt.
Got de llet (freda o calenta).
23h. 30' N...N...I...I.....I.....T.....T.....
Guerra de bombares fetes amb farina.
Jocs amb llanternes.
Bany nocturn.
¿?¿?¿? Dormir (cadascú quan va volguer).

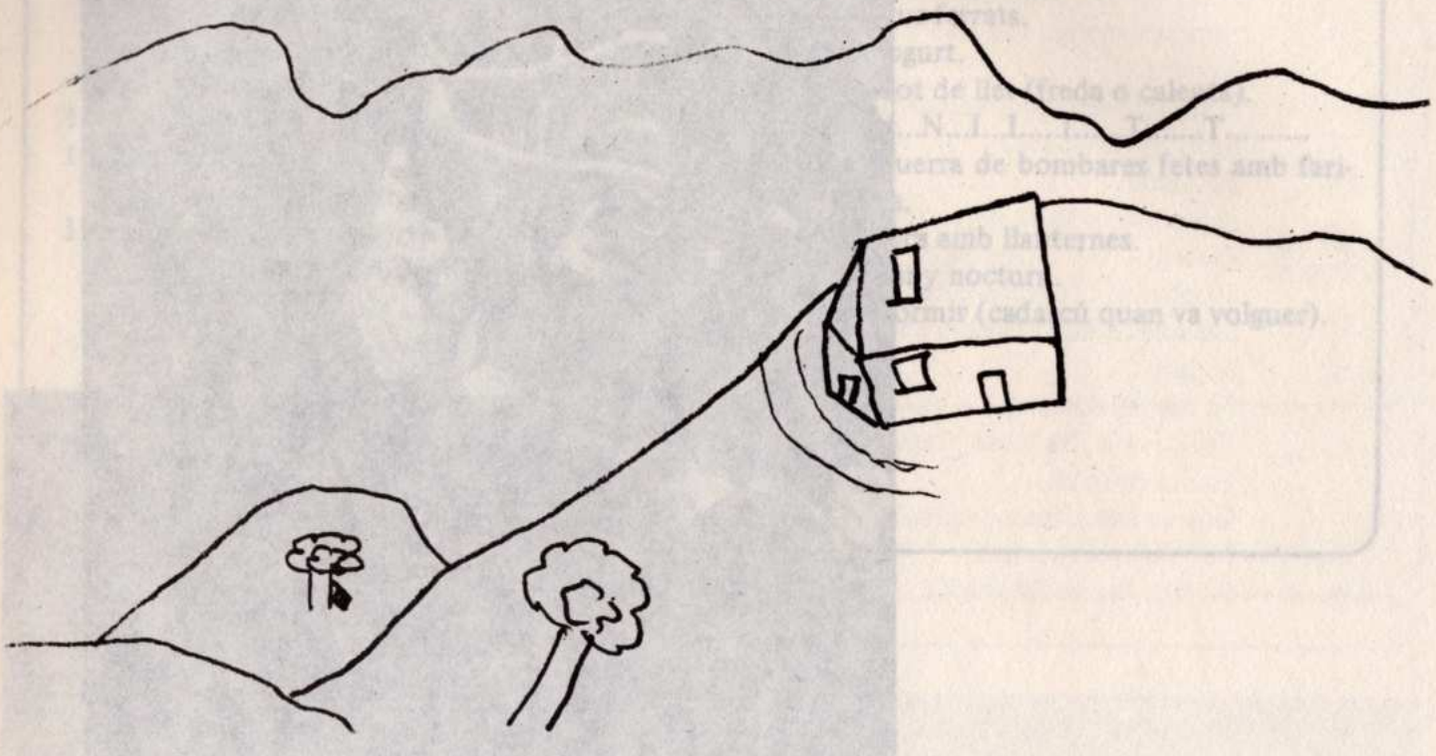
DIUMENGE, 21 de juny

10h. Esmorzar:
Xocolata, llet. sucre i pa.
11h. Partits finals de Voleibol.
Sortides amb dues brúixoles en grups de sis.
14h. Recollida del campament, bany.
16h. Dinar:
Macarrons i albergínies.
Pollastre a la brasa.
Fruita del país.
Xampany i pastes.
17h. Ultima recollida i sortida cap a Oix.
19h. Arribada a Oix.
19h. 15' Viatge.
21h. Arribada al Tomàs Viñas.



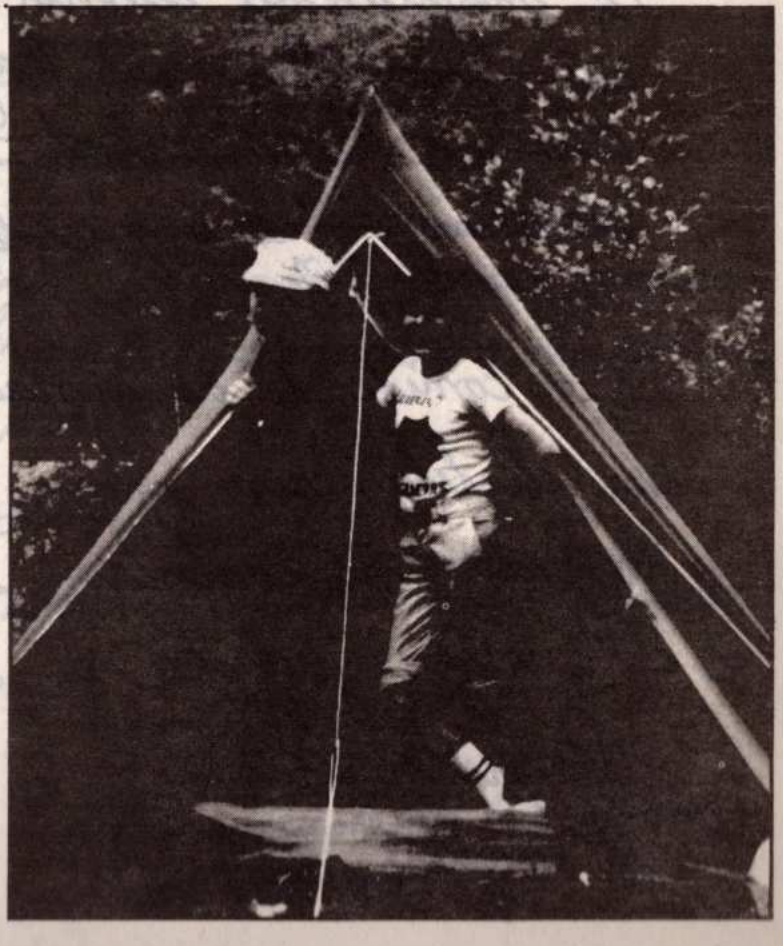
Activitats

LAS CEREZAS.....



Por el camino de la excursión a Baget pasamos por delante de una casa de pagés y le preguntamos por dónde se iba y cuando nos contestó nos regaló las cerezas que había en su terreno y en el primer arbol nos las comimos todas y en el segundo las guardamos para hacer una compota

Pedro Picó



COLÒNIES

La vall d'Hormoier, Oix
Comarca de la Garrotxa.

Encuesta apócrifa

¿Que es lo que más te ha gustado de la acampada?

El horario de comidas 27
La merienda del Sábado 10
los consejos cariñosos del "machote 80" 4

¿Que es lo que menos te ha gustado de la acampada?

los monitores 32
Que no haya venido Beltrán 1
Que no haya habido el castigo nocturno del año pasado 8

¿Que comida te ha gustado mas?

la mermelada casera cerecera 36
las cocacolas que trajimos 4
~~Que no haya habido el castigo nocturno del año pasado 8~~
las hamburguesas 1

¿Que comida te ha gustado menos?

Las chuletas con arena 18
No saben, no contestan 23

¿El mejor jugador-a de voleibol?

Paquita 38
Mª Angeles 3

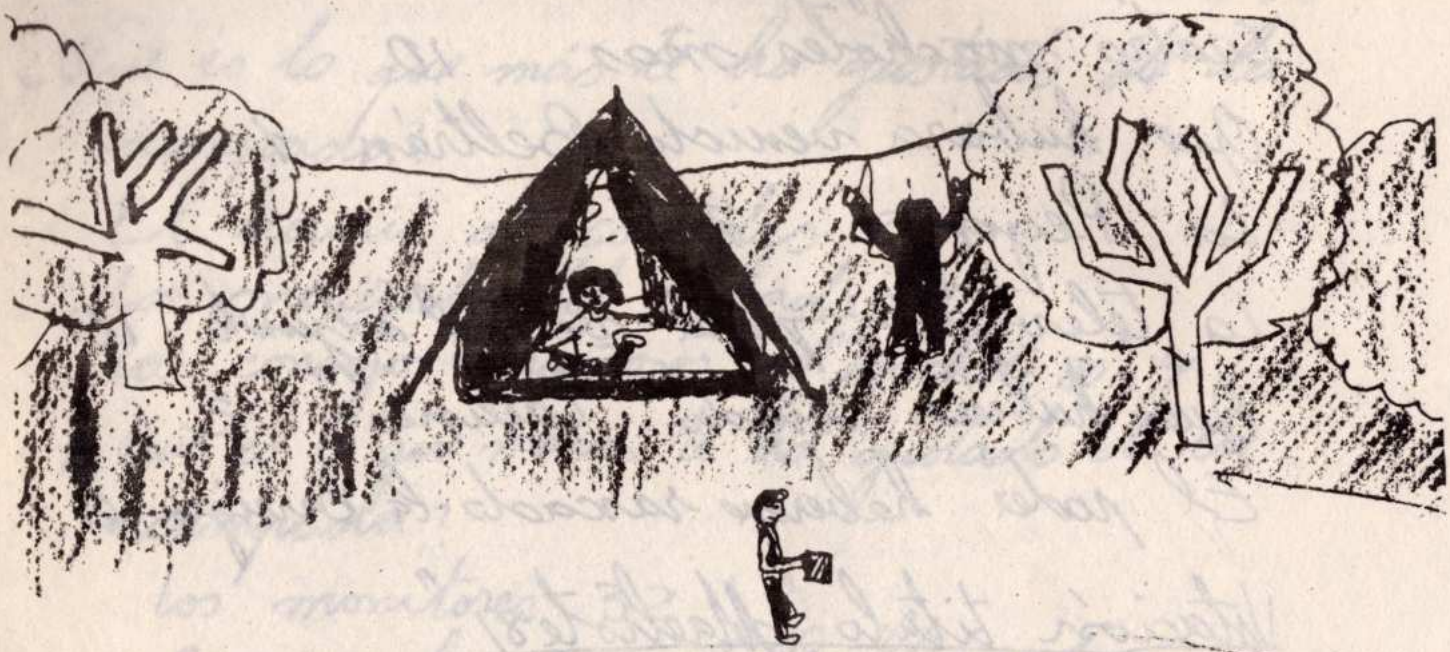
¿Que te gustaría que no ha habido?
Las sopas de ajo de D. Remi 5
Cuatro macholes mas 10
Que hubiera venido Beltrán 1
La Peggy 7
La televisión para ver al "adjunto" 10
Que hubiera venido "Carlines" 2
El poder haberme rascado la barriga 6

Votación titulo "Machote 81"
(Antes del baño nocturno)
D. Carlos 38
El hermano de D. Remy 3
(Después del baño nocturno)
El hermano de D. Remy 38
D. Carlos -3

Votación para elegir al monitor más simpatico, bueno, comprensible, amable, extraordinario.
D. Angel 41
No saben, no contestan 0

¿Crees que en una colonia tiene que haber encuestas?
Si 40
NO 1 (comprado por los antiencuestadores)

ACOSTARSE



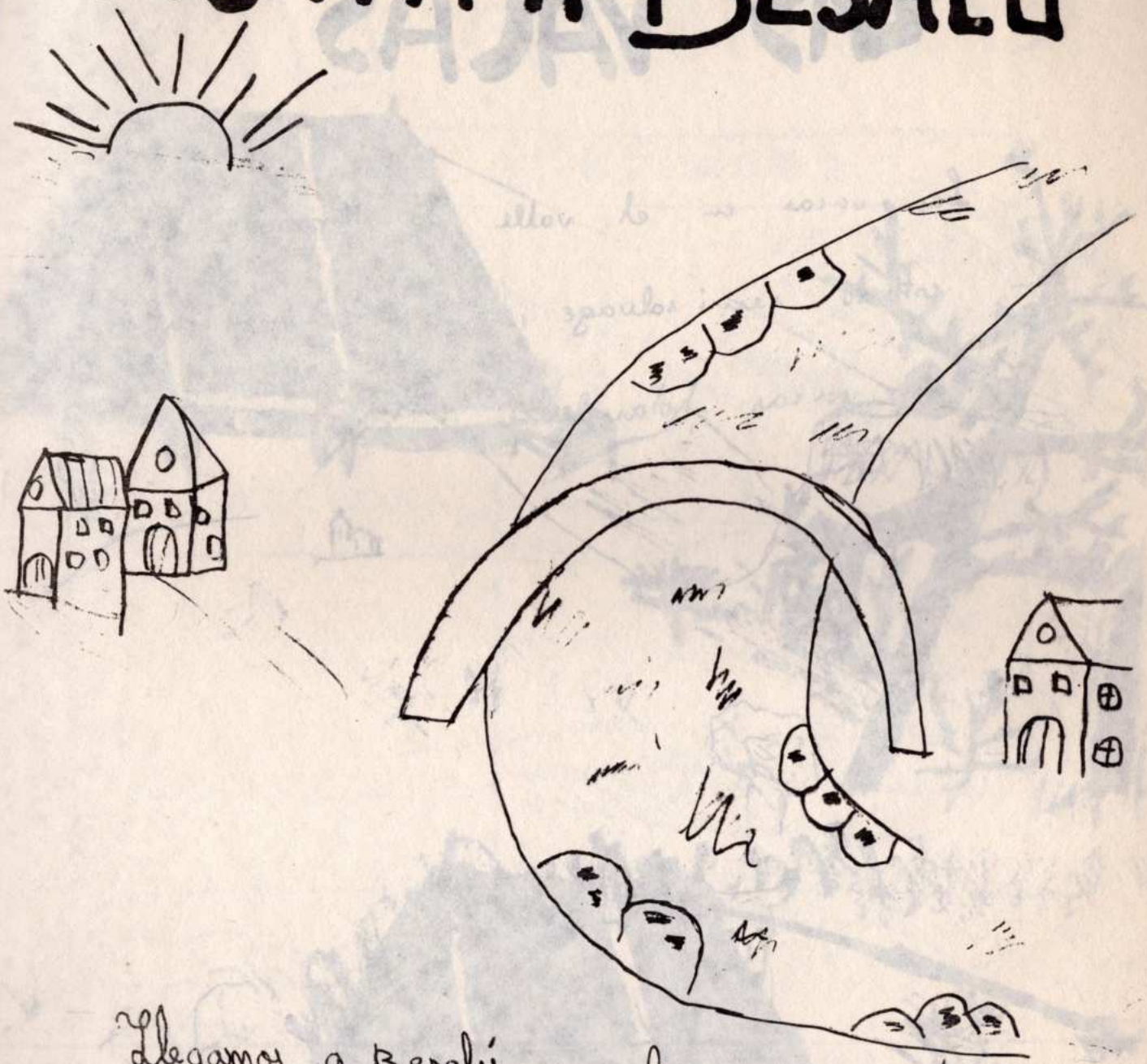
Todos los dias se levantan a las 8, menos el ultimo dia, que es el domingo y se levanta a las nueve.

Unos se levantan antes de la hora, y otros tardan mas. Cuando uno está durmiendo de pronto empieza Don Angel por las tiendas despertando a la gente, y eso sienta mal. Después se va al rio a asearse y despues se viene.

Por la noche, después de cenar se hace alguna actividad, y despues se va a dormir muy tarde. El primer dia, casi nadie durmió porque uno no tenia sueño, pero los demas dias se ha dormido enseguida

Alberto Pertegaz

VISITA A BESALÚ

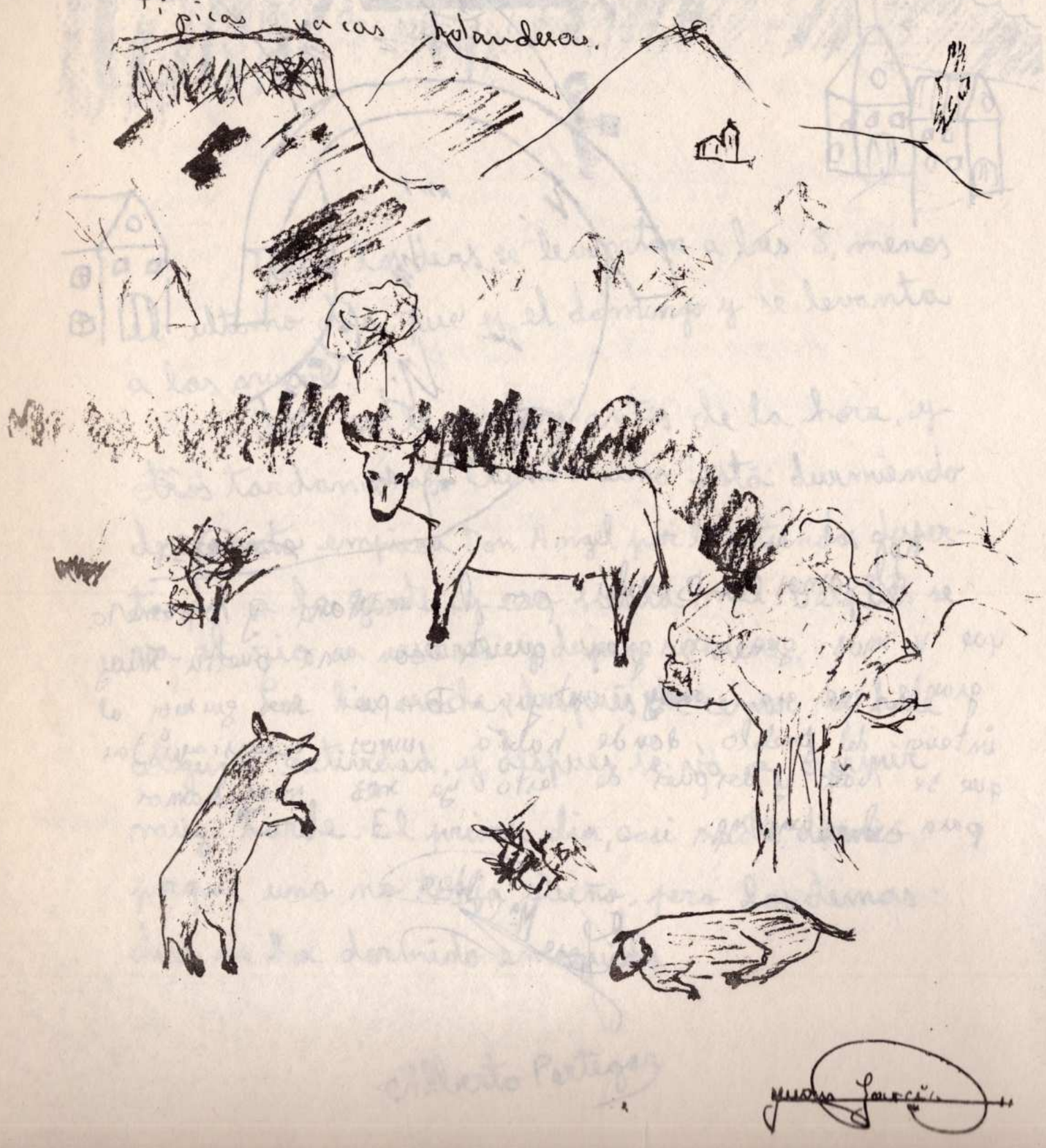


Llegamos a Besalú por la mañana y lo primero que vimos fué un gran puente con una puerta muy grande que era ~~muy~~ antigua. Después nos guiamos al interior del pueblo, donde había unas excursiones tas que se iban y después de esto ya nos marchamos para el camping.

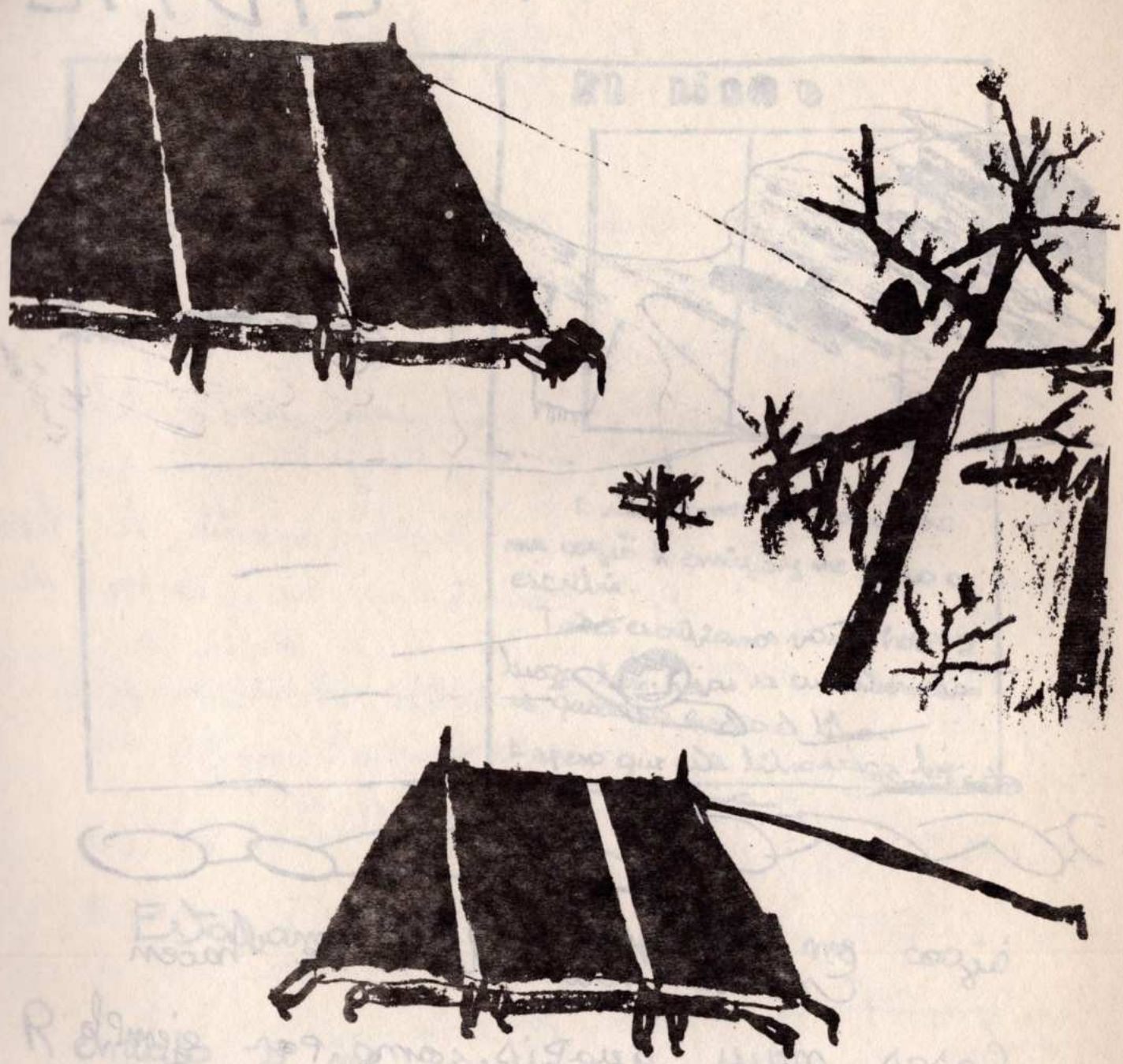
José Mª Caldera

"LAS VACAS"

Las vacas en el valle de Hormoier están en estado semi salvage, y no son las típicas vacas holandesas.



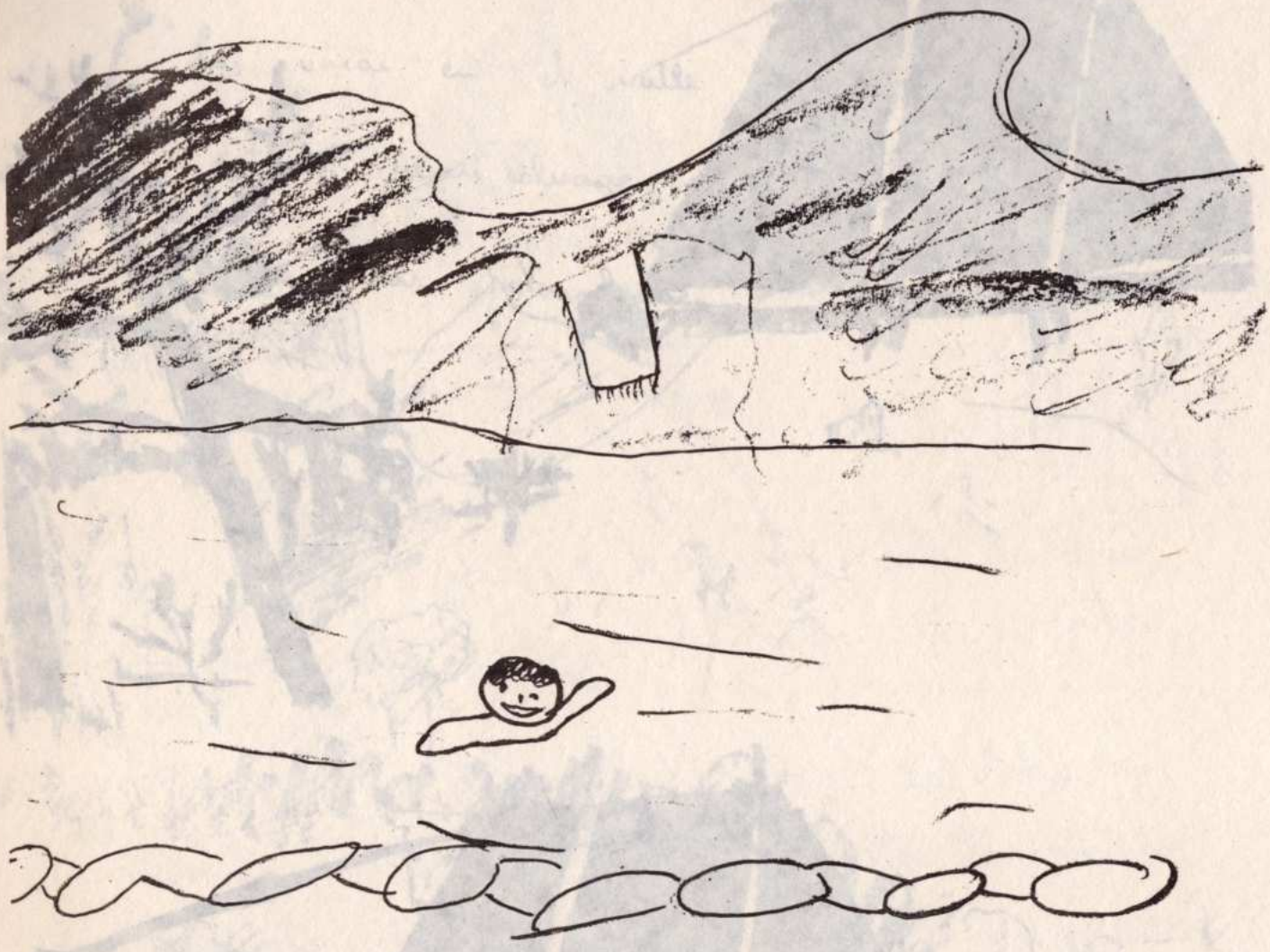
ACAMPADA



El día 18 del 1481 del 6 llegamos al valle de Hornoier y acampamos después de que nos dieran instancias.

Juan Carlos Fabián Gutiérrez

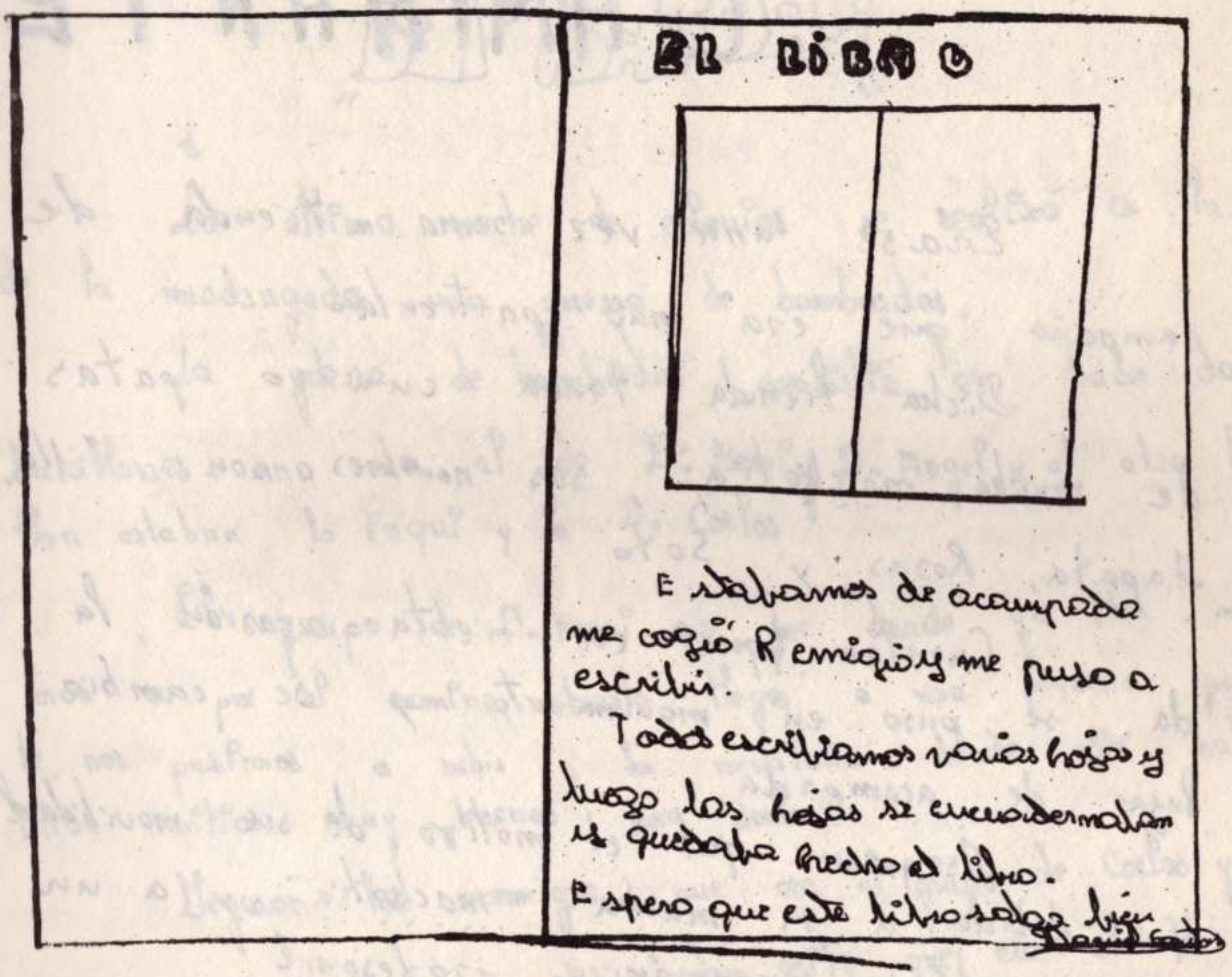
LA HORA LIBRE



En la hora libre se hacen
Cosas muy guapis, como por ejemplo
Bañarse acostarse etc..

ANA los

EL LIBRO



Estabamos de acampada, me cogió Remigio y me puso a escribir.

Todos escribiamos varias hojas y luego las hojas se encuadernaban y quedaba hecho el libro.

Espero que este libro salga bien.

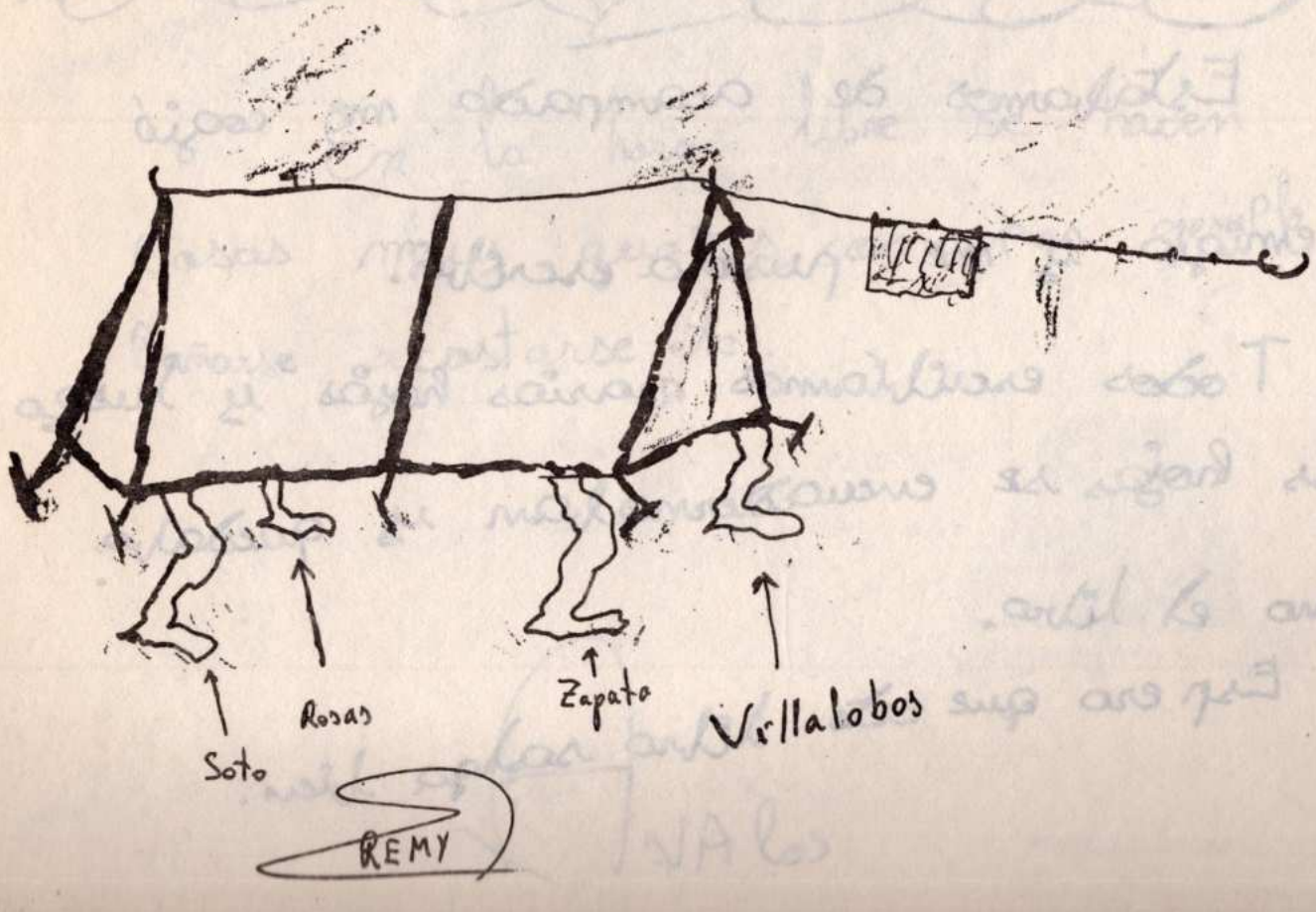
TIENDA CAMINANTE

Erase una vez una tienda de campaña que era muy particular.

Dicha tienda tenía cuatro patas de mucha "machotía", sus nombres son: Villa, Zapata, Rosas y Soto

Cuentan que en cierta ocasión, la tienda, se puso en movimiento y se cambio de lugar de acampada.

Aseguran que el motivo de su movilidad fue debido a su mucha "machotía" y a un virus atípico neumónico profesional



LA GRAN GUERRA DE "BOMBARDAS"

La ultima noche de colonias se realizó a la 1 de la madrugada una guerra de bombardas.

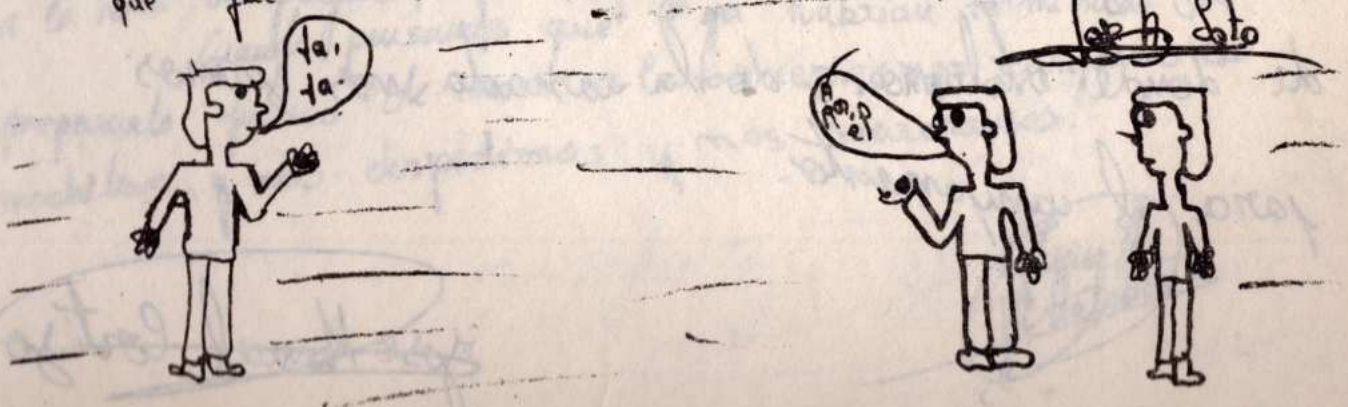
La guerra de bombardas consistía en hacer dos batallones, uno era el de D. Remi y D. Angel y el otro batallon estaban la Paqui y D. Carlos.

El grupo de D. Remi, que era donde yo iba, marchamos a por el camino hasta llegar a una pequeña pendiente, nos pusimos a subir a la montaña, donde allí habia unos sitios muy buenos para dar.

Llegaron los enemigos, que era el grupo de Carlos, y nosotros nos pusimos a gritar nuestro grito que era el de ta. ta.

Empezamos a tirar bombardas, más tarde fueron a por D. Angel, que lo pusieron perdido.

Un poco más tarde, pasarían uno o dos minutos, Cuando ellos subían a por nosotros, nosotros los esperamos e incluso subimos un poco. Cuando pasó lo importante que fué Cuando nos dimos todos.



LA FAUNA

El otro día fuimos a cazar animales con el grupo de Fauna, cazamos muchos animales, pero más de insectos que aves, mamíferos, anfibios ect.

Fuimos en dos grupos, uno por el río y el otro por los montes, yo iba por los montes. íbamos cazando muchas mariposas, los del río cazaron renacuajos y arañas de agua y también peces.

Los que íbamos por los montes cazamos lagartijas, una rana, un sapo, una araña, una larva y muchas cosas más.

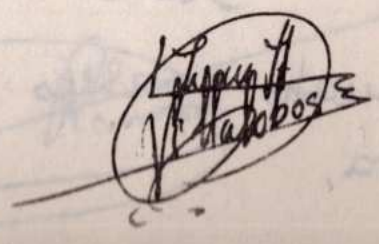
A las 2, más o menos, empezamos a comer, después nos encontramos con los del curso del río y fuimos a una cascada que había allí, cerca de donde estábamos, y de la cascada nos fuimos para el campamento.

José Manuel Cortijo

SALIDA POR REPUESTOS

- Esta salida se realizó formada por un grupo de chavales gobernados por Remi. Esta salida se realizó para ir en busca de Repuestos de comida, como panes redondos de payes, azucar y Harina para la guerra de las bombetas que se realizó a la llegada al campamento. Al ir para "ya" todos llevabamos una mochila vacia y algunos una cisterna, al llegar a Oix fuimos a la tocineria, que eran los que nos habian preparado la comida, para que nos la llevaramos al campamento; mientras terminaban de hacer unos últimos preparos, nos marchamos al Bar todos los chavales y Remi! Al entrar a este bar nos sentamos en una mesa todos y cada uno pidió lo que quiso, aunque se los tenian que pagar cada uno lo suyo, aunque hubo alguien cara, pidio polos de 1'cuarenta pelas y a la hora de pagar, dijeron que no tenian dinero.

Cuando pensamos que ya habrian terminado de preparar lo fuimos de nuevo a la tocineria, nos cargamos las mochilas, y nos despedimos y nos marchamos.



EL GRAN PASEO

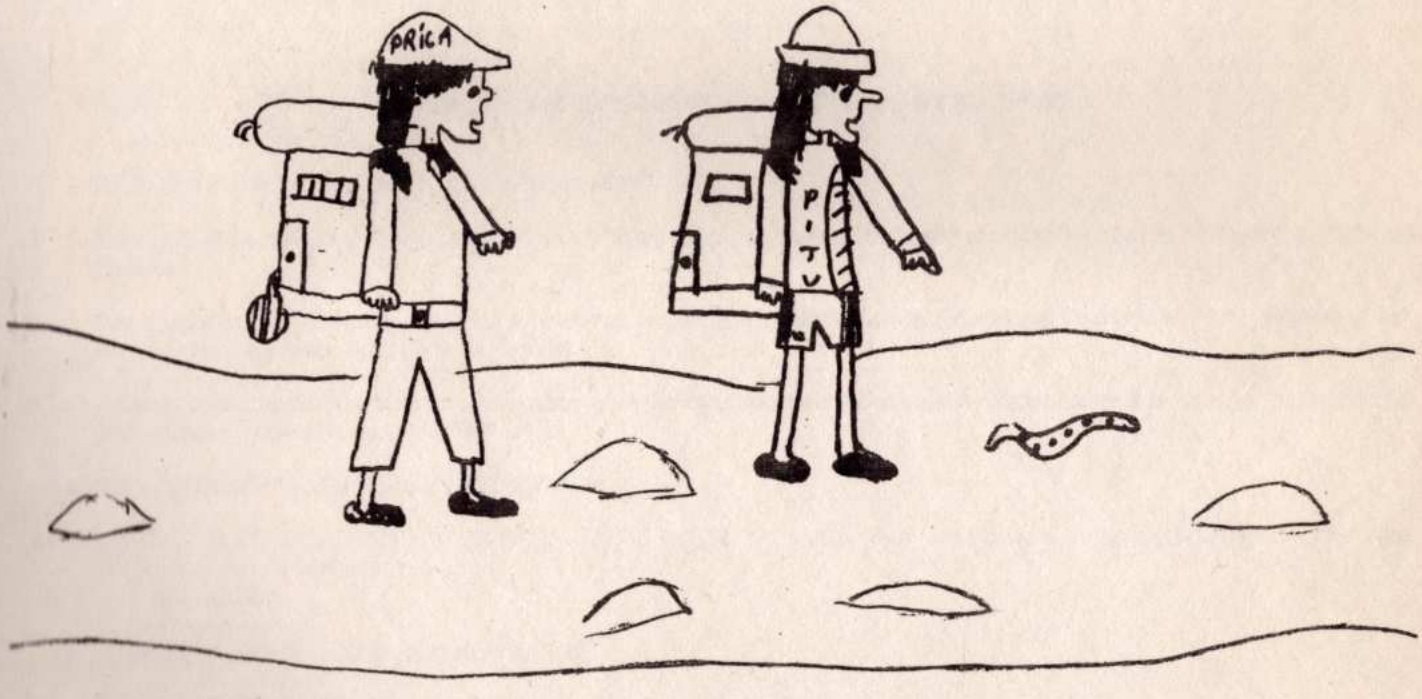
Esta mañana, hemos salido unos pocos a visitar algunas masías de por aquí y toda la flora.

Por el camino (que por cierto ha durado ~~tres~~ horas) hemos ido recogiendo muestras de hojas, para después hacer un mural. Ha sido fácil, ya que había muchos y diferentes clases de árboles y matorrales.

Cuando hemos llegado a la Masía de Vaquer, hemos bebido agua de una goma que había metida en una balsa. También hemos hecho algo parecido a un Vermouth, pero sin Vermouth, (con agua, pan y chorizo). Luego hemos ido a un pueblo que se llamaba Talaixà, pero sólo había una iglesia y 2 o 3 casas, y sólo una habitada. La iglesia era estilo neoclásico, pero estaba muy abandonada.

Desde ese pueblo se divisaban tres o cuatro valles, estábamos a mucha altura.

EL VIAJE *



Después de dos horas de camino en el autocar, paramos en Oix y un camión transportó la comida. Pero nosotros tuvimos que ir a pie hasta el campamento que estaba a una hora de comida de Oix.

Manuel Ramos

EXPERIENCIA DE UN FONDO DE RECURSOS DIDACTICOS

M.R.P. : Casal del Mestre de Sta. Coloma
C.A. : CATALUNYA

Experiencia de coordinación de la actuación de las Instituciones Públicas y Privadas en la creación de un Fondo Local de Recursos Didácticos y Pedagógicos para las escuelas.

- Origen del Proyecto
- La actuación del Ayuntamiento
- La creación del Centro de Recursos Pedagógicos de la Generalitat
- Otros recursos
- La gestión y el trabajo del Casal del Mestre

Esta comunicación se acompaña con una visita a los locales de dicho Fondo.

EXPOSICION DE MATERIALES DIDACTICOS DE AYER Y HOY

AUTOR : Coop. Enseñanza "Aula Libre"
M.R.P. : Escuela de Verano de Aragón
C.A. : ARAGON

La Cooperativa de Enseñanza "AULA LIBRE" aportó en las pasadas VII JORNADAS PEDAGOGICAS de la Escuela de Verano de Aragón –E.V.A.– celebradas en Zaragoza del 4 al 10 de julio de 1.983, una exposición permanente de materiales y recursos didácticos y pedagógicos compuestos fundamentalmente por materiales del ayer, así como por materiales fruto de la renovación pedagógica que, en nuestras escuelas de Aragón, venimos elaborando tanto alumnos como profesores.

Con el mismo criterio, y en la medida de nuestras posibilidades, ofrecemos esta EXPOSICION MATERIALES DIDACTICOS DE AYER Y HOY dentro del Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica a celebrar del 5 al 10 de diciembre en Barcelona.

Tanto la evocación del pasado pedagógico, como del conocimiento de técnicas y materiales pedagógicos en renovación, nos animarán a desarrollar en nuestra práctica educativa.

Cooperativa de Enseñanza "aula libre"

EXPOSICION MATERIALES DIDACTICOS DE AYER Y HOY

Esta exposición tiende a cubrir los siguientes objetivos:

1. Recogida de materiales, recursos didácticos y edagógicos, extraidos de nuestras escuelas y que se utilizaron en tiempos pasados.

2. Dar a conocer a profesores, alumnos y personas en general, los distintos materiales que elaboran hoy los alumnos y profesores en su actividad educativa en Aragón.

3. Aportar ideas, experiencias y cuantos recursos estamos actualmente desarrollando para animar e impulsar la renovación pedagógica en nuestras escuelas de Aragón.

APARTADOS GENERALES DE LA EXPOSICION:

A. LIBROS, MATERIALES Y "RECURSOS DIDACTICOS" utilizados hace tiempo en nuestras escuelas (algunos de ellos, desgraciadamente todavía en uso).
   - Enciclopedias
   - Libros de lectura.
   - Material gráfico (mapas, diapositivas, etc).

B. REVISTAS ESCOLARES elaboradas por los alumnos de Aragón

C. MATERIALES Y RECURSOS INNOVADORES elaborados conjuntamente por profesores y alumnos en torno a las áreas de lenguaje, sociedad y naturaleza. . .
   - Textos libres, poesías, cuentos . . .
   - Estudios de la localidad, planos, etc.
   - Ficheros, cajas entomológicas, etc.
   - Montajes audiovisuales.

D. REVISTAS Y PUBLICACIONES "AULA LIBRE".

RECURSOS DIDACTICOS

AUTOR : J. Lorenzo López Naranjo, O. Cardoso
M.R.P. : CICEC Tamonante
C.A. : CANARIAS

Nos encontramos en un mundo dominado por la imagen, y los niños no se encuentran fuera de este mundo.

Mediante la imagen se influye sobre grandes sectores de la sociedad, ya sea para informarles o para guiarles hacia ciertas actitudes o ideas.

La escuela tiene que empezar a utilizar medios que hasta ahora le han sido ajenos. Debe acercar al niño a los aspectos básicos de la vida. todo lo que le rodea diariamente, formando parte de él.

Es por ello que la enseñanza de la imagen ha de entrar totalmente en el aula. Para ello nuestra primera tarea consiste en descargar el temor por lo nuevo, y ser capaces de aportar acciones e ideas ante el hecho cultural de los medios audiovisuales.

La imagen es sólo una representación de la realidad y cuanto más la desconozcamos, más dificultades tendremos para establecer relaciones con dicha realidad.

Para educar en la imagen debe enseñarse a los niños no sólo a interpretarla, sino también a criticarla. Esta puede estar al servicio de una escuela que parte del niño, o al servicio de una sociedad que repite su propio modelo porque lo considera inmejorable.

Ante todo esto un colectivo de personas interesadas por la enseñanza, y por la imagen hemos realizado un trabajo continuado en el tiempo, aunque con cortes en la realización y dispares asimismo.

No obstante en todos los talleres realizados hemos intentado:

1.— Que se conozcan los recursos didácticos.
2.— Que se utilicen las técnicas con recursos escasos y sencillos.
3.— Que pueda aplicarse la utilización de los recursos a las distintas areas de aprendizaje.

Las distintas experiencias realizadas desde el año 1981 han sido:

Talleres en la IV y VI Escuelas de Verano de Canarias. (Julio de 1981 y Julio de 1983)
Taller en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. (Escuela Universitaria). (Octubre de 1982).
Colegio Juan Ramón Jiménez. (Curso 1982 - 1983).
Instituto de B. "Vazquez de Figueroa". (Curso 82-83).
C. P. Tinguaro. (Curso 1983-1984).

IV y VI Escuela de Verano de Canarias.

Planteamientos previos:

Tratar de poner en contacto a los profesores interesados con las técnicas de la imagen.
Profundizar en las posibilidades de la imagen en la escuela.
Posibilitar la formación de un futuro colectivo de trabajo de la imagen con intercambio de experiencias.

En la IV Escuela de Verano se desarrolló a nivel teórico "la comunicación", sus distintos aspectos, etc. Así mismo se trabajó sobre los distintos medios audiovisuales, sus posibilidades, inconvenientes, etc, de cara a la escuela. El guión didáctico como base para la introducción de estos medios en el aula.

En la Escuela de Verano el trabajo fue orientado hacia el acercamiento de las técnicas audiovisuales de forma muy sencilla y práctica al aula, utilizando materiales facilmente asequibles.

Se partió de la situación de muchas de nuestras escuelas y colegios, donde no hay recursos en abundancia o incluso carecen de ellos.

Tratamos de lograr su aplicación a las distintas áreas de la enseñanza. Se buscó el fomentar la creatividad.

Conclusiones:

- Se constató en ambas experiencias la falta de conocimientos de las técnicas para la utilización y comprensión de la imagen.
- Se logró la sensibilización de personas respecto a la importancia de la imagen en la escuela.
- No se logró en la IV Escuela de Verano y sólo parcialmente la coordinación de trabajos y experiencias, en la VI Escuela de Verano.
- Se constató la utilización de estas técnicas con pocos recursos, y sus aplicaciones a todas las áreas.
- Se ha visto la necesidad de la utilización de los recursos audiovisuales dentro del aula.
- No puede haber renovación pedagógica sin tener en cuenta los recursos audiovisuales.

Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (Las Palmas).

Planteamientos:

Acercar el mundo de los audiovisuales al alumnado de dicha escuela y futuros profesores de E.G.B.
Dar pistas sobre la utilización didáctica de los medios audiovisuales.
Utilizar en la práctica los medios audiovisuales.
Hacer diseños didácticos con medios audiovisuales.

Se realizó este contacto con los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, durante cuatro sesiones semanales de dos horas cada una, en el mes de Octubre de 1982. Participaron un promedio de "20 personas.

Las sesiones se organizaron como sigue:

1. La imagen estática. El cartel. El cartel publicitario.
2. El guión didáctico.
3. Diapositivas: su elaboración partiendo de imagenes creadas en materiales sencillos.
4. Utilización del vídeo. Elaboración de un informativo.

Conclusiones:

Se ve la necesidad de acercar el conocimiento del mundo de los medios audiovisuales a los futuros profesores de E.G.B., por la inexistencia de formación a este nivel.

Como consecuencia de esto se ve la inmediata necesidad del reciclaje de los profesores que ya está trabajando en escuelas y colegios, para que puedan disponer de los recursos que los medios audiovisuales ofrecen.

Colegio Juan Ramón Jimenez.

Se lleva a cabo esta experiencia desde Febrero 1983 a Mayo de 1983.

Planteamientos:

Conocimiento práctico de las distintas técnicas y su aplicación en el aula con recursos escasos y asequibles a los alumnos, utilizando materiales de bajo costo o material de desecho (marquitos de diap.)

El trabajo se desarrolló en el 1er. ciclo de EGB, en talleres, los viernes por la tarde. Tuvieron gran aceptación tanto por parte del profesorado como por parte de los propios alumnos.

Conclusiones.

Se consiguió una cierta destreza en la manipulación de la imagen, constatándose la dificultad de descripción e interpretación de la misma.

Desmitificación de técnicas hasta entonces muy alejadas del niño.

Se consiguieron resultados muy buenos cn el trabajo de seriación de imagenes, ya fueran ofrecidas o creadas por el niño.

Se constató la necesidad de profundizar en las distintas técnicas, bien dedicándole más tiempo o de forma interdisciplinar.

Colegio Público Tinguaro.

Se realiza durante el presente curso 1983-1984, esta experiencia.

Dentro del área de Educación artística se vió la posibilidad de trabajar el aspecto concreto de la imagen.

Por necesidades de organización, se vió que debía ser una hora más semanal aparte de la de educación artística.

Se partió de los Programas renovados para el Ciclo Superior, pero sin hacer una diferenciación de objetivos según niveles. (Trabajo en el que ahora se está).

Se dividió el curso en tres partes (trimestres) y se hizo un esbozo del trabajo a realizar en cada uno.

1. Mural, cartel, cómic
2. Fotografía, fotonovela, diapositivas
3. Cine y/o video.

Se pretende que conozcan los códigos de la imagen y puedan expresarse con ella.

Es un trabajo experimental. Participan en la experiencia dos personas, ambos profesores de EGB.

Aparte de estas experiencias, durante el presente curso se intenta llevar acabo otra en Preescolar.

Así mismo está en marcha otra en un Centro de Recursos, dentro del programa de Educación Compensatoria.

Como conclusiones globales aportamos que:

Se ve necesario la creación de Centros de Recursos por Colegios y zonas comarcales.

Una coordinación entre el profesorado, movimientos de renovación pedagógicas y otros agentes intervinentes en la educación.

Necesidad de formación del profesorado en estas técnicas.

NOTA: Esta comunicación se presentó en el Congreso acompañada de un audiovisual en formato video.

LOS DEBERES ESCOLARES. ¿RECURSO EDUCATIVO?

AUTOR . Flora Sanz, Paco López, Conxa Delgado
M.R.P. . EE. del Pais Valencià
C. A. . PAIS VALENCIA

INTRODUCCION

Somos un grupo de trabajo formado por enseñantes en activo, convencidos de que la escuela que tenemos puede y debe ser mejorada. Conocer bien esta escuela es condición indispensable para que los cambios se orienten en el sentido deseado.

El profesor Gimeno Sacristán ha hecho un buen trabajo sobre las características que reune la INVESTIGACION EDUCATIVA y después de analizar los diversos modelos que se dan, concluye; "el sistema escolar es prácticamente impermeable a los resultados de dichas investigaciones". Existe una distancia tan grande entre los que PIENSAN sobre la escuela y los que HACEN la escuela que la tan cacareada necesidad de relacionar la teoría y la práctica queda en la mayor parte de los casos en una frase vacía de contenido".

Consideramos que los MRP han de ser capaces de romper esta distancia y han de convertir en fecunda esa relación. Nosotros, con toda modestia hemos querido romper una lanza en ese sentido. Hemos descubierto nuestras limitaciones, pero también las posibilidades que se abren si aceptamos que el conocimiento de la realidad exige su tiempo y tiene sus leyes propias que hay que aprender a respetar.

Así, hemos partido de dos objetivos básicos;

a) Conocer las implicaciones de una práctica escolar muy extendida, como son los deberes, así como sacar el tema a la opinión pública.

b) Autoformarnos como posibles "investigadores" sobre la escuela desde la escuela.

Después de varias sesiones de trabajo encontramos un lenguaje común con el que nos situabamos ante la Institución Escolar, lo que nos pareció previo a cualquier intento de analizar por nuestra parte una práctica concreta. Con ello fuimos convirtiendo, en cierto modo, nuestras percepciones sobre la cuestión en unos supuestos que pudieran ser contrastados después en un trabajo de campo (Básicamente trabajaremos con encuestas dirigidas a los niños, padres y maestros).

Aunque en este momento estamos en la fase que, pudíeramos llamar a) del trabajo, hemos considerado interesante compartir con vosotros nuestras reflexiones.

Os adjuntamos la carpetilla de trabajo que elaboramos para el Seminario que tuvimos sobre el tema en la VIII Escola d'Estiu del PV.

NUESTRO PUNTO DE VISTA SOBRE LA FUNCION SOCIAL DE LA ESCUELA

De nuestras lecturas y discusiones, mucho más ricas de lo que aquí somos capaces de expresar, se desprende una toma de posición; nos situamos en las corrientes de la Sociología de la Educación que han desvelado los mecanismos de la Institución Escolar poniendo de manifiesto que, más allá de las declaraciones, la escuela tiene como función REPRODUCIR el orden establecido en un momento dado. ¿Pero cómo escapar de un cierto fatalismo que se desprende de una lectura literal de estas investigaciones?. El debate no está terminado, pero para seguir funcionando, pensamos que ni el sisitema social ni el sistema educativo son totalidades homogéneas y coherentes y no sólo en el interior de cada una de ellas sino también en lo que respecta a la relación entre ambas. Es de esa relativa "incoherencia" de donde podemos sacar recursos para su transformación. No queremos "echar balones fuera": ni fatalismo biológico (no a la "teoría de los dones") ni fatalismo sociológico (no a la teoría de los handicaps socioculturales"). Creemos que una frase del grupo Rapsodie expresa muy bien lo que queremos decir.

"La escuela no tiene instrumentos para influir sobre la diversidad de los medios de vida y de las experiencias individuales. Pero, en cambio, puede intentar neutralizar a través de su propio funcionamiento, las prácticas pedagógicas que transforman las diferencias en desigualdades escolares. . .". En eso estamos, desvelar prácticas pedagógicas y. . . construir alternativas.

Rasgos de la escuela que tenemos

Para ir perfilando nuestro trabajo nos interesa caracterizar brevemente la escuela de nuestro país, tal como la percibimos:

Se trata de una escuela de marcado carácter instructivista, aunque probablemente deficientemente instructivista, como puede probar el hecho de que un 30 o/o de nuestros escolares, según cifras oficiales, no alcanza los mínimos que se consideran necesarios para la obtención del graduado escolar.

Es, por tanto, una escuela que se caracteriza por definir el éxito y el fracaso fundamentalmente en base a unos baremos de dudoso carácter científico —y que se pretenden objetivos— según los cuales unos poseen ciertos saberes y otros no y de cuya posesión van a depender, en cierta medida, el éxito y el fracaso en otros ámbitos de la vida.

Nos parece que es una escuela que no facilita el desarrollo de la personalidad completa de los individuos, que no estimula la solidaridad, que no facilita el desarrollo del espíritu crítico ni de la capacidad creadora del individuo y que, por lo tanto, deja a los niños que salen de la escolaridad básica en unas condiciones precarias para enfrentarse con la vida.

Por último, queremos señalar algunos rasgos de la infraestructura del Sistema: es una escuela profundamente clasista, tanto por el agrupamiento de los niños según su origen —escuela privada de élite/raquitismo de la red pública— como por la poca movilidad social que propicia. (Nos parece interesante señalar el abandono de la escuela pública por parte de la Administración anterior —esperamos cambios significativos de la nueva—, abandono que se hace patente si se piensa que es la Inspección la encargada de relacionar a la escuela nuestra de cada día con dicha Administración).

La escuela que queremos construir es, pues, la negación de la que actualmente padecemos; la escuela que queremos ha de hacer posible la construcción de saberes significativos, la formación de actitudes que dejen al individuo en buenas condiciones para construir su propia vida individual y colectiva.

LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS NO SON NEUTRAS

Pensamos que las prácticas pedagógicas concretas son el vehículo que convierte esas funciones que le hemos atribuido a la escuela en realidad, por lo tanto, ninguna práctica pedagógica es neutra. ¿Dónde radica la no neutralidad del "deber escolar"? Vamos a analizarlo:

1. El deber escolar no es neutro porque, al tenerlo todos al alcance de nuestra mano, no se pone en tela de juicio con la necesaria radicalidad la cantidad de contenidos a impartir. Cantidad que determina en cierto modo la calidad que puedan significar. Mal que bien, el programa se acaba. Nuestra conciencia profesional duerme más tranquila.

2. No es una práctica neutra porque, todos los niños no están en igualdad de condiciones para resolver sus tareas escolares. Aquí radica una de las mayores transferencias de la desigualdad socio-cultural a la escuela. La escuela "objetivamente igual para todos" se convierte en realmente desigual en la escuela-casa Aparece el profesor particular y la versión pobre: el repaso.

El hecho de que los "niños aplicados" de las clases populares sí realicen bien "sus deberes" no invalida nuestra afirmación, es sinónimo de otras cosas.

3. Desde el punto de vista de su bondad técnica, ésta nos parece muy dudosa. La tecnocracia educativa legitima su papel clasificador en base a "su objetividad". ¿Dónde está la objetividad a la hora de "evaluar" el deber? ¿Quién lo ha hecho? ¿Qué proceso se ha seguido? ¿Cómo se corrige? ¿Quién pone los recursos para realizarlos?

4. El deber escolar impregna la vida de los niños cuando salen de la escuela —no importa el tiempo que duren— ¿Qué me he de llevar a casa?, no me lo apunté, mamá, lo haré después de ver la T.V.. A menudo decimos que con media hora tendrían tiempo si se organizan, pero. . .! también organizar su tiempo libre con criterios escolares!. . . Encontrar esa media hora es para muchos niños fuente de verdadera angustia y ansiedad que aumenta el rechazo hacia la institución escolar.

5. Condiciona las relaciones padres-niños, pues el niño es SIEMPRE un escolar, el padre lo ve bajo esa óptica y se le priva así de establecer realciones más fecundas con sus hijos.

6. Enmascara el hecho de que el adulto no sabe, con frecuencia, relacionarse con el niño, ni que hacer con el tiempo que media entre el final de la jornada escolar y la vuelta a la escuela. Entre la TV y los deberes lo sacamos del apuro.

7. No nos parece que sea el medio más adecuado para recuperar a los niños con dificultades. El niño problema difícilmente estará estimulado para la realización de las tareas y aumentamos con ello su impotencia frente a una institución que lo destruye.

8. Por último, mediatiza la imagen que los padres tienen de los maestros —pone mucho deber, nunca tiene qué hacer de esa señorita..— lo que de alguna manera vuelve a la escuela y condiciona las relaciones entre los propios maestros. Es decir, hay una presión social que resta independencia a los maestros a la hora de enfrentarse con sus responsabilidades frente al niño.

¿Significa todo esto que nosotros decimos NO al deber escolar? Aunque no hemos hecho aquí —ver carpetilla adjunta— ninguna referencia al nivel ni al tipo de deber, pues hemos preferido analizar, en cierto modo, su "naturaleza", a todo lo que el deber escolar significa le decimos NO. Vamos a explicarnos: concebimos una escuela que permita realizar durante el tiempo que tiene asignado tareas que van más allá del espacio que tiene acotado por sus muros, así como actividades significativas dentro de ella. Si alguna de esas tareas requiriera —por su propia naturaleza— una intersección con el tiempo no escolar, estamos seguros de que su potencialidad educativa se haría manifiesta, con lo que perdería toda la carga negativa que le encontramos a los "deberes" de los que hablamos. De todos modos esta sería una situación de cierta excepcionalidad. Repetimos, la escuela ha de organizarse para alcanzar con su tiempo los objetivos que se proponga.

Para terminar, queremos desarrollar algún aspecto que se desprende de lo apuntado en el apartado 6. Es preciso que los padres tomen conciencia de que no se trata de tener al niño seguro en base a que lo "amarramos" en la escuela y lo "amarramos" en casa. La tarea de recuperar la calle, de recuperar la ciudad nos compete a todos, hemos de sentar las bases de una sociedad que nos permita vivir con mayores cotas de libertad y bienestar. El niño tiene derecho a un medio rico y educativo, y ese medio, no es desde luego, sólo el escolar. La escuela será un medio de elaboración y reelaboración cultural sólo si hay cosas que reelaborar (Tonucci). Es esa vida la que queremos que se "cuele" en la escuela.

Si pensamos en el medio rural, donde apenas cuenta la inseguridad, creemos que disfrutar libre y creativamente del tiempo y del espacio menos hostiles es un derecho inalienable de los escolares. De todos modos, no se trata de idealizar la vida del campo, no toda la escuela rural se puede cortar por el mismo patrón. El compromiso personal del maestro va a ser determinante aquí, de cómo se concrete la relación escuela-medio y, por tanto, de la dimensión de los deberes escolares.

No sabemos en un futuro donde estará la frontera entre el tiempo de ocio y el tiempo de trabajo. Hoy reivindicamos para nuestros alumnos un tiempo escolar fecundo y feliz y un tiempo no escolar también fecundo y feliz.

EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO ESCOLAR: MALAGA - BOSTON

AUTOR : J. Luis Rodriguez Monzón
M.R.P. : Escuela de Verano de La Rioja
C. A. : LA RIOJA

La EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO ESCOLAR surge como necesidad de por un lado MOTIVAR la clase de Inglés, así mismo experimentar NUEVAS TECNICAS DE ENSEÑANZA lo que dará lugar a una mejor calidad de enseñanza.

Iniciados los primeros pasos en una escuela de la Rioja Baja, es en Málaga donde se lleva a cabo por primera vez hace tres años.

La experiencia consiste en lo siguiente:

Durante una quincena permanecen entre nosotros un grupo de escolares ingleses que residen en casa de alumnos de nuestro Centro Escolar (cada familia adquiere el compromiso de alojar, mantener y responsabilizarse del niño durante su estancia en Málaga).

La estancia se realiza en periodo LECTIVO, por tanto la experiencia no está basada en un Intercambio Vacacional, sino que reúne un amplio programa de trabajo.

Este programa de trabajo podría resumirse de la siguiente manera:

A. – PROGRAMA DE CLASE;

Recoge un compromiso entre ambos Colegios de un total de 25 horas lectivas. El programa de estas clases se elabora conjuntamente y recoge las áreas más importantes dentro de la enseñanza de la lengua inglesa. Los alumnos españoles e ingleses están en la misma clase que es impartida por un profesor británico y uno español al mismo tiempo. Las clases son muy activas, en grupos mixtos, coloquiales, con temas experimentales fuera del aula, con material elaborado por los propios alumnos. Los alumnos españoles rotan en segunda etapa por el aula donde se encuentran los niños británicos.

B.– PROGRAMA SOCIO-CULTURAL;

Incluye el convenio establecido entre el Colegio Español y los Centros Ingleses un programa de Visitas Culturales dentro de la Ciudad y abarcando la Región. Ejemplos de este programa son las visitas realizadas a Granada Monumental, Sevilla, Ronda, etc. y que los alumnos amplían después haciendo su DIARI-DIRIGIDO y completando así su enseñanza.

C.– PROGRAMA RECREATIVO:

Incluye una serie de actividades basadas fundamentalmente en actos de carácter deportivo, actos folklóricos, y actividades musicales, así como visitas a Zoo y parques de atracciones.

D.– PROGRAMA EN FAMILIA:

Cada familia y por acuerdo tiene a su disposición una serie de días libres y que ella programa de acuerdo con sus posibilidades y gustos. Pueden ser excursiones, visitas o de cualquier otra índole.

OBJETIVOS

A.– PEDAGOGICOS:

- Intercambio de métodos para la enseñanza del idioma.
- Puesta en práctica de nuevo material y experimentación.
- Motivar al niño en su trabajo escolar.
- Conocimiento real de la lengua del país aprendiendo estructuras y expresiones del argot y reales.
- Práctica del idioma en situaciones diversas y a diferentes niveles (aula, familia, calle, etc.).
- Valoración y apreciación del "ritmo" y "entonación" inglesa.
- Puesta en práctica de una clase conjunta impartida a la vez por dos profesores, español e inglés.
- Enriquecimiento léxico por parte del alumno.

B.– PERSONALES:

- Convivencia en familia con observación de una mentalidad y costumbres distintas.
- Primera fase para una posible relación de amistad más estable.
- Necesidad de desenvolverse en situaciones nuevas que exigen su adaptación.
- Conocimiento del sisitema de Enseñanza Inglés y convivencia en el Colegio asumiendo y aprendiendo todo lo que lleva consigo.
- Esfuerzo por parte de las familias para adaptarse a la nueva situación.

C.– CULTURALES:

- Los niños ingleses conocen directamente las costumbres y modos de vida de la Zona de Andalucia. Los españoles por su parte lo hacen de la zona del Gran Manchester.
- Del mismo modo se vive intensamente la tradición artística, cultural y costumbrista de la zona y tanto los niños españoles como ingleses adquieren así un conocimiento más sólido.
- Se produce también un conocimiento de las costumbres familiares, del barrio, de las costumbres en alimentación y del tiempo libre.

COLABORACION

Colaboran con la experiencia en primer lugar los propios compañeros del Centro que junto con la Dirección hacen posible la solución de los problemas técnicos que se plantean. (Horarios, cambios de aula, jornada intensiva, material, etc.)

Colaboran también el Ayuntamiento de Málaga, la Diputación Provincial, la Junta de Andalucía y la propia Asociación de Padres del Colegio. Su aportación depende de las necesidades y de las posibilidades de estos organismos y por tanto pueden venir dadas económicamente o facilitando con sus medios la realización del programa.

VALORACION

Nuestra principal valoración es que será este el tercer año en que se realice el Intercambio dando así muestra de la importancia que cada año va adquiriendo el mismo. Otra muestra de que la valoración es positiva es que el trabajo se presentó al Concurso de experiencias Escolares convocado por Escuela Española y que ovtuvo la Mención Especial. Así como viene apoyada por la incorporación este año de un nuevo Colegio de Málaga que pasa a formar parte de la misma ampliando este año el número de niños a 34 alumnos que recibirán el próximo marzo a otros tantos niños ingleses.

Cada año, no obstante, los progoramas sufren aquellas modificaciones que mejoren la Experiencia, tanto en metodología como en material y también en lo referente al prógrama cultural.

POSIBILIDAD DE APLICACION

Desde luego no se ven a simple vista límites en cuanto a que no pueda aplicarse en otras zonas o en otras circunstancias. Sin embargo, deberán efectuarse los cambios necesarios teniendo en cuenta las características especiales que concurran en otros Colegios.

No se oculta, sin embargo, la complejidad que supone la puesta en marcha del Intercambio y más al no tratarse de un Intercambio simplemente vacacional, sino que requiere un amplio programa de actividades. Hago notar también la responsabilidad que supone y que no está exenta de que determinados alumnos tengan dificultades de adaptación o incluso puedan surgir problemas de otra índole.

Excluido lo anterior, que no son más que posibles contratiempos, no existen, en principio, ningún tipo de obstáculos para su puesta en práctica y desde luego es importante la cantidad de cosas que pueden aprender los niños tanto participantes como no.

Merece la pena ponerlo en marcha.

EL DESARROLLO DE LA EDUCACION CREATIVA EN GALIZA

AUTOR : David de Prado
M.R.P. : Equipo Lubrican. Nova Escola Galega
C.A. . GALIZA

INDICE

I Introducción.

II. Desarrollo, ensayo y adopción de modelos avanzados de perfeccionamiento en técnicas creativas.

1.- Modelos creativos de perfeccionamiento.
2.- Documentación bibliográfica.
3.- Interés del profesorado.
4.- Tipos de cursos desarrollados

III. Análisis cuantitativo de la incidencia de los cursos de creatividad celebrados hasta finalizar el curso 76 - 77.

1. Creatividad artística.
2.- Pensamiento creativo.

IV. Hacia un desarrollo planificado y científico de la enseñanza creativa: Proyecto de Creatividad Escolar para Galicia

1.- Objetivos generales.
2.- Modelo de Innovación científica:
"Desarrollo-Investigación-Difusión-Apoyo".
3.- Metodología.
4.- Objetivos operativos por cada curso.
5.- Informe técnico-investigador.
6.- Programa de cursos.
7.- Presupuesto del programa.

INTRODUCCION

En este artículo me propongo hacer un análisis de las **actividades de desarrollo de la Creatividad** llevadas a cabo en Galicia en los últimos cursos. Pero más que una historia del pasado y sus limitaciones interesa describir lo que podría ser la concepción y la difusión de un Proyecto de Creatividad Escolar para Galicia, en el que la planificación, desarrollo, difusión y control de su incidencia y de su generalización pudieran servir de **modelo de perfeccionamiento extensivo y eficaz en otras áreas** así como de desarrollo de innovaciones concretas y de solución de problemas específicos, de modo que se pueda garantizar una consolidación amplia de cada innovación en todo el territorio, o una erradicación de cada problema concreto en el ámbito educativo de un centro, municipio, comarca o región.

Hasta ahora hablar de creatividad era casi sinónimo de actividades de **manifestación artística**-plástica, dinámica, musical- más que de actividades de **desarrollo de procesos de pensamiento divergente y creador**, llevado a cabo en todas las materias por todos los profesores.

Con mi intervención en los procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado en el ICE, el aprendizaje práctico de técnicas de potenciación del pensamiento creador ha tomado incremento. De tal modo que, cuando nos referimos a un Proyecto de Creatividad Escolar, en el que se implique la mayor parte del profesorado en el empleo de técnicas creativas, nos referimos fundamentalmente a esta dimensión psicológica y didáctica de la creatividad, aunque en el proyecto se piensa en programas de especialización en temas, técnicas o áreas de creatividad, por parte de un porcentaje amplio del profesorado, en todo caso, no inferior al 50 o/o (ver el programa de cursos del proyecto, más abajo).

A pesar de todo, se presentará un análisis cuantitativo del número de participantes en los cursos de creatividad en su dimensión artística, plástica, dinámica o musical, realizados por el ICE en los últimos cursos.

Incluiré en este trabajo algunos datos de los cuestionarios de evaluación de los cursos de creatividad; quizá sean de especial interés los gráficos referidos a la I Semana de Estimulación Creativa en E.G.B., celebrada en Santiago del 14 al 18 de Febrero de 1977 y en la que participaron más de 350 profesores de la comarca de Santiago (aproximadamente el 50 o/o de todo el profesorado). Dicha semana fue concebida en términos de **modelo de difusión rápida y generalizada de ideas y técnicas innovadoras de creatividad**, y podría constituir un procedimiento rápido, eficaz y económico de perfeccionamiento y sensibilización en otras áreas.

PERFECCIONAMIENTO EN TECNICAS CREATIVAS

En los tres últimos cursos y, sobre todo, tras mi incorporación al ICE de la Universidad de Santiago, en Marzo de 1975, se han investigado la favorabilísima **acogida y receptividad de las técnicas** creativas entre el profesorado y su acomodación al aula y **Modelos creativos** de Perfeccionamiento, y se ha desarrollado un **material bibliográfico** de apoyo a los cursos.

1. Modelos Creativos de Perfeccionamiento:

En este período de tiempo, ensayamos unos **modelos de perfeccionamiento** acorde con la concepción **creativa** y abierta de la enseñanza, tratando de adaptar el modelo conductista y cerrado de la microenseñanza analítica de la Universidad de Stanford a un modelo abierto y heurístico de microenseñanza sintética más en la línea del minicurso del Far West Laboratory for Educational Research and Development (1).

2. Documentación bibliográfica:

Al mismo tiempo se han ido elaborando **documentos bibliográficos** de fundamentación y apoyo a la docencia creativa, algunos ya publicados en forma de artículo:

- El desarrollo inductivo y divergente de conceptos". Vida Escolar, n.º 179 - 186, Mayo - Junio de 1976. Pág. 14 - 20.
- "La Estimulación e Interrogación Divergente: Clasificación de las preguntas desde el punto de vista de la creatividad" Vida Escolar (aparece en 1977).
- "El desarrollo de aptitudes clave y la productividad creativa como alternativas a la enseñanza tradicional", en Villar (ed). La formación del Profesorado. Santillana, 1977.

Otros lo serán, en breve, con la colección **Cuadernos básicos de Creatividad:**

- "Hacia una enseñanza Creativa" de Ricardo Marín.
- "La Interrogación y Estimulación Divergente: hacia una didáctica de la Interrogación Creativa, de David de Prado.
- "Técnicas básicas de Creatividad: Una síntesis", de David de Prado.
- "El Torbellino de Ideas en el aula", de David de Prado.
- "Identificación y Desarrollo de superdotados" de Luis Sobrado y Dodge Fernald.

Otros se publicarán en forma de **libro:**

- **"El Torbellino de Ideas** y la Solución de Problemas: técnicas creativas y democráticas para directivos y profesores".
- "Estudios sobre Creatividad".

3. Interés del Profesorado:

El interés despertado en el profesorado por los cursos básicos de creatividad ha sido muy elevado: las medidas no han bajado de 6 en una escala de 1 (muy bajo) a 7 (muy alto)2.

Este interés viene asegurado por el sentido **activo** y de **aplicación inmediata** de las técnicas creativas, lo que da a los programas un fuerte valor **utilitario** de incidencia real en el perfeccionamiento del profesorado y en el desarrollo de la creatividad del niño en el aula.

Los profesores de todos los grados informan del elevado interés que el uso de actividades y procedimientos creativos produce en los alumnos.

El desconocimiento operativo de las técnicas creativas por el profesorado así como el suponer una nueva orientación más activa, productiva y motivadora de la enseñanza son también factores que inciden favorablemente en el elevado grado de satisfacción del profesorado y alumnos en los cursos y actividades de Creatividad.

---

(1). ICE de la U. de Santiago: Estudio Piloto sobre cursos de Perfeccionamiento para profesores. Vo. I. Doc. 44, 1975, pp. 124-126 y 141-146.

A pesar de todo, el profesorado encuentra dificultades estructurales propias de un sistema de enseñanza eminentemente informativo y convergente, de unos programas sobrecargados de contenido y de un enfoque de la evaluación más bien cognoscitivo y memorístico y escasamente o nada creativo.

Por ello parece que en un futuro inmediato el proyecto de creatividad ha de afectar al curriculum, a los textos y a la evaluación.

4. Tipos de cursos desarrollados.

La evolución de los cursos de creatividad ha sido grande.

4.1. Modalidad ME—TI.

Inicialmente el curso, en plan de prácticas de microenseñanza (ME), se centraba en el **Torbellino de Ideas** (TI) y la Interrogación Divergente, con una información teórica amplia sobre Creatividad. Los cursos tenían una duración de unas 15 a 20 horas.

4.2. Modalidad CTI.

Posteriormente se incluyó un análisis de las distintas operaciones de la mente; sobre todo, comparación, crítica, síntesis (clasificación), pensamiento divergente y Solución de Problemas (SP). Estas operaciones se ejercitaban en el desarrollo del Torbellino de Ideas (TI). Se seguía tratando teóricamente la información sobre la temática de la creatividad. Los cursos tenían una duración de 30 a 40 horas (Minicurso CTI).

4.3. Modalidad TISP.

Finalmente se ha desarrollado un nuevo modelo, el mini curso TISP en el que se practican y analizan variadas técnicas de desarrollo de la creatividad desde la productividad torbellínica, a la sinéctica, pasando por la reprogramación creativa de temas a base de preguntas y estímulos divergentes. Se incide igualmente en la práctica del TI grupal como técnica democrática y productiva y en la Solución creativa de Problemas (SP). Se programan y tratan problemas y temas profesionales de modo creativo: disciplina, evaluación, orientación docente, niños problema, etc. Se analizan los productos y alumnos creativos. Se persigue una toma de conciencia de la propia capacidad creativa. El curso del que ofrecemos el programa en el apéndice lo realizamos en 30 horas, siendo óptima una duración de, al menos, 40 horas.

Se trata fundamentalmente de **sensibilización** e iniciación **práctica** a la creatividad, que deberá ser secundada con programas de especialización. (Ver en el apéndice el **Plan de cursos de Creatividad**).

La metodología en todos los cursos era eminentemente activa y creativa: Estimulación, práctica y evaluación de actividades y técnicas creativas.

En los dos últimos tipos de cursos se realizaban **tests de control** al comienzo y final.

Se perseguían unas **metas** muy específicas que los profesores conocían de antemano y a través de las cuales auto-evaluaban su rendimiento. El nivel de consecución de objetivos es apreciado como notablemente alto en términos globales.

4.4. Modelo SEC de difusión masiva y rápida de técnicas creativas.

El contenido del modelo SEC (Semana de Estimulación Creativa) es similar al del mc. TISP., variando principalmente el gran número de profesores a los que se ofrece (de 150 a 350) y la rapidez de la acción formativa que se desarrolla en el corto lapso de una semana.

Su **finalidad** es eminentemente sensibilizadora, mostrando modelos visuales filmados y en vivo del empleo de varios procedimientos y técnicas creativas. **La metodología** no varía, en esencia, respecto al modelo TISP. Al contrario de éste, la SEC no busca directamente el desarrollo de la capacidad creativa del profesorado sino su comprensión del fenómeno creativo y la puesta en práctica de las técnicas más sencillas y eficaces de estimulación creativa.

El primer ensayo ha resultado satisfactorio en la apreciación de los participantes por lo que parece un modelo que perfeccionado puede ser muy eficaz en la renovación metodológica general del profesorado.

4.5. El modelo JIEC de difusión masiva y espaciada.

Este nuevo modelo de perfeccionamiento está proyectado, pero aún no ha sido ensayado. El modelo JIEC (Jornada de Intercambio de Experiencias Creativas) es una variante de la SEC, que ofrece las mismas ventajas de difusión generalizada y masiva, pero espaciada a lo largo de un curso o dos, con reuniones cada mes o mes y medio, se estudia en cada Jornada una técnica creativa. Así se da opción al profesorado a una mayor práctica para la consolidación de la técnica y se ofrece la oportunidad de intercambiar las experiencias y dificultades habidas, lo que contribuirá a un autodesarrollo profesional.

Creemos que este modelo JIEC, puede sustituir con ventajas a la SEC o bien complementarla.

4.6. Modelo IPECC de Innovación Planificada y Participativa para una Educación Creativa a nivel de Centro o Comunidad Educativa.

Este modelo, que suponemos muy eficaz, aún no se ha ensayado. La renovación metodológica creativa afectaría intencionalmente a toda la comunidad del centro: al equipo directivo, al profesorado, a los padres y a los alumnos.

Con un control y asesoría técnica adecuados ofrecería garantías de adopción sistemática y progresiva de la nueva enseñanza creativa a lo largo de dos cursos. Incluiría un seminario cada trimestre, para padres y profesores, reuniones periódicas de programación creativa en equipo y de revisión crítica de problemas, dificultades y resultados, exposiciones de productos y procedimientos creativos conferencias y prácticas para los alumnos, etc.

Se trataría de una innovación global —para todo el Centro— planificada y espaciada en etapas y con control científico de su proceso y resultados.

---

(3). Ver mi artículo: Necesidad de una evaluación de evaluación. Educadores, núm. 93. 1977

ANALISIS CUANTITATIVO DE LA INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE CREATIVIDAD CELEBRADOS HASTA FINALIZAR EL CURSO 76-77

En la tabla de datos que se adjunta, se incluye un Análisi de los distintos cursos efectuados en Galicia, programados directamente por el ICE o mediante su colaboración. Los datos han sido extraídos fundamentalmente de las memorias del ICE, por lo que no figuran aquellos cursos en los que el ICE no ha intervenido, y de los que carezco de datos (5).

Apenas hay datos de relieve antes del curso 1973-74, por lo que el estudio se referirá a lo realizado a partir de esta fecha, es decir, en los tres últimos cursos. Aunque con anterioridad haya habido conferencias sobre creatividad, no parece que se haya provocado un interés decidido sobre el tema como recientemente. Vamos, pues, con bastantes años de retraso respecto a otros países en el desarrollo creativo, si bien quizás la acción emprendida en estos últimos cursos y planificada a partir del presente puedan representar un vigoroso desarrollo y difusión generalizada de las técnicas e ideas de la educación creativa, dignos de ser tenido en cuenta. El esfuerzo de planificación y desarrollo que el LIDE está llevando a cabo es grande, si se tiene en cuenta que apenas dispone de otros recursos que el entusiasmo o imaginación de quienes lo alientan.

Me limitaré a determinar los aspectos cuantitativos de los cursos ya que el análisis objetivo de su eficacia y calidad sería muy difícil de efectuar por carecer tanto de datos como de criterios de evaluación. Sin embargo, tanto por la acogida y por la continuidad como por el prestigio alcanzado por sus profesores entre los que se cuentan a Roselló, Postiguillo, Calo, Sanuy, Institución Rosa Sensat, Wuytack, Pelegrín, Chamorro, etc., cabe afirmar que la calidad, en general, ha sido, más que aceptable, superior.

He agrupado los cursos en dos bloques: creatividad artística y técnicas básicas de creatividad mental, programadas y desarrolladas fundamentalmente por el autor con la valiosa colaboración de la Inspección Técnica de EGB. (Cuadros 1 y 4)

1. Creatividad artística

En la **creatividad artística** he incluido la plástica, la dinámica-dramática, la musical y la compleja o mixta, que se refiere a cursos que incluían varias dimensiones de la creatividad (ver cuadro n.º 1).

El **número** de cursos se eleva a 45, lo que representa una media de 11 cursos por año, con un total de 1643 profesores participantes y 1459 horas.

Por **niveles educativos** se desarrollaron 11 cursos para pre-escolar, 28 para EGB y 6 para BUP; se nota la ausencia en E. Profesional (ver cuadro n.º 2).

La evolución temporal (ver cuadro n.º 3) denota un énfasis en la creatividad artística en los cursos 73-74 y 74-75 con un total de 21 y 11 cursos respectivamente (71%) y una disminución en los dos últimos cursos (13 cursos). En esta evolución los cursos básicos de creatividad mental han seguido un proceso inverso: 2 cursos en 1974, 12 seminarios en 1975-76 y 16 en 1976-77 (ver gráficos).

Por lo que respecta a los **lugares** de celebración se aprecia, en general, una falta de planificación, habiéndose desarrollado en las ciudades importantes o en los lugares donde radican los profesores o los organizadores. Es de destacar el escasísimo número de cursos organizados en Lugo y Orense; mientras Santiago (secuelas del centralismo), Coruña, Pontevedra y Vigo pueden considerarse las sedes privilegiadas hasta el presente. Estos desequilibrios deben corregirse en el futuro.

En cuanto a los **tipos de cursos** caben destacar la Expresión corporal (dinámica (8) y dramática (7)) con un total de 28 si añadimos los incluidos en Creatividad mixta o compleja, seguida de la musical (8) con un total de 23 y, a corta distancia, la plástica (7) con 18 en total. Se echan en falta cursos de creatividad **mecánico-pretecnológico y literaria.**

La medida de **duración** por curso ha sido de 32.42 y el promedio de participantes de 36.53.

Si tenemos en cuenta que los seminarios se han desarrollado en 4 cursos académicos y que se ha alcanzado una cifra de 1644 profesores, hay que pensar que queda mucho por hacer si se quiere que el desarrollo de la **creatividad artística** en sus

2. Pensamiento creativo: Técnicas básicas.

Aunque el inicio de los seminarios de técnicas básicas de pensamiento creativo, como Torbellino de Ideas (TI), Solución creativa de Problemas (ScP), Sinéctica, etc., ha sido reciente, reduciéndose prácticamente a los dos últimos cursos académicos, sin embargo el esfuerzo realizado ha sido notorio e intencional, pudiendo constituir una buena plataforma de proyección futura en la que sería un plan de desarrollo generalizado de Educación creada en Galicia, del que se hace un breve esbozo en el epígrafe siguiente:

En el cuadro n.º 2 se hace una síntesis de los datos y en el n.º 4 un análisis por cursos. De ellos cabe resaltar, entre otras cosas, lo siguiente:

En cifras numéricas, el total de **cursos** ha sido de 30 y en ellos han participado 1265 **profesores**, fundamentalmente de EGB, salvo 44 profesores universitarios (Facultad de Medicina y Escuela de Ingeniería Naval) y 30 de BUP.

La **duración** media de los seminarios ha sido 18.82 horas, con alternativas:

. duración de 10 a 15 horas para cursos de sensibilización o práctica de una sola técnica.

. duración de 30 a 40 para cursos de profundización o visión práctica del conjunto de técnicas de pensamiento creativo.

Por lo que respecta a los **tipos de cursos**, en otro apartado de este trabajo se han comentado: mi mayor preocupación se ha centrado en la búsqueda y ensayo de nuevas fórmulas eficaces, rápidas y extensivas de perfeccionamiento. Tengo la convicción de que el desarrollo tecnificado de algunos modelos como el minicurso, los modelos extensivos SEC y JIEC y el modelo total a nivel de centro (IPECC) podrían constituir una innovación fecunda en los procesos de perfeccionamiento docente y mejora cualitativa de la enseñanza.

Santiago, Pontevedra y Vigo han sido los **lugares** en los que con más frecuencia, si no con exclusividad, se han desarrollado los seminarios depensamiento creativo. Ello ha obedecido a un planteamiento de concentración por áreas geográficas y a la no existencia de **equipo**, ya que prácticamente todos los cursos han sido desarrollados directamente por mí.

De cara a un futuro inmediato este equipo en proceso avanzado de desarrollo será una realidad y estará constituido inicialmente por varios especialistas entre profesores de EGB, licenciados e inspectores técnicos de EGB.

Paulatinamente se irá extendiendo el programa a otras ciudades y zonas comarcales.

---

(5) El autor agradecería la aportación de datos sobre otros casos de creatividad celebrados para completar esta breve reseña histórica de la enseñanza creativa en Galicia.

MODELOS comparados de PERFECCIONAMIENTO y DIFUSION de Técnicas Creativas

Modalidades de cursos		Nº de participantes y Nº de cursos para llegar a un mismo colectivo.	* Período	Duración (horas)	Nº Profesor.	DIFUSION		METODOLOGIA
Sigla	Nombre					Nº Participantes	Tipo	
GIA	Grupo de Investigación Autónoma	10-25	4 meses (16 cursos)	20-30	1	10-25	- muy restringido. - de desarrollo investigación y prácticas.	. inductiva . creativa . participativa . práctica
Mc	Minicurso II CTI	30-40	2 meses (8 cursos)	30-40	1	30-40	- restringido - de especialización y práctica	. observacional . inductiva . creativa . participativa . práctica
mc	Minicurso I TISP	50-75	1 mes (4 cursos)	30-40	2	50-75	- amplia - de profundización o generalización y práctica	. observacional: multimedia . directiva . informativa/inductiva . participativa . práctica
DER	SEC JIEC	150-350	6 días (en 1 semana o 1 año) (1 curso)	20-30	2 (4-8 monitores)	150-350	- masiva y rápida - de sensibilización, modelo (y práctica)	. observacional: multimedia . directiva . informativa . activa

SEC; Semana de Estimulación Creativa — JIEC: Jornadas de Intercambio de Experiencias Creativas — DER: Difusión Extensiva

*: Período estimado para llegar a un colectivo aproximado de 350 participantes.

CUADRO No. 1 : CURSOS DE CREATIVIDAD ARTISTICA con especificación de duración, participantes y profesorado.

Cursos y Seminarios		Dur. en Hor.		Nº Particip.		Profesorado	Lugar
Tipo	Total	Total	Media	Total	Media		
C. Plástica (P)	7	344	49.14	297	42.43	JR(4)/AP RR / AO	Santiago Marín Pontevec
C. Dinámica (D)	8	188	23.5	442	55.25	CS-LC/HR-SR MS-APe-Ch FS(2)-GS	Vigo Ferrol Coruña Santiago
C. Dramática (d)	7	239	34.14	177	25.29	FS-JPA/RF-JAG	Vigo Santiago Coruña
C. Musical (M)	8	258	32.25	225	28.13	W(4) EV-MCG-MCT JLC	Vigo Santiago
C. Compleja PM	2	54	27	105	52.5	AP-CP	Ferrol Santiago
C. Compleja DMP	9	228	25.33	282	31.33	AP-MP/RS(5) JG-GS-RF(2)	Santiago Coruña
C. Compleja DM	4	148	37	116	29	APe-JE-MS/PD	Coruña Vigo
TOTAL	45	1459	32.42	1644	36.53		

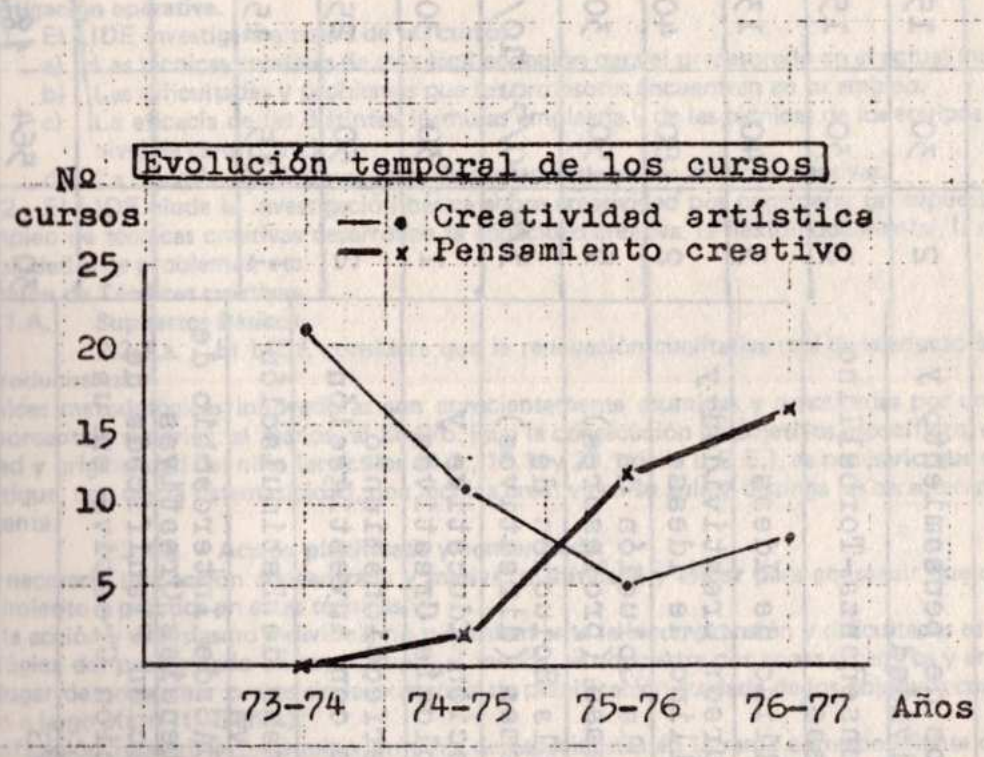
Siglas: JR: Roselló. AP: Postiguillo. PR: Ribera. AO: Ossa. CS: Sanuy. SR: Rivas. LC: Cortés. APe: Pelegrin Ch: Chamorro. FS: San León. GS: Salgado. JPA: Aguilar. MS: Sanuy. HR: Rivas. RF: Fernández. JAG: García. W: Wuytack. EV: Val. MCG: Gonzalez. MCT: Tagarra. JLC: Caló. MCP: Portela. RS: Institución Rosa Sensat. JG: Gallego. RF: Francil. PD: Pérez Dusías. JE: Esterque.

CUADRO Nº 2: Cursos de Creatividad desarrollados en Galicia desde el curso 1973 al 1977.

Cursos y Seminarios			Dur. en Horas			Nº Participantes			Nº curso/nivel				
Tipo	TOTAL F	TOTAL %	TOTAL F	TOTAL %	Media	TOTAL F	TOTAL %	Media	PRE	EGB	FP	BUP	UI
Pensamiento creativo - Técnicas creat. (TI/CTI/TISP/SEC)	30	40	564	27.88	18.8	1265	43.50	42.2	25		1	2	2
Creatividad Artística (Plástica, Dinámica, Musical)	45	60	1459	72.12	32.4	1643	56.50	36.5	11	28	0	6	0
TOTAL	75	100	2023	100	26.9	2908	100	38.7	11	53	1	8	2

CUADRO Nº 3: Evolución temporal de los cursos de Perfeccionamiento en creatividad

Cursos y Seminario Tipo		Nº de Cursos y Seminarios 73-74	74-75	75-76	76-77	TOTAL	
Pensamiento creativo y Técnicas de Creatividad	F	0	2	12	16	30	
	%	0	6.67	40	53.33	100	40
Creatividad Artística	F	21	11	5	8	45	
	%	46.67	24.44	11.11	17.78	100	60
TOTAL	F	21	13	17	24	75	
	%	28	17.33	26.67	32	100	



CUADRO No. 4: CURSOS DE TECNICAS BASICAS DE CREATIVIDAD desarrollados en Galicia (1974-Julio 77).

	CLAVES	TECNICAS BASICAS DE CREATIVIDAD MENTAL (programa LIDE)	Nº cursos	DURACION		PARTICIPANTES			AÑOS	(con expresión de Nº cursos LUGARES	(*) PROFESORADO
				TOTAL	MEDIA	NIVEL	TOTAL	MEDIA			
1.	MPC	Métodos de pensamiento y creatividad.	2	30	15	UNIV.	44	22	76/77	Sa(med) Fe(ing)	DPD
2.	MeTI	Microenseñanza-Torbellino de ideas	2	30	15	BUP	26	13	75	Co	DPD
3.1.	TI	Torbellino de Ideas	3	40	13..	EGB	60	20	74/76	Po Sa	DPD
3.2.	McCTI	Minicurso: Creatividad y Torbellino de Ideas	2	80	40	EGB	60	30	75	Po Sa	DPD
3.3.	TISP-p	TI en la Solución de Problemas (profesores)	5	150	30	EGB	190	38	76/77	Po (3) Vi (2)	DPD (5) FSA (4)
3.4.	TISP-d	TI en la Solución de Problemas (directivos)	5/6	50/72	10/12	EGB/FP	150	14	76/77	Sa	DPD
3.5.	IEMC	Innovación Educativa y Metodología Creativas	1	30	30	EGB	29	29	76	Sa	DPD
4.1.	APGITI	Autoperfeccionamiento guiado con investigación en TI	2	50	25	EGB	23	23	76	Sa Po	DPD
4.2.	SEC 1	1ª Semana de Estimulación Creativa	1	15	15	EGB	365	365	77	Sa	DPD RM LS - DF
4.3.	JIEC 1	JORNADAS de Intercambio de Experiencias Creativas									
4.4.	IPECC	Innovación Planificada de Educación Creativa en un Centro									
		TOTALES	30	564	18.82		1265	42.2			

(*) DPD: D. Prado. FSA: F.Sánchez Andrade. RM: R.Marín. LS: L.Sobrado. DF: D.Fernald.

1. OBJETIVOS GENERALES

La realización de este proyecto intenta diversos objetivos de tipo general:

PREESCOLAR
"Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la **espontaneidad, la creatividad** y la responsabilidad" (art. 14.1)

E. G. B.
"Los métodos didácticos de la E.G.B. **habrán de fomentar** la originalidad y creatividad de los escolares" (art. 18.1 de la L.G.E.)

B.U.P.
"La acción docente en el Bachillerato. . . tenderá a despertar y fomentar **en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora**" (art. 27.1 de la LCE)

1.1. Investigar **fórmulas innovadoras** y ágil de difusión rápida y eficaz de varias técnicas didácticas creativas y democráticas.

1.2. Desarrollar una **renovación metodológica radical** que que afecte las prácticas dinámicas de clase y las actitudes didácticas del profesorado.

1.3. Potenciar la flexibilidad mental, la designación creadora y la capacidad de inserción de alternativas innovadoras de los **profesores.**

1.4. Potenciar el desarrollo del potencial activo-expresiva del **niño,** y el aprendizaje de las técnicas creativas por el mismo, como especifican los objetivos Básicos de la Ley de Educación. (Artículos: 14,1, y 27.1). (Ver esquema gráfico adjunto).

2.- EL MODELO DE INNOVACION CIENTIFICA: "Desarrollo - Investigación - Difusión

2.1. Desarrollo.

El LIDE pretende desarrollar las técnicas creativas básicas y **adaptarlas** para su utilización, el ámbito escolar en las distintas áreas y niveles.
El LIDE desarrollará en la primera fase de divulgación general unos **Cuadernos Básicos de Creatividad.**

2.2. Investigación operativa.

2.2.1. El LIDE investigará a través de sus cursos:

a) Las técnicas creativas de más fácil adopción para el profesorado en el actual momento educativo.
b) Las dificultades y problemas que los profesores encuentran en su empleo.
c) La eficacia de las distintas fórmulas empleada y de las técnicas de los equipos intercentros, difusión a nivel de centro, etc).
d) La reacción de distintos tipos de profesores ante las técnicas creativas.

2.2.2. El LIDE elude la investigación básica sobre creatividad por considerar un supuesto, suficientemente probado, que el empleo de técnicas creativas desarrollan la capacidad creativa, la flexibilidad mental, la capacidad de idear alternativas, la sensibilidad ante problemas, etc.

2.3. Difusión de Técnicas creativas.

2.3.1.A. Supuestos Básicos.

2.3.1.a. El LIDE considera que la renovación cualitativa real de la educación en un aspecto concreto sólo puede producirse si:

"Las técnicas metodológicas innovadoras son conscientemente asumidas y practicadas por un porcentaje elevado del profesorado", porcentaje superior, al menos, al 50 °/o. Para la consecución de objetivos específicos, como puede ser desarrollar la creatividad y originalidad del niño (artículos 14.1., 18.1. y 27.1 de la L.G.E.), es necesario que cada profesor, al menos, conozca y practique, con cierta sistematicidad, una técnica creativa en su aula y distinga las características y procesos del pensamiento divergente.

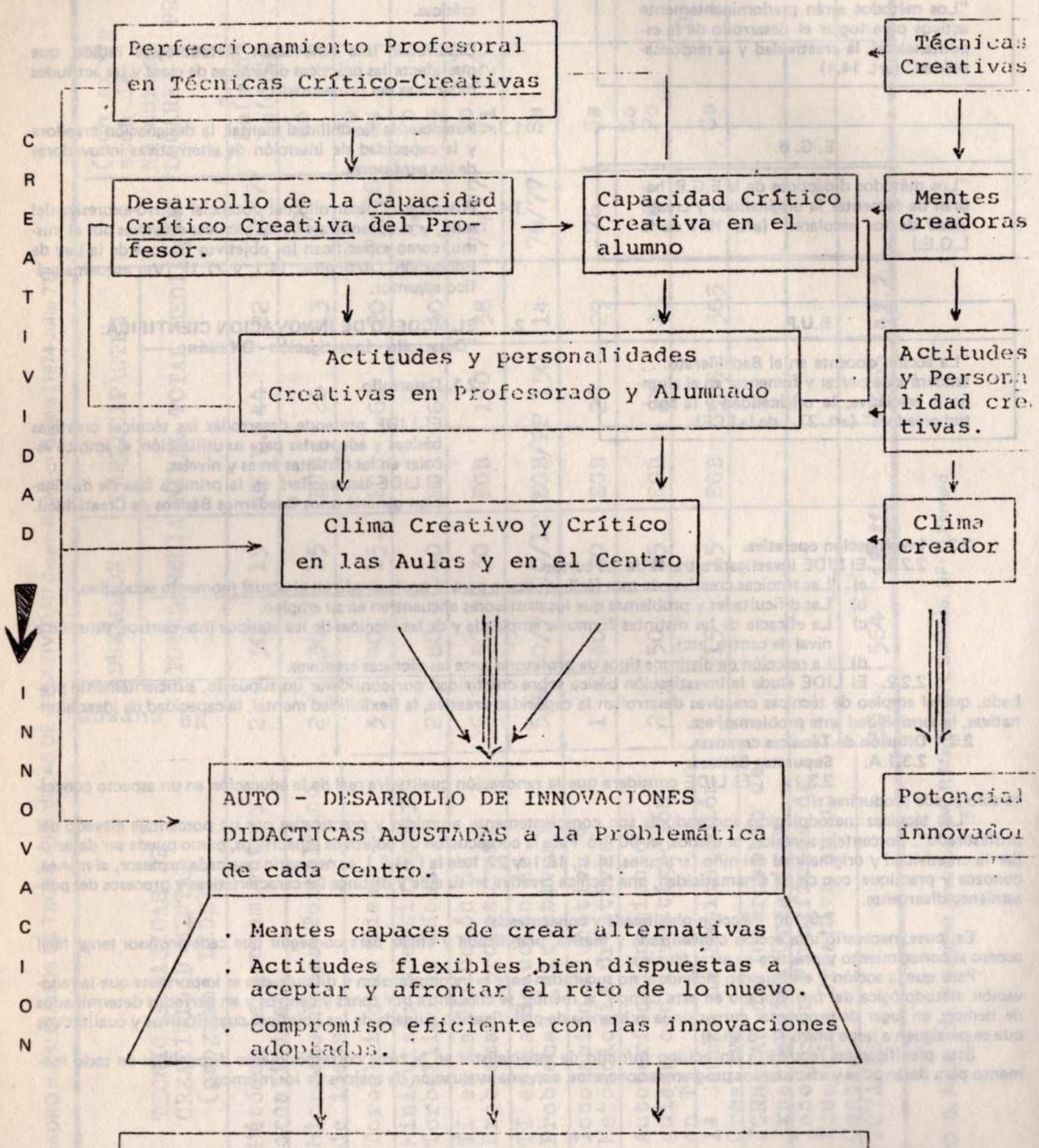
2.3.1.b. **Acción planificada y concentrada.**

Es, pues, necesario una **acción concentrada y masiva, planificada y eficaz** para conseguir que cada profesor tenga fácil acceso al conocimiento y práctica en estas técnicas.

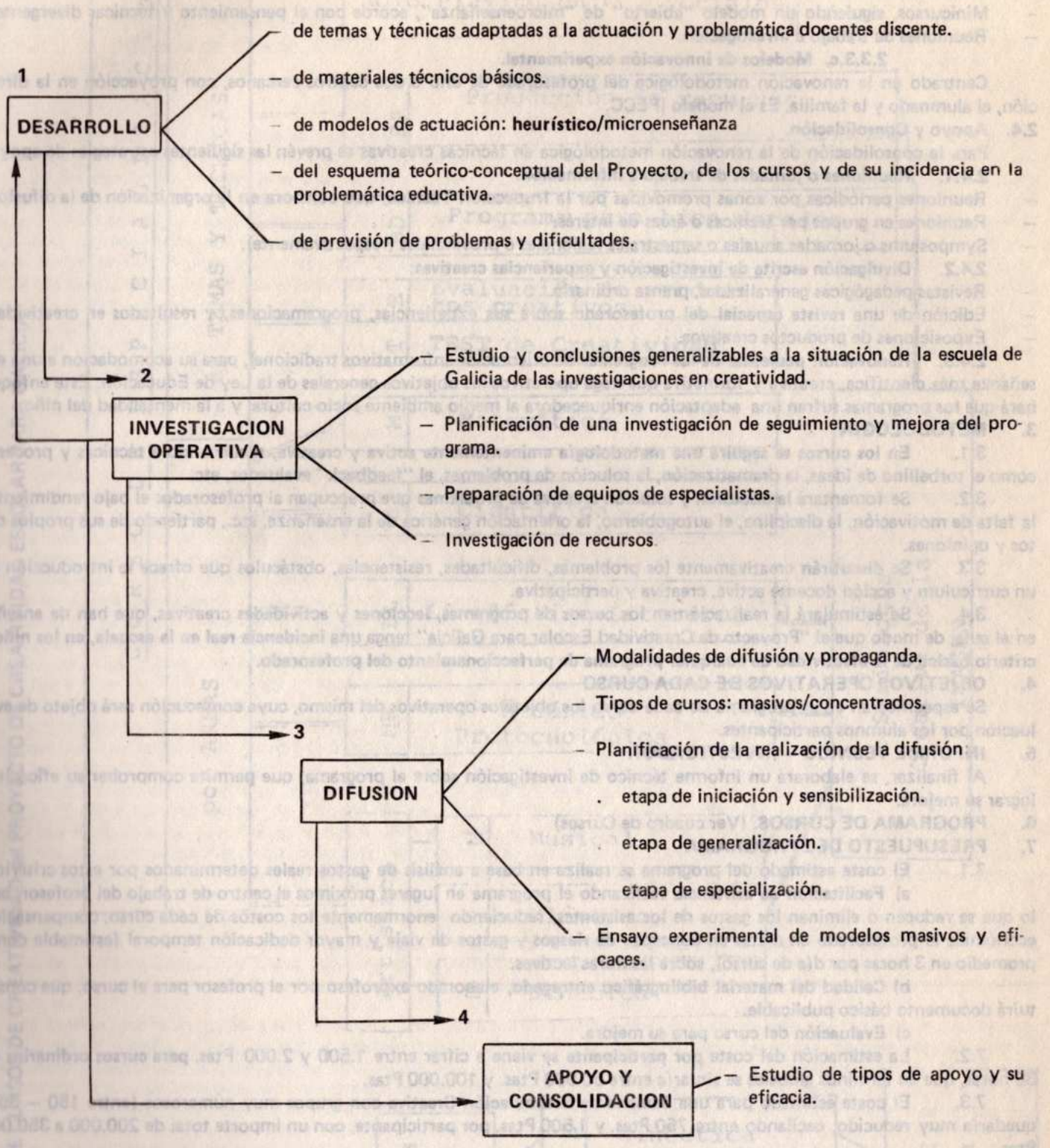
Para que la acción y entusiasmo individual no sucumban ante la incomprensión y dificultades es importante que la renovación metodológica del profesorado en este campo, al menos, se concentre por zonas y centros y en períodos determinados de tiempo, en lugar de programar cursos sin la existencia de planificación cuidada de los objetivos cuantitativos y cualitativos que se persiguen a largo plazo (1–5 años).

Esta planificación requeriría un equipo mínimo de especialistas en la rama correspondiente disponibles en todo momento para desarrollar y efectuar los programas concretos, con una evaluación de mejora de los mismos.

PARADIGMA DEL PROYECTO DE CREATIVIDAD ESCOLAR PARA GALICIA EN LA CONCEPCION DEL LIDE.



DEL MODELO DE INNOVACION CIENTIFICA para el PROYECTO DE CREATIVIDAD ESCOLAR PARA GALICIA



2.3.2.B. Etapas de Difusión de técnicas creativas.

2.3.2.a. Cursos 1976-77, 77-78 y 78-79

Divulgación generalizada de técnicas **creativas básicas** a más del 50 °/o del profesorado.

– Creación de profesores especialistas en áreas o técnicas creativas por zonas y desarrollo de protocolos de formación.

Desarrollo de una revista de Experiencias Innovadoras y Creativas.

2.3.2.b. Cursos 78-79, 79-80 y 80-81:

– Divulgación generalizada de técnicas creativas básicas al 35 °/o del profesorado restante.

Especialización del 20 °/o del profesorado en un área o técnica creativa específica.

Desarrollo de programas especiales para superdotados.

2.3.3.C. Modelos de Difusión.

2.3.3.a. Modelos masivos.

Jornadas o semanas de estimulación creativa para grupos numerosos (de 200 a 400) profesores de una zona sirviéndose de experiencias en vivo, films, videos, diapositivas, actividades abiertas y documentos bibliográficos eminentemente prácticos. Se trata de los modelos SEC y JIEC.

– Symposiums, conferencias, etc.

– Actividades creativas en la **Prensa.**

– Revista de **Experiencias Creativas.**

2.3.3.b. Modelos de incidencia limitada: (30 - 60 participantes)

- Cursos ordinarios.
- Minicursos, siguiendo un modelo "abierto" de "microenseñanza", acorde con el pensamiento y técnicas divergentes.
- Reuniones de trabajo e investigación.

2.3.3.c. Modelos de innovación experimental.

Centrado en la renovación metodológica del profesorado de uno o dos centros cercanos, con proyección en la dirección, el alumnado y la familia. Es el modelo IPECC.

2.4. Apoyo y Consolidación.

Para la consolidación de la renovación metodológica en técnicas creativas se prevén las siguientes estrategias de apoyo:

2.4.1. Reuniones o jornadas de trabajo e información.

- Reuniones periódicas por zonas promovidas por la Inspección Técnica, que colabora en la organización de la difusión.
- Reuniones en grupos por técnicas o áreas de interés.
- Symposiums o jornadas anuales o semestrales regionales o provinciales (respectivamente).

2.4.2. Divulgación escrita de investigación y experiencias creativas:

- Revistas pedagógicas generalizadas, prensa ordinaria.
- Edición de una **revista especial** del profesorado sobre sus experiencias, programaciones, y resultados en creatividad.
- Exposiciones de productos creativos.

2.4.3. Renovación paulatina de los Programas de orientación informativos tradicional, para su acomodación a una enseñanza más científica, creativa y formativa que haga operativos los objetivos generales de la Ley de Educación. Este enfoque hará que los programas sufran una adaptación enriquecedora al medio ambiente socio-cultural y a la mentalidad del niño.

3. METODOLOGIA

3.1. **En los cursos se seguirá una metodología eminentemente activa y creativa,** recurriendo a técnicas y procesos como el torbellino de ideas, la dramatización, la solución de problemas, el "feedback" evaluador, etc.

3.2. Se fomentará la **discusión y solución creativa de problemas** que preocupan al profesorado: el bajo rendimiento, la falta de motivación, la disciplina, el autogobierno, la orientación genérica de la enseñanza, etc., partiendo de sus propios datos y opiniones.

3.3. Se **discutirán** creativamente los problemas, dificultades, resistencias, obstáculos que ofrece la introducción de un curriculum y acción docente activa, creativa y participativa.

3.4. Se estimulará la realización en los cursos de programas, lecciones y actividades creativas, que han de enseñar en el aula, de modo que el "Proyecto de Creatividad Escolar para Galicia" tenga una **incidencia real en la escuela, en los niños, criterio básico de la efectividad de cualquier programa de perfeccionamiento del profesorado.**

4. OBJETIVOS OPERATIVOS DE CADA CURSO

Se especificarán en el programa de cada curso los objetivos operativos del mismo, cuya consecución será objeto de evaluación por los alumnos participantes.

5. INFORME TECNICO – INVESTIGADOR

Al finalizar, se elaborará un informe técnico de investigación sobre el programa, que permita comprobar su eficacia y lograr su mejora.

6. PROGRAMA DE CURSOS. (Ver cuadro de Cursos)

7. PRESUPUESTO DEL PROGRAMA

7.1. El coste estimado del programa se realiza en base a análisis de gastos reales determinados por estos criterios:

a) **Facilitación de asistencia** realizando el programa en lugares próximos al centro de trabajo del profesor, con lo que se reducen o eliminan los gastos de los asistentes, reduciendo enormemente los costos de cada curso; compensación económica al profesorado en dietas en concepto de riesgos y gastos de viaje y mayor dedicación temporal (estimable como promedio en 3 horas por día de curso), sobre las horas lectivas.

b) **Calidad del material bibliográfico entregado,** elaborado exprofeso por el profesor para el curso, que constituirá documento básico publicable.

c) **Evaluación** del curso para su mejora.

7.2. La estimación del coste **por participante** se viene a cifrar entre 1.500 y 2.000 Ptas. **para cursos ordinarios** de 30 horas, que en términos globales se situaría entre 60.000 Ptas. y 100.000 Ptas.

7.3. El coste estimado para una **Semana de Estimulación Creativa** con grupos muy numerosos (entre 150 – 350) quedaría muy reducido, oscilando entre 750 Ptas. y 1.500 Ptas. por participante, con un importe total de 200.000 a 350.000 Ptas.

Los costes del modelo JIEC serían similares a los de S.E.C. Ambas modalidades (SEC y JIEC) por su desarrollo masivo son las fórmulas más económicas, independientemente de su eficacia y calidad.

7.4. El importe del modelo IPECC de renovación metodológica en técnicas creativas para una enseñanza creativa y democrática en todo un centro está presupuestada entre el millón y millón y medio, oscilando, tal vez, el precio por profesor participante entre las 20.000 y las 50.000 Ptas. Aparentemente es el modelo más caro: no obstante puede haber motivos para suponer que es un modelo económico y rentable, e incluso barato, si se tienen en cuenta:

– Su **acción directa** e intencional **sobre todo el alumnado** y profesorado (entre 20 y 40), que aprende y practica, al menos, tres métodos creativos y democráticos.

– Su **incidencia directa sobre el medio familiar (entre 500 y 1.000 personas),** constituyendo una fórmula de educación permanente y de acercamiento y comprensión de la orientación e innovación educativa del centro por parte de los padres

– El **carácter científico e innovador** que adquiere la enseñanza al efectuar el control evaluativo del ensayo.

7.5. La estimación total del presupuesto del Proyecto de Creatividad Escolar para Galicia es difícil de precisar, pues depende de los modelos de perfeccionamiento elegidos.

Se prevé su desarrollo funcional en 5 años y su culminación y seguimiento en otros 5. Es decir, de llevarse a cabo **podríamos asegurar que dentro de diez años en 1987 Galicia tendría un profesor y una educación Creativa y democrática en cada aula.**

El Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad Gallega, las instituciones político-económicas-sociales y culturales de Galicia, el Ministerio de Educación y Ciencia tienen la palabra.

CUADRO DE CURSOS DE CREATIVIDAD del PROYECTO DE CREATIVIDAD ESCOLAR PARA GALICIA

CURSO DE ESPECIALIZACION

por AREAS

en TEMAS Y TECNICAS

- Sinéctica
- Role Playing en CC. Sociales
- PR — Producción de recursos Creativos
- BD — Programa para bien dotados
- E — Evaluación de productos creativos.
- T — TEST de Creatividad
- M — Matemática
- G — Científica
- LL — Lingüístico-Literaria
- MP — Mecánico-Pretecnológica
- Artística
  - M — Musical
  - P — Plástica
  - D — Dinámica

Semiología Creativa de la IMAGEN

CURSO DE TECNICAS BASICAS DE CREATIVIDAD

SEC. Semana de Estimulación Creativa.

Minicurso

Técnicas Básicas

- S — Sinéctica
- SP — Solución de Problemas
- TI — Torbellino de Ideas

APRENDIZAJE CREATIVO en EQUIPO

- A
- C
- E

Una comprensión de la Creatividad en las praxis

- P — Personas
- P — Procesos
- P — Productos

Creativos

LA PEDAGOGIA DE LAS CULTURAS ORIENTALES COMO INNOVACION PEDAGOGICA
(Trad. del original gallego)

AUTOR . Fernando Pérez Barreiro
M.R.P. : Jornadas do Ensino. Galiza
C.A. : GALIZA

La contracción de las distancias físicas en el mundo de hoy, la comunicación casi instantánea entre los puntos más distantes del planeta no condujeron, contrariando así las esperanzas de muchos, a la distensión de las relaciones internacionales, sino que las agudizaron, tornándolas más aterradoras con la perspectiva de la aniquilación global. No ha mejorado ni siquiera el conocimiento mutuo. Los medios de comunicación de masas nos dan imágenes interesadas o irresponsables, mucho más distorsionadas que las de los viajeros de anteño, tal vez porque éstos poseían una fibra moral sin la cual no les hubieran sido posible semejantes viajes, mientras que los manipuladores de imágenes instantáneas en la "aldea global" sólo necesitan dinero y un módico caudal de talento en el mercado. El turismo, gran negocio sin duda, no hace más que confirmar, en la mayor parte de los casos, los prejuicios que ya abrigaba el turista con respecto a los países que visita, agravados porque piensa ahora que nada le resta por saber de aquellos, puesto que "estuvo allá". Y otro tanto le ocurre al pasivo destinatario de los medios de comunicación, convencido de que "hoy, con la TV, está uno enterado de lo que pasa en el mundo entero". Por uno y otro camino se mata la curiosidad, fuente insustituíble del saber gozoso y fecundo. Y así persisten y se consolidan, por ejemplo, los más ridículos estereotipos nacionales.

Si queremos una escuela orientada hacia el fortalecimiento de los valores humanos y no a insertar al educando, con un máximo de rapidez y economía, en los procesos de la tecnología del poder, urge que en ella le demos al futuro ciudadanos responsable los medios —y cuantos más, mejor de crítica y defensa contra el aluvión de información manipulada a que esa tecnología lo va a someter.

De ahí la importancia, por ejemplo, de que el niño adquiera en la escuela unas bases sólidas y objetivas para el conocimiento de otros países y culturas. Que no vea a estas como enemigos naturales de una "esencia" nacional o supranacional ("cristiandad", "Europa" o "mundo libre") que es preciso defender implacablemente, visión paranoica de trágicas consecuencias, ni tampoco como un muestrario de curiosidades ajenas al curso central y "razonable" del río de la historia.

Constituye ya un tópico el decir que la China representa, en términos de población, la cuarta parte de la humanidad, y si hablamos del "Lejano Oriente" en el sentido del que no es "Próximo", es decir, si nos referimos además a la India, el Japón y los países del Sudeste Asiático, estamos hablando ya de la mitad del género humano. En términos culturales se trata, simplemente, de la otra mitad de la aventura intelectual humana, la otra cara de la Luna del espíritu, la que no se descubre en un viaje a Bangkok "con todo incluído", ni en una visita a la China con guías de la agencia oficial o como integrante de una delegación de gobierno, partido o cámara de comercio.

No es que haya en el Oriente un secreto místico que vaya a solucionar nuestros problemas. Lo que sí hay es un esfuerzo paralelo, hecho por hombres como nosotros, para encontrarle sentido a la vida, y una complicada realidad histórica y actual que tenemos que conocer, entre otras cosas, porque está imbricada con la nuestra en muchos puntos. Por eso hemos de hacernos una idea tanto de los fundamentos culturales como de los acontecimientos actuales de esos países.

La ausencia de estudios orientales a nivel superior en la Península Ibérica es asunto grave y que llama la atención, sobre todo porque tiempos hubo en que se encontraba en ella el centro de esos saberes. El primer libro europeo sobre China fue el "Tratado" del portugués Gaspar de Crua 1/. El segundo, el "Discurso" de Bernardino de Escalante 2/. en castellano, fue traducido al inglés a los dos años de su publicación en Sevilla. La "Historia" del agustino español Juan González de Mendoza 3/, escrita por encargo del Papa Gregorio XIII, fue traducida a prácticamente todas las lenguas europeas y al latín antes de finalizar el siglo XVI, es decir, en quince años, y, con cuarenta y siete impresiones en total hasta esa fecha, era la obra indispensable para quien quisiera saber algo de China.

Panorama muy semejante se nos ofrece por lo que respecta a la India. La información sobre aquel subcontinente fue, en la primera mitad del XVI, monopolio portugués. La "Historia" de Fernão Lopez de Castanheda 4/, las "Decadas" de João de Barros, la "Suma Oriental" de Tomé Pires y, con toda la fantasía que puede tener, la deliciosa "Peregrinaçâo" de Fernão Mendes Pinto, eran, con tantos otros libros portugueses, obras únicas en Europa para el conocimiento de la India y de Oriente en general.

Es cierto que la época en que los reinos ibéricos demostraron interés por Oriente coincidió con la de su proyección política a escala mundial. Cierto puede ser también que no dispongamos hoy de los recursos necesarios para competir con el orientalismo académico de otros países, con la sinología norteamericana, por ejemplo, que es sumamente cara. Pero no hay que olvidar que existe una sinología muy respetable en países como Italia, por ejemplo, y un orientalismo ilustre y de gran tradición en Inglaterra, Alemania y Francia. Tanto una formación básica como una concentración en determinadas parcelas de la investigación, para las que existen incluso ventajas de material no aprovechado todavía, son tareas que deberían estar a nuestro alcance. Hay que tener presente que, incluso para aprovechar y valorar los resultados de las investigaciones orientalistas bien formados en el nuestro. Nadie renuncia a contar con estudios de Física Atómica porque no sea posible competir con los EE.UU. en ese terreno, y todos sabemos que para utilizar lo que allí o en otro lugar se haga tenemos que contar con físicos de esa especialidad que podemos formar en el propio país.

La falta de estudios universitarios —gravísima, como ya dijimos— no tendría por qué impedir, sin embargo, la enseñanza escolar a que atiende la presente comunicación. Lo ideal será, claro está, utilizar los resultados obtenidos en los centros universitarios de estudio e investigación, debidamente adaptados, para su difusión a nivel escolar con los fines que indicamos en los primeros párrafos de esta exposición. Pero la urgencia de estas realidades no permite esperar a que se desarrolle el orientalismo académico en nuestros países. Su ausencia se puede suplir mediante la creación de uno o varios "Centros de Recursos Didácticos Orientales", a los que pudiesen acudir en busca de orientación y materiales las escuelas interesadas. La articulación administrativa de los Centros podría revestir diversas formas, desde la fundación independiente hasta la dependencia financiera de las autoridades educativas centrales o automáticas. Me permito sugerir, con todo, que cuanto más alejados estén del poder central de uno de los estados que actualmente existen, tanto mejor, por razones prácticas y de experiencia. Aun-

---

1.— "Tratado en que se côtam muito por esteso as cousas da China" (Evora, 1569)
2.— "Discurso de la navegación que los Portugueses hacen a los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia q se tiene de las grandezas del Reino de la China" (Sevilla, 1577)
3.— "Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reyno de la China (Roma, 1585)
4.— "Historia do descobrimento e conquista da India pelos Portugueses" (1551).

que, como digo, las posibilidades teóricas son muchas y no se debe descartar de antemano ninguna de ellas.

La forma más adecuada para este tipo de enseñanza en la escuela es la de "actividades dirigidas" o "proyecto" (para usar la terminología anglosajona). Con criterio muy flexible y como orientación general sería suficiente dedicarle uno a tres meses a cada centro de interés (China, Japón, India, Indonesia, Filipinas. . .), con media hora diaria o tres horas por semana de trabajo en clases, más actividades fuera de la escuela.

El Centro facilitaría material e instrucciones para el profesor, que no tiene por que ser un especialista en el asunto. Es fundamental también contar con libros de divulgación seria, probablemente editados por el Centro en nuestro caso —aunque en otros países se puedan encontrar en las listas de las editoriales— que pueden estar permanentemente en la biblioteca de la escuela o ser prestados por el Centro.

El profesor da explicaciones y orientaciones generales, con ayuda del material audio-visual que va en el "juego" que se le facilita. Cuando sea posible, se visitan museos u otros lugares de interés para el proyecto. En casa, el alumno lee uno o varios de los libros recomendados en la lista que va también con el material, dibuja mapas y personajes, completa hojas de trabajo y escribe breves composiciones, imaginando, por ejemplo, que es un campesino de China meridional que cuenta lo que hace, lo que le preocupa porque puede ocasionar el malogro de su cosecha de arroz, etc.; o que es un funcionario de los tiempos del imperio británico en la India que escribe a sus familiares describiendo su llegada al país y lo que más le impresionó; o un funcionario de hacienda español en Manila (que estaría tan sólo a unas tres generaciones de distancia del alumno, y hasta puede haber sido antepasado suyo).

El terreno es ilimitado. De lo que se trata es de dar una información que, al mismo tiempo que objetiva —y no revestida de falso exotismo— estimule la imaginación auténtica y no la fantasía vana. Así podrá el escolar ir adquiriendo los instrumentos que le permitirán apreciar una buena película china y criticar un serial de Fu Manchú. O para imaginar con base real lo que puede ser una racha de hambre en la India o la desfoliación de un bosque en Vietnam. O para "sentir" el dolor de una guerra en el otro lado del mundo, por tener la vivencia imaginativa de la común humanidad. No bastan para eso, como instrumento pedagógico, ni las predicaciones ni las fantasías sin base real.

Tendrían que figurar también en el material didáctico fragmentos bien escogidos de textos, clásicos y modernos, de la literatura del país o zona presentado en el proyecto. Convendría igualmente tener fragmentos de literatura de viajes europeos por estos países y, siempre que sea posible, textos que reflejen cómo se ve y vió Europa desde otras culturas. Esto resulta más fácil en unos casos que en otros, pero casi nunca imposible. Y la confrontación de puntos de vista es de gran utilidad, no precisamente para fomentar un relativismo superficial, sino para superarlo sobre la base de una valoración objetiva de la complejidad cultural y la variedad de un mundo que, si queremos que sea humano —o tal vez, simplemente, que siga existiendo— tendremos que esforzarnos por que sea pluricultural, respetuoso y pacífico.

Además de los orientalistas integrantes del personal del Centro —que no tendrían por qué ser muchos, pero sí de gran dedicación—, se recabaría la colaboración de entidades y personas de los países estudiados. No sería difícil, por ejemplo, hacer que un escolar japonés visitase una escuela en que se esté trebajando en un proyecto sobre Japón, o concertar correspondencia con niños orientales que estudien o sepan alguna de las lenguas que conocen los de la escuela. Las Embajadas, que no siempre son la mejor fuente de información objetiva cuando se trata directamente con sus agregadurías culturales, serían, en cambio, muy útiles a través del Centro, que cerniría críticamente su información.

Reviste suma importancia el contacto de los docentes con el Centro, ya que las opiniones y críticas de aquellos le permitirán a éste ir ajustando sus actividades a la realidad de la escuela. Además de esa relación ininterrumpida, debería el Centro organizar cursillos para dar a los profesores información básica sobre los países y culturas de que se trata, e incluso con algo más de profundidad para los que tuviesen interés especial por alguna de ellas.

A PEDAGOGIA DAS CULTURAS ORIENTAIS NA ESCOLA COMO INOVAÇOM PEDAGOGICA

AUTOR : Fernando Pérez Barreiro
M.R.P. : Jornadas do Ensino. Galiza
C.A. . GALIZA

INTRODUCÇOM

A reducçom das distancias fisicas no mundo de hoje e a comunicaçom quase instantánea entre os pontos mais longícuos do planeta nom levarom, contrariamente do que muitos esperavam, ao relaxamento das tensons internacionais. Ao contrário, aguzaron-nas e tornarom-nas mais aterrorizantes com a perspectiva do aniquilamento global. Nem sequer melhorou o conhecimento mútuo.

Os meios de comunicaçom de massas dam-nos as imagens interessadas ou irresponsáveis, muito mais distorisionadas do que as dos velhos viageiros, talvez porque eles tinham uma febra moral sem a qual nom poderiam fazer semelhantes viagens, mentras que os manipuladores de imagens instantáneas, na "aldeia global", só precisam de dinheiro e de um módico caudal de talento no mercado.

O turismo, grande negócio, nom fai mais do que confirmar, na maior parte dos casos, os preconceitos que o turista já tinha a respeito dos países que visita, com a agravante de que agora pensa que nom fica nada a saber deles, pois que "estivo alá". E o mesmo acontece-lhe ao pasivo destinatário das comunicaçons, convencido de que "hoje com a TV está um enterado do que passa no mundo inteiro".

Por um caminho ou por outro mata-se a curiosidade, fonte insustituivel do saber ledo o fecundo. E assim persistem e consolidam-se por exemplo os ridículos estereotipos nacionais.

Uma escola orientada aos valores humanos

Se queremos uma escola orientada ao afincamento dos valores humanos e nom à inserçom do educando, com a maior rapidez e economia, nos processos da tecnologia do poder, urge que lhe demos nela ao futuro cidadâo responsável os meios —quantos mais melhor— de critica e defesa contra a enxurrada da informaçom manipulada, que essa tecnologia lhe vai lançar enriba.

Por isso é importante, por exemplo, que a criança adquira na escola umas bases sólidas e objectivas de conhecimento de outros países e de outras culturas. Que nom veja esses paises nem como inimigos naturais de uma "essência" nacional ou supranacional ("cristiandade", "Europa" ou "mundo livre", "ocidente") que prexia ser defendida inexoravelmente, visom paranoica de trágicas consequências, nem tampouco com um mostruário de curiosidades alheias ao curso central e "razoavel" do rio da história.

As culturas orientais no ensino, como renovaçom pedagógica

E tópico dizer que a China representa, em termos de populaçom, a quarta parte da humanidade, e se falamos do "Longícuo Oriente" ou do "Oriente que nom é próximo", quer dizer se abrangimos tamem a India, o Japom e os paises do Sudeste Asiático, podemos falar já da metade do género humano. Em termos culturais trata-se, simplesmente, da outra metade da aventura intelectual humana; a outra face da Lua do espírito; a que nom se descobre numa viagem a Bangcoque "com tudo incluido" nem numa visita à China, com guias de agência oficial ou fazendo parte de uma delegaçom de governo, partido ou câmara de comércio.

Nom é que no Oriente haja um segredo mistico que vaia solucionar os nossos problemas; o que ha é um esforço paralelo, feito por homes como nós, por lhe encontrar senso à vida, e uma realidade histórica e actual que temos que conhecer, entre outras cousas, porque esta enguedelhada com a nossa em suitos pontos. Dai que compra ter ideia ao mesmo tempo dos alicerces culturais e dos acontecimentos actuais desses paises.

A ausência de estudos orientais a nivel superior na Peninsula Ibérica é assunto grave e que chama a atençom. Sobretudo porque houvo tempo em que nela se achava o centro desses saberes. O primeiro livro europeu sobre a China foi o "Tratado" do português Gaspar da Cruz ("Tratado em que se côtam muito por esteso as cousas de China". Evora, 1569). O segundo, o "Discurso" de Bernardino de Escalante ("Discurso de la navegación que los portugueses hazen a los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia q̃ se tiene de las grandezas del Reino de la China", Sevilha, 1577) em castelhano, foi traduzido ao inglês aos dous anos de ter sido publicado. A "História" do agustino espanhol Juan Gonzalez de Mendoza ("Historia de las cosas mas notables, ritos y costumbres del gran Reyno de la China" Roma, 1585), escrita por encárrego do Papa Gregorio XIII, tinha sido traducido a prácticamente todas as línguas europeas e ao latim, antes de concluir o século XVII; é dizer, em quinze anos e, com quarenta e sete impressons em total até essa data, era a obra indispensável para quem quixera saber da China.

Mui semelhante é o panorama polo que di respeito à India. A informaçom sobre o subcontinente foi, na primeira metade do XVI, monopólio português. A partir dessa data e ate meados do XVII, a "História" de Fernão Lopes de Castanheda ("História do descobrimento e conquista da India pelos portugueses", 1551), as "Decadas" de João Barreros, a "Suma Oriental" de Tomé de Pires e, com toda a fantasia que poda ter, a deliziosa "Peregrinçâo" de Fernão Mendes Pinto eram, com outros muitos livros portugueses, obras únicas na Europa para o conhecimento da India e do Oriente em geral.

E certo que a época em que houvo interesse polo Oriente nos reinos ibéricos coincidiu com a presença política deses a escala mundial. Tambem pode ser certo que nom tenhamos hoje os recursos necessários para competir com o orientalismo académico de outros paises, com a sinologia norte-americana por exemplo, que é de muito custo. Mas existe uma sinologia mui respeitavel em paises como Itália, p. ex., e um orientalismo ilustre e de grande tradiçom na Inglaterra, na Alemanha e na França. Tanto uma formaçom básica, quanto uma concentraçom em algumas leiras de pesquisa, para as que incluso existem vantages de material ainda nom aproveitado devidamente, som tarefas para as que deveriamos ter folgos avondo. Há que ter presente que até para aproveitar e avaliar os resultados das pesquisas orientalistas, feitas noutros paises, precisamos de orientalistas bem formados no nosso. Ninguem renunzia a ter estudos de Física Atómica por nom poder competir com os EEUU nesse domínio, e todos sabemos que para utilizar o que alá ou noutro lugar se faga temos que contar com físicos dessa especialidade, que podemos formar no pais próprio.

As actividades dirigidas ou "projecto" e os Centros de Recursos Didácticos Orientais, base de novaçom pedagógica proposta.

A falta de estudos universitários —gravissim já o dixemos— nom teria por que impedir, contudo, o ensino escolar que visa a presente comunicaçom. O ideal seria usar os resultados obtidos hos centros de estudo e pesquisa de nível escolar, com os fins que sinalamos nos primeiros párrafos desta exposiçom.

Mas, a urgência dessas finalidades nom dá tempo a esperar polo desenvolvimento do orientalismo acadêmico nos nossos países. Pode-se suplir essa falta com a criaçom de um ou vários Centros de Recursos Didácticos, com uma parte dedicada a Recursos Didácticos Orientais, aos que pudessem acudir as escolas interessadas na procura de orientaçom e materiais. A articulaçom administrativa dos Centros poderia adoptar diferentes modelos, desde a fundaçom independente até a dependencia financeira das autoridades educativas centrais ou autonómicas, dentro de uns Centros de Recursos Didácticos que já teriam de existir. Permito-me contudo sugerir que quanto mais afastados do poder central dum dos estados que actualmente exis-

tem milhor, por razons práticas e de experiência. Ainda qué, como digo, as posibilidades teóricas som muitas e nom convem rechaçar nenguma antes de tempo.

A forma mais adequada para esta classe de ensino na escola é a das "actividades dirigidas" ou "projecto" (na terminologia anglosaxona). De um a três messes para cada centro de interesse (A China, Japom, India, Indonésia, Filipinas. . .) com meia hora diária ou três horas por semana de trabalho na aula, mais actividades fora da escola, é suficiente, com critério mui flexivel e como orientaçom geral.

O Centro facilitaria material e instrucçoms para o professor, que nom tem por que ser um especialista no tema. E fundamental contar temem com livros de divulgaçom seria, provavelmente editados polo Centro no nosso daso —ainda que em outros paises podem-se encontrar nas listas das editoras— que podem estar permanentemente na biblioteca da escola ou ser emprestados polo Centro.

O professor da explicaçons e orientaçons gerais, com a ajuda do material audiovisual que vai no "jogo" que se lhe facilita. Sempre que seja possível visitam-se museus e outros lugares de interesse para o projecto. Na casa, o aluno lê um ou varios dos livros recomendados na lista que vai tamem com o material, desenha mapas e personagens, completa folhas de trabalho e escreve breves composiçons, imaginando por esemplo que é um camponês do sul da China e conta o que fai, o que lhe preocupa, porque pode fazer-lhe perder a colheita do arroz, etc.; ou o que é um funcionário dos tempos do Império británico na India e escreve â casa descrevendo a sua chegada ao país; o que o que mais o impresionou; ou um funcionário da Fazenda espanhola em Manila (que estś só umas três gerañons de distáncia do rapaz, e pode mesmo ter sido familiar seu). O campo é ilimitado. O alvo é dar uma informaçom que ao mesmo tempo estimule a imaginaçom auténtica e nom a fantasia va. E assim o neno pode ir colhendo os instrumentos para apreciar um bom filme chinês e criticar um serial de Fu Manchú. Ou para imaginar com base real o que pode ser uma fame na India ou a desfoliaçom de uma floresta no Vietnam. Ou para "sentir" a dor de uma guerra no outro lado do mundo, por ter a vivencia imaginativa da comum humanidade. Para isto nom chegam, como instrumento pedagógico, nem as prédicas nem as fantasias, sem base real.

O material didáctico teria de incluir tambem fragmentos bem escolhidos de textos, clásicos e modernos, da literatura do pais ou zona apresentada no projecto. Igualmente conviria ter fragmentos de literatura de viagens europeas por esses paises e, sempre que for possivel, textos em que se reflexe a vison da Europa desde as outras culturas. Isto é mais facil nuns casos do que a otros, mas quase nunca impossível. E a confrontaçom de pontos de vista é de grande rendimento, nom para criar um relativismo superficial senom para superá-lo sobre as bases de valoraçons objectivas da complexidade cultural e a variedade do mundo que, se queremos que seja humano, ou talvez simplesmente que siga existindo, teremos que fazer por que seja pluricultural, respeitoso e pacífico.

E sumamente importante o contacto dos ensinantes com o Centro, que deve recever deles opinions e críticas que lhe permitam ir ajustando as suas actividades à realidade da escola. Além dessa relaçom constante, o Centro organizaria cursinhos para dar aos ensinantes informaçom básica sobre os paises e culturas de que se trata, e incluso com algo mais de profunidade para os que tivessem especial interesse por alguma delas.

Além dos orientalistas integrantes do pessoal do Centro, que nom teriam que ser muitos, mas sim de grande dedicaçom, pediria-se a colaboraçom de entidades e personalidades dos países que se estudam. Nom seria dificil, p. ex., fazer que visitase uma escola, em que os rapazes estejam trabalhando num projecto sobre o Japom, um escolar japonês; ou estabelecer correspondência postal com nenos orientais que saibam ou estudem alguma das línguas que conhecem os da escola. As Embaixadas, que nom sempre som a milhor fonte de informaçom objectiva, quando se trata directamente com as suas Agregadurias Culturais, seriam, em troca, mui úteis através do Centro, que faria de peneira crítica.

PROBLEMÀTICA A L'ESCOLA QUE S'OPOSA A LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Document aprovat a les I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica.
Roses, 5 i 6 de novembre de 1983.

La finalitat d'aquesta ponència és fer d'una banda una enumeració de tota una sèrie de problemes que s'oposen als esforços per aconseguir una renovació pedagògica de l'escola del nostre País i, de l'altra, presentar una proposta d'acció als mateixos Moviments de Renovació Pedagògica i a l'Administració de cara a la superació de la situació actual.

Considerem que les dificultats en què es troba la renovació pedagògica en aquests moments s'inclouen en els següents apartats:

- Problemes de l'escola com a institució social.
- Qüestions relacionades amb el sistema administratiu educatiu.
- Qüestions relacionades amb l'educador.
- Qüestions relacionades amb l'alumne.
- Qüestions induïdes per la societat de consum.

L'escola incideix en el conjunt de tota aquesta problemàtica. La metodología, però, ens obliga a separar una sèrie de problemes que estan totalment interrrelacionats a l'escola.

1. PROBLEMES DE L'ESCOLA COM A INSTITUCIO SOCIAL

(Problemes de l'escola com a institució social (7 vots).

¿Seria il.lusori pensar que la realitat de l'escola es pot analitzar al marge de la realitat històrica i social, o que les alternatives poden plantejar-se sense tenir en compte el context en el qual són possibles?

1.1. L'escola com a institució clau de socialització rep una forta pressió social que afecta els continguts, sistemes d'avaluació valors, normes, actituds i pautes de comportament.

1.2. La interrrelació escola societat no és suficient. Ens trobem que l'escola, que hauria de donar una sèrie d'elements perquè els alumnes poguessin tenir uns mitjans per a treballar i mostre's en la societat amb una postura crítica i constructiva, moltes vegades ofereix uns continguts que estan totalment desfasats en l'època actual i a vegades tarda moltíssim a incorporar els elements d'una societat "en canvi permanent" com és l'actual.

1.3. El lligam de l'escola amb el medi no s'ha assolit. En la nostra societat existeixen profundes diferències culturals i socials que exigeixen procesos educatius diferents, atenció diversa, en definitiva, un ensenyament adequat a cada medi. A més, els programes educatius són tan extensos i generals que no permeten, sense saltar-se, donar continguts propis del medi. Per altra banda els mestres que volen realitzar una tasca educativa llegada al medi, es troben amb una manca de mitjans per a poder realitzar aquesta tasca (agraujada pels llibres de text) (5 vots).

1.4. L'escola és un lloc de lluita política i ideològica. No es pot pas amagar la utilització de l'escola pel foment d'ideologies concretes, evitant la solució més difícil però molt més renovadora, d'una escola pluralista.

1.5. L'actual crisi de valors de la societat incideix en l'escola i l'afecta, com totes les institucions i les relacions socials. L'hem de constatar com una font d'interrogants per a l'escola.

1.6. La crisi econònima també té una incidència notable. Altera la vida quotidiana de la família de bastants alumnes, afegeix tensió a l'activitat escolar. La tasca educativa es fa més difícil sobretot en aquests medis en els quals ja ho era.

1.7. El marc jurídic actual condiciona negativament l'escola. El retard en reformes educatives en la línia de la renovació pedagògica va en-detriment de la millora de l'escola.
Igualment, quan les reformes que l'administració ha decidit emprendre no són aplicades a toda la realitat de l'escola, funcionant aspectes segons lleis anteriors, i aspectes segons la nova reforma.
Tampoc no podem deixar de banda que l'escola queda condicionada pel sistema polític i pels models de govern, i que la seva renovació sols és possible en una democràcia, amb projectes socials progressistes.

1.8. El marc educacional a Catalunya i als Països Catalans en general, crea uns problemes addicionals. Hi ha una sèrie de pressions i problemes que no ajuden a una racional utilització de la llengua del País i a traballar uns continguts des d'una societat i perspectiva catalanes, fora d'aportacions puntuals voluntaristes.
(El tema de la llengua ja és tractat en una altra ponència d'aquestes jornades).

1.9. La problemàtica de la Intervenció dels pares en l'ensenyament. També pot comportar, per la seva forma, uns elements de dificultat per aprofundir la renovació. Massa sovint, la distància entre el model educatiu de l'escola i el familiar és excessiva. Poques vegades es fa l'esforç o es disposa dels recursos necessaris per aconseguir una progressiva incorporació dels pares als projectes educatius de l'escola.
No hi ha un sistema d'informació adequat a nivell oficial ni en els mitjans de comunicació.
A vegades, fins i tot, els antagonistes entre l'escola i els pares creen problemes, que pateix l'actor principal de l'ensenyament: l'alumne. Això, però, no ha de suposar un allunyament dels pares, ja que la participació democràtica dels estaments implicats en l'escola (pares, mestres, alumnes) sempre és un element impulsor.

Esmena a 1.4 (6 vots): Ha ha campanyes que es monten en base a l'escola, més per servir interessos privats que no pas per millorar-la. S'aprofita l'escola perquè els nens són més fàcilment manipulables que altres sector socials, i perquè la formació que s'hi rep marca fortament la personalitat i l'ideari del futur ciutadà.

2. QUESTIONS RELACIONADES AMB EL SISTEMA ADMINISTRATIU EDUCATIU

2.1. L'Administració no assumaix a la pràctica les seves competències i la seva responsabilitat del funcionament de les escoles i el sistema educatiu. Massa vegades es vol carregar una reforma al voluntarisme, el qual no es pot prendre com element decisiu. S'ha de caminar cap a una professionalització de la tasca pedagògica.

2.2. L'escassa participació dels mestres en la confecció de programes generals i normes relacionades amb l'escola. Els programes, que poden estar ben confeccionats, arriben a les escoles com uns componets teòrics que sovint no s'apliquen fora de qüestions merament burocràtiques.
Pel que fa als MRP han estat marginals i potser marginats en la reflexió d'aquests problemes per dues qüestions: la manca de recursos i les escases oportunitats que se'ns ha donat per a la participació.

2.3. La manca d'estabilitat en els claustres escolars, ha estat un factor negatiu importantíssim perquè ha impossibilitat la formació d'equips de treball necessàris per millorar progressivament l'ensenyament. A les escoles encara els mestres tenen molt poca continuïtat.

Malgrat tot, l'Administració hauria de cercar uns mecanismes per evitar la permanència intocable que també podria oposar-se a la renovació.

2.4. El sistema actual de provissió de places provoca una adjudicació irracional de les vacants. Caldria avançar cap a una especificació de les vacants de les plantilles.

2.5. El nombre d'aules per centre és actualment excessiu. Es molt important, que el nombre d'aules sigui reduit si es vol que l'escola sigui un lloc on es forma una persona sensibilitzada pels problemes dels altres i solidària en las solucions possibles de caràcter humanístic.
En termes absoluts veiem com la dotació anual a les escoles és del tot insuficient, si volem que es cobreixin aspectes com els mitjans audiovisuals, materials plàstics, les sortides de treball . . . a més a més del material fungible.
Tampoc no es pot ignorar el deficient control que hi ha sobre l'Administració de la dotació econòmica actual de les escoles.
Encara no està assolida la gratuïtat de l'Ensenyament públic, mentre es continua subvencionant amb fons públics l'escola privada.

2.15. Manca un pla general de reciclatge permanent, L'administració és la responsable de realitzar-la i és en la consciència de tots la seva necessitat.

2.16. La relació mestre-aula fa que la ratio de mestres per nombre d'unitats escolars sigui insuficient per portar a terme una estructura dinàmica i renovadora a dins l'escola.

Esmena el 2.12 (5 vots). La inspecció en general es veu desbordada davant l'enorme quantitat de problemes administratius que se li presenten i no té prou temps o dedicació per arribar a dur a terme una planificació i renovació pedagògica amb complet acord-relació amb els mestres. També cal la necessitat del seu reciclatge.

Esmena al 3.2 (7 vots) la qüestió de la línia pedagògica de les escoles (ideari, projecte educatiu) té un doble aspecte a considerar:

a) Els idearis de les escoles realment poden limitar la tasca del mestre.
b) La falta absoluta de projecte i d'ideari a d'altres escoles converteix l'escola de una barrija-barreja amb massa poc punts en comú per definir una educació clara.

Esmena al 3.8 (6 vots) afegir: Si el mestre no disposa d'un temps lliure en horari lectiu, mai no podrà portar a terme un projecte renovador de l'escola.

4. QUESTIONS RELACIONADES AMB L'ALUMNE

L'alumne ha de ser l'actor principal de l'educació, i la seva disposició i acció devant de l'ensenyament és clau per fer de l'escola un lloc de formació integral. Malgrat tot és l'element que menys poder de decisió té en el cavi cap una renovació de l'escola. La seva aportació només pot ser positiva en la mesura que les condicions socials, escolar i del mestre li facilitin l'activitat.

Direm alguns elements problemàtics que defineixen gairabé allò que no és l'escola renovada:

4.1. La manca de motivació que s'observa en els nens. Aquesta manca de motivació que té relació amb els valors dels alumnes, és evidenciada a mesura que l'alumne avança en el seu ensenyament. Per alta banda la inadequació de continguts a la realitat del nen, el foment d'una pràctica escolar no activa i de repetició no pot pas entusiasmar ningú.

4.2. La falta de visió de la finalitat dels estudis és un problema important lligat a l'anterior. En la mesura que el nen es pregunta la finalitat dels seus estudis i no rep resposta suficient perd l'interés. Mentre falti un lligam amb el medi directe del nen i l'escola, aquesta sensació dificultará el treball educatiu.

4.3. L'avaluació del treball del nen a través dels exàmens a proves fa que el nen agafi la idea que només es prepara per superar aquestes proves. Cal valorar coneixements pero també eines de treball, hàbits, treballs en grup, tècniques, etc. . . . . Cal promoure en la mesura que sigui l'hàbit de l'autoavaluació.

4.4. La manca de participació a l'escola és un element pendent pel que fa a la renovació de l'escola. La situació de total dependència i submissió no fomenta les condicions que serien necessàries per a treballar la maduresa personal dels alumnes. L'escola és encara massa intructivista i poc educativa.

4.5. L'escola no té en compte la realitat personal del nen; la seva llengua, la seva família, el seu barri, etc. condiciona molt que valori positivament l'assistència a l'escola o que per ell sigui una càrrega. Aquells alumnes que tenen interès per les tasques que realitzan a l'escola són aquells que són gratificats en aquests aspectes en l'ambient social en el qual es mouen.

4.6. L'escola actualment no pot donar resposta a molts nens amb greus problemes intel.lectuals, personals, etc. i que moltes vegades es veuen totalment condicionats per la pobresa del medi en que viuen.
Alhora l'escola limita també altres alumnes amb una capacitat superior al ritme mitjà de la classe.

4.7. Entenem que la distribució del calendari escolar no es suficientment racional, donat que no s'apresta a la realitat, les necessitats dels alumnes sobretot en el seus migs afavorits.

5. QUESTIONS INDUIDES PER LA SOCIETAT DE CONSUM

5.1. Els mitjans de comunicació tenen, cada dia més, una profunda influència en el procés educatiu. A més a més, la seva deficient utilització pot fomentar en l'alumne actituds socials passives, distorsions en la seva personalitat, valors oposats i contradictoris. L'escola ignora sovint la utilització de la premsa, la televisió, el cinema, el vídeo, etc. No assumeix les seves aportacions, s'oblida d'educar el sentit crític.

5.2. Són molts els elements del medi i del nen que l'arrosseguen cap a la satisfacció inmediata de necessitats fictícies. De rebot queda alimentada l'actitud negativa del nen envers l'escola, que no dóna uns fruits inmediats ni llaminers. Som conscients de les dificultats que l'escola té per a contrarrestrar l'ambient consumista en què es troba inmersa, molt sovint contradictori amm l'educació que l'escola vol donar.

5.3. La manca d'activitats educatives del lleure empobreix el món relacional del nen així com el seu coneixement del medi no consumista.

SEGONA PART

PROPOSTA GENERAL D'ACCIO

En funció de la problemàtica descrita a la primera part d'aquesta ponència, mirem de redactar una proposta d'acció encaminada a dotar el pais d'una escola professionalitzada on els nens estiguin ben atesos i on els mestres treballin sense angoixa i amb constant coneixement de causa.

El que d'entrada considerem és que un element clau de l'escola és el personal, malgrat que els factor ambientals i materials la poden condicionar.

Creiem que qualsevol reforma seriosa que es vulgui fer a l'escola de Catalunya de cara a la seva renovació i dignificació passa per la reconversió del mestre i l'adequació de l'Administració en aquesta reforma.

La proposta que segueix, més que un pla d'acció possibilista a curt termini, sembla ser, en som conscients, una utopia. La causa d'aquest fet és el grau de distorsió en què es troba la institució escola i la poca empenta que l'administració li ofereix. L'anàlisi de la realitat de l'escola condueix, sobretot, a demostrar la necessitat de forts M.R.P. amb independència del tipus d'administració, que ajudin a impulsar els convis necessaris.

Les actuacions són múltiples i diverses, però considerem que els M.R.P. no haurien de renunciar a actuar en els següents punts:

A) La defensa i la difusió de la "utopia" pedagògica.

Una bona administració hauria d'impulsar la innovació pedagògica. No obstant, enfront del "realisme" o el "fre" que pot suposar l'encarcarament de l'administració, els M.R.P. han d'èsser punta de llança en la defensa dels objectius fonamentals de l'educació, de projectes pedagògics no mediatitzats pels interessos i els conflictes, de sistemes d'organització avançats, de programes i metodologies nous, . . .

El M.R.P. han de seguir impulsant els principis bàsics de la nova escola pública catalana, la defensa d'una escola compensadora de desigualtats i d'una escola no innovadora, integradora de les dificultats. La defensa de l'escola com a lloc d'educació d'una educació global, com a potenciadora de totes les facetes de la persona, estimuladora de l'evolució personal i social, en el context d'un grup i amb un profund respecte ver les diferències.

Igualment els M.R.P. han d'èsser la plataforma bàsica de la seva difusió entre la societat per l'assoliment de la seva acceptació progressiva.

B) La pressió sistemàtica i constant sobre l'administració

Pressió constant dels col.lectius implicats farà que l'administració es proposi nous canvis, es plantegi la renovació constant Una gran àrt d'aquesta pressió correspon als M.R.P. que han de forçar la conversió en norma i en organització administrativa la seva experiència quotidiana de renovació.

Si cal com hem dit una de les claus de la renovació continua essent el mestre, els M.R.P. hem de treballar per aconseguir que l'escola tingui almenys les següents característiques:

6.1. La feina del mestre hauria de quedar totalment limitada al seu horari laboral. S'entén que a dins d'aquests temps s'inclouen tots els passos d'un treball pedagògic i científic.

6.2. La qualitat del treball d'aquest mestre ha d'estar garantida per un reciclatge tècnic, permanent i obligatori contemplat a dins de l'horari laboral i sotmès a una avaluació de rendiment. La planificació d'aquest reciclatge hauria de tenir molt present la situació en què es troben els mestres que treballen en zones de població dispersa, principalment pel que fa referència als llocs de reciclatge.

6.3. La transformació i millora estructural de les escoles.
La creació de les condicions d'aquesta escola recau en les Institucions de govern.
Llavors, en aquesta possible situació futura el paper dels M.R.P. seria d'assesorats de l'administració pel que fa a l'organització del reciclatge.

C) La participació en les reformes educatives

S'ha d'imposar una dinàmica de relació amb les diferents administracions educatives, que faci obligatòria la consulta als M.R.P. en tots els processos i propostes de reforma que es portin a terme.

A la vegada, els M.R.P. han de jugar un paper destacat en l'avauació de les exigències educatives, en la revisió de les implantacions experimentades, en l'aplicació flexible i diferenciada.

D) L'impuls a la formació continuada, la professionalització.

Conservant la seva història i els seus origens els M.R.P. han de continuar sent un impulsor de la formació i actualització pedagògica dels educadors (Escoles d'Estiu, seminaris, cursos d'hivern, . . .) L'accent específic ha d'estar situat en la formació sobre la base de l'intercanvi d'experiències, del constrast i la reflexió entorn a la pràctica quotidiana.

Donar suport, recorzar, els mestres que es troben en solitari o en condicions difícils a la seva escola lluitant per la renovació impulsant la millora educativa.

S'ha de donar un impuls especial a la formació derivada de la reflexió de cada equip educatiu, del treball com a grup que té un projecte i el contrasta amb la realitat i la pràctica.

E) La investigació com a mètode de renovació.

Ha de correspondre als M.R.P. d'impulsar una investigació educativa sistemàtica aplicable a la pràctica pedagògica i a les necessitats reals de l'escola. Per això ha d'ajudar a fomentar la il.lusió per investigar i ha de reclamar els recursos perquè la investigació sigui possible.

F) La defensa d'una escola compartida.

Al marge de les diferències entre els nombrosos tipus d'escoles existents, la renovació pedagògica, la transformació per la qual treballem només és possible en escoles on el seu funcionament ni són implicats el conjunt de mestres, els pares i els propis alumnes. Per als M.R.P. la defensa d'aquest tipus d'escoles es converteix, per tant, en qüestió "sine qua non" per l'assentament de qualsevol reforma.

Nota final:

Som conscients que queda per treballar en properes trobades la definició, amb més profunditat, del tipus d'escola que pretenen, les seves característiques fonamentals i el que això comportaria.

Nota: Aquesta ponència va ser aprovada per unanimitat.

EUSKARA HEZICUNTZ SISTIMAN

M.R.P. : Colectivo Pedagógico Adarra
C.A. : EUSKADI

I.- OINARRIZKO IDEIA BATZUK

Gaurregun ia inork ez du zalantzatan ipintzen haur normal batek bi hizkuntza ezberdin ikasi eta bereganatu ditzakeenik Elebitasuna zer den zehaztu behar izanez gero, esan genezake haurrak edo edozein pertsonak bigarren hizkuntza bat jakin eta erabili ahal izateko duen gaitasuna dela. Elebiduna, bi hizkuntz sistimarenjabe aurkitzen da. Noski, elebitasun egoeren ezberdintasuna, hizkuntz kontakto bakoitzaren berezitasuna hain habaria delarik, nahiko zaila eta, seguraski, ausartegiz litzateke arlo honetan eredu unibertsalak finkatzen hastea. Ez gara hasiko, ezta ere, gaurregun ematen diren elebitasun moeta ezherdinak aztertu eta sakontzen.

Hizkuntz fenomenu orok ikuspegi ezberdinak aurkezten dizkigu; kuspegi linguistikoak, hots, edukiarennola espresaeraren barne-egituraketari dagozkionak; psikologiazkoak: norbanakoaren konportaera eta dinamikotasun mentala; osagai sozio-kulturala: hizkunen komunitatearen barne betezen duen funtzioa.

Haurzaren adimenak, nahiz eta zabala izan eta funtzio garrantzitsua bete, ez dirudi lehen baldintzapena denik bigarren hizkuntza bat bereganatzeko ahalmena eta gaitasuna aztertzerakoan. Badira beste zenbait faktore garrantzi ijusgarri dutenak: funtzionaltasuna, ospe soziala, hizkuntzetako baten nagusitasuna, erakunde publikoen jokamoldea, . . . oso kontutan hartzekoak dira. Begien bistakoa da hori gure kasuan. Diglosia egoera nabarian bizi gara, hizkuntza batek bestearen aldean duen nagusitasuna arabetekoa da, xumeenak ez du lurralde propio bat ezta ere nagusitasun eremu bat, . . . Borondate ona beste Laguntzarik gabe, etorkizun nekosoa eta arriskutsua du honexek.

Dena den, goazen gaurregun ditugun arazoak aztertzen hastera.

II EUSKARA GAUR

1. Egoera sociolinguistikoa

Euskara eta irakaskintzari buruzko planteiamendu didaktikoak egin aurretik, ikus dezagun laburki bederen zein den euskararen egoera erokorra Euskal Herrian.

Euskaltzaindiaren eskaeraria erantzunez SIADECOk 1977 an burutu zuen txostenak honako hau agentzen digu: Harraski eta datoak erdera koan daudo, hemen ez dira sartzen.

Begira dezagun orain zein den euskaldun eta ez-euskaldunen pentsamoldea euskararen irakaskuntzari dagokionean. (Berdin)

2. Elebitasun dekretua

3. Euskara O.H.O.n

Gaurregun Euskadin daude (Eskolaurrea kontatu gabe)

	PUBLIKOAK	PRIBATUAK	OROTARA
IKASTETXEAK	759	579	1.338
IRAKASLEAK	7.420	6.055	13.475
IRASLEAK	198.403	184.627	383.030

Kopuru totalaren ehuneko 10 inguru osatzen dute ikastolek. Ehuneko 10 honen °/o 48a (24.000 ikasle) Eskolaurreari dagokio eta °/o52 (28.000 ikasle) Oinarrizko Hezkuntza Orokorrari.

Hiru irakaskintza ereduren arabera mailakatzen da euskara: A, B eta D ereduak (geroxeago aztertuko dugu bakoitzaren xedea).

Honako hauek ditugu ijasle kopuruak eredu bakoitzean:

A ereduan	311.413	(°/o 59)
B ereduan	39.825	(°/o 7,5)
D ereduan	68.601	(°/o 13)
Euskararik gabe	103.929	(°/o 20,54)

Pare bat argibide eredu bakoitzaren kopuru hauek ulertzeko: zifra hauetan Eskolaurreko haurrak barnetuta daude eta, aldiz, ezdira barnetzen Nafarroako zifrak.

Nafarroan ikastola eta eskola publikoetako zifrak bakarrik ditugu eskura, baina ez eskola pribatuetakoak:

Ikasleak orotara:	86.370	
B ereduan	6.651	(°/o 7,6)
A ereduan	7.123	(°/o 10)
Euskararik gabe	73.096	(°/o 82,4)

III.- EUSKARA IRAKASKUNTZAN

Euskuartean dugun gaia errazago eta zuzenago lekutzen lagun diezaiguketen datu hauek ijusi ondoren, has gaitezen begiratzen ea zeintzu diren aurrerabideak, zailtasunak eta eguneroko ihardunean aurkitzen ditugun oztopoak.

Hamarkada hauetan zehar makineria astuna eraiki eta ezarri digu estatuak. Makineria txit burokratizatua, erdirakoia, antieuskalduna. . . Ministraria eta zenbait burokrata aldatzen dira aldina-aldian makineria horretan baina sareak bertan jarraitzen du, sendoki finkatuta eta itsatsita dagoelako. Frankismoaren eraikuntza hauxe da PSOEk bere eskuetan hastu behar duena eta, hiru probintzien mailan, PNVek eskuratzen duena. Lan zaila benetan Euskal Gobernuarentzat, are zailagoa eginkizun hori berak bakarrik burutu nahi duenean, Euskal Herriko talde eta erakunde kezkatuekin kontatu gabe eta behin baino gehiagotan mugimendu berritzaile hauek (talde didaktikoak, kolektiboak, etab.) zokoratu nahiean dabilenean.

1980an eskuratzen ditu PNVek Estatutuak irakaskintza alorrean aitortzen dizkion ahalmenak: hain zuzen ere, alor horretan leudeke autonomi lege hartan ematen zaizkon ahalmenik mamitsuenak eta eraginkorrenak. Eta honela ekiten dio Gasteizko Gobernuak erreforma sail bat burutzeari. Erreforma mugatuak eta murritzak benetan, gure irakaskuntzak gaurregun bizi dituen arazoen tamainarako:

— Ikasturte hasierak zertxobait taxutuz hasten da. Garai batean irailean eta urrian ematen zen kaos ikusgarri hura gutxitzen hasten da; era berean, partzialki bederen klaustroetan nabari zen mugikortasun handi gutxitu egiten da. Guztiau, zalantzarik gabe, onuragarritzat jo daiteke.

— Beste neurri onuragarri bat, zenbait inspektore elebidun ezartzearena litzateke, honela zilegi bait da harremanak geure hizkuntzan egitea. Halaz eta guztiz ere, nahikoa dira oraindik ere euskaraz ez dakitenak.

— Euskarazko plaza batzuk ere sortu dira eta bidebatez zilegi da oposizioak euskaraz egitea. Harrigarriena zera da: bi edo hiru azterketetatik, denak, azkenekoa salbu (berau ahozkoa bait da eta gainera ez beti, Institutuetako kasuan ikus daitekeenez), gaztelaniaz egiten dira; beraz, Epaimahaiak ez du behar hizkuntz gaitasunik, bere osotasunean behintzat. Farregarri samarra da benetan euskarazko oposizioak ateratzea. . . froga guztiak euskaraz egin gabe.

— Euskarazko koordinatzaileak liberatu dituzte. Denera 22 bat dira hiru probintzietan. Aspaldiko eskaera zen hau. Heuren eginkizuna zera da: irakasleak koordinatu, materialeak sortu, irakaslegoa orientatu, osatu eta gaitu, . . . Dudarik gabe, koordinatzaile kopuru hau oso laburra da eta, esate baterako, ezin dira heldu Erdiko eta Goi Zikloak koordinatzera.

Idea ona da eta irakaslegoaren eskaera bati erantzuten dio; baina eginkizun horretan dihardun jende guztia ez da gauza behar guztiei erantzuteko eta, ezta ere ez dute gaitasun berdina denek. Oso beharrezkoa da erizpide garbiak edukitzea Euskal Gobernutik datozen orientabideak (lege ez direnak) gauzatzeko eta zortixarrez ez da horrela gertatzen kasu guztietan.

— Irakaslegoaren erreziklamenduarena litzateke beste sail bat, Oro har, esan genezake ezer ere ez dela egin, euskara ikasteari dagokionean ez bada. Eskaera hau zaharra izanik, ez da egundaino taxuz bete. Metodologia eta abarretarako baude ICEren ikastaroak, ADARRA eta ikastoletako irakasleen elkarteak antolatzen dituztenak, hala nola Elizaren Eskola Normalek prestatutakoak.

Euskarari dagokonean, irakaslego erdeldunaren portzentaia handi bat hizkuntz gaitasuna lortzearen aldekoa da baina derrigorrezko eogkiera dela merio. Egokiera hori zeran gauzatzen da: dohantasuna, eskol orduetan barne ikastea eta erritmo normala eta intentsiboa aukeran edukitzea. Dohantasuna ehuneko 100koa ez bada ere, euskara ikastea ez da garestia laguntzak eta bekak ematen direnez. Eskol orduetan barne ikasteari dagokionean, esan daiteke ia denek (eskol orduetan ikastaro intentsiboak egiten dituztenek salbu, . . . denera hiru probintzietan) ordutegiaz kanpo ikasten dutela, honek eragiten duen ahulezia eta nekearekin, hizkuntzaren berezko zailtasunak handiak bait dira.

Eskol orduetan barne euskara ikasteko liberatuta aurkitzen diren irakasleen kopurua. . . koa da. Benetan farregarria. Eta arazoa ez datza bakarrik zifra horren kantitatean, baizik eta kalitatean ere: kupo horren barnean irakaskuntza pribatuko irakasleak ere jasota bait daude. Hau da, Euskal Gobernuak diru publikoarekin, irakaskuntza pribatuari subentzio neurrigabeak emateaz gain, eta bere eskuetara transferituta dagoen irakaskuntzaren beharrak ase gabe, irakaskuntza pribatuko irakaslegoaren erreziklamendua ordaintzen du.

Korapilotsua eta labainkorra da gaia, zeren eta irakaskuntzako langileen eskubide laboralak defendatzen ditugun bezalaxe ikaslegoaren euskalduntze eskatzen bait dugu eta, behin baino gehiagotan bi ikuspegiak aurrez-aurre bait datoz.

— Programen berrikuntza. Erdiko Ziklora arteko programa berriak argitaratu dira. Iritzi ezberdinak jaso daitezke hauei buruz: Askoz hobeto daudela pentsatzen dutenengandik hasi eta ia lehengoak bezain desorekatuta (zenbait area —matematikak, hizkuntza, erlijioa, . . .— gainbaloratuta eta beste zenbait —esperientziak, edierazpena, hezkuntza fisikoa, erritmoa, . .— azpibaloratuta) daudela pentsatzen dutenengan amaituz. Edukien maila alabaita bakoitzari ematen zaion denbora oso ezberdina da. Batzurentzat egokiak eta besteentzat axalekoak diren aldakuntza hauen azterketa beste ponentzia batzuen kargu geratzen da. Gure ijuspegitik ordea esan dezakegu benetan zaila eta zalantzagarria dela egunero ordubeteko ikastaldiarekin euskara ikastea.

— Beste eztabaidegai handia HIZKUNTZ EREDUena dugu. Gasteizko Kontseilaritzak arreta handi ipini du zeregin honetan eta emaitzak halamoduzkoak dira, eztabaidagarriak behintzat. Gero ijusiki dugunez, hainbat faktorek du eragina hamen: hizkunt eskualdeen kontzepzioak, ikaslegoaren prestakuntzak, gaitasunak eta dedikazioak, . . .

Ikus dezagun lehendabizi zertan diren hiru Ereduak:

— D EREDUA: haur euskaldunentzat, EUSKARA ikasten dute dena; beraz irakasleak, programak, testuak, . . . euskaraz dituzte. Eredu honetan sartzen dira ikastola guztiak hala nola nekazal herri euskaldunetako eskola publikoak (batipat Gipuzkoakoak eta, gutxixeago, Bizkaikoak).

— B EREDUA: erbibitarteko eredua da. Lehen hizkuntzatzat gaztelania edukiarren euskararen ikasketa intentsiboagos nahi dutenentzat, esperientzi areako zati bat, hala nola plastikako ihardunaldiak, euskaraz eman eta hartu ahal ditzaten, . . Gaitasun hauek lortzeak delako ikastetxean euskara kantitatean eta kualitatiboki urgatizea suposatzen du.

Euskal Gobernua, B eredu hau gauzatzerakoan "hizkuntza pertsona batekin identifikatzea" irizpidetik abiatzen da. Bidebatez, ikastetxe horietako plantilaren erdia erdaldun hutsa da eta beste erdia elebiduna; eskol eguna ere erdibana egiten da, egun erdia irakasle batekin hizkuntza batean eta beste erdia bestearekin beste hizkuntzan. Guztiau honela da eskola sare transferituan baina pribatuetan ikastetxe bakoitza bere modura antolatzen da eta ama hizkuntza erdalduna dutelako zailtasunekin aurkitzen diren ikastoletan talde elebidunak sortuz antolatzen dira, ez erdibanako sistima honekin.

— A EREDUA: Hizkuntza bezala irakasten da euskara. Tutoreak irakasle erdaldunak dira eta euskara irakasleek txandaka pasatzen dituzte gelak. 3—4 ordu ematen ditu haurrak astero.

Ereduen balorapenetan sartu baino lehen, beharrezkoa deritzogupare bat ijuspegi orokor azpimarratzeari. Transferitutako ikastetxe sarean, batez ere OHOn, lehen baino askoz giro euskaldunagoa nabari da.

Aurrerapen hau, giro hau, irakasle berri gazte eta euskaldunen etorrera eta, baita ere, euskara ikasten ari diren hainbat irakasleen eskutik jaiotako giro hau faktore berri eta txalogarria da. Gogora dezagun duela urte gutxi arte eskola publikoak oso gune deseuskaldunak zirela eta bertan euskara erabat baztertuta, eta hainbat kasutan erreprimituta, aurkitzen zela.

Irakaslegoaren gaitasuna eta profesionalizazioa da kontutan hartu beharreko beste arazo bat. Hizkuntz eredu berberarekin, ikastetxearen antolakera berdintsuarekin, emaitza desberdin samarrak lor daitezke eta ezberdintasun hau, maila batean behintzat, irakaslegoaren baitan dago. Zenbait kasutan azpimarratu beharrekoa da erreziklatu, eguneratu beharra; beste zenbaitetan, jarrera gogor eta hestuak baztertu beharra. . .; demokrazia eta pluraltasuna errespetatu beharra. . .

Sar gaitezen orain Eredu bakoitzaren balorapenean. Balorapen positibo edo negatibo guzti hauen ainarrian ipini nahi genuken ideia txit argia da: zuzenduz, aztertuz eta eztabaidatuz egingo dugu aurrera.

— D EREDUA. Aspaldi sortu zen, frankismoaren aurkako borrokari eta hizkuntzaren iraupenari lotutako irakaskuntza

moeta bezala. Hasierako urte haiek ez ziren batere arrazak izan eta ikastolak gure herriaren lekuko eta aintzindari ziren. Aurrerapenak ez ziren soilik hizkuntza mailakoak, baizik eta pedagogia mailakoak ere. Irakasleak herritar aurreratuak, ausartak, berritzaileak ziren. Huraxe zen gehien erreziklatzen zen jendea, gurasoekin elkarlanik handiena egiten zuema, . . . Haiexek ziren bizimodurik demokratikoeneko ikastetxeak. Gaurregun, urte batzuk iraganda, esan dezakegu alderdi hauek asko, askotxo murriztu direla. Ikastetxe haiek makaldu, deskafeinatu egin dira.

Hizkuntzari dagokionean, eredu hau indartu eta bultzatu egin behar da, gaurregun erabiltzen diren irizpideak aldatuz. EUSKARAZ hitz eta lan egiten deneko ikastetxe bilakatu behar dira eta bidebatez gela bakoitzeko ikasle kopurua gutxitu egin behar du eta edonola ere euskara benetan menderatzen duen ikaslegoa izan behar du. Azken urte hauetan matrikulaketa izugarri hazi da, ez bait da inolako irizpide selektiborik ezartzen. Ondorioz, nabermena da ikasle portzentaia handi bate hizkuntza nagusia, benetakoa, gaztelania dela. Orokorki ari gara hizketan, noski.

Gaztelaniaren interferentzia etengabe honek, dudarik gabe, euskara kaltetzen du, nola kantitatean hala kalitatean Beharrezkoa da aldaketa bat, birmoldaketa bat euskaldunentzat baldintzapenik egokienak lortu eta garantiza daitezen Diogun hau batez ere Gipuzkoa eta Bizkaiari dagokie, bi lurralde hauetan aurkitzen bait dira jatorrizko hizkuntzatzat euskara duten haurrak. Oso bestelakoa da Nafarroa eta Arabaren kontua, berauetan oso gutxi bait dira euskara ama hizkuntza duten haurrak.

Egoera honetan eman daiteke, eta egiatan ematen da, B eta D ereduen arteko maila bat. Gurasoek agetzen duten interesa ikusita, eman daiteke euskararen irakaspen intentsibo bat.

Eredu hau onuragarria da, noski, urte asko daramatza funtzionatzen. Bere ikasgaiak eta aldakinak ugarrak dira Bharrezkoa da eredua zabaldu eta jeneraltzea. Beharrezkoa da baita ere ereduaren zenbait alderdi birraztertu eta zuzentzea. Ikastetxe horietan euskara hizkuntza bakarra izan dadila helburutzat hartuta.

– B. EREDUA: Euskal Gobernuak eredu hau bultzatzerakoan zeran oinarritzen ditu bere irizpideak: "Hizkuntzaren erabilgarritasuna: hau da, haurrak hasiera hasieratik somatu behar du ezagutzen hasi den hizkuntza hori zerbaitetarako baliagarria dela. Hizkuntza pertsona batekin identifikatzea, hizkuntzaren erabilgarritasuna elkarlotu egiten da zenbait pertsonekiko harremanetan erabili beharrarekin (. . .). Halaz eta guztiz ere, beharkizun hau (orientazioa, babesa, segurtasuna, maitasuna, . . .) hutsala gertatzen da haurrak bere ingureneko pertsonek bere ama hizkuntzan hitzegin ahal badu. esfortzurik txikienaren legea. Hizkuntza bakoitzak bere eremua. Gai eta materia ezberdinak hizkuntza bakoitzean."

Gauza bat baino gehiagotan ados gaude gu ere, zenbait ezaugarriren filosofia hor agertzen den bezala da. Kritikak ordea ondorengo puntu hauetan egon daitezke, Gasteizko Rogelia de Alvaro Eskolaurreko ikastetxeko irakasleek esaten duten bezala: ". . . gai baten inguruan zenbait materia elkartzeak derrigor bultzatzen gaitu hezkuntza lana gaien edo materien baitan antolatzera, eta ez haurraren baitan; halere, haurrak adin honetan globalki ikasten du eta adierazten da, batipat jolasaren bitartez berau bait da bere ihardun ezaugarria".

"Aurreko urteetako esperientziaren bitartez jabetu ginen haurrak jolas egiten duenean, libertitzeaz gain, hizkera landu eta zabaltzen duela, espazioan eta denboran lekutzen ikasten duela, bere gorputza eta besteena somatu eta ezagutzen duela, . . .".

"Jolas ihardun honetan, haur bakoitzak bere behar eta interes propioak agertzen ditu, hala nola bilakaera eta ikaskera erritmo berezi bat; bidebatez, irakasleak haur bakoitzaren jarraipen indibiduala eta etengabea egin behar du."

"Eskol egun berberean bi ikasle talderi arreta ipini beharrak bikoiztu egiten du irakasleak indibidualki jarraitu behar dituen haurren kopurua eta, honela, nabarmenki gehiagotzen da etapa hau egokiro gainditzeko zailtasuna".

"Euskararen irakasleak eskol egun erdia egin beharko luke gelan; honek esan nahi du haurrak gehienetan ulertuko ez lituzkeen zeinu linguistikoen zapàrrada bat jasan beharko lukeela.";

"Irakasleoi zentzuzkoagoa iruditzen zitzaigun bigarren hizkuntzaren ezerpena polikiago egitea, hasieran batean haurrak ulertuko dituela ziur dakigun egitura edo esaldiak bakarrik erabiliz, ikasleak bigarren hizkuntzan gaitasun eta segurtasun piska bat lortzen duela ikusi arte, une honetatik aurrera euskara maiztasun eta sakontasun handiagoarekin erabiltzen hasiko bait ginateke".

Esperientzia honek bultzatu zituen ildo metodologikoak honako hauek ziren, beste batzuren artean:

"Irakasle bat bakarra egongo da haur taldearekin egun oscan zehar, nola euskara hala gaztelania erabiliz."

"Haurrak eskolarekin eta irakaslearejin eduktizen dituen lehen harremanak gastelaniaz izango dira, bigarren hizkuntza piskanaka eta progresiboki sartuz, nola denboraren aldetik hala edukienentik, haurrak heurak eta beraietako bakoitza delarik hazkuntza horren neurria erakutsiko digutenak".

Noski, hemen aurkeztu ditugun arrazoipide hauek Eskolaurreko esperientziari dagozkio; halere, zembait berazitasunekin, berdintsu agertzen dira Hasierako Zikloan. Gainerako zikloetan, Gobernuak berak ematen dituen argudioak ez lirateke onargarriak, ordurako nizkuntzak finkatuta eta guztiz bereizita aurkitzen bait dira. . . Badira, gainera, bestelako arazo batzuk bi irakasle, bi hizkuntza eta materia ezberdinak proposatzen dituen planteiamenduaren inguruan: bi ikasgelaz arduratzeak zaildu egiten du ikasleen jarraipen indibidualizatua; bi ikasgela dira programatu beharrekoak, inoiz ez bait da ematen erabateko homogeneotasuna; gela bakoitza erdibanatzen duten bi irakasleen artean metodologiazko koordinazio ijusgarria behar da eta denok dakigu zoritxarrez zein zaila ben di irakasleren sistimak eta irizpideak uztartzea.

Eredu honen abantailak aipagarriak dira eta, teorian behintzat, emaitza onak eman ditzake. Halaz eta guztiz ere ez dago oso argi emaitza horiek gauzatzen ari ote diren ala ez. Eskualde linguistiko asko eta ezberdinetara hedatu da kontrol handirik gabe. Ezta ere ez dira martxan ipini hainbat eserientzia, errealitate berezi bakoitzaren araberakoak eta a priori interesgarriak diruditen abiapundu hauen azterketa zehatza eta objetiboa zilegitu behar luketenak.

– A EREDUA. Guk ez dugu onartzen eredu hau, ez zaigu baliagarria iruditzen, ez diogu efektibitaterik ikuste. "Ezer ez baino hobe da edozer" ideiaren gainean datzala uste dugu. Gure ikasleak euskalduntzea nahi badugu, OHOko 8.ean euskaraz ulertu eta hitz egiteko gauza izan daitezen, guztiz ezinezkoa dirudi astero 3-4 ordurekin hori lortzea. Gaurregun irakaslea astean zehar 6 edo 8 gelatan sartzen da eta 150-180 ikasleri ematen die hizkuntza; irakasle hauek ordubete dute soilik egunero klaseak prestatzeko; ez dute ikasgela egokiturik, ezta ere behar adina material, nahiz eta egoera duela urte batzuk baino askoz hobea den. Egia esan, ezin zaie gehiegi eskatu.

Irakasle hauek lor dezaketena zera da: haurrek ezagupen bat edukitzea, batzutan handixeagoa eta besteetan apalagoa hainbat faktoreren baitan (eskualdeak, gelako ikasle kopurua, irakaslearen beraren gaitasuna eta dedikazioa), baina ez ikasleak hizkuntza ulertu eta hitz egiteko gauza izatera heltzea.

Ez dugu ahantzi behar, gainera, honelako ikastetxeetan aurkitu ohi direla euskara onartzen ez duten eta nola edo hala kontra diharduten irakasle erdaldunak (bi ereduetan gertatzen da hau, maila batean edo bestean). A ereduko ikastetxeetako ikasleentzat, euskara "betelaneko" asignatura bat da eskuharki.

– Aipatu beharrekoa da baita ere materiale didaktikoaren eta metadologiaren arazoa. Euskararen koordinatzaileak serioski ari dira lanean (fitxak, kantuak, gidoiak, ipuinak, . . .) batez ere Eskolaurre eta Hasierako Zikloko mailetan. Materialez hornituta gaude, behardaba sistematizacioa, sailkapen bat behar litzateke. Goi mailako zikloetan (2. etapa, HP. BUP, . . .) oinarrizko arazoekin aurkitzen gara ordea.

IV: GURE ETORKIZUNA: IJUSPEGIAK ETA AURRERABIDEAK

Ez gara pesimistak baina, ezta ere, ez dugu ijusten arrazoirik arazoa konponduta dagoela pentsatzeko. Gure ustez, Madrilgo eta Gasteizko instituzioek daramaten politikarekin ez dira ezartzen hizkuntzaren indarberritzeak behar dituen oinarriak. Dena den, egia da egoera ez dela garai batekoa, diktadura garaikoa bezalakoa. Ikus ditzagun zenbait gako:

— Euskal Herriaren zatiketa. Nafarroa aldendu eta marginatzea izugarrizko garrantzia duen arazoa da. Hizkuntz politika guztitik at geratzen da eta instituzio nafartarren babesaren baitan: zalantzarik gabe euskara hesituta eta isolatuta geratzen da.

Nola PSOEk hala eskuin nafarrista antieuskaldunak areka nazionala mamitzea galerazten da, urte guzti hauetan barrena gure hizkuntzarenganako mespretxua behin eta berreiro agertu duten indar politiko horien esku.

Euskal Gobernuak bere garaiean zatiketa hau onartu egin zuen eta gaurregun ez du deusik egiten. Guztiau, noski, arazo larria denontzat.

— Eskaera demokratiko txit garrantzitsua da 1980 urtean, ICEk antolatutako ikastaroan Zarautzen, Jose Mari Santxez Karrion-ek garbiki plazatzen zuena: "Lur eremu propio bat, nagusitasun eskualde bat ez duen hizkuntzak bizimodu penagarrian iraun beharko du derrigor". "Hizkuntz boterearen banaketa egiazko batetara iritsi behar dugu, elebitasunaren abantailak eta zamak berdinak izan daitezen implikaturik dauden bi hizkuntz taldeentzat".

— Inork ez du uste irakaskuntza aurrerabide nagusitzat hartuta berreskuratuko denik hizkuntza. Begien bistakoa da beronen erabipena administraziora, komunikabideetara (irratia, prentsa, telebista), kultur eta denborapasazko bizimodura, . . . hedatu behar duela. Eta halaz eta guztiz ere, berreuskalduntze hori lortzeko borondate eta tentsio ideologiko oso indartsua eta masiboa ez bada ematen herritarren artean, desiratutako helburu hori lortzear geratuko da.

— Alor praktikoan eta berehala, beharrezkoa da ihardun kulturalak sortzea auzo, herri edo hiri mailan ikasleentzat, hizkuntza indarberritzeaz gain, hezkuntza eta eenborapasazko helburuak betez.

Eskola Normalek laguntza berezia eskatzen dute irakasle belaunaldi berri guztiak euskara jakinaz kalera daitezen, hala nola metodologiarik modernoenetan jantzita.

Gaurregun OHO, INB eta HPean dagoen irakaslegoaren gehiengoa erreziklatzeko planteiamendu serio bat behar da.

— Gizartean talde eta kasta pribilejiodunak ez sortzea hizkuntz ezagupenaren baitan. Gertatzen ari da eta, gutxitu ordez, hedatzen joan daiteken arazoa da. Ikastolak, "heuren ikastolak" irakaskuntz sare bakar baten barnean sartzen ez diren adinean, esate baterako, PNVren jabetasun pribatuaren menpe egongo dira.

Horixe egiaztatzen digu EIKEren projektu famatu horrek. EIKEk eskola sare berri bat osatuko du, transferitutakoarekin elkartu gabe, ikastolen marko autonomiadunarekin, irakaskuntzaren dohantasuna zilegituz eta ondasun sozialak botere autonomikoaren eskuetan ipiniz.

Ikusteko dago, eta behin baino geniagotan aipatu da, EIKE projektua ez ote den maniobra izkutu bat. Aurrera ateratzen bada, buruhauste bat gutxiago eta Euskal Gobernuaren komenentziara erabakita; irtengo ez balitz, biktimarena egin ikastolen pribatizacioa justifikatzeko.

Pentsakizun honen sustraia zeran datza: Euskal Gobernua lege antikonstituzional bat aurkezten ari da, gaitzetsiko diotela badakier do uste duena eta, horrela, egintzetan lehen agertzen genuen helburu hori eskuratzen du.

Bestalde, PSOEk, legea osoki gaitzetsi eta berria egitera benartzen ez duenez, jokoa egiten dio eta justifikabideak eskaini. Guzti honen emaitza begibistan dugu: ikastolei ez zaie beharrezko bultzada ematen normaldu eta eskola "publikoarekin" pareka daitezen sare bakarra osatuz. Esan genezake guztiz alderantziz ezberdintasunei eutsi nahi zaiela, jabego kulturala eta ideologikoa iraunkortu nahi dela.

Konklusio gisa esan dezakegu Euskadin, Euskadi zatitu eta murriztu honetan, zutik dagoela oraindik ere Francoren garain gure burruken helmuga zen eskola hura: Eskola Publiko Euskalduna. Erreformek biguindu dute egoera baina ez nahikoa; Euskalduntasunak hutsune ikusgarriak ditu eta Publikotasunean bi maila daude: aberatsena eta pobreena.

Horregatik, arazo korapilotsuez betetako herri batean ari denez lanean, ADARRAk borrokan jarraitzen du eskola dohan, pluralista, laiko, ez-sexista, aurrerakoiaren alde non euskarak goi maila lortu behar bait du eta alhalik kondiziorik egokienak aurkitu.

Honaino txostena. Zalantzarik gabe, eginkizun asko geratzen da. Espero dezagun debatearen lagungarri izango dela.

EL EUSKARA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

(Traducción del original euskara)

M.R.P. : Colectivo Pedagógico Adarra
C. A. : EUSKADI

I. OBSERVACIONES GENERALES

En la actualidad no existen dudas acerca de que cualquier niño normal puede aprender y hacer suyas dos lenguas distintas. Diríamos que el bilingüísmo es la capacidad que posee un niño/a, toda persona, de saber y poder expresarse en una segunda lengua. Todo bilingüe se encuentra dueño del control de dos sistemas lingüísticos. Evidentemente la variedad de situaciones bilingües, de contacto de dos o más idiomas es tan amplia que resulta difícil, imprudente y diría que equivocado fijar normas universales. Tampoco hoy vamos a entrar a hacer una disertación sobre las distintas modalidades bilingües que existen.

Todo fenómeno lingüístico tiene aspectos diferentes; lingüísticos: referentes a su estructuración interna tanto del contenido como de la expresión; psicológicos: dinamismo mental y comportamiento del individuo; componente socio-cultural: la función dentro de una comunidad parlante. La capacidad intelectual del niño/a, con ser amplia y jugar una función importante, no parece ser el factor principal a la hora de hablar de aptitudes y capacidades en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Existen otros factores de enorme importancia: la funcionalidad; el prestigio social; preponderancia de uno de los idiomas; la política que desarrollen las instituciones. . ., son elementos a considerar. Esto en nuestro caso es claro. Vivimos en una situación diglósica, la prepoderancia de uno de los idiomas sobre el otro es aplastante, sin poseer una territorialidad propia, sin una zona de dominio y de uso. . . sólo en base a buenas voluntades costoso y difícil porvenir el suyo.

En cualquier caso vamos a ir tratando de situarnos en los problemas nuestros hoy y ahora.

II. EL EUSKARA HOY

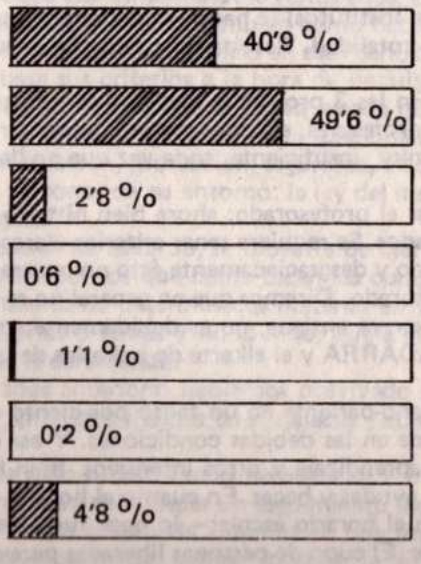
1. Situación socio-lingüística

Antes de realizar planteamientos didácticos del euskara en la enseñanza, vamos a conocer la situación del euskara en el ámbito del País Vasco.

El informe de SIADECO de 1977 realizado a petición de la Real Academia de la Lengua Vasca señala:

PROVINCIAS	HABITANTES	VASCOPARLANTES	%
ALAVA	238.262	19.962	7'9
VIZCAYA	1.152.394	144.366	15'1
GUIPUZCOA	682.517	307.279	45'0
NAFARRON	483.967	53.340	11'0
SUR EUSKADI	2.357.040	553.240	21'7
NORTE EUSKADI	227.290	79.453	34'5
TOTAL	2.754.320	632.301	22'7

Vamos a pasar a considerar la actitud y el deseo de los vascoparlantes y no vascoparlantes sobre el aprendizaje del euskara en la enseñanza.



2. **El Decreto de bilingüismo:** 24 de Noviembre de 1982
Aplicación del Decreto en la enseñanza no universitaria: 1 – VIII – 1983.

3. **El euskara en la E.G.B.**
En Euskadi de acuerdo a los datos que disponemos curso 1982-83 (sin incluir el Pre-Escolar)

	PUBLICOS	PRIVADOS	TOTAL
CENTROS	759	579	1.338
PROFESORES	7.420	6.055	13.475
ALUMNOS / AS	198.403	184.627	383.050

Las ikastolas hoy vienen a suponer el 10 º/o del total. De éste 10 º/o el 48 º/o es de Pre-Escolar (24.000 alumnos / as) y el 52 º/o de E.G.B. (28.000), aproximadamente.
El euskara hoy está distribuido de acuerdo a tres modelos de aprendizaje el llamado A, B y D (luego hablaremos más extensamente sobre ellos).

Se recibe euskara en el	modelo A	311.413	(59 º/o)
	modelo B	39.825	(7,5 º/o)
	modelo D	68.601	(13 º/o)
	No reciben	103.929	(20,54 º/o) (*)

(*) Tendencia a reducir en muy poco tiempo

Dos salvedades en estas cantidades de los modelos: están incluidos los niños/as del pre-escolar; no están incluidos los datos de Navarra.

En Navarra disponemos sólo de datos de ikastolas y de las públicas no así de la privada.

Total alumnos/as	86.870
Modelo D	6.651 (7,6 º/o)
Modelo A	7.123 (10 º/o)
No reciben	73.096 (82,4 º/o)

III El EUSKARA EN LA ENSEÑANZA.

Aportados los datos concretos, de tal forma que nos situemos mejor el que realidad vivimos y vamos a tratar, pasamos a ver los avances, las dificultades y los problemas diarios con los que hoy nos enfrentamos.
El Estado a lo largo de estas décadas ha ido construyendo una pesada máquina. Un instrumento muy burocratizado, centralistas, antieuskeldun. . . Este ministerio cambio de Ministros y de ciertos burócratas, pero la enorme telaraña está construida y sus redes bien instaladas y sujetadas. Es este edificio de tiempos franquistas, el que coge en sus manos tanto el PSOE como nivel de las 3 provincias el PNV. Para el Gobierno Vasco difícil la tarea, difícil llevar a cabo esa misión en solitario, sin contar para nada con las fuerzas vivas del País y en no pocas ocasiones segándoles la hierba a grupos renovadores (grupos didácticos, colectivos. . . El PNV en 1.980 se hace con los poderes que le otorga el Estatuto, que en materia de enseñanza es el marco donde más tareas puede ejecutar y desarrollar, y es así que da comienzo a toda una serie de reformas. Reformas limitadas, y claras para los problemas que hoy tiene la enseñanza:

. Comienza a resolver parcialmente los inicios de curso. Queremos referirnos a que aquel inmenso desbarajuste en los meses de septiembre y octubre va decreciendo; así como también se frena parcialmente la gran movilidad que se daba en los claustros. Esto se valora evidentemente como algo positivo.

. Otro aspecto sería la inclusión de ciertos Inspectores bilingües, lo cual posibilita el poder dirigirse en nuestro idioma. Desgraciadamente quedan todavía bastantes que no conocen el euskra.

. Se han habilitado plazas de euskra lo que conlleva realizar oposiciones en euskra. Lo chungo es que de 2 ó 3 exámenes salvo el último, oral (y no siempre véase el caso de Institutos) se hacen en castellano, para lo cual el Tribunal no tiene porque estar capacitado lingüísticamente, al menos en su totalidad. Resulta un tanto cómo que aprueben oposiciones de euskra sin hacer todas sus pruebas en euskara.

. Se han liberado coordinadores de euskara. En las 3 provincias vienen a ser unos 22. Esto se venía pidiendo desde hace mucho tiempo. Lo que éstos hacen es: coordinar profesores, elaborar material, orientar, formar o capacitar al profesorado. . . evidentemente este número de coordinadores es muy insuficiente, toda vez que no llegan a coordinar ni el Ciclo Medio ni el Superior.

La idea es buena y sobre todo requerida por el profesorado; ahora bien ni todo el personal que ahí hay, atiende todas las necesidades, ni todos están igualmente capacitados. Se requiere tener criterios claros para llevar a la práctica las orientaciones (que no son leyes) emanadas del Gobierno Vasco y desgraciadamente ésto no ocurre en todos los casos.

. Otro aspecto sería el del reciclaje del profesorado. Diremos que en general no se ha hecho nada, salvo en lo que hace al aprendizaje del euskara. Esta reivindicación con ser ya antigua, no es debidamente atendida. Se dispone, para metodología etc. de los cursillos del ICE, los organizados por ADARRA y el elkarte de irakasles de las ikastolas, así como los que preparan las Escuelas Normales de la Iglesia.

En cuanto al euskra, el profesorado castellano-parlante en un tanto por ciento muy elevado es partidario de adquirir la capacidad lingüística siempre y cuando se realice en las debidas condiciones. Y ese como es debido consiste en: gratuidad y dentro del horario escolar, ritmos normales de aprendizaje y otros intensivos. Bien hoy en día la gratuidad sin ser al cien por cien no resulta caro ya que están estipuladas ayudas y becas. En cuanto al horario escolar, la inmensa mayoría —salvo en las tres provincias que lo hacen intensivamente en el horario escolar— lo hace fuera del horario escolar, con el consiguiente desgaste y cansancio dado que el idioma se las trae. El cupo de personas liberadas para aprender el euskara de forma intensiva dentro del horario escolar es de , nos parece ridículo. El problema no obstante no sólo es de cantidad sino también de calidad. En este cupo entran también profesores de privada. Es decir que el Gobierno Vasco da sus fondos públicos, al margen de las abusivas subvenciones a la privada, sin atender debidamente a la enseñanza transferidad, desembolsa dinero para que el profesorado de privada se recicle.

Este tema es delicado y muy peliguado dado que al mismo tiempo que defendemos los derechos laborales de los trabajadores de la enseñanza, reivindicamos la euskaldunización de los alumnos y ambos aspectos resultan, en no pocas ocasiones, estar enfrentados.

Renovación de programas. Se han editado nuevos programas hasta el Ciclo Medio. Las valoraciones son muy variadas: desde quienes piensan que están mucho mejor hasta quienes valoran que siguen estando muy descompensadas unas áreas (matemáticas, lengua, religión. . . supervaloradas) en relación a otras (experiencias, expresión, educación física, ritmo. . . infravaloradas). Tanto el nivel de contenidos como los tiempos dedicados son muy distintos. Estos cambios positivos para unos y formalistas para otros se están analizando en otras ponencias. Lo que sí es cierto es que para aprender el euskara con 1 hora diaria resulta muy difícil y problemático.

Otro gran capítulo de debate es el relacionado a las LINEAS o MODELOS LINGÜISTICOS. A esto la Consejería le ha dedicado ciertos esfuerzos considerables y los resultados diríamos que son variados y para todos los gustos. En ellos influyen como luego veremos, desde razones de concepción de zonas lingüísticas, de organización concreta en los centros, material adecuado, formación —capacitación y dedicación del profesorado. . .

Veamos en que consisten las tres Líneas o Modelos:

— **LINEA D:** para niños euskeldunes, estudian todo EN euskara; por tanto profesores, programas, textos. . . son en euskara. Aquí entrarían a formar parte todas las ikastolas y centros públicos de pueblos rurales de habla euskeldun (principalmente en Guipúzcoa y Vizcaya en menos medida).

— **LINEA B:** es de tipo intermedio. Es para quienes teniendo su primera lengua el castellano desean obtener un aprendizaje del euskara más intensivo y llegar a poder impartir o recibir una parte del área de experiencias en euskara, así como los ratos de plástica. . . Adquirir dichas habilidades supone intensificar cuantitativa y cualitativamente el euskara en dicho centro.

El Gobierno Vasco para la línea B parte del criterio de "identificación del lenguaje con una persona". Por tanto la mitad de la plantilla de un centro es monolingüe castellano y la otra mitad bilingüe) Partiendo la jornada: mitad la primera; otro prof. otro idioma. Esto sucede en la red transferida porque en privada cada centro organiza según sus propios criterios y en aquellas ikastolas donde algunos grupos de niños/as tienen dificultades de seguir la enseñanza en euskara por ser su primera lengua el castellano, organizan en base a bilingües y no a mitades.

— **LINEA A:** El euskara es dada como lengua. Los tutores son profesores castellano-parlantes y los profesores de euskara rotan por las clases. Se imparte de 3 a 4 horas semanales.

Antes de pasar a la valoración los Modelos quisiéramos señalar un par de aspectos de índole general. En la red de centros transferidos, particularmente en E.G.B. el ambiente está mucho más euskaldunizado que antes.

Este avance, este ambiente, esta incorporación de profesores jóvenes y euskeldunes, junto a la corriente de bastantes profesores aprendiendo el euskara son factores nuevos y positivos. No olvidemos que las escuelas "públicas" no hacen tantos años eran reductos donde el euskara, lo vasco quedaba muy alejado, acallado cuando no reprimido.

Otro aspecto de cierta importancia es la capacitación y profesionalización de los enseñantes. Ante un mismo Modelo lingüísticos, una organización de centro relativamente similar, pueden aparecer resultados muy o bastantes diferentes, y ello en no pequeña medida ya de la mano del profesorado. En ocasiones es necesario señalar la necesidad de reciclarse y de actualizarse; en otras de ser menos rígido y estrecho en el trato. . .; democratizándose y respetando la pluralidad. . .

Bien pasemos a valorar los Modelos o las Líneas. En esta valoración tanto lo positivo como lo negativo encierra la filosofía de que rectificando, analizando, debatiendo es como podemos avanzar.

— **LINEA D:** Se estableció en viejos tiempos, siendo una enseñanza vinculada a la lucha antifranquista, a la supervivencia lingüística, etc. No fueron años fáciles, y las ikastolas eran foco y antorcha de nuestro pueblo. Sus aportaciones no sólo fueron las lingüísticas ino también pedagógicas. Los irakasles eran personas avanzadas, rompedoras, renovadoras. . . Eran quienes más se reciclaban, trabajaban conjuntamente con padres. . . Eran centros con una mayor vida democrática. Hoy diríamos, trás haber pasado unos años, que estos aspectos se han reducido mucho muchísimo. Diríamos que hoy están muy descafeinados.

En lo que hace a la lengua, es una línea que debe ser reforzada e impulsada, pero con criterios distintos a los actuales. Deben reconvertirse en lugares de habla y trabajo en EUSKARA, por tanto matricular menor número de niños/as, por aula, pero que sean alumnos/as que dominan bien el euskara. En la actualidad el crecimiento de matrícula es enorme, no se fija ningún criterio selectivo, lo que ha acarreado una presencia muy importante en las aulas de niños cuyo idioma principal es, de hecho, el castellano. Evidentemente estamos hablando en términos globales. Esta iterferencia constante del castellano va en detrimento del euskara, tanto en la cantidad como en la calidad. Tiene que haber un cambio, un reajuste, que consiste en potenciar y garantizar unas mejores condiciones para los euskeldunes. Esto hace referencia fundamentalmente a Guipúzcoa y Vizcaya que es donde el número de niños de lengua materna el euskara es más elevado. Otra cosa sucede en el caso de Alava y Navarra, donde el número de alumnos cuya lengua materna es el euskara es verdaderamente insignificante. Aquí se puede dar y de hecho se da unas situaciones puente entre el modelo B y D. Dado el interés que manifiestan los padres, puede darse una enseñanza intensiva del euskara.

Este modelo es positivo, claro, lleva experimentándose varios años. Las enseñanzas y las variedades son ricas. La generalización de dicho modelo es necesario. Lo que se ve también como necesario es la necesidad de revisar e incluso rectificar ciertos aspectos. Haciendo que el euskara sea el idioma único en esos centros.

LINEA B: El Gobierno Vasco basa sus criterios a la hora de impulsar esta línea en "funcionalidad de la lengua: es decir que el niño de experimentar desde el principio que la nueva lengua que comienza a conocer sirve para algo real. Identificación del lenguaje con una persona, va unido un aspecto de la funcionalidad del lenguaje al de tener que utilizarla con algunas personas (. . .). Esta necesidad (orientación, protección, seguridad, afecto. . .) es sin embargo, nula si el niño puede comunicarse en su lengua materna con las personas de su entorno: la ley del menor esfuerzo. El campo propio de cada lengua. Temas y materias distintas en ambas lenguas."

Nosotros en no pocas cosas estamos de acuerdo, la filosofía de ciertas características son tal y como ahí se dice. Las objeciones pueden estar en los siguientes puntos que como dicen las compañeras del centro pre-escolar Rogelia de Alvaro de Vitoria consisten en: ". . . el agrupamiento de determinadas materias en torno a un tema implica la organización de la tarea educativa tomando como base las materias o temas y no al niño, que a estas edades aprende y se expresa de forma global a través del juego, que es la actividad que le caracteriza.

"A través de la experiencia de años anteriores habíamos observado que el niño, cuando juega, no sólo se divierte, sino que: ejercita y desarrolla el lenguaje; aprende a situarse en el espacio y en el tiempo; siente y conoce su propio cuerpo y el de los demás (. . .).

"En esa situación de juego, cada niño muestra unas necesidades e interés concretos y un ritmo personal de desarrollo y aprendizaje, lo que supone que la profesora debe hacer un seguimiento individual continuo de cada niño.

"El hecho de tener que atender a dos grupos de alumnos en una misma jornada escolar, duplica el número de niños a los cuales la profesora debe seguir individualmente, aumentando así la dificultad de llevar a cabo con efectividad esta etapa.

". . . el profesor de euskara se debería incorporar a la clase durante media jornada escolar, lo que supone que el niño se vería sometido a un bombardeo de signos lingüísticos que, en su mayoría, no entendería.

"A las profesoras nos parecía más razonable que la introducción de la segunda lengua se realizara de forma más gradual, utilizando al principio solamente aquellas estructuras o frases que supieramos las podían entender, hasta que observáramos

que el niño tuviera una cierta seguridad y aceptación de la segunda lengua, en cuyo momento se podría comenzar a utilizar el euskara con mayor regularidad y amplitud."

Los presupuestos metodológicos que esta experiencia mantuvo, entre otros, sería:

"Una sola profesora permanecerá con un solo grupo de niños durante toda la jornada escolar, utilizando tanto el castellano como el euskera.

"Los primeros contactos del niño con la escuela y su profesora se harán en castellano, introduciéndose la segunda lengua de forma gradual y progresiva, tanto en relación al tiempo como a los contenidos, siendo los propios niños y cada uno de ellos en particular los que proporcionarán la medida de esta progresión."

Eivdentemente estas razones expresadas aquí pertenecen a la experiencia de preescolar aunque, de forma distinta, también se van reproduciendo en Ciclo Inicial. En los demás ciclos los argumentos que el propio Gobierno alude no serían válidos, ya que los idiomas están afincados y totalmente diferenciados. . . Se presentan problemas de otra índole en la propuesta de partición de la jornada en base a dos personas, y dos idiomas, materias diferenciadas. Algunas pegas serían: la atención a dos aulas, resulta difícil hacer un seguimiento individual; programación de dos aulas ya que nunca se da una homogeneidad; una coordinación metodológica extraordinaria entre los dos profesores que comparten esa aula, y desgraciadamente ya sabemos lo difícil que es la conjunción de criterios y sistema entre dos profesores.

Este modelo tiene ventajas importantes y teóricamente muchas posibilidades de dar buenos resultados. Lo que no está tan claro es si esos resultados se están obteniendo. Su generalización ha sido muy amplia y variada (me refiero a zonas lingüísticas) y sin mucho control. Tampoco se han articulado experiencias múltiples, de acuerdo a las realidades diferenciadas, posibilitando así un análisis objetivo y concreto sobre unos presupuestos teóricos a priori interesantes.

LINEA A. Nosotros desechamos esta vía, no nos parece válida, y no creemos que es efectiva. Es aquello del consuelo "más vale malo que nada". Pensando seriamente, si lo que queremos es la euskaldunización de nuestros alumnos, que en 8.º de E.G.B.comprendan y se expresen en euskara, parece prácticamente imposible que con 3-4 horas semanales se pueda. Hoy, hay 1 profesor que entra en 6 u 8 aulas semanalmente, impartiendo a unos 150-180 alumnos, idioma; éstos profesores disponen de 1 hora diaria para la preparación de las clases; sin aulas acondicionadas; con un material no suficiente, aunque evidentemente mucho mayor que hace unos pocos años. . . No se les puede pedir mucho.

Lo que llegan a obtener como fruto dichos profesores es que los niños/as adquieran unos conocimientos, en casos superio o inferior dependiendo de múltiples factores (zonas, número de alumnos clase, capacitación y dedicación del profesor correspondiente, . . .), y no una adquisición del idioma para su uso oral y comprensivo.

Tampoco podemos engañarnos de que suele ser en este tipo de centro donde una parte del profesorado castellanoparlante abierta o solapadamente se opone y rechaza el euskara, (esto sucede en realidad en ambos modelos). Para los alumnos de los centros de línea A, el euskara, en general, es una asignatura "maria".

. También quisiéramos señalar el problema del material didáctico y el de la metodología. Los coordinadores de euskara, están trabajando duro (fichas, cantos, guiones, cuentos. . .) sobre todo a nivel de preescolar y Ciclo Inicial. Existen hoy materiales, quizás haga falta una sistematización, agrupación. . . Problemas muy primarios a este nivel se situan en ciclos superiores (segunda etapa, F.P., BUP. .).

IV. NUESTRO FUTURO: PERSPECTIVAS Y CAMINOS

No somos pesimistas, pero no echamos las campanas al vuelo. Hoy pensamos que con la política actual desde las Instituciones Centrales y Autonómica no se están poniendo las bases reales para la recuperación del idioma. Aunque tampoco estemos en la situación de los viejos tiempos, la dictadura. Veamos algunas cuestiones:

. La división del País en varios trozos. Un problema de enorme importancia es la separación y marginación de Navarra. Queda aislada de toda la política lingüística y abandonada al amparo de las Instituciones navarras, quedando así el euskara más cercado y aislado.

Tanto el PSCE como la derecha antivasca navarrista impiden una articulación tendente a una armonía nacional. El euskara queda desamparada y está a merced de estas fuerzas políticas cuyo desprecio a nuestro idioma ha quedado claramente reflejado todos estos años.

El Gobierno Vasco en su día aceptó esta separación y hoy no incide en absoluto, esto evidentemente es un problema grave para todos nosotros.

. Una exigencia democrática muy sentida es la que en el año 1.980 en el cursillo organizado por el ICE en Zarauz ya la planteó muy claramente José Mari Sanchez Carrión: "Una lengua sin una territorialidad propia, sin una zona de dominio sólo se puede mantener en condiciones muy penosas" "Hay que llegar a una distribución real del poder lingüístico, de manera que las penas y las ventajas del bilingüismo se ofrezcan por igual a los dos grupos idiomáticos implicados".

. Nadie se cree que mediante la enseñanza como vía principal, vaya a recuperarse el idioma. Está claro que su uso ha de extenderse a la administración, a los medios de difusión (radio, prensa, TV), a la vida cultural y recreativa. . . A pesar de todo ello como no exista una voluntad y una tensión ideológica muy fuerte y masiva en la población, esa recuperación, tan deseada, quedará en el baúl de los recuerdos.

. En un terreno práctico, inmediato, la creación de actividades culturales a nivel de barrio, pueblo, ciudad para los alumnos, cuyos fines además de ser los del refuerzo lingüístico tengan también objetivos educativos, recreativos.

Una política de refuerzo en las Escuelas Normales donde todas las nuevas generaciones de profesores salgan dominando el euskara; así como metodologías contemporáneas. . .

Plantearse seriamente el reciclaje de la mayoría del actual profesorado de EGB, INB, FP.

. No potenciar en la sociedad sectores, castas privilegiadas por el conocimiento del idioma. Esto hoy sucede y la tendencia puede ser la de ir a más, en lugar de decrecer. En la medida que las ikastolas, "sus ikastolas" no pertenezcan a una única red de enseñanza , continuarán siendo reductos privados para el PNV.

Así nos lo confirma el famoso proyecto de EIKE enfrentado con el ETA. El EIKE conducirá a una nueva red, no unificada con la transferida, en el marco autonómico de las ikastolas. Posibilitando la gratuidad en la enseñanza, y pasando los bienes sociales al Poder autonómico.

Está por ver, y mucho se ha barajado, si este proyecto EIKE, no era una maniobra muy inteligente. Si salía adelante, un problema resuelto y muy a conveniencia del G. Vasco; sino salía, para justificar abiertamente y como víctimas la privatización de las ikastolas.

Esta reflexión se debe a que en la medida que el Eusko Jaurlaritza plantea una ley anticonstitucional, que sabe o que intuye puede ser rechazada, en la práctica está obteniendo el objetivo planteado.

Por otro lado, el PSOE en la medida que no rechaza plenamente y obliga a elaborar otra nueva Ley, sino que impugna algunos artículos, llevándolos Al Tribunal Constitucional está haciendo el juego y justificándoles. El resultado es que hoy a las ikastolas no se les da un empujón en la vía de normalización y equiparación a la "pública", creando una red única. Más bien diríamos que todo lo contrario se tiende hacia la perpetuación de las diferencias, desigualdades y a la propiedad ideológica y cultural.

Una de las conclusiones que sí podemos sacar es que en Euskadi, en la troceada y maltrecha Euskadi, la escuela por la que en tiempos del dictador Franco luchábamos: Escuela Pública Euskeldun sigue tan vigente como entonces. Las reformas han aliviado pero muy insuficientemente; el término Euskeldun sigue con enormes vacíos y el sentido de Público en categoría de pobres y ricos.

Por todo ello ADARRA como colectivo ubicado en un País con una problemática compleja sigue empeñada y lucha por una escuela, gratuita, pluralista, laica, no sexista científica, progresista y donde el euskara adquiera el rango superior, facilitando a nuestro idioma las mejores condiciones.

Aquí termina esta comunicación, evidentemente queda mucho por hacer. Esperamos que nos sirva como puntos de debate.

EUSKARA–GAZTELANIA ELEBIOUN ESPERIENTZIA ESCOLAURRE BATEAN

M.R.P. : ADARRA - Pedagogi Erakundea
C. A. : EUSKADI

Aurkeztuko dugun elebidun esperientzia hau Gasteizko erdi-behe mailako auzo batean kokaturiko, eta 100°/o erdal hiztun ikasle dituen "Rogelia de Alvaro" Eskolaurre Publikoan egin da.

Gure Ikastetxe honek lau gela ditu, batez besteko 30 ikasle bopuruarekin, zeinetatik bi elebidunak diren: bata lau urtekoa eta bestea bostekos. Beste ikasgela bietan euskara asignatura modura ematen da.

Elebidun geletan sartzeko erabakia gurasoek hastu dute.

Ikastetxeko irakasle guztiak elkar koordinatuz lana egiten dugu. Honegatik, eredu bietako orientabide pedagogikoak berdinak dira, elebidun geletako irakasleon lan-harremanak estuagoak izanik. Gainera, beste elebidun ikastetxeetako irakasleekin ere koordinatzen gara. Biol eskolaurrean espezialistak gara, urteetan zehar gaztelaniazko eskolaurreetan lana egin dugunak. Azken urteotan euskara ikasi ondoren, gure ikastetxeko elebidun ereduan sartzera animatu gara. Gurasoekin, bai elkarrik, bai bakarka, noizbehinkako bilerak izaten ditugu, guk esku artean daramagun heziketa lana, ikastetxean euskarari ematen zaion tratamendua eta ikasle bakoitzak dituen ostopo eta aurrerapenak azaltzeko. Guzti honek elburu zehatz bat du, euskararekiko harrera on bat sortzea gurasoengan eta haurrak eragitea euskara eta eskolaren aldeko jarrera izan dezaten.

ELEBIDUN EREDUKO URRATS OROKORREN PLANTEAMENDUA

Elebidun ereduetarako Euskal Gobernuak emaniko orinetapen orokorrak, beste puntu batzuen artean, ondorengoetan oinarritzen dira:

– Ikasgela bakoitzerako bi irakasle izango dira: bata euskaraz mintzatuko dena beti goizeko ekitaldian, eta bestea galtelaniaz soilik hitzegingo duena arratsaldeko saioan, edo alderantziz, hau dena errespeta ahal izateko hizkuntza irakaskuntzan garrantzizkoa den helburu bat: irakasle bat hizkuntza bakoitzarako.

Bi hizkuntzetan landuko diren gaiak bereiztuko dira. tengoaia eta matematikak (irakur eta idatzaurrea; konzeptu aurremetriko eta aurrenumerikoak) erdaraz. Beste gaiak (plastika, dinamika eta esperientziak) euskaraz.

Gure aldetik, ostopo batzuk jarri genizkien orientapen hauei:

– Gure ustez, eskolaurrean gaiak honela bereizteak eta sailkatzeak inplikatzen du, lan heziketaren antolamenduan eta plangintzan, gaiak eta ez haurra oinarritzat hartzea, garbi izanik ere adin hauetako haurrak era globalean jolasaren bidez ikasia eta adierazten direla.

– Jolasaren inguruan, haur bakoitzak adierazten ditu bere beharrizanak eta interesak, bere ikasprozesu eta aurrerapeneko erritmoa. Honek, haur ba koitzaren jarraipen hurbila eskatuko dio irakasleari. Honela bada, bi taldetaz arduratzeak egun berean, irakasle batek indibidualki jarraitu behar duen ikasle kopurua bikoizten du, ganoraz lana agiteko ostopoak handituz.

Horregatik, bai euskara zein erdararako,haur talde bakoitzarekin egun osoan irakasle bat egon zedila erabaki genuen.

GURE LAN HEZIKETAREN OINARRI PEDAGOGIKOAK

1. Adin honetako haurren interesen errespetoa. Gure lan heziketaren abiapuntua zera da: adin honetako haurraren ekintza dela bere aurrerabide psikikoa zehazten duena, eta eskolaurre adineko ekintzarik nagusi eta bereziena jolasa dela, non ohar dezakegun motrizitate ekintzak, helduen mundua imitatu eta etengabe gauzak maneiatzen dituela, eraikintza bereziak eginez, eta jolasaren bidez globalki adieraziz eta ikasiz.
2. Askatasun giro batean haurraren erresponsabilitatea, sormena eta bere autonomia bultzatzea.
3. Haur bakoitzaren ikasprozesu eta aurrerabide pertsonalaren arritmoa errespetatzea, bakoitzaren berezitasunak kontuan izanik.
4. Haur bakoitzarekin harreman estu eta pertsonalak sortzea, gure arteko komunikazio lotural errealak eta maitekorrak izan daitezen.

Oinarri pedagogiko hauek bigarren hizkuntza irakastean erabil daitezkenekin bat datoz puntu hauetan:

– Hizkuntza batez ere komunikatzeko tresna bat da.
– Hizjuntzarako aurretiko joera baikorra beharrezkoa da, gero ongi menderatzeko.
– Ikasle-irakaslekiko harremanek garrantzia handia dute ikaskuntzan, eta batez ere adin honetako haurrengan, non hizkuntza irakaskuntzaren eraginerako beste konsiderazio batzuek ez dute lekurik.
– Hizkuntza ikaslearen ohizko testuinguruan kokaturik irakatsi behar da, bere beharrizan komunikatiboak betetzeko.
– Hobeki ikasten dira eta ahoz adierazteko gehiago laguntzen dute sikiko eta fisikoki bizi izaten diren experientziek.
– Hizkuntza bat menderatzea, elkarrekiko harremanetan bakarrik lor daiteke.
– Didaktika egoki baterako, ikasleak komunikatzeko dituen interesetatik abiatu behar da.
– Ikasle bakoitzaren baldintza pertsonalak bereziak eta ezberdinak diren modura, hala dira ere produzitzen hasteko momentuak.
– Hizkuntza batez hitzegiteko esperimentatze lan bat beharrezkoa da, eta lan honek giro lasai eta zentzura gabekoa eskatzen du.

KLASEAREN ANTOLAMENDUA.

Aipatutako aurrebaldintzak klaseko dinamikari egokitzeko, bai denbora aldetik, bai toki aldetik, era honetako antolaketa egin dugu:

– Jolas txokoak: 2 saio, 3 ordu laurdenekoa.
– Psikomotrizitatea: saio 1,3 ordu laurdenekoa
– Gaztelaniazko saio intensiboa: saio 1, 3 ordu laurdenekoa.
– Euskarazko saio intensiboa: 3 saio, bat ordu 1/2 koa eta beste biak ordu 1/4 –ekoa.

JOLAS TXOKOAK ETA PSIKOMOTRIZITATEA

Irakasleok jolas trenak haurren eskuetan utzi ditugu klaseko lau txokotan bananduta:

. Txoko 1, "etxea": Hemen haurrek aurki ditzakete sukalde bat bertako tresneriarekin, logelak armairu eta arropekin, apainmahai bat, abere eta landareentzako txokoa, liburuen txokoa, . . ., e.a.

. Txoko 2, "Jostailuak": eraikuntzak, puzzleak, forfailak espazioan orientatzekoak, formak eta koloreak bereiztekoak,. . ,

klasifikatzeko materialak, haroztegiko tresnak, . . ., e.a.

. Txoko 3, "plastika adierazpena": Haurrak marrazteko, margotzeko, tolestatzeko, modelatzeko, ebakitzeko, itsasteko, txontxongiloak edo beste gauza batzuk egiteko, . . . mota askotako materialea aurkitzen du hemen (margoak, paperak, guraizeak, guraizeak, zikaiak, kola, plastilina, materiale desgina, . . .)

. Txoko 4, "hizkuntza adierazpena": Haurrek txontxongiloak, karetak, istorio mutu eta irudizko liburuak, orriak, beraien ipuinan egiteko margoak, olerkiak, abestiak, . . . dituzte hemen.

Haurrak, lau taldetan banandurik, txoko bakoitzetik pasatzen dira aldiro aldiro.

Jolas txokoetan egiten diren bi saioetatik gain, beste bat dago psikomotrizitatekoa. Materiale ugariaz (aro, zapi, baloi, sokaz, . . .) jolasteko aukera duten gela zabal batean egiten da, non errazago zaie mugitzea eta libreago beste lagunekin elkartzea.

Bai jolas txokoan, bai psikomotrizitatean, eskeintzen zaizkien materiale guztiaz berez eta libreago azaltzen dira, beraien joku sinbolikoak eta eraikuntzak sortzen dituzte, bere gorputza eta inorena, gauzak eta kualitateak, espazioa eta denbora arakatzen dute.

Eguneroko bi ekintza hauetan irakasleon lana zera izan da:

— Ikaste prozesu barruan jolasteko egokiak diren materiale guztiak ikasleak eskuratzeko moduan jartzea.

— Materiale hauek erabiliz, ikasleak egiten duenaz ohartzea, eta hemendik aurrera bere nortasunaz jabetzeko eta ingurunea arakatzeko baliogarriak izango zaizkion materiale eta ekintza berriak eskeintzea, pizkana pizkana aurrera dadin heziketa arlo guztietan.

BI HIZKUNTZEN TRATAMENDUA

Gure ikasleak erdal giro batean bizi direnez, oinarrizkotzat jo dugu:

— Eskolan sartu eta ikasle-irakaslekiko lehen harremanak gaztelaniaz izan daitezela, haurrak bigarren hizkuntzaren sarrera eta harrera giro lasai batean lor dezan.

— Bigarren hizkuntzaren sarrera mailaz maila eta aurrerakorki eman dadin, bai denbora zein eduki aldetik, haurrak beraiek izan daitezela, bakoitza bere neurrian, aurrerapen maila jarriko dutenak.

— Ama hizkuntzaren garapena ariketa praktikoen bidez zain dadila eskolako ekintzetan.

Puntu hauetatik abiatuz, hizkuntza biak lantzeko,honela zehaztu dugu gure eguneroko eginkizuna:

1.— Ama hizkuntza lantzeko eguneroko saio intensiboak:

Saio hauetan menderatzen den hizkuntzak barnean daukan sormen arloa lortunahi izan dugu (mintzairaren erritmoa eta soinua arakatzea, hitzen asmamena eta eradalkuntza, abestiak, leloak eta ipuinak ikastea), errealitatea desbribatzeko behar diren hitz egokienak menderatzea eta ahozkatze zuzena. Honetarako, joku ezberdinak erabili ditugu (herrikoiak, hizkuntza lantzekoak, ohartzekoak, aditasuna, irudimena eta oroimena zaintzekoak), olerkiak, abestiak, ipuinak, istorio mutu eta irudizko liburuak.

2.— Euskara lantzeko eguneroko saio intensiboak:

Saio hauetan, irakaslea hasera haseratik euskaraz mintzatu da, era guztietako baliabideak erabiliz (egoera aproposak aukeratuz, keinu, ahozkatze, irudi eta marrazkien bidez, . . .) itzulpena baztertzeko. Bestaldetik, euskarazko saioetan erabilitako jolasak, abestiak, ipuinak, . . . ez dira inoiz sartu gaztelaniazko saioetan, eta alderantziz. Honen helburua, hizkuntza bien autonomia errespetatzea izan da.

Saio honen helburu nagusia hizkuntza egiturak eta komunikatzeko beharrezko diren esaerak, aginteak, hiztegia, . . ., sistematikoki lantzea izan da, guzti hau jolas giro batean eta haurrak aktiboki parte hartuz, bere burua interesatua eta jolasean inplikatu ijus dezan.

Erabilitako baliabideak hauek izan dira:

— Herrikoi jouak: bi zati normalki izaten dute, bata umeek abesten dutena eta bestea esaldi bereziak, galderak, leloak,. . . errepikatzen dutena.

— Testuinguru batean irakasleak sortutako jolasak, non garrantzizkoak diren sospresa eta asmakizunak, bromak eta eguneroko egoera batzuen, animalienedo ipuinetako pertsonaien antzezpena.

— Ipuinak, bai landujo den egitura berri bat aurkezteko, bai ikasitakoak finkatzeko.

— Haurrak gustora dauden fantasiako munduan murgiltzeko, irakasleak irakurri edo kontatutako ipuinak, batez ere menderatzen duten baino hizkuntza zabalago batekin, harremanetan jartzeko pentsatuak.

Haurrek asmatutako ipuinak: beraiek marrazten dituzte eta irakasleari kontatu, honek testua idazteko eta bukatu ondoren ikasgelako haurrei irakurtzeko.

Abestiak eta zozketarako leloak, herrikoiak batzuk eta egitura edo hiztegia finkatzeko egokiak direnak beste batzuk.

3.— Euskarazko saio estensiboak:

Saio hauek jolas txokoetan eta psikomotrizitate gelan ematen dira. Haurrak, hizkuntza ekintza bati lotu, berez eta ahal duen neurrian gauza batzuk adierazi eta bere ulermen maila zabal dezala lortu nahi da saio honen bidez.

Haseran, irakasleak ia soilik ikasgelan sistematikoki landutako egiturak, aginteak edo esaera arruntak erabili ditu, egoera edo haurra betetzen ari den ekintza zehatzan aplikatuz, beste komunikazio guztia gaztelaniaz izanik ere.

Poliki poliki, irakasleak haurrarekin erabiliko duen hizkuntza maila zabalduko, du Honetarako, ez da haurrak dakien mailara mugatuko, baizik eta elementu berriak sartuz pausu bat aurrera emango du irakasleak bere hizkuntza mailan, ikasleak kontestu batean erabilitako hizkuntza uler dezan. Eskolaurreko lehen ikasturtearen bigarren hiruilabetetik aurrera irakaslea, haurrekin izango dituen harremanetarako euskaraz bakarrik mintzatuko da.

Baina, estensibo saioetan beste helburu hauek ere lortu nahi dira: ikasitako egituren finkapena eta zuzenketa, ahozkatze egokia, haurrari erantzun bat eskatuko dizkion galderak erabiltzea. Bestaldetik, saio honetan sortzen diren harramanetan ikaslea, berez euskaraz mintza dadila lortu nahi du irakasleak, eta honetara bultzatuko du, eraginduz eta haurra honela adierazten den bakoitzean, poztazuna azalduz.

Prozesu honen barruan, haurrari inola ez zaio debekatuko gaztelaniaz hitzegiten, edo alderantziz, ez zaio beti euskaraz mintzatzen bortxatuko, baina, hori bai, beti animatuko eta eragingo zaio euskara erabiltzera, bakoitzaren ahalmenak eta erritmo pertsonala errespetatuz.

EMAITZAK

Lortutako euskararen hizkuntza mailako emaitzak, 83,ko maiatzean jaso ziren datuetatik aztertuak izan dira, haur talde bakoitzak 8 — 16 hilabete euskara ikasten zihardueIarik.

Orokorki emaitzak nahiko onak izan direla esan daiteke, 4 — 5 urteko haurren artean izan daitezken maila ezberdinak

nabariak izanik ere.

— Lau urteko haurrak:

Batez ere, nabaria izan da otsaila aldean haur hauengan hizkuntza arloan emandako saltoa. Gutxi gora behera hilabete honetan hasi dira ikasleak irakaslearekiko harremanetan euskaraz adierazten, agur eta ohizko esaeren bidez.

Hasera hau zaila izan bada ere haur askorentzat, ostopoak gaindituko dituzte astiro-astiro. Honela, ikasturtearen amaieran, elkarrizketa bat mantetzeko gutxien behar den erdi maila bat lortu da ikasgela osoan. Aztertutako hizkuntza emaitza gehienak irakasle-ikaslearen arteko elkarrizketetan ematen dira, honek eginiko zebaiti edo izaniko bizipen bati buruz, . . .

Honelako testuinguruan koka daitezke haur hauek erabili eta esandako adierazpen linguistikoak, oso ugariak izanik ohizko esaerak, edo aurretik ikasgelan landutako egiturak. Irakasleak berak ere elkarrizketetan erabiltzen ditu batzutan eduki hauek eta bortxatzen du beste batzutan landutako egiturak erabiliko diren egoerak sortzera.

Eginiko perpausa ereduei buruz, ikasgela honetan lortu den goienengo maila perpausa koordinatu kopulatibak erabiltzea eta menderatzea dela esan daiteke.

— Bost urteko haurrak:

Lau urteko haurrak emaniko saltoaren unea garrantzitsua izan bada, ez da gutxiagorako bost urtekoen emaitzetan nabaritzen den aurrerapen kualitatibo eta kuantitatiboa.

Irakaslearekin mantentzen dituzten elkarrizketetan jariotasun gehiago nabaritzen da. Hizkuntza mailan honen ondorioak garbiak dira: komunikatzeko aberastasun handiagoa, hizkuntza adierazpenean zahaztasunak eta gramatika arloan konplesutasun gehiago (sintagma nominala, aditzaren aspektos, . . .) lortuz. Bide honetatik jarraituz, irakasleak ere, oinarrizko egiturak menderatuta daudelarik, beste modu batera planteatzen du elkarrizketa: galdera irekiak eginez, honela ikaslearen mintzaira libre eta sortzaileago izango bait da.

Bost urteko haurrak gai dira, beraiek ikusi edo bizi izandako zerbait desbribatzeko, ipuin edo gartakizun bat kontatzeko, . . .

Perpausa emaitzetatik goienengo mailan, koordinatu kopulatiba eta adbersatibak menderatzetik gain, perpausa subordinatuak sortzeko (erralatiboak, kausalak, finalak) hasiera nabaritzen da.

OHARRA. Lan hau elkarrekin egin dugu: Pili Hernandez eta Pili Sanz ("Rogelia de Alvaro" ikastetxeko irakasleak), Jon Kortabarria, Uri Ruiz Bikandi eta Andoni Arberas-ek (euskarazko koordinatzaileak). Lan hau, Sitges-en Bartzelonako Unibertsitateko ICE-ren bidez, 83.ko irailean antolatutako elebitasunaren VII jardunaldietan aurkeztu zen ponentzian oinarrituta dago.

EXPERIENCIA BILINGÜE CASTELLANO - EUSKARA EN PREESCOLAR

(Trad. del original euskara)

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

La experiencia bilingüe castellano-euskara que presentamos se ha llevado a cabo en el Centro Preescolar Público "Rogelia de Alvaro" de Vitoria-Gasteiz, situado en un barrio de clase media-baja, de origen lingüístico 100 o/o castellano hablante

Nuestro Centro consta de cuatro unidades, con una media de 30 alumnos/aula, de las cuales dos son bilingües: una de 4 años y otra de 5. En las otras dos clases el euskara se imparte como asignatura.

La decisión de inscribir o no a sus hijos en la línea bilingüe es adoptada por los padres.

Todas las profesoras del Centro llevamos un trabajo coordinado, de modo que la orientación pedagógica es común en ambas líneas. Además las que llevamos el modelo bilingüe (modelo B) tenemos una relación más estrecha de trabajo, coordinándonos también con otras escuelas del mismo modelo. Las dos somos especialistas en preescolar con varios años de experiencia en parvulario en castellano. En los últimos años hemos aprendido euskara y nos animamos a llevar la línea bilingüe de nuestro centro. Mantenemos reuniones periódicas con los padres, tanto colectiva como personalmente, con el fin de informarles acerca de la tarea educativa en sentido general, del tratamiento que se da al euskara en la escuela y de las dificultades y avances mostrados por cada alumno. Todo ello tiene como objetivo crear por parte de los padres un clima de acogida y estímulo al niño, así como una valoración positiva del euskara, de forma que surja en él una actitud favorable hacia la lengua y hacia la escuela.

PLANTEAMIENTO DE LAS PAUTAS GENERALES DE NUESTRA LINEA BILINGÜE.

Las directrices generales emanadas del Gobierno Vasco para las líneas B o bilingües presentan, entre otras, las siguientes características:

- Para cada grupo de niños se destinarán dos profesores: uno que hablará siempre en euskara, en jornada de mañana, y otro que lo hará sólo en castellano, en jornada de tarde o viceversa, con el fin de respetar el principio de un profesor para cada idioma.
- Se diferenciarán las materias a trabajar en cada una de las lenguas: lenguaje y matemáticas (preescritura y prelectura; conceptos prenuméricos y premétricos) en castellano. Las demás áreas (plástica, dinámica y experiencias) en euskara.

Por nuestra parte, hacíamos varias objeciones a estas directrices:

- A nuestro modo de ver, el agrupamiento de determinadas materias en torno a un tema implica la organización de la tarea educativa tomando como base las materias o temas y no al niño, que a estas edades aprende y se expresa de forma global a través del juego, que es la actividad que le caracteriza.
- En esta situación de juego, cada niño muestra unas necesidades e intereses concretos y un ritmo personal de desarrollo y aprendizaje, lo que supone que la profesora debe hacer un seguimiento individual continuo de cada uno. El hecho de tener que atender a dos grupos de alumnos en una misma jornada escolar, duplica el número de niños a los cuales la profesora debe seguir individualmente, aumentando así la dificultad de llevar a cabo con efectividad esta etapa.

Por lo cual, decidimos que una sola profesora permaneciera con un solo grupo de niños durante toda la jornada escolar, utilizando tanto el castellano como el euskara.

PRINCIPIOS PEDAGOGICOS EN LOS QUE BASAMOS NUESTRA TAREA EDUCATIVA

1. Respeto de los intereses del niño de esta edad. Partimos de que es la propia actividad del niño la que determina su desarrollo psíquico y de que la actividad que en esta edad preescolar responde a las necesidades e intereses del niño es el juego, en el que podemos observar que realiza una intensa actividad motriz, imita el mundo de los adultos y manipula constantemente objetos y materiales, realizando diversas construcciones con los mismos, expresándose y aprendiendo de forma global a través de dicha actividad.
2. Promover la autonomía, creatividad y responsabilidad del niño en un clima de libertad.
3. Respeto del ritmo personal de desarrollo y aprendizaje de cada niño, tomando en cuenta las características personales de cada uno de ellos.
4. Establecer una relación directa y personal con cada alumno que favorezca la comunicación en un clima de afecto.

Estos principios pedagógicos concuerdan perfectamente con los presupuestos básicos para la enseñanza de segundas lenguas, que consideran que.

- La lengua es sobre todo vehículo de comunicación.
- La predisposición afectiva positiva hacia la lengua es absolutamente necesaria para su dominio posterior.
- La interacción personal profesor-alumno tiene gran importancia en el aprendizaje, y particularmente a edades donde consideraciones de otro tipo no tienen cabida en la motivación para el aprendizaje de lenguas.
- La lengua debe enseñarse integrada en los contextos habituales del alumno, para cubrir sus necesidades comunicativas.
- Se integra verbalmente mejor lo que se ha recibido ligado a vivencias psico-físicas.
- Sólo se logra el dominio de una lengua en la relación interpersonal.
- Para una didáctica adecuada se ha de partir de los intereses comunicativos y funcionales del alumno.
- Los momentos de despegue de cada alumno son diversos como diversas son sus condiciones personales.
- Para hablar una lengua es preciso un trabajo de "experimentación", que requiere en sus avatares un clima de apoyo y no censura.

ORGANIZACION DE LA CLASE

Para adecuar estos presupuestos básicos a la marcha de nuestra clase, hemos organizado el tiempo y el espacio de esta manera:

- Juego en zonas: 2 sesiones de 3/4 de hora.
- Psicomotricidad: 1 sesión de 3/4 de hora.
- Sesión intensiva de castellano: 1 sesión de 3/4 de hora.
- Sesión intensiva de euskara: 3 sesiones, una de 1/2 hora y 2 de 1/4.

EXPERIENCIA BILINGÜE CASTELLANO - EUSKARA EN PREESCOLAR

(Trad. del original euskara)

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

La experiencia bilingüe castellano-euskara que presentamos se ha llevado a cabo en el Centro Preescolar Público "Rogelia de Alvaro" de Vitoria-Gasteiz, situado en un barrio de clase media-baja, de origen lingüístico 100 º/o castellano hablante

Nuestro Centro consta de cuatro unidades, con una media de 30 alumnos/aula, de las cuales dos son bilingües: una de 4 años y otra de 5. En las otras dos clases el euskara se imparte como asignatura.

La decisión de inscribir o no a sus hijos en la línea bilingüe es adoptada por los padres.

Todas las profesoras del Centro llevamos un trabajo coordinado, de modo que la orientación pedagógica es común en ambas líneas. Además las que llevamos el modelo bilingüe (modelo B) tenemos una relación más estrecha de trabajo, coordinándonos también con otras escuelas del mismo modelo. Las dos somos especialistas en preescolar con varios años de experiencia en parvulario en castellano. En los últimos años hemos aprendido euskara y nos animamos a llevar la línea bilingüe de nuestro centro. Mantenemos reuniones periódicas con los padres, tanto colectiva como personalmente, con el fin de informarles acerca de la tarea educativa en sentido general, del tratamiento que se da al euskara en la escuela y de las dificultades y avances mostrados por cada alumno. Todo ello tiene como objetivo crear por parte de los padres un clima de acogida y estímulo al niño, así como una valoración positiva del euskara, de forma que surja en él una actitud favorable hacia la lengua y hacia la escuela.

PLANTEAMIENTO DE LAS PAUTAS GENERALES DE NUESTRA LINEA BILINGÜE.

Las directrices generales emanadas del Gobierno Vasco para las líneas B o bilingües presentan, entre otras, las siguientes características:

- Para cada grupo de niños se destinarán dos profesores: uno que hablará siempre en euskara, en jornada de mañana, y otro que lo hará sólo en castellano, en jornada de tarde o viceversa, con el fin de respetar el principio de un profesor para cada idioma.
- Se diferenciarán las materias a trabajar en cada una de las lenguas: lenguaje y matemáticas (preescritura y prelectura; conceptos prenuméricos y premétricos) en castellano. Las demás áreas (plástica, dinámica y experiencias) en euskara.

Por nuestra parte, hacíamos varias objeciones a estas directrices:

- A nuestro modo de ver, el agrupamiento de determinadas materias en torno a un tema implica la organización de la tarea educativa tomando como base las materias o temas y no al niño, que a estas edades aprende y se expresa de forma global a través del juego, que es la actividad que le caracteriza.
- En esta situación de juego, cada niño muestra unas necesidades e intereses concretos y un ritmo personal de desarrollo y aprendizaje, lo que supone que la profesora debe hacer un seguimiento individual continuo de cada uno. El hecho de tener que atender a dos grupos de alumnos en una misma jornada escolar, duplica el número de niños a los cuales la profesora debe seguir individualmente, aumentando así la dificultad de llevar a cabo con efectividad esta etapa.

Por lo cual, decidimos que una sola profesora permaneciera con un solo grupo de niños durante toda la jornada escolar, utilizando tanto el castellano como el euskara.

PRINCIPIOS PEDAGOGICOS EN LOS QUE BASAMOS NUESTRA TAREA EDUCATIVA

1. Respeto de los intereses del niño de esta edad. Partimos de que es la propia actividad del niño la que determina su desarrollo psíquico y de que la actividad que en esta edad preescolar responde a las necesidades e intereses del niño es el juego, en el que podemos observar que realiza una intensa actividad motriz, imita el mundo de los adultos y manipula constantemente objetos y materiales, realizando diversas construcciones con los mismos, expresándose y aprendiendo de forma global a través de dicha actividad.
2. Promover la autonomía, creatividad y responsabilidad del niño en un clima de libertad.
3. Respeto del ritmo personal de desarrollo y aprendizaje de cada niño, tomando en cuenta las características personales de cada uno de ellos.
4. Establecer una relación directa y personal con cada alumno que favorezca la comunicación en un clima de afecto.

Estos principios pedagógicos concuerdan perfectamente con los presupuestos básicos para la enseñanza de segundas lenguas, que consideran que.

- La lengua es sobre todo vehículo de comunicación.
- La predisposición afectiva positiva hacia la lengua es absolutamente necesaria para su dominio posterior.
- La interacción personal profesor-alumno tiene gran importancia en el aprendizaje, y particularmente a edades donde consideraciones de otro tipo no tienen cabida en la motivación para el aprendizaje de lenguas.
- La lengua debe enseñarse integrada en los contextos habituales del alumno, para cubrir sus necesidades comunicativas.
- Se integra verbalmente mejor lo que se ha recibido ligado a vivencias psico-físicas.
- Sólo se logra el dominio de una lengua en la relación interpersonal.
- Para una didáctica adecuada se ha de partir de los intereses comunicativos y funcionales del alumno.
- Los momentos de despegue de cada alumno son diversos como diversas son sus condiciones personales.
- Para hablar una lengua es preciso un trabajo de "experimentación", que requiere en sus avatares un clima de apoyo y no censura.

ORGANIZACION DE LA CLASE

Para adecuar estos presupuestos básicos a la marcha de nuestra clase, hemos organizado el tiempo y el espacio de esta manera:

- Juego en zonas: 2 sesiones de 3/4 de hora.
- Psicomotricidad: 1 sesión de 3/4 de hora.
- Sesión intensiva de castellano: 1 sesión de 3/4 de hora.
- Sesión intensiva de euskara: 3 sesiones, una de 1/2 hora y 2 de 1/4.

JUEGO EN ZONAS Y PSICOMOTRICIDAD

Las profesoras hemos dispuesto los materiales de juego al alcance de los niños agrupados en cuatro zonas de la clase:

. Zona 1, "La casa": Aquí los niños pueden encontrar una cocina-comedor con sus utensilios, dormitorios con sus armarios y ropas, un tocador, zona de plantas y animales, zona de libros, cuentos, . . ., etc.

. Zona 2, "Juegos": construcciones, puzzles, encajes planos y en volumen, de orientación espacial, de organización espacio-temporal, de asociación de formas, colores, . . ., materiales diversos para clasificar, seriar, . . ., útiles de carpintería etc.

. Zona 3, "Expresión plástica": El niño encuentra distintos materiales (pinturas, papeles, tijeras, punzones, cola, plastilina, material de deshecho, . . .), con los que puede dibujar, pintar, modelar, plegar, recortar, pegar, hacer muñecos de guiñol u otros objetos.

. Zona 4, "Expresión lingüística": Los niños disponen de muñecos de guiñol, caretas, libros de imágenes e historias mudas, folios y pinturas para dibujar sus cuentos, hojas con poesías, canciones, . . ., etc.

Los niños distribuidos en cuatro equipos, van rotando consecutivamente por cada una de las zonas.

Además de las dos sesiones diarias de juego en zonas hay una de psicomotricidad. Se realiza en una sala amplia, donde los niños tienen posibilidad de jugar con materiales diversos como aros, telas, balones, cojines, cuerdas, . . . y en la que tienen una mayor amplitud de movimientos y posibilidad de agruparse más libremente con el resto de los compañeros.

Tanto en el juego en zonas como en el de psicomotricidad, los niños realizan una actividad espontánea con los materiales que se les ofrecen, crean sus propios juegos simbólicos y de construcción, descubren y vivencian su cuerpo, el otro, los objetos, sus cualidades y sus relaciones, el espacio y el tiempo, expresando y desarrollando su mundo afectivo y de relación con los de su edad y con el adulto.

En estos dos tipos de actividades nuestra tarea como profesoras ha sido la siguiente:

— Disponer los materiales de juego adecuados al alcance de los niños, según su momento de aprendizaje.

— Observar la actividad espontánea que el niño realiza con estos materiales y a partir de ella, estimular y proponer nuevos materiales y actividades que ayuden a cada niño en el descubrimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, de forma que se desarrolle y progrese en todos los aspectos de su persona.

TRATAMIENTO DE LAS DOS LENGUAS (EUSKARA – CASTELLANO)

Dado que nuestros alumnos y su entorno familiar y social son castellano-hablantes, nos ha parecido fundamental que

— Los primeros contactos del niño con la escuela y sus profesores se realicen en castellano, con el fin de crear un clima de seguridad en el niño que facilite la introducción de la segunda lengua y su aceptación por parte del niño.

— Que la introducción de la segunda lengua se realice de forma gradual y progresiva tanto en relación al tiempo como a los contenidos, siendo los propios niños, y cada uno de ellos en particular, los que proporcionen la medida de esta progresión.

— Que el cultivo y desarrollo de la lengua materna se objeto de una atención específica dentro de la actividad escolar.

Partiendo de estos puntos el trabajo de las dos lenguas se ha concretado en nuestra tarea diaria de la siguiente manera:

1. Sesión diaria de trabajo intensivo de la lengua materna (castellano):

En estas sesiones pretendemos cultivar el aspecto creativo del lenguaje (descubrimiento del ritmo y musicalidad del habla, invención y transformación de vocablos, retahílas y canciones, cuentos), la adquisición de términos precisos para la descripción de la realidad y una correcta pronunciación. Para ello hemos utilizado juegos diversos (populares; de lenguaje; de observación, atención, imaginación y memoria), poesías, canciones, cuentos, libros de imágenes e historias mudas.

2. Sesiones diarias de trabajo intensivo de la segunda lengua (euskara):

En estas sesiones, desde su comienzo, la profesora se ha expresado exclusivamente en euskara, utilizando todo tipo de recursos (elección adecuada de situaciones, gestos, entonación de voz, imágenes, dibujo, . . .), a fin de evitar la traducción. Por otra parte, los juegos, canciones, cuentos, . . . utilizados en los tiempos de euskara nunca se han empleado en castellano, y viceversa, respetando también en este campo la autonomía de las dos lenguas.

El objetivo principal de estas sesiones ha sido el trabajo sistemático y progresivo de las estructuras lingüísticas, expresiones usuales, mandatos, vocabulario, . . . más necesarios para la comunicación, dentro de un contexto lúdico y dando cabida a la participación activa del niño, de forma que éste se vea interesado e implicado en el juego.

Los recursos utilizados han sido los siguientes:

— Juegos populares, en los que se aprecia una parte cantada por todos los niños, y otra en la que se repiten determinadas expresiones, preguntas, frases usuales, etc.

— Situaciones de juego, creadas por la profesora, en los que intervienen elementos de sorpresa y adivinanza, elementos de broma, imitación de escenas de la vida real, animales o personajes de cuentos.

— Cuentos como punto de partida para trabajar una nueva estructura o para afianzar las ya aprendidas.

— Cuentos leídos o narrados por la profesora, en los que se busca simplemente el placer que el niño siente por el mundo de los cuentos, así como poner al niño en contacto con un lenguaje más amplio que el que ya posee.

— Cuentos inventados por los niños: Los niños dibujan sus cuentos, se lo cuentan a la profesora, ésta escribe el texto y una vez terminada se leen a todos los niños de la clase.

— Canciones y fórmulas para rifar, populares o ambientales unas y ligadas a una estructura o vocablo que se pretende afianzar otras.

3. Sesiones extensivas de euskara:

El trabajo extensivo de la segunda lengua se realiza durante los períodos de juego en las zonas de la clase y en la sesión de psicomotricidad.

La finalidad que pretendemos en estas sesiones es que el niño relacione la lengua con una actividad concreta, se favorezca su expresión espontánea y amplíe su capacidad de comprensión.

Al comienzo, la profesora utiliza casi exclusivamente aquellas estructuras, mandatos o frases usuales que los niños ya conocen porque se han trabajado en las sesiones intensivas, aplicándolas a la actividad que en ese momento están llevando a cabo, estableciéndose el resto de la comunicación en castellano.

Progresivamente, la profesora va ampliando el nivel del lenguaje que utiliza ante el niño, no limitándose a emplear sólo

lo que éste ya conoce, sino que aporta nuevos elementos, que el niño, aunque no sepa utilizarlos, va comprendiendo en el contexto en el que se producen. Es a partir del segundo trimestre del primer curso de Preescolar cuando la profesora, en sus relaciones con los niños, se dirige totalmente en euskara.

También se da, en estos tiempos extensivos, una tarea de afianzamiento y corrección de estructuras y pronunciación de cada niño, mediante preguntas directas que exigen una respuesta por parte de él. Otro de los aspectos que la profesora intenta cultivar en sus relaciones con el niño, en estos tiempos de juego, es el de la producción espontánea de éstos, estimulando y acogiendo con entusiasmo los intentos que el niño hace para expresarse en euskara.

En todo este proceso, al niño no se le impide hablar en castellano, ni se le fuerza a hablar continuamente en euskara, pero sí se le anima y estimula a emplear el euskara, contando con sus posibilidades y respetando su ritmo personal.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en cuanto a producción lingüística en euskara han sido estudiados a partir de una recogida de datos realizada en el mes de mayo del 83, después que los dos grupos de niños llevaban unos 8 y otros 16 meses estudiando la lengua.

Podemos decir que los resultados, en general, han sido satisfactorios, observándose las lógicas diferencias en el nivel de euskara de los niños de 4 y 5 años.

– Niños de 4 años:

Es altamente satisfactorio el observar el salto lingüístico apreciado en estos niños hacia el mes de febrero. Más o menos en torno a esta fecha podemos centrar el momento en que comienzan a expresarse en euskara con la profesora por medio de saludos y frases habituales.

Este comienzo costoso para muchos niños va siendo superado paulatinamente. Así, a final de curso, el nivel medio apreciado en clase es el mínimamente necesario para entablar un diálogo. La mayor parte de las prodcciones analizadas responden a una situación de diálogo entre profesora y alumno sobre una actividad o una vivencia próxima que ha tenido.

En este contexto podemos enmarcar el tipo de frases empleado por este grupo de niños, donde abundan expresiones muy habituales, o estructuras previamente trabajadas en clase. Incluso en los diálogos se observa, por parte de la profesora, una tendencia acusada a reforzar las estructuras lingüísticas ya trabajadas.

En cuanto al tipo de oraciones, el nivel máximo alcanzado en clase se da en el uso y dominio de oraciones coordinadas copulativas.

– Niños de 5 años:

Si de importante se califica el salto apreciado en los niños de 4 años en el momento de la irrupción, no lo es menos la progresión tanto cualitativa como cuantitativa de las producciones de los de 5 años.

Los diálogos mantenidos con la profesora ya son más fluidos. Esto posibilita mayor riqueza en la comunicación con matizaciones más detalladas en las expresiones y con una mayor complejidad en los elementos gramaticales (sintagma nominal, aspectos del verbo, . . .). En esta línea la forma de establecer el diálogo por parte de la profesora, dominadas las estructuras básicas, es la de formular preguntas abiertas, facilitando de este modo la expresión más libre y creativa del alumno.

Los niños de 5 años ya son capaces de describir algo visto o vivido por ellos, de narra un cuento o un acontecimiento.

En cuanto al nivel máximo alcanzado en el tipo de oraciones, se aprecia un dominio de las coordinadas copulativas y adversativas e incluso un inicio de elaboración de las subordinadas (de objeto directo, relativas, causales y finales).

NOTA: Este trabajo ha sido elaborado conjuntamente por Pili Hernández y Pili Sanz (profesoras del Centro "Rogelia de Alvaro"), Jon Kortabarría, Uri Ruiz Bikandi y Andoni Arberas (coordinadores de euskara). Está basado en la ponencia presentada en el mes de septiembre del 83 en Sitges, en las VII Jornadas sobre bilingüísmo organizadas por el ICE de la Universidad de Barcelona, y próximamente será publicada.

A LINGÜISTICA APLICADA E O ENSINO DAS LINGUAS

AUTOR : Domingos Prieto
M.R.P. : Jornadas do Ensino. Galiza
C. A. : GALIZA

O termo de **linguística Aplicada**, formado a partir do termo inglés **Applied Linguistica** vem-se impondo desde hai mais de duas décadas para designar uma ciência nova e autónoma. O seu conteúdo semántico foi-se precisando pouco a pouco segundo se ía fixando o seu objecto de estudo. No começo designava qualquer tipo de aplicaçom de ciéncia linguística a algo: aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira, ensino das línguas, certos aspectos do bilinguismo, patologia da linguagem, etc. Neste sentido a Linguística Aplicada era um ram da Linguística Geral e aginha ía entrar en colisom com outras ciencias novas, tamém derivadas da Linguística Geral: a Psicolinguística e a Sociolinguística. Assim respeito da aquisiçom da língua materna a linguística Aplicada entrava en colisom ca Psicolinguística, e respeito do Bilinguismo entrava en colisom ca Sociolinguística. O mesmo se pode dizer respeito da Pedagogia e doutras ciéncias.

Este problema foi finalmente resolto restringindo o seu objecto de estudo à aprendizagem e ao ensino das línguas, principalmente as línguas estrangeiras. Restringir o seu objecto de estudo implicava concentrar-se em algo concreto, bem definido e directo, mas nom implicava uma restricçom dos conhecimentos teóricos necessários para o estudo desse objecto: conhecimentos linguísticos das duas línguas, a materna e a estrangeira, conhecimentos psicolinguísticos do processo de aprendizagem, conhecimentos sociolinguísticos das duas línguas em presença, conhecimentos pedagógicos próprios do ensino, etc. Deste jeito a Linguística Aplicada convertiu-se numa ciéncia interdisciplinar paralela à suas irmâs a Psicolinguística e a Sociolinguística. Os seus progresso dependem pois em parte dos progressos destas ciencias aparentadas. Finalmente os diferentes movimentos filosóficos tamém ficam reflectidos na Linguística Aplicada. Assim o empiricismo gerou o behaviourismo e o racionalismo gerou o cognitivismo.

I A LINGUISTICA APLICADA "AVANT LA LETTRE"

Embora o termo de Linguística Aplicada é recente, a teoria e a prática que designa é muito mais antiga, como Kelly (1969) nota:

> Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten. . . In any case, much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures.. (p. ix).

Mui resumida a situaçóm da Linguistica Aplicada "avant la lettre" é a seguinte: na Idade Média, no século XVIII e XIX o ensino das linguagem confundia-se co ensino gramatical pois partia-se da ideia que a capacidade para usar uma língua dependia dos conhecimentos teóricos da sua análise formal; Polo contrário na era clássica, na Renascença e nos começos do XIX, o ensino da linguagem foi considerado como autónomo em relaçom co ensino gramatical no sentido de que se considerava que a capacidade para usar uma língua nom dependia directamente dos conhecimentos analíticos dessa língua. Os conhecimentos analíticos apenas eram considerados como ajuda auxiliar. Outro punto de diferença era o dos dous tipos de línguas. as línguas clássicas e as línguas modernas, pois uns confundiam o ensino das línguas co ensino das línguas clássicas, mentres que os outros reivindicavam o ensino das línguas modernas. O mesmo se poderia dizer da oposiçom língua estatal/ língua nacional, mui patente por exemplo em Galiza onde o Padre Sarmiento reivindicou com argumentos pedagógicos mui fortes o ensino do galego e em galego.

PRIMAZIA DA ESCRITA

Inspirados na gramática normativa e na ideia de que as línguas clássicas eram superiores às línguas modernas, os métodos tradicionais estavam exclusivamente baseiados em exercícios da língua escrita literária. Assim a aprendizagem duma língua reduzia-se à aprendizagem da escrita duma língua cujos modelos estavam constituidos polos seus escritores. Assim tamém o ensino duma língua reduzia-se ao ensino da sua expressom literária reflectida na escrita. Na prática o ensino consistia em transmitir ao aluno os conhecimentos formais da língua representados nas regras gramáticais —das que muitas eram regras normativas— ilustrando-as por meio de textos literários.

PRIMAZIA DA FALA:

Em reacçom contra os métodos tradicionais baseiados na escrita, a fins do século XIX aparecem novos métodos de ensino de línguas cujo objeto directo era a fala: a ordem de prioridade entre oral e escrito é aqui inverso em relaçom aos métodos tradicionais e fica estabelecido como segue: escuitar, falar, lêr e escrever. Gouin na França e Berlitz em Alemanha som os principais promotores destes métodos chamados **DIRECTOS.**

Contudo as origens destes METODOS DIRECTOS som muito mais antigas e datam ao menos da Idade Média onde aparecem por primeira vez estas ideias explicitamente formuladas.

Filosóficamente os Métodos Directos estavam mui influenciados polo romantismo alemán e psicológicamente polo gestaltismo, daí a grande importáncia que estos métodos concediam à espontaneidade criativa baseiada numa repetiçom intensa.

II A LINGUISTICA APLICADA MODERNA:

Na sua fase moderna a Linguística Aplicada tampouco consigue resolver a contradiçom que lhe é inerente entre a **repetiçom** e a **criatividade** passando assim de um extremo ao outro.

PRIMAZIA DA REPETIÇOM:

Baixo a influença do **behavoiurismo** (Skinner) e em reacçom contra os Métodos Directos, aparecem agora novos métodos baseiados em princípios puramente mecánicos sem lugar algúm para a criatividade linguística. Som os tempos do **ensino programado dos métodos audio-visuais com exercícios estruturais** ("pattern drills"). Lançados polos mesmos estruturalistas

americáns ou ca sua ajuda e bénia, o aluno tem que repetir estes exercícios até aprendê-los de memória.

O princípio metodológico sujacente deriva-se da crença que a língua se compóm dum conjunto de costumes e que a aprendizagem consiste na assimilaçóm destes costumes.

Centos de métodos deste tipo invadirom o mercado e o mundo do ensino das línguas durante uma longa década, até que se demostrou a sua influéncia negativa. Em efeito estes métodos bloqueavam a capacidade de falar.

PRIMAZIA DA CRIATIVIDADE:

A reacçom contra os métodos **audio-visuais**, considerados revolucionários durante vários anos, nom podia tardar e ia situar-se no extremo oposto. Baixo a influéncia de Psicolinguística e da Escola Generativa que se reclama em parte do racionalismo, os novos métodos restabelecem a criatividade. Som os métodos Cognitivos e os seus começos datam dos tempos da famosa demoliçom da teoria de Skinner polo mesmo Chomsky.

Segundo Chomsky (1968) a utilizaçom que fazemos da linguagem é **criativa** polas razões seguintes: (a) é inovadora no sentido de que "uma grande parte do que dizimos na utilizaçom normal da língua é inteiramente novo" (i.e. nom é a repetiçom do que tinhamos ouvido anteriormente); (b) é livre de qualquer controle por meio de estímulos, quer externos ou internos; (c) é coerente e adequada à situaçom.

Polo tanto uma língua nom pode ser aprendida por meio da repetiçom de "uma reserva de modelos" ou "patterns" como pretendiam os behaviouristas. Contodo Chomsky reconhece que ainda estamos longe de saber què é o que permite ao homem de falar de jeito inovador, livre, adequado e coerente, mas em todo caso é seguro questo nom se pode esplicar invocando "o costume", o "condicionamento" e a "selecçom natural".

En conclusom, a teoria de Chomsky, mais que uma demostraçom das suas hipóteses de **mecanismo inato** da aprendizagem da linguagem, é uma demostraçom das limitaçôes da teoria de Skinner, e a plicaçom pedagógica da teoria da linguagem como actividade criativa ainda se topa nos seus começos.

CARA UMA SINTESE ENTRE CRIATIVIDADE E REPETIÇOM:

Cumpre esperar que os futuros métodos de ensino de línguas consigam uma síntese entre a criatividade e a repetiçom, aportando assim a soluçom ao paradoxo formulado por Bresson (1970) segundo o qual o ensino duma língua consiste em gerar a criatividade por meio de métodos baseiados principalmente na repetiçom:

> Le paradoxe de cet enseignement (et d'autres aussi) c'est de parvenir, quan il réussit, à déterminer l'acquisition d'une compétence susceptible d'engendrer la **production** d'énoncés nouveaux, par une méthode qui repose d'abord sur la **répetition**. Cela revient à dire que dans l'enseignement des langues comme dans celui des mathématiques, celui qui réussit à acquérir cette compétence se l'est **construite** lui-méme. . .

Sem dúvida a soluçom ideal consiste na organizaçom cíclica do ensino das línguas, baseiado ao mesmo tempo em métodos cíclicos. A palavra **ciclo** significa aqui uma série de actividades que se sucedem umas despois das outras segundo certas condiçôes. Para Corder (1973) um método cíclico significa:

> Returning to some more general area of syntax or semantics, for example, or some domein of languages use, develop ing a deeper or more extensive or more abstract understanding of the items, processes or systems involved relating them and integrating them with the other material already presented and learned (p. 297).

Howatt & Treacher (1969) definen uma operaçom cíclica assim:

> Grading is bettet thought of as a 'spiral' or 'cyclical' operation where the continual reappearance of a language item in new contexts and exercises is more important than the place on the 'spiral' where the item is first introduced.

Notemos que a estruturaçóm cíclica implica tamém a unidade temática dos textos empregados. A este respeito Gurrey (1955) dize:

> . . . sentences that express unreal events, such as "the boy fell down", "the teacher spoke quikly", "the boy kicked the ball", . . . in isolation and divorced from all the reality of a living scene, have little power to stir language learning abilities to activity; they but touch the surface mechanically (pp. 38-39).

Em Prieto (1979) propuxem o conto espanhol "Los Tres Osos" como modelo de texto cíclico para o ensino desta língua. A título de exemplo este trecho:

> En una casa situada en un bosque vien tres osos: un oso grande, un oso mediano y un oso pequeño.
> En la casa hay tres camas: una cama grande para el oso grande, una cama mediana para el oso mediano, y una cama pequeña para el oso pequeño.
> Hay también tres sillas: una sillas. una silla grande para el oso grande, una silla mediana para el oso mediano, y una silla pequeña para el oso pequeño. . .

III CONCLUSOM

A Linguística Aplicada é pois uma ciéncia interdisciplinária nova cujo fim é de aplicar certos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pedagógicos na confecçom de métodos adequados para o ensino das línguas.

BIBLIOGRAFIA:

Bresso, F. (1970):
"Acquisition et apprentissage des langues vivantes. **Langue Française 8**

Chomsky, N. (1968)
Language and Mind. New York.

Corder, S. P. (1973)
Introducing Applied Linguistics. Penguin Books Ltd.

Gurrey, P. (1965)
Teaching English as a Foreign Language. London.

Howatt, A.P.H., & P. Treacher (1969)
Guide to the Edinburgh English Course. (Nom publicado).

Kelly, L.G. (1969)
25 Centuries of Language Teaching. Massachusetts.

Prieto, D. (1979)
"Le rôle des contes dans l'enseignement des langues: 'Los Tres Osos' ". **Les Langues Modernes 73** (1): 65-74.

LA LINGÜISTICA APLICADA Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS
(Trad. del original gallego)

AUTOR . Domingos Prieto
M.R.P. : Jornadas de Ensino. Galiza
C. A. . GALIZA

El término de Lingüística Aplicada, formado a partir del término inglés Applied Linguistics, se viene imponiendo desde hace más de dos décadas en el mundo científico donde designa una ciencia nueva y autónoma. Su contenido semántico se ha ido precisando poco a poco según se iba fijando su objeto de estudio. En un principio designaba cualquier tipo de aplicación de la ciencia lingüística a **algo**: aprendizaje de la lengua materna o de una lengua extranjera, enseñanza de las lenguas, ciertos aspectos del bilingüísmo, patología del lenguaje, etc. En este sentido la Lingüística Aplicada era una rama de la Lingüística General y entraba frecuentemente en colisión con otras ciencias nuevas, también derivadas de la Lingüística General: la Sicolingüística y la Sociolingüística. Por ejemplo en cuanto a la adquisición de la lengua materna, la Lingüística Aplicada entraba en colisión con la Sicolingüística y en cuanto al bilingüismo, entraba en colisión con la Sociolingüística. Lo mismo se puede decir con relación a la Pedagogía y a otras ciencias.

Este problema fue finalmente resuelto restringiendo su objeto de estudio al aprendizaje y enseñanza de las lenguas, principalmente de las lenguas extranjeras. Restringir su objeto de estudio implicaba concentrarse en algo concreto, bien definido y directo, pero no implicaba una limitación de los conocimientos teóricos necesarios para el estudio de este objeto, como son los conocimientos lingüísticos generales y de cada una de las lenguas tratadas, la materna y/o la extranjera, los conocimientos sicolingüísticos del proceso de adquisición y aprendizaje, los conocimientos sociolingüísticos de las dos lenguas en presencia, y los conocimientos pedagógicos propios de todo proceso de enseñanza, etc. De esta manera la Lingüística Aplicada se convirtió en una ciencia interdisciplinaria paralela a sus hermanas la Sicolingüística y la Sociolingüística, y sus progresos dependen en parte de los progresos de estas ciencias. Finalmente, los diferentes movimientos filosóficos también se hallan reflejados en la Lingüística Aplicada. Así el empiricismo generó el behaviourismo y el racionalismo generó el cognitivismo.

I LA LINGÜISTICA APLICADA "AVANT LA LETTRE"

Aunque el término de Lingüística Aplicada es reciente, la teoría y práctica que designa es mucho más antigua, como Kelly (1969) observa:

> Nadie sabe realmente lo que es nuevo y lo que es antiguo en los procedimientos actuales de enseñanza de las lenguas. Ha habido un vago sentimiento de que los expertos modernos han perdido su tiempo descubriendo lo que otros han olvidado. En todo caso, la mayor parte de lo que se considera revolucionario en este siglo es una mera reformulación de ideas y procedimientos antiguos (p. ix).

Muy resumida, la situación de la Lingüística Aplicada "avant la lettre" es la siguiente: en la Edad Media, en el siglo XVIII y en el siglo XIX, la enseñanza de una lengua se confundía con la enseñanza gramatical de esa lengua de esa lengua pues se partía de la idea que la capacidad para emplear una lengua dependía de los conocimientos teóricos del análisis formal de esa lengua. Por el contrario, en la era clásica, en el Renacimiento y en los comienzos del siglo XIX, la enseñanza de las lenguas fue considerada como autónoma en relación con la enseñanza gramatical considerando que la capacidad para emplear una lengua no dependía directamente de los conocimientos analíticos de la lengua en cuestión. Los conocimientos analíticos solamente eran considerados como una ayuda auxiliar. Otro punto de litigio estaba representado en la oposición lenguas clásicas/lenguas modernas pues los unos confundía la enseñanza de las lenguas con la enseñanza de las lenguas clásicas, mientras que los otros reivindicaban la enseñanza de las lenguas modernas. Lo mismo se podría decir de la oposición lengua estatal/lengua nacional, muy patente por ejemplo en Galicia donde el Padre Sarmiento reivindicó con argumentos pedagógicos irrefutables le enseñanza del gallego.

PRIORIDAD DE LA LENGUA ESCRITA

Inspirados de la Gramática Normativa y en la idea que las lenguas clásicas eran superiores —como la idea actual que las lenguas estatales son superiores a las nacionales—, los métodos tradicionales se basaban en ejercicios de la lengua escrita literaria y la enseñanza de una lengua se reducía a la enseñanza de la lengua escrita cuyos modelos eran los mejores escritores y escritos. En la práctica, la enseñanza consistía en transmitir al alumno los conocimientos formales de la lengua representados por las reglas gramaticales —de las que muchas eran reglas normativas— ilustrándolas por medio de textos literarios.

PRIORIDAD DEL HABLA

En reacción contra los métodos tradicionales basados en la lengua escrita, a fines del siglo XIX aparecen nuevos métodos de enseñanza de lenguas cuyo objeto directo es el habla: el orden de prioridad entre oral y escrito es aquí el inverso al de los métodos tradicionales y queda establecido así: escuchar, hablar, leer y escribir. Gouin en Francia y Berlitz en Alemania son los principales promotores de estos métodos llamados DIRECTOS.

Sin embargo los orígenes de estos métodos son mucho más antíguos pues datan de la Edad Media donde aparecen por primera vez estas ideas más o menos explícitamente formuladas.

Filosóficamente los Métodos Directos están muy influenciados por el romanticismo alemán y sicológicamente por el gestaltismo, de ahí la gran importancia que estos métodos conceden a la espontaneidad creativa basada en una repetición intensa.

II LA LINGÜISTICA APLICADA MODERNA

En su fase moderna, la Lingüística Aplicada tampoco consigue resolver la contradicción que le es inherente entre la repetición, propia del mecanismo, y la creatividad, pasando así de un extremo al otro.

PRIORIDAD DE LA REPETICION

Bajo la influencia del **behaviourismo** (skinner) y en reacción contra los Métodos Directos, aparecen ahora nuevos métodos basados en principios puramente mecánicos sin dejar lugar alguno a la creatividad lingüística. Son los tiempos de la **enseñanza programada** de los **métodos audio-visuales** fabricados a base de ejercicios estructurales ("pattern drills"). Lanzados por los mismos estructuralistas americanos o con su ayuda y permiso, el alumno tiene que repetir estos ejercicios hasta aprenderlos de memoria.

El principio metodológico subyacente se deriva de la idea que la lengua se compone de un conjunto de costumbres y que el aprendizaje consiste en la asimilación de estas costumbres.

Cientos de métodos de este tipo invadieron el mercado y el mercado y el mundo de la enseñanza de las lenguas durante una larga década, hasta que se demostró su influencia negativa, pues estos métodos bloqueaban la capacidad del alumno para emplear la lengua.

PRIORIDAD DE LA CREATIVIDAD

La reacción contra los métodos **audio-visuales**, considerados revolucionarios durante varios años, no podía tardar e iba a situarse en el extremo opuesto. Bajo la influencia de la Sicolingüística y de la Escuela Generativa que se reclama en parte del racionalismo, los nuevos métodos restablecen la creatividad. Son los **métodos Cognitivos** y sus origenes datan de los tiempos de la famosa demolición de la teoría de Skinner por el propio Chomsky.

Según Chomsky (1968), la utilización que hacemos del lenguaje es creativa por las razones siguientes: (a) es innovadora en el sentido de que "una gran parte de lo que decimos en la utilización normal de la lengua es enteramente nuevo" (i.e. no es repetición de lo oido anteriormente), (b) es libre de control por medio de estímulos externos o internos; (c) es coherente y adecuada a la situación.

Por consiguiente una lengua no puede ser aprendida por medio de la repetición "de una reserva de modelos" o "patterns" como pretendían los behaviouristas. Pero el propio Chomsky reconoce que todavía estamos lejos de saber qué es lo que permite al hombre de hablar de manera innovadora, libre, adecuada y coherente. En todo caso es seguro que esto no se puede explicar invocando la costumbre, el condicionamiento o la selección natural.

En conclusión, la teoría de Chomsky, en lugar de una demostración de sus hipótesis de **mecanismo innato** de adquisición del lenguaje, es una demostración de las limitaciones de la teoría de Skinner, y la aplicación pedagógica de la teoría del lenguaje como actividad creativa todavía se encuentra en pañales.

HACIA UNA SINTESIS ENTRE CREATIVIDAD Y REPETICION:

Esperemos que los futuros métodos de enseñanza de lenguas representen una síntesis entre la creatividad y el mecanicismo de la repetición aportando así la solución a la paradoja formulada por Bresson (1970) según el cual la enseñaza de una lengua consiste en engendrar la creatividad por medio de métodos basados principalmente en la repetición:

> La paradoja de esta enseñanza (y también de otras) es de llegar, cuando lo consigue, a determinar la adquisición de una competencia susceptible de engendrar la producción de enunciados nuevos, por medio de un método que se basa ante todo en la repetición. Lo que equivale a decir que en la enseñanza de las lenguas, lo mismo que en la enseñanza de las matemáticas, el que consigue adquirir esta competencia, se la ha construido el mismo.

Sin duda la solución consiste en la organización cíclica de la enseñanza, basada al mismo tiempo en métodos cíclicos. La palabra **ciclo** significa aquí la reiteración de ciertos elementos según un orden dado. Para Corder (1973) un método cíclico significa.

> Una vuelta o repaso de algunas parcelas generales de la sintaxis o de la semántica, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda, más extensiva o más abstracta del tema, de los procesos o de los sistemas implicados, y con el fin de integrarlos con el otro material previamente presentado y aprendido (p. 279).

Howatt & Treacher (1969) definen una operación cíclica de la manera siguiente:

> La gradación se comprende mejor como una operación en espiral o cíclica en la que la continua reaparición de un elemento del lenguaje en nuevos contextos y ejercicios, es más importante que el lugar donde ese elemento aparece por primera vez introducido en la 'espiral'.

Observemos que la estructuración cíclica implica también la unidad temática de los textos empleados. A este respecto Gurrey (1955) dice:

> Las oraciones que expresan acontecimientos irreales, como "el chico se cayó", "el profesor habló muy rápido", "el chico dió una patada al balón", aisladas y divorciadas de la realidad de una escena viva, tienen poco poder para despertar las capacidades de aprendizaje de una lengua y ponerlas en marcha; tales oraciones sólo alcanzan la superficie mecánicamente (p.38-39).

En un artículo de 1979 propuse algunos cuentos folklóricos como modelos de textos organizados cíclicamente y por consiguiente como textos ideales para la enseñanza de las lenguas. Entre esos cuantos ninguno mejor que "Los Tres Osos" reflejan su carácter cíclico. A título de ejemplo este fragmento inicial (cf. Prieto 1979):

> En una casa situada en un bosque viven tres osos: un oso grande, un oso mediano y un oso pequeño.
> En la casa hay tres camas: una cama grande para el oso grande, una cama mediana para el oso mediano y una cama pequeña para el oso pequeño.
> Hay también tres sillas: una silla grande para el oso grande, una silla mediana para el oso mediano, y una silla pequeña para el oso pequeño. . .

La continua reaparición de los adjetivos **grande, mediano y pequeño** en contextos diferentes, despierta fácilmente las capacidades de aprendizaje del alumno.

III CONCLUSION:

La Lingüística Aplicada es pues una ciencia interdisciplinaria nueva y autónoma cuyo objeto directo de estudio es el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y cuyos conocimientos teóricos provienen de la Lingüística General, de la Sicolingüística, de la Sociolingüística y de la Pedagogía principalmente.

AS VARIEDADES LINGÜISTICAS E A LÍNGUA PADROM NO ENSINO: O CASO DO GALEGO

AUTOR : Carlos Duran
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

As variedades lingüísticas e a lingua padrom no ensino: o caso do galego

Convém, na pedagogia popular duma naçom submetida a colonizaçom lingüística, adoptar um critério popularista a ultrança, tomando como língua de escolarizaçom a falta local, a "língua materna"? Ou bem ensinar a norma culta, a língua padrom, como veículo integrador e coesionados da nacionalidade? Quê é objectivamente mais progressista, mais liberador na etapa actual?

A este respeito é paradigmático o caso do galego hoje, em que se lhe planteja ao ensinante a clara dicotomia galego-padrom/castrapo, entendendo por castrapo o galego inçado de castelhanismos léxicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, fonéticos, ortográficos; de enxebrismos e hiper-enxebrismos, de dialectalismos e vulgarismos, de hibridismos galego-castelhanos, de usos errados; em suma: o galego colonizado, fiel reflexo se reserva para o castelhano estatal a posiçom de língua A; em fim instrumento útil do cacique para fomentar o localismo e interesseiramente manter o povo em ignorância e incomunicaçom permanente coas outras comunidades falantes da mesma língua, que atingirom a categoria de estados independientes graças à sua conscienciaçom nacional.

Postas assim as cousas, pareceria à primeira vista nom haver problema para o ensinante consciente e nacionalista que, racional e cientificamente, nom duvidaria um instante em escolher o galego normativo e supra-local como veículo liberador e de cultura , a norma culta que permite a intercomunicaçom e o interacesso de Galiza co mundo luso-brasileiro e africano de expressom portuguesa, representado por um grupo de sete estados soberanos, além doutros territórios nom soberanos da Asia, que tornam o galego-português a segunda língua românica em importância internacional, de feito a terceira língua inter-estatal do mundo, depois do inglês e do espanhol.

Mas a situaçom tem cobrado urgência a partir da publicaçom do Decreto de normativización do galego (1) pola chamada Xunta de Galicia (2), que pretende impor aos mestres e professores de galego uma ortografia castelhana e consagrar um bilingüísmo desigual no que ao espanhol lhe corresponde o papel de língua oficial com todas as vantagens e ao galego reserva-se-lhe o recanto folclórico de sempre, como cumpre a um regionalismo "sâo e bem entendido", sonho e ideal do centralismo de todos os tempos e todas as latitudes.

Por outro lado, o mencionado decreto propom um isolacionismo involutivo de corte rural, um sermo rusticus que tem o labrego como norte, é diferencialista e etnocentrista até fazer-se suspeitoso de racismo. Nom estará de mais aqui citar as opinions que sobre o galego pregoa o xefe do partido que tem maioria no parlamento galego e controla a tal Xunta, sendo polo tanto responsável do Decreto de normativización: "Yo hablo gallego a los que me hablan gallego. Pero hablo el gallego de los paisanos y no el de los pedantes de turno" (3). Veja-se bem clara a sua atitude de diglóssico: fala galego a quem lhe fala galego, ou seja que nom o fala como língua oficial de Galiza, más como língua B para o "paisano", e reserva o castelhano para as cousas sérias, para o poder, como fai o cacique de aldeia. Confirma o articulista, falando do xefe de Alianza Popular: "Fraga cree que el gallego nunca fue idioma para hacer leyes, sino para hacer poesía, y critica a los lusistas" (4). Eis todo um programa político: deixar o galego fazer culturalismo, que já se encarrega o castelhano de fazer imperialismo. Pois está claro que o galego de Fraga nom pode ser escolarizado, já que para ele pedagogo e pedante todo é um. Noutras palavras: fala um galego de analfabetos. Mas isso é preferível a que o galego tenha veleidades de língua nacional, já nom digamos internacional.

Porém, há ainda outra confusom que cumpre deixar resolta a respeito do pretenso carácter de classe da língua galega, que viria a ser aquela "língua proletária do meu povo" cantada polo poeta (5). Segundo esta corrente de opiniom supostamente marxista, a língua seria uma super-estrutura sobre uma base, e polo tanto mudaria coela num câmbio revolucionário. Ora, o povo russo nom trocou a língua depois da revoluçom de outubro, e o próprio Stalin tivo que sair ao passo deste tipo de erros nos marxistas soviéticos (6). E a China de Mao nom trocou o mandarim, nem o sistema ideográfico, que lhe seguiu sendo eminentemente útil para superar pola escrita as enormes diferenças lingüísticas no país. Em fim, em Cuba, depois da revoluçom o espanhol seguiu sendo a língua nacional, e depurou-se dos anglicismos que se introduziram coa penetraçom imperialista americana (7), o que nom acontece co espanhol de Porto Rico e do resto de Centroamérica, deturpado polo americano (8). E os países árabes progressistas aceitam o mesmo árabe clássico que as monarquias e o resto de grande naçom árabe.

No caso galego ocorre curiosamente que o própio Estado central, ao tempo que o ignorou sempre como língua nacional, nom lhe repugnou utilizálo como argumento em disputas interestatais. Assim:

"Nos meados do século passado (em 1852), após novas negociaçôes entre os governos de Lisboa e de Madrid, deu-se início ao estudo da fixaçâo e depuraçâo da linha fronteiriça, pressupondo-se, em princípio, que era conveniente para ambos, principalmente por razões de ordem aduneira, a supressão dos antigos "coutos mistos".

"O couto misto de Means era, na raia de Trás-os-Montes, o mais extenso, abrangendo cerca de 2.650 ha., incluindo 850 ha. de terras de bom cultivo, com cerca de 1.200 habitantes.

"Segundo esclarece um estudioso do assunto (. . .), as primeiras negociações foram muito difíceis. Dois dos membros mais categorizados das comissões nomeadas pelos respectivos governos para estudarem as bases de acordo tiveram frequentes e durissimas controvérsias orais que, por vezes, estiveram a milímetros de vigorosas expressões de noble art.

"A missão portuguesa esforçava-se por conseguir a partilha equitativa dos "coutos mistos", a missão espanhola reivindicava a anexação pura e simples desses núcleos fronteiriços, alegando que os moradores eram fundamentalmente de fala galega.

"Ao fim e ao cabo, o critério leonino prevaleceu. Os "coutos mistos" foram incluídos no território do país vizinho, considerando-se extintas as isenções que as populações desfrutavam desde longe.

"Das terras raianas em relativa disputa, a única que passou para dentro de linha de demarcação, para o lado português, foi a velha povoação de Tourém, terra de gente ingénua, agro-pastoril, dotada de virtudes genuinamente trasmontanas, bem traduzidas no desassombro com que nessa ocasião optou pela nacionalidade de aquém Gerês e aquém Larouco, muito embora estivesse, como está, situada além da linha de cumeada do Larouco e do Gerês.

"Por uma espécie de referendum, o povo de Tourém quis continuar a ser português e assim ficou.

"Por isso a linha da raia (contra a baldada argumentação do aludido delegado de Madrid, violento e quase pugnaz), sofreu uma nítida inflexão no sentido Norte, formando, na vertente setentrional da serra da Mourela, uma espécie de quase enclave, de forma peninsular, que se interna em território galego cerca de uma légua." (9)

Desde logo o Estado espanhol nom utilizou o mesmo argumento no contencioso sobre Olivença, e um pergunta-se quê argumento alegaria frente a uma Galiza independente a respeito das zonas limítrofes galego-falantes do Návia, o Berço e a

Sanábria. Indubitavelmente usaria a noble art.

Cumpre engadir que a vingança espanhola pola "deserçom" de Tourém foi solagá-la sob a barragem do rio Salas, que separa as chãs do lugar das lamas do rio, ambas necessárias para o sustento do gado. A península de Tourém é hoje uma ilha. . .

O galego é, pois, a língua própria de Galiza, supra-classista e supra-nacional, co-herdeira do património comum galego-português coas outras variantes, brasileira, portuguesa, cabo-verdiana, africanas, asiáticas, etc., e deve continuar usando a ortografia comum que desenvolveu desde os seus inícios, quando nom estava contaminada nem colonizada polo castelhano. Adoptar a ortografia castelhana para o galego, como fai o Instituto de la Lengua Gallega, nom só é anti-científico, mas supom aceitar sem protesta que continue a situaçom colonial e se dialectalize a língua. Escrever o galego com ortografia castelhana é como escrever o valenciano à castelhana, ignorando a sua unidade co catalám, ou o moldavo em caracteres cirílicos, porque é deturpar e humilhar a língua, ignorar a sua tradiçom, a sua história, e polo tanto a história do povo que a fala. E instrutivo a este respeito o exemplo da reintegraçom lingüística do flamengo e o holandês, que figuram hoje sob a denominaçom comum de neerlandês, norma superadora das suas diferenças.

Cabe observar que a tensom dialéctica entre língua vulgar nom é nada novo no planeta. O latim clássico e o latim vulgar coexistirom durante séculos, como coexistem hoje o grego demótico e o grego culturo normativo, cada um coa sua funçom útil na dialéctica social. (10). E o que acontece hoje na Galiza entre a fala popular e o galego normativo. Precisa-se da língua culta para o ensino, para a ciência, porque tem que ser precisa e unívoca, clara, ocupando o seu lugar na história e cumprindo a sua funçom nacional, dentro da comunidade galego-portuguesa e dentro da comunidade das línguas românicas. Nom esqueçamos que só recentemente o galego chegou a ser língua de escolarizaçom, e ainda com imensas dificuldades e reticências do Estado autonómico, cujo ideal é ainda que sejamos escolarizados todos em castelhano. A teimuda insistência na singularidade da fala galega, tam querida, ao que parece, por dialectólogos e catedráticos castelhano-falantes, é arteiramente aproveitada polo Poder para impedir-lhe o acesso definitivo à vida nacional galega.

Mas o próprio espanhol nom é alheio à tensom entre norma e fala. A ortografia castelhana normalizada nom reflecte a pronúncia da fala andaluza ou rio-pratense, por pôr só dous exemplos, o que nom impede que todas as comunidades castelhano-falantes aceitem voluntariamente a norma comum, tanto as revolucionárias como as fascistas.

A ausência de normalizaçom e normativizaçom no castelhano pode ser ilustrada co exemplo do ladino, gidío ou judeu-espanhol que falam os sefardis. E assim vemos escritas palavras como: boz, avrir, azno, escrivir, prove, fazer, fija (hija), dexar, havlar, acayar (acallar), cabesa, xavón, vejés, sex (seis), crevantar, savor, pensa (piensa), piedre (pierde), cuecer, etc. Mas isso nom impede aos hispanistas do Estado espanhol reivindicarem este guidesmo como uma variedade arcaizante do espanhol. E botam as mãos à cabeça diante da precária situaçom do espanhol dos portoriquenhos, ou dos chicanos de Califórnia, à mercê do inglês, e nessa medida sentem-se anti-imperialistas. Também os franceses se sentem anti-imperialistas em Quebec, mas nom na Bretanha ou na Córsega.

E curioso como os imperialistas sentem vergonha alheia, sobretudo post hoc. No entanto a Espanha nom se lhe ocorreu impor o galego como língua oficial de Nueva Galicia, nem a Inglaterra puxo o galês em New South Wales, nem a Bélgica puxo o flamengo no Congo. Nunca houvo igualdade entre as línguas dum império, e o Exército é a melhor mostra disso: o Exército britânico nom fala "britânico", mas inglês; o Exército austro-húngaro nom falava "austro-húngaro", mas alemâm: e há que dizer que o Exército soviético nom fala "soviético", mas russo.

Em fim o ideal do Estado centralista é sempre a transculturañom já desde a escola. "A diferença do que se passa nas colónias clássicas, nas colónias europeias existe um certo grau de educaçom formal. Porém, a escola é um instrumento ao serviço do colonialismo, cumprindo-lhe um papel fundamental no processo de transculturaçom. A escola colonial preconiza, em idioma alheio, uma mistura de universalismo demoliberal que escamoteia as senhas de identidade do povo colonizado. . . A escola nega a história ou falsifica-a; borra a memória do povo sobre o seu passado, deforma os feitos." (11).

Quê nos queda entom aos nacionalistas para combater esse poder esmagador do Estado, que potência descaradamente o castrapo, verdadeira super-estrutura da situaçom colonial?

Queiramos ou nom, isto leva-nos à questom da norma na nossa língua. Sabemos que em todo o domínio lingüístico galego-português, que se estende no planeta do Brasil a Timor, da Galiza a Moçambique, há muitas variedades nas falas, que nom impedem a unidade da escrita. Por exemplo, o ch de chama soa x (xama) em português-padrom, mas tx (txama) na Galiza, Cabo Verde, Goa, Macau e no Norte de Portugal (12). Se os luso-brasileiros seguissem o critério foneticista do ILG (13), teriam que diferençar nesses e noutros muitos casos e, identificando língua com fala, talvez chegassem a postular duas línguas, que é justo o que fai o ILG, apoiado por dialectólogos e instituiçons autonómicas interessadas na singularidade galega, que casualmente vem parecendo-se tanto à singularidade castelhana.

Admitindo, pois, a representaçom unificada de mais dum som, fortalece-se a unidade da língua, e facilita-se a sua pedagogia, mantendo a consistência etimológica e histórica, ou seja científica. Também em Cabo Verde, como na Galiza e no Norte de Portugal (14), navio soa nabio, chover é txober e chave txabe; de igual jeito que em Andaluzia noche soa noxe, e no Rio da Prata ya soa zha, como en português-padrom já, som que por certo se topa também em território administrativo galego, embora na mor parte dele seja pronunciado xa.

Quer isto dizer que as variantes fonéticas duma língua nom justificam declará-las línguas distintas, talvez por interesses alheios à lingüística, senom falas, variedades ou mesmo dialectos duma língua comum. Em Galiza (e no Nortte de Portugal), quanto, qual som maioritariamente (mas nom exclusivamente) kanto, kal; mas isso nom justificaria uma escrita fonética que os deixaria automaticamente fora da história. O professor de castelhano ensina aos alunos que qu- =k-, e gu- = g-, mas nom tem dificuldade em explicar-lhes quórum ou antigüedad.

Hoje a contradiçom principal na pedagogia popular galega dá-se entre o galego nacional reintegrado e o castrapo superestrutural, produto duma colonizaçom, que, logicamente, emprega a ortografia da língua colonial.

Além dos exemplos mencionados (LG xa, reintegrado já; ILG cando, reintegrado quando), pode-se citar, para esboçar o que é o reintegracionismo, a cedilha (couraça, do lat. coriacea, ILG couraza) e lh, nh (filho, de filiu, ILG fillo; Espanha, de Hispania, ILG España): com efeito, ll, ñ, som claros espanholismos, alheios à história do galego-portguês; castelludá castillo em espanhol e castelo em galego; canna dá caña em espanhol e cana em galego. O galego passou de li, ni a lh, nh, em parte porque a letra muda h era usada por vezes polos copistas medievais para substituir o i onde se facilitasse a leitura (e assim vemos preytesha por preitesia (15)), e em parte por influência provençal.

Outro aspecto a salientar no reintegracionismo lingüístico é a conservaçom do –ss– etimológico, por vezes diacrítico e sinalando diferente abertura vocálica, por exemplo pressa (urgência) e presa (o apresado), que o ILG confunde em presa, caindo no reducionismo semantico.

Em fim, nom é este o lugar mais adequado para fazer uma exposiçom pormenorizada do reintegracionismo (16). Só deixar constância de que é o único jeito correcto de escrever o galego, que o reintegra à sua história e ao resto da comunidade lingüística galego-portuguesa, como cumpre a um povo solidário cos seus imãos (17). Isto nom significa uma identificaçom total con língua padrom luso-brasileira, como gostam de acusar os membros do ILG. Com afeito, o galego manterá diferenças que o português nom mantém. Por exemplo gal. Siân (e siamês), Siom (e sionista); port. Sião para os dous. O galego e o brasileiro distinguem entre moral e mural na pronúncia, que o port. lisboeta confunde, como também ceia e saia. Gal. estâm,

alemâm, port. estâo, alemâo, etc.

Mas estas diferenças nom atentam contra a unidade básica da língua, e naturalmente ocorrem também nas outras grandes línguas internacionais: inglês got, americano gotten; ing. colour, am. color; ing. centre, am. center, etc.; alemâm bisschen, austriaco bisserl; francês travail, quebeques travoi; a cidade de Volgograd é em russo normativo volgagrad, mas no Sul pronuncia-se volhohrad; russo normativo byelyi, em zonas do oeste byalyi.

Digamo-lo claramente: Galiza tem direito à sua língua plenamente reintegrada. O ideal duma Galiza soberana deve ser a normalizaçom total do galego restaurato e o seu ensino na escola como língua nacional. O espanhol terá o lugar que lhe corresponde no ensino como língua nom própria de Galiza, sem prejuízo do aprendizado doutras línguas cultas internacionais. Será o único jeito de evitar a diglóssia, a aculturaçom, a colonizaçom lingüística, o bilingüísmo desigual, a involuçom lingüística, a dialectalizaçom e absorçom final polo espanhol. Isso fará-se superando o conceito de língua materna polo de língua própria, factor primordial da segunda socializaçom da comunidade nacional, que nom está só, mas inserida num contexto internacional no que a língua própria trascende as fronteiras.

Castelao quixo deixar constância do carácter internacional e inter-racial da língua galega na sua formosa história dum neno cubano de cor que aprende a falar galego (18). Hoje o objectivo da reunificaçom lingüística galego-portuguesa, freado polo poder autonómico, é prosseguido generosamente por associaçons nacionalistas como a AS-PG (Associaçom Sócio-Pedagógica Galega), AGAL (Associaçom Galega de língua) e as Irmandades da Fala, que retomam o nombre ideal dos seus devanceiros de Geraçom Nós de trabalhar por uma Galiza que seja célula de universalidade. Nom estamos sós.

NOTAS:

(1) "Decreto 173/1982, do 17 de novembro, sobre a normativización da Lingua Galega/Decreto 173/1982, de 17 de noviembre, sobre la normativización de la Lengua Gallega; Diario Oficial de Galicia, 20 de abril de 1983, Ano II, Núm. 36"

(2) Em galego seria Junta de Galiza. "Xunta" é hiperenxebrismo fonético, segundo o critério errado do reducionismo foneticista que ignora a etimologia e tronça a história da língua, como se o galego "nascesse" no século XIX. "Galicia" é castelhanismo. Em galego Galícia é uma regiom de Polónia, denominada Galitzia nos atlas castelhanos. As duas palavras, nome e apelido do ente autonómico, ilustram bem os intentos demagógicos que se acoham detrás da "autonomia" galega: arredar à Galiza das suas raízes históricas e fundi-la em Castela, em "España".

(3) Declaraçons ao jornal La Voz de Galicia, 30 de Agosto de 1983

(4) Ibid.

(5) Celso Emílio Ferreiro, no poema "Deitado frente ao mar", do livro "Longa noite de Pedra", Editorial Galáxia, 1962.

(6) Em "O marxismo e a lingüística", Ediçons Roi Xordo, Genebra, 1974, tomado da Pravda do 20 de Junho de 1950. Di textualmente Stalin: "confundir a língua coa superestrutura é cometer um grave erro". Para ele as características da língua nacional som um sistema gramatical próprio e um fundo léxico essencial. A superestrutura é a deformaçom, o castrapo.

(7) Por exemplo cameraman, por camarógrafo; chucho (de switch), por interruptor; script-girl, por anotadora. Forom restauradas as palavras espanholas.

(8) Di-se nas Antilhas estatidad (de statehood), membrecía (de membership), performance (execuçom, rendimento), cloche (de clutch), por embrague, etc. Nom está de mais mencionar aqui certos espanholismos totalmente minoritarios, que só se escuitam na Península: mejicano, espúreo, cacahuete, plátano, patata; que no domínio lingüístico espanhol som maioritariamente mexicano, espurio, maní, banana e papa.

(9) Sant'Anna Dionísio, "Ares de Trás-os-Montes", 1977, Porto. O terceiro sublinhado é meu. Salientemos que Means era antes Meâes, e Tourém foi adaptado ao castelhano como Torey. . .

(10) "Tenhamos presente que em toda língua existe uma tensom dialéctica entre a escrita e a fala e que, acima disso, a linguagem científica tem de ser mui precisa". R. Lopes-Suevos, "Dialéctica do desenvolvimento: naçom, língua, classes sociais", AGAL, 1983, pp. 68-7.

(11) Op. cit., p. 58.

(12) "Gramática Portuguesa", Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz, Editorial Gredos, S.A., Madrid, 1971.

(13) Instituto de la Lengua Gallega, promotor do Decreto de normativización da Xunta de Galicia, co apoio parcial da Real Academia Gallega e doutras entidades que nom por acaso ostentam nomes castelhanos ou acastrapados.

(14) Sant'Anna Dionísio recolhe as escritas "fonéticas": baca (vaca)

(15) Por exemplo nos textos medievais de "Prosa Galega III", editados pola Cátedra de Lingüística e Literatura Galega da Universidade de Santiago, sob a direcçom do Prof. R. Carvalho Calero; Editorial Galáxia, 1980.

(16) Uma brevíssima escolha de textos reintegracionistas: "Método práctico de língua galego-portuguesa", J. M. Montero Santalha, Associaçom Sócio-Pedagógica Galega (AS–PG), Galiza Editora, Ourense, 1983; "Estudo Crítico das Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego, Associaçom Galega da Língua (AGAL), A Corunha, 1983; "Da fala e da escrita", R. Carvalho Calero, Galiza Editora, 1983; "Problemas da língua galega", R.C.C., Sá da Costa Editora, Lisboa, 1981; "Estudos galego-portugueses", M. Rodrigues Lapa, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1979.

(17) A afirmaçom nom é retórica. A começos de século celebrarom-se vários encontros sindicais galego-portugueses nas duas beiras do Minho, e houvo apoio mútuo em acçons de reivindicaçom salarial. Durante o período fascista nos estados espanhol e português, a intercomunicaçom foi precária ou nula. A partir da revoluçom do 25 de Abril de 1974 em Portugal forom-se multiplicando os contactos entre progressistas de ambos lados da raia, e hoje colaboram generosamente pedagogos, lingüistas, jornalistas, etc., da Galiza e do Norte de Portugal, editando e publicando indistintamente numa ou noutra beira do Minho.

(18) Em "Cousas", pp. 54 - 5 - 6, e história de Panchito; Editorial Galáxia, 1962. Castelao mostrou uma grande simpatia e identificaçom coa condiçom da gente de cor, que conheceu em Cuba e Nova York, como "testemunham eloqüentemente os seus "Debuxos de negros", Editorial Galáxia, 1970. Além disso, a postura de Castelao a respeito da reunificaçom lingüística galego-portuguesa está claramente formulada no seu livro Sempre em Galiza, ideário fundamental do nacionalismo galego. A título de mostra: "se bem o galego literário decaiu na regiom integrante de Espanha, mantivo-se em todo auge como língua culta de Portugal, cujo berce originário foi Galiza compreendida entre o Minho e o Douro' (p. 454, Ediçons Galiza, Centro Galego de Buenos Aires, 4ª ed., 1974). Em carta ao historiador espanhol Claudio Sánchez Albornoz, Castelao escreveu: "deseo, además, que el gallego se acerque y confunda con el portugués" (p. 101, Grial, no. 47. 1975); a carte é de 1944)

LAS VARIEDADES LINGÜISTICAS Y LA LENGUA PATRON DE LA ENSEÑANZA: EL CASO DEL GALLEGO

(Traducción del original galego)

AUTOR : Carlos Duran
M.R.P. : Jornadas de Ensino
C. A. : GALIZA

¿Conviene, en la pedagogía popular de una nación sometida a colonización lingüística, adoptar un criterio popularista a ultranza, tomando como lengua de escolarización el habla local, la "lengua materna"? ¿O bien enseñar la norma culta, la lengua patrón, como vehículo integrador y cohesionador de la lengua patrón, como vehículo integrador y cohesionador de la nacionalidad? ¿Qués objetivamente más progresista, más liberador en la etapa actual?

A este respecto es paradigmático el caso del gallego hoy, en que se le plantea al enseñante la clara dicotomía gallego-patrón/castrapo, entendiendo por semánticos, fonéticos, ortográficos; de casticismos e hipercasticismos, de dialectalismos y vulgarismos, de hibridismos gallego-castellanos, de usos erróneos; en suma: el gallego colonizado, fiel reflejo de la situación social de sometimiento; digna lengua B de la diglosia, en que se reserva para el castellano estatal a posición de lengua A; en fin instrumento útil del cacique para fomentar el localismo e interesadamente mantener al pueblo en ignorancia e incomunicación permanente con las demás comunidades hablantes de la misma lengua, que alcanzaron la categoría de estados independientes gracias a su concienciación nacional.

Puestas así las cosas, parecería a primera vista no haber problema para el enseñante consciente y nacionalista que, racional y científicamente, no dudaría un instante en escoger el gallego normativo y supralocal como vehículo liberador y de cultura, la norma culta que permite la intercomunicación y el interacceso de Galicia con el mundo luso-brasilero y africano de expresión portuguesa, representado por un grupo de siete estados soberanos, además de otros territorios no soberanos de Asia, que convierten al gallego en la segunda lengua románica en importancia internacional, de hecho la tercera lengua interestatal del mundo, después del inglés y el español.

Pero la situación ha cobrado urgencia a partir de la publicación del Decreto de normativización del gallego (1) por la llamada Xunta de Galicia (2), que pretende imponer a los maestros y profesores de gallego una ortografía castellana y consagrar un bilingüísmo desigual en el que al español le corresponde el papel de lengua oficial con todas las ventajas y al gallego se le reserva el rincón folkórico de siempre, como conviene a un regionalismo "sano y bien entendido", sueño e ideal del centralismo de todos los tiempos y todas las latitudes.

Por otro lado, el mencionado decreto propone un aislacionismo involutivo de corte rural, un sermo rusticus que tiene al labriego como norte, es diferencialista y etnocentrista hasta hacerse sospechoso de racismo. No estará de más aquí citar las opiniones que sobre el gallego pregona el jefe del partido que tiene mayoría en el parlamento gallego y controla la tal Xunta, siendo por lo tanto responsable del Decreto de normativización: "Yo hablo gallego a los que me hablan gallego. Pero hablo el gallego de los paisanos y no el de los pedantes de turno" (3). Véase bien clara su actitud de diglósico: habla gallego a quien le habla gallego, o sea que no lo habla como lengua oficial de Galicia, sino como lengua B para el "paisano", y reserva el castellano para las cosas serias, para el poder, como hace el cacique de aldea. Confirma el articulista, hablando del jefe de Alianza Popular: "Fraga cree que el gallego nunca fue idioma para hacer leyes, sino para hacer poesía, y critica a los lusistas" (4). He ahí todo un programa político: dejar al gallego hacer culturalismo, que ya se encarga el castellano de hacer imperialismo. Pues está claro que el gallego de Fraga no puede ser escolarizado, ya que para él pedagogo y pedante todo es uno. En otras palabras: habla un gallego de analfabetos. Más eso es preferible a que el gallego tenga veleidades de lengua nacional, ya no digamos internacional.

Sin embargo, hay todavía otra confusión que conviene dejar resuelta respecto al pretendido carácter de clase de la lengua gallega, que vendría a ser aquella "língua proletária do meu povo" cantada por el poeta (5). Según esta corriente de opinión supuestamente marxista, la lengua sería una superestructura sobre una base, y por lo tanto cambiaría con ella en un cambio revolucionario. Ahora bien, el pueblo ruso no cambió de lengua después de la revolución de octubre, y el propio Stalin tuvo que salir al paso de este tipo de errores en los marxistas soviéticos (6). Y la China de Mao no cambió el mandarín, ni el sistema ideográfico, que le siguió siendo eminentemente útil para superar por la escritura las enormes diferencias lingüísticas en el país. En fin, en Cuba, después de la revolución el español siguió siendo la lengua nacional, y se depuró de los anglicismos que se habían introducido con la penetración imperialista americana (7), lo que no ocurre con el español de Puerto Rico y del resto de Centroamérica, corrompido por el americano (8). Y los países árabes progresistas aceptan el mismo árabe clásico que las monarquías y el resto de la gran nación árabe.

En el caso gallego ocurre curiosamente que el propio Estado central, al tiempo que lo ignoró siempre como lengua nacional, no le repugnó utilizarlo como argumento en disputas interestatales. Así:

"A mediados del siglo pasado (en 1852), después de nuevas negociaciones entre los gobiernos de Lisboa y de Madrid, se inició el estudio de la fijación y precisión de la línea fronteriza, presuponiéndose, en principio, que era conveniente para ambos, principalmente por razones de orden aduanero, la supresión de los antiguos "cotos mixtos".

"El coto mixto de Means era, en la raya de Trás-os-Montes, el más extenso, abarcando cerca de 2.650 ha., incluyendo 850 ha. de tierras de buen cultivo, con cerca de 1.200 habitantes.

"Según aclara un estudioso del asunto (. . .), las primeras negociaciones fueron muy difíciles. Dos de los miembros más calificados de las comisiones nombradas por los respectivos gobiernos para estudiar las bases de acuerdo tuvieron frecuentes y durísimas polémicas verbales que, a veces, estuvieron a milímetros de vigorosas expresiones de noble art.

"La misión portuguesa se esforzaba por conseguir la partija equitativa de los "cotos mixtos", la misión española reivindicaba la anexión pura y simple de esos núcleos fronterizos, alegando que los moradores eran fundamentalmente de habla gallega.

"Al fin y a la postre prevaleció el criterio leonino. Los "cotos mixtos" fueron incluidos en el territorio del país vecino, considerándose extintas las exenciones que las poblaciones disfrutaban de mucho tiempos atrás.

"De las tierras rayanas en relativa disputa, la única que pasó para dentro de la línea de demarcación, para el lado portugués, fue la vieja población de Tourém, tierra de gente sencilla, agro-pastoril, dotada de virtudes genuinamente trasmontanas, bien traducidas en el desenfado con que en aquella ocasión optó por la nacionalidade de aquende Gerês e aquende Larouco, por mucho que estuviese, como está, situada allende la línea de las crestas del Larouco y del Gerês.

"Por una especie de referéndum, el pueblo de Tourém quiso continuar siendo portugués y así quedó.

"Por eso la línea de la raya (contra la frustrada argumentación del aludido delegado de Madrid, violento y casi pugnaz), sufrió una nítida inflexión en sentido Norte, formando, en la vertiente septentrional de la sierra de la Mourela, una especie de cuasi-enclave, de forma peninsular, que se interna en territorio gallego casi una legua." (9).

Desde luego el Estado español no utilizó el mismo argumento en el contencioso sobre Olivenza, y uno se pregunta qué argumento alegaría ante una Galicia independiente respecto a las zonas limítrofes gallego-hablantes del Navia, el Bierzo y la Sa-

nabria. Indudablemente usaría el noble art.

Cumple añadir que la venganza española por la "deserción" de Tourém fue anegarla bajo el embalse del río Salas, que separa las mesetas del lugar de los lodazales del río, ambos necesarios para el sostenimiento del ganado. La península de Tourém es hoy una isla. . .

El gallego es, pues, la lengua propia de Galicia, supraclasista y supranacional, coheredera del patrimonio común gallego-portugués con las demás variantes, brasileña, portuguesa, caboverdiana, africanas, asiáticas, etc., y debe continuar usando la ortografía común que desarrolló desde sus comienzos, cuando no estaba contaminada ni colonizada por el castellano. Adoptar la ortografía castellana para el gallego, como hace el Instituto de la Lengua Gallega, no sólo es anticientífico, sino que supone aceptar sin protesta que continúe la situación colonial y se dialectalice la lengua. Escribir el gallego con ortografía castellana es como escribir el valenciano a la castellana, ignorando su unidad con el catalán, o el moldavo en caracteres cirílicos, porque es manchar y humillar la lengua, ignorar su tradición, su historia, y por lo tanto la historia del pueblo que la habla. Es instructivo a este respecto el ejemplo de la reintegración lingüística del flamenco y el holandés, que figuran hoy bajo la denominación común de neerlandés, norma superadora de sus diferencias.

Cabe observar que la tensión dialéctica entre lengua culta y lengua vulgar no es nada nuevo en el planeta. El latín clásico y el latín vulgar coexistieron durante siglos, como coexisten hoy el griego demótico y el griego culto normativo, cada uno con su función útil en la dialéctica social (10). Es lo que ocurre hoy en Galicia entre el habla popular y el gallego normativo. Se necesita la lengua culta para la enseñanza, para la ciencia, porque tiene que se precisa y unívoca, clara, ocupando su lugar en la historia y cumpliendo su función nacional, dentro de la comunidad gallego-portuguesa y dentro de la comunidad de las lenguas románicas. No olvidemos que sólo recientemente el gallego ha llegado a ser lengua de escolarización, y aún con inmensas dificultades y reticencias del Estado autonómico, cuyo ideal es todavía que seamos escolarizados todos en castellano. La porfiada insistencia en la singularidad del habla gallega, tan querida, al parecer, por dialectólogos y catedráticos castellano-hablantes, es arteramente aprovechada por el Poder para impedirle el acceso definitivo a la vida nacional gallega.

Pero el propio español no es ajeno a la tensión entre norma y lengua hablada. La ortografía castellana normalizada no refleja la pronunciación del habla andaluza o rioplatense, por poner sólo dos ejemplos, lo que no impide que todas las comunidades castellano-hablantes acepten voluntariamente la norma común, tanto las revolucionarias como las fascistas.

La ausencia de normalización y normativización en el castellano puede ser ilustrada con el ejemplo del ladino, gidío o judeo-español hablado por los sefardíes. Y así vemos escritas palabras como: boz, avrir, azno, escrivir, prove, fazer, fija (hija), dexar, havlar, acayar (acallar), cabesa, xavón, vejés, sex (seis), crevanter, savor, pensa (piensa), piedre (pierde), cuecer, etc. Mas ello no impide que los hispanistas del Estado español reivindiquen este giudesmo como una variedad arcaizante del español de los portorriqueños, o de los chicanos de California, a merced del inglés, y en esa medida se sienten antiimperialistas. También los franceses se siente antiimperialistas en Quebec, pero no en Bretaña o en Córcega.

Es curioso cómo los imperialistas sienten vergüenza ajena, sobre todo post hoc. Sin embargo a España no se le ocurrió imponer el gallego como lengua oficial de Nueva Galicia, ni Inglaterra puso el galés en New South Wales, ni Bélgica puso el flamenco en el Congo. Nunca hubo igualdad entre las lenguas de un imperio, y el Ejército es la mejor muestra de ello: el Ejército británico no habla "británico", sino inglés; el Ejército autro-húngaro no hablaba "austro-húngaro", sino alemán; y hay que decir que el Ejército soviético no habla "soviético", sino ruso.

En fin el ideal del Estado centralista es siempre la transculturación ya desde la escuela. "A diferencia de lo que ocurre en las colonias clásicas, en las colonias europeas existe un cierto grado de educación formal. Sin embargo, la escuela es un instrumento al servicio del colonialismo, cumpliendo para él un papel fundamental en el proceso de transculturación. La escuela colonial preconiza, en idioma ajeno, una mezcla de universalismo demoliberal que escamotea las señas de identidad del pueblo colonizado. . . La escuela niega la historia o la falsifica; borra la memoria del pueblo sobre su pasado, deforma los hechos". (11)

¿Qué nos queda entonces a los nacionalistas para combatir ese poder aplastante del Estado, que potencia descaradamente el castrapo, verdadera superestructura de la situación colonial?

Querámoslo o no, esto nos lleva a la cuestión de la norma en nuestra lengua. Sabemos que en todo el dominio lingüístico gallego-portugués, que se extiende en el planeta del Brasil a Timor, de Galicia a Mozambique, hay muchas variedades en las hablas, que no impiden la unidad de la escritura. Por ejemplo, ch de chama suena x (xama) en portugués-patrón, pero tx (txama) en Galicia, Cabo Verde, Goa, Macao y el Norte de Portugal (12). Si los luso-brasileros siguiesen el criterio foneticista del ILG (13), tendrían que diferenciar en esos y otros muchos casos y, al identificar lengua con habla, tal vez llegasen a postular dos lenguas, que es justo lo que hace el ILG, apoyado por dialectólogos e instituciones autonómicas interesadas en la singularidad gallega, que casualmente viene pareciéndose tanto a la singularidad castellana.

Admitiendo, pues, la representación unificada de más de un sonido, se fortalece la unidad de la lengua y se facilita su pedagogía, manteniendo la consistencia etimológica e histórica, o sea científica. También en Cabo Verde, como en Galicia y el Norte de Portugal (14), navio suena nabio, chover es txober y chave txabe; de igual modo que en Andalucía noche, suena noxe, y en el Río de la Plata ya suena zha, como en portugués-patrón já, sonido que por cierto se encuentra también en territorio administrativo gallego, aunque en la mayor parte del mismo sea pronunciado xa.

Quiere esto decir que las variantes fonéticas de una lengua no justifican declararlas lenguas distintas, tal vez por intereses ajenos a la lingüística, sino hablas, variedades o incluso dialectos de una lengua común. En Galicia (y en el Norte de Portugal), quanto, qual son mayoritariamente (mas n exclusivamente) kanto, kal; pero eso no justificaría una escritura fonética que los dejaría automáticamente fuera de la historia. El profesor de castellano enseña a los alumnos que qu– = k– , y gu – = g–, pero no tiene dificultad en explicarles quórum o antigüedad.

Hoy la contradicción principal en la pedagogía popular gallega se da entre el gallego nacional reintegrado y el castrapo superestructural, producto de una colonización, que, lógicamente, emplea la ortografía de la lengua colonial.

Además de los ejemplos mencionados (ILG xa, reintegrado já; ILG cando, reintegrado quando), se puede citar, para esbozar lo que es el reintegracionismo, la cedilla (couraça, del lat. coriacea, ILG couraza) y lh. nh (filho, de filiu, ILG fillo; Espanha, de Hispania, ILG España): en efecto, ll, ñ, son claros españolismos, ajenos a la historia del gallego-portugués; castellu da castillo en español y castelo en gallego; canna de caña en español y cana en gallego. El gallego pasó de li, ni a lh, nh, en parte porque la letra muda h era usada a veces por los copistas medievales para sustituir la i donde se facilitase la lectura (y así vemos preytesha por preitesia (15), y en parte por influencia provenzal.

Otro aspecto a resaltar en el reintegracionismo lingüístico es la conservación de –ss– etimológica, a veces diacrítica y señalando diferente apertura vocálica, por ejemplo pressa (urgencia) y presa (lo apresado), que el ILG confunde en presa, cayendo en el reduccionismo semántico.

En fin, no es este el lugar más adecuado para hacer una exposición pormenorizada del reintegracionismo (16). Sólo dejar constancia de que es el único modo correcto de escribir el gallego, que lo reintegra a su historia y al resto de la comunidad lingüística gallego-portuguesa, como conviene a un pueblo solidario con sus hermanos (17). Ello no significa una identificación total con la lengua patrón luso-brasileña, como gustan de acusar los miembros del ILG. En efecto, el gallego mantendrá diferencias que el portugués no mantiene. Por ejemplo gall. Siâm (y siamés), Siom (y sionistas); port. Sião para ambos. El ga-

llego y el brasileño distinguen entre moral y mural en la pronunciación, que el port. lisboeta confunde, como también ceia y saia. Gall. estâm, alemâm, port. estao, alemao , etc.

Pero estas diferencias no atentan contra la unidad básica de la lengua, y naturalmente ocurren también en las demás grandes lenguas internacionales: inglés got, americano gotten; ing. colour, am. color; ing. centre, am. center, etc.; alemán bisschen, austriaco bisserl; francés travail, quebequés travoi; la ciudad de Volgograd es en ruso normativo volgagrad, pero en el Sur se pronuncia volhohrad; ruso normativo byelyi, en zonas del oeste byalyi.

Digámoslo claramente: Galicia tiene derecho a su lengua plenamente reintegrada. El ideal de una Galicia soberana debe ser la normalización total del gallego restaurado y su enseñanza en la escuela como lengua nacional. El español tendrá el lugar que le corresponde en la enseñanza como lengua no propia de Galicia, sin perjuicio del aprendizaje de otras lenguas cultas internacionales. Será el único modo de evitar la diglosia, la aculturación, la colonización lingüística, el bilingüismo desigual, la involución lingüística, la dialectalización y absorción final por el español. Eso se conseguirá superando el concepto de lengua materna por el de lengua propia, factor primordial de la segunda socialización de la comunidad nacional, que no está sola, sino inserta en un contexto internacional en el cual la lengua propia trasciende las fronteras.

Castelao quiso dejar constancia del carácter internacional e interracial de la lengua gallega en su hermosa historia de un niño cubano de color que aprende a hablar gallego (18). Hoy el objetivo de la reunificación lingüística gallego-portuguesa, frenado por el poder autonómico, es proseguido generosamente por asociaciones nacionalistas como la AS–PG (Associaçom Sócio-Pedagógica Galega), AGAL (Associaçom Galega da Língua) y las Irmandades da Fala, que vuelven a tomar el noble ideal de sus precursores de la Generación Nós de trabajar por una Galicia que sea célula de universalidad. No estamos solos.

NOTAS

(1) "Decreto 173/1982, do 17 de novembro, sobre a normativización da Lingua Galega/Decreto 173/1982, de 17 de noviembre, sobre la normativización da Lingua Gallega; Diario Oficial de Galicia, 20 de abril de 1983, Año II, Núm. 36"

(2) En gallego sería Junta de Galiza. "Xunta" es hipercasticismo fonético, según el criterio equivocado del reduccionismo foneticista que ignora la etimología y trunca la historia de la lengua, como si el gallego "naciese" en el siglo XIX. "Galicia" es castellanismo. En gallego Galícia es una región de Polonia, denominada Galitzia en los atlas castellanos. Ambas palabras, nombre y apellido del ente autonómico, ilustran bien los intentos demagógicos que se ocultan detrás de la "autonomía" gallega: separar a Galicia de sus raíces históricas y fundirla en Castilla, en "España".

(3) Declaraciones al diario La Voz de Galicia, 30 de agosto de 1983

(4) Ibid.

(5) Celso Emilio Ferreiro, en el poema "Deitado frente ao mar", del libro "Longa noite de pedra", Editorial Galaxia, 1962.

(6) En "O marxismo e a lingüística", Ediciones Roi Xordo, Ginebra 1974; tomado de Pravda de 20 de junio de 1950. Dice textualmente Stalin: "confundir la lengua con la superestructura es cometer un grave error". Para él las características de la lengua nacional son un sistema gramatical propio y un fondo léxico esencial. La superestructura es la deformación, el castrapo.

(7) Por ejemplo cameraman, por camarógrafo; chucho (de switch), por interruptor; script-girl, por anotadora. Fueron restauradas las palabras españolas.

(8) Se dice en las Antillas estatidad (de statehood), membrecía (de membership), performance (ejecución, rendimiento), cloche (de clutch), por embrague, etc. No está de más mencionar aquí ciertos españolismos totalmente minoritarios, que sólo se oyen en la Península: mejicano, espúreo, cacahuete, plátano, patata; que en el dominio lingüístico español son mayoritariamente mexicano, espurio, maní, banana y papa.

(9) Sant'Anna Dionísio, "Ares de Trás-os-Montes", Porto, 1977. El tercer subrayado es mío. Destaquemos que Means era antes Meaes, y Tourém fue adaptado al castellano como Torey. . .

(10) "Tengamos presente que en toda lengua existe una tensión dialéctica entre la escritura y la lengua hablada y que, además de eso, la lengua científica tiene que ser muy precisa". R. Lopes-Suevos, "Dialéctica do desenvolvimento: naçom, língua, classes sociais", AGAL, 1983, pp. 86-7.

(11) Op. cit., p. 58

(12) "Gramática portuguesa", Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1971.

(13) Instituto de la Lengua Gallega, promotor del Decreto de normativización de la Xunta de Galicia, con el apoyo parcial de la Real Academia Gallega y otras entidades que no por casualidad ostentan nombres castellanos o acastrapados.

(14) Sant'Anna Dionísio recoge las escrituras "fonéticas": baca (vaca), coube (couve), bou (vou), bô, nom, despois, tamém, etc., en "Velho Minho", 1978, Porto; pp.358-9

(15) Por ejemplo en los textos medievales de "Prosa Galega III", editados por la Cátedra de Lingüística y Literatura Gallega de la Universidad de Santiago, bajo la dirección del Prof. R. Carvalho Calero; Editorial Galaxia, 1980.

(16) Una brevísima selección de textos reintegracionistas: "Método prático de língua galego-portuguesa", J. M. Montero Santalha, Associaçom Sócio-Pedagógica Galega (AS–PG), Galiza Editora, Ourense, 1983; "Estudo Crítico das Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego, Associaçom Galega da Língua (AGAL), A Corunha, 1983; "Problemas da língua galega", Ricardo Carvalho Calero, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1981; "Da fala e da escrita" R.C.C., Galiza Editora, 1983; "Estudos galego-portugueses", M. Rodrigues Lapa, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1979.

(17) La afirmación no es retórica. A comienzos de siglo se celebraron varios encuentros sindicales gallego-portugueses en ambas márgenes del Miño, y hubo un apoyo mutuo en acciones de reivindicación salarial. Durante el período fascista en los estados español y portugués, la intercomunicación fue precaria o nula. A partir de la revolución del 25 de abril de 1974 en Portugal, se fueron multiplicando los contactos entre progresistas, periodistas, etc., de Galicia y del Norte de Portugal, editando y publicando indistintamente a uno u otro lado del Miño.

(18) En "Cousas", pp. 54-5-6, la historia de Panchito; Editorial Galaxia, 1962. Castelao mostró una gran simpatía e identificación con la condición de la gente de color que conoció en Cuba y Nueva York, como testimonian elocuentemente sus "Debuxos de negros", Editorial Galaxia, 1970. Por otra parte, la postura de Castelao respecto a la reunificación lingüística gallego-portuguesa está claramente formulada en su libro Sempre em Galiza, ideario fundamental del nacionalismo gallego. A título de muestra: "si bien el gallego literario decayó en la región integrante de España, se mantuvo en todo auge como lengua culta de Portugal, cuya cuna originaria fue Galicia comprendida entre el Miño y el Duero" (p. 454, Ediçons Galiza, Centro Galego de Buenos Aires, cuarta ed., 1974). En carta al historiador espanhol Claudio Sánchez Albornoz, Castelao escribió: "deseo, además, que el gallego se acerque y confunda con el portugués" (p. 101, Grial, núm. 47. 1975; la carta es de 1944)

EVOLUCION HISTORICA DA LINGUA GALEGA

AUTOR. : Ricardo Carvalho
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C. A. : GALIZA

1. A língua, factor ecológico

Toda actividade educativa se realiza nun determinado meio, e esse meio condiciona aquella actividade ainda no caso em que esta aspire a modificar aquel. A língua do país é um factor ecológico de tipo espiritual, como a religiom, por exemplo, que, contribuindo a definir o espaço vital em que o problema educativo se propom, gera estímulos e limita arbítrios no caminho do desenvolvimento pedagógico. Mas, à diferença de outros factores espirituais da ecologia, como a mesma religiom a língua é vehículo instrumental da transmissom de saberes e da comunicaçom de métodos de conduta, polo que reveste umha importância especialmente calificada e complexa no processo formativo. Ainda bem, no caso do galego, o idioma, além de todas estas denotaçons, e as conotaçons paralelas, apresenta —como corre noutros meios geográficos ou puramente sociológicos— um valor de peculiar significaçom, enquanto é síntese, símbolo e reflexo da identidade do povo que o criou, sacramento —diríamos—, selo e carimbo da nacionalidade, que num momento em que esta pugna por coalhar em estruturas jurídicas e se sente ameaçada por umha degradaçom das suas essências, assume a funçom de muro defensivo da alheaçom, de umha parte, e de ponta de lança, por outra, na luita pola reintegraçom da personalidade colectiva, qüestionada, agredida, deteriorada ou desvirtuada pola adversidade histórica. Quero dizer que a língua, no caso que nos ocupa, é assemade agarimo da tradiçom e arma de progresso, ja que a sua existência é testemunho da persistência da cultura autóctona, mas, ao mesmo tempo, se nos oferece como energia, como capacidade dinâmica de projecçom, no futuro, de umha força auténtica de continuidade e evoluçom da mesma cultura.

Por isso, calquer plano de educaçom escolar em Galiza que nom se resigne à adaptaçom de um modelo importado, tem que prestar atençom fundamental ao seu instrumento natural, que haverá que manter em forma para que poda cumplir a sua missom de vehículo didáctico.

Mas o mantimento em forma da língua própria, exige um modelo mental desse bem cultural que nos permita programar nom só o seu uso, senom a sua morfologia como lavança de realizaçom educativa nas condiçons óptimas de eficácia conforme as finalidades previstas.

2. O modelo lingüístico

Esta image do galego nom a podemos extrair com exclusividade da situaçom actual das falas que, destituídas de todo cultivo literário, som resultado degenerativo de transformaçom do galego coloquial da Idade Média. Sem que mediasse nengumha disposiçom legal de tipo do edito de Villers-Cotterets que desafiuzou definitivamente ao occitano como língua judicial, ou o Decreto de Nova Planta que proscreveu da administraçom o catalám, o galego deixou de ser língua escrita normal, e mesmo língua oral ceremonial e culta, a partir do Renacimento, como conseqüência de cámbios demográficos e de organizaçom política e eclesiática que se virom reforçados no século XVIII e no XIX polo estabelecimento no país de industriais e comerciantes procêdentes de outras partes da Península, que puxerom em marcha a revoluçom económica e constituírom a capa superior da burguesia. O galego persistiu como língua de lavradores e artesaos, paralisada a su energia criadora pola pressom da língua oficial, que forneceu o novo vocabulário, e mesmo suplantou progressivamente a fala nativa em campos semánticos cada vez mais numerosos. Perdeu-se a consciência da identidade do galego, que passou a considerar-se um dialecto rústico do espanhol, um **patois** ou bable de uso vernáculo. Este sentimento de inferioridade favorecia a progressiva substituiçom do galego pola língua do Estado, e só o afastamento geográfico e as deficiências das comunicaçons mantiverom o uso coloquial do galego em círculos cada vez mais restringidos e ao preço de um progressivo deterioro da autenticidade e umha acelerada dialectalizaçom em favor do castelhano. E evidente que umha formalizaçom desta situaçom dialectal, ou seja, umha normativizaçom desta realidade coloquial, mal se concebe sem a queda no arbitrário e caprichoso, que nom poderia deter a deriva à absorçom no espanhol central, porque o labor de castelhanizaçom exercido polos elementos dinâmicos de orige oficial resignadamente incorporados, operaria com ritmo crecente para anular os fossilizados traços patrimoniais que eventualmente subsistirum.

O ressurgimento da consciência da independência do galego como romanço irmao do oficial, e nom filho de achego, ou forma corrompida do mesmo, que se plasma no século XIX ben avançado —por muitos antecedentes que licitamente se lhe podam assinalar—, determinou a possibilidade de umha literatura galega moderna; mas esta, nom assitida do ensino escolar nem do uso protocolário da língua, nom podia deter a tendência do galego falado a desaparecer no seio da língua do Estado, que era tamém a das camadas superiores da nova sociedade galega. Havia que devolver ao galego a sua história, que reagir contra a tendência a partir da situaçom dialectal, resultante de muitos séculos de proscriçom cultural do idioma, para operar no organismo enfermo a restauraçom das partes que foram suplantadas por elementos adventícios.

Mas contra esta actividade regeneradora, que devolvia ao galego un passado, e, restaurando umha visom diacrónica do idioma, possibilitava a rectificaçom das aberraçons introduzidas polo confinamento da língua nos límites da cultura popular, cada vez menos autónoma a respeito da cultura académica, actuou a extrapolaçom ao campo do lingüístico dos conceitos induzidos da consderaçom das estruturas políticas.

3. Pseudomórfose interpretativa

Desde a Idade Média aparecia constituído no ocidente peninsular o reino independente de Portugal, que originariamente era umha porçom do reino de Galiza. Este, que avançava cara o sul conquistando terras muçulmanas, estendia-se até o Mondego em tempos de Dom Garcia (1065-1070). De jeito que comprendia os territórios dos antigos conventos jurídicos lucense e bracarense mais umha zona de expansom pola Lusitânia. Afonso VI organizou o condado de Portugal cos domínios de Gallacia bracarense e as conquistas de além Douro, e o primeiro Alfonso português negou vassalage ao seu curmao Afonso VII, rei de Leom, Galiza e Castela. Agás na época filipina, Portugal mantivo-se fora da unidade política peninsular, e o espírito racionalista que triunfou coa Revoluçom francesa, transferido entre nós, acostumou-se a considerar como partes de distintos países a Gallaecia lucense e a Gallaecia bracarense, ou seja a Galiza espanhola e a Galiza portuguesa. Eram realmente, e som partes integrantes de diversos Estados, mas do pronto de vista lingüístico, a consideraçom da Galiza bracarense como umha terra onde se fala umha língua estrangeira, porque hai efectivamente umha fronteira política entre as províncias espanholas de Pontevedra e Ourense, e as portuguesas de Minho e Tras-os-Montes, constitui umha grosseira extrapolaçom da orde política ao campo da orde lingüística.

No entanto, essa confusom produziu os seus frutos. De primeiras, isolu culturalmente a Galiza de Portugal, ou, para falar nos termos históricos ja empregados, a Galiza lucense da Galiza bracarense. Territórios que constituíam originariamente umha unidade cultural, ainda que agora pertencessem a distintas entidades políticas, fôrom considerados como estrangeiros o um ao outro, e ainda que o português nom era senóm a prolongaçom do galego e a sua projecçom nas terras recobradas da Lusitânia, os súbditos do Estado espanhol que vivian na Galiza, calquer que fosse a antigüidade da implantaçom da sua linhage

nesta terra, adoptarom os esquemas de distinçom política na sua relaçom teórica cos dialectos hispano-atlánticos, e por isso foi e é freqüente entre os nom especialistas falar de português e galego en termos mui distintos aos utilizados, como conseqüência da uniom política, para falar de andaluz e castelhano, que numha consideraçom histórica se acham na mesma relaçom que galego e português. Mas como os andaluzes e os castelhanos formam parte da mesma unidade estatal e utilizam umha mesma ortografia, a consciência da sua comum cidadania e o emascaramento das diferenças das falas tras a grafia comum, fai que o andaluz seja sentido como umha variante do castelhano, mentres que o português é visto como o idioma próprio de um país estrangeiro. Se o andaluz se escrevesse cumha ortografia autóctona, fundada na sua realidade morfofonética, que destacasse o seu sistema vocálico de oito ou dez unidades frente às cinco castelhanas, asi como o seu sistema de sibilantes com articulaçom diferente – s coronal ou predorsal face a apical, subsistência do fonema prepalatal fricativo sonoro e desafricaçom do ĕ castelhano–, a emissom por fricaçom central da consoante palatal lateral castelhana; a conservaçom do h– aspirado o a pronúncia aspirada do j; a rotizaçom do –l implosivo; a formaçom do plural nom mediante a utilizaçom do morfema –s, senóm mediante a abertura e alongamento das vogais; e outras muitas peculiaridades das falas hispánicas meridionais: se o andaluz tivesse umha grafia própria, o cal poderia ter ocorrido se o destino de Andaluzia fosse o destino de Portugal, ou seja se o Duque de Medinasidónia tivesse atingido o éxito do Duque de Bragança, os andaluzes sentiriam em termos de língua e nom de dialecto as suas diferenças idiomáticas co castelhano; assi como se a consolidaçom da union ibérica dos tempos filipinos se tivesse produzido, e a história da ortografia galega e portuguesa fosse umha, os galegos e os portugueses estimariam as suas próprias divergências dialectais como hoje consideram próprias castelhanos e andaluzes. E, realmente, a história do devir idiomático no levante, no centro e no poente peninsular segue as mesmas pautas, como mostrou a insuperada síntese interpretativa de Menéndez Pidal. Mas o feito da independência de Portugal isolou na consciência política a zona sul da zona norte no ocidente peninsular, o que nom tem parangom nos ámbitos oriental e central da Iberoromânia.

4. A regeneraçom do galego

Ora, se na comunidade autónoma galega, reconhecida legalmente como umha nacionalidade histórica, o dioma galego, segundo a orde jurídica vigente, ha ser objecto de estudo e veículo de ensino, encanto língua própria de Galiza –calquer que seja o amparo que a lei constitucional e a lei ordinária reserve para o espanhol cooficial, o galego estudado e o galego empregado nom pode ser o galego fanado que se perpetuou no uso familiar das classes deprimidas, como conseqüência do centralismo lingüístico, galego esmorecente cujo sentimento de inferioridade o conduzia a assolagar-se no seio salvador do idioma estatal, porque umha detençom do processo de degradaçom sobre umha base de isolamento, é impossível. A aceitaçom desse **status quo**, resultado da apreciaçom histórica do idioma, poderia como muito retardar, mas nom evitar a castelhanizaçom do galego, porque, ao privá-lo da sua tradiçom antiga e ao legitimar as substituiçons que o aproximarom ao modelo castelhano, anula as suas forças de resistência contra a alheaçom ja naturalizada co nome de autenticidade no interior do sistema, que determina a sua fatal desorbitaçom para o modelo central.

Como forma do galego-português, a sua literarutra antiga confunde-se coa do português mesmo, e os textos literários e documentais dos séculos XIII e XIV nom se podem classificar como galegos ou portugueses por razons substanciais intrinsecamente lingüísticas: O galego nom nace cando renace a su expressom escrita no século XIX. Entom mais bem morre, porque ao admitir como supletório o castelhano a remodelar a sua forma interior com referência ao mesmo, estende acta escrita, e firmada polos intelectuais galegos, da consciência popular de fala residuária que desde os começos da Idade Moderna está latente no seu comportamento. Claro que os seus cultivadores aspiram teoricamente a salvá-lo e fomentá-lo; mas, debatendo-se numha evidente contradiçom, porque ingenuamente aceitam a image do galego que lhes fornacera a doutrina oficial.

De costas ao seu passado, porque este é desconhecido ou mal interpretado, e assi mesmo às outras realizaçons do sistema, verifica-se a operaçom de separaçom do galego da su área natural. Nom corroborado pola memória de um passado distinguido e o comércio familiar coas demais normas da área, o galego, neste mundo de potente vida internacional, vegeta como produto etnográfico, desvinculado dos seus devanceiros e sem relaçons de parentesco o vizinhança, pressa fácil da dominaçom e assimilaçom polo superestrato estatal.

Só mediante um processo penoso e muitas vezes paralisado ou desviado do seu recto caminho, vai recuperando o galego nos tempos contemporáneos a consciência de que é parte e mesmo torgo, do sistema lingüístico hispano-ocidental, e que renunciar à sua linhage, adoptando formas léxicas, morfológicas, fonológicas ou ortográficas aprendidas no castelhano, por mui ligadas que apareçam à prática literária moderna, é enfeudar-se a umha hegemonia exterior à sua natural essência, o que logicamente, de concessom em concessom, desembocaria na sua transubstanciaçom no castelhano, por que nom é económico manter um idioma sem porvir nos tempos em que o aforro de energias e a urgência de accçons relega ao campo da etnografia o interesse polas curiosidades lingüísticas sem efectiva competitividade.

5. Normalidade e anormalidade.

Calquer idioma sentido como próprio por umha comunidade, seja cal seja a sua extensom e a sua distinçom dentro do mundo em que vive, tem direito à existência, e ao agarimo do poder político. Mas as probabilidades de supervivência o desenvolvimento dependem da sua capacidade de actuaçom no ámbito em que concorre. O galego, como dizia Castelao, é um idioma extenso e útil, porque com pequenas variantes se fala em diversos lugares de distintos continentes. Nom podemos renunciar à vantage que o mesmo castelhano desfruta na sua osmose nom só coas formas peninsulares do espanhol, senom coas próprias das terras ultramarinas colonizadas lingüísticamente. A história do galego é paralela à do castelhano. Este, como espanhol ou hispano-americano, é falado, segundo ouvimos, por trescentos milhons de persoas. Aquel, como português ou galego-luso-africano-brasileiro, pola metade, cando menos, daquela cifra. O galego, pois, norma dentro de um sistema de grande difusom, como que ocupa o segundo lugar dentro das línguas románicas, nom tem por que xebrar-se do seu mundo natural, e se a história política violentou a sua natureza lingüística, estamos a tempo de rectificar.

O galego desenvolve-se normalmente na Idade Média, como o castelhano ou o catalám. E a língua própria de todos os galegos, nobres, burgueses ou lavradores, que coa Reconquista avança para o sul, o mesmo que o catalám e o castelhano. Coa Idade Moderna, isolado o núcleo setentrional, perde contacto coas formas vigentes além Minho que co nome de português vam estender-se polos territórios colonizados de Ultramar. Perdida ou debilitada a consciência do seu ocidentalismo, comporta-se socialmente como umha versom local e rústica do espanhol central. Umha reivindicaçom do galego como língua própria de galiza, objecto de estudo e veículo de ensino, tem que potenciar as suas possibilidades, rejeitando todo isolacionismo propugnando a sua reintegraçom na área a que realmente pertence.

6. Política linguística

A Associaçom Sócio-Pedagógica Galega, a Associaçom Galega da Língua e outras entidades da Galiza metropolitana e da Galiza peregrina som as principais forças que trabalham pola devoluçom do galego ao seu sentido histórico. Nom faltam entre nós os que consideram que o isolamento do ramo setentrional do galego-português com relaçom às suas formas de expansom e um feito consumado de carácter irreversível, e que estamos obrigados a assumir a história. Se isto significa que devemos acei-

tar a castelhanizaçom do galego, permitimo-nos formular duas observaçons. E a primeira que, empobrecido, bastardeado, seriamente afectado pola influência castelhana, o galego, no entanto, conservou polo momento o seu dispositivo estrutural suficientemente firme para que nom se poda falar ainda de consumaçom de sua absorçom polo poder lingüístico central. Em conseqüència, nom hai que reconstruir umha estrutura aniquilada ou essencialmente alterada, senom mais bem limpar de impurezas as linhas mestras da arquitectura do idioma e substituir as aderências retiradas polos elementos originais despraçados, sempre em harmonia coa deriva do conjunto do sistema, ao que devemos prestar especial atençom no caso das fórmulas neológicas, ainda que sem submeter-se cegamente às normas colaterais. E a segunda observaçom que nos permitimos formular é que nós nem somos fatalistas, que nom professamos o islamismo lingüístico, senóm mais bem o cristianismo líbero-arbitrista, e cremos, em conseqüência, que a história a fam os homes, e que o pam que uns apedrarom, outros o podem soerguer; se nom fosse assi, nom valeria a pena nengumha luita política e cultural, e deveríamos retirar-nos a praticar o imovilismo nirvánico, deixando que as pegas ou as cochorras fixessem os seus ninhos nas nossas intonsas cabeleiras de eremitas ensimesmados.

Podemos diferir uns de outros no ritmo com que se ha de efectuar esta reintegraçom, e que peculiaridades podemos preservar ou que outras devemos sacrificar à harmonia colectiva. Poderá haver quem opine que, fixada a meta, devemos atingi-la de um pulo, sem estabelecer etapas, e outros que creiam que estas som necessárias ou convenientes. Caberá pensar ou nom que todo passo reintegrativo é satisfactório e que segundo as circunstâncias do meio em que actuemos ou do público a quem nos dirijamos procede maior ou menor rigor táctico. A receptividade social é um factor que nom pode desprezar-se, mas no sentido de que toda educaçom é progressiva, quer dizer, vair de menos a mais, nom no sentido de que marque os límites dos nossos propósitos a mentalidade de feito de um momento determinado, o que nos reconduziria ao islamismo conformista. Todo isto pertence ao domínio do método, e nom me corresponde a mim tratá-lo. Mas a meta ficou, creio, destacada suficientemente. Consiste, para exprimi-lo em forma condensada, e se cadra paradóxica, na galeguizaçom do galego. Quer dizer, na restauraçom dos traços normais da nossa língua na sua actual fasquia anormal. Nisto consiste a normalizaçom do galego, que deve verificar-se no campo sociológico como no filológico. O aspecto mais aparente e imediato do resgate desta forma de cultura prisioneira da alheaçom, é a recuperaçom da ortografia histórica. Hai gentes no nosso país que coidam que o uso das letras **g** e **j** com funcom palatal, ou o da distinçom entre **z** e **ç**, ou **—m** final de vocábulo, ou a representaçom da palatalizaçom ou molhamento das consoantes alveolares lateral e nasal mediante **lh** e **nh** som puros portuguesismos sem precedentes nos textos galegos antigos, o que é decididamente falso. Umha ortografia como a que usarom Rosalia ou Curros —mas nom Pintos ou Ponda—, e que consistia na pura e simples adopçom da ortografia castelhana reformada no século XVIII, ja nom tem hoje justificaçom, se no seu tempo podia explicar-se pola ausência de galego na escola. Outras particularidades, como as relativas à acentuaçom e ao uso do traço cos enclíticos, produzirom-se posteriormente no galho nom podado nem enxertado do tronco, e procede assumi-las por necessidades de harmonizaçom sistemática. A estas alturas, e cumha autonomia política que reconhece a Galiza carácter de nacionalidade histórica, e ao galego, estatutariamente, a condiçom de língua própria do país, a farda gráfica, como é o caso do catalám, deve fundar-se na tradiçom e contextura autóctonas, e nom ser tomada, como umha libré servil, da prática de outra língua hegemónica.

Mas este aspecto, de presença óptica tam ostensível, só é um entre os diversos que integram o conjunto constitutivo da problemática do galego na sua recuperaçom da autonomia que necessita para adquirir a forma física e moral que o configure como instrumento eficaz da renovaçom pedagógica que propugnamos.

EVOLUCION HISTORICA DE LA LENGUA GALLEGA

AUTOR : Ricardo Carvalho
M.R.P. : Jornadas do Ensino. Galiza
C. A. : GALIZA

1. La lengua, factor ecológico

Toda actividad educativa se realiza en un determinado medio, y ese medio condiciona aquella actividad aun en el caso en que ésta aspire a modifica aquél. La lengua del país es un factor ecológico de tipo espiritual, como la religión, por ejemplo, que, contribuyendo a definir el espacio vital en que el problema educativo se plantea, genera estímulos y limitada arbitrios en el camino del desenvolvimiento pedagógico. Pero, a diferencia de otros factores espirituales de la ecología, como la misma religión, la lengua es vehículo instrumental de la transmisión de la transmisión de saberes y de la comunicación de métodos de conducta, por lo que reviste una importancia especialmente calificada y compleja en el proceso formativo. En el caso del gallego, el idioma, además de todas estas denotaciones, y las connotaciones paralelas, presenta —como ocurre en otros medios geográficos o puramente sociológicos— un valor de peculiar significación, en cuanto es síntesis, símbolo y reflejo de la identidad del pueblo que lo creó, sacramento —diríamos—, sello y cuño de la nacionalidad, que en un momento en que ésta pugna por cuajar en estructuras jurídicas y se siente amenazado por una degradación de sus esencias, asume la función de muro defensivo de la enajenación, de una parte, y de punta de lanza, por otra, en la lucha por la reintegración de la personalidad colectiva, cuestionada, agredida, deteriorada o desvirtuada por la adversidad histórica. Quiero decir que la lengua, en el caso que nos ocupa, es al mismo tiempo abrigo de la tradición y arma de progreso, ya que su existencia es testimonio de la persistencia de la cultura autóctona, pero, al mismo tiempo, se nos ofrece como energia, como capacidad dinámica de proyección, en el futuro, de una fuerza auténtica de continuidad y evolución de la misma cultura.

Por eso, cualquier plan de educación escolar en Galicia que no se resigne a la adaptación de un modelo importado, tiene que prestar atención fundamental a su instrumento natural, que habrá que mantener en forma para que pueda cumplir su misión de vehículo didáctico.

Pero el mantenimiento en forma de la lengua propia, exige un modelo mental de ese bien cultural que nos permita programar no sólo su uso, sino su morfología como palanca de realización educativa en las condiciones óptimas de eficacia conforme a las finalidades previstas.

2. El modelo lingüístico

Esa imagen del gallego no la podemos extraer con exclusividad de la situación actual de las hablas que, destituidas de todo cultivo literario, son resultado degenerativo de la transformación del gallego coloquial de la Edad Media. Sin que mediase ninguna disposición legal del tipo del edicto de Villers-Cotterets que desahució definitivamente al occitano como lengua judicial, o el Decreto de Nueva Planta que proscribi-o de la administración el catalán, el gallego dejó de ser lengua escrita normal, e incluso lengua oral ceremonial y culta, a partir del Renacimiento, como consecuencia de cambios demográficos y de organización política y eclesiástica que se vieron reforzados en el siglo XVIII y en el XIX por el establecimiento en el país de industriales y comerciantes procedentes de otras partes de la Península, que pusieron en marcha la revolución económica y constituyeron la capa superior de la burguesía. El gallego persistió como lengua de labradores y artesanos, paralizada su energía creadora por la presión de la lengua oficial, que suministro el nuevo vocabulario, y hasta suplantó progresivamente el habla nativa en campos semánticos cada vez más numerosos. Se perdió la conciencia de la identidad del gallego, que pasó a considerarse un dialecto rústico del español, un **patois** o bable de uso vernáculo. Este sentimiento de inferioridad favorecía la progresiva sustitución del gallego por la lengua del Estado, y sólo el apartamiento geográfico y las deficiencias de las comunicaciones mantuvieron el uso coloquial del gallego en círculos cada vez más restringidos, y al precio de un progresivo deterioro de la autenticidad y una acelerada dialectalización en favor del castellano. Es evidente que una formalización de esta situación dialectal, o sea, una normativización de esta realidad coloquial, apenas se concibe sin la caída en lo arbitrario y caprichoso, que no podría detener la deriva a la absorción en el español central, porque la labor de castellanización ejercida por los elementos dinámicos de origen oficial resignadamente incorporados, operaría con ritmo creciente para anular los fosilizados rasgos patrimoniales que eventualmente habrían subsistido.

El resurgimiento de la conciencia de la independencia del gallego como romance hermano del oficial, y no hijo bastardo, o forma corrompida del mismo, que se plasma en el siglo XIX bien avanzado —por muchos antecedentes que lícitamente se le puedan señalar—, determinó la posibilidad de una literatura gallega moderna; pero ésta, no asistida de la enseñanza escolar ni del uso protocolario de la lengua, no podía detener la tendencia del gallego hablado a desaparecer en el seno de la lengua del Estado, que era también la de los estratos superiores de la nueva sociedad gallega. Había que devolver al gallego su historia, que reaccionar contra la tendencia a partir de la situación dialectal, resultante de muchos siglos de proscripción cultural del idioma, para operar en el organismo enfermo la restauración de las partes que habían sido suplantadas por elementos adventicios.

Mas contra esta actividad regeneradora, que devolvía al gallego un pasado, y, restaurando una visión diacrónica del idioma, posibilitaba la rectificación de las aberraciones introducidas por el confinamiento de la lengua en los límites de la cultura popular, cada vez menos autónoma con repecto a la cultura académica, actuó la extrapolación al campo de lo lingüístico de los conceptos inducidos de la consideración de las estructuras políticas.

3. Pseudomórfosis interpretativa

Desde la Edad Media aparecía constituido en el occidente peninsular el reino independiente de Portugal, que originariamente era una porción del reino de Galicia. Este, que avanzaba hacia el sur conquistando tierras musulmanas, extendíase hasta el Mondego en tiempos de Don García (1065-1070). De modo que comprendía los territorios de los antiguos conventos jurídicos lucense y bracarense más una zona de expansión por la Lusitania. Alfonso VI organizó el condado de Portugal con los dominos de la Gallaecia bracarense y las conquistas más allá del Duero, y el primer Alfonso portugués negó vasallaje a su primo Alfons VII, rey de León, Galicia y Castilla. Excepto en la época filipina, Portugal se mantuvo fuera de la unidad política peninsular, y el espíritu racionalista que triunfó con la revolución francesa, transferido entre nosotros, se acostumbró a considerar como partes de distintos países la Gallaecia lucense y la Gallaecia bracarense. Eran realmente, y son, partes integrantes de diversos Estados pero desde el punto de vista lingüístico, la consideración de la Galicia bracarense como una tierra donde se habla una lengua extranjera, porque hay efectivamente una fronter política entre las provincias españolas de Pontevedra y Orense, y las portuguesas de Miño y Tras-os-Montes, constituye una tosca extrapolación del orden político al campo del orden lingüístico.

Sin embargo, esa confusión produjo sus frutos. Por lo de pronto, aisló culturalmente a Galicia de Portugal, o, para hablar en los términos históricos ya empleados, a la Galicia lucense de la Galicia bracarense. Territorios que constituían origi-

nariamente una unidad cultural, aunque ahora perteneciesen a distintas entidades políticas, fueron considerados como extranjeros el uno al otro, y aunque el portugués no era sino la prolongación del gallego y su proyección en las tierras reconquistadas de la Lusitania, los súbditos del Estado español que vivían en Galicia, cualquiera que fuese la antigüedad de la implantación de su linaje en esta tierra, adoptaron los esquemas de distinción política en su relación teórica con los dialectos hispanoatlánticos, y por eso fue y es frecuente entre los no especialistas hablar de portugués y gallego en términos muy distintos a los utilizados, como consecuencia de la unión política para hablar de andaluz y castellano, que en una consideración histórica se hallan en la misma relación que gallego y portugués. Pero como los andaluces y los castellanos forman parte de la misma unidad estatal y utilizan una misma ortografía, la conciencia de su común ciudadanía y el enmascaramiento de las diferencias de las hablas tras la grafía común, hace que el andaluz sea sentido como una variante del castellano, mientras que el portugués es visto como el idioma propio de un país extranjero. Si el andaluz se escribiese con una ortografía autóctona, fundada en su realidad morfofonética, que destacase su sistema vocálico de ocho o diez unidades frente a las cinco castellanas, así como su sistema de sibilantes con artículación diferente —**S** coronal o predorsal frante a la apical, subsistencia del fonema prepalatal fricativo sonoro y desafricación del **ĉ** castellano—; la emisión por fricación central de la consonante palatal lateral castellana; la conservación de la **h**— aspirada y la pronunciación aspirada de ja **j**; la rotización de la —**l** implosiva; la formación del plural no mediante la utilización del morfema —**s**, sino mediante la abertura y alargamiento de las vocales; y otras muchas peculiaridades de las hablas hispánicas meridionales: si el andaluz tuviese una grafía propia, lo cual podría haber ocurrido si el destino de Andalucía hubiese sido el destino de Portugal, o sea si el Duque de Medinasidonia hubiese alcanzado el éxito del Duque de Braganza, los andaluces sentirían en términos de lengua y no de dialecto sus diferencias idiomáticas con el castellano; así como si la consolidación de la unión ibérica de los tiempos filipinos se hubiese producido, y la historia de la ortografía gallega y portuguesa fuese una, los gallegos y los portugueses estimarían sus propias divergencias dialectales como hoy consideran las propias castellanos y andaluces. Y, realmente, la historia del sucederse idiomático en el levante, en el centro y en el poniente peninsular sigue las mismas pautas, como mostró la insuperada síntesis interpretativa de Menéndez Pidal. Pero el hecho de la independencia de Portugal aisló en la conciencia pública la zona sur de la zona norte en el occidente peninsular, lo que no tiene parangón en los ámbitos oriental y central de la Iberorromania.

4. La regeneración del gallego

Ahora bien, si en la comunidad autónoma gallega, reconocida legalmente como una nacionalidad histórica, el idioma gallego, según el orden jurídico vigente, ha de ser objeto de estudio y vehículo de enseñanza, en cuanto lengua propia de Galicia —cualquiera que sea el amparo que la ley constitucional y la ley ordinaria reserve para el español cooficial—, el gallego estudiado y el gallego empleado no puede ser el gallego mutilado que se perpetuó en el uso familiar de las clases deprimidas, como consecuencia del centralismo lingüístico, gallego declinante cuyo sentimiento de inferioridad lo conducía a sumirse en el seno salvador del idioma estatal, porque una detención del proceso de degradación sobre una base de aislamiento, es imposible. La aceptación de ese **status quo**, resultado de la apreciación histórica del idioma, podría como mucho retardar, pero no evitar la castellanización del gallego, porque, al privarlo de su tradición antigua y al legitimar las sustituciones que lo aproximaron al moderno castellano, anula sus fuerzas de resistencia contra la alienación ya naturalizada con el nombre de autenticidad en el interior del sistema, que determina su fatal desorbitación hacia el modelo central.

Como forma del gallego-portugués, su literatura antigua se confunde con la del portugués mismo, y los textos literarios y docmentales de los siglos XIII y XIV no se pueden clasificar como gallegos o portugueses por razones sustanciales intrínsecamente lingüísticas. El gallego no nace cuando renace su expresión escrita en el siglo XIX. Entonces más bien muere, porque al admitir como supletorio el castellano y remodelar su forma interior con referencia al mismo, extiende actua escrita, y firmada por los intelectuales gallegos, de la conciencia popular de habla residual que desde los comienzos de la Edad Moderna está latente en su comportamiento. Claro que sus cultivadores aspiran teóricamente a salvarlo y fomentarlo; pero debatiéndose en una evidente contradicción, porque ingenuamente aceptan la imagen del gallego que les había proporcionado la doctrina oficial.

De espaldas a su pasado, porque éste es desconocido o mal interpretado, y del mismo modo a las otras manifestaciones del sistema, se verifica la operación de separación del gallego de su área natural. No corroborado por la memoria de un pasado distinguido y el comercio familiar con las demás normas del área, el gallego, en este mundo de potente vida internacional, vegeta como producto etnográfico, desvinculado de sus antepasados y sin relaciones de parentesco y vecindad, presa fácil de la dominación y asimilación por el superestrato estatal.

Sólo mediante un proceso penoso y muchas veces paralizado o desviado de su recto camino, va recuperando el gallego en los tiempos contemporáneos la conciencia de que es parte, e incluso raíz, del sistema lingüístico hispano-occidental, y que renunciar a su linaje, adoptando formas léxicas, morfológicas, fonológicas u ortográficas aprendidas en el castellano, por muy ligadas que aparezcan a la práctica literaria moderna, es enfeudarse a una hegemonía exterior a su natural esencia, lo que lógicamente, de concesión en concesión, desembocaría en su transubstanciación en el castellano, porque no es económico mantener un idioma sin porvenir en los tiempos en que el ahorro de energías y la urgencia de acciones relega al campo de la etnografía el interés por las curiosidades lingüísticas sin efectiva competitividad.

5. Normalidad y anormalidad

Cualquier idioma sentido como propio por una comunidad, sea la que fuere su extensión y su distinción dentro del mundo en que vive, tiene derecho a la existencia, y al amparo del poder político. Pero las probabilidades de supervivencia y desenvolvimiento dependen de su capacidad de actuación en el ámbito en que concurre. El gallego, como decía Castelao, es un idioma extenso y útil, porque con pequeñas variantes se habla en diversos lugares de distintos continentes. No podemos renunciar a la ventaja que el mismo castellano disfruta en su ósmosis no sólo con las formas peninsulares del español, sino con las propias de las tierras ultramarinas colonizadas lingüísticamente. La historia del gallego esparalela a la del castellano. Este, como español o hispano-americano, es hablado, según oímos, por trescientos millones de personas. Aquél, como portugués o gallego-luso-africano-brasileño, por la mitad, cuando menos, de aquella cifra. El gallego, pues, norma dentro de un sistema de gran difusión, como que ocupa el segundo lugar dentro de las lenguas románicas, no tiene por qué escindirse de su mundo natural, y si la historia política violentó su naturaleza lingüística, estamos a tiempo de rectificar.

El gallego se desenvuelve normalmente en la Edad Media, como el castellano o el catalán. Es la lengua propia de todos los gallegos, nobles, burgueses o labradores, que con la Reconquista avanza hacia el sur, lo mismo que el catalán y el castellano. Con la Edad Moderna, aislado del núcleo septentrional, pierte contacto con las formas vigentes allende el Miño que con el nombre de portugués van a extenderse por los territorios colonizados de Ultramar. Perdida o debilitada la conciencia de su occidentalismo, se comporta socialmente como una versión local y rústica del español central. Una reivindicación del gallego como lengua propia de Galicia, objeto de estudio y vehículo de enseñanza, tiene que potenciar sus posibilidades, rechazando todo aislacionismo y propugnando su reintegración en el área a la que realmente pertenece.

6. Política lingüística

La Asociación Socio-Pedagógica Gallega, la Asociación Gallega de la Lengua y otras entidades de la Galicia metropolitana y de la Galicia peregrina son las principales fuerzas que trabajan por la devolución del gallego a su sentido histórico. No faltan entre nosotros quienes consideran que el aislamiento de la rama septentrional del gallego-portugués con relación a sus formas de expansión es un hecho consumado de carácter irreversible, y que estamos obligados a asumir la historia. Si esto significa que debemos aceptar la castellanización del gallego, nos permitimos formular dos observaciones. Es la primera que, empobrecido, bastardeado, seriamente afectado por la influencia castellana, el gallego, sin embargo, conservó por el momento su dispositivo estructural suficientemente firme para que no se pueda hablar aún de consumación de su absorción por el poder lingüístico central. En consecuencia, no hay que reconstruir una estructura aniquilada o esencialmente alterada, sino más bien limpiar de impurezas las líneas maestras de la arquitectura del idioma y sustituir las adherencias retiradas por los elementos originarios desplazados, siempre en armonía con la deriva del conjunto del sistema, al que debemos prestar especial atención en el caso de las fórmulas neológicas, aunque sin someternos ciegamente a las normas colaterales. Y la segunda observación que nos permitimos formular es que nosotros no somos fatalistas, que no profesamos el islamismo lingüístico, sino más bien el cristianismo libero-arbitrista, y creemos, en consecuencia, que la historia la hacen los hombres, y el pan que unos estropearon, otros lo puedan reponer; si no fuese así, no valdría la pena ninguna lucha política y cultural, y deberíamos retirarnos a practicar el inmovilismo nirvánico, dejando que las urracas y los mirlos hiciesen sus nidos en nuestras intonsas cabelleras de eremitas ensimismados.

Podemos diferir unos de otros en el ritmo con que se ha de efectuar esta reintegración, y qué peculiaridades podemos presenvar o qué otras debemos sacrificar a la armonía colectiva. Podrá haber quien opine que, fijada la meta, debemos alcanzarla de un salto, sin establecer etapas, y otros que crean que éstas son necesarias o convenientes. Cabrá pensar o no que todo paso reintegrativo es satisfactorio y que según las circunstancias del medio en que actuemos o del público al que nos dirijamos procede mayor o menor rigor táctico. La receptividad social es un factor que no puede despreciarse, pero en el sentido de que toda educación es progresiva, o sea, va de menos a más, no en el sentido de que marque los límites de nuestros propósitos la mentalidad de hecho de un momento determinado, lo que nos reconduciría al islamismo conformista. Todo esto pertenece al dominio del método, y no me corresponde a mí tratarlo. Pero la meta quedó, creo, destacada suficientemente. Consiste, para expresarlo en forma condensada, y quizá paradójica, en la galleguización del gallego. Es decir, en la restauración de los rasgos normales de nuestra lengua en su actual fisonomía anormal. En esto consiste la normalización del gallego, que debe verificarse tanto en el campo sociológico como en el filológico. El aspecto más inmediato y visible del rescate de esta forma de cultura prisionera de la alienación, es la recuperación de la ortografía histórica. Hay gentes en nuestro país que piensan que el uso de las letras **g** y **j** con función palatal, o el de la distinción entre **z** e **ç**, o **—m** final de vocablo, o **la representación** de la palatalización o mojamiento de las consonantes alveolares lateral y nasal mediante **lh** y **nh** son puros portuguesismos sin precedentes en los textos gallegos antiguos, lo que decididamente es falso. Una ortografía como la que usaron Rosalía o Curros —pero no pintos o Pondal—, y que consistía en la pura y simple adopción de la ortografía castellana reformada en el siglo XVIII, ya no tiene hoy justificación, si en su tiempo podía explicarse por la ausencia de gallego en la escuela. Otras particularidades, como las relativas a la acentuación y al uso del guión con los enclíticos, se produjeron posteriormente en la rama no podada ni injertada del tronco, y procede asumirlas por necesidades de armonización sistemática. A estas alturas, y con una autonomía política que reconoce a Galicia caracteres de nacionalidad histórica, y al gallego, estatutariamente, la condición de lengua propia del país, la vestimenta gráfica, como es el caso del catalán, debe fundarse en la tradición y contextura autóctonas, y no ser tomada, como una librea servil, de la práctica de otra lengua hegemónica.

Pero este aspecto, de presencia óptica tan ostensible, sólo es uno entre los diversos que integran el conjunto constitutivo de la problemática del gallego en su recuperación de la autonomía que necesita para adquirir la forma física y moral que lo configure como instrumento eficaz de la renovación pedagógica que propugnamos.

PROBLEMAS DE ENSINO DA LINGUA NA GALIZA

AUTOR : José Martinho Montero
M.R.P. : Associaçom Socio Pedagogica Galega
C. A. : GALIZA

1. Importância do ensino lingüístico

Nos sistemas educativos oficiais da nossa época o ensino lingüístico ocupa um lugar privilegiado. Mesmo se deixarmos agora fora da nossa atençom o estudo das "línguas estrangeiras", que as interrelaçons sociais de vida moderna impuxerom como umha exigência na formaçom atê da gente comum, teremos que reconhecer que nos planos académicos de todos os países, quer desenvolvidos quer em vias de desenvolvimento, a língua declarada de uso oficial em cada lugar levanta-se com a parte do leom. Por isso na maioria das naçons um estudante, quando chega ao remate do seu currículum escolar em qualquer das suas modalidades, leva dedicado mais tempo ao estudo da sua própria língua que anengumha outra matéria.

Esta situaçom, embora desde umha perspectiva de renovaçom pedagógica nom deixe talvez de oferecer pontos para discussom ou mesmo para crítica aberta, apresenta-se na maioria dos países como socialmente normal e equilabrada. E é natural. Despois de todo, o ser humano pode ser definido como "o animal que fala", pois está bem provado que nom seria possível um "homo sapiens" que nom fosse "homo loquens": a faculdade de pensar vai intimamente ligada à faculdade de falar, como sabem bem os que se ocupam na formaçom de xordo-mudos.

Resulta, pois, lógico que ao idioma se dedique umha parte sobranceira do tempo de formaçom escolar, já que é signo característico da especificidade humana. E como a fauldade de falar se realiza num idioma concreto, que é o da própria comunidade, resulta igualmente lógico que dentro da atençom à formaçom lingüística se privilegie o conhecimento da língua da comunidade em que o indivíduo desenvolve a sua vida; e isto, ainda prescindindo —se possível fosse prescindir, que nom é— doutras considerañons mais gerais, de índole histórico-social.

2. Problemas de índole externa ao idioma.

Tal panorama socialmente normal torna-se conflitivo, no entanto, ali onde convivem duas línguas dentro de umha mesma área geográfica e social: a experiência histórica, ao parecer ainda nunca desmentida, demonstra que a convivência a nivel social entre dous idiomas no seio de umha mesma comunidade nunca é umha coexistência totalmente pacífica, pois ambas línguas acham-se constantemente em pugna por conquistar ou conservar espaço social, umha a expensas da outra.

Esta conclusom da sócio-lingüística colora de tintes dramáticos a situaçom das comunidades em que convivem dous idiomas. Em princípio a todos nos parece atractiva a ideia da convivência social de duas línguas: parece promover a pervivência respeiosa de duas diversas maneiras de expressom lingüística e satisfazer aos usuários de ambas. Pero se a constataçom da sócio-lingüística é correcta, a realidade apresenta-se muito mais dura do que isso e nom oferece base para essa imagem ideal de convivência entre dous idiomas. Porque resulta que a coexistência social de duas línguas numha mesma comunidade será sempre umha situaçom inestável em busca de estabilidade, um estado provisório em procura de tornar-se definitivo. E a estabilidade definitiva só sobrevirá quando umha das das línguas tenha alcançado a vitória sobre a outra.

Por detrás desta esquemática perspectiva do assunto nom será dificil perceber que o ensino do galego se encontra aqui com umha primeira série de problemas. Som problemas que podemos denominar de carácter externo ao idioma em si mesmo: problemas derivados da história sócio-política e da concorrência do idioma espanhol que essa história introduziu na Galiza, e que vam desde a distribuiçom de horas nos programas académicos até ao prejuízo que alguns sectores da sociedade galega arrastram contra a su língua.

Que este aspecto, que se conveu em chamar da normalizaçom lingüística, constitui umha parte substancial do problema lingüístico —e, portanto, do problema do ensino lingüístico— na Galiza, vai sendo hoje asserto comummente aceitado. Todos estamos igualmente de acordo em que se tem avançado algo nos últimos anos, e creio que, se nom todos, quase todos concordamos tamém em que fica ainda um longo caminho que percorrer até chegar a umha situaçom lingüísticamente normal. Alguns pensamos ademais que o tempo disponível para tal tarefa nom é muito, e que por isso, apesar das melhoras conseguidas, a sobrevivência de nosso idioma se encontra hoje quiçá mais ameaçada que nunca, e que as soluçons ham de ser urgentes. Se nom se rectificar com urgência o rumo que agora levamos, a língua da Galiza acabará por morrer em prazo relativamente curto; e quando falo de que morrerá, nom pretendo com isso afirmar que deixará de existir totalmente senom que deixará de ser a língua própria e fundamental da Galiza; pois dou por suposto que umha consrvaçom do idioma que só se manifeste em ámbitos limitados —incluído o mesmo ensino obrigatório— ou só seja viva em grupos reduzidos, nom pode ser chamada sobrevivência: tampouco o latim ou o esperanto som línguas vivas, apesar de serem cultivadas e mesmo faladas em certos ámbitos restringidos do nosso mundo.

Somente quero ainda adir a este respeito que parece óbvio que nengum ensino que pretenda ser autenticamente tal na Galiza poderá desentender-se deste problema.

3. Problemas de índole interna: a identidade do galego.

Mas na Galiza temos ainda outro tipo de problemas no ensino lingüístico, dos que quero ocupar-me aqui com mais demora. Podemos denominá-los problemas de índole interna, isto é, que afectam ao idioma em si mesmo, na sua mesma estrutura. E é que existe discrepáncia na sociedade galega a respeito da mesma identidade lingüística do galego. A questom estriba concretamente na seguinte disjuntiva. o galego actual é a mesma língua que a de Portugal e Brasil, que no mundo se conhece hoje baixo a denominaçom de "português", ou é umha língua independente do luso-brasileiro?

Existem hoje na Galiza duas correntes enfrentadas sobre o assunto. Por um lado, alguns consideram o galego, no seu estado actual, como umha língua diferenciada do português: constituem a tendência chama da "independentista" (independentista, entenda-se bem, lingüísticamente, nom politicamente). Por outro lado, hai a tendência chamada "reintegracionista", que defende a unidade lingüística da Galiza coa área luso-brasileira. A estas duas concepçons correspondem logicamente duas distintas normativas lingüísticas, diferenciadas sobretodo no aspecto gráfico.

Estas duas diversas concepçons sobre a mesma identidade do nosso idioma traçam com umha linha que percorre todos os sectores da vida cultura galega: sem contarmos a grande massa de indecisos ou desinformados, em qualquer grupo, organismo ou instituiçom se encontrarám normalmente representantes das duas tendências, incluída a mesma Academia Galega. Como é natural, a mesma linha divisória atravessa todo o campo do ensino em geral e do ensino do galego em particular: desde os ensinantes aos livros de texto —e aos mesmos alunos. . .—

Os problemas que está situaçom suscita no ensino som de diversas natureza. Um caso típico: os alunos de galego recebem num curso umha formaçom de tendência independentista, por exemplo; mas no curso seguinte, agora com um professor reintegracionista, encontram-se com umha imagem distinta do seu idioma. Sucede ademais que o poder político da Galiza, do que depende o ensino nom universitário, toma partido por umha das tendências: tanto o governo galego como em geral as forças sociais de inspiraçom mais conservadora declaram-se favorâveis à concepçom independentista. Em casos, o poder

chega a exercer umha autêntica repressom sobre a tendência reintegracionista; como mostra pode servir o feito de que aos livros de texto dessa inspiraçom nega-se-lhes a aprovaçom oficial —sem que por isso deixem de ser usados. . .—

Como é fácil supor, todo isto provoca numerosos conflitos num campo como é o do ensino, pola sua natureza mais sujeito às prescipçons oficiais do poder.

E bem: que cumpre fazer em tal situaçom? Nesta aportaçom tenciono, desde a minha própria convicçom persoal reintegracionista, oferecer algumhas indicaçons sobre qual creio deveria ser o modo de enfrentar este conflito no campo do ensino. Para isso, antes de mais, já que o reintegracionismo se encontra neste momento numha situaçom de discriminaçom oficial, ou mesmo de repressom, será preciso justificar, ainda que sumariamente, a su legitimidade científica e pedagógica.

4. Legitimidade do reintegracionismo.

Com vistas a fundamentar a legitimidade da concepçom que propugna a unidade lingüística da Galiza co mundo luso brasileiro, indicaremos três caminhos: 1) o testemunho dos mais significativos pensadores galegos; 2) a opiniom dos filólogos; e 3) os dados estadísticos do comparativismo lingüístico entre galego e português. Os três caminhos confluem na tese de que a língua da Galiza é umha mesma que a de Portugal e das suas ex-colónias.

a) A tradiçom do pensamento galego

No pensamento galego, já desde os alvores do moderno ressurgimento da conciência de própria identidade cultural, a postura reintegracionista —nom denominada expressamente com este apelativo, claro está— pode considerar-se clássica: nalguns autores de forma explícita e noutros implicitamente. Da longa lista de escritores que falarom expressamente da unidade lingüística do galego co luso-brasileiro, podemos lembrar, por ordem cronológica: o padre Feijoo, Manuel Murguia (primeiro presidente da Academia Galega), Eduardo Pondal (grande poeta, autor da letra do Hino Galego), Viqueira, Vicente Risco, Antom Vilar Ponte, e Castelao.

Eis seguidamente, só a modo de mostra, uns breves textos dalguns deles:

"O primeiro, o nosso idioma (. . .); o formoso, o nobre idioma que do outro lado desse rio é língua oficial que serve a mais de vinte milhons de homes e tem umha literatura representada polos nomes gloriosos de Camões e Vieira, de Garrett e de Herculano, o galego, em fim, que é o que nos dá direito à inteira possessom da terra em que fomos nados (. . .). Podemos dizer com verdade que nunca, nunca, nunca pagaremos aos nossos irmaos de Portugal (. . .) sobretodo que hajam feito do nosso galego um idioma nacional' (Manuel Murguia, 1891).

"O galego, nom sendo umha língua irmá do português snom umha forma do português (como o andaluz do castelhano), tem-se que escrever pois como português. Viver no seu seio é viver no mundo; é viver sendo nós mesmos!" (J. V. Viqueira, 1919).

"O galego e o português som duas formas dialectais do mesmo idioma (. . .). Queiramos ou nom, isto trava-nos fortemente, estreitamente, com Portugal e coa civilizaçom portuguesa" (Vicente Risco, 1920).

"Entre o galego e o português de hoje nom hai mais diferenças que as existentes entre o castelhano de Castela e o de Andaluzia e América; e a su unificaçom é tam fácil, se nom mais, que a realizada por flamengos e holandeses co seu idioma comum" (Antom Vilar Ponte, ap. 1930).

"Eu desejo que na Galiza se fale tam bem o galego como o castelhano, e o castelhano tam bem como o galego. Desejo, ademais, que o galego se acerque e confunda com o português, de modo que tivéssemos assí dous idiomas extensos e úteis" (A. R. Castelao, 1944).

b) O reintegracionismo na opiniom dos filólogos

Nos grandes filólogos da romanística, a unidade lingüística galego-portuguesa é umha afirmaçom tam espontánea e natural que só pode interpretar-se como resposta a umha realidad óbvia. Por exemplo, os manuais de Filologia Románica incluem a Galiza dentro da área lingüística do português, o mesmo que o Brasil. Para nom fazer longa umha possível lista de filólogos defensores da postura reintegracionista, citarei unicamente, entre os já defuntos, a Menéndez Pidal, e, entre os actuais, a Joan Corominas, Rodriguez Lapa e o nosso Carvalho Calero.

c) Os dados do comparativismo lingüístico

As divergências lingüísticas maiores entre a Galiza e a área luso-brasileira encontram-se a nivel fónico. No substancial reduzem-se ao seguinte:

1) Na língua padrom da área luso-brasileira existem três fonemas consonánticos que nom se dam no galego comum:
   - fricativo lábio-dental sonoro /v/: **vida, vivia**
   - fricativo alveolar sonoro /z/: **casa**
   - fricativo palatal sonoro /ž/ : **hoje, ajudar.**
2) Na área galega, polo contrário, pode-se dizer que existem três fonemas consonánticos que nom se dam na língua padrom luso-brasileira:
   - africado palatal xordo /tš/: **chamar**
   - fricativo interdental xordo (θ): **cedo, cear**
   - nasal velar /n/ (somente no artigo **umha**, e compostos).

Que significado se deve atribuir a estas diferenças entre a fala da Galiza e a da área luso-brasileira? A resposta rigorosa a esta pergunta dá-no-la a estatística lingüística. A identidade idiomática de umha determinada fala com respeito a outra (isto é, a determinaçom de se constituem umha única língua, ou se som línguas diferentes) estabelece-se hoje, mediante o cômputo estatístico das suas diferenças estruturais nos três niveis fundamentais: fónico, morfo-sintáctico e léxico-semántico. Baseando-se na análise das línguas bem definidas, admite-se convencionalmente que a linha de demarcaçom entre línguas distintas anda polo 25 °/o de diferenças: até esta cifra trata-se de variantes de umha mesma língua; mais arriba dai, som já línguas diferentes.

Aplicando este método ao nosso caso, resulta que a estatística do uso, no discurso, dos três fonemas peculiares portugueses é a seguinte:

/v/	2,29 °/o
/z/	1,27 °/o
/ž/	0,62 °/o
Total . . .	4,18 °/o

Quer dizer: de cada cem fonemas que aparecem na cadeia falada de um falante portugûes, quatro nom som exactamente iguais em galego (isto é, correspondem-se no discurso de um falante galego com fonemas levemente diferentes).

Com respeito aos fonemas peculiares galegos, as porcentages de uso som as seguintes:

/tš/	0,20 °/o
/θ/	1,07 °/o
/n/	0,19 °/o
Total	1,46 °/o

Como se vê, a soma de ambos totais (4,18 + 1,46 = 5,64) nom alcança a cifra do 6 °/o de diferenças fonéticas. Por suposto, estes cálculos som esquemáticos. Numha análise mais minuciosa da que aqui podemos apresentar haveria que computar tamém outras diferenças fonéticas de menos trascendência e as divergências morfológicas e mesmo léxicas. Pero todas elas som muito menos importantes, de modo que, por muito que se queira estirar, o nivel de diferenças lingüísticas entre galego e luso-brasileiro ficará sempre mui longe do 25 °/o que se estabelece como linha divisória entre duas línguas distintas.

Em conclusom: os métodos científicos de cômputo estatístico venhem confirmar coa fria linguage dos números a opiniom espontánea dos maiores pensadores galegos e dos grandes filólogos da romanística acerca da substancial unidade lingüística de galego e portugês.

5. Duas objecçons freqüentes.

Duas objecçons se alegam com freqüência à presença do reintegracionismo no ensino. Analisemo-las brevemente.

a) A dificuldade da ortografia

Em primeiro lugar, objecta-se que a ortografia reintegrada é difícil. Pero nom será custoso provar que tal ideia é falsa e reflexa umha perspectiva castelhanizante, surgida mais ou menos inconscientemente do feito de que todos os galegos adultos fomos alfabetizados unicamente em espanhol).

O grau de dificuldade de um sistema ortográfico pode evaluar-se quantitativamente mediante métodos estatísticos que medem a sua correspondência com o sistema fonológico de um determinado falante. Pois bem: a análise comparativa desta ortografia galego-portuguesa demonstra que para os galegos nom é mais difícil do que é para os mesmos luso-brasileiros, e que é mais fácil do que a ortografia espanhola para os falantes hispano-americanos.

Na ortografia reintegrada encontramos, em primeiro lugar, grafias de carácter puramente fonológico. Como correspondem exactamente ao nosso sistema fonológico, son absolutamente regulares e constantes e nom provocam nengumha dificuldade: basta aprendê-las umha vez para sempre, porque som fixas. Por exemplo: **lh, nh, –m** final.

Prescindindo, pois, dessas grafias regulares, as dificuldades reduzem-se fundamentalmente a quatro, isto é, aos quatro fonemas consonánticos que som representados cada um por dous signos gráficos; a saber:

/b/ :	**b, v (bondade, vida)**	2,75 °/o
/θ/ :	**(ou ç), z (cedo, fazer)**	1,07 °/o
/š/ :	**g, j, x (gente, hoje, caixa)**	0,90 °/o
/s/ :	**s, ss** intervocálicos **(casa, passo)**	0,84 °/o
	Total ...	5,56 °/o

As cifras indicam a freqüência de uso, no discurso, de cada grafia. O grau de dificuldade do sistema computa-se, pois, em 5,56 °/o. Quer dizer: um falante galego encontrará algum tipo de dificuldade ortográfica em 5 fonemas de cada cem.

Este sistema ortográfico, portanto, nom resulta mais difícil para um falante galego do que os sistemas doutras línguas para os seus respectivos falantes. Concretamente vamos apresentar, de forma mui breve, a comparaçom co grau de dificuldade da ortografia espanhola. A maioria dos hispano-falantes (a saber, os latino-americanos de fala espanhola e os sesseantes em geral, como andaluzes e canários) encontra dificuldade em quatro fonemas, que som representados mediante dous signos gráficos cada um. Pois bem: o total de freqüência desses quatro fonemas é de 8,40: bastante mais alto, pois, que o 5'56 da ortografia galega reintegrada.

b) A confusom

Em segundo lugar, objecta-se –e aduz-se como o principal argumento em que se querem fundamentar as medidas restritivas contra o reintegracionismo no ensino– que provoca confusom e embaraço nos alunos.

Em realidade, como já vimos, o que suscita embaraço nom é o reintegracionismo por si só, senom a existência de **duas** tendências. Nom cabe dúvida de que o existirem duas concepçons do galego resulta doloros para todos. O formoso, o desejável seria que houvesse unanimidada. Mas a realidade, por desgraça, nom corresponde a esse ideal: o feito é que existem duas concepçons amplamente difundidas, e que nom se vê como elas poderiam chegar a conciliar-se sem negarem-se a si mesmas. Ambas se consideram seriamente fundamentadas, ambas crêem fazer um serviço essencial ao idioma da Galiza.

Que se deve fazer num caso assi? Será lícito, sob pretexto de que a coexistência de duas concepçons provoca confusom na gente, intentar silenciar umha delas com medidas coercitivas, que prescindem do possível peso dos argumentos? Será permitido empregar "a razom da força" e recusar "la força da razom"? Seria legítimo, por exemplo, impor ao professor reintegracionista umha concepçom que, com razons que julga sérias e científicas, rejeita? E, ainda prescindindo da ilicitude dessa imposiçom, será essa umha medida realista?: deixará o professor de defender a su concepçom polo feito de que se pretenda obrigá-lo a abraçar a concepçom oposta?

Visto o assunto desde o ángulo dos alunos nom aparece menos grave. Editam-se livros, revistas e publicaçons de todo género nas duas tendências, e quem conheça a profundidade das convicçons que movem a ambos sectores nom duvidará de que vam a seguir editando-se. Os alunos encontrarám-se na sua vida real com esse feito. Poderia acaso considerar-se correcto um ensino lingüístico que pretende silençiar ao aluno umha parte da realidade social em que lhe toca viver?

Qual seria entom a soluçon? Nom vemos outra saída a este conflito senom o respeito, sincero e oficial, às duas tendências em todos os ámbitos em que elas espontaneamente cheguem a manifestar-se. Será assi o tempo quem se encargará de dizer a última palavra. Por mui dolorosa que esta situaçom seja, temos o consolo de sabermos que nom é a única: Noruega leva um século com duas normativas lingüísticas, convivendo em competência, com todos os embaraços que isso supom para umha língua moderna e plenamente normalizada. Em resumo, a coexistência de duas normativas nom é umha soluçom ideal, pero é a única admissível quando essa é de feito a situaçom real.

6. Conclusons

Como resultado destas reflexons, podemos formular, a modo de conclusons, os critérios que deveriam aplicar-se ao campo do ensino neste tema.

Princípios gerais: 1) Ambas normativas lingüísticas serám oficiais no ensino. 2) O ensino do galego atenderá a transmitir aos alunos um conhecimento suficiente de ambas tendências, de modo que podam ler sem dificuldade os textos escritos em qualquer das duas.

Normas específicas: 3) Serám oficialmente válidos os livros de texto de qualquer das duas normativas, mas em qualquer dos casos será requisito imprescindível que informem da outra tendência com suficiente detalhe. 4) Os alunos poderám ater-se a qualquer das duas normativas. 5) Os professores gozarám de plena liberdade para defender a su concepçom do galego, mas sem prejuízo tanto da liberdade dos alunos para seguirem no seu uso lingüístico umha ou outra normativa, como da necessidade de que conheçam suficientemente as duas tendências.

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN GALIZA

AUTOR . José Martinho Montero
M.R.P. . Associaçom Socio Pedagógica Galega
C. A. : GALIZA

1. Preámbulo: importancia de la enseñanza lingüística

En los sistemas educativos oficiales de nuestra época la enseñanza lingüística ocupa un lugar privilegiado. Incluso si dejamos ahora fuera de nuestra atención el estudio de las "lenguas extranjeras" —que las interrelaciones sociales de la vida moderna han impuesto como una exigencia en la formación general de los individuos—, tendremos que reconocer que en los planes académicos de todos los países sean desarrollados o en vías de desarrollo, la lengua declarada de uso oficial en cada lugar se lleva la parte del león. Por esto en la mayoría de las naciones un estudiante, al llegar a la conclusión de su currículum escolar en cualquiera de sus modalidades, ha dedicado más tiempo al estudio de su propia lengua que a ninguna otra materia.

Esta situación, si bien desde una perspectiva de renovación pedagógica no deja quizá de ofrecer puntos a la discusión o incluso a la crítica abierta, se presenta en la mayoría de los países como socialmente normal y equilibrada. Y es natural. Después de todo, el ser humano puede ser definido como "el animal que habla", pues está bien probado que no sería posible un "homo sapiens" que no fuera "homo loquens": la facultad de pensar va íntimamente ligada a la facultad de hablar, como saben bien los que se ocupan en la formación de sordomudos.

Resulta, pues, lógico que se dedique al idioma una parte dominante del tiempo de formación escolar, ya que es signo característico de la especificidad humana. Y como la facultad de hablar se realiza en un idioma concreto, que es el de la propia comunidad, resulta igualmente lógico que dentro de la atención a la formación lingüística se privilegie el conocimiento de la lengua de la comunidad en que el individuo desarrolla su vida; y esto, aun prescindiendo —si fuese posible prescindir de ello, que no es— de otras consideraciones más generales, de índole histórico-social.

2. Problemas de índole externa al idioma.

Este panorama socialmente normal se vuelve conflictivo, sin embargo, allí donde conviven dos lenguas dentro de una misma área geográfica y social: la experiencia histórica, al parecer todavía nunca desmentida, demuestra que la convivencia a nivel social entre dos idiomas en el seno de uma misma comunidad nunca es una coexistencia totalmente pacífica, pues ambas lenguas se encuentran constantemente una pugna por conquistar —o conservar— espacio social, una a expensas de la otra.

Esta conclusión de la sociolingüística infunde tintes dramáticos a la situación de aquellas comunidades en que conviven dos idiomas. En principio a todos nos parece atractiva la idea de la convivencia social de dos lenguas: parece promover la pervivencia respetuosa de dos diversos modos de expresión lingüística y satisfacer a los usuarios de ambos idiomas. Pero si la constatación de la sociolingüística es correcta, la realidad se presenta mucho más dura que eso y no frece base para esa imagen ideal de convivencia entre dos idiomas. Porque resulta que la coexistencia social de dos lenguas en una misma comunidad será siempre una situación inestable en busca de estabilidad, un estado provisional en trance de hacerse definitivo. Y la estabilidad definitiva sólo sobrevendrá cuando una de las dos lenguas haya alcanzado la victoria sobre la otra.

Detrás de esta esquemática perspectiva del asunto no será difícil percibir que la enseñanza del gallego se encuentra aquí con una primera serie de problemas. Son problemas que podemos denominar de carácter externo al idioma en sí mismo: problemas derivados de la historia sociopolítica y de la concurrencia del idioma español que esa historia ha introducido en Galicia, y que van desde la distribución de horas en los programas académicos hasta el prejuicio que algunos sectores de la sociedad gallega arrastran contra su lengua.

Que este aspecto, que se ha convenido en llamar de "normalización lingüística", constituye una parte sustancial del problema lingüístico —y, por ende, dek problema de la enseñanza lingüística— en Galicia, va siendo hoy una afirmación comúnmente aceptada. Todos estamos igualmente de acuerdo en que se ha avanzado algo en los últimos años, y creo que, si no todos, casi todos concordamos también en que queda aún un largo camino que recorrer hasta llegar a una situación lingüísticamente normal. Algunos pensamos además que el tiempo disponible para esa tarea no es mucho, y por eso, a pesar de las mejoras conseguidas, la supervivencia de nuestro idioma se encuentra hoy quizá más amenazada que nunca, y que las soluciones han de ser urgentes. Si no se rectifica con urgencia el rumbo que ahora llevamos, la lengua de Galicia acabará muriendo en plazo relativamente corto. Cuando hablo de que morirá, no pretendo con ello afirmar que dejará de existir totalmente sino que dejará de ser la lengua propia y fundamental de Galicia; pues doy por supuesto que una conservaicón del idioma que sólo se manifiesta en ámbitos limitados —incluida la misma enseñanza obligatoria— o sólo sea viva en grupos reducidos, no puede ser llamada supervivencia: tampoco el latín o el esperanto son lenguas vivas, a pesar de ser cultivadas e incluso habladas en ciertos ámbitos restringidos de nuestro mundo.

Solamente quisiera aún añadir a este respecto que parece obvio que ningún sistema de enseñanza que pretenda ser auténticamente tal en Galicia podrá desentenderse de este problema.

3. Problemas de índole interna: la identidad del gallego.

Pero en Galicia tenemos aún otro tipo de problemas en la enseñanza lingüística, de los que quiero ocuparme aquí más largamente. Podemos denominarlos problemas de índole interna, y esto es, que afectan al idioma en sí mismo, en su misma estructura. Y es que existe discrepancia en la sociedad gallega acerca de la misma identidad lingüística del gallego. La cuestión estriba concretamente en la siguiente disyuntiva; ¿el gallego actual es la misma lengua que la de Portugal y Brasil, que en el mundo se conoce hoy bajo la denominación de "portugués", o es una lengua independiente de la luso-brasileña?

Existen hoy en Galicia dos corrientes enfrentadas sobre este asunto. Por una parte, algunos consideran el gallego, en su estado actual, como una lengua diferenciada del portugués: constituyen la tendencia llamada "independentista" (independentista, entiéndase bien, lingüísticamente, no políticamente). Por otra parte, hay la tendencia llamada "reintegracionista", que defiende la unidad lingüística de Galicia con el área luso-brasileña. A estas dos concepciones corresponden lógicamente dos distintas normativas lingüísticas, diferenciadas sobre todo en el aspecto gráfico.

Estas dos distintas concepciones sobre la misma identidad de nuestro idioma trazan como una línea que recorre todos los sectores de la vida cultural gallega: dejando a un lago a la gran masa de indecisos o de desinformados, en cualquier grupo, organismo o institución se encontrarán normalmente representantes de las dos tendencias, inclusive en el seno de la misma Academia Gallega. Como es natural, la misma línea divisoria atraviesa todo el campo de la enseñanza en general y de la enseñanza del gallego en particular: desde los profesores a los libros de texto —y a los mismos alumnos. . .—

Los problemas que esta situación suscita en la enseñanza son de distinta naturaleza. Un caso típico: los alumnos de gallego reciben en un curso una formación de tendencia independentista, por ejemplo; pero en el curso siguiente, ahora con un profesor reintegracionista, se encuentran con una imagen distinta de su idioma. Sucede además que el poder político de Galicia, del que depende la enseñanza no universitaria; toma partido por una de las tendencias: tanto el gobierno gallego como

en general las fuerzas sociales de inspiración más conservadora se declaran favorables a la concepción independentista. En ciertos casos, el poder llega a ejercer una auténtica represión sobre la tendencia reintegracionista; como muestra puede valer el hecho de que a los libros de texto de esa inspiración se les niega la aprobación oficial —sin que por ello dejen de ser usados—.

Como es fácil suponer, todo esto provoca numerosos conflictos en un campo como es el de la enseñanza, que por su misma naturaleza se encuentra más sujeto a las prescripciones oficiales del poder.

Pues bien: ¿qué es preciso hacer en tal situación? En esta aportación intentaré, desde mi propia convicción personal reintegracionista, ofrecer algunas indicaciones sobre cuál creo debería ser el modo de enfrentar este conflicto en el campo de la enseñanza. Para ello, antes de nada, ya que el reintegracionismo se encuentra en este momento en una situación de discriminación oficial, o incluso de represión, será necesario justificar, aunque sea sumariamente, su legitimidad científica y pedagógica.

4. Legitimidad del reintegracionismo.

Con vistas a fundamentar la legitimidad de la concepción que propugna la unidad lingüística de Galicia con el mundo luso-brasileño, indicaremos tres caminos: 1) el testimonio de los más significativos pensadores gallegos; 2) la opinión de los filólogos; y 3) los datos estadísticos del comparativismo lingüístico entre gallego y portugués. Los tres caminos confluyen en la tesis de que la lengua de Galicia es una misma que la de Portugal y de sus ex-colonias.

a) La tradición del pensamiento gallego

En el pensamiento gallego, ya desde los albores del moderno resurgimiento de la conciencia de la propia identidad cultural, la postura reintegracionista —todavía no denominada expresamente con este apelativo, claro está— puede considerarse clásica: en algunos autores de forma explícita y en otros implícitamente. De la larga lista de escritores que hablaron expresamente de la unidad lingüística del gallego con el luso-brasileño, podemos recordar, por orden cronológico: el padre Feijoo, Manuel Murguía (primer presidente de la Academia Gallega), Eduardo Pondal (magnífico poeta, autor de la letra del Himno Gallego), Viqueira, Vicente Risco, Antom Vilar Ponte, y Castelao.

He aquí seguidamente, sólo a modo de muestra, unos breves textos de algunos de ellos:

"Lo primero, nuestro idioma (. . .); el hermoso, el noble idioma que al otro lado de ese río es lengua oficial que sirve a más de veinte millones de hombres y tiene una literatura representada por los nombres gloriosos de Camões y Vieira, de Garret y de Herculano; el gallego, en fin, que es el que nos da derecho a la entera posesión de la tierra en que hemos nacido (. . .). Podemos decir con verdad que nunca, nunca, nunca pagaremos a nuestros hermanos de Portugal (. . .) sobre todo que hayan hecho de nuestro gallego un idioma nacional" (Manuel Murguía, 1891).

"El gallego, no siendo una lengua hermana del portugués sino una forma del portugués (como el andaluz del castelhano), tiene que escribirse pues como portugués. Vivir en su seno es vivir en el mundo; es vivir siendo nosotros mismos!" (J.V. Viqueira, 1919).

"El gallego y el portugués son dos formas dialectales del mismo idioma (. . .). Queramos o no, esto nos liga fuertemente, estrechamente, con Portugal y con la civilización portuguesa" (Vicente Risco, 1920).

"Entre el gallego y el portugués de hoy no hay más diferencias que las existentes entre el castellano de Castilla y el de Andalucia y América; y su unificación es tan fácil, si no más, que la realizada por flamencos y holandeses con su idioma común" (Antom Vilar Ponte, aprox. 1930).

"Yo deseo que en Galicia se hable tan bien el gallego como el castellano, y el castellano tan bien como el gallego. Deseo, además, que el gallego se acerque y confunda con el portugués, de modo que tengamos así dos idiomas extensos y útiles" (A. R. Castelao, 1944).

b) El reintegracionismo en la opinión de los filólogos.

En los grandes filólogos de la romanística, la unidad lingüística gallego-portuguesa es una afirmación tan espontánea y natural que sólo puede interpretarse como respuesta a una realidad obvia. Por ejemplo, los manuales de Filologia Románica incluyen a Galicia dentro del área lingüística del portugués, lo mismo que al Brasil. Para no hacer larga una posible lista de filólogos defensores de la postura reintegracionista, citaré únicamente, entre los ya difuntos, a Menéndez Pidal, y, entre los actuales, a Joan Corominas, Rodrigues Lapa y a nuestro Carvalho Calero.

c) Los datos del comparativismo lingüístico

Las mayores divergencias lingüísticas entre Galicia y el área luso-brasileña se encuentran a nivel fónico. En lo sustancial se reducen a los siguiente:

1) En la lengua normativa del área luso-brasileña existen tres fonemas consonánticos que no se dan en el gallego común:

   – Fricativo labiodental sonoro /v/: **vida, vivia**
   – fricativo alveolar sonoro /z/: **casa**
   – fricativo palatal sonoro /ž/: **hoje, ajudar.**

2) En el área gallega, por el contrario, puede decirse que existen tres fonemas consonánticos que no se dan en la lengua normativa luso-brasileña:

   – africado palatal sordo /tš/. **chamar**
   – fricativo interdental sordo /0/: **cedo, cear**
   – nasal velar /n/ (somente no artigo **umha**, e compostos).

¿Qué significado debe atribuirse a estas diferencias entre el habla de Galicia y la del área luso-brasileña? La respuesta rigurosa a esta pregunta nos la da la estadística lingüística. La identidad idiomática de una determinada habla con respecto a otra (esto es, la determinación de si constituyen una única lengua, o si son lenguas diferentes) se establece hoy mediante el cómputo estadístico de sus diferencias estructurales en los tres niveles fundamentales: fónico, morfo-sintáctico y léxico-semántico. Basándose en el análisis de las lenguas bien definidas, se admite convencionalmente que la línea de demarcación entre lenguas distintas anda por el 25 o/o de diferencias: hasta esa cifra se trata de variantes de una misma lengua; más arriba de ahí, son ya lenguas diferentes.

Aplicando este método a nuestro caso, resulta que la estadística del uso, en el discurso de los tres fonemas peculiares portugueses es la siguiente:

/v/	2,29 °/o
/z/	1,27 °/o
/ž/	0,62 °/o
Total...	4,18 °/o

Es decir: de cada cien fonemas que aparecen en la cadena hablada de un hablante portugués, cuatro no son exactamente iguales en gallego (esto es, se corresponden en el discurso de un hablante gallego con fonemas levemente diferentes).

Con respecto a los fonemas peculiares gallegos, los porcentajes de uso son los siguientes:

/tš/	0,20 °/o
/0/	1,07 °/o
/n/	0,19 °/o
Total...	1,46 °/o

Como se ve, la suma de ambos totales (4,18 + 1,46 = 5,64) no alcanza la cifra del 6 °/o de diferencias fonéticas. Por supuesto, estos cálculos son esquemáticos. En un análisis más minucioso que el que aquí podemos presentar habría que computar también otras diferencias fonéticas de menor trascendencia y las divergencias morfológicas e incluso léxicas. Pero todas ellas son mucho menos importantes, de modo que, por mucho que se quiera estirar, el nivel de diferencias fonéticas de menor trascendencia y las divergencias morfológicas e incluso léxicas. Pero todas ellas son mucho menos importantes, de modo que, por mucho que se quiera estirar, el nivel de diferencias lingüísticas entre gallego y luso-brasileño quedará siempre muy lejos del 25 °/o que se establece como línea divisoria entre dos lenguas distintas.

En conclusión: los métodos científicos del cómputo estadístico vienen a confirmar con el frío lenguaje de los números la opinión espontánea de los mayores pensadores gallegos y de los grandes filólogos de la Romanística acerca de la sustancial unidad lingüística de gallego y portugués.

5. Dos objeciones frecuentes.

Dos objeciones se alegan con frecuencia a la presencia del reintegracionismo en la enseñanza. Las analizaremos brevemente.

a) La dificultad de la ortografía

En primer lugar, se objeta que la ortografía reintegrada es difícil, Pero no resultará costoso probar que tal idea es falsa y refleja una óptica castellanizante, surgida más o menos inconscientemente del hecho de que todos los gallegos adultos fuimos alfabetizados únicamente en español.

El grado de dificultad de un sistema ortográfico puede evaluarse cuantitativamente mediante métodos estadísticos que miden su correspondencia con el sistema fonológico de un determinado hablante. Pues bien: el análisis comparativo de esta ortografía gallego-portuguesa demuestra que para los gallegos no es más difícil que para los mismos luso-brasileños, y que es más fácil que la ortografía española para los hablantes hispano-americanos.

En la ortografía reintegrada encontramos, en primer lugar, grafías de carácter puramente fonológico. Como corresponden exactamente a nuestro sistema fonológico, son absolutamente regulares y constantes y no provocan ninguna dificultad: basta aprenderlas una vez para siempre, por que son fijas. Por ejemplo: **lh, nh, —m** final.

Prescindiendo, pues, de esas grafías regulares, las dificultades se reducen fundamentalmente a cuatro, esto es, a los cuatro fonemas consonánticos que son representados cada uno por dos signos gráficos; a saber:

/b/	:	**b, v (bondade, vida)**	2,75 °/o
/0/		**c (o ç), z (cedo, fazer)**	1,07 °/o
/š/	:	**g, j, x (gente, hoje, caixa)**	0,90 °/o
/s/	.	**s, ss intervocálicas (casa, passo)**	0,84 °/o
		Total	5,6 °/o

Las cifras indican la frecuencia de uso, en el discurso, de cada grafia. El grado de dificultad del sistema se computa, pues, en 5,56 °/o. Es decir: un hablante gallego encontrará algún tipo de dificultad ortográfica en 5 fonemas de cada cien.

Este sistema ortográfico, por lo tanto, no resulta más difícil para un hablante gallego que los sistemas de otras lenguas para sus respectivos hablantes. Concretamente señalamos, de forma muy breve, la comparación con el grado de dificultad de la ortografía española. La mayoría de los hispano-hablantes (a saber, los latino-americanos de habla española y los seseantes en general, como andaluces y canarios) encuentra dificultad ortográfica en cuatro fonemas, que son respresentados mediante dos signos gráficos cada uno. Pues bien: el total de frecuencia de esos cuatro fonemas es de 8,40 °/o: bastante más alto, pues, que el 5,56 de la ortografía gallega reintegrada.

b) La confusión

En segundo lugar, se objeta —y se aduce como el principal argumento en que se quieren fundamentar las medidas restrictivas contra el reintegracionismo en la enseñanza— que provoca confusión y embarazo en los alumnos.

En realidad, como ya veíamos, lo que suscita embarazo no es el reintegracionismo por sí solo, sino la existencia de dos tendencias. No cabe duda de que el existir dos concepciones del gallego resulta doloroso para todos. Lo hermoso, lo deseable sería que hubiese unanimidad. Pero la realidad, por desgracia, no corresponde a ese ideal: el hecho es que existen dos concepciones ampliamente difundidas, y que no se ve cómo ellas podrían llegar a conciliarse sin negarse a sí mismas. Ambas se consideran seriamente fundamentadas, ambas creen prestar un servicio esencial al idioma de Galicia.

¿Qué se debe hacer en un caso así? ¿Será lícito, so pretexto de que la coexistencia de dos concepciones provoca confusión en la gente, intentar silenciar a una de ellas con medidas coercitivas, que prescinden del posible peso de los argumentos? ¿Será permitido emplear "la razón de la fuerza" y rechazar "la fuerza de la razón"? ¿Sería legítimo, por ejemplo, imponer al profesor reintegracionista una concepción que, con razones que considera serias y científicas, rechaza? Y, aun prescindiendo de la ilicitud de esa imposición, ¿será ésa una medida realista?: ¿dejará el profesor de defender su concepción por el hecho de que se pretenda obligarlo a abrazar la concepción contraria?

Visto el asunto desde el ángulo de los alumnos no aparece menos grave. Se editan libros, revistas y publicaciones de todo género en las dos tendencias, y quien conozca la profundidad de las convicciones que mueven a ambos sectores no dudará de que van a seguir editándose. Los alumnos se encontrarán en su vida real con ese hecho. ¿Podría acaso considerarse correcta una enseñanza lingüística que pretende silenciar al alumno una parte de la realidad social en que le toca vivir?

¿Cuál sería entonces la solución? No vemos otra salida a este conflicto sino el respeto, sincero y oficial, a las dos tendencias en todos los ámbitos en que ellas espontáneamente lleguen a manifestarse. Será así el tiempo quien se encargará de decir la última palabra. Por muy dolorosa que esta situación sea, tenemos el consuelo de saber que no es la única: Noruega lleva un siglo con dos normativas lingüísticas, conviviendo en competencia, con todos los embarazos que eso supone para una lengua moderna y plenamente normalizada. En resumen, la coexistencia de dos normativas no es una solución ideal, pero es la única admisible cuando ésa es de hecho la situación real.

6. Conclusiones.

Como resultado de estas reflexiones, podemos formular, a modo de conclusión, los criterios que deberían aplicarse al campo de la enseñanza.

Principios generales: 1) Ambas normativas lingüísticas serán oficiales en la enseñanza. 2) La enseñanza del gallego atenderá a transmitir a los alumnos un conocimiento suficiente de ambas tendencias, de modo que puedan leer sin dificultad los textos escritos en cualquiera de ellas.

Normas específicas: 3) Serán oficialmente válidos los libros de texto de texto de cualquiera de las dos normativas, pero en cualquier caso será requisito imprescindible que informen de la otra tendencia con suficiente detalle. 4) los alumnos podrán atenerse a cualquier de las dos normativas. 5) Los profesores gozarán de plena libertad para defender su concepción del gallego, pero sin perjuicio tanto de la libertad de los alumnos para seguir en su uso lingüístico una u otra normativa, como de la necesidad de que conozcan suficientemente las dos tendencias.

A TRADUCÇOM NO ENSINO COMO RENOVAÇOM PEDAGOGICA E ESCLAREÇODA DA PROBLEMATICA DAS LINGUAS OPRIMIDAS

AUTOR : Teresa Barro
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C. A. : GALIZA

INTRODUCÇOM

A traducçom está em geral e sobretudo na península infravalorada e incomprendida. Tende-se a pensar nela como uma ténica mais ou menos automática ao alcance de qualquer que outra língua alêm da própria. Mas "saber" línguas nom avonda para poder traduzir.

O essêncial de uma boa traduçom é a fidelidade ao espírito dessas línguas com que se trabalha, e o espírito de uma língu está intimamente vinculado ao espírito do povo que a fala e/ou escreve por vezes; portanto, o tradutor tera que facer por compreender esse espírito de uma língua está intimamente vinculado ao espírito do povo que a fala e/ou escrve por vezes, portanto, o tradutor tera que fazer por compreender esse espírito tanto como a parte mais formal e externa da língua que traduz, e à que traduz.

Uma cousa que se ignora habitualmente respeito à arte da traducçom é o feito de que nom se pode traduzir mais do que à lingua própria, por mui bem que se conhezam outra língua ou línguas. Este é un fenomeno que serve para iluminar com grande clareza os problemas que surgem quando a língua própria dum povo nom é a língua em que esse povo é educado em todos os domínios e na que tem os recursos que se precisam para o desenvolvimento de uma vida cultural normal.

O caso da Galiza

Esse é o caso da Galiza e, em maior ou menor medida, o de qualquer outro país incluido no Estado espanhol que, tendo língua própria encontra que ela é convertid em segunda língua no mundo cultural e educativo.

No caso concreto da Galiza, onde a língua galega foi a é desprezada e incluso odiada por uma classe media e alta urbana, a cultura, e nom só "a alta cultura", senom também as formas de convívio social, os meios de comunicaçom e tudo o que nom seja mais imediato e familiar, chega-lhe ao falante envolvido em expresons da língua dominante, o castelhano. Ao traduzir de uma terceira língua, esse molde alheio é o que primeiro lhe ocorre para verter nele o conteudo que quer exprimir, e que sairá desse jeito deturpado. Em troca, quem traduce a uma língua na que se encontra "instalado" em todos os registros, nom tem esse problema. Poderá ter outros, se é mal tradutor, como p-ex deixar-se levar polas formas da língua que traduce, m-as no caso do tradutor a lingua oprimidad, incluso o "bom" tradutor ve-se muitas vezes inerme face à lingua da cultura intermediária. Tem-se questionado, e nom sem certa razom, se é possivel, p. ex., traduzir a Biblia, ou Marx, ou Freud "directamente" ao galego. E indubitável que, em todos esses casos, está presente, com força asobalhante, o molde castelhano, ainda que o tradutor saiba bem as línguas originais. Esta deformaçom procede da escolarizaçom e alfabetizaçom serem feitas exclusivamente em castelhano e ter-se afastado a lingua galega da área cultural a que lhe pertence, submetendo-a ao império do espanhol. Compre falar aindo de traducçom directa quando acontece um processo desse género?

O escritor galego —adulto ou criança— pode avadir e de feito evade as mais das vezes, os afeitos causados pola falta de normalizaçom na língua própria, que ainda agora na escola se enceta. Mas, o escritor galego de romances, relatos curtos, ou poemas, pode colocar a acçom e as personagens em meios rurais ou fantásticos ou exóticos, incluso personagens de classe media urbana, que na Galiza deixaram de falar habitualmente o galego ha anos, numa língua que perdeu ou nom quis adquirir os recursos desse ambiente. Consequêntemente, o labor de reconstrucçom da língua que tem que fazer o tradutor ao galego requer uma paciência infinita e uma vontade pouco menos que titánica, e nom é exagero dizer que umha página de boa traducçom ao galego de uma obra literâria universal cria, nesta altura, mais problemas e lleva mais tempo, por culpa da situaçom de que falamos, que a traducçom ao castelhano de toda a obra inteira. Eis a consequência trágica de que a língua própria no seja a língua primeira, no ensino, como tem de ser. Só dessa maneira ficariam resolvidas estas situaçons anómalas que há que superar pronto.

A traducçom como interpretaçom

Retornemos ao conceito ou ideia que se tem vulgarmente da traducçom. O erro de pensar nela como algo quase automático vem de ignorar ou querer ignorar o que a traducçom tem de arte e de artesanato. A traducçom fai parte da arte de escrever; é um dos caminhos do oficio de escritor. O que se traduz há que o escrever, e escrevê-lo bem. Eis a sua importância para a escola e para o alumnado que se inicia na escrita; nom só adquire dessa maneira a língua padrom, como segundo grau de conscientillizaçom, senom que aprende a escrever ben essa língua, com a segurança que tal cousa outorga a nível de expressom e maturaçom da personalidade, melhora do pensamento lógico, etc.

A traducçom é uma arte de interpretaçom, ademais. O tradutor tem que focar o texto a traduzir com o mesmo espírito do que um intérprete musical enfranta uma partitura. Uma partitura tem cifras, símbolos que se podem aprender a lêr técnicamente, mas cuja interpretaçom vai além dessa leitura técnica. O músico tem que interpretar o espírito, a essência da partitura, e comunicá-la ao ouvinte. Assim também o tradutor tem que interpretar o espírito do texto e comunicá-lo ao leitor. E assim entre um tradutor e outro haverá a mesma diferência do que entre um intérprete musical e outro, nomeadamente nas obras de carâcter artístico-literário. E prova da infravaloraçom imensa que sofre a arte de traducçom —e seu uso no ensino— é que na península ibérica os tradutores literários, entre os que houve e os hai excelentes, regulares e péssimos, som uns "pretos" desconhecidos e mal pagos.

Emprenhar-se em ver na traducçom uma simples técnica procede, no fundo, de uma falta geral de compreensom da força que determinados elementos que fam parte essencial de cada língua, elementos culturais, emocionais, espirituais, rítmicos, etc.; é dizer, dos elementos que integram a música escritor —incluso a criança— quando entra na escolha que fai desses elementos quando os utiliza na sua arte o oficio, por formarem parte da estrutura da linguagem.

Assim como ha um falso cientismo que pode conduzir a um planeta empobrecido e contaminado e a uma vida desumanizada existe tamem um falso internacionalismo, radicalmente diferente do verdadeiro, que se caracteriza por "internacionalizar" com base na unificaçom brutal, e que fala de uma igualaçom que nom é tal, senom asobalhamento e asimilaçom do fraco polo forte; unificaçom que consiste em fazer que desapareça ou esmoreça tudo o que estorve e incomode aos poderosos, e que se basseia na aplicaçom da lei do mais forte e o respeito sen limites polo "status quo", que é apresentado como detentador do monopólio da razom e o siso, ou senso comum. Se o que caracteriza ao verdadeiro internacionalismo é o respeito das outras raças, línguas e culturas, e um auténtico interesse por entendê-las e apreza-las, o que caracteriza ao falso internacionalismo é mesmamente o contrário; isto é, o des-respeito por tudo o que seja diferente à raça, língua, ou cultura poderosa e dominante, e um interesse genocida em matar e anular todas as diferências. Por isso a traducçom pode ser um alicerce fundamental para a apertura da criança-aluno a otras culturas e mundos, a partir da consolidaçom da lingua própria, mas conhecen-

do outras estruturas e línguas que permitem alargar a su personalidade cara à maturaçom, e à percepçom objectiva e estruturada da realidade pluricultural, no seu espaço e cara ao exterior até.

Hojêndia o ideal para muitos seria provavelmente escrevê-lo tudo em inglês (sempre o original irá nas línguas das potências mundiais do momento, nunca em outras) e que as máquinas se encarregassem de traduzir esse original para os restantes idiomas. Assi a única língua "humana" seria a dos que tenhem a hegemonia. O que mostra que por embaixo do interesse em mecanizar a traducçom e tirar-lhe importância há, em ultimo termo, um forte desprezo, polas linguas, culturas e diferentes personalidades dos diferentes povos e, tambem, um desejo inconsciente de anular a criatividade humana.

Consolidar a lingua própria, evitar o pseudo-bilingüismo

A má traducçom é um dos instrumentos mais ferozes e com mais poder para estragar, corromper, contaminar e anular as línguas. Uma má traducçom é infiel ao espírito das línguas que maneja. O que caracteriza uma boa traducço é a fidelidade criadora; sem isso nom é mais que uma chafalhada. Convem ter mui presente isto no processo educativo que se faga na escola, para que o alunado traduza adequadamente.

Assim, isso é talvez a explicaçom de que nom seja possível nunca traduzir a neguma outra língua que nom seja a materna ou própria, fenómeno bem sabido e admitido por todos os que trabalham no ensino das línguas, ou com varias línguas o que é aceitado mesmo nas organizaçons internacionais, onde os tradutores som sempre contratados para traduzir às suas respectivas línguas, nunca a outras, por mui bem que se saibam e conhezam. Este fenómeno significa, sum dúvida, que a única língua que se pode chegar a conhecer intimamente, com a segurança e recursos precisos para poder criar hela e manejá-la devidamente, é a lingua materna ou própria.

Este feito, conhecido, indiscutível e aceitado, teria que levar a plantejar mui seriamente, e a analizar mui seriamente tamem, o impacto que na lingua própria ou materna dos "bilingüísmos" a que nos forza o estado espanhol, de forma incorrecta desde já na escola. Se a língua materna é a única na que se pode fazer arte ou criaçom artística, na que se pode "escrever", qué sucede quando essa língua materna, própria do pais, nom é a que se usa habitualmente no ensino e nos meios de comunicañom, p. ex? Quando a língua própria fica invadida culturalmente por outra, a consequência ineludivel e lógica é que a língua própria sofrirá um empobrecimento geral, e tendera a ficar estancada, a nom evoluir coa a vitalidade de uma língua normal e a contaminar-se de tal jeito que, sob o impacto da língua poderosa, fique convertida numa má traducçom, em que se vê, ao trasluz, a outra língua.

A língua própria na escola e a traducçom, como instrumento de entendimento e compreensom das diferências entre lingua e povos.

O cuidado e defesa da língua própria e da, personalidade dos povos exige e aconselha uma análise atenta destes fenómenos associados com o uso das línguas. Pensamos que para contribuir a esta análise seria aconselhavel que no ensino se utilizasse a arte de traducçom como instrumento, o melhor que existe talvez, de entendimento e compreensom das diferências essenciales existentes entre as diferentes línguas e os diferentes povos, e como alumeadora da música interior que val com essas diferências e que fica destragada e convertid em infernal ruido quando se traduz mal ou sem fidelidad criadora.

Para fazer esso com jeito, parece-nos que é essêncial que se traduzam na escola obras inteiras, poemas inteiros, romances inteiros e nom anacos delas, que nom permitem entrar no espírito das línguas nem majenalas com inspiraçom e arte, tendo em conta os níveis do alunado e a partir da língua própria, e a sua capacidade criativa.

Se um dos fins da educaçom é o desenvolver o espírito crítico para nom aceitar o que lançem enriba interessadamente os que têm poder para o fazer, dar já na escola uma ideia clara do que é traduzir, contribuirá a manter alerta ao falante contra a má traducçom inconsciente que, noutro caso, minará a su personalidade cultural e humana. Pensamos também que este trabalho de entender em que consiste a traducçom e as problematicas que planteja, é um dos milhores caminhos para inculcar o respeito e a compreensom as diferentes raças, lingüas e culturas. Um respeito e uma compreensom que contribuiram grandemente a reforzar a personalidade de aluno e à humanizaçom e pacificaçom do mundo en que estamos a viver.

LA TRADUCCION DE LENGUAS COMO INSTRUMENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA Y CONSOLIDACION DE LAS LENGUAS OPRIMIDAS

(Trad. del original galego)

AUTOR : Teresa Barro
M.R.P. : Jornadas do Ensino. Galiza
C. A. : GALIZA

Puede decirse que la traducción está en general, y sobre todo en la península, infravalorada e incomprendida. Se tiende a pensar en ella como si fuese una técnica más o menos automática al alcance de todo el que sepa alguna otra lengua además de la propia. Sin embargo, "saber" lenguas no basta para poder traducir.

Lo que caracteriza a una buena traducción es la fidelidad al espíritu de esas lenguas que se están manejando, y el espíritu de una lengua está íntimamente ligado al espíritu del pueblo que la habla y escribe; por lo tanto, el traductor habrá de esforzarse en entender ese espíritu, tanto como la parte más formal y externa de la lengua de la que traduce y a la que traduce.

Un hecho que se ignora habitualmente respecto al arte de la traducción es el de que sólo es posible traducir a la lengua rpopia, por muy bien que se conozcan otra lengua o lenguas. Fenómeno que sirve para iluminar con gran claridad los problemas que surgen cuando la lengua propia de un pueblo no es la lengua en la que ese pueblo se educa en todas las vertientes de la vida y en la que, por tanto, tiene todos los recursos necesarios para el desarrollo de una vida cultural normal.

Este es el caso de Galicia y, en mayor o menor grado, el de cualquier otro país inmerso en el estado español que, aunque tenga lengua propia, se encuentra con que esa lengua es, en el mundo cultural y educativo, lengua segunda y no primera. En el caso concreto de Galicia, donde la lengua gallega fue y es despreciada e incluso odiada por la clase media y alta urbana, la cultura —entendiendo por cultura no sólo la "alta cultura", sino también las formas de convivencia social, los medios de comunicación y todo lo que no sea lo más inmediato y familiar— le llega al hablante envuelto en expresiones de la lengua dominante, es decir, del castellano. Consecuentemente, al traductor de una tercera lengua ese molde, ajeno al suyo, es el primero que le viene a la mente para verte en él el contenido que quiere expresar y que, lógciamente, saldrá, en principio, corrompido.

No tiene ese problema, en cambio, quien traduce a una lengua en la que se halla "instalado" en todos sus registros; podrá tener otros, si es mal traductor, por ejemplo el de dejarse arrastrar por las formas de la lengua del texto del que traduce, pero en el caso del traductor a una lengua oprimida, incluso el "buen" traductor se ve muy a menudo inerme y sin recursos frente a la lengua de la cultura intermediaria. Así se ha cuestionado, y no sin cierta razón, la posibilidad de traducir la Biblia, por ejemplo, o Marx o Freud, **"directamente"** al gallego. Indudablemente en todos estos casos estará por muy bien que el traductor conozca las lenguas originales. ¿Puede, pues, hablarse de traducción directa cuando existe un proceso de ese género?

El escritor gallego puede evadir, y de hecho evade casi siempre, los efectos debidos a la falta de normalización de la lengua propia. El escritor gallego de novelas, relatos cortos o poemas puede situar la acción y los personajes en ambientes rurales, fantásticos o exóticos y manejar así los recursos del gallego hablado. El traductor al gallego no puede evadirse; tiene, por ejemplo, que hacer hablar a toda clase de personajes, incluso los de la clase media urbana, que en Galicia dejaron de hablar en gallego hace muchos años, en una lengua que perdió o no adquirió los recursos y la gama propios de ese ambiente. Es fácil de ver, por tanto, que la labor de reconstrucción de la lengua que se ve forzado a realizar el traductor al gallego requiere una paciencia infinita y una voluntad poco menos que titánica, y no es exagerado afirmar que, debido a esa situación anormal de la lengua, una página de buena traducción al gallego crea más problemas y requiere más tiempo que la traducción al castellano de esa misma obra entera. He aquí una de las consecuencias trágicas de que la lengua propia no sea la lengua primera.

Volvamos al concepto o idea que se tiene vulgarmente sobre la traducción. El común error de pensar en ella como algo que se hace automáticamente procede de ignorar, o de preferir ignorar, lo que la traducción tiene de arte y artesanía. La traducción es parte del arte de escribir, uno de los senderos posibles del oficio de escritor. Hay que escribir aquello que se traduce y, lo que es más, hay que escribirlo bien.

La traducción es un arte de interpretación. El traductor tiene que confrontar el texto que va a traducir en el mismo espíritu que confronta una partitura el intérprete musical. Una partitura está formada por cifras, símbolos que se pueden aprender a leer y descifrar técnicamente, pero cuya interpretación irá mucho más allá de esa lectura técnica. El músico tiene que interpretar el espíritu, la esencia de la partitura, y comunicarlo al oyente. Del mismo modo, el traductor tiene que interpretar el espíritu del texto y comunicarlo al lector. Lo que quiere decir que entre un traductor y otro habrá tanta diferencia como entre un núsico y otro. Y prueba de la inmensa infravaloración que sufre el arte de la traducción es que, en la península, los traductores literarios, entre los que los hubo y los hay excelentes, medianos y pésimos, no aparecen más que como unos "negros" desconocidos y mal pagados.

Empeñarse en ver la traducción simplemente como una técnica procede, en el fondo, de una falta general de comprensión respecto a la fuerza de determinados elementos que forman parte esencial de cada lengua, elementos culturales, emocionales, espirituales, rítmicos, etc.; es decir, de los elementos que componen la música interior de cada lengua, así como del papel de intérprete que juega todo escritor en la selección que de ellos hace cuando los usa para su arte y oficio.

Así como existe un falso cientifismo que puede conducir a un planeta empobrecido y contaminado y a una vida deshumanizada, hay también un falso internacionalismo, radicalmente distinto del verdadero, que se caracteriza por "internacionalizar" a base de unificar brutalmente, y que habla de una igualación que no es tal sino opresión y asimilación del débil por el fuerte; una unificación que consiste en matar, anular o debilitar cada vez más todo aquello que estorbe o moleste a los intereses de los poderosos y que se apoya en la aplicación de la ley del más fuerte y un ilimitado respeto por el "status quo", que se presenta como detentador del monopolio del buen juicio y la razón. Si lo que caracteriza precisamente al verdadero internacionalismo es el respeto hacia otras razas, lenguas y culturas y un auténtico interés en entenderlas y apreciarlas, la característica del falso internacionalismo es justamente lo contrario, esto es, la falta de respeto y de aprecio por todo lo que sea diferente a la raza, lengua o cultura poderosa y dominante, y un interés genocida en matar y anular las diferencias.

Probablemente el ideal sería hoy para muchos que se escribiese todo en inglés (el original irá siempre en la lengua o lenguas de las potencias mundiales del momento, nunca en otra), y que se encargasen las máquinas de traducir ese original a los idiomas restantes. De ese modo, la única lengua **humana** sería la de los que detentan la hegemonía. Lo que demuestra que, por bajo del interés en mecanizar la traducción y de quitarle importancia existe, en último término, un fuerte desprecio por las lenguas, las culturas y las diferentes personalidades de los distintos pueblos, y un deseo inconsciente de anular la creatividad humana.

La mala traducción es uno de los instrumentos más feroces y con mayor poder para estropear, corromper, contaminar y anular las lenguas. Una mala traducción es infiel al espíritu de las lenguas que maneja. La característica de una buena traducción es la fidelidad creadora; sin eso, no es más que una chapuzada.

Tal vez sea éste el por qué de que no sea posible traducir a otro lengua que no sea la materna, fenómeno éste bien conocido y admitido por cuantos trabajan con varias lenguas, y aceptado en las organizaciones internacionales, donde los traductores son siempre contratados para traducir a sus lenguas respectivas, nunca a otras por muy bien que las sepan y conozcan. Este fenómeno significa, sin duda, que la única lengua que se puede llegar a conocer íntimamente, con la seguridad y los recursos necesarios para poder manejarla debidamente y hacer labor de creación en ella, es la lengua materna.

Este conocido hecho, aceptado e indiscutible como es, tendría que obligarnos a plantear muy en serio, y a analizar también muy en serio, el impacto sobre la lengua materna y propia de los "bilingüísmos" a que nos fuerza el estado español. Si la lengua materna es, en efecto, la única que permite hacer arte y creación artística, la única en la que se puede "escribir", ¿qué ocurre cuando esa lengua materna, esa lengua propia del país, no es la que se usa habitualmente en la enseñanza y en los medios de comunicación, por ejemplo? Cuando la lengua propia queda invadida culturalmente por otra, la consecuencia ineludible y lógica de esa situación es la de que la lengua propia sufrirá un empobrecimiento general y tenderá a estancarse, a no evolucionar con la vitalidad necesaria y a contaminarse de tal manera que quedará, bajo el impacto de la lengua poderosa, convertida en una mala traducción, que "transparentará" la otra lengua cada vez más.

El cuidado y defensa de la lengua propia y de la personalidad de los pueblos exige y aconseja un análisis atento de estos fenómenos asociados con el uso de las lenguas. Para contribuir a este análisis pensamos que sería conveniente que en la enseñanza se utilizase el arte de la traducción como instrumento —el mejor, quizás— de entendimiento y comprensión de las diferencias esenciales que existen y deben existir entre las distintas lenguas y los distintos pueblos, y como reveladora de la música interior que va íntimamente ligada a esas diferencias y que queda desvirtuada y convertida en infernal ruido cuando se traduce mal y sin fidelidad creadora.

Para hacer eso bien y de un modo adecuado nos parece esencial que se traduzcan siempre obras enteras, poemas enteros, relatos completos, y no fragmentos de ellos que no permiten entrar en el espíritu de las lenguas ni manejarlas con inspiración y arte. Si uno de los fines de la educación tendría que ser el desarrollo de un espíritu crítico que no permita aceptar lo que interesadamente quieran echarnos encima los que tengan poder para hacerlo, dar ya en la escuela una idea clara de lo que es traducir contribuirá a mantener alerta al hablante de los peligros de la mala traducción inconsciente que, de otro modo, minará su personalidad cultural y humana.

Pensamos también que este trabajo de entender en qué consiste la traducción y las problemáticas que plantea es uno de los mejores caminos para inculcar el respeto y la comprensión hacia las diferentes razas, lenguas y culturas. Un respeto y una comprensión que contribuirían grandemente a la humanización y pacificación del mundo en el que estamos viviendo.

O EMPREGO DOS MASS MEDIA E CIAV NA ESCOLA EM GALEGO, PARA A NORMALIZAÇOM DA CULTURA PROPIA: O CASO DA GALIZA.

AUTOR . José Paz e José L. Fontenla.
M.R.P. : Associaçom Socio-Pedagógica Galega
C. A. . GALIZA

INTRODUCÇOM

Partimos da ideai fundamental de que um homem sem informaçom é um cidadâo sem opiniom; dito de outra maneira que o ensino deve facilitar toda classe de auxilios para que o meninho ou criança saiva reagir face aos estímulos devidamente, saiba escolher.

Consideramos que os mass média estam a constituir uma segunda escola ou melhor ainda "uma escola paralela", que compete e anula em parte os conteudos, quando nom os supera, da escola, do liceu e do próprio ensino universitário. Hoje resulta inadiável tratar o tema do emprego dos mass média na escola e inclusive, a criaçom de Cursos de Iniciaçom Audio-Visual (CIAV) na escola, quer como uma disciplina mais a ensinar, quer tamem como uso de mass media e de técnicas audiovisuais no ensino de todas as disciplinas, como elemento auxiliar importante para espalhar o que som os conteudos do ensino nesta altura histórica.

No caso concreto da naçom galega, esta problemática apresenta caracteristicaspróprias, de deu, ao caracterizar-se a naçom galega por uma sociedade que esta submetida a duas culturas com as respectivas línguas, em conflito, a própria, a galega e a do Estado, espanhola, com as consequêntes repercusoes de aculturaçom, colonizaçom, bilingüísmo desequilibrado, diglossia, etc. Por isso os mass media devem ser tidos em conta preferentemente no ensino galego, assi quanto as técnicas audivi suais (alem das de informátiça, etc.) que vam vir impostas polo próprio desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna actual.

Do uso adequado dos mass média e das técnicas audiovisuais (tamem da informática) dentro do contexto próprio da cultura, nacional galega, no ensino se vam a derivar nom só consequências pedagógicas importantes, nsenom tamem o lograr a recuperaçom do galego e a normalizaçom de cultura própria, como primeiro passo para garantir um cidadâo preparado para se enfrentar com os problemas da sociedade, além des individuais.

De facto essa "escola paralela" que som os mass média, que empregam em determinados casos técnicas audiovisuais, tenhem uma grande incidência na sociedade de hoje e, portanto, nas crianças que devem familiarizar-se com um uso adequado de esses meios, que estam operando sobre elas desde que se encontram na primeira idade. A incidência de Tv é um caso claro do que estamos a dizer, a única forma de conseguir um alunado crítico e independente, face a esser meios, é prepara-lo nom só na leitura e análise crítica desses meios, senom tamem conhecer como é que cunfionam e trabalham esses meios, e, além disso, ensinar a usá-los inclusive no ensino, como elemento mais auxiliar no processo educativo que se desenvolve na aula.

Cremos, além disso, que o emprego nas escolas das técnicas audiovisuais devidamente, tende a aumentar a receptividade do aluno, criando novas situaçoes perceptivas, permitindo mesmo concentraçoês de atençom novas. Por outro lado consideramos que o emprego dessas técnicas estimulará e alongará a actividade escolar, permitindo estabelecer inclusive outros modelos de comunicaçom entre professor e alunado, em formas do co-participaçom e de descoberta face ao meio, e ao ensino que se está a recever, provocando incluso uma reactivaçom da actividade mental, em múltiplos aspeitos, ao ter uns novos estímulos que podem ser polivalentes e que garantem uma maior indepêndencia do alunado, desfazendo as relaçoes existentes entre alunado a professorado ha forma tradicional. A tradicional dependência do alunado nessas relações sofrirá de facto uma grande mudança.

Por outra parte os efeitos de empregar sistemas de análise dos mass media, inclusive escritos, e a utilizaçom da imagem, vam permitir mesmo a ajudar a estruturar a realidade (H. Wallon). Se bem, se tem falado duma captura da inteligência pola imagem, que se estaría a produzir repetidamente fora da escola, provocando incluso estereotipos de comportamento e de cultura; com posibilidade de criar por enchimento e collatagem da persoa receptora uma lavagem cerebral que levasse à simplificaçom do mundo e da sua vissom, gerando mesmo experiências de vazio e de ausência de ser (face aos conhecimentos reais e as consequêntes actividades construtivas), por desarraigo do meio em que se vive.

Certamente a ideia de uma "aldeia global", e da homogeneizaçom cada vez maior, incluso no sentido que denuncia A. Mattelart, dos espaços culturais por necesidade do capitalismo, pode ter uma maior incidência, se nom se empregam e ensinam a empregar os mass média e ao técnicas audiovisuais e escritas nos centros docentes, de forma que as crianças de quaisquer partes do mundo podam reagir face a esses estímulos cada vez mais poderosos e inevitáveis. Saber escolher a informaçom recevida e saber "escolher bem", seria uma das finalidades essenciais deste processo de ensino, assim quanto garantir o enraizamento no meio social e cultural a que se pertenece.

A percepçom simplificada e orientada (manipulada inclusive por muitas vezes) da mensagem, tanto escrita como audiovisual, pode representar uma vissom parcelar da realidade, se bem a multiplicidade de mensagens, nomeadamente no caso de existir imagem, mais fugidia e menos reflexica (no sentido tradicional do termo) tamem pode significar uma ampliaçom da vissom sectorializada do ensino tradicional.

Platom referiondo-se à escrta afirmava "Antes dela todo era imóvel; com ela tudo se tornava móvel" No caso dos mass média a mobilidade acrecenta-se ainda muito mais, nomeadamente nos casos de maior impacto, como radio e tv.

Compartilhar o grau de contrôle pedagógico em forma interdisciplinar e participativa (do professorado e alunado) face à materia audiovisual proposta e do pròprio ensino, devera ser tamem um dos objectivos em determinados niveis do ensino a conseguir, garantindo um critério de integraçom que deve presidir nom só essa actividade pedagógica, senom incluso para com respeito à sociedade e a necesidade da sua transformaçom, na medida em que toda renovaçom pedagógica visa uma mudança social.

A renovaçom pedagógica que permite um uso adequado dos mass media e das técnicas audivisuais no ensino, realmente pode nesse sentido ser formidável, ligando nom só a escola ao meio, senom nomeadamente às formas culturais e lingüísticas da comunidade nacional a que se pertence, sem deixar por isso de apanhar quando proceda de instancias universais e comuns a toda a humanidade.

Trata-se pois de conseguir uma pedagogia da participaçom, da acçom (Viqueira), na medida tamem em que as novas tendências da pedagogia chamam, em larga medida, para actividades educacionais de descoberta e de análise crítica. Só os feitos de que a criança pode claramente tomar consciência e que tenha sido levada a verificar por si própria, depois de formular e experimentar, podem ser asimilidos, e ser contributo para aumentar a sua inteligência. Esse trabalho pode e deve ser, ademais, um trabalho colectivo, em equipa. O problema é ligar a relaçom entre imagem (noticia) com a realidade (com todo o esplendor do inominado (Mounier) e a linguagem. Fazer observar e fazer comprender.

Alem disso estamos realmente perante um processo substâncial da personalidade da criança, dentro do dominio fundamental da expressom e comunicaçom que "com-formam um todo que atinge uma extensom que só se justifica pola natureza particular de cada um –o espaço, o corpo, a palavra– a imagem" "com uma globalidade na estrutura dessa área que nom deve perder-se" (L. Cortesão) e que nos ligamos, no caso galego, à cultura e linguagem da comunidade nacional galega. Focamos, pois, o emprego dos mass média e das técnicas audiovisuais na escola, como formadora de uma vissom objectiva e lógica da realidade que arrodeiá ao alunado, de forma a ele compreender, de forma crítica, essa realidade, provocado a existência de critérios próprios e nom de simples receptor, sem participaçom nem acçom social, face aos feitos, e mensagens recibidas.

Estas técnicas permitem ademais aumentar a pedagogia da motivaçom de forma polivalente e incluso apoiando a noçom de unidade pedagogica do ensino, concebido de forma interdisciplinar, de maneira que o alunado nom deve ficar à simples expressom, senom que deve ir alem disso, à expressom critica encaminhada à acçom. A formaçom da inteligência, finalidada principal do ensino, pode ter uns eficazes colaboradores no emprego dos mass média e das técnicas audiovisuais, sempre que vise uma pedagogia da descoberta e redescoberta, da aprendizagem do saber fazer a agir, da sensibilizaçom e da motivaçom que permitem reforzar aas percepçoes, estabelecendo melhores relaçoês entre a imagem mental e a linguagem.

Para muitos a "era do papel" estaria terminada, substituindo-se por uma idade "pós-literata" (Riesman) ou "pós-escritural" (Friedman) que retrogradaria do logos para o mito. O nosso tempo tornaria-se um "universos imageificado" (Cohen.Seat) um mundo póvoado de "duplos" (Morim), fonte de desordem e fonte de toda alienaçom. Face a algumas dessas visoês pesimistas, resulta claro que o alunado dedica muito tempo às mesagens dos mass média, nomeadamente audiovisuais, mais do que quase às actividades escolares; alem disso, estaria o impacto das mensagens desses meios e das actividades escolares, de mui diferente capacidade impactante.

A ideia que se persegue com a introducçom da análise dos mass media e das técnicas audiovisuais no ensino visa realizar a preparaçom das verdadeiras necesidades do alunado, a fim de que descobra progresivamente o seu meio e o seu tempo, sendo capaz de poder tomar decissoês convenientes, com critério fundamentado e encaminhadas a provocar a mudança social na comunidade em que esteja inmerso. Trata-se de fazer que se evitem as informaçoês que tendem a "desarreigar", num "escola paralela" de carácter fundamentalmente audiovisual (mass media, tv) e sustitutiva da tradicional, o alunado, oferecendoelhe visoês paracelares da realidade, em que teóricamente nom pode intervenir com a su acçom, superando as dificuldades geradas por uma informaçom que "propoe à criança uma forma radcalmente nova de participaçom no mundo, que acarreta uma naturaçom acelerada e as mais das vezes anárquica; a criança de hoje é um prematura afectivo e intelectual e paradoxalmente "adultizado" por essa mesma informaçom que tende a infantilizar ao adulto" (Dieuzeid).

Para nos, como no caso de introducçom da informática, como já se está a fazer em muitos paises, no ensino, trata-se de provocar uma aprendizagem em que o essencial reside no exercicio da faculdade de julgar, de operar, e de o fazer a partir do espírito crítico, devidamente consolidado. Ensinar a escolher e fundamentar a acçom, seria o papel do emprego dos mass media e técnicas audiovisuais na escola, face ao papel tradicional do ensino de ministrar conhecimentos, alguns já inoperantes ou mesmo ultrapassados. Uma pedagogia do devir que prepara ao alunado para a assimilaçom dos novos conhecimentos derivads dos avanços tecnológicos, cada vez maiores, mas que permite fixar umas basses e alicerces fundamentais, cimentaçom da cultura própria na actual altura histórica.

Estas técnicas audiovisuais e a pedagogia dirigida à análise dos mass media, que permite conferer uma visom mais integrada e globalizada do espaço planetário e próprio, permitirá tamem estabelecer a destrinça entre as acçoes educacionais de informaçom e as operaçoês de formaçom, "entre a tomada de contacto com o dado global (que pode ser colectivo) e o exercicio analítico e crítico (que deve ser personalizado" (Dieuzeide), de forma a garantir uma maior eficácia da educaçom no nosso tempo, em grupos de equipa, mantendo assim um equilibrio dinâmico entre alunado entre si e o mesmo professorado. Essa pedagogia vai destinada a que o alunado poda dispôr dos dispositivos suficientes, destinados a ser capaz de resolver os problemas a pôr no proprio contexto do ensino, ademais da realidade social circundante. Deve ter-se sempre em conta que em todo caso a comunicaçom nunca é o transporte de uma significaçom acabada, transmissora, de uma mensagem, de um pensamento, perfeitamente constituidos, senom que só estabelece uma relaçôns significantes, e daí nasce a importância da educaçom com emprego dessas técnicas audiovisuais e dos mass media, na medida em que se tem de provocar uma aprendizagem que faga ultrapassar as imagens e mensagens para atingir uma linguagem conceptual crítica, de consciência racional no sentido de "as mensagens audiovisuais facilitam à criança a conquista da relatividade intelectual e da reversibilidade operária" (Piaget), que caracterizam os progressos da vida mental personalizada; isto é, facultam ao indivíduo para superar e mudar, controlar e modificar, o meio.

Estes meios e técnicas permitem com efeito o fabrico, armazenagem e transporte de uma quantitade considerável de energia pedagógica imediatamente mobilizável própio de sistemas educativos em expansom, normalmente vencelhados tamem a processos informativos em expansom.

A concepçom da acçom educativa e das relaçoês estritamente humanas de professor-aluno, ficam alteradas totalmente com os adiantos tecnológicos, (livro, imprensa, mass media audiovisuais, videos, etc.) de modo que o alunado (e o mesmo profissorado) esta cada vez mais ligado a conhecimentos que procedem de diferente origem pedagógica do que o simples professor. O material didáctico actual, derivado dos avanços tecnológicos, obligam a que os contactos professores-alunado se transferam mais para actos de orientaçom e coordenaçom e de motivaçom, do que para o simples nivel de transmissom de conhecimentos, polo que os processos de renovaçom pedagógica som imprescindiveis, além das acçoês institucionais (políticas educativas) estabilizadas num sistema para fazer a mudança necessária, nom só no dominio educativo, senom tamem na sociedade para "aggiorná-la" aos nossos tempos e à nova tecnologia. Na nossa opinion isto vai provocar, como de facto cremos esta a acontecer já, uma menor influência do professorado sobre o alunado, na medida em que nom só este receve mais informaçom por outros canais diferentes dos escolares, senom tamem na medida em que o professor se encontra numa nova situaçom pedagógica face aos meios e as máquinas, tema que no dominio da informática/cibernética aparece mais claro. Esta situaçom fai tamem que o "segredo" da pedagogia do professorado, desapareza no sentido tradicional, pois há material pedagógico mais que suficiente para espalhar atraves de eios como os mass media e as técnicas audivisuais, que permitem armazenar e distribuir ou re-distribuir todos os conhecimentos existentes agora no mundo.

A cultura própria de cada comunidade nacional vai estar muito condicionada, em quanto à sua recuperaçom e expansom, por estes meios e técnicas audiovisuais, alem da informática, que se apresentam como dominantes nas sociedades avanzadas e industrializadas. Esquecé-lo seria um grande erro em qualquer processo de renovaçom pedagógico-educativa que vise estabilizar e normalizar as culturais nacionais próprias no mundo de hoje.

Ai reside a importância de dispormos a utilizaçom dos meios de comunicaçom em galego para a normalizaçom da cultura nacional própria, e rehabilitar a lingua nativa de mais do oitenta por centro de populaçom galaica, assim como a necesidade deintroduzirmos o CIAV na escola para garantir uma leitura e visom critica dos mass média no ensino galego.

A NECESIDADE DA UTILIZAÇOM DOS MEIOS DE COMUNICAÇOM EM GALEGO PARA A NORMALIZAÇOM DA CULTURA PROPRIA.

Trata-se de consderarmos a situaçom e o rol que tenhem os mass mediana naçom galega, tendo em conta que nesta al

tura é um pais colonizado-dependente, submetido a um Estado, o espanhol, que ainda nom sofreu transformaçoês sustanciais em quanto à sua estrutura e natureza e no qual as discriminaçoês para com as culturas e línguas de milhoês de cidadaôs galegos, bascos e catalaês ainda se mantenhem, estabelecendo-se mais que um critério de igualdade entre as linguas e culturas respectivas, o impérido da espanhola sobre as restantes, situadas em graus claros de subordinaçom, a todos os níveis.

Entendemos que só os meios de comunicaçom redigidos no idioma nacional da Galiza podem servir para a finalidade que nos propomos de recuperaçom e normalizaçom da cultura galega no seu espaço próprio, o galaico-luso-brasileiro-africano de expressom portuguesa, polo que alem do pouco material que actualmente existe em galego –só hai um meio de comunicaçom redigido totalmente em galego que ainda subsiste: A Nossa Terra –deve-se procurar o emprego de material português e brasileiro, na medida do possível, para provocar a descolonizaçom do galego.

A nossa ideia é, a partir de uma análise sociológico-pedagogica geral sobre a situaçom da escola e dos mass media na Galiza actual e o rol que desempenahm –ambos, escola e meios de comunicaçom– de reproducçom do sistema ao serviço das classes dominantes e a sua ideologia, formular propostas de normalizaçom da língua e cultura da nacionalidade galega que recuperem a língua-padrom culta (galego reintegrado), reforçem esa lingua como própria na escola e liguem a escola à comunidade nacional galega, rompendo o colonialismo do espanhol, e fazendo, atraves do uso dos mass media em galego e de técnicas audiovisuais, que a língua galega seja uma língua universal e de transmissom do saber, ocupando o lugar que lhe pertence no ensino.

Visa-se tamem que, portanto, a língua castelhana passe a ocupar o seu lugar no ensino, como segunda lingua instrumental de valor internacional, e se fixem as bases para o ensino de uma terceira lingua internacionalmente valida: inglês/francês, etc.

Além desta ideia primordial, relativamente à consolidaçom da linguagem galega e da acquisiçom da língua-padrom como segundo grau de socializaçom, esta tamem a necesidade cada vez maior do uso da nova tecnologia no ensino galego, tanto na sua forma de emprego das técnicas audiovisuais, quanto da informática/cibernética que nom é, neste caso, objeto deste trabalho.

Só, portanto, o ensino em galego que acolha estes avanços tecnológicos poderá permitir que o alunado poda defrontar os problemas reais da sociedade galaica nesta altura histórica.

Con afeito, as técnicas jornalísticas e dos meios audiovisuais, de forma conjunta, deveriam ser explicadas has aulas e empregadas de forma interdisciplinar, para conseguir que o alunado estivesse preparado para reagir face aos bombardeiros mensàgens e imagens que vam ir, em certa forma, substituindo numa "escola paralela", o ensino da escola tradicional dos colégios e centros docentes.

Além dessa técnicas, que som imprescindíveis para o alunado aprender a avaliar as noticias de forma ajustada, tanto para quanto respeita ao receptor, quanto para com respeito ao entorno cultural e social em que a noticia se produz e é transferida para outros pontos, resulta imprescindível explicar in situ, na medida do possivel, o emprego dos sistemas audiovisuais, nomeadamente a fita gravadora, video, imprensa escrita, numha graduaçom que permita ao alunado uma preparaçom adequada. Estas técnicas servem para qualquer disciplina de forma complementar e se bem seriamos partidárioa já da inclusom dum Curso de Iniciaçom Audio-Visual (CIAV) nas escolas e centros docentes, pensamos que no entanto pode-se suplir essa carência com o emprego de material que exista, ou poda existir em breve, nas escolas e liceus e que permitem levar a cabo uma programaçom mínima nesse sentido.

Consideramos que o CIAV deve sempre ir acompanhado de explicaçoês nítidas sobre os mass média, de forma que o manejo de meios como cámaras, video, magnetofonos, projectores de slides, etc. podam ter funçom propria dentro do contexto dos meios que estam a influeênciar o alunado quotidianamente.

Deve explicar-se as diferenças entre informaçom e comunicaçom, o conteudo do processo informativo nos mass media, diferenças comunicacionais da informaçom, publicidade e propaganda, estrutura da informaçom e técnicas informativas, publicitárias, etc., emprego de técnicas audiovisuais experimentais do ensino de diversas disciplinas, com producçom própria (com cámaras de video, máquinas fotográficas para alides, etc.), recolha de instantâneas ou tomas no meio, etc.

A introducçom das técnicas jornalísticas (e do jornalismo) deve ir dirigido ao ensino da língua nativa própria, assim quanto o emprego das técnicas audiovisuais; de pouco lhe pode servir ao alunado conhecer ambientes exteriores o extranhos ao seu, se primeiramente nom sabe atender à sua realidade mais imediata.

Uma leitura e visom crítica dos mass media para tal fim, no ensino galego, tem que partir do ensino das técnicas informativas (preguntar, seleccionar ou fazer a escolha, evitar erros, fazer releitura do redactado e ordenar os dados dos apontamentos, redactar a notícia ou texto corregindo os defeitos gerais de redacçom, galegos e técnicos, ler e seguir a noticia, sublinhar o mais importante, escrever a opinion sobre o conteudo, debater os conteudos). E necessário em todo caso constextuar os meios na realidade social, assim quanto as suas mensagens, empregar material galaico-luso-brasileiro face ao espanhol a fim de "desblocar" a cultura e língua galegas e as devolver ao seu espaço próprio; empregar em contraste textos espanhois, etc., sublinhar o sucursalismo dos meios e analizar o colonialismo e a aculturaçom, aprender a seleccionar a informaçom, ensinar a ter uma opinion fundada no criterio próprio, conseguir integrar ao alunado no seu meio e na sua língua, o conhecimento de outras linguas instrumentais, explicar o imperialismo e dependência informativa, direito de imagem, comunicaçoês via satélite, etc. em funçom de valores éticos fundamentais da persoa como direitos humanos, liberdades fundamentais, a paz, libertaçom dos povos e autodeterminaçom, etc. de forma que o alunado poda comprender nom só o contexto proprio, senom tamem o mundial.

Evidentemente os níveis de ensino marcaram um diferente emprego dos mass média e das técnicas audiovisuais, de forma que esteja ao alcance do alunado o posibilidade de participaçom real, pois do ponto de vista simplemente mecánico o uso é facil, mas nom deverá produzir-se em boa técnica pedagógica nenguma relaçom de dependência para com respeito ao meio, máquina, video, magnétofono, etc., senom todo o contrário, deve procurar-se um uso adequado dos meios por parte do alunado.

Trata-se de que o alunado deixe de ser dependente de técnicas pedagogicas já ultrapassadas e de que com aspeitos criativos poda controlar ele os meios e com eles obter conhecimentos suficientes para actuar de forma adequada, sob a orientaçom motivadora do professor e demais membros da equipa da turma da aula, por grupos, etc.

Meio, palavra, expressom e comunicaçom, imagem/mensagem, devem estar interrelacionados num "continuum" que permita ao alunado adquirir a linguagem que lhe corresponde no mundo actual, para defrontar os problemas que tem a sociedade e o individuo. Só nesse contexto resulta viável a proposta que fazemos de criaçom de cursos de iniciaçom audiovisual e de emprego desses meios nas diferentes disciplinas. O professor será mais animador e orientador do que outra cousa e com os seus colegas ha permitir que os conhecimentos que adquiram os alunos tenha uma aplicaçom práctica, de forma interdisciplinar, na luta pola liberdade individual e colectiva e da subsequênte mudança social para melhor, dentro do ensinar a aprender; do "aprender a aprender".

EL EMPLEO DE LOS MASS MEDIA CIAV EN LA ESCUELA EN GALLEGO, PARA LA NORMALIZACION DE LA CULTURA PROPIA: EL CASO DE GALIZA.

(Traducción del original galego)

AUTOR : José Paz e José L. Fontenla
M.R.P. : Associaçom Socio-Pedagógica Galega
C.A. : GALIZA

INTRODUCCION

Partimos de la idea fundamental de que un hombre sin información es un ciudadano sin opinión; dicho de otra manera, en referencia a la enseñanza, que ésta ha de facilitar toda clase de auxílios para que el muchacho o niño sepan reaccionar frente a los estímulos debidamente; sepan elegir. Consideramos que los mass media estan constituyendo una segunda escuela, o mejor, aun una "esculea paralela", que compite y anula en parte los contenidos, cuando no los supera, de la escuela, instituto y de la propia enseñanza universitaria. Hoy resulta imprescindible tratar el tema del empleo de los mass media en la escuela e incluso la creación de Cursos de Iniciación Audio-Visual (CIAV) en la escuela, ya como una disciplina mas a enseñar, ya también como uso de mass media y técnicas audiovisuales en la enseñanza de todas las disciplinas, como elemento auxiliar importante para difundir lo que son los contenidos de la enseñanza, en este momento histórico.

En el caso concreto de la nacionalidad gallega, esta problemática presente características propias, específicas, al caracterizarse la nacionalidad gallega por una sociedad que está sometida a dos culturas con las respectivas lenguas, en conflicto; la propia o gallego y la del Estado, la española, con las consecuentes repercusiones de aculturación, colonización, bilinguüísmo desequilibrado, diglosia, etc. Por ello los mass media deben ser tenidos en cuenta, preferentemente, en la enseñanza en gallego, asi como las técnicas audiovisuales (además de la informática, etc.), que van a venir impuestas por el propio desarrollo tecnológico de la sociedad moderna actual.

Del uso adecuado de los mass media y de las técnicas audiovisuales (también de la informática), dentro del contexto propio de la cultura nacional gallega, en la enseñanza, se van a derivar no solo consecuencias pedagógicas importantes, sino también el **lograr la recuperación del gallego y la normalización de la cultura propia**, como primer paso para garantizar un ciudadano preparado para enfrentarse con los problemas de la sociedad, además de los individuales.

De hecho esa "escuela paralela", que son los mass media, y que emplean en determinados casos, técnicas audiovisuales, tiene una gran incidencia en la sociedad actual, y por ello en los niños, que deben familiarizarse con el uso adecuado de esos medios, que estan operando sobre ellos desde que se encuentran en la primera infancia o edad. La incidencia de TV es un caso evidente de lo que estamos diciendo; la única forma de conseguir un alumnado crítico e independiente de esos medios, consiste en prepararlo no sólo en la lectura y análisis crítico de esos medios, sino también conocer como es que funcionan esos medios y además enseñar a usarlos, incluso en la enseñanza, como un elemento más auxiliar en el proceso educativo que se desarrolla en el aula.

Creemos además que el empleo en las escuelas de las técnicas audiovisuales debidamente, tiende a aumentar la receptividad del alumno, creando nuevas situaciones perceptivas, permitiendo incluso concentraciones de atención nuevas. Por otra parte, consideramos que el empleo de esas técnicas estimulará y aumentará la actividad escolar, permitiendo establecer inclusive otros modelos de comunicación entre profesor y alumnado, en formas de coparticipación y descubrimiento, frente al medio y a la enseñanza que se está recibiendo, fomentando la reactivación también de la actividad mental en múltiples aspectos al existir unos estímulos nuevos, que pueden ser polivalentes y que garantizan una mayor independencia del alumnado, y modificando las relaciones existentes entre alumnado y profesorado ya citads, en su forma tradicional. La tradicional dependencia del alumnado en tales relaciones sufrirá de hecho un gran cambio.

Por otro lado, los efectos de emplear sistemas de análisis de los mass media, incluso escritos, y la utilización de la imagen vá a permitir ayudar a estructurar la realidad al alumnado (H. Wallon).

Si bien se ha hablado de una captación de la inteligencia por la imagen, que aconteceria fuera de la escuela, llegando a crear incluso estereotipos de comportamientos y cultura, con posibilidad de crear por "llenado" y "cubrimiento" de la persona receptora, un lavado de cerebro (que llevase a la simplificación del mundo y de su percepción, generando incluso experiencias de vacio y de ausencia del ser) frente a los conocimientos reales, y las consiguientes actividades constructivas, por desarraigo del medio en que se vive.

Ciertamente la idea de una "aldea global" y de la homogeneización, cada vez mayor, incluso en el sentido que denuncia A. Mattelart, de los espacios culturales por necesidades del capitalismo, puede tener una mayor incidencia, sinó se utilizan (y enseñan a utilizarse) los mass media y las técnicas audiovisuales y escritas en los centros docentes, de forma que los niños, de cualquier parte del mundo, puedan reaccionar frente a esos estímulos cada vez más poderosos e inevitables. Saber escoger la información recibida y "sabe escoger bien" seria una de las finalidades esenciales de este proceso de la enseñanza, asi como garantizar el arraigamiento en el medio social y cultural a que se pertenece.

La percepción simplificada y orientada (manipulada inclusive en muchas ocasiones) del mensaje, tanto escrito como audiovisual, puede representar una visión parcializada de la realidad, si bien también la multiplicidad de mensajes, especialmente en el caso de la existencia de la imagen (más fugaz y menos reflexiva, en el sentido tradicional del término) puede significar uma ampliación de la visión "sectorializada" de la enseñanza tradicional.

Platon al referirse a la escritura afirmaba "antes de ella todo era inmóbil; con ella todo se vuelve móbil" En el caso de los mass media, la mobilidad se acrecienta aun mucho más, especialmente en los casos de mayor impacto, como la radio y tv.

Compartir el grado de control pedagógico, en forma interdisciplinar, y participativa, del professorado y alumnado, frente a los materiales audiovisuales propuestos, y de la propia enseñanza, debería resultar igualmente uno de los objetivos, en determinados niveles de la enseñanza, a conseguir, garantizando un criterio de integración que debe presidir no solamente esa actividad pedagógica, sinó también con respecto a la sociedad y a la necesidad de su transformación, en la medida en que toda renovación pedagógica supone y persigue un cambio social.

La renovación pedagógica, que permite el uso adecuado de los mass media y de las técnicas audiovisuales, en la enseñanza, realmente puede en tal sentido resultar extraordinaria, ligando no sólo la escuela al medio, sinó especialmente las formas culturales y lingüístics de la comunidad nacional a que se pertenece, sin dejar por ello de acoger cuanto proceda de instancias universales y comunes a toda la humanidad.

Se trata de lograr por tanto una **pedagogia de la participación y de la acción (viqueira)**, en la medida también en que las nuevas tendencias de la pedagogia reclaman, en gran medida, actividades educativas de descubrimiento y análisis crítico. Solo los hechos que el niño puede claramente formar en su conciencia y que haya podido verificar por si después de formularlos y experimentarlos, pueden ser asimilados y ser contribución en el aumento de su capacidad intelectual. Ese trabajo puede y debe ser además un trabajo colectivo, en equipo; el problema es vincular la imagen (noticia p.ej.) con la realidad (con "el

esplendor de lo inominado: Mounier) y el lenguaje. Hacer observar es hacer comprender. Además estamos ante un proceso que resulta sustancial para la personalidad del niño, dentro del dominio fundamental de la expresión y la comunicación que "conforman un todo que abarca una extensión que sólo se justifica por la naturaleza peculiar de cada uno —espacio, cuerpo palabra e imagen" y "con una globalidad en la estructura de ese área que no debe perderse" (L. Cortesão) y que nosotros ligamos, en el caso gallego, a la cultura y lengua de la comunidad nacional gallega. Enfocamos por tanto el empleo de los mass media y de las técnicas audiovisuales, en la escuela, como formadores de una visión objectiva y lógica de la realidad que rodea al alumno, de forma que pueda comprender de forma crítica esa realidad, provocando la existencia de criterios propios, y no de simple y pasivo receptor, sin participación en la acción social, frente a los hechos y a los mensajes que se reciban.

Estas técnicas permiten además **aumentar la pedagogia de la motivación**, de forma polivalente, e incluso apoyar la unidad pedagógica de la enseñanza; concebirla de forma interdisciplinar de manera que el alumnado no quede en la simple expresión, sinó que yendo más allá entre en la expresión crítica, encaminada a la acción. La formación de la inteligencia, finalidad principal de la enseñanza, puede tener unos eficaces colaboradores en el empleo de los mass media y de las técnicas audiovisuales, siempre que se persiga una pedagogia del descubrimiento y redescubrimiento, del aprendizaje del saber hacer y actuar, y de la sensibilización y motivación, que permitan reforzar las percepciones, estableciendo mejores relaciones entre la imagen mental y el lenguaje.

Para muchos la "era del papel" estaría terminada, sustituyéndose por una edad "post-literaria" (Riesman) o "post-escritural" (Friedman) que retrotraeria del "logos" para el "mito". Nuestro tiempo seria un "universo imageificado" (Cohen-Seat), un mundo poblado de 'duplos" (Morin), fuente de desorganización y de alienación. Frente a algunas de esas visiones pesimistas, resulta evidente que el alumnado dedica mucho tiempo a las imagenes, de los mass media, especialmente audiovisuales, más del que casi dedican a las actividades escolares, de muy diferente capacidad impactante.

La idea que se persigue con la introducción del análisis de los mass media y de las técnicas audiovisuales en la enseñanza, procura realizar la preparación del alumnado, para atender a las verdaderas necesidades, a **fin de que descubra progresivamente su medio y su tiempo**, siendo capaz de tomar decisiones convenientes, con criterio fundado, y encaminadas a provocar el cambio social en la comunidad en que se encuentra inmerso. Se trata de realizar que se eviten las informaciones que tienden a desarraigar con una "escuela paralela", de carácter fundamentalmente audiovisual (mass media, tv) (y sustitutiva de la tradicional), al alumnado, ofreciéndole visiones parciales de la realidad en que teóricamente no puede intervenir con su acción, superando las dificultades generadas por una información que "propone al niño una forma radicalmente nueva de participación en el mundo, que conlleva una maduración acelerada y la mayor parte de las veces anárquica; el niño actual es un prematuro afectivo e intelectual y paradójicamente "adultizado" por esa misma información, que tiende a infantilizar al adulto" (Dieuzeid)

Para nosotros (como en el caso de la introducción de la informática en la enseñanza como ya se está haciendo en muchos países) se trata de provocar un aprendizaje en que lo esencial reside en el **ejercicio de la facultad de juzgar, de operar y de hacerlo a partir del espíritu crítico**, debidamente consolidado. Enseñar a elegir y fundamentar la acción, seria el papel del empleo de los mass media y de las técnicas audiovisuales en la escuela, frente al papel tradicional de la enseñanza, de administrar conocimientos, algunos ya inoperantes o incluso trasnochados. Una pedagogia del futuro, del devenir, que prepara alguno para la asimilación de los nuevos conocimientos derivados de los avances tecnológicos, cada vez mayores, pero que permita fijar unas bases o cimientos fundamentales, base de la cultura propia, en la actual coyuntura histórica.

Estas técnicas audiovisuales y la pedagogía dirigida al análisis de los mass media, que permita conferir una visión más integrada y globalizada del espacio planetario y del propio, permitirá igualmente **fijar la separación entre las acciones educativas de información y las operaciones de formación** "entre la toma de contacto con el dato global (que puede ser colectiva) y y el ejercicio analítico y crítico (que debe ser personal)". (Dieuzeide), de forma que se garantice una mayor eficacia de la educación en nuestro tiempo, con grupos de equipos; manteniendo asi el equilibrio dinámico entre el alumnado entre si y el profesorado. Esa pedagogia va destinada a que el alumnado puede disponer de los dispositivos suficientes para ser capaz de resolver los problemas que se pongan en la misma enseñanza, y además los de la realidad social circundante. Se debe tener siempre presente que en todo caso **la comunicación nunca es transporte de una significación acabada**, transmisora de una mensaje, de un pensamiento perfectamente constituido, sino que **sólo establece una relación significante; y de ahí nace la importancia de la educación** con el empleo de esas técnicas audiovisuales y de los mass media, en la medida en que se **ha de provocar un aprendizaje que ultrapasa las imágenes y mensajes para alcanzar un lenguaje conceptual crítico, de conciencia racional en el** sentido de que "los mensajes audiovisuales deben facilitar al niño la conquista de la relatividad intelectual y de la reversibilidad operativa" (Piaget), que caracteriza los progresos de la vida mental personalizada: esto es, facultan al indivíduo para superar y cambiar, controlar y modificar el medio.

Estos medios y técnicas permiten efectivamente la fabricación, almacenamiento y transporte de una cantidad considerable de energia pedagógica inmediatamente movilizable, propios de los sistemas educativos en expansión, (vinculados también a los procesos informativos en expansión).

La concepción de la acción educativa y de las relaciones estrictamente humanas de profesor-alumno queda alterada totalmente con los adelantos tecnológicos (libro, imprenta, mass media , audiovisuales, vídeos, etc.) de modo que el alumnado (y también el profesorado) está cada vez más vinculado a conocimientos que van a proceder de diferente origen pedagógico del que representa el profesor. El material didáctico actual, derivado de los avances tecnológicos, obliga a que los contactos profesores-alumnado se transfieran para actos de orientación y coordinación y motivación, más que para el simple sistema de transmisión de conocimientos tradicional, por lo que los procesos de renovación pedagógica son imprescindibles, más allá de la labor de las acciones educativas institucionales (políticas educativas estabilizadas en un sistema), para realizar el cambio necesario no sólo en el campo educativo, sino también en la sociedad para "aggioarnarla" a nuestro tiempo y a la nueva tecnología. En nuestra opinión esto va a provocar, como de hecho creemos está aconteciendo ya, una menor influencia del profesorado sobre el alumnado, en la medida en que no sólo recibe éste más información por otros canales diferentes de los escolares, sinó también en la medida en que el profesor se encuentra ante una nueva situación pedagógica, frente a los medios y las máquinas, tema que en el campo de la informática/cibernética aparece más evidente. Esta situación hace también que el "secreto" profesional, de la pedagogia del profesorado, desaparezca en el sentido tradicional, pues existe material pedagógico, a veces más que suficiente, para difundirlo a través de los medios como los mass media y técnicas audiovisuales, y que permiten almacenar, distribuir y re-distribuir todos los conocimientos existentes ahora, en el mundo actual.

La cultura propia de cada comunidad nacional va a estar muy condicionada, en cuanto a su recuperación y expansión, por estos medios y técnicas audiovisuales, además de la informática, que se presentan como dominantes en las sociedades avanzadas e industrializadas. Olvidarlo sería un gran error en cualquier proceso de renovación pedagógico-educativa que persiga estabilizar y normalizar las culturas nacionales propias, en el mundo de hoy.

Ahí reside la importancia de disponer la utilización de los medios de comunicación en gallego, para la normalización de la cultura nacional propia (como en el País Vasco y Cataluña) y rehabilitar la lengua nativa de más del ochenta por ciento de la población gallega, así como la necesidad de introducir el CIAV en la escuela, para garantizar una lectura y visión crítica de los mass media en la enseñanza en gallego, que impida la aculturación.

La necesidad de la utilización de los medios de comunicación en gallego, para la normalización de la cultura propia.

Se trata ahora de considerar la situación y rol que desempeñan los mass media en la nacionalidad gallega, teniendo en cuenta que, en este momento histórico, es un pais colonizado-dependiente, sometido a un Estado, el español, que todavía no ha sufrido transformaciones sustanciales en cuanto a su estructura y naturaleza y en el cual las discriminaciones para con las culturas y lenguas de millones de ciudadanos, gallegos, vascos y catalanes, aun se mantienen, estableciéndose además unos criterios de desigualdad entre las lenguas y culturas respectivas, siempre con el imperio de la española sobre las restantes, situadas en grados claros de subordinación a todos los niveles.

Entendemos que solamente los medios de comunicación, realizados en el idioma nacional de Galicia, pueden servir para la finalidad que nos proponemos de **recuperación y normalización de la cultura gallega en su espacio propio, el galaico-luso-brasileño-africano de expresión portuguesa** (casi 200 millones de hablantes en breve), por lo que además del poco material que actualmente existe en gallego —sólo hay un medio de comunicación realizado enteramente en gallego que aun subsiste: el semanario A Nossa Terra— debe procurarse el emplear material portugués y brasileño, en la medida de lo posible, para provocar la "descolonización" del gallego.

Nuestra idea es, a partir de un análisis sociológico-pedagógico general sobre la situación de la escuela y los mass media en la actual Galicia, y el rol que desempeñan ambos —escuela y medios de comunicación— de **reproducción del sistema** (al servicio de las clases dominantes y su ideologia) formular propuestas de normalización de la lengua y la cultura de la nacionalidad gallega, que recuperen la lengua-patron culta (gallego reintegrado), refuercen esa lengua como propia de la escuela, y liguen la escuela a la comunidad nacional gallega, rompiendo el colonialismo del español, y haciendo, (a través del uso de los mass media en gallego y técnicas audiovisuales) que la lengua gallega resulte una lengua universal y de transmisión del saber, **ocupando el lugar que le pertenece en la enseñanza.**

Se persigue, también, que por tanto la lengua castellana pase a ocupar su lugar en la enseñanza, como segunda lengua instrumental de valor internacional, y se fijen las bases para la enseñanza de una tercera lengua internacionalmente válida: inglés/francés, etc.

Además de esta idea primordial, referente a la consolidación de la lengua gallega y de la adquisición de la lengua patrón (como segundo grado de socialización), es también patente la necesidad cada vez mayor, del uso de la nueva tecnología en la enseñanza en gallego, tanto en su forma de empleo de técnicas audiovisuales, como en la informática/cibernética, que no es en este caso objeto de este trabajo.

Efectivamente, las técnicas periodísticas, y de los medios audiovisuales, deberían ser explicadas en las aulas de forma conjunta y usadas de forma interdisciplinar, para conseguir que el alumnado esté preparado para reaccionar frente a los bombardeos de mensajes e imágenes que va a ir en cierta medida sustituyendo, en una "escuela paralela", la enseñanza de la escuela tradicional, de los colegios y centros docentes.

Además de esas técnicas, que son imprescindibles para que el alumnado aprenda a valorar las noticias de forma adecuada (tanto en referencia a lo que respecta al receptor, como en lo que respecta al entorno cultural y social en que la noticia (información) se produce y es transferida para otros puntos) resulta imprescindible explicar in situ, en la medida de lo posible, el uso de los sistemas audiovisuales, especialmente el grabador, vídeo, prensa escrita, en una graduación que permita al alumnado una preparación adecuada. Estas técnicas sirven para cualquier disciplina, de forma complementaria, y si bien seriamos partidarios de la inclusión ya de un Curso de Iniciación Audiovisual (CIAV) en las escuelas y centros docentes, pensamos que entretanto puede suplirse esa carencia con el empleo del material que exista, o pueda existir en breve, en las escuelas e institutos, y que permiten llevar a cabo una programación mínima en ese sentido.

Consideramos que el CIAV debe ir siempre acompañado de explicaciones nítidas sobre los mass media, de forma que el manejo de medios (cámaras, vídeos, magnetófonos, proyector de diapositivas, etc.) puedan tener una función propia dentro del contexto de los medios que estan influenciando al alumnado cada día.

Debe explicarse la diferencia entre información y comunicación el contenido del proceso informativo en los mass media, las diferencias comunicacionales de la información, publicidad y propaganda, estructura de la información y técnicas informativas, publicitarias, etc. empleo de técnicas audiovisuales experimentales, en la enseñanza de las diversas disciplinas, con produdcción propia (cámaras de video, máquinas fotográficas para diapositivas, etc.) recogida de instantáneas y tomas del medio, etc.

La introducción de las técnicas periodísticas (y del periodismo sumariamente) debe ir dirigido a la enseñanza de la lengua propia nativa, asi como el empleo de las técnicas audiovisuales; de poco le puede servir al alumnado conocer ambientes extraños y exteriores al suyo, si primeramente no sabe atender a su realidad más inmediata.

Una lectura y visión crítica de los mass media a tal fin, en la enseñanza gallega, ha de partir de la enseñanza de las técnicas informativas (preguntar, seleccionar, evitar errores de redacción, realizar relectura de lo redactado, ordenar los datos de las notas, ejercitar redacción de noticia, corregir defectos generales de redacción (técnicos, gallegos, etc.), leer y seguir la noticia, subrayar lo más importante, escribir la opinión sobre el contenido, debatir los contenidos, etc.) Es preciso en todo caso contextuar los medios en la realidad social, así como sus mensajes, emplear material galaico-luso-brasileño frente al español a fin de "desbloquear" la cultura y lenguas gallegas y devolverlas a su espacio propio, emplear en contraste textos españoles, etc., destacar el sucursalismo de los medios y analizar el colonialismo y aculturación, aprender a seleccionar la información, enseñar a tener una opinión fundamentada en el criterio propio, conseguir integrar al alumnado en su medio y su lengua (además de en el conocimiento de las lenguas instrumentales), explicar el imperialismo y dependencia informativa, derecho de imagen, comunicaciones via satélite, etc. en función de valores éticos fundamentales de la persona, como: derechos humanos, libertades fundamentales, la paz, la liberación de los pueblos, la autodeterminación, etc., de forma que el alumnado pueda comprender no solo el contexto propio, sinó también el mundial.

Evidentemente, los niveles de la enseñanza marcarán un empleo diferente de los mass media y de las técnicas audiovisuales, de forma que esté al alcance del alumnado la posibilidad de participación real, pues del punto de vista simplemente mecánico el uso es fácil, pero no deberá producirse, en buena técnica pedagógica, ninguna relación de dependencia para con respecto al medio (máquina, vídeo, magnetófono etc.), sinó por el contrario debe procurarse un uso adecuado de los medios por parte del alumnado.

Se trata de que el alumnado deje de ser dependiente de técnicas pedagógicas ya sobrepasadas y de que, con aspectos creativos, pueda controlar los medios y, con ellos, obtener conocimientos suficientes para actuar de forma adecuada, bajo la orientación motivadora del profesor y demás miembros del equipo de los grupos de la clase, por grupos, etc.

Medio, palabra, expresión y comunicación, imagen y mensaje deben estar interrelacionados en un "continuum" que permita al alumnado adquirir el lenguaje que le corresponde en el mundo actual, para afrontar los problemas que tiene la sociedad y el individuo ante si. Sólo en ese contexto resulta viable la propuesta que formulamos de creación de Cursos de Iniciación Audiovisual y del empleo de esos medios en las diferentes disciplinas. El profesor será más animador y orientador que otra cosa y, con sus colegas, permitirá que los conocimientos que adquieran los alumnos tengan una aplicación práctica, de forma interdisciplinar, en la lucha por la libertad individual y colectiva y de subsecuente cambio social para mejor, dentro del enseñar a aprender del "aprender a aprender".

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA AL PAÍS VALENCIÀ
(Versión castellana)

AUTOR : Seminari de Normalització Pedagògica
M.R.P. : Escola d'estiu del País Valencià
C. A. : PAIS VALENCIA

Abordar el tema de la lengua en el País Valenciano es tratar una cuestión obligatoria para comprender la difícil peculiaridad de nuestros problemas. El tratamiento de la lengua en un Congrés de Pedagogía, podría suponer de manera mecanica la exposición inmediata de los aspectos pedagógicos, pero nosotros, ahora y aquí, nos vemos obligados a hablar previamente desde una óptica sociolingüística y política, porque, aunque parezca cosa sabida, creemos importante remarcar que el hecho lingüístico es un hecho social, que el uso de una lengua se da en un lugar y momento concretos y que los ámbitos donde esta lengua es usada reflejan su vitalidad quepuede modificarse ampliando o restringiendo estos ámbitos de uso.

El País Valenciano, como consecuencia de la opresión lingüística sufrida y de la castellanización voluntaria de las clases dominantes, se encuentra en un proceso de sustitución lingüística que presupone el contacto entre dos lenguas y que se da cuando una gana terreno a costa de la otra; como dice Aracil: ". . la substitució consisteix en l'expansió i contracció correlatives d'uns determinats àmbits lingüístics dins uns àmbits socioculturals." No descubrimos nada cuando afirmamos que, en nuestro País, se van reduciendo los ámbitos de uso del catalán, cada vez más, con las graves consecuencias que esto comporta desde un punto de vista político, sociocultura y educativo, frente a las cuales no hay más acción posible que la normalización lingüística.

LA NORMALIZACION LINGÜISTICA EN LA ESCUELA

Los enseñantes progresistas del País Valenciano, abordamos, de una manera obsesiva, la normalización lingüística. En nuestros programas de renovación pedagógica este es el tema central.

No queremos hablar de "bilingüísmo" cuando este término ha sido utilizado como medio de enmascarar una realidad de opresión próxima al genocidio; justamente son los que están interesados en la despersonalización de nuestro país y de nuestro pueblo, los que han defendido y alabado el pretendido bilingüísmo valenciano como argumento para negar la existencia misma del conflicto.

Ahora bien, considerando todo lo dicho hasta ahora y situándonos en el terreno de la enseñanza, es evidente que la escuela del País Valenciano ha de dar tratamiento a las dos lenguas en contacto dado que las dos están funcionando en la sociedad y también en los mecanismos de pensamiento del niño; no hemos de olvidar que la escuela del País Valenciano, hasta ahora ha sido monilingüe en castellano y que las consecuencias han sido nefastas. La escuela utilizada como instrumento de castellanización ideológica, lo que ha conseguido, a nivel lingüístico, cuando ha tenido éxito, es la formación de unos individuos semilingües, es decir, que habiendo reducido cada vez más los ámbitos de uso de su propia lengua, no han conseguido sedimentar el dominio de la otra.

El cambio lingüístico que a nivel familiar y social han realizado amplios sectores de la clase dominante valenciana, no ha mejorado la situación de sus miembros, pues la falta de nivel de competencia en lengua castellana ha hecho que la lengua que aportaban como modelo fuera pobre y mal construida, por tanto el nivel de inter-acción lingüística ha sido muy deficiente.

Partiendo de la constatación de estos hechos es como podremos plantear una normalización para la escuela del País Valenciano; la aplicación de un programa de normalización ha de tener dos objetivos: a nivel sociológico, la superación de la situación disglósica y de todas sus consecuencias y a nivel individual, la consecución de unos individuos que dominen la lengua propia del país —el catalán— y también la otra, es decir individuos equilingües.

Llegados a este punto convendría mencionar las diferentes teorías existentes alrededor de los resultados de una enseñanza bilingüe, es decir; hay que decir que no ha sido este tema motivo suficiente de investigación a lo largo de la historia de la psicología y que las aportaciones que existen no son siempre coincidentes y abarcan desde aquellos planteamientos que consideran la enseñanza bilingüe como causa de retrasos y traumas, hasta los que lo ven como un factor enriquecedor dado que la competencia en dos lenguas está interrelacionada y potencia las relaciones y vivencias tanto intelectuales como sociales.

En el momento de optar por un modelo u otro de programa de enseñanza en dos lenguas, habrá que tener en cuenta necesariamente, la situación global de que partimos, tanto a nivel de País como a nivel de cada grupo social e incluso, de cada miembro del grupo. Esto presupone tener en cuenta todos los condicionantes sociales, pues los factores sociales, más que los pedagógicos, condicionarán el uso óptimo de las dos lenguas.

Nos interesaría remarcar en este sentido las conclusiones de diversos psicólogos como Bowen y Tucker, que refiriéndose a los condicionantes que intervienen en la determinación del uso de una lengua dicen:

"En situaciones en que la lengua familiar está desprestigiada por la comunidad en general, en que muchos maestros no son miembros del mismo grupo que los alumnos y no son sensibles a sus valores y tradiciones, en que no hay una presión familiar que motive a mantener el aprendizaje de la lecto-escritura y el lenguaje, sería aconsejable comenzar la escolaridad en la lengua vernácula. . . a la inversa, cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres motivan activamente a aprender a leer y a escribir y cuando se sabe que el niño tendrá éxito, parecería más adecuado comenzar la escolaridad por la segunda lengua."

Aplicar esta teoría en el País Valencià quiere decir que la enseñanza ha de ser en catalán, estudiando el castellano como segunda lengua, dado que es el catalán la lengua más desfavorecida, que para su estudio hay menos motivaciones, . . . y esto es válido a nivel global, tanto para los castellanoparlantes que habitan el País Valencià como para los catalanoparlantes ya que para el estudio y uso del castellano hay motivaciones suficientes que aseguran el éxito de su competencia.

Por ejemplo, hemos podido comprobar que unos niños que han sido escolarizados en catalán han aprendido a leer y escribir en castellano casi espontáneamente porque el medio social les ha dado elementos suficientes para adquirir este aprendizaje; en cambio el caso contrario no se ha producido, los niños que se escolarizan en castellano no llegan a la adquisición de la lectoescritura en catalán si no es a través de una metodología específica y preconcebida.

Este planteamiento que hacemos a nivel global no excluye lo que decíamos anteriormente referido a la necesidad de tener en cuenta la situación concreta de cada grupo social e incluso de cada miembro del grupo haciendo en este sentido una adaptación pedagógica en cada situación.

INICIO DE UN PROCESO DE NORMALIZACION

Durante el presente curso, y por primera vez, se está introduciendo de manera masiva la enseñanza del catalán en las

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA AL PAÍS VALENCIÀ
(Versión castellana)

AUTOR : Seminari de Normalització Pedagògica
M.R.P. : Escola d'estiu del País Valencià
C. A. : PAIS VALENCIA

Abordar el tema de la lengua en el País Valenciano es tratar una cuestión obligatoria para comprender la difícil peculiaridad de nuestros problemas. El tratamiento de la lengua en un Congrés de Pedagogía, podría suponer de manera mecanica la exposición inmediata de los aspectos pedagógicos, pero nosotros, ahora y aquí, nos vemos obligados a hablar previamente desde una óptica sociolingüística y política, porque, aunque parezca cosa sabida, creemos importante remarcar que el hecho lingüístico es un hecho social, que el uso de una lengua se da en un lugar y momento concretos y que los ámbitos donde esta lengua es usada reflejan su vitalidad quepuede modificarse ampliando o restringiendo estos ámbitos de uso.

El País Valenciano, como consecuencia de la opresión lingüística sufrida y de la castellanización voluntaria de las clases dominantes, se encuentra en un proceso de sustitución lingüística que presupone el contacto entre dos lenguas y que se da cuando una gana terreno a costa de la otra; como dice Aracil: ". . la substitució consisteix en l'expansió i contracció correlatives d'uns determinats àmbits lingüístics dins uns àmbits socioculturals." No descubrimos nada cuando afirmamos que, en nuestro País, se van reduciendo los ámbitos de uso del catalán, cada vez más, con las graves consecuencias que esto comporta desde un punto de vista político, sociocultura y educativo, frente a las cuales no hay más acción posible que la normalización lingüística.

LA NORMALIZACION LINGÜISTICA EN LA ESCUELA

Los enseñantes progresistas del País Valenciano, abordamos, de una manera obsesiva, la normalización lingüística. En nuestros programas de renovación pedagógica este es el tema central.

No queremos hablar de "bilingüísmo" cuando este término ha sido utilizado como medio de enmascarar una realidad de opresión próxima al genocidio; justamente son los que están interesados en la despersonalización de nuestro país y de nuestro pueblo, los que han defendido y alabado el pretendido bilingüísmo valenciano como argumento para negar la existencia misma del conflicto.

Ahora bien, considerando todo lo dicho hasta ahora y situándonos en el terreno de la enseñanza, es evidente que la escuela del País Valenciano ha de dar tratamiento a las dos lenguas en contacto dado que las dos están funcionando en la sociedad y también en los mecanismos de pensamiento del niño; no hemos de olvidar que la escuela del País Valenciano, hasta ahora ha sido monilingüe en castellano y que las consecuencias han sido nefastas. La escuela utilizada como instrumento de castellanización ideológica, lo que ha conseguido, a nivel lingüístico, cuando ha tenido éxito, es la formación de unos individuos semilingües, es decir, que habiendo reducido cada vez más los ámbitos de uso de su propia lengua, no han conseguido sedimentar el dominio de la otra.

El cambio lingüístico que a nivel familiar y social han realizado amplios sectores de la clase dominante valenciana, no ha mejorado la situación de sus miembros, pues la falta de nivel de competencia en lengua castellana ha hecho que la lengua que aportaban como modelo fuera pobre y mal construida, por tanto el nivel de inter-acción lingüística ha sido muy deficiente.

Partiendo de la constatación de estos hechos es como podremos plantear una normalización para la escuela del País Valenciano; la aplicación de un programa de normalización ha de tener dos objetivos: a nivel sociológico, la superación de la situación disglósica y de todas sus consecuencias y a nivel individual, la consecución de unos individuos que dominen la lengua propia del país —el catalán— y también la otra, es decir individuos equilingües.

Llegados a este punto convendría mencionar las diferentes teorías existentes alrededor de los resultados de una enseñanza bilingüe, es decir; hay que decir que no ha sido este tema motivo suficiente de investigación a lo largo de la historia de la psicología y que las aportaciones que existen no son siempre coincidentes y abarcan desde aquellos planteamientos que consideran la enseñanza bilingüe como causa de retrasos y traumas, hasta los que lo ven como un factor enriquecedor dado que la competencia en dos lenguas está interrelacionada y potencia las relaciones y vivencias tanto intelectuales como sociales.

En el momento de optar por un modelo u otro de programa de enseñanza en dos lenguas, habrá que tener en cuenta necesariamente, la situación global de que partimos, tanto a nivel de País como a nivel de cada grupo social e incluso, de cada grupo social e incluso, de cada miembro del grupo. Esto presupone tener en cuenta todos los condicionantes sociales, pues los factores sociales, más que los pedagógicos, condicionarán el uso óptimo de las dos lenguas.

Nos interesaría remarcar en este sentido las conclusiones de diversos psicólogos como Bowen y Tucker, que refiriéndose a los condicionantes que intervienen en la determinación del uso de una lengua dicen:

"En situaciones en que la lengua familiar está desprestigiada por la comunidad en general, en que muchos maestros no son miembros del mismo grupo que los alumnos y no son sensibles a sus valores y tradiciones, en que no hay una presión familiar que motive a mantener el aprendizaje de la lecto-escritura y el lenguaje, sería aconsejable comenzar la escolaridad en la lengua vernácula. . . a la inversa, cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres motivan activamente a aprender a leer y a escribir y cuando se sabe que el niño tendrá éxito, parecería más adecuado comenzar la escolaridad por la segunda lengua."

Aplicar esta teoría en el País Valencià quiere decir que la enseñanza ha de ser en catalán, estudiando el castellano como segunda lengua, dado que es el catalán la lengua más desfavorecida, que para su estudio hay menos motivaciones, . . . y esto es válido a nivel global, tanto para los castellanoparlantes que habitan el País Valencià como para los catalanoparlantes ya que para el estudio y uso del castellano hay motivaciones suficientes que aseguran el éxito de su competencia.

Por ejemplo, hemos podido comprobar que unos niños que han sido escolarizados en catalán han aprendido a leer y escribir en castellano casi espontáneamente porque el medio social les ha dado elementos suficientes para adquirir este aprendizaje; en cambio el caso contrario no se ha producido, los niños que se escolarizan en castellano no llegan a la adquisición de la lectoescritura en catalán si no es a través de una metodología específica y preconcebida.

Este planteamiento que hacemos a nivel global no excluye lo que decíamos anteriormente referido a la necesidad de tener en cuenta la situación concreta de cada grupo social e incluso de cada miembro del grupo haciendo en este sentido una adaptación pedagógica en cada situación.

INICIO DE UN PROCESO DE NORMALIZACION

Durante el presente curso, y por primera vez, se está introduciendo de manera masiva la enseñanza del catalán en las

escuelas del País Valenciano. Esta introducción no supone por sí misma un proceso de normalización porque un proceso de este tipo tendría que abarcar al mismo tiempo otros aspectos (medios de comunicación, política editorial, administración, . .) que hicieran presente la lengua en todos los ámbitos sociales.

En el terreno puramente escolar, hay que remarcar que la introducción que se está haciendo de la lengua en la escuela, comienza de una manera deficitaria: profesorado insuficiente, falta de material, de infraestructura, presupuestos deficitarios, baja consideración del catalán en el currículum escolar, . . . quedando pendientes dos temas fundamentales para la resolución del problema: la obligatoriedad de la enseñanza del catalán en las zonas castellanoparlantes y la enseñanza en catalán.

La enseñanza del catalán en las zonas castellanoparlantes

Hay zonas en el País Valencià históricamente castellanoparlantes y es evidente que aplicando el principio de territorialidad en ellas, la enseñanza será en castellano; ahora bien, el catalán tendrá que ser materia obligatoria de estudio en base a su condición de lengua cooficial.

No lo contempla así la normativa legal vigente, dejándolo como una opción voluntaria y negando por tanto a los habitantes de las zonas castellanoparlantes una ampliación de su mundo cultural e intelectual y un conocimiento de la realidad donde viven así como un instrumento claro de integración.

La enseñanza en catalán

Por pura coherencia pedagógica, para los niños catalanoparlantes la enseñanza debería ser en catalán. Esta situación en la normativa legal es también contemplada de manera optativa y cuando se reunan una serie de requisitos, con las consecuencias de que antes hablábamos.

OTROS AMBITOS DE ACTUACION

Como dice Joan Sales: ". . . sólo hay una manera de no caer en la condición de sublengua: convertirse plenamente en lengua usual de una sociedad completa.

Estando plenamente de acuerdo en estas consideraciones, creemos que es urgente una actuación firme en los siguientes ámbitos básicos:

- Organismos oficiales
- Medios de comunicación, prensa, radio, TV, . . .
- Asociaciones y actividades culturales.
- Mundo comercial, profesional y laboral.
- Uso social, no oficial.

y proponemos las siguientes líneas de actuación:

- Generalizar el conocimiento de la lengua.
- Impulsar y facilitar su uso en los diferentes ámbitos sociales.
- Propiciar la modificación de las actitudes lingüísticas y pautas de conducta que obstaculizan la normalización del catalán.

Finalmente hemos de remarcar que no puede existir renovación pedagógica que no atienda a la problemática sociocultural y política de una comunidad.

En el País Valencià, cualquier planteamiento renovador pasa forzosamente por la normalización lingüística.

DELLES CONSIDERACIONES SOL DEPRENDIMENTU LA LLINGUA N'ASTURIES.

AUTOR : Urbano Rodríguez Vazquez
M,R.P. : Coletivo Pedagógico de Asturies
C. A. : ASTURIES

Ye l'oxetivu la comunicaciòn presentar nestes Xornaes una curtia reseña so la situaciòn lingüística n'Asturies y tamièn de les causes que mos la puean esclariar, ensin escaecése que pola so mesma brevedá nun se podrá afondar nos fechos nin dar analís peraxustáu de los mesmos.

A) Reivindicaciòn llingüística y sociedá asturiana.

La presencia güei n'Asturies de dos llingües, bable y castellán, nun ye un fechu nin mucho menos casual sinón el resultáu d'un llargu procesu, asemeyáu'n munches coses al que se viviere n'otres fasteres del Estàu español y nél que la llingua Castiella va caltriando y llantándose pasu entre pasu na cadarma social del país asturianu de la mano de dellos fatores talos comu'l poder políticu y económicu xunto col prestixu que remanez d'esa situaciòn.

La llingua que se fala nel pàis, l'asturianu, tien el so aniciu lo mesmo que'l castellán, gallegu o catalán, nel llatín que trixeron al nuesu territóriu los romanos y que, al contautu col sustratu llingüístico autótonu, da unos resultaos fonéticos, lésicos, morfosintáuticos dixebraos de los que se dieren n'otres comunidaes prósimes.

La nuesa llingua, qu'entamare teniendo un desendolcamientu asemeyáu'n llinies xenerales al de les otres llingües romancesl del restu de comunidaes hispániques, vese torgada nesi camín, pola falta d'unos muérganos políticos o económicos de so cola fuercia qu-y yera mester pa ser a faer de muria escontra la castellanizaciòn que ya dende'l medievu entama sintise n'Asturies.

Esti procesu castellanizaciòn qu'emprencipia pente les clases dirixentes p'hacia'l sieglu XV y vien dar fasta la metá'l sieglu XIX (1) ensin afeutar d'un mou perafitáu al rexistru llingüísticu de les demás capes sociales.

La llingua foi emplegada nos documentos, comu'l Fueru d'Avilés ansina comu'n documentos notariales asgaya de la dómina medieval, y apaéz llueu ensin rispiu d'asombru xunto a textos llatinos y castellanos en concursos y festexos sociales de la mano l'aristocracia y les clases clericales (2). Presones estes que tuvieran acesu a la escolaridá nes ruines istituciones que'n tala xera trabayaben nel país.

Antòn de Marirreguera, el primeru de los poetes que fexo'l so llabor en bable, féchase nel sieglu XVII y d'entós p'acá una llarga riestra d'autores cinquen les temes más variaes pol mediu la poesía y dalguna pieza teatru.

El sieglu decinueve y el primer terciu del venti son dómines muncho bones nel campu lliterariu onde s'amesten nomes de profesionales, políticos y relixosos.

Num mos escaezamos que'l nuesu ya un pais probe onde una minoria que provien de l'aristocracia ye la que tien acesu a la cultura y a los estudios eclesiásticos. Ye esta xente al llau los funcionarios, cures y mercaeres qu'aporten de Castiella, los que s'afiten nos puestos de mandu social.

Dende'l sieglu decinueve colos medios de comunicaciòn y l'enanchamientu de les clases burocrátiques y mercantilistes d'aniciu foriatu, acompangaes con delles aportaciones llariegues que s'averaren al poder cola aportación de capitales de les colonies y que fixeron de so les armes culturales de la triba dirixente, corten pela freba l'apaiciòn d'un burguesía con raigañu y porgüeyos asturianistes.

Nun xuega un papel con menox rixu'l fechu de que dende primeros del sieglu XX la escolarizaciòn de les clases populares, espárdese pasu ente pasu faciéndose perñidiu'l puxu la llingua oficial so la llingua hestórica y específica d'Asturies.

El monollingüismu d'esta estaya la sociedá asturiana tórnase adulces, pero ensin duldalo nun billingüismu d'estil bien específicu, qu'etavía güei arrecostinamos.

Toes eses circunstancies configuren un estáu d'opinión típicu de lo que Ferguson tipifica comu sociedaes diglósiques y que Fishman y n'España otros autores, apliquen col nome más precisu de comunidaes de billinguismu y diglosia.

Esta situaciòn tien el so espeyu nes postures que la inteletualidá del país (nun mos escaezamos del so aniciu) tien a lo llargo'l sieglu XIX y tola primera metá del XX, pa cola cultura asturiana y la so llingua específica (3).

a) Los que camienten que nun hai llingua asturiana y que'n llabios d'un de los sos respresentantes más cimeros llega a decir: ı'¿Per quènun vamos confesar que nun tenemos bable?".
b) Los qu'atalanten qu'hai llingua pero "probe y esfelpeyada" a la que se tien de curiar anque ensin dexar de consideràla comu un dialeutu.
c) Los que nagüen per da-y puxu a una llingua a la que nun-y falta nin un res p'algamar los meyores cumales de la espresión y la comunicación.

Ye sinificativo qu'este postures vaigan calteniéndose fasta los nuesos dies ensin que naquelles dómines nes que l'espoxigue de los movimentos obreros, de tantu raigañu y puxu n'Asturies, y que d'otra yeren los más beneficiaos d'una defensa ñidia del rexistru llingüísticu de les clases que representen, nun llevante la so voz na defensa y dinificación de la llingua. Esto nun pue despicase si nun ya comu resultáu de lo que Xesús A. Montero y nel casu gallegu califica comu "alienamientu llingüísticu" y que per efeutu d'esa diglosia llantada fasta les coraes de la sociedá asturiana faila ver na so llingua daquè baxo y espreciatible.

Al lláu de too esto tamién ye ñidio que la sociedá asturiana inxamás perdiò'l sen de la so diferencialidá anque ello tuviere tracamundiao pola idioloxía homoxenizadora que se sofita nel covadonguismu que'arrecostinamos dende'l romanticismu.

En cuantes que les situaciones de llibertá son daqué favoratibles y nes aules de los nuesos centros universitarios son acoyíos escolinos que surden de les clases populares entámase un verdaeru referver de les custiones culturales asturianes.

Sigún les conclusiones d'unes encuestes feches pela Sociedá Asturiana d'Estudios Sociolóxicos, SADEI, l'asturianu, ye asturianu endenantes de cualisquièr otra cosa.

El 67'7 °/o de los que-yos entrugaren diz que ye esturianu primeru qu'español na so consideranza presonal.

El 72 °/o nun ta d'alcuerdu con que falar asturiano seya falar mal.

El 74 °/o camienta que fai faltar qu'haiga papeles n'asturiano.

El 80 °/o diz que debe llevase la cultura asturiana a les escueles.

La reivindicaciòn llingüística, que ya vien de magar apaez nos años venti d'esti sieglu'l movimientu autonomista (4) y que nun s'estrema nes sos pautes de los da Cataluña y Euskadi, yelo agora dafechu y abellúgase nes razones irretrucables de los fechos sociollíngüísticos.

Les formaciones polítiques recueyen nos sos programes la cuestión llingüística y finen tresnando un estatutu nel que la llingua ye contemplada nel so títulu preliminar.

Pa dalgunes formaciones polítiques mincritaries la liucha pola llingua ye ún de los dos finxos cimeros.

Dellos muérganos d'información empleguen la llingua nos sos medios.

Surde'l movimientu del nueu Canciu Astur con delles muestres discográfiques.

Pasase de asoleyar ruines muestres lliteraries nos años 50 y 60, a unes trenta obres nos dos años postreros. . . etc.

Los sofitos a la llingua remanecen dende llugares muncho dixebraos no social y cultural, ente alderiques lóxicos al nun ser quien a desenguedeyamos d'unos fechos que son entavía hestoria d'estos díes.

B) Escuala, llingua y sociedá asturiana.

El fechu evidente de que na sociedá d'Asturies funcionen dos rexistros llingüísticos anque con un comportamientu d'usu bien determináu, trai consigo'l que na escuela asturiana nun atopemos escolinos monollingües namái que nes zones urbanes y nes zones rurales que tean perlloñaes.

Ente delles tribes sociales del ámbitu urbanu y ente la xente inmigrada n'Asturies, un 15 °/o de la so población, alcuéntrense los escolinos castellán-falantes y nel restu d'Asturies atópase una población escolar billingüe con un grau de conocencia y usu d'una y otra llingua enforma variáu.

Si eso ye agora ansina hai unos años el porcentax de población bable-falente yéralo mucho mayor y pel contrariu inxamás s'iguó una pedagoxía llingüística amañosa nin dende l'administración, nin dende les escueles de formación del profesoráu.

Planes que posibilitaren' un tratamientu pedagóxicu amañosu pel mediu d'una didáutica fayaiza. El que la escuela asturiana fuere un preséu d'esperiencies comprometíiu dafechu col so entornu y que dexare de ser un fautor d'uniformación emprencipiando a ser el llugar ú s'abelluguen los enfotos pa faer una pedagoxía qu'acueya y faiga valoratible tolo que conforma'l mundu los neños.

Y dende l'añu 73, na 1ª asamblea rexonal del bable, cuandu entamare oyese la necesidá de que la llingua al traviés del canciu y el folklor, tea asitiada entre les xeres escolares comu mediu pa la sodinificación delantre'l falante y polos terapéuticos efeutos que pieslla esto nel planu individual.

Pero ye sobre too pol enfotu'n llograr un meyor deprendimientu de la llingua oficial. Vese de secute qu'anque s'entama rozar el camín de la reconocencia yelo entavía con calter susidiariu con respeutu al castellán.

Tienen de ser les primeres Xornaes Pedagóxiques d'Asturies, onde 'entamen afitase les tesis que se secuden l'analís diglósicu quientavía remanez naquelles posiciones.

La llingua y el patrimoniu cultural del pueblu asturianu tienen que ser el fundamentu del llabor escolar, vien a dicir el documentu, que a mou de cartafueyu de trabayu aprueben les IV Xornaes Pedagoxiques.

Nestes dómines a la xente que nagua pola normalización llingüística del bable avérase-yos nomatos de la frasca de testimonialiste o voluntaristes (5) y anque desde l'analís que remanez de les dificultaes intrínsiques del proyeutu puean abultar riales, nun-yos va a la escontra la fuercia de los fechos que se desprenden de la hestoria d'otros procesos que se siguieren nes otres fasteres del Estáu, oxetivamente asemeyaos al nuesu país astur.

Ye verdá qu'entavía tamos na situación na que se fala de la llingua y de tolo que l'afeuta dende la llingüística interna o esterna col so rexistru y d'otra mano entavía nun se fecho namái que'n contaes ocasiones el cincar cualisquiera tema de les distintes cencies que configuren el saber (6).

Si les torgues que se-y ponen al emplegu la llingua nel tratamienty de toles cuestiones sonlo derivaes del dialeutismu, el prestixu, etc., y la so esplicatoria nun tien otru nome que'l de la diglosia, pescanciable cuandu se fai dende ótiques precentífiques, nun ye menos qu'ablucante oyelo'n llabios de dellos supuestos popes-cabeza-leros de la vida cultural.

Anguañu hai que dicir qu'estes posiciones van siendo a bandonaes pola fuercia qu'impón la razón. Los fechos van llantando les pautes que surden de setores favoratibles a la normalización y ca día meyor consideraos social y culturalmente.

Un bon tratamientu la tema llingüística na escuela d'Asturies esixe un profesoráu y preparáu na cuestión, d'ehí que primero les Xornaes, al par d'otres entidaes, y agora también L'Academia la Llingua, entamaren cursinos empobinsos especificamente a los docentes d'E.X.B. y B.U.P. Estos cursinos entamaren cubrir el llabor de reciclax ensín cuntar con muchos medios.

Una política coherente tien que dixebrar, esti trabayu, nun futuru prósimu'n dos compás d'atuación bien ñidios:

- Faer una formaciòn llingüística dafechu del profesoráu.
- Igual cursos de reciclax profesoráu dende les istancies oficiales responsables.

C) Situación llegal. Perspeutives

El Principáu d'Asturies ye comunidá autónoma del Estáu Español pola vía del artículu cientu cuarenta y tres de la Constitución.

Nun ye menester esmolecese mucho'n desplicar que les competencies na tema educativa son perruines, teniendo que baltiar problemes asgaya si se quier faer dalguna cosa nesi sen dende los poderes de la mesma comunidá.

Mentantu l'estátut reconoz la necesidá d'afalar dende les istituciones l'usu y el prestixamientu la llingua, nun se cunta colos medios que-ylo puean faer posible.

Entavía nun se fexo, anque ye promesa del gobiernu asturianu, confirmao nel so atu d'investidura del Presidente del Principáu. que nesta seronda tomaránse medíes apropiaes qu'enconten el llabor pedagóxicu nesti campu.

El llogru d'un decretu billingüísmu o d'una llei normalizadora ya la única vía perapropiada ya que nun pue ser otru'l camín que dea resultaos granibles na xera normalizadora, separtando d'él y darréu enterpretaciones raquíticas o ensín xixa, comu les qu'obligaron a un ensame d'unos cincuenta maestros, toos ellos cursillistes nel primer cursu entamáu pela Academia, a protestar al alto la lleva, pela propuesta que fixere l'aministraciòn pa que la enseñanza del bable fuere na sesta hora (7) del horariu escolar, y pel contrario, reclamando pa nos el mesmu tratu que se-yos da a les demás llingües del Estáu.

Güei cola curtia rialidá llegal cola que cuntamos y coloruinos medios que tán al mesmu algame nun ye posible un trabayu racional y lóxicu dende'l puntu vista de la pedagoxía y que pasaría per que:

a) Los neños bable-falantes fueren escolarizaos n'asturiano dende los primeros niveles y deprendiendo pasu a pasu'l castellán, comu segunda llingua.

b) Los neños castellán-falantes fueren escolarizaos en castellán dendelos primeros niveles y deprendiendo'l bable comu segunda llingua.

Camiento que les medíes normatives que cinquen nesta problemática nun puén ser nun paísa billingüe comu l'asturianu del mesmu estil que les que se fixeren ellí ú les llingües gozaren d'un gráu d'acetación asemeyáu. Nesti casu lo mesmo que se fabría nuna sociedá demorática, y con cualisquier otru tipu de desequilibriu social trataríese, per simple xusticia, de da-y más y meyores posibilidaes al que tien medios mas ruinos endenantes que ala que cunta con bayura d'ellos.

Estes medíes nun puen afeutar d'un mou escluyente a la vida de la escuela, pues ésta nun ye dengún ente aisláu, pel contrariu, tá enxertáda nun cuerpu social al que ye perimportante esclaria-y con razones y fechos l'interés de la xera que se

propón desendolcar.

Les soluciones que s'adoten tienen qu'encartia-y al falante asturianu y en xeneral a tola xente la comunidá padir esaniciando d'ente los sos vezos la rocea nel emplegu la llingua y el noxu que nos dán les consecuencies individuales y sociales qu'agora remanecen d'esi usu.

Ya imprescindible que'l gobiernu del Principàu uy l'aministraciòn asturiana del gobiernu central, faigan de so les peticiones que nestos años caberos vienen aprobándose poles Xornáes Pedagóxiques d'Asturies (8) nos son aconceyamientos del Branu, y que no fondero pasen pel caltenimientu d'aquelles istituciones y muèrganos asturianos, que puean perfaer esti llabor, dándo-yos los medios que-yos fai falta pa que'l trabayu espoxigue espardiéndose a toles fasteres de la sociedá asturiana.

Per últimu, nun mos escaecemos de la importancia que tendríen medíes llexislatives perafitaes referies a personal y concursus traslados, que primaren la especializaciòn del profesoráu na llingua asturiana. Ye importante que s'oxetive esto, non comu un fator discriminador, sinón comu'l resultáu d'una política equilibradora pa la llingua y la ultura asturianes na llaceriosa situación qu'arrecostinea.

NOTES

1. Xosé Lluis García Arias: Bable y Rexonalismu. Uviéu 1975.
   XOVELLANOS en carta a Caveda diz:
   "El dialeutu asturianu que tratamos recoyer ye la llingua viva del nuesu pueblu; y toos la mamemos, per dicilo asina cola llechi primero; va pasando tradicionalmente de los pas a los sos fíos, y sigue de xeneraciòn en xeneraciòn. ¿Quién ye'l que nun la fala tolos dies col criau, el llabrador, l'obreru? ¿Quièn el que tando na so patria nun-y presta exercitalu, y tando fuera d'ella, en alcordase d'él y oyelu?"
2. Xosé Caveda y Nava: Esvilla de poesíes na Llingua Asturiana.
   Biblioteca Popular Asturiana. Uviéu 1979.
   Pax. 203 Xosefa Xovellanos y Xosé Ramírez.
   Pax. 25. Antón González Reguera.
   (Notes y Entamu de Xuán Xosé Sánchez Vicente)
3. Informe sobre normativizaciòn de la Llingua Asturiana.: Yornades Pedagógiques de Planificaciò Lingüística a l'Estat Espanyol.
   I.C.E.U. Autónoma de Barcelona (Rosa Sensat). Barcelona, abril de 1976.
4. La reivindicaciòn llingüística puè fechase con tou rigor, muncho endenantes. Xovellanos nel sieglu XVIII propòn:
   – Faer un diccionariu
   – Criar L'Academia de Bones Lletres.
   Serán les corrientes protecionistes que trai consigo la primera guerra mundial, les que xeneren un movimientu de sen autonomista que nun fue a cuayar de mou efeutuvu.
   Francisco Erice.: "La burguesía industrial Asturiana".
   – Nicanor de las Alas Pumariño: "Verdadero regionalismo asturiano" Uviéu 1918
   – Vizconde de Camo Grande: "Doctrina Asturianista" 1918 - B. Popular Asturiana. Xixón 1977.
5. Escontra d'estes postures y col ánimu d'esclariar la situación ye conveniente una lletura del informe de S.A.D.E.I. Asturias, primera encuesta regional, Uviéu 1979.
6. Lletres Asturianes nº 7. Academia de la Llingua Asturiana.
   . Seminariu de Llingua Asturiana y Cencia
   ' Billingüismu na Universidá Asturiana. (páxina 107) - Uviéu, agosto de 1983.
7. "La Voz de Asturias", 15 setiembre de 1983.
   Lletres Asturianes n.º 8. Pax 108. (Uviéu - ochobre de 1983)
9. III Xornaes Pedagóxiques d'Asturies.
   La Voz de Asturias (Uviéu 5 setiembre 1979).
   IV Xornaes Pedagóxiques d'Asturies:
   Pela Escuela Pública Asturiana
   Cartafueyu de trabayu (Setiembre de 1980)
   V Xornaes Pedagóxiques d'Astiries:
   VI-VII- Xornáes Pedagóxiques d'Asturies.
   . Lletres Asturianes num. 3. Academía de la Llingua Asturiana pax. 90-91. Ochobre de 1982.
   . Lletres Asturianes n.º 8 - Academia de la Llingua Asturiana. Pax. 109. Ochobre de 1983.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN ASTURIES

(Trad. del original asturiano)
AUTOR : Urbano Rodriguez
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturies
C. A. : ASTURIES

El objetivo de esta comunicación es presentar en estas jornadas una breve reseña sobre la situación lingüística en Asturies y también de las causas que nos la puedan aclarar, sin olvidarse que por su misma brevedad no se podrá profundizar en los hechos, ni ofrecer un análisis muy extricto de los mismos.

A) Reivindicación lingüística y sociedad asturiana.

Actualmente la presencia de dos lenguas en Asturias, bable y castellano, no es un hecho casual sino el resultado de un largo proceso, parecido en muchas cosas al que se viviese en otras zonas del Estado Español y en el que la lengua Castellana va, paulatinamente, penetrando y consolidándose en la estructura social del País Asturiano de la mano de algunos factores tales como el poder político y económico juntamente con el prestigio que acarrea esa situación.

La lengua que se habla en el País, el asturiano, tiene sus orígenes lo mismo que el castellano, gallego, catalán, en el latín que trajeron los romanos a nuestro territorio y que, al contacto con el substrato lingüístico autóctono, nos da unos resultados fonéticos, léxicos, morfosintácticos, distintos de los que se dieran en otras comunidades próximas.

Nuestra lengua, que comenzó teniendo un desarrollo similar en líneas generales al de otras lenguas romances del resto de comunidades hispánicas, ve obstaculizado su desarrollo por la falta de unos órganos políticos o económicos propios, con la fuerza necesaria para enfrentarse a la castellanización, que ya desde el mediovo comienza a sentirse en Asturies.

Este proceso castellanizador, que empieza entre las clases dirigentes hacia el sigo XV, llega hasta la mitad del siglo XIX (1) sin afectar profundamente en el registro lingüístico de las demás capas sociales.

La lengua fue empleada en documentos como el "Fuero de Avilés", asi como en bastantes documentos notariales de la época medieval y aparece luego codeándose con textos latinos y castellanos, en concursos y festejos sociales de la mano de la aristocracia y la clase clerical (2). Estas personas eran las escolarizadas en las instituciones que en este sentido trabajaban en el país.

Antón de Marirreguera, el primero de los poetas que escribió en bable, se data en el siglo XVII y desde entonces una serie de autores tratan los temas más variados a través de la poesía y alguna obra de teatro.

El siglo XIX y primer tercio del XX son épocas florecientes en el campo literario, donde se entrelazan nombres de profesionales, políticos y religiosos.

No podemos olvidar que el nuestro es un país pobre, donde una minoría que proviene de la aristocracia en la que tiene acceso a la cultura y a los estudios eclesiásticos. Son estos individuos al lado de los funcionarios, curas y comerciantes que vienen de castilla, los que se afianzan en los puestos de mando social.

Desde el siglo XIX, determinado por los medios de comunicación y el engroso de las clases burocrática y mercantilista de origen forastero, acompañadas de algunas aportaciones autóctonas que se unen al poder por la aportación de capital de las colonias, hicieron suyas las armas culturales de esa oligarquía dirigente, dificultan de hecho la aparición de una burguesía con intereses y raices asturianistas.

Es factor importante, que así mismo, el que desde principios del siglo XIX la escolarización de las clases populares se extiende paulatinamente, dejándose sentir la fuerza de la lengua oficial sobre la lengua histórica y específica de Asturies. El monolingüismo de este grupo de la sociedad asturiana se transforma suavemente, pero sin dudarlo, en un bilingüismo bien específico, que todavía hoy sufrimos.

Todas estas circunstancias configuran un estado de opinión característico de lo que Ferguson tipifica como sociedades diglósicas y que Fishman y en España otros autores, aplican con el término, más preciso, de "comunidades de bilingüísmo y diglosia".

Esta situación se refleja en posturas que la intelectualidad del país (no nos olvidemos de su origen) mantiene a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX respecto a la cultura asturiana y su lengua específica (3):

a) Los que piensan que no hay lengua asturiana y que en labios de uno de sus representantes más afamados llega a decir: "¿Por qué no vamos a confesar que no tenemos bable?".
b) Los que vislumbran que hay lengua, pero "Probe y esfelpeyada", a la que hay que cuidar, aunque sin dejar de considerarla como un dialecto.
c) Los que ansían darle a la lengua una fuerza, a la que no le falta nada para alcanzar el culmen de la expresión y comunicación.

Es significativo que estas posturas vayan manteniéndose hasta nuestros días, sin que en aquellos ambientes donde el crecimiento de los movimientos obreros de tanta tradición y fuerza en Asturies, y que en otro tiempo eran los más beneficiados de una clara defensa del registro lingüístico de la clase que representan, no levanten la voz en defensa y dignificación de la lengua. Esto solo puede explicarse como resultado de lo que Xesús A. Montero, tratando del tema gallego califica como "alineación lingüística" y que por efecto de esa diglosia impuesta hasta la entrada de la sociedad asturiana, le hace ver en su lengua algo bajo y despreciable.

Al lado de todo esto también es claro que la sociedad asturiana nunca perdió el sentir de su diferencialidad, aunque ello estuviese trastocado por la ideología homogeneizadora que se basa en el covadongismo que padecemos desde el romanticismo.

En el momento en que las situaciones de libertad son propicias y en las aulas de nuestros centros universitarios son acogidos alumnos provinientes de las clases populares, empieza un resurgir de las cuestiones populares asturianas.

Según las conclusiones de una encuenta hechas por la Sociedad Asturiana de Estudios Sociológicos. SADEI, el asturiano en asturiano antes de cualquier otra cosa.

El 67,7 °/o de los encuestados responde que es asturiano primero que español, según su consideración personal.

El 72 °/o no está de acuerdo con que hablar asturiano sea hablar mal.

El 74 °/o piensa que hace falta que haya periódicos en asturiano.

El 80 °/o dice que debe llevarse la cultura asturiana a las escuelas.

La reivindicación lingüística que ya se produce cuando los años veinte de este siglo aparece el movimiento autonomista (4) y que no se diferencia en sus pautas de los de Cataluña y Euskadi, es ahora fuerte y se acoge a las razones irrebatibles de los hechos sociolingüísticos.

Las formaciones políticas recogen en sus programas la cuestión lingüística y terminan arreglando un estatuto en el que la lengua es contemplada en el título primero.

Para algunas formaciones políticas minoritarias, la lucha por la lengua es uno de sus puntos básicos.

Algunos órganos de información emplean la lengua en sus medios.

Aparece el movimiento de la nueva canción asturiana, con algunas muestras discográficas.

Se pasa de publicar unas pobres muestras literarias en los años 50 y 60, a unas treinta obras en los dos últimos años.

Los apoyos a la lengua provienen desde lugares muy diferenciados en lo social y cultural, entre discusiones lógicas al ser difícil desligarnos de unos hechos que son todavía historia reciente.

B) Escuela, lengua y sociedad asturiana.

El hecho evidente de que en la sociedad de Asturies funcionan dos registros lingüísticos, aunque con un comportamiento de uso bien determinado, trae consigo el que en la escuela asturiana no encontramos escolares monolingües nada más que en las zonas urbanas y en las zonas rurales que están muy alejadas.

Entre algunas clases sociales de ámbito urbano y entre la gente inmigrada en Asturies, un 15 °/o de su población, se encuentran los escolares castellano hablantes y en el resto de Asturias existe una población escolar bilingüe con un grado de conocimiento y uso de una y otra lenguas muy diferente.

Si esto es así ahora, hace unos años el porcentaje de población bable hablante era mucho mayor y por el contrario, jamás se elaboró una pedagogía lingüística apropiada, ni desde la administración, ni desde las escuelas de formación del profesorado. Así como tampoco planes que posibilitasen un tratamiento pedagógico acertado mediante una didáctica propicia; el que la escuela asturiana fuera un instrumento de experiencias comprometido con su entorno y dejase de ser un factor de uniformación, empezando a ser el lugar donde se cobijasen las aspiraciones para hacer una pedagogía que recoja y valore todo aquello que conforma el mundo de los niños.

Es desde el año 73, en la primera asamblea regional del bable, cuando empezó a oirse la necesidad de que la lengua a través de la canción y el folklore, estuviese en las tareas escolares como medio para su dignificación ante el hablante y los efectos terapéuticos que encierra esto en el plano individual.

Pero es sobre todo por el empeño de lograr un mayor conocimiento de la lengua oficial. Rápidamente se ve que aunque se empieza a reconocer esto, es con carácter subsidiario con respecto al castellano.

Habrán de ser las primeras Jornadas Pedagógicas de Asturies donde empiecen a tomar cuerpo las tesis muevan el análisis diglósico que todavía tiene su origen en aquellas posiciones.

La lengua y patrimonio cultural del pueblo asturiano tiene que ser el fundamento del trabajo escolar, viene a decir el documento, que a modo de dossier de trabajo aprueban las IV Jornadas Pedagógicas de Asturies.

En esta época a la gente que anhela la normalización lingüística se les tilda de testimonialistas o voluntaristas (5) y aunque desde el análisis que proviene de las dificultades intrínsecas del proyecto puedan parecer reales, no les va encontra la fuerza de los hechos que se desprenden de la historia de otros procesos que se siguieron en otras zonas del estado español, objetivamente parecidos a nuestro país astur.

Es verdad que todavía estamos en la situación en la que se habla de la lengua y de todo lo que afecta desde la lingüística interna o externa con su registro y, de otro lado, todavía no se ha hecho nada más que en contadas ocasiones el tratar cualquier tema de las distintas ciencias que configuran el saber (6).

Si los obstáculos que se le ponen al empleo de la lengua en el tratamiento de todas las cuestiones, lo son derivados del dialectismo, el prestigio, etc. y su explicación no tiene otro nombre que el de la diglosia, perceptible cuando se hace desde ópticas precientíficas, no es para menos que desalentador, oirlo en labos de algunos supuestos popes de la vida cultural.

Actualmente hay que decir que estas posiciones van siendo abandonadas por la fuerza que impone la razón, los hechos van marcando las pautas que surgen de sectores favorables a la normalización y cada día mejor considerados social y culturalmente.

Un buen tratamiento del tema de la lingüística en la escuela de Asturias exige un profesorado informado y preparado en la cuestión, de ahí que primero las Jornadas, al par de otras entidades y ahora también la Academia de la Lengua, organizan cursillos encaminados específicamente a los docentes de E.G.B. y B.U.P. Estos cursillos empezaron a cubrir la labor de reciclaje, sin contar con muchos medios.

Una política coherente tiene que dividir este trabajo en un futuo próximo en dos compases de actuación bien claros:

- Hacer una formación lingüística total del profesorado.
- Preparar cursos de reciclaje del profesorado desde las instituciones oficiales responsables.

C) Situación legal. Perspectivas.

El principado de Asturies es comunidad autónoma del estado español por la via del artículo 143 de la constitución.

No es necesario molestarse demasiado en explicar las competencias sobre el tema educativo son muy pequeñas, teniendo que vencer cantidad de problemas si se quiere hacer algo en este sentido desde la misma comunidad.

Mientras que el estatuto reconoce la necesidad de potenciar desde las instituciones el uso y el prestigio de la lengua, no se dan los medios que lo puedan hacer posible.

Todavía no se ha hecho, aunque es promesa del gobierno asturiano, confirmado en el acto de investidura del Presidente del Principado, que en este otoño se tomarán medidas apropiadas que favorezcan la labor pedagógica en este campo.

El logro de un decreto de bilingüísmo donde una ley normalizadora es la única vía apropiada, ya que no puede ser otro el camino que de resultados productivos en la labor normalizadora, alejando de él inmediatamente interpretaciones raquíticas o sin sentido, como las que obligaron a un grupo de unos cincuenta maestros, todos ellos cursillistas en el primer curso promovido por la Academia, a protestar con vehemencia, por la propuesta que hiciese la administración para que la enseñanza del bable fuese en la sexta hora (7) del horario escolar; por el contrario, reclamando para nosotros el mismo trato que se les da a las demás lenguas del estado.

Hoy con la corta realidad legal con que contamos y los escasos medios que están al mismo alcance, no es posible un trabajo racional y lógico desde el punto de vista de la pedagogía y que pasaría por que:

a) Los niños bable hablantes fueran escolarizados en asturiano desde los primeros niveles y aprendiendo paulatinamente el castellano, como segunda lengua.
b) Los niños castellano-hablantes fueran escolarizados en castellano y aprendiendo el bable como segunda lengua.

Creo que las medidas normativas que inciden en esta problemática, no pueden ser en un país bilingüe como el asturiano del mismo estilo de las que se hicieron allí donde las lenguas gozaban de un grado de aceptación parecida. En este caso, lo mismo que se haría en una sociedad democrática y con cualquier otro tipo de desequilibrio social, se trataría por simple justicia de darle más y mejores posibilidades al que tiene peores medios antes que al que tiene abundancia de ellos.

Estas medidas no pueden afectar de un modo excluyente a la vida de la escuela, pues ésta no es ningún ente aislado, por el contrario, está insertada en un cuerpo social al que es muy importante esclarecerlo con razones y hechos el interés de la ta-

rea que se propone desarrollar.

Las soluciones que se adoptan tienen que servirle al hablante asturiano y en general a toda la gente de la comunidad para ir desapareciendo de entre sus constumbres el reparo de emplear la lengua y el desagrado que nos dán las consecuencias individuales y sociales que ahora resultan de ese uno.

Es imprescindible que el Gobierno del Principado y la administración Asturiana del Gobierno Central, hagan suyas las peticiones que en estos últimos años vienen aprobándose por las Jornadas Pedagógicas de Asturies (8) en sus asambleas de verano, y que en el fondo, pasan por el mantenimiento de aquellas instituciones y órganos asturianos que puedan hacer mejor esta labor, dándoles los medios que les hace falta para que el trabajo crezca extendiéndose a todas las zonas de la sociedad asturiana.

Por último, no nos olvidemos de la importancia que tendrían medidas legislativas firmes, referidas a personal y con concurso de traslados, que primaran la especialización del profesorado en la lengua asturiana.

Es importante que esto se objetive, no como un factor discriminador, sino como el resultado de una política equilibradora para la lengua y la cultura asturianas en la precaria situación que arrastran.

NOTAS;

1. José Lluis García Arias: Hable y Rexonalismu. Uvieu, 1975.
   Jovellanos en una carta a Caveda dice:
   "El dialecto asturiano que tratamos de recoger es la lengua viva de nuestro pueblo y todos la mamaos, por decirlo así, con la primera leche; va pasando tradicionalmente, y sigue de generación en generación, de padres a hijos. ¿Quién es el que no la habló de pequeño? ¿Quién es el que no la habla todos los días con el criado, labrador, el obrero? ¿Quién el que estando en su patria no le gusta practicarlo, y estando fuera de ella acordarse de él y oirlo?"
2. Xosé Caveda y Nava: Esvilla de poesies na llingua asturiana. Biblioteca Popular.
   Asturiana. Uvieu, 1979
   Pág. 203 Xosefa Jovellanos y Xosé Ramires.
   Pág. 25 Antón González Reguera. (Notas y prólogo de Xuán Xosé Sánchez Vicente)
3. Informe sobre normativización de la Lengua Asturiana:
   Jornades Pedagógiques de Planificació Lingüística a l'Estat Espanyol, I.C.E. U. Autónoma de Barcelona (Rosa Sensat). Barcelona, abril de 1976.
4. La reivindicación lingüística puede fecharse con todo rigor, mucho antes. Jovellanos en el siglo XVIII propone:
   - Hacer un diccionario
   - Crear la Academia de Buenas Letras

   Serán las corrientes proteccionistas que trae consigo la primera guerra mundial, las que generen un movimiento de sentido autonomista, que no fue quien a solidificar de modo efectivo.
   Francisco Erice: "La burguesía industrial asturiana".
   - Nicanor de las Alas Pumariño: Verdadero regionalismo asturiano" Uviéu 1918.
   - Vizconde de Campo Grande: "Doctrina Asturianista" 1918 - B. Popular Asturiana, Gijón 1977.
5. Encontra de estas posturas y con el ánimo de aclarar la situación, es conveniente una lectura del informe de SADEI.
   Asturias, primera encuesta regional, Uviéu 1979.
6. Lletres asturianes, núm. 7 Academia de la Lengua Asturiana.
   - Seminario de Ciencia y Lengua Asturiana.
   - Bilingüismo en la Universidad Asturiana. (pág. 107)

   Uviéu, agosto 1983.
7. "La Voz de Asturias", 15 de septiembre de 1983.
   Lletres Asturianes, núm. 8. (Pág. 108). Uviéu octubre de 1983.
8. III. Jornadas Pedagógicas de Asturies.
   La Voz de Asturias (Uviéu 5 septiembre de 1979).
   IV Jornadas Pedagógicas de Asturies:
   Pela escuela pública asturiana
   Dossier de trabajo (septiembre de 1980)
   V, VI, VII, Jornadas Pedagógicas de Asturies.
   Lletres asturianes. núm. 3. Academia de la Lengua Asturiana. (Pag. 90-91) Octubre de 1982.
   Lletres Asturianes. núm. 6. Academia de la Lengua Asturiana. (Pág. 109) Octubre de 1983.

LA EDUCACION POR EL ENTORNO

AUTOR : Jaume Martínez Bonafé
M.R.P. : Escola d'Estiu del País Valencià
C.A. : País Valencià

1. A LA BUSQUEDA DEL ESPACIO –Y EL TIEMPO– PERDIDO.

Existe, actualmente, entre muchos de los docentes, la estimable inquietud de poner en práctica un programa de educación fundamentado en el entorno ambiental que rodea al escolar de manera que se creen las condiciones que hagan posible una maduración humana con capacidad crítica para reconocerse en una cultura concreta y desarrollarla. No es nueva esta inquietud, ya que recoge principios pedagógicos, nacidos en el pasado siglo, abanderados por movimientos como la Escuela Nueva, el Naturalismo pedagógico, la ILE, las Escuelas Racionalistas, y en general, por los pedagogos renovadores y progresistas.

El maestro voluntarioso con este programa, se encuentra, no obstante, con problemas de tipo institucional o de formación profesional que le obligan a tanteos o intentos aislados, sin apoyos ni contraste con otras experiencias, e incluso en muchos casos, se ve involuntariamente condicionado a la renuncia.

¿Qué hacer entonces frente a la complejidad de un entorno que, sabiendo que impregna día a día la vida de los niños, se encuentra, sin embargo, distante de la escuela? ¿Cómo recuperar el espacio –y el tiempo– perdido para resituar la escuela dentro de esa unidad organizadora, de ese ecosistema donde Naturaleza y Cultura, en su interrelación, constituyen las invariantes de donde partir hacia un programa de acción educativa? En efecto, nosotros queremos situar el problema en el "que hacer", no a la búsqueda de la "receta mágica", que no existe, sino en el terreno de interrelacionar la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción.

Hemos leído y oído muchas veces, lo hemos dicho nosotros también, que educar es hacer posible el desarrollo madurativo integral del individuo. que ese desarrollo debe partir de la realidad cultural en que ese individuo está inmerso, que la escuela debe estar conectada con la vida. Esto supone, a nuestro entender, que el acto educativo se reconozca en un medio concreto, –espacio eco-social, llamaremos nosotros–, de donde extrae la experiencia común para ser transformada en experiencia intencionalmente cultural y educativa. (Giunti, A., 1982).

Los niños con los que nos encontramos día a día en las aulas, viven en un determinado ambiente cultural. Forman parte de un colectivo humano que, históricamente enfrentado a las necesidades de supervivencia ha generado un conjunto de respuestas culturales cuyos elementos forman un "todo complejo" (Tylor, E., 1971), un sistema integrado de comportamientos que fueron aprendidos y a su vez transmitidos de generación en generación. Los niños y los maestros que vamos a la escuela, vivimos una concreta y diferenciada cultura popular, cuyas interacciones e interdependencias alcanzan obviamente al macrosistema natural (físico, biológico) en que se inscribe dicha cultura. (Morín, E., 1981).

Sin embargo, la escuela que tenemos cierra las ventanas a esta realidad y le antepone la cultura académica, la ciencia parcelada en disciplinas inconexas, la cuantificación del saber como forma administrativa de selección social, la manipulación de la ciencia en tanto que discurso ideológico del poder (Anaya, G. 1979). El mismo autor, en texto posterior (1983) señala el problema como dependiente de la dialéctica instrucción/educación. La institucionalidad de la enseñanza por el Estado recoge la tradición enciclopedista (Condorcet) y se decanta por el modelo instructivo que pretende ordenar la enseñanza desde sus grados más elementales hacia la perfección científica del saber universitario. "Este modelo, que confunde el proceso educativo con el cultivo de la ciencia y al cual colabora ambiguamente la doctrina de Piaget, se ve confirmado de muy diversas maneras a todo lo largo de la política educativa, en los fines de la educación, en la colación de títulos, en el prestigio académico y social, en la selección del profesorado de cualquier nivel, en el régimen de poderes educativos o de mayores influencias en el campo de la enseñanza, en los programas escolares y en algunas otras manifestaciones. (Anaya, G. 1983; pág. 16).

2. LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA

Decíamos antes que queríamos situar el problema en el terreno de la acción. En el terreno de ofrecer una respuesta en actos al discurso instruccionista del poder. No ignoramos, sin embargo, que la eficacia de esa acción viene condicionada por el grado de aproximación coherente entre el proceso práctico de enseñanza/aprendizaje, el diseño curricular y el modelo teórico que lo informa. Por tanto, es necesario que desde la reflexión sobre nuestra propia práctica, iniciemos el proceso de elaboración de un nuevo paradigma, el modelo teórico que permita diseñar programas de actuación escolar acordes con el objetivo de ayudar al individuo a madurar con capacidad crítica a partir de su reconocimiento en el ecosistema –físico, pero también socio-cultural–, en el que tiene echadas sus raíces. Ciertamente que, como ya señalábamos más arriba, el enfoque no es nuevo. Sí lo son algunas de las condiciones sociales del marco en que se desarrolla la educación actual. Ello nos obliga a readaptar los esquemas teóricos. Antes hemos indicado unas notas sobre la escuela que tenemos. Sin entrar en detalles ahora sobre el marco social, si queremos cuanto menos señalar la irritación que nos produce la explicación enmascarada del poder respecto a los aconteceres de la vida cotidiana. Señalemos también, los actuales peligros que amenazan la existencia humana: el terror nuclear, el agotamiento de los recursos naturales, la falacia de un desarrollo sin límites que está a punto de alcanzar el límite cero, el esclavismo tecnológico y el deterioro de la calidad de vida de la población trabajadora, el desarraigamiento cultural y la standarización de los modelos de comportamiento, etc. Y sobre todo, la posición cada vez más desencantada y escéptica de la mayor parte de la población sobre la posibilidad de tomar el destino en sus manos. Ante semejante panorama, "nuestra toma de posición" se inscribe en la línea esperanzada de contribuir a la construcción de un modelo de hombre, y consecuentemente un modelo social, en que el individuo encuentre el equilibrio en sus relaciones armónicas con la naturaleza y establezca relaciones de solidaridad y no depredadoras entre la especie; y esto llama lógicamente a procesos de enseñanza/aprendizaje en un marco escolar que nosotros le hemos dado en llamar ecológico o de educación ecológica. (Martínez, J. 1983).

En efecto, la hipótesis de que partimos es que es posible y necesario un modelo escolar de carácter ecosistémico, cuya interrelación de elementos presente un dinamismo estructural armónico y cuyos factores ambientales ofrezcan el marco posibilitador de un equilibrado desarrollo del individuo integral, es decir, del hombre educado, consciente de sus problemas y capaz de poner en practica, junto a los otros, modelos alternativos.

Sin olvidar los peligros del reduccionismo biologicista y con cierta precaución hacia las ciencias de síntesis, creemos, sin embargo, que la Ecología, tal como ésta es presentada por E. Morín (1981)/Antropo-socio–ecología/ es algo más que una ciencia natural y nos situa en un camino interdisciplinar donde se encuentran indisolubles los problemas del individuo, la naturaleza y la sociedad, para ser interpretados a través de un pensamiento complejo a sabiendas de que sus variables cerebral, cultural, social e histórica codeterminan y contexturalizan el propio objeto de conocimiento. Andamos a la búsqueda del

paradigma ecológico de la educación. El plano teórico del que partimos. En definitiva, se trataría de explicitar de forma sistematizada los presuntos científicos de que partimos, los esquemas conceptuales que permitan la posterior odenación de la práctica docente y la justificación científica de su aplicación a las realidades concretas. Es a partir de esta reflexiôn que podrán empezar a construirse los puntes —modelos de tecnología normativa— que permitan la necesaria conexión entre la práctica de la teoría y la teoría de la práctica, obligándonos a una constante revisión que haga posible encontrar la identidad científica del propio pensamiento sobre el hecho educativo. (Gimeno, J. 1981).

Convendrá señalar ahora los supuestos previos de que partimos:

a) Que el hombre no puede entenderse aislado de la realidad con los otros hombres y con el medio (natural y social) que le rodea y en el que supervive.

b) Que el proceso educativo, en tanto que praxis humana, no puede entenderse desvinculado de la anterior relación, (señalándose incluso por algunos autores (Novak, J. 1982) la relación equivalente entre nicho ecológico y nicho educativo).

c) Que en tanto que proceso práctico y humano, la educación es intencional y optimizante, y como tal posibilitadora de la supervivencia, desarrollo y mejora de las sociedades humanas.

Del primer supuesto (a) surge nuestra elección del paradigma ecológico como modelo relacional, sistémico, pluridisciplinar y holístico. A través de él debe intentarse explicar de qué forma individuo, escuela y entorno (o espacio ecosocial, tal como nosotros lo denominamos) forman tres subsistemas abiertos, ensamblados en una actividad de producción/reproducción moviéndose dinámicamente en un constante intercambio energético, en nuestro caso, básicamente cultural. Del siguiente (b) la posibilidad, desde el punto de vista del pensamiento científico, de su aplicación al diseño y explicación de modelos curriculares para la práctica educativa. Del tercer supuesto (c), la voluntad de aportar nuestro grano de arena a la reflexión crítica sobre la realidad escolar, cuyo conocimiento nos exige como correlato el compromiso, traducido en actos, de transformarla en función de las necesidades de los sectores de población social y culturalmente más deprimido.

Hasta aquí se han tratado de esbozar las líneas maestras de un andamiaje tan complejo como necesario. Desde esta perspectiva creemos que puede entenderse ya como el problema de la eficacia se nos convierte no tanto en un problema tecnológico, sino teórico e ideológico, es decir, dependiente del paradigma educacional que conscientemente elijamos para guiar la práctica educativa.

3. EL MODELO CURRICULAR

La teoría de la educación y el modelo curricular son, desde una perspectiva científica, sistémicamente interdependientes (Gimeno, J. 1981; Colom, A., 1982). La programación de la práctica de enseñanza está, implícita o explícitamente, indicando la elección de un paradigma determinado. No vamos a entrar ahora en el problema de la teoría del diseño curricular, no obstante, al señalar, de acuerdo con los autores anteriormente citados, el carácter sistémico del modelo, estamos indicando la presencia de estas tres características básicas: a) totalidad, b) interrelación y c) interdependencia, en la programación de nuestra práctica docente.

Decíamos antes que los niños y la escuela se encuentran dentro de una determinada cultura. Dentro de ese "todo complejo" que constituye la realidad experiencial donde se desarrolla la maduración humana. Consecuentemente, el diseño curricular debería derivarse de esa cultura concreta. No estamos con ello proponiendo un modelo simplista o reduccionalista de la transmisión del saber dentro de las escuelas. Simplemente decimos, que la escuela debe partir de las realidades concretas para indagar sobre ellas y entenderlas científicamente. Con ello, la escuela se convertiría, en un útil instrumento para elevar a los individuos desde su cultura popular al nivel de cultura científica, necesario para incidir críticamente sobre la realidad que nos rodea y condiciona. Por tanto, el modelo curricular debe ser mucho más que simplemente instruccionista y referida a la cualificación de la fuerza de trabajo. Debe ser educativo, en el sentido de estar involucrado en la totalidad cultural y dirigido al desarrollo individual y social de los miembros de esa cultura. Un modelo que permita, la utilización del entorno como una fuente de condicionamientos sugerentes, para la emergencia de *novedades*, que incidan en él en forma de perturbaciones optimizadoras.

Llegados a este punto, el problema se nos plantea en cómo desarrollar un curriculo que parta de la cultura propia de cada colectividad. Lawton, D. (1983), nos propone el modelo de *Análisis Cultural*. Para este autor (págs. 29, 30), cualquier nivel de planificación educativa debe partir de un primer estadio: el análisis de las *Invariantes Culturales*, es decir, aquellas características comunes a todas o la mayor parte de las sociedades humanas y ver cómo están o debieran estar relacionadas con el proceso educativo. En un segundo estadio se analizarían las variables culturales, las específicas de cada comunidad, para, de ambas obtener la selección de contenidos culturales y educativos. Recogiendo aquí los principios y teorías patológicas correspondientes, pasaría por fin el diseño del curriculo organizado en estadios, secuencias, etc. Hasta aquí, muy resumida, la propuesta de Lawton, que inicialmente suscribimos aunque, pareciéndonos todavía insuficiente, querríamos añadirle algo más. Porque, como decíamos al principio, el espacio eco-social es para nosotros un sistema más complejo, donde la cultura es subsistema en interrelación con la realidad natural o subsistema ecológico. Por tanto, la selección debe tener en cuenta que la interacción del hombre con su entorno, desde un enfoque sistémico, no sólo debe ser analizada desde un plano estrictamente cultural sino que exige el análisis de las influencias mutuas o interacciones e interdependencias, de la naturaleza respecto de la cultura y de la cultura respecto a la modificación de los ecosistemas naturales.

Algo más deberíamos añadir: si como hemos dicho ya, partimos de la necesidad de un nuevo paradigma que surja de la reflexión práctica de los maestros, si entendemos que la práctica de la teoría no puede ir desligada de la teoría de la práctica, parece que, paralelamente a las aportaciones de la psicología, deberíamos aportar nuestra reflexión teórica —teoría de la educación— respecto a la elaboración del modelo curricular.

En consecuencia, añadiendo a la propuesta de Análisis Cultural de Lawton, nuestras propias aportaciones, la planificación curricular ofrece el siguiente esquema:

El siguiente problema que se nos plantea en este intento de curriculo a partir de la selección por el entorno ambiental, es qué criterios de discriminación utilizamos para el análisis de un entorno concreto, o dicho de otra manera, cuáles son los subsistemas que integran cada uno de los anteriores sistemas: el cultural y el ecológico. No ignoramos el carácter arbitrario de cualquier criterio de clasificación ni las dificultades inherentes a la dialéctica medición versus explicación en el desarrollo del conocimiento científico. Por otro lado, cualesquiera que sean los epígrafes en que, para su estudio, dividamos un sistema, cada uno de ellos va a estar dinámicamente relacionado, en mayor o menor intensidad, con cada uno de los otros.

No obstante, nuestro deseo es llegar a la mayor concreción posible, de manera que, situados en una escuela concreta, frente a la pregunta: ¿qué elementos de la realidad que nos rodea pueden servir de estímulo sugerente para alcanzar este o aquel objetivo previamente formulado?, no respondamos más "el medio", en términos genéricos y podamos llegar exactamente hasta aquello concreto que necesitamos. Como puede entenderse ya, nuestra propuesta es conseguir inventariar el espacio eco-social en que se inscribe la vida de los niños y sobre el que se van a desarrollar los procesos de investigación escolar.

Lawton parte, para el análisis de las Invariantes Culturales, de la Antropología Cultural. Nosotros hemos revisado algunas de las aportaciones de esta ciencia (Montagú, 1969; Nicholson, 1969; Mauss, 1971; Bock, 1977; Bueno, 1978) y acabamos adscribiéndonos a la clasificación de este autor, a la que añadiríamos los subsistemas del ecosistema. Estos serían, entonces los 10 subsistemas de análisis:

A) Ecosistema	1. Biotopo
	2. Biocenosis
B) Invariantes Culturales	3. Sistema social
	4. Sistema económico
	5. Sistema de comunicación
	6. Sistema de racionalidad
	7. Sistema tecnológico
	8. Sistema moral
	9. Sistema de creencias
	10. Sistema estético

Nuestro trabajo experimental, centrado en la Comarca Camp del Turia, del País Valencià, se encuentra ahora en una primera fase consistente en partir de la clasificación anterior para inventariar los recursos didácticos que ofrece este entorno concreto a fin de que cualquier maestro de la zona, trabajando sobre cualquier nivel conozca todos y cada uno de los elementos disponibles en el entorno a la hora de planificar la acción educativa. Por otro lado, en la medida que el modelo parte de las invariantes (culturales, ecológicas) entendemos que puede ser trasladado para el análisis de cualquier otra comarca o unidad territorial.

Cortamos aquí el desarrollo del tema, no sin antes señalar un conjunto de consideraciones que se desprenden de la exposición anterior:

1. Nuestra propuesta entiende la EGB como un ciclo cerrado que posibilite al escolar una formación básica, la capacidad crítica y la autonomía personal necesaria para poder elegir responsablemente cual va a ser su papel en una sociedad democrática. Por tanto, somos contrarios a la actual estructura del sistema educativo español que convierte la EGB en una especie de mini-bachillerato centrado en un curriculo básicamente instruccionista.

2. Desde nuestra concepción del saber, donde el aprender es una parte pero no laúnica de la educación, en la EGB no va a interesarnos tanto cuántas cosas sabe el niño sino cómo las sabe. Cómo "aprende a aprender". Si lo que nos interesa es posibilitar en el escolar las capacidades intelectuales que le enseñen a pensar, la ciencia nos será útil, no en tanto que cantidad de contenidos que ofrece, sino como proceso o herramienta para la indagación y explicación de la realidad, que por ser total o globalizante, no puede ser fragmentada en disciplinas inconexas o desvinculadas de las experiencias vitales (Anaya, G. 1979).

3. El modelo curricular que de aquí se desprende está centrado en el niño y su entorno, por tanto deberá tener un desarrollo en espiral (partir de lo concreto y aumentando el nivel de complejidad en función del desarrollo madurativo) frente a la organización verticalista de los actuales Programas Renovados, con dudosa secuencialización en la mayor parte de los casos (ver Análisis de Programas Renovados organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Varios, 1981).

4. Muchos de los problemas relevantes que el niño se encuentra en su intercambio con el entorno desbordan las disciplinas individuales, por lo que deberemos tender a un enfoque multi e interdisciplinar que considere la realidad como una totalidad sistémica. Consecuentemente, deberemos desarrollar metodologías con perspectiva interdisciplinaria y globalizadora del tipo de método de proyectos, centros de interés, etc.

5. Los acontecimientos de la vida cotidiana no pasa, como un desfile, por delante de los ojos de los niños. Estos los viven, los recrean. Si lo que queremos es convertir esa experiencia vital en experiencia educativa, el aprendizaje escolar debe estar encaminado al descubrimiento, a la indagación. Ello implica significatividad del contenido, vinculación a experiencias e intereses concretos, actividad y organización cooperativa.

Hemos intentado exponer cual es, para nosotros, el desarrollo de un tradicional slogan de los Movimientos de Renovación: "la escuela debe estar arraigada en su entorno". Afortunadamente —o puede que peligrosamente—, la administración ha pretendido recuperar el slogan y lo ha introducido en los Programas Renovados. Celebramos la fortuna si el slogan va acompañado de las condiciones políticas para su desarrollo, que en pocas palabras pueden ser: Orientaciones generales y seguimiento experimental por parte de la Administración y teóricos/técnicos de la educación pero planificación curricular por el profesorado en función del entorno concreto. Descentralización administrativa, comarcalización de los servicios y reciclaje en base al intercambio de experiencias en el seno de la Comarca. Potenciación de los Centros de Recursos y los CE!RES. Rentabilización de los esfuerzos de los grupos de Renovación Pedagógica, utilizándolos como dinamizadores comarcales para el reciclaje y la innovación educativa. Flexibilización respecto de los actuales criterios de organización escolar y jerarquización administrativa, reforzando el principio constitucional de libertad de enseñanza y autonomía. A nadie se le escapa que estos son problemas que se resuelven con voluntad política y dinero. De no haber ninguna de las dos cosas, la recuperación del slogan, por parte de la Administración, deberíamos interpretarla como un ejemplo más de la habilidad con que el poder suele cambiar de hábitos para mantener la esencia del discurso de siempre. Y una vez más, a los Movimientos de Renovación Pedagógica les correspondería la contestación organizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANAYA, G. *Qué otra escuela. (Análisis para una práctica).* Edit. AKAL, Madrid, 1979.

ANAYA, G. *La sociología de la educación en las EUFPEGB,* en CUADERNOS CRITICOS DE EDUCACION, núm. 1, Valencia, 1983.

BOCK, F. *Introducción a la moderna antropología cultural,* Ed. F.C.E., Madrid, 1979.

BUENO, G. *Cultura,* en EL BASILISCO núm. 4. Sep.-Oct. 1978. Pags. 64 a 67.

COLOM, A. *Teoría y metateoría de la educación.* TRILLAS, México, 1982.

GIMENO, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculo.* Ed. ANAYA. Madrid, 1981.

GIUNTI, A. *La scuola come "centro di recerca".* Ed. La SCUOLA. Brescia, 1982 (11ª edizione).

LAWTON, D. *Curriculum studies and educational planning.* Edit. HODDER & STONGHTON, Londres, 1983.

MARTINEZ, J. *La necesidad de un paradigma teórico para la educación ecológica*, comunicación a las JORNADAS DE EDUCACION AMBIENTAL, Sitges. Oct. 1983.

MAUSS, M. *Introducción a la etnografía*. ITSMO, Madrid, 1971.

MORIN, E. *El método. II. La vida de la vida.* Cátedra. Madrid, 1983.

NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid, 1982.

VARIOS. *Los programas renovados de la EGB.* ICE Univ. Autónoma de Madrid, 1981.

APRENDIZAJE EN LA NATURALEZA

AUTOR : José M. Fernández Delgado
M.R.P. : Consejo Educativo de Castilla-León Valladolid
C.A. : Castilla-León

1.- JUSTIFICACION

El estudio del medio natural no queda suficientemente justificado en las enseñanzas básicas y medias si no lo es en función de unos problemas que afectan profundamente a la sociedad actual. Los enfoques tradicionales basados en el estudio descriptivo y, todo lo más, fisiológico, de los ejemplares naturales (minerales, rocas, animales, vegetales) no suele ser capaz de aportar una conciencia crítica sobre el mundo actual si no acompañado de la relación entre estos seres o entes en comunidades de orden superior, es decir, del estudio de los mismos como partes integrantes de los ecosistemas. En este nuevo enfoque se consideran las interrelaciones de los seres vivos entre sí y con el medio.

No solo se trata de plantear la dialéctica naturaleza-tecnología en su vertiente más crítica de simple rechazo a la degradación ambiental. Por el contrario trataríamos de inculsar a las nuevas generaciones la necesidad de que esta dialéctica se resuelva, en la medida de lo posible y mediante un enfoque serio, en la consecución de un medio ambiente sano, respetuoso con los ecosistemas naturales relictos propios de cada región y en conjunción con el necesario progreso humano.

Por otra parte no cabe plantearse dentro de un enfoque mínimamente científico un estudio de esta problemática ecológica sin las bases suficientes en todas aquellas ciencias teóricas y aplicadas que tienen como objeto el conocimiento del medio natural y de sus modificaciones tecnológicas por parte del hombre.

De la conjunción entre aquellas inquietudes sobre nuestro medio natural y sus problemas y estas materias ecológicas que nos ayudan a conocerlo surge el plan que establece para llevar a cabo nuestro trabajo.

2. PRESENTACION DEL GRUPO DE TRABAJO

El material que presentamos a través de esta ponencia es resultado, como se verá aún provisional, de la labor de cerca de un año de trabajo realizado por un grupo de profesores de E.G.B., F.P. y B.U.P., algunos en paro o subempleo, a los que, a pesar de nuestra en cierta medida heterogénea titulación, nos une un afán único ya explicitado en el apartado anterior.

No partíamos de cero en la constitución del grupo puesto que una parte de los integrantes habíamos participado, como ponentes o como cursillistas, en cursos de técnicas de trabajos de campo y en Ciencias Naturales (I.C.E. de Valladolid) y en los de Ecología y Geología de las Escuelas de Verano de Castilla y León llevados a cabo en nuestra región durante cinco años consecutivos y siempre organizados por Concejo Educativo de Castilla-León.

Precisamente de estas experiencias y de la necesidad de avanzar en esta línea aplicando al entorno provincial la metología de trabajo presentada en los cursos antes citados, así como el conocimiento inicial del medio natural regional, surgió la idea de constituir el grupo. Nuestro fin último es aplicar estas experiencias de trabajo en la Naturaleza a nuestra actividad diaria: la enseñanza en sus diversos niveles. En este sentido algunos compañeros han diseñado ya modelos didácticos, en unos casos para E.G.B. y en otros para B.U.P., basados en el estudio continuado a lo largo de todo un curso o más del entorno comarcal, provincial o regional, experiencias sobre las que ya trabajamos en conexión con otros colectivos de F.P. y B.U.P.

Pretendemos además crear núcleos comarcales de trabajo en los que se extienda a otros compañeros de estas zonas las técnicas y resultados obtenidos, discutiendo la posiblidad de aplicarlas mediante la elaboración de programaciones concretas para cada comarca.

GRUPO DE TRABAJOS EN LA CIUDAD; ESTUDIO DE PARQUES Y JARDINES: ELABORACION DE GUIAS DIDACTICAS

PRESENTACION

Cuántas veces en nuestro caminar por la ciudad, por algún parque o por el campo hemos visto gran número de árboles y setos en las calles, plazas y jardines. Pero nuestros conocimientos muy limitados en la mayoría de los casos no nos permitían asignar el nombre propio de las diferentes plantas, bien porque estos conocimientos no nos habían llegado en la Escuela o éstos habían sido excesivamente teóricos o referidos a especies lejanas, o bien porque nuestra preocupación de subsistencia, trabajar y consumir, nos había marginado un poco sobre la realidad ecológica y ornamental de nuestro medio, para seguir produciendo y consumiendo.

Ante esta realidad el grupo que presentamos trata de llenar estas lagunas de conocimientos y elaborar un trabajo a modo de guía, que sirva para colaborar en el conocimiento de la naturaleza en nuestro entorno ciudadano.

El equipo que hemos elaborado, ya parcialmente el trabajo que comentamos, piensa que el mismo no debe tener un uso exclusivo por parte de los escolares y docentes, sino que debe de llegar también a todos los vallisoletanos para que éstos conozcan sus parques y la historia de ellos; incluso es válido para turistas, visitantes etc., que deseen conocer nuestra ciudad y nuestros parques.

Nuestro trabajo pretende llegar a la elaboración de un cuaderno guía con apuntes y observaciones, que sirva para proporcionar al profesor y alumno un instrumento de trabajo en el estudio de este apartado de ecología urbana, y que el aprendizaje de la botánica sea ameno y agradable, partiendo de especies próximas, que vemos todos los días.

De manera análoga, esta guía quiere aproximar estos conocimientos, esta cultura, a la gente "de a pie" para que la cultura no sea patrimonio exclusivo de élites o clases privilegiadas, sino del pueblo.

También queremos que los estudiosos tengan otra reseña bibliográfica, ampliando el pequeño número de textos que sobre este tema existen, sobre todo en castellano.

Los objetivos cognoscitivos que nos marcamos, vienen a resumirse así:

—Iniciación y divulgación de sencillos conocimientos, que sirvan de base para la distinción de los géneros más comunes de parques y jardines e incluso de algunas zonas de campo, pasando posteriormente a un conocimiento más profundo.

—Conocer las características más superficiales de las plantas, tanto a nivel morfológico como a niveles de aplicaciones industriales, de utilidad y de ornamento.

A nivel afectivo pretendemos:

—Desarrollar la afición hacia las plantas y el valor de la ecología vegetal, portadora del respeto a los parques y jardines.

—Potenciar la capacidad de observación.

—Fomentar el interés por la investigación de las ciencias naturales o de otros campos cualesquiera.

Queremos además subrayar que el uso de la guía deberá ir acompañada de paseos a diversos parques, contrastando las características de las plantas que en éstos se observan, con las que se señalan en la guía y sus descripciones. También facilitará el conocimiento de las distintas especies, el coleccionar hojas, frutos, cortezas de árbol...

EL MARCO TERRITORIAL

Con anterioridad ya se ha dicho que el equipo de ciudad se marcó como objetivo el conocimiento y estudio de los jardines de Valladolid para llevarlo a unas guías que, una vez editadas, (bien por el Ayuntamiento por la Caja de Ahorros Provincial u otra) fueran didácticos pensando que solo lo que se conoce se aprecia y se ama.

Al iniciarse este trabajo se planteó la primera dificultad: el desconocimiento casi total de las plantas. Ante ésto nos inclinamos por dividir nuestro trabajo en dos fases:

—Guía didáctica de un paseo muy concreto (Las Moreras).

—Guía didáctica de los demás jardines de Valladolid (los más importantes y en un solo libro).

El decidirnos por el parque de "las Moreras" estuvo motivado por ser un trazado casi geométrico y tener especies que nos resultaban familiares y por lo tanto más sencillas de identificar.

METODO

El primer paso que dimos para confeccionar esta guía fue un estudio sobre el terreno con planos del parque, luego provistos de claves distintas procedimos a identificar y situar estas especies, cuando entre las componentes del equipo no podíamos resolver algún problema de estos, recurríamos a personas especializadas como por ejemplo el jefe de parques y jardines del Ayuntamiento de Valladolid, Andrés Sabadell; una vez realizado todo ésto dividimos el parque en partes y programamos los paseos tratando de conjugar la duración con las partes más diferenciadas del trazado del parque que quedó dividido en cuatro partes.

Una vez terminado ésto y antes de su redacción definitiva se ha experimentado la guía con niños y adultos para ver si la descripción de itinerarios y movimientos era clara, después ha tenido un chequeo técnico por parte de Don Andrés Sabadell. Igualmente se hizo una colección de fotografías de cada especie (dos fotografías por especie: total y detalle); resumiendo la guía tendrá las siguientes partes:

- Introducción.
- Apuntes históricos (archivos y publicaciones literarias y fotografías antiguas).
- Metodología.
- Guía didáctica.

La Guía en sí irá a doble página; en la de la izquierda redacción del tramo del paseo que se va haciendo y vocabulario; en la de la derecha las tres fotografías acompañadas de su descripción.

La Guía irá acompañada de un plano general del parque así como de los planos parciales de los distintos paseos donde se indique el itinerario y los puntos de observación.

Se complementará todo con unas fichas de trabajo (en fase de realización) para el Ciclo Medio, Segunda Etapa y BUP; si el Ayuntamiento colabora se colocarán paneles e indicadores, éstos últimos al pie de cada especie con el nombre y características de la misma.

Para la segunda fase de nuestro plan, donde se incluyen el resto de jardines de Valladolid, se está en plan de observación del Campo Grande para ver los itinerarios a realizar e identificar a continuación.

Esta segunda fase irá en un solo libro con una metodología general, unos apuntes históricos particular de cada jardín acompañados de fotografías antiguas con el vocabulario al final, así como la colección de fotografías de las plantas con su descripción.

II. GRUPO DE TRABAJO DE CAMPO: INICIACION A LA ECOLOGIA.

PRESENTACION

Nuestro grupo pretende aproximarse al medio natural de la provincia de Valladolid y a su problemática a través del estudio de una serie de zonas de la misma que sean representativas de sus rasgos ecológicos y de los problemas que respecto al medio ambiente existen.

A partir de esta aproximación, nos anima la idea de servir de semilla en cada una de estas zonas, o en otras similares, para que otros compañeros inicien también otros trabajos y, como último fin, lo apliquen en su tarea diaria de enseñar.

OBJETIVOS

Concretando los objetivos que han sido expresados en las páginas y párrafos anteriores, pretendemos:

1. Practicar en la Naturaleza diversas técnicas de estudio del medio en su vertiente ecológica, interesándonos por los problemas de modificación ambiental que se generan como consecuencia de la actividad humana. Estas técnicas afectan, en primer lugar, a las diversas disciplinas que estudian la Naturaleza: Climatología, Geología, Edafología, Botánica y Zoología, si bien los conocimientos que tratamos de adquirir a través de estos métodos y observaciones se integran con el fin de alcanzar un conocimiento globalizado, ecológico. De este modo se seleccionan solo aquellos aspectos de las ciencias antes citadas que nos pueden suministrar mayor información respecto a los fines propuestos. Por ejemplo, éstos son temas a los que dedicamos especial atención: hidrología superficial y subterránea, así como otros procesos geomorfológicos; estudio integrado de los suelos y de su problemática evolutiva reciente (análisis de biogeoecosistemas); las asociaciones vegetales y sus sucesiones (fitosociología); adaptaciones, hábitats y nichos ecológicos de los componentes faunísticos (ecología animal).

Así mismo, y con la finalidad de plantearnos los diversos problemas ambientales en una situación concreta y actual, necesitamos recurrir a ciertos datos y métodos de trabajo propios de las ciencias aplicadas: agricultura, silvicultura, hidorología aplicada, urbanismo, obras públicas e ingeniería. Respecto a estas últimas tratamos especialmente lo que concierne a vertidos urbanos e industriales, construcciones (carreteras, edificios, presas etc.) que modifiquen más o menos sustancialmente el medio, etc. Por supuesto que, dada nuestra preparación y el fin propuesto, no podemos ni es nuestra pretensión ocuparnos de los problemas técnicos intrínsecos que plantean estas obras e industrias; tal sería el caso por ejemplo de si los materiales empleados para su elaboración son los más correctos, si las cimentaciones son las adecuadas, si los terrenos sobre las que éstas se asientan ofrece las necesarias cualidades mecánicas para soportar el edificio, y otras. Pero sí que entra dentro de nuestros objetivos tratar de detectar algunos de los efectos que estas actuaciones urbanísticas, industriales o de obras públicas producen sobre el medio natural. De la agricultura y silvicultura nos interesa igualmente determinar la cualidad y, en lo posible, la cantidad de las modificaciones o "impactos" de los cultivos y usos forestales respectivamente sobre los terrenos dedicados a estos menesteres.

En definitiva, queremos iniciarnos dentro de este segundo grupo de actividades y de técnicas, en estudios de Ecología aplicada.

2. Como resultado del primer proyecto ya comentado, nuestra segunda meta es dar difusión al trabajo realizado para lo cual pretendemos realizar una publicación. En ella se reunirán los estudios comarcales que citamos en el siguiente apartado, precedidos de una introducción general sobre los principales rasgos del medio ambiente natural de la provincia de Valladolid.

El guión que desarrollaremos en la misma será sensiblemente paralelo al que estamos aplicando en el trabajo de campo, y que detallamos en el capítulo de metodología.

MARCO TERRITORIAL

Hemos seleccionado un marco territorial próximo a todos: la provincia de Valladolid y dentro de ella una serie de áreas representativas de su medio natural. Estas zonas son:

—Castronuño-Alaejos, en el sector suroccidental, representativa de un territorio de terrazas aluviales del río Duero, en relieve invertido, y que se trata además de la zona de mayor interés ornitológico provincial, concretamente en el pequeño embalse de Castronuño.

—Tudela de Duero-La Parrilla, en la zona centro-sur. Su interés reside en las formaciones arenosas que recubren gran parte del territorio seleccionado, tanto en la vega del Duero como en las cuestas y sobre el mismo páramo. Sobre estas dunas y mantos eólicos se han instalado extensos pinares plantados en el pasado siglo y que plantean una problemática ecológica interesante.

—Quintanilla de Abajo - Olivares de Duero, en el centro-este y también dentro del valle del Duero, entre los páramos de El Monte en la comarca de Cerratos y Montenuevo-Carrascal a los que incluye. Este último recibe este nombre por el extenso encinar ("carrascal") que se asienta sobre él. Podríamos definir esta zona como la transición entre la anterior y la más oriental de la provincia: Peñafiel.

—Cabezón-Cigales, al norte de la capital y en el valle del Pisuerga. Es muy representativa de la morfología y de los procesos actuales de erosión fluvial que se dan en este río: terrazas escalonadas desde los montes Torozos hasta el río en la parte occidental (Cigales) e importantes acantilados o "cortados" en los materiales miocénicos que reflejan una intensa actividad del Pisuerga en el este (Cabezón). En este término municipal y en su extremo oriental se encuentra el que quizá sea el quejigal mejor conservado "de las cuestas" o laderas de la provincia y en peligro de extinción por su actual uso como zona de maniobras militares.

—Hornija-Santa Espina, en los Montes Torozos y al noroeste de Valladolid. Refleja el paisaje característico de esta comarca vallisoletana: mesas o páramos calcáreos, cubiertos de "terra rossa" en la que aún se conservan, no excesivamente degradados, algunos encinares. Surcando el mismo se va encajando progresivamente el valle del Hornija, con sus cuestas y valle plano en su fondo, principal reserva de ardeidos (garzas, avetoros) de la región.

Sobre el mapa adjunto se podrá comprobar que la selección de zonas no se ajusta con todo rigor a los diferentes espacios naturales de la provincia puesto que deja sin tratar algunos y, por el contrario aborda otros bastante cercanos y no demasiado diferenciados. Esto ha sido así por haber preferido en estos casos la selección de la zona más por la presencia permanente en la misma como profesor de un integrante del grupo, que por su perfecta representatividad ecológica. Así se escogió Quintanilla y no Peñafiel, aunque trataremos incluir más adelante este segundo municipio, así como Olmedo (sur) y uno de la Tierra de Campos, (extremo nor-occidental de la provincia).

METODOLOGIA

El orden de actividades realizado, semejante al que el futuro lector encontrará en la publicación del mismo, es el que sigue:

—Introducción a los caracteres naturales de nuestra provincia: Principales rasgos geomoforlógicos de la misma: superficie superior poligénica de los páramos, cuestas, glacis, paleovertientes, terrazas fluviales, vegas, otros valles de fondo plano, campos de dunas y mantos arenosos de origen eólico, cubetas de deflacción y otras zonas endorreicas, superficie inferior.

—Principales áreas ecológicas: ecosistemas climáticos (los encinares y los quejigales), zonas con sabinas (no se puede hablar propiamente de sabinares), ecosistemas potenciles o degradados (maquia de encina, coscoja, jara, retama, etc,), otros matorrales, fundamentalmente de labiadas sobre zonas calcícolas o silicícolas, zonas con vegetación gipsófila, riberas y otras zonas con vegetación hidrófila, vegetación alófila en zonas endorréicas. Además y a pesar de su origen antrópico los extensos pinares de pino piñonero y/o resinero de las zonas arenosas de sur; prescindimos aquí de las reproblaciones con pino de alepo por ser plantaciones recientes que no han evolucionado aún a sistemas ecogeobiológicos estables.

Todo ésto fue presentado al grupo a través de charlas, examen de mapas topográficos, geológicos, etc., proyección de diapositivas y recorridos por las zonas que serían más adelante estudiadas con detalle.

2. En este momento se escogió a uno o dos responsables por cada una de las zonas seleccionadas tratándose de profesores que residen y tienen su colegio en la zona o que se encuentran de algún modo vinculados a ella y, por lo tanto, la conocen suficientemente. Su misión es la de recoger toda la información posible sobre la misma, especialmente de aquella que se puede adquirir a través de la observación directa del territorio o que puede ser facilitada por los habitantes y los organismos comarcales y municipales: extensión agraria, ayuntamientos, etc. Así mismo coordinan la recopilación y preparación bibliográfica y cartográfica que el grupo necesita. Mediante la observación sobre el terreno establecen los lugares de interés que el grupo de recorrer con mayor detalle toman nota de los diversos problemas ambientales y conectan con aquellas personas de la zona que tienen conocimientos e inquietudes naturalistas y ecológicas.

Existe también lo que podríamos llamar coordinadores especialistas, en los temas de geología, edafología, vegetación y fauna. Para otros aspectos tales como Climatología, Agricultura, Ganadería, etc., se está en conexión con titulados en estas disciplinas que pueden aportar su ayuda cuando sea imprescindible.

3. A partir de aquí se inicia el estudio por comarcas no acometido de forma totalmente simultánea sino con un cierto escalonamiento con el fin de que el resto del grupo colabore en el desarrollo del estudio en cada una de ellas. El guión es el siguiente para cada una:

3.1. Introducción en la que se considera su situación geográfica dentro del territorio provincial y se justifica su selección en función de los rasgos que representan sus peculiaridades ecológicas y que la diferencian respecto a las otras.

3.2. Estructura del medio natural.

—Topografía: de las hojas del mapa topográfico nacional a escala 1:50.000 se traslada a un papel vegetal la red hidrográfica, todas las curvas del nivel (el relieve de nuestra provincia lo permite en todos los casos, no así si estuviéramos en los Picos de Europa) resaltando las curvas que son múltiplo de 100, y sólo las principales vías de comunicación (carreteras nacionales, ferrocarril) así como las poblaciones. Se anden también aquellos caminos o vías secundarias cuyo recorrido sea muy recomendable para el estudio del sector.

Se incluyen también dos o tres perfiles topográficos representativos del relieve de la comarca. La escala vertical de los

mismos se amplía 10 veces respecto a la horizontal, manteniéndose ésta, salvo excepciones que lo requieran, en la 1:50.000 de las hojas. También se realiza un bloque diagrama de la parte más representativa.

Esta información gráfica se acompaña de los comentarios oportunos que permiten su adecuada interpretación.

– Geología: materiales rocosos (en nuestro caso siempre sedimentarios) y caracteres geomorfológicos. La información básica procede de las hojas del mapa geológico nacional a escala 1:50.000 (magna) con la dificultad de que solo están editados las de Castronuño y Fuentesauco, que afectan a la zona de Alaejos y Castronuño; disponemos también de los borradores de las de Cigales y Valladolid en las que se inscriben la zona de Cabezón-Cigales y parte de la de Tudela. Esta última podrá completarse con la hoja de Portillo, también en borrador si la facilita a la empresa contratada por el IGME para llevar a cabo este estudio, o el propio Instituto Geológico. El resto será abordado a base de otras publicaciones: IGME, primer Congreso de Geología de la cuenca del Duero, mapa geológico Nacional de síntesis (1:20.000). Estamos recurriendo también a cartografía propia realizada con la ayuda de la forografía aérea a escala 1:30.000, de la que por el momento disponemos para cubrir las zonas de Cigales-Cabezón y Tudela-La Parrilla, teniendo que adquirir las restantes.

Con esta información elaboramos un mapa-esquema básicamente geomorfológico puesto que nos interesa resaltar con símbolos claros y de fácil interpretación como los materiales influyen en el relieve y son modelados por la acción de los agentes externos.

Se incluye también dos o tres cortes geológicos, coincidentes con los perfiles topográficos realizados antes, y el "relleno geológico del bloque diagrama".

–Climatología: características climáticas tales como: el régimen pluviométrico, temperaturas medias anuales, por meses y máximas y mínimas por meses y estaciones, etc., y vientos dominantes. También las condiciones bioclimáticas puestas de relieve a través de diagramas omorotérmicos. La mayoría de los datos nos lo facilita el mapa de suelos de la provincia de Valladolid aunque será consultado también el servicio de metereología del Duero.

–Suelos: La única información externa al grupo procede del mapa agronómico nacional a escala 1:200.000, hoja de Valladolid, editado por el ministerio de agricultura. Sin embargo los criterios de clasificación de los suelos así como la diferente escala a la que trabajamos (recordamos que la mayoría de los mapas y gráficos están a 1:50.000) nos obliga transformar y ampliar esta información. Para ello contamos con el trabajo de uno de nosotros sobre suelos de la comarca de Valladolid, que incluye a los municipios de Cabezón y Tudela de Duero cartografiados a escala 1:25.000. Pero en la mayoría de los casos habrá que completar la información con una cartografía directa ayudada por la fotografía aérea y basada en grupos taxonómicos asequibles y de significado ecológico. Para ello se ha hecho una síntesis de la clasificación europea y de la FAO.

Se describen los caracteres de cada uno de los grupos de suelos con arreglo a este guión: origen, grado de madurez y de conservación, valor agronómico. A partir de estos últimos datos se establece un mapa esquema que refleja estos valores y el uso más aconsejable.

– Vegetación: unidades fisiológicas. En la cartografía de usos y aprovechamientos del Ministerio de Agricultura (1:50.000) encontramos una primera aproximación que debe ser ampliada y revisada mediante observaciones directas; previamente a esta última fase se delimitan sobre el mapa topográfico las posibles "manchas" de vegetación con la ayuda de una fotigrafía aérea.

De cada una de las unidades se establece un listado de especies agrupadas de acuerdo a criterios ecológicos:

– Por estratos: arbóreo, arbústico, sotobosque, leñoso, nerbaceas anuales y geofitos, plantas epifitas, etc.

– Por hábitats: sombra o luz, humedad o sequedad, suelo silíceo o calizo, etc.

Se hará también transectos de los perfiles más representativos, a ser posible coincidentes con los topográficos, geológicos y edáficos.

– Fauna: especialmente vertebrados, agrupados por ecotopos: de bosque, de prados, de matorral, etc. Para cada uno de estos ambientes se establecerá la lista de las especies existentes y la estructura trófica (red y pirámide trófica), ilustrada con siluetas de los animales más interesantes y con gráficos.

Para llegar a establecer la relación de especies se procede del siguiente modo:

–Se ha determinado para cada tipo de ecosistemas de la provincia una relación de vertebrados (también de los invertebrados más conspícuos) cuya presencia sea posible teniendo en cuenta los hábitat y distribución geográfica; se ha utilizado para ello las guías de campo existentes.

–A través de la observación tratamos de verificar la presencia real de cada una de ellas en cada sector y dentro del ecosistema elegido.

En algún caso contamos con el estudio de uno de nosotros especialmente en aves de Castronuño y de la ribera del Duero.

–Síntesis estructural: ecosistemas. Se trata en este apartado de la organización del paisaje, atendiendo por el momento a aquellas comunidades y biotopos de carácter natural, poco antropizados (descartamos por ahora los cultivos y otros usos) o en fase de regeneración tras haber sido abandonados después, por ejemplo, de talas, incendios, cultivos, etc.

En esta síntesi se establecen, pues, una clasificación y cartografía de comunidades, resumiéndose sus componentes bióticos y las características del biotopo.

3.3. Dinámica natural.

En esta parte del trabajo nos ocupamos de los procesos geológicos y de las sucesiones de comunidades de seres vivos que han llevado hasta las condiciones actuales a la zona estudiada. Y a partir de esta dinámica pasada y de las tendencias actuales, tratamos de señalar las perspectivas futuras de acuerdo con las tendencias y con los posibles usos. Concretando:

– Evolución morfológica en el pasado: cómo se ha formado la red fluvial, su influencia en el modelado del relieve (terrazas, vertientes, vegas), procesos eólicos y la formación de cubetas de deflacción, mantos y dunas.

– Líneas de evolución activa: la erosión y la sedimentación en los meandros, formación de cárcavas por las aguas de escorrentía superficial, erosión de suelos, deslizamientos en las pendientes. Relación de estos procesos con las condiciones climáticas y con el estado de las comunidades vegetales.

– Evolución natural de los ecosistemas más representativos: climáticos y potenciales, seriales y subseriales. Sucesiones.

– Posible evolución futura de los mismos si persisten condiciones actuales, tanto naturales como las humanas. Para todo ésto habrá que tener en cuenta la noción de fragilidad, inversa aproximadamente a la madurez y diversidad de cada ecosistema. Se elabora un mapa de fragilidad a partir del de ecosistemas del capítulo anterior.

– Dinámica hidrológica: torrencial y escorrentía superficial (habrá que tener en cuenta los datos climáticos, el grado de cobertura vegetal y otros parámetros), erosión y sedimentación fluvial, tipos de acuíferos subterráneos, extensión, recarga de los mismos y capacidad de recuperación frente a la explotación. Estamos recopilando para cada zona los datos de sondeos profundos o de pozos más superficiales proporcionados por los propios habitantes, el IRIDA, comisaría de aguas, y otros.

3.4. Usos y problemas ambientales.

En este capítulo final de actividades vamos a tratar de establecer las relaciones causa-efecto entre los usos que se hacen del medio y las modificaciones que éste experimenta.

Entre los diversos usos tendremos en cuenta:

– Agrícolas: regadío y secano, o mixtos, estableciendo los cultivos habituales, las rotaciones, los tipos de anonados, las labores que se realizan, épocas de siembra, laboreo, siega, etc. Haremos una cartografía con la ayuda de la fotografía aérea la cual servirá de base para muestrear las diversas parcelas y establecer para cada una de ellas la ficha técnica. Esto será cotejado con el mapa sobre valor agronómico elaborado en el apartado de suelos.

– Pastoreo: pastizales sobre terrenos sin cultivar, en matorral de diversos tipos, prados permanentes mantenidos con este fin, etc. Se cotejará el esquema resultante con el de fragilidad de los ecosistemas.

– Industrias primarias: ganadería estabulada, otras; relación con los productos agrarios de la zona. Efectos contaminantes sobre las aguas. Destino de los resíduos.

– Industrias de otro tipo: suelo que utilizan (cotejar con el mapa de calidad agronómica), sustancias contaminantes: calidad y valoración aproximada de su cantidad, contaminación de aire y agua. Juicio de la misma en función de los cauces o acuíferos subterráneos que pueden afectar y de la dirección de los vientos dominantes.

– Aprovechamiento de las rocas de la zona. Suelos a los que afecta.

– Suelos utilizados por las poblaciones del área, especialmente aquellos sobre los que se emplaza su expansión reciente. Comparación con el mapa de calidad de suelos.

– Vertidos urbanos: alcantarillas, vertedero de basuras; cauces superficiales y/o acuíferos de aguas subterráneas a los que afecta.

En todos estos casos, y lo referente a contaminación se tratará de valorar el grado de influencia negativa (impacto) de cada una de estas actividades en los ecoesistemas terrestres o acuáticos afectados: eutrofización de las aguas y sus efectos sobre la fauna y la flora, y degradación de masas de vegetación.

3.5. Valoración ecológica final.

En la misma se establecerá un juicio general sobre las características de los diferentes usos y su mejor o peor idoneidad respecto a las cualidades del medio natural, pudiendo sugerirse incluso otras actividades o usos que generen riqueza, y se amolden mejor a los valores naturales y permitan el mantenimiento de los mismos para las generaciones futuras.

CONQUISTA DIDACTICA DEL ENTORNO

AUTOR : Mercedes Suárez
M.R.P. : Movimiento Cooperativo de Escola Popular - Nova Escola Galega - Ourense
C.A. : Galiza

1. EL ENTORNO COMO DINAMIZADOR CULTURAL: UNA RESPONSABILIDAD COLECTIVA

La educación es un proceso sumamente complejo, con una clara vertiente social. Resulta evidente que esa función socializadora depende de las peculiares orientaciones que le impriman las distintas estructuras económicas, políticas e ideológicas; es decir; que la relación escuela-sociedad presenta diferentes significaciones. Desde nuestra perspectiva, la educación transformadora, consideramos que el proceso educativo debe favorecer la adquisición de aquelos conocimientos, estrategias intelectuales, actitudes y comportamientos que permitan la creación de un mundo del que se proscriba cualquier tipo de explotación humana, condición básica para una sociedad cada vez más libre, democrática y científica.

La educación tiene, por lo tanto, una inequívoca función social: promover la observación, análisis y valoración del entorno físico y social, para, tomando conciencia de sus problemas, incidir en él con el objeto de transformarlo.

La escuela, como institución educativa, no puede olvidar esta función; pero, al mismo tiempo, se ve desbordada por la amplitud y complejidad de tales objetivos, siendo necesaria la colaboración tanto de ciudadanos particulares como de establecimientos públicos y privados. Resulta aleccionador que algunos Ayuntamientos asuman como propios, objetivos claramente pedagógicos, como potenciar la calidad de la enseñanza, creación de material, propuestas de actividades para el conocimiento del entorno por parte de los alumnos-as, fomentar la investigación pedagógica, colaborar con organismos educativos, organizar jornadas pedagógicas para profesores, padres y alumnos, publicar trabajos de interés para las escuelas, contar con un servicio de préstamo de material didáctico, etc.

Animados por esta dinámica, en varios puntos de España (también en Galicia) se están realizando experiencias encaminadas a poner a disposición de los escolares y público en general algunos terrenos de cultivo, monte, bosque, etc. dispuestos adecuadamente para su uso y estudio. En otros casos, lo que se pretende es favorecer el contacto de los alumnos-as con la realidad parcial o global del propio núcleo de población: la ciudad y sus instituciones tienen que estar preparadas y abiertas para ser conocidas por todos. Entidades, no siempre educativas, como Ayuntamientos, Diputaciones, asociaciones culturales y profesionales, museos, etc. promueven actividades relacionadas con el conocimiento del medio.

Esta variedad de promotores lleva consigo que las actividades que se realizan tengan un carácter de actuales, flexibles, prácticas, voluntarias, convivenciales y populares; de este modo se diseña y se pone en práctica un currículo más abierto y variado que el realizado en las instituciones escolares. Así mismo, se amplía el abanico de los destinatarios de estas actividades, pues los sujetos de este proceso de aprendizaje no tienen límites de edades, son los ciudadanos en general.

En algunas ocasiones se crea una dinámica peculiar y estructurada a través de los centros de acción cultural. Los objetivos de la animación socio-cultural son fomentar la participación comunitaria en los problemas de su medio, animando a nuevos modos de asociación; dar respuesta a las necesidades de la colectividad en cuanto a encuentro, diversión, información y creación; acercar la cultura a los usuarios... En esta línea, se están creando "centros integrados", que son un complejo de servicios culturales, bien localizados para facilitar la concurrencia, que se ponen al servicio de la comunidad local, abierto a todos; son, por lo tanto, multigeneracionales, con horario amplio de apertura, con recursos y actividades diversificadas, uniendo servicios educativos, oficiales, culturales, sanitarios, etc.

2. LA EDUCACION AMBIENTAL

Fue el movimiento de la Escuela Nueva quien señaló, de un modo explícito, el alto valor educativo del estudio del medio. Se entendía éste como una técnica pedagógica que perseguía los objetivos de formación intelectual y afectiva de los alumnos-as y que servía como recurso motivacional e instrumento de adquisición de conocimientos. Desde una concepción más amplia, se consideraba que el entorno debía ser transformado para cubrir las necesidades del ser humano.

Sin embargo, no se percibía que el medio tiene unas exigencias propias. Fue necesaria la aparición de reivindicaciones ecológicas para que se atendieran otros objetivos tales como la utilización equilibrada del medio, armonizando desarrollo y ecología.

La naciente preocupación por el deterioro del medio dio origen a la aparición de la educación ambiental, como recurso para salvaguardar el entorno en que nos desenvolvemos de las agresiones que sufre.

Para diversos autores, educación ambiental viene siendo sinónimo de educación ecológica, entendida como adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos encaminados a la conservación del medio natural.

Los objetivos fundamentales se centran en la toma de conciencia del grave deterioro que sufre el medio ambiente, en el conocimiento de los mecanismos básicos del funcionamiento de la naturaleza, en la adquisición de una actitud conservacionista del entorno natural y en la participación activa en la recuperación del medio.

En Europa existe una corriente bastante extendida que amplía las finalidades de la educación ambiental (también denominada educación mesológica), considerando no sólo aspectos ecológicos, sino también socio-culturales. Los objetivos cognosciivos, valorativos y comportamentales están dirigidos a la comprensión de las interdependencias de una comunidad humana con su entorno natural, pero también con su modo de producción, estructura de poder, ideología, etc.

La educación ambiental aparece como un proceso permanente, organizado de un modo gradual, encaminado a promover la sensibilización de todos los ciudadanos ante los problemas del entorno. El conocimiento sistemático e institucional del medio, en especial del entorno inmediato, debe ser realizado en un modelo de enseñanza en el que el alumno-a tenga un papel activo, incorporando una nueva metodología basada en el contacto directo con la realidad, en la exploración y en el enfoque interdisciplinar. El entorno, que no queda reducido a un recurso metodológico, pasa a ser el lugar, la fuente y el fin del aprendizaje. De esta manera, la educación ambiental puede llegar a constituir el núcleo del proceso educativo; aquí está su grandeza y su peligro a quedar reducida, por su amplitud, a declaraciones formales e ineficaces.

Desde nuestra perspectiva, entendemos la educación ambiental como "educación por el ambiente"; es decir, la realización del proceso formativo a través del contacto directo con el medio, que es el encargado de marcar las metas educativas; estos objetivos deben cubrirse con la ayuda de la comunidad en general, lo que necesariamente origina una nueva concepción de la relación escuela-sociedad.

3. EL ENTORNO AMBIENTAL EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Si bien el medio es un objeto de estudio interdisciplinar, si nos centramos en el ámbito pedagógico el medio ambiente se incorporó a las disciplinas educativas de un modo irregular. Se reconoció la incidencia del ambiente socio-cultural en la institución escolar, lo que dio lugar a la Sociología de la Educación; se admitió la importancia del medio geográfico, por lo que

comenzó a diferenciar la educación rural de la educación urbana; se tomaron en consideración los estímulos educativos procedentes del entorno, sobre todo a través de los medios de comunicación social, aspectos que se incluyen en la Pedagogía Ambiental.

En la actualidad se están realizando nuevas incorporaciones de la problemática del entorno. Se habla de la intervención educativa planificada sobre medios no específicamente escolares, o sobre individuos no necesariamente en edades escolares; para esto se cuenta con la animación socio-cultural. Se inicia el estudio sistemático de la incidencia del espacio físico escolar en las actitudes, comportamientos y rendimiento de los estudiantes, tanto considerando el espacio escolar desde una perspectiva global, como atendiendo a variables aisladas como posición de los asientos, ruido, densidad, intimidad, diseño arquitectónico, ambiente estético, etc. De esta problemática se ocupa la Ecología Escolar.

La ampliación de los espacios escolares a lugares situados fuera del recinto escolar, el estudio sistemático de los procesos más significativos que en el ambiente, y la utilización de los instrumentos que nos ofrece el entorno, son los tres ejes fundamentales en los que se basa la Didáctica medio-ambiental. La recuperación didáctica de los espacios es un objetivo imprescindible para una educación que pretenda vincular funcionalmente la escuela y la vida. El "espacio del medio ambiente" cobra una significación primordial en la educación para el futuro, como contenido y lugar de aprendizaje y como recurso didáctico; conocer el medio (en su concepción global) a través del medio debe ser la base de una educación transformadora.

4. EL AISLAMIENTO DE LA EDUCACION INSTITUCIONAL DEL ENTORNO FISICO Y SOCIAL

El proceso de extensión de la enseñanza, iniciado en el siglo XIX con la escolarización obligatoria, tuvo como consecuencia la primacía de la educación institucional sobre otro tipo de situación educativa. La educación tradicional transmitía una información desvinculada del objeto real de transmisión, de su referente: la realidad. Entre la escuela y la vida se levantaron barreras arquitectónicas, temporales, conceptuales y metodológicas.

El aprendizaje sistemático se circunscribió a unos espacios delimitados (escuelas, bibliotecas, museos...) y se limitó el tiempo de aprendizaje a determinados momentos de la vida del individuo, mediante los períodos de escolarización y el cumplimiento del horario escolar.

Los contenidos de aprendizaje, así mismo, resultan descontextualizados: se estudia la realidad no tal como se presenta, sino dividida en compartimentos estanco. Se valora sobre todo los aspectos estáticos, estructurales, "extraordinarios" y complejos del entorno, desdeñándose lo "cotidiano" y la problemática múltiple del medio. Se acepta como modelo incuestionable el presentado por los organismos de poder, boicoteándose las iniciativas de los grupos sociales marginales. La vida penetra en la educación institucional de un modo deformado y unilateral.

Finalmente, el mismo mecanismo de aprendizaje escolar está desvirtuado: el acto de aprender se le muestra al alumno-a como comprensión y memorización de verdades construidas; se disocia radicalmente el trabajo manual y el intelectual, y este último poco tiene de activo y creativo. Enseñar queda reducido a "transmitir" y aprender a "consumir". En general, podemos afirmar que el conocimiento del medio ambiente se realiza por mecanismos sustitutivos de la realidad: la palabra del maestro, los libros y los medios audio-visuales, pero en muy pocas ocasiones se produce por el contacto directo con el entorno.

Todos estos obstáculos originan una radical separación entre el espacio vital del alumno-a y el espacio escolar. Se ignora su lengua y cultura, su historia personal, familiar y social. El mismo estudiante acaba por desconocer su espacio, el que recorre diariamente; al no poseer las claves de lectura del entorno termina siendo un "analfabeto" ambiental.

Pero, no siempre la escuela y la vida se encuentran aisladas. Siempre hubo, y cada vez son más frecuentes, cierto contacto entre las actividades escolares y el medio ambiente; pero estos encuentros raramente constituyen verdaderos y funcionales acercamientos, quedando reducidos amenudo en falsos o superficiales contactos con el entorno.

Las desvirtuaciones más comunes en la aplicación de los principios de la Didáctica medio-ambiental son: reducir el estudio del entorno a los primeros niveles de escolarización; realizar salidas escolares del ambiente físico y social en el currículo; organizar visitas con el fin de observar exclusivamente los restos "monumentales", valorando en especial el código de los poderosos e ignorando las huellas históricas de los grupos sociales marginados; cifrar las investigaciones en elementos aislados fuera del contexto globalizador que le dota de significación; buscar en el contacto con el entorno la confimación de los datos ya estructurados, haciendo de la investigación del medio una "comprobación" y no una exploración; poner al alumno-a ante medios "artificiales" simplificados, renunciando a la complejidad del mundo real; creer que el mejor medio (el de mayor riqueza didáctica) es el entorno natural o el social poco evolucionado; por último, valorar el estudio del medio exclusivamente como método y no por la necesidad de conocer e interpretar la realidad en la que vivimos.

5. LA CONQUISTA DIDACTICA DEL ENTORNO

Uno de los objetivos básicos de la enseñanza institucional debería ser el conocimiento correcto de la realidad para su posterior transformación y protección. Si hablamos en términos ecológicos podemos decir que los seres humanos, en su relación con el medio físico y con los individuos de la misma y distintas especies, tiene que superar amenudo múltiples obstáculos en el camino evolutico de su liberación, y para conseguir estas metas es necesario conocer del modo más preciso posible la realidad físico-social.

Conquistar el medio supone asimilarlo intelectualmente, comprenderlo, apreciarlo, esforzarse personalmente en el acto de apropiación, interpretarlo, incidir en su transformación. Desde este enfoque, toda investigación del entorno debe partir de unas necesidades reales o subjetivas, para llegar a la solución de los problemas planteados. Es necesario conocer la realidad no sólo por las posibilidades de dirigir el proceso de cambio, sino también por su valor epistemológico: la realidad es fuente, fin y criterio de veracidad del conocimiento.

Pero, para comprender el medio es necesario ponerse en contacto directo con él, recorrerlo, codificarlo y decodificarlo, saber leer el alfabeto ambiental e interpretar sus signos perceptivos, lingüísticos, lógicos y culturales. Y el mecanismo más idóneo para acercarse significativamente al medio es el método científico, aplicado a diferentes niveles, según el nivel evolutivo de los alumnos-as.

El medio ambiente deja de ser una estructura agresiva y peligrosa, que produce desajustes psico-físicos, o una realidad ajena, desconocida, de la que nos despreocupamos, que se privatiza y destruye. Por el proceso de conquista pasa a ser el gran libro en el que todos podemos leer, el gran aula en la que podemos trabajar y el problema que todos deseamos resolver.

Desde una perspectiva didáctica, el medio es a la vez una fuente de información, un lugar de experiencias y un depósito de medios educativos. Para poder obtener rendimiento de estas posibilidades, es necesario que respetemos un principio básico:

el medio ambiente objeto de estudio debe ser percibido por los alumnos-as como una situación en la que se sienten "subjetimente" inmersos. En primer lugar, se debe dar una implicación física, es decir, investigar aquello que geográficamente esté a su alcance, resolver problemas pudiendo extraer datos directamente del entorno; en segundo lugar, tienen que actuar siguiendo una motivación personal; en tercer lugar, las categorías lógicas y paradigmas conceptuales que se extraen del entorno deben corresponder con las posibilidades cognitivas del alumnado. En resumen, los estudiantes deben sentirse directamente implicados (física, emocional i intelectualmente) en el medio ambiente seleccionado para su estudio.

Si queremos trabajar didácticamente con el entorno no podemos olvidar los rasgos fundamentales que caracterizan el proceso de aprehensión del medio, como son: a) el medio es un sistema globalizador de información; b) debe ser directamente observado por los estudiantes; c) los estímulos que emite el entorno incitan a la acción, provocan cambios de conducta, d) la percepción que se tiene del medio no se mantiene estática, varía aumentando progresivamente el enmarque geográfico, temporal y conceptual.

El medio debe presentarse ante los alumnos y alumnas en forma de problema que puede ser resuelto; sólo así la exploración del entorno cobra significado y funcionalidad. Utilizando la lectura e intepretación de los diferentes códigos del ambiente y la organización de los distintos elementos en torno a categorías lógicas y paradigmas conceptuales, el proceso de conquista del medio debe suponer el conocimiento y juicio del mismo, un proyecto alternativo y su modificación.

Para llevar adelante este modelo de trabajo resulta indispensable modificar, a veces radicalmente, el proceso didáctico. En primer lugar, se crea una nueva situación de aprendizaje al ponerse en práctica los principales principios didácticos, tales como adaptación al estudiante, realismo, actividad, globalidad, etc., y al modificarse todos los elementos del acto didáctico: personale,, materiales y funcionales. En segundo lugar, se modifican los parámetros metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la experiencia directa, de la indagación, el descubrimiento "subjetivo" del entorno y la interpretación "objetiva" de la realidad, por medio de actividades como verificar, valorar, elegir y actuar. Por último, se transforma el campo conceptual y programático: se asume plenamente la interdisciplinariedad, desapareciendo la compartimentación y jerarquización del saber e incorporando nuevos enfoques científicos; se favorece el conocimiento de la estructura funcional del entorno, mediante la aprehensión y el empleo de leyes, el dominio del mundo viviente y físico, la posibilidad del análisis histórico y matemático del tiempo y la posibilidad del análisis geográfico y matemático del espacio; se reserva el criterio de selección de los contenidos, que se elegirán atendiendo al interés que pueden presentar para el estudiante, a su valor cotidiano, a su utilidad y a su actualidad.

A MODO DE CONCLUSION

Si el contacto directo con el entorno es uno de los objetivos fundamentales de la Didáctica medio-ambiental, y al mismo tiempo resulta ser el parámetro metodológico básico, en esta íntima fusión entre la escuela y la vida, ¿qué papel debe cumplir la institución escolar?

Partiendo de la necesidad de que sea la misma escuela la que promueva, de un modo organizado, el contacto, conocimiento y acción sobre el medio, el centro escolar ha de ser un lugar donde se sistematicen y organicen las experiencias que los estudiantes realicen en el mismo entorno, transformándolas en conceptualizaciones y agrupando las informaciones en marcos de clasificación y descripción. No podemos olvidar que el conocimiento científico supone una "ruptura epistemológica", superando la visión superficial y rutinaria que obtenemos por la mera observación de la realidad: la acumulación de datos cobra significación cuando son interpretados a la luz de una estructura conceptual y ética, y el lugar idóneo para adquirir ese grado de abstracción, por el tipo de actividades que se realizan, debe ser el centro escolar.

Esta concepción se contrapone a la existencia de una subcultura escolar desvinculada de la realidad (escuela tradicional), a la reproducción en la escuela de un "mundo" en miniatura (escuela nueva), y, en el otro polo de la balanza, también se opone a la supresión de los centros escolares como medios especializados de educación (anti-institucionales).

CONQUISTA DIDACTICA DO ENTORNO

1. O ENTORNO COMO DINAMIZADOR CULTURAL: UNHA RESPONSABILIDADE COLECTIVA

A educación é un proceso sumamente complexo, cunha clara vertente social. Resulta evidente que sea función socializadora depende das peculiares orientacións que lle impriman as distintas estruturas económicas, políticas e ideolóxicas; é dicer, que a relación escola-sociedade presenta diferentes significacións. Dende a nosa perspectiva, a educación transformadora, consideramos que o proceso educativo debe favorecer a aquisición daqueles coñecimentos, estratexias intelectuales, atitudes e comportamentos que permitan a criazón dun mundo no que se rexeite calquer xeito de exploración humana, condición básica para unha sociedade cada vez máis ceiba, democrática e científica.

A educación ten, polo tanto, unha inequívoca función social: promover a obervación, análise e valoración do entorno físico e social, para, tomando consciéncia dos seus problemas, incidir nel co gallo de transforma-lo.

A escola, como institución educativa, non pode esquecer esta función: mais, ao mesmo tempo, ve-se desbordada pola amplitude e complexidade de tais obxectivos, comprindo a colaboración tanto de ciudadanos particulares, como doutro tipo de estabelecimentos públicos e privados. Resulta leccionante que algúns Axuntamentos asuman como próprios obxectivos claramente pedagóxicos como potenciar a cualidade do ensino, criazón de material e propostas de actividades para o coñecimento do entorno por parte dos alunos-as, fomentar actividades variadas dirixidas ás escolas, potenciar a investigación pedagóxica, colaborar con organismos educativos, organizar xornadas pedagóxicas para profesores, pais e alunos, publicar traballos de interés para as escolas, contar cun servicio de empréstito de material didáctico, etc.

Aguilloados por esta dinámica, en vários pontos de España (tamén en Galícia) están-se realizando experiéncias encamiñadas a por a disposición dos escolares e público en xeral algúns terrenos de cultivo, monte, bosque, etc. dispostos axeitadamente para o seu estudo. Noutros casos, o que se pretende é favorecer o contacto dos alunos-as coa realidade parcial ou global de próprio núcleo de poboación: a cidade e as suas institucións teñen que estar preparadas e abertas para ser coñectadas por todos. Entidades, non sempre educativas, como Axuntamentos, Diputacións, asociacións culturais e profisionais, museos, etc. promoven actividades relacionadas co coñecimento do meio.

Esta variedade de promotores leva consigo que as actividades que realizan teñan un carácter de actuais, flexibeis, prácticas, voluntários, convivenciais e populares; deste xeito, deseña-se e pon-se en prática un currículo máis aberto e variado que o realizado nas institucións escolares. Así mesmo, amplia-se o abano dos destinatários destas actividades, pois os suxetos deste proceso de aprendizaxe non teñen límites de idades, son os ciudadanos en xeral.

Nalgunhas ocasións cria-se unha dinámica peculiar e estructurada a través dos centros de acción cultural. Os obxectivos da animación sócio-cultural son fomentar a participación comunitária nos problemas do seu meio, aguilloando novos xeitos de asociación; dar resposta ás necesidades da colectividade en canto a encontro, diversión, indormación e criazón; por parto a cultura dos usuários... Nesta liña, están-se cliando "centros integrados", que son un complexo de servicios culturais, ben loca-

lizados para facilitar a concurrência, que se poçen ao servicio da comunidades local, aberto a todos; son, polo tanto, multixeneracionais, con horário amplo de abertura, con recursos e actividades diversificadas, xuntando servicios educativos, sociais, culturais, sanitários, etc.

2. A EDUCACION AMBIENTAL

Foi o movimento da Escola Nova quen sinalou, dun xeito explícito, o outo valor educativo do estudo do meio. Entendia-se ésto como unha técnica pedagóxica que atingue os obxectivos de formación intelectual e afectiva dos alunos-as e que serve como recurso motivacional e instrumento de formación. Dende unha conceición máis ampla, consideraba-se que o entorno debia ser observado, comprendido e mudado para cobrir as necesidades do ser humano.

Sen embargo, non se percibia que o meio ten unhas esixéncias próprias. Foi necesaria a aparición das reivindicacións ecolóxicas para que se atenderan outros obxectivos tais como a utilización equilibrada de meio, harmonizando desenrolamento e ecoloxismo.

A nascente preocupación polo deterioro do meio deu orixe á aparición da educación ambiental, como recurso para salvaguardar o entorno no que nos desenvolvemos das agresións que sofre.

Para diversos autores, educación ambiental ven sendo sinónimo de educación ecolóxica, cirguindo por tanto o proceso á aquisición de coñecimentos, atitudes e comportamentos encamiñados á conservación do meio naturak.

Os obxectivos fundamentais centran-se na toma de consciéncia do grave deterioro que está a sofrer o meio ambiente, no coñecimento dos mecanismos básicos de funcionamento da naturaleza, na aquisición dunha atitude conservacionista diante o entorno natural e na participación activa na recuperación e defesa do meio.

En Europa existe unha corrente de abondo espallada que amplia as finalidades da educación ambiental (tamén denominada educación mesolóxica), considerando non só aspectos ecolóxicos, senon tamén socio-culturais. Os obxectivos cognoscitivos, valorativos e comportamentais están encamiñados cara a comprensión e unxuiciamento, coa conseguinte actuación, das interdependéncias dunha comunidade humana co seu entorno natural, pero tamén co seu modo de produción, estrutura de poder, ideoloxia, etc.

A educación ambiental aparez como un proceso permanente, organizado dun xeito progresivo e gradual, encamiñado a promover a sensibilización de todos os ciudadanos ante os problemas do entorno. O coñecimento sistemático e institucional do meio, en especial do entorno imediato, debe-se realizar nun modelo de ensino no que o aluno-a teña un papel activo, incorporando unha nova metodoloxia, basada no contacto directo coa realidade, na exploración e no enfoque interdisciplinar. O entorno, que non queda reducido a un recurso metodológico, pasa a ser o lugar, a fonte e o fin de aprendizaxe. Desta maneira, a educación ambiental pode chegar a constituir o miolo do proceso educativo; eiquí está a sua grandeza e o perigo a quedar reducida, pola amplitude dos seus obxectivos, a declaracións formals ineficaces.

Dende a nosa perspectiva, entendemos a educación ambiental como "educación polo ambiente"; é dicer, a realización do proceso formativo, fundamentalmente, a través do contacto directo co meio, que é o encarregado de marcar os albos educacionais; estes obxectivos deben cobrir-se coa axuda da comunidade en xeral, o que necesàriamente orixina unha nova conceisión da relación escola-sociedade.

3. O ENTORNO AMBIENTAL NAS CIENCIAS DA EDUCACION

Se ben o meio é un obxecto de estudio interdisciplinar, se nos centramos no coñecimento pedagóxico o meio ambiente incorporouse ás disciplinas educativas dun xeito irregular e desorganizado. Aceitou-se a incidéncia do ambiente sócio-cultural na institución escolar, o que deu lugar á Socioloxia da Educación; recoñeceu-se a importáncia do meio xeográfico, polo que se principiou a diferenciar educación rural e educación urbana; tomaron-se en consideración os estímulos educativos emitidos dende o entorno, sobre tudo a través dos meios de comunicación social, aspectos que abrangue a Pedagoxia Ambiental.

Na actualidade están-se realizando novas incorporacións da problemática do entorno. Fala-se de que compre unha intervención educativa planificada sobre ambientes non específicamente escolares, ou sobre individuos non necesáriamente en idade escolar; para isto conta-se coa animación sócio-cultural. Principia-se a estudar sistemáticamente a incidéncia de espácio físico escolar nas atitudes, comportamentos e rendimento académico dos estudantes, tanto considerando o espácio escolar dende a sua perspectiva global e funcional, como atendendo a variabeis ailladas como posición dos asentos, ruido, densidade, intimidade, deseño arquitectónico, ambiente estético, etc. Desta problemática ocupa-se a Ecoloxia Escolar.

A ampliación dos espácios escolares a lugares situados fora do recinto escolar, o estudo sistemático dos procesos mais significativos que se producen no ambiente, e a utilización dos instrumentos que nos ofrez. son os tres eixos fundamentais nos que se basa a Didáctica meio-ambiental. A recuperación didáctica dos espácios, que decote perde a infáncia e os ciudadanos en xeral, resulta un obxectivo imprescindíbel para unha educación que pretenda vencellar funcionalmente a escola e a vida. O "espácio do meio ambiente" cobra unha significación primordial na educación para o futuro, como conteudo e lugar de aprendizaxe e como recurso didáctico; coñecer o meio (na sua conceición global) a través do contacto co meio debe ser a base dunha educación transformadora.

4. O AILLAMENTO DA EDUCACION INSTITUCIONAL DO ENTORNO FISICO E SOCIAL

O proceso de extensión do ensino, encetado no século XIX coa escolaruzación obrigatória, tivo como consecuéncia a primacia da educación institucional sobre outro tipo de situacións educativas. A educación institucional transmitia unha información desvencellada do obxecto real de transmisión, do seu referente: a realidade. Entre a escola e a vida ergueron-se barreiras arquitectónicas, temporais, conceituais e metodolóxicas.

A aprendizaxe sistemática circunscribiu-se a uns espácios delimitados —ben sexan escolas, bibliotecas, museos, etc.— e limitou-se o tempo de aprendizaxe a determinados momentos da vida do indivíduo meiante os diferentes periodos de escolarización e o comprimiento do horário escolar.

Os conteudos de aprendizaxe, así mesmo, resultan descontextualizados; estudia-se a realidade non tal como se apresenta, senon arredada en compartimentos inconexos —as disciplinas—. Valoran-se sobre tudo os aspectos estáticos, estructurais, "extraordinarios" e complexos do mundo real, desdeñando-se o "cotidiano" e a problemática múltiple do entorno. Aceita-se como modelo incuestionábel o apresentado polos organismos de poder, boicoteando-se as iniciativas dos grupos sociais marxinados. A vida penetra na educación institucional dun xeito deformado e unilateral.

Finalmente, o mesmo mecanismo de aprendizaxe escolar está desvirtuado: o acto de aprender mostrase-lle ao aluno-a como comprensión e memorización de verdades xa feitas; disocia-se radicalmente o treballo manual e o intelectual, e este último pouco ten de activo, emprendedor e criativo. Ensinar queda reducido a "transmitir" e aprender a "consumir". En xeral, podemos afirmar que o coñecimento do meio ambiente realiza-se por mecanismos sustitutivo da realidae: a verba do mestre, os libros e os medios audio-visuais, pero en moi poucas ocasións se produz polo contacto directo co entorno.

Este cuadruplo atranco orixina unha radical separación entre o espácio vital do aluno-a e o espácio escolar. Ignora-se premeditadamente a sua língua e cultura, a sua história persoal e familiar. O próprio estudiante remata por descoñocer o seu espácio, o que recorre decote; ao non posuir as chaves de leitura do entorno, fica sendo un "analfabeto" ambiental.

Mais, non sempre a escola e a vida se atopan ailladas herméticamente. Sempre houbo, e cada vez son máis frecuentes, certos contactos entre as actividades escolares e o meio ambiente; pero estes encontros raramente constituen verdadeiros e funcionais acercamentos, ficando reducidos a meirande parte das veces a falsos ou superficiais contactos co entorno.

As desvirtuacións mais comúns na aplicación dos princípios da Didáctica meio-ambiental son os seguiente: reducir o estudo do entorno aos primeiros niveis de escolarización; facer saidas escolares ao meio como algo excepcional, sen que se integre a investigación do ambiente físico e social no currículo; realizar visitas e saidas co gallo de observar exclusivamente os restos "monumentais", valorando en especial o código dos poderosos e ignorando as pegadas históricas dos grupos sociais marxinados; cifrar as investigacións en elementos aillados fora do contexto globalizador que lle dota de significación; percurar no contacto directo co entorno a confirmación dos dados xa estructurados, facendo da investigación do meio unha "comprobación" e non unha indagación; por ao aluno-a ante maios "artificiais" simplificados, renunciando á complexidade do mundo real; coidar que o millor meio —o de maior riqueza didáctica— é o entorno natural ou o social pouco evolucionado; por último, valorar o estudo do medio básicamente como recurso de aprendizaxe, como método, e non pola necesidade específica de coñecer e interpretar a realidade na que vivimos.

5. A CONQUISTA DIDACTICA DO ENTORNO

Un dos obxectivos básicos do ensino institucional deberia ser o coñocimento correcto da realidade para a sua posterior transformación e protección. Se falamos en termos ecolóxicos podemos dicer que os seres humanos, na sua relación co meio físico e cos individuos da mesma e distintas espécies, teñen que superar decote multíplices atrancos no camiño evolutivo da sua liberación, e para acadar estes albos compre coñecer de xeito máis preciso posíbel a realidade físico-social.

Conquistar o meio supón asimila-lo intelectualmente, comprende-lo, aprecia-lo, esforzar-se persoalmente no acto da apropriación, interpreta-lo, incidir na sua transformación. Dende este enfoque, toda pesquisa do entorno debe partir dunhas necesidades reais ou subxectivas, para chegar á resolución dos problemas delineados. Compre coñecer a realidade non só polas posibilidades de dirixir o proceso de cambiamento, senon tamén polo seu valor epistemolóxico: a realidade é a fonte, o albo e o critério de veracidade do coñecimento.

Mais, para comprender o meio ambiente compre se poñer en contacto directo con il, recorre-lo, cidifica-lo e decodifica-lo, saber "ler" o alfabeto ambiental e interpretar os seus sinais perceptivos, lingísticos, lóxicos e culturais. E o mecanismo máis axeitado para se acercar significativamente au medio e o método científico, aplicado a diferentes niveis, segundo a situación evolutiva dos alunos-as.

O medio ambiente deixa de ser unha estructura agresiva e perigosa, que produz desaxustes psico-físicos, ou unha realidade allea, desoñecida, da que nos despreocupamos, que se privatiza e destrue. Polo proceso de conquista pasa a ser o gran libro no que todos podemos ler, a gran aula na que todos podemos traballar e o problema que todos desexamos resolver.

Desde unha perspectiva didáctica, o meio é á vez unha fonte de información, un lugar de experiéncias e un depósito de meios educativos. Para poder obter rendimento destas posibilidades que nos ofrez o entorno físico-social compre que respetemos un princípio básico: é indispensábel que o meio obxecto da pesquisa escolar sexa percibido polos alunos-as como unha situación na que se sinten "subxectivamente" imersos. En primeiro lugar, debe-se dar unha implicación física, é dicer, investigar aquelo que xeográficamente esté au seu alcance, resolver problemas podendo extrair dados directamente do entorno; en segundo lugar, teñen que actuar seguindo unha motivación persoal, deben estar interesados polos aspectos do meio que van investigar; en terceiro lugar, as categorias lóxicas e paradigmas conceitualis que van extrair da pesquisa do entorno deben corresponder coas posibilidades cognistivas do aluno-a. En resumo, os estudiantes deben sentir-se directamente implicados (física, emocional e intelectualmente) no meio ambiente escolleito para o seu estudo.

Se queremos traballar didácticamente co entorno non podemos esquecer os rasgos fundamentais que caracterizan o proceso de aprehensión do meio, como son: a) o meio á un sistema globalizador de información: b) debe ser directamente observado polos alunos-as; c) os estímulos que emite o meio incitan á acción, provocan cambiamentos de conducta; d) a percepción que se ten do entorno non se mantén estática, varia medrando progresivamente o enmarque xeográfico, temporal o conceitual.

O meio debe apresentar-se ante os alunos e alunas en forma de problema que pode ser resolto; só asín a pesquisa do entorno cobra significado e funcionalidade. Empregando a leitura e interpretación dos diferentes códigos do ambiente e a organización dos distintos elementos en torno a categorías lóxicas e paradigmas conceituais, o proceso de conquista do meio debe supor o coçecemento e xuício do mesmo, un proxecto alternativo e a modificación do entorno.

Para levar adiante este modelo de traballo resulta indispensábel modificar, a veces radicalmente, o proceso didáctico. En primeiro lugar, cría-se unha nova situación de aprendizaxe, ao por-se en prática os principais principios didácticos, tais como a adaptación no estudante, realismo, actividade, globalidade, etc., e ao modificar-se todos os elementos do acto didáctico: personais, materiais e funcionais. En segundo lugar, medifican-se os parámetros metodolóxicos do proceso ensino-aprendizaxe, a traves da experiéncia directa, da indagación, o descubrimento subxectivo do entorno e a interpretación "obxectiva" da realidade. por meio de actividades como verificar, valorar, elexir e actuar. Por último, transforma-se o eido conceitual e programático: asume-se de cheo a interdisciplinariedae, desaparecendo a compartimentación e xerarquización do saber e incorporando-se novos enfoques científicos; favorece-se o coeñcimento da estructura funcional do enterno, meiante a aprehensión e emprego de leis, o domínio do mundo vivente e fisico, a posibilidade de análisi histórica e matemática do tempo e a posibilidade de análise xeográfica e matemática do espácio; revisa-se o critério de escolla dos conteudos, que se escollerán atendendo au interés que poden apresentar para o aluno-a, ao seu valor cuotidiano, á sus utilidade e á sua actualidade.

A XEITO DE CONCLUSION

Se o contacto directo co entorno é un dos obxectivos fundamentais da Didáctica meio-ambiental, e ao mesmo tempo resulta ser o parámetro metodolóxico básico, nesta íntima fusión entre a escola e o território, qué papel debe cumprir a institución escolar?

Partindo da necesidade de que sexa a mesma escola a que promova, dun xeito organizado, o contacto, coñecimento e acción sobre o meio, o centro escolar ha ser un lugar onde se sistematicen e organicen as experiéncias que os estudantes realicen no mesmo entorno, transformando-as en conceitualizacións e agrupando as informacións en marcos lóxicos de clasificación e descripción. Non podemos esquecer que o coñecimento científico supón unha "rutura epistemolóxica", ou o que é o mesmo, a superación da visión superficial e turitária que obtemos pola mera pbservación da realidade: a acumulación de dados cobra significación cando son interpretados á luz dunha estructura conceitual e ética, e o lugar idóneo para adquirir ese grau de abstracción, polo xeito de actividades que se realizan, debe ser o centro escolar.

Esta conceición se contrapón á existéncia dunha subcultura escolar desvencellada da realidade (escola tradicional), á reproducción na escola dun "mundo" en miniatura (escola nova), e, noutro polo da balanza, tamén se opón á supresión dos centros escolares como meios especializados de educación (anti-institucionais).

LA INVESTIGACION DEL MEDIO

M.R.P. : Col. Escuela Abierta de Getafe.
C.A. : Madrid

INTRODUCCION:

Las instancias oficiales parecen preocuparse, de un tiempo a esta parte, de acercar la realidad que circunda al niño, a la escuela y proponen en sus programas, sobre todo en los programas renovados para el ciclo medio, que se encuentran en pleno desarrollo, el estudio de la realidad más cercana al niño, el estudio del entorno.

Si bien esto tiene, evidentemente, aspectos positivos en cuanto a las posibilidades de cambio metodológico que ello supone, nos parece que no es tan importante esto como los elementos que se introducen en los referidos programas y que desvirtuan, a nuestro modo de ver, el auténtico fondo de la cuestión que consiste, en líneas generales, en conseguir una escuela más activa, viva, libre y creativa y ese modelo de escuela no puede salir de una mera descripción del entorno que rodea al alumno, entendiendo por eso que ya estamos investigando, ni el medio es algo que se circunscribe al entorno más o menos próximo, sino algo mucho más amplio, más abierto.

Con estas líneas pretendemos hacer nuestra aportación al estado de la cuestión.

QUE ENTENDEMOS POR INVESTIGAR:

Nos da la impresión de que siempre se asocia la capacidad para investigar con aquellas personas que disponen de un bagaje teórico fuerte o, al menos, con una madurez, con una capacidad intelectual que requiere una serie de años para su completo desarrollo.

Parece deducirse de ello, pues, en diversos sectores, que hasta una cierta edad no es posible realizar una investigación; nada más alejado de la realidad, cuanto antes empecemos a realizar procesos de investigación, cuanto antes empecemos a plantera dudas, búsquedas, explicaciones lógicas, razonamiento, críticas,... antes entraremos en el camino de la investigación y esto que acabamos de exponer se puede y se debe desarrollar desde edades muy tempranas y dentro de los diferentes ámbitos en que se desarrolla la vida del niño.

Cuando el niño lleva a nuestras aulas un texto escrito, una noticia, una planta, un animal, en definitiva todo aquello que le interesa vivamente, que es su propia vivencia, y tomamos eso como punto de partida para desarrollar la actividad del niño en la clase, estamos posibilitando un trabajo más vivo, más activo pero es sólo un primer paso, no es suficiente con eso, no nos debemos creer que todo está conseguido y que lo demás va a salir por añadidura.

Hemos de colaborar para que, partiendo de ello, el niño pueda desarrollar sus capacidades de observación, de analizar y sintetizar, su capacidad de deducción, su experimentación innata; en una palabra, debemos intentar desarrollar su capacidad de investigación.

La Ciencia no es sólo el conjunto de leyes, axiomas, principios fijos, incambiables, la ciencia es algo que se va construyendo día a día, no es un todo acabado, no son unas definiciones que deben aprenderse porqie sí, porque viene en los libros.

El niño debe elaborar, debe construir la ciencia y para ello debe manejar datos y materiales que reunan unas condiciones de cientifismo importantes, debe aprender de sus propios errores.

Investigar, de este modo, supone:

— Una nueva relación con la cultura, con la ciencia, en general, no es ya la cultura oficial, impuesta por una determinada clase dominante que tiende a perpetuar, con un modelo de escuela determinado, esa relación de dominio. La cultura, la ciencia, se va construyendo con los intereses del niño, lo que se está posibilitando es el que el niño sea durante el período escolar, durante su estancia en la escuela el autor de su propia educación, de su propia cultura, en definitiva.

— Poner en contacto al niño con la realidad para que la conozca y en la medida que se conoce se pueda transformar, se puede cambiar o conservar aquello que les guste, de esta forma desarrollaremos su espíritu crítico.

— Valorar más el cómo se aprende, cómo se estudia, que lo qué se aprende; esto se concreta en que damos prioridad a las técnicas de estudio y de trabajo a desarrollar que a los conocimientos que se deben alamcenar, en este sentido tratamos de que el niño adquiera hábitos de observación y experimentación, que utilice diversas fuentes en la búsqueda de información.

— Hacer una escuela más viva, libre y creativa.

— Acabar con el mito de que el saber se encierra en los libros de texto; el libro de texto se presenta muchas veces como el único valedor de la cultura, nosotros rechazamos el papel que se le da al libro de texto, y máximo si pretendemos que el niño sea el autor de su propia educación, por la rigidez que su uso indiscriminado comporta, por la compartimentación de saberes que impone, por su esquematismo y la unidireccionalidad que usa en el tratamiento de los temas. El libro y entre ellos el de texto, debe utilizarse como un mero auxiliar de la labor que desarrolla el niño y que tiene como centro su propia investigación.

— Debemos terminar también con las programaciones oficiales y adaptarlas a nuestro medio, a nuestras necesidades, porque si no nos vemos imposibilitados para realizar una tarea de búsqueda, de investigación auténtica, ya que a lo único que conducen es a que el niño realice un mero proceso descriptivo de la realidad; porque imposibilita, al mismo tiempo, el respeto a los intereses y necesidades de los niños.

— La investigación debe ser esencialmente globalizadora e interdisciplinaria, es decir, debe ser el punto de partida que impida la especializadión, la compartimentación de saberes; todo lo cual no significa que se deba forzar la inclusión de todas las materias en cualquier tema, en aras de una globalización, que pretendiendo ser integradora, se convierta precisamente en lo contrario.

Intentamos desarrollar, así, en nuestras clases un trabajo de investigación que utilice el método científico como medio para ir construyendo el saber, la ciencia, la cultura. Este método científico reune estos requisitos.

1. La observación directa del tema objeto de investigación.
2. Cuestionarnos qué es lo que conocemos y qué lo que queremos saber.
3. Realizar el trabajo de investigación, propiamente dicho, buscando datos, realizando medidas, recogiendo información de diversas fuentes,...
4. Elaborar hipótesis.
5. Cuantificar los datos recogidos, ordenarlos, analizarlos y elaborar unas conclusiones que confirmen o desechen las hipótesis elaboradas anteriormente, con un máximo de rigor científico, de acuerdo con la edad de los niños con los que trabajemos.

QUE ESTENDEMOS POR MEDIO:

El medio no es para nosotros sólo el marco físico que nos rodea, ni tampoco la sociedad en la que estamos inmersos. El medio es el conjunto de factores físicos, sociales, pero también económicos, culturales,... que están en estrecha relación con el hombre y con el cual mantiene una relación dialéctica.

Así pues hay muchos "medios" y éstos no se pueden separar, desglosar artificiosamente; por ello el área de trabajo es muy amplio y no especializado.

Una vez definidas nuestras opiniones respecto a la investigación y lo que entendemos por medio, pasamos a explicar cómo investigamos el medio.

LA INVESTIGACION DEL MEDIO:

El campo en el que trabajamos entra dentro de lo que en la terminología oficial se conoce como: área de experiencias, o áreas de sociales y naturales. Nosotros entendemos que una primera condición para investigar el medio es que no se deben compartimentalizar, en ninguno de los ciclos las actividades en: sociales y naturales; si pretendemos que la educación sea integradora y si el medio lo hemos definido antes como un todo: físico, social, económico, cultural,... la división en esas dos áreas nos parece completamente artificial.

Para el estudio del medio partimos de la vida, de los problemas, de las inquietudes e intereses que el niño lleva al aula. Esas inquietudes e intereses quedan reflejadas a través de los textos que los niños escriben; en las noticias que nos traen; en las discusiones que se generan en casa, en la calle, entre amigos, en el propio aula; también las asambleas que celebramos en clase son un punto de partida, una motivación importante para desarrollar el trabajo; en las plantas y animales que tenemos y estudiamos; en las cooperativas que funcionan,...

A partir de ello los niños, individualmente, en grupos o la clase conjuntamente, trabajan sobre ese aspecto que ha despertado su interés y para ello rompemos, cuando ello es pertinente, con el ámbito clase para salir de ella, de la escuela y acudir al mercado, al campo, a las calles, en definitiva, a la vida.

Si pretendemos realizar una auténtica investigación del medio, debemos hacer frecuentes las salidas, las visitas a lugares que ofrezcan interés, las correspondencias con niños de otros medios distintos a los medios en que vivimos; pero igualmente importantes para reconocer las relaciones que se producen entre los mismos.

En definitiva, es la vida la que debe entrar en las escuelas.

LA PROBLEMÀTICA DE LA INTRODUCCIÓ DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL EN EL CURRICULUM ESCOLAR

M.R.P. : Com. de Renovació Educativa de Mallorca
C.A. : Illes Balears

QUÈ ÉS L'EDUCACIÓ AMBIENTAL?

Hi ha bàsicament dos grups de respostes a aquesta pregunta:

– El primer grup és de caire "científic" i creu necessari donar a conèixer l'estudi del medi als escolars com a disciplina nova o barreja de les tradicionals.

– El segón grup el podríem definir com a "didacticista", en quan veu en el medi el mitjà de facilitar els coneixements tradicionals del procés educatiu, és a dir, intenta fer del medi el laboratori de les experiències no realitzables en el material d'ús corrent.

– Un tercer grup, en el que nosaltres ens hi trobaríem, intenta fer una simbiosi dels altres dos, i creu que l'educació ambiental és un procés educatiu sobre el medi, a favor del medi, i mitjançant el medi (la qual cosa no és nova pels M.R.P.s). Per tot això podem fer nostre la definició del concepte d'educació ambiental que surgí de la conferència de Tbilisi.

"L'educació ambiental ha d'ésser:

A) 1. Un procés educatiu enfocat als problemes del medi ambient.

2. El mèdi ambient no només es definit per elements físics/biològics, sinó també social/culturals. Amb els que aquesta educació adopta una perspectiva global en la que s'examinen els aspectes ecològics, socials i culturals.

B) 1. Orientat a que les persones comprenguin les relacions i complexitat d'aquest medi ambient.

2. Amb la finalitat de inculcar els coneixements, les aptituds i els valors que puguin ajudar a les persones a participar activament en la recerca de solucions als problemes ambientals.

CONFERÈNCIA INTERGUBERNAMENTAL SOBRE E. AMBIENTAL
Informe final. UNESCO. 1978. TBILISI"

És a dir, l'educació ambiental ha d'ésser una educació global, extensiva a tota la societat per afavorir un canvi en l'actitud de l'home front al medi.

– Què dificulta la introducció de l'educació ambiental en el curriculum escolar?

Existeixen moltes dificultats, però les més generals són:

– L'organització de l'escola.
– La formació del professorat.
– La manca de metodologia i de programes específics.
– El concepte tradicional que té la societat de l'educació.

Hem de reconèixer que es fan esforços per a superar l'organització tradicionalment molt compartimentada de l'escola. Es creen unitats més grosses, a on es possibilita la programació conjunta i més racional, front a les petites unitats incomunicades. Un exemple d'això és la concepció teòrica dels cicles Inicial i mig, que permeten un treball internivells, interdisciplinari i, per tant, un resultat més globalitzat. La creació d'aquests cicles no és suficient, encara manca flexibilitzar els horaris, doncs no poden ésser els mateixos per a una educació tradicional que per a una activa, s'han de crear departaments a on es relacionin tots els cicles i, evidentment, s'ha d'actualitzar el cicle Superior.

A l'apartat de formació del professorat cal treballar en dues direccions: a la formació inicial i a la permanent. És evident que ja és hora de introduir l'educació ambiental als programes de les Escoles de Formació del Professorat, i que aquesta no ha d'ésser una nova matèria com les tradicionals, sinó que ha de tenir una metodologia pròpia que apropi als futurs ensenyants als problemes del medi ambient i, alhora, els faci prendre decisions.

Per a la formació permanent s'han de realitzar activitats adreçades a crear grups locals, interdisciplinaris i internivells, que investiguin amb metodologia activa el medi propi a on han de treballar, estudiant les seves possibilitats, recursos, etc. Per a que aquestes activitats sian profitoses han de cumplir les tres premisses bàsiques, ésser "sobre", "a favor" i "mirjançant" el medi. Els cursos teòrics o els llistats de recursos que ens ofereix un determinat medi, de poc serveixen si no han sigut replegats pels propis ensenyants.

Dins el camp de la formació permanent del professorat, nosaltres feiem anualment una Setmana de Renovació Educativa, a on un grup interdisciplinari d'ensenyament convivim, descobrim i investigam conjuntament una zona de la nostra illa, per a després poder aplicar, tant la metodologia de la descoberta, com els coneixements adquirits, als nostres llocs de treball. Per ara hem fet set Setmanes a set indrets distints de Mallorca, així com algunes jornades més, amb temes monogràfics.

La manca de metodologia pròpia i de programes específics ben definits, és un dels problemes a on més es treballa darrerament. És evident que, malgrat l'educació ambiental sia una inter-relació de disciplines, això no ens permet aplicar la metodologia de totes elles alhora, ni molt manco d'una sola en particular. La tasca que es va fent té clarament definits uns principis bàsics:

- La metodologia ha d'ésser activa.
- Ha de possibilitar la presa de decisions.
- Ha de tenir una previssió de futur.

Com part important d'aquesta tasca és necessari crear unes formes estandaritzades d'avaluació, que ens permetin valorar les habilitats i hàbits adquirits, que són molt imprecisos (alhora que més permanents), que els continguts fàcilment avaluables mitjançant proves o exàmens. Sense aquesta valoració, mínimament objectiva, no podem analitzar l'èxit o el fracàs de les experiències, per al seu millorament.

La darrera de les esmentades dificultats, sovint s'oblida al teoritzar els temes educatius. Però l'educació ambiental no es pot reduir a les escoles, en ella hi ha de prendre part, i posició, tota la societat, doncs hi està implicada directament. Així el problema té dos caires ben relacionats. Per un lloc existeix la necessitat de que la societat tengui consciència dels problemes ambientals i per l'altre, mentre això no sia així, la societat no pot afavorir la introducció de l'educació ambiental a les escoles.

La implicació de tota la societat en els temes ambientals, ha sigut prou tractada, per exemple a Tbilisi mateix, però la incidència que la manca de consciència té a les escoles de més difícil d'analitzar. La dificultat ja apareix al intentar definir quin és el concepte que té la societat del procés educatiu, ja que és variant i heterogeni. Per tant les solucions han d'ésser puntuals i locals. En aquest cas sols podem generalitzar, amb tots els perills que tenen les generalitzacions, que l'homogeneïtat d'aquest concepte és proporcional a l'homogeni social i/o cultural que sia el nostre grup i medi. Sobre aquesta base és possible, en molts de casos, la incidència de l'escola.

També hem de reconèixer que aquesta dificultat no determina la introducció de l'educació ambiental a les escoles, malgrat si pot condicionar o incomodar el procés de l'experiència.

Sabem, doncs, que a l'escola pertoca assimilar l'educació ambiental, però que és necessària la participació de tota la societat, si volem que no acabi en una assignatura nova amb mètodes clàssics.

LA PROBLEMATICA DE LA INTRODUCCION DE LA EDUCACION AMBIENTAL EN EL CURRICULUM ESCOLAR (Trad. del original catalán)

M.R.P. : Com. de Renovación Educativa de Mallorca.
C.A. : Illes Balears

¿QUÉ ES LA EDUCACION AMBIENTAL?

Hay básicamente dos grupos de respuestas a esta pregunta:

– El primer grupo es de matiz "cientifista", i cree necesario dar a conocer el estudio del medio a los escolares como disciplina nueva o mezcla de las tradicionales.

– El segundo grupo puede ser definido como "didacticista"; ya que ve en el medio el cauce para facilitar los conocimientos tradicionales del proceso educativo, es decir, intenta hacer del medio el laboratorio de las experiencias no realizables en el material didáctico de uso corriente.

– Un tercer grupo, en el que nosotros nos encontraríamos, intenta hacer una simbiosis de los otros dos, y cree que la educación ambiental es un proceso educativo sobre el medio, a favor del medio y mediante el medio (cosa nada nueva para los M.R.P.s). Por todo esto hacemos nuestra la definición del concepto de educación ambiental que surgió de la conferencia de Tbilisi.

"La educación ambiental ha de ser:

A 1. Un proceso educativo enfocado hacia los problemas del medio ambiente.

2. El medio ambiente no sólo viene definido por elementos físicos/biológicos, sino también sociales/culturales. Con los cuales esta educación adopta una perspectiva global en la que se examinan los aspectos ecológicos, sociales y culturales.

B. 1. Orientado a que las personas comprendan las relaciones y complejidad de este medio ambiente.

2. Con la finalidad de inculcar los conocimientos, las aptitudes y los valores que puedan ayudar a las personas a participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.

CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL SOBRE EDUCACION AMBIENTAL
Informe final. UNESCO. 1978. TBILISI"

Es decir, la educación ambiental ha de ser una educación global, extensiva a toda la sociedad para favorecer un cambio en la actitud del hombre frente al medio.

– ¿Qué dificulta la introducción de la educación ambiental en el curriculum escolar?

Existen muchas dificultades, pero las más generales son:

– La organización de la escuela.
– La formación del profesorado.
– La falta de metodologia y de programas específicos.
– El concepto tradicional de la educación que tiene la sociedad.

Hemos de reconocer que se hacen esfuerzos para superar la organización tradicionalmente muy compartimentada de la escuela. Se crean unidades más grandes, donde se posibilita la programación conjunta y más racional, frente a las pequeñas unidades incomunicadas. Un ejemplo de esto es la concepción teórica de los ciclos inicial y medio, que permiten un trabajo interniveles, interdisciplinario y, por tanto, un resultado más globalizado. La creación de estos ciclos no es suficiente, aún falta flexibilizar los salarios, pues no pueden ser los mismos para una educación tradicional que para una activa, se han de crear departamentos donde se relacionen todos los ciclos y, evidentemente, se ha de actualizar el ciclo superior.

En el apartado de formación del profesorado se hace necesario trabajar en dos direcciones en la formación inicial y en la permanente. Es evidente que ya es hora de introducir la educación ambiental en los programas de las Escuelas de Formación del Profesorado, y que ésta no ha de ser una nueva materia como las tradicionales, sino que ha de tener una metodología propia que acerque a los futuros enseñantes a los problemas del medio ambiente y, a su vez, los haga tomar decisiones.

Para la formación permanente se han de realizar actividades dirigidas a crear grupos locales interdisciplinarios e interniveles, que investiguen con metodología activa el medio propio donde han de trabajar, estudiando sus posibilidades, recursos, etc. Para que estas actividades sean provechosas han de cumplir las tres premisas básicas, han de ser "sobre", "a favor" y "mediante" el medio. Los cursos teóricos o las listas de recursos que nos ofrece un determinado medio, de poco sirve si no han sido recogidos por los propios enseñantes.

En el campo de la formación permanente del profesorado, nosotros hacemos anualmente una Setmana de Renovación Educativa, en donde un grupo interdisciplinario de enseñantes convivimos, descubrimos e investigamos conjuntamente una zona de nuestra isla, para después poder aplicar, tanto la metodología de la investigación como los conocimientos adquiridos, en nuestros lugares de trabajo. Por ahora hemos hecho siete Setmanes en siete lugares distintos de Mallorca, así como algunas jornadas más, con temas monográficos.

La falta de metodología propia y de programas específicos bien definidos, es uno de los problemas donde más se trabaja últimamente. Es evidente que, aunque la educación ambiental sea una interrelación de disciplinas, esto no nos permite aplicar la metodología de todas ellas a la vez, ni mucho menos de una sola en particular. La labor que se está haciendo tiene claramente definidos unos principios básicos:

– La metodología ha de ser activa.
– Ha de posibilitar la toma de decisiones
– Ha de tener una previsión de futuro.

Como parte importante de esta labor es necesario crear unas formas estandarizadas de evaluación, que nos permitan valorar las habilidades y hábitos adquiridos, que son muy imprecisos (a la vez que más permanentes), que los contenidos fácilmente evaluables mediante pruebas o exámenes. Sin esta valoración, mínimamente objetiva, no podemos analizar el éxito o el fracaso de las experiencias, para mejorarlas.

La última de las dificultades ennumeradas, a menudo se olvida al teorizar los temas educativos. Pero la educación ambiental no puede reducirse a las escuelas, en ella ha de tomar parte, y posición, toda la sociedad, porque está implicada directamente. Así el problema tiene dos aspectos bien relacionados. Por un lado existe la necesidad de que la sociedad tome consciencia de los problemas ambientales y por otro, mientras esto no sea así, la sociedad no puede favorecer la introducción de la educación ambiental en las escuelas.

La implicación de toda la sociedad en los temas ambientales, ha sido suficientemente tratada, por ejemplo por el mismo Tblisi, pero la incidencia de la falta de conciencia tiene en las escuelas es más difícil de analizar. La dificultad ya aparece al intentar definir cuál es el concepto que tiene la sociedad del proceso educativo ya que es variable y heterogéneo. Por tanto las soluciones han de ser puntuales y locales. En este caso sólo podemos generalizar, con todos los peligros que tienen las generalizaciones, que la homogeneidad de este concepto es proporcional a lo homogéneo social y/o cultural que sea nuestro grupo y medio. Sobre esta base es posible, en muchos casos, la incidencia de la escuela.

También hemos de reconocer que esta dificultad no determina la introducción de la educación ambiental en las escuelas, aunque sí puede condicionar o incomodar el proceso de la experiencia.

Sabemos, entonces, que a la escuela le corresponde asimilar la educación ambiental, pero que es necesaria la participación de toda la sociedad, si queremos que no acabe en una asignatura nueva con métodos tradicionales.

UNAS REFLEXIONES, AQUI Y AHORA SOBRE LA INVESTIGACION DEL MEDIO

AUTOR : Francisco Olvera
M.R.P. : Movimiento Cooperativo de Escuela Popular

INTRODUCCION

Son cada vez mas frecuentes las voces que dentro y fuera de la escuela, rechazan la figura y papel social de la misma. Los índices de fracaso escolar son tan amplios, que hasta la Administración reconoce sus limitaciones e ineficacia.

La escuela mientras tanto, cambia lentamente y sin provocar una transformación profunda. El papel de las Inspecciones Técnicas y de los ICES, ha sido hasta la fecha muy pobre, por no decir negativo en muchos casos.

Los enseñantes salen de las escuelas del profesorado, alejados en gran medida de la realidad escolar. Más tarde su posible reciclaje encontrará serias dificultades. Esta situación favorecerá el aburrimiento, la rutina, y la repetición mimética de unos programas alejados de la realidad. Estos programas están cargados de una fuerte componente escolástica, libresca y verbalista.

La escuela está preparada para jugar un papel importante en el proceso de selección y control social. Esta escuela, no responde a los intereses de los niños, de cada niño. No desarrolla individuos que analicen su entorno, que aporten sobre el mismo un esfuerzo transformador, capaz de superar las contradicciones que la sociedad plantea. Tampoco esta escuela desarrolla la investigación, la creatividad, la cooperación, la solidaridad, la libertad y la responsabilidad.

Tenemos que construir una escuela que sirva para la vida, en donde se aprenda lo que cada uno necesite en su desarrollo integral y no para cumplir unos contenidos que solo sirven en última instancia a unos pocos privilegiados. Hemos de desarrollar una escuela de contenidos "vivenciales e individualizados", capaz de superar el fracaso escolar i de integrar a cada individuoo con su medio de una manera dinámica, crítica y constructiva.

Una vez expuestas estas primeras reflexiones, hemos de concretar estos planteamientos en el área que nosotros llamamos INVESTIGACION DEL MEDIO. Hasta la fecha, los programas oficiales dividen los contenidos ambientales en dos áreas, por un lado las Ciencias Naturales y por otro las Sociales. Nuestro planteamiento pretende superar esta división, ya que pensamos són sólo aspectos de la misma cosa. Las personas no conocemos nuestro entorno de una manera separada, sino al contrario, recibimos percepciones globales. Las divisiones antes referidas, son más producto de modas didácticas, que de situaciones psicológicas. Los contextos de cada persona con su entorno son relaciones estrechísimas, con causas y efectos inseparables que tienen una idéntica transcripción a través de la metodología científica que favorecerá la crítica y fomentará la toma de posiciones de cada individuo.

La alternativa que proponemos, es partir de los intereses del niño en contacto con su entorno, para a partir de ahí, realizar un proceso de investigación que pueda producir transformaciones positivas en el mismo. Es evidente que un trabajo de este tipo, comporta prácticas de trabajo autónomas en cada clase, supeditándose les planificaciones escolares, a los intereses de cada niño y a las posibilidades de cada medio. Será también un trabajo individualizador, que respetará los diversos ritmos de trabajo.

Tenemos serias diferencias con los libros de texto existentes en la actualidad. Otro tanto nos sucede con una programación desde arriba que tiene como expresión práctica unos contenidos excesivamente generalizantes y uniformistas. Hay que profundizar mucho más en los grados de autonomía escolar, no ya sólo desde cada comunidad autonómica, sino desde la perspectiva de proyectos comarcales y aún locales los cuales estarían respaldados por equipos pedagógicos que analizan cada realidad y sus necesarias respuestas. Frente a lo que se pudiera pensar, no estamos contra los libros.Por el contrario, entendemos que son herramientas imprescindibles en el conocer. Lo que sí manifestamos claramente, es nuestra preferencia de bibliotecas de clase, frente a un solo libro de texto, que necesariamente enmarca una materia. Es mucho más rico el posible contraste que puedan ofrecer diversos libros sobre un mismo tema. Para los procesos de investigación escolar, activos necesariamente, el libro cumple una función de inestimable ayuda, de guía, de posible propuesta o tal vez de confirmación. Sin embargo, el libro de texto, se convierte en un catecismo de una sola faz que lejos de animar a la búsqueda, encierra sobre sus hojas las posibles creaciones infantiles. Damos suma importancia a las publicaciones elaboradas por los propios niños, siendo estas un medio importante de desmitificación del concepto del libro, alejado e inalcanzable, siendo por el contrario alternativas que desarrollan un trabajo activo y creador.

II. LA INVESTIGACION EN LA ESCUELA

En este país se investiga muy poco y esto no es de extrañar. La investigación como tal queda reducida para grupos reducidos. Ni en la escuela, ni en el instituto, ni en la universidad, se investiga. Tendríamos que normalizar el quehacer investigador, de tal manera, que cada ciudadano se convirtiera en un ser crítico, capaz de interesarse por su entorno, utilizando una mentalidad activa en su vida. Este ciudadano será más fácil de conseguir, en la medida que desde sus primeros años de vida, se desarrolle en él ese interés natural que cada persona tiene por descubrir o investigar su medio.

La escuela es en buena medida culpable de cercenar de raíz esos intereses naturales en cada persona. Su concepción formalista y escolástica evita que nazca ese "momento" necesario, para romper una dinámica de siglos (recordemos como no hace demasiado tiempo, el camino de los investigadores era con frecuencia la muerte, muerte física y a la vez extracción radical de una actitud de vida). Hoy no se plasma esta cuestión de una forma tan clara, pero sin embargo, el silencio y un trabajo perfectamente consciente y programado, pretenden evitar una generalización del espíritu investigador. ¿A qué se tiene miedo? Hemos de luchar por la utopía posible de un cambio de escuela y de sociedad. Este cambio será lento, consciente, profundo y vitalizador; para conseguirlo es importante el papel de la INVESTIGACION. Queremos hombres y mujeres nuevos que piensen por si y por tanto sean verdaderamente libres.

a) **La metodología científico-natural.-** Conceptos como lo "científico", la "investigación", son palabras que provocan un cierto respeto, alejados del quehacer diario de la mayoría de las personas. Sin embargo, los intereses naturales de los niños, tienen una estructura perfectamente científica. Si desarrollo es algo usual en el aprendizaje de nuestros niños. La delimitación científica de un tema para su estudio, corresponde al interés natural de un niño por un hecho deseado, las mediciones del proceso científico no son otra cosa que las manipulaciones operativas del niño por palpar, sopesar, etc. Las continuas preguntas ante hechos no comprendidos, son la correspondencia a las formulaciones de hipótesis. Sacar conclusiones, confirmar tesis es lo que hacemos ante hechos cotidianos. ¿Cómo es posible entonces, que estando tan cerca la estructura científica de los intereses naturales, nuestra práctica diaria tienda a ser otra?. Sencillamente porque no desarrollamos lo que tenemos ante nosotros, alegimos y nos hacen elegir desde pequeños un método de trabajo, basado más en la memorización, que en la deducción. La escuela en este punto, ha jugado un importante papel alienador.

Tenemos que aprender a sistematizar nuestras actuaciones en clase, a conseguir en ella un trabajo motivador. Ya es hora

de desechar la falsa imagen de una clase desordenada, ante la ausencia de los códigos de la represión tradicional. Tenemos que buscar el gusto por el trabajo. La utilización científica del trabajo por parte de los niños es necesaria y nada difícil. Es cierto que al principio este proceso es lento, mientras remonta la inercia escolástica elevada desde hace tanto tiempo. Sin embargo, pronto se convierte la clase en un hervidero de ideas y de vida. Los primeros pasos sólo serán tal vez, meras observaciones, luego se pasa a la clasificación, a la sistematización, hasta ir echando las bases de un trabajo de investigación más profundo.

No tengamos tampoco miedo a que queden temas del programa sin dar, tengamos en cuenta que los programas, no son TODO EL SABER POSIBLE, sino sólo una pequeña parte de las posibilidades que nos rodean. ¿No es mejor profundizar en lo que al niño le interesa y tiene más cerca?. ¿Si desarrollamos en clase un trabajo científico, por qué hemos de tener miedo al instituto?. ¿No es cierto que las cosas que ya están en los libros, van a seguir ahí para que las busquemos cuando nos hagan falta?. ¿No es mejor desarrollar en nuestros alumnos una metodología que no unos contenidos concretos de un programa?. Pensemos entonces qué tipo de escuela queremos, y pensemos también el papel que queremos juegue en la sociedad.

b) **La investigación del medio debe ser transformadora.**- ILos filósofos idealistas, reconocían los problemas del mundo, y sin embargo no eran capaces de darles soluciones, pues evitaban el análisis de la realidad y también los conflictos que ello deparaba. Su posición era pasiva y poco dinamizadora. Nosotros pensamos que la investigación del medio debe ser un elemento analítico y transformador. Es importante que la escuela ponga en contacto al niño con su realidad y que palpe la posibilidad de tomar ante ella una posición de transformación positiva. De esta manera conseguiremos ciudadanos más responsables y por ende, una sociedad mejor. Nuestros entornos y problemas, dan suficiente motivo de estudio, como para meterlos en clase a través de los intereses de los niños.

c) **La investigación del medio como plataforma de globalización.**- La investigación del medio puede ser en nuestra clase, una especie de "locomotora" que provoque trabajos globalizadores. Entendemos la globalización no tanto como la suma o reunión de las distintas materias en torno a un solo aspecto, sino como un proceso integrado del conocer, correspondiendo por tanto con la situación psicológica del individuo. Sería más bien el fomentar que aparezcan de una manera integrada cuantos aspectos comportan un tema, analizándolos o reconstruyendo sus causas y efectos. Casi nos atrevemos a decir que la globalización es una necesidad natural.

Cuando investigamos, ponemos en marcha todos los elementos que una persona posee, lenguaje, matemáticas, expresión corporal, destrezas manuales, etc. A través de la investigación de nuestro entorno, desarrollamos nuestro lenguaje, sintetizando, analizando, reformulando hipótesis. abstrayendo conceptos, etc. Por otro lado utilizamos las matemáticas, para hacer gráficas, porcentages, realizamos mediciones, efectuamos operaciones de abstracción matemática y resolvemos hipótesis con ayuda de las mismas. Los talleres en clase son elementos imprescindibles para la investigación del ambiente, fabricamos terrarios, acuarios, formicarios, fabricamos señales de tráfico, modelos en relieve...

La vida que entra en nuestras clases gracias a la investigación de nuestro entorno posibilita por tanto el uso integrado de todas las materias del curriculum escolar de una forma natural, por una necesidad operativa de contar con cada una de ellas como un elemento de trabajo necesario para resolver las hipótesis que la investigación plantea.

III. ¿QUE ES EL MEDIO? :

Dar definiciones, siempre es arriesgado, pues podemos caer en el simplismo o en la inconcreción. Cuando hablamos del medio que nos rodea, pensamos inmediatamente en los aspectos físicos más próximos. Pero si reflexionamos un poco, vemos que éstos son sólo una parte de nuestro entorno. soporte si se quiere, de otros aspectos más amplios. Mirando con más detalle a nuestro alrededor, vemos multitud de cosas hechas por el hombre, son cosas que son indudablemente parte de nuestro medio. Pero además, las relaciones y comportamientos de las propias personas son determinantes en nuestras vidas. Existe un proceso dialéctico entre cada persona y su entorno. Cada persona tiene unos condicionantes y limitaciones. El medio como expresión dialéctica de las personas con su entorno, no es el mismo para cada ser. No percibe de igual manera un entorno, un niño que un adulto, una persona con cultura que otra que no la posea. Los intereses de cada persona, son con frecuencia diferentes. Por tanto hemos de tener en cuenta qué medio desarrollamos en clase, el del adulto (en buena medida representado por los programas, producto de nuestro tipo de educación), o por el contrario, el que responda en buena medida a los intereses de los niños.

La escuela misma es parte del medio más próximo al alumno, ¿qué escuela damos?, ¿de qué manera abordamos los problemas sociales, familiares y personales de cada niño?, ¿da igual un tipo de escuela que otra, o por el contrario hemos de tomar postura ante la misma?, ¿somos solamente funcionarios asépticos o trabajadores que reflejamos la pluralidad social?. Creemos que ni nosotros ni la propia escuela es neutral. Esto supone tomar posturas ante nuestra sociedad. Tomar posturas, no debe entenderse como adoctrinar a nuestros alumnos. En absoluto, estamos por el desarrollo crítico de cada persona, pero sin catesismos, a partir precisamente de una metodología científica en la investigación del medio, pero tampoco debemos mostrarnos ante nuestra comunidad escolar como personas asépticas, posición falsa y mucho más hipócrita.

IV. LA NECESIDAD DE UNA NUEVA ORGANIZACION ESCOLAR:

Cada forma de organización escolar, es una respuesta concreta, a un tipo de enseñanza y de objetivos. Es evidente, que los planteamientos que hemos desarrollado, exigen un planteamiento organizativo distinto al que está generalizado por doquier, es decir, un libro de texto como soporte fundamental y una posición preeminente del maestro en la transmisión de contenidos. Nosotros planteamos que el papel del maestro debe ser más el de un coordinador y animador del trabajo, que la persona encargada de transmitit el esquema autoritario que la sociedad le ha encomendado. Lo que planteamos es el papel preponderante de la ASAMBLEA de clase, como un colectivo de autogestión escolar. El que sea más lento y difícil de conseguir, no es motivo para evitar una penetración sincera en la clase. Por otro lado defendemos para las clases unos planteamientos cooperativos, no sólo como fórmula pedagógica (cooperativas entre los niños, las clases o los maestros), sino como el desarrollo de una expresión social más amplia, teniendo en la escuela un claro defensor de esta objetivo, a través de las COOPERATIVAS de clase. En nuestras clases necesitamos como elemento importante de autorresponsabilización, LOS PLANES O CONTRATOS DE TRABAJO, mediante los cuales, los niños aprenden a plantearse objetivos e intereses de forma libre y responsable. Dentro de los elementos que aportan en la clase aspectos importantes, tenemos los TALLERES, las PUBLICACIONES de trabajos escolares, las BIBLIOTECAS DE CLASE y el MUSEO ESCOLAR. Son todos ellos herramientas que diversifican el trabajo y recogen de manera natural las diversidades que en clase se producen. Mediante los talleres conseguí-

mos articular una síntesis entre el trabajo manual e intelectual, consiguiendo de aquel un sentido productivo y por tanto social. Con las publicaciones extendemos nuestras experiencias a la calle, hacemos que la escuela vaya a su entorno, llevando a él, lo que de él cogió. La biblioteca de clase y el museo suplen con creces los déficit del libro de texto. Y por último, la CORRESPONDENCIA ESCOLAR ampliará los límites estrechos de nuestro entorno y facilitará el trabajo cooperativo.

V. LOS RECURSOS DIDACTICOS:

Son los elementos que posibilitan nuestro trabajo en la escuela. Son todo un cúmulo de propuestas de trabajo y técnicas que deberán ser usadas y construidas por cada clase para conseguir mejores rendimientos. De cualquier forma vamos a expresar, aunque sea de una manera somera y sin profundizar en cada bloque una serie de recursos.

a) Estudio de unidades vitales: cadenas alimentación, estudio de una charca o de un río, estudio de pequeños ecosistemas (animales que viven bajo las rocas, en los troncos, etc), aproximación al estudio de unidades orográficas, etc.

b) La colonización por los animales, y plantas de lugares difíciles o abandonados: estudio de un solar o casa abandonada,estudio de las egagrópilas, búsqueda de indicios de vida en la ciudad, etc.

c) situaciones sociales interesantes: estudio de un barrio o pueblo, conocimiento de los servicios públicos, estudio de situaciones sociales concretas (condiciones de trabajo, del tráfico, etc.).

d) Investigación del hecho temporal: LA HISTORIA: el friso de la Historia, investigación de los nombres de las calles y plazas de nuestro entorno, realizar la propia historia personal, la utilización de los medios de comunicación social, etc.

e) Aspectos antropológicos: las costumbres de cada sitio, el taller de cocina en clase, las artes populares, etc.

f) Ampliación de nuestro entorno: la correspondencia escolar, las salidas, las visitas e itinerarios, los grupos ecologistas a partir de la escuela, la utilización de la prensa, etc.

g) El medio como fórmula de expresión: el teatro, las conferencias escolares, etc.

h) La imagen y el sonido: las películas, las diapositivas, historias de los sonidos, construcción de juegos didácticos, grabaciones, etc.

i) Construcción de materiales en clase: terrarios, acuarios, formicarios, cuadernos de campo, cazadores., etc.

RENOVACION PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. RENOVAR, ¿PARA QUE?

AUTOR : Julio Rodríguez Frutos
M.R.P. : Colectivo pedagógico de Asturias
C.A. : Asturias

La enseñanza de la Historia nuevamente está en crisis. En los congresos y reuniones de profesores de la materia, además de la perplejidad general por unos cambios que a nada han conducido,vuelven a escucharse las tesis de los defensores de posiciones que ya parecían superadas: memorismo, Historia Tradicional, apuntes y exposiciones magistrales.

Por otra parte, sigue pesando como una losa la dependencia crónica que, de los presupuestos teóricos y de los métodos, padecemos en relación con los países de nuestro entorno cultural. Esta dependencia, se subraya, es el resultado de la mínima actividad investigadora en los campos de la Metodología y de las Ciencias de la Educación en relación con la Enseñanza Secundaria y, más en concreto, con la Historia.

Esta situación de encrucijada la analizaremos con ánimo "renovador" haciendo hincapié en dos aspectos claves: la saturación y asfixia de las Metodologías al uso y la incapacidad cualitativa de la Pedagogía para salir de los marcos de dependencia en que se desenvuelve actualmente.

¿Por qué asfixia y saturación de las corrientes teóricas? La respuesta se encuentra en el eclecticismo imperante, en la carencia de compromisos con una Teoría de la Historia nueva, acorde con las realidades del presente y del futuro. No se ha salido del aprender lo que ya estaba pasado de moda allende nuestras fronteras, no se concreta una nueva visión teleológica del enseñar la Historia y de ella misma como conformadora de una memoria histórica colectiva transformadora y liberadora.

¿Cuál es el gran progreso? reverdecer viejas y nuevas rencillas localistas y regionalistas en el más puro corte del, afortunadamente pariclitado Nacional-Historicismo, con un Neopositivismo cargado de todo lo que antes abominábamos.

¿Dónde están las publicaciones que intenten devolver a los adolescentes y a los jóvenes en general, la memoria perdida? Esa memoria rota por la gran ciudad, el aburrimiento, la droga... etc.

¿Qué les decimos a nuestros aprendices, de la crisis económica, de la insolidaridad internacional, de la nueva Guerra fría, de la debacle ecológica que nos amenaza, de las nucleares... etc.?

Este es el reto al que tenemos que contestar, y es probable que nuestra disciplina, con nuestros reyes y conflictos ya no lo puedan lograr.

¿Y qué decir de la Pedagogía? Ciertamente se ha producido un cambio: del modelo Tradicional, logocéntrico, academicista, verbalista etc. se pasó, mayoritariamente, a otro Paidocentrista, competitivo, disciplinar y positivo. Aplicado a la enseñanza de la Historia esto quería decir que se desterraba el memorismo, el culturalismo, el etnocentrismo etc. Todo lo anterior habría que analizarlo para saber si realmente ha sido así.

Las corrientes pedagógicas, desde hace lustros, llaman nuestra atención hacia la búsqueda de la eficiencia, de la tecnología y del aprendizaje operativo y observable; la frustración moral y el desencanto profesional y social ha sido el resultado de tanto Tylerismo Bobittiano.

La contestación "renovadora" es tan antigua como difícil de poner en práctica. La Pedagogía de la Liberación, de la Utopía, de la solidaridad, de la desmanipulación, es lo contrario de la Pedagogía como objetivo en sí mismo, que únicamente vale a los pedagogos de despacho, que es dependencia y está encorsetada en las normas y en las palabras y que cree que sus tutorandos son siempre niños.

A estas alturas del análisis convendría reflexionar sobre aspectos más puntuales.

¿Cuál es el posicionamiento teórico práctico de la Enseñanza de la Historia tradicional o de la Enseñanza tradicional de la Historia?

El modelo que hasta hoy se ha configurado interrelaciona, con espíritu de aparente modernidad, Pedagogía con Enseñanza y motivación con aprendizaje, de forma que se complementan en una Pedagogía que motiva (area de la Didáctica) y Enseñanza para aprender o proceso a seguir (el currículum).

El sistema así expuesto, lo encontramos actualmente en la explicación de la Historia en sus diferentes niveles, veamos: La Pedagogía, o área del profesor renovado, usa textos, diapositivas, mapas, gráficas, diagramas, transparencias, visualizaciones, paradigmas históricas y un sinfín de apoyos. Todo esto se convierte en la nueva fórmula didáctica. La motivación se justifica si los alumnos, al final de la actuación, se han divertido, luego, se concluye, han aprendido mejor.

El "currículum" que sustenta tales modos vendrá pretextado porque la terminología y las teorías históricas del pasado estaban obsoletas y el concepto de Civilización es más democrático y colonialista que el de cultura.

Este esquema es fácilmente rebatido y ya son muchos los que lo han denunciado. Hasta con decir que ni se han abandonado los presupuestos elitistas y germanizantes, ni los alumnos se divierten y aprenden tanto como se pretende.

Se ha identificado Pedagogía con Didáctica; se olvidan los principios psicoevolutivos o se aplican en línea estrictamente matemática; programación equivale a currículum y, en suma, aprendizaje se identifica con procesos para aprender siendo aquél eficaz y perfectamente valorable cuantitativamente. ¿Cómo los objetivos generales del aprendizaje de la Historia, se pueden medir y alcanzar en línea operativa?

La "renovación" que se propone tiene que ahondar en el hombre, en la persona que es anterior a la Pedagogía, a la Didáctica y al Currículum. La teoría pedagógica didáctica debe perseguir un triple objetivo: liberar, trascender y reinsertar. Tres nociones complejas que se hacen Didáctica al corresponderse con la desmasificación, la personalización y la socialización. todo ello para adquirir conciencia del mundo de las realidades a través de las ideas previamente criticadas.

La complejidad del sistema anterior, que podría convertirse en un paradigma globalizador, permanentemente abierto y crítico, es explicable pues se tienen muy en cuenta las dimensiones científica (Epistemología) e ideológica (complementariedad y contraste de las ciencias, interdisciplinaridad), para hacer una Historia que no se confunda con enseñar la historia con minúscula.

¿Qué se persigue en la actual investigación histórica didáctica?: renovar o entretener.

Esta es la cuestión, la renovación en las coordenadas del paradigma global y crítico actual, tiene que encaminarse a enseñar los fundamentos del Método científico de la Historia.

Cualquier sistema de aprendizaje de los conocimientos tendría que tener la certeza de que los destinatarios conocen y dominan los rudimentos de análisis de la Historia. Si esto no es así, la disciplina es pura técnica, reduccionista en sus contenidos que implacablemente se menguan años tras año, magia que persigue equipararse con las útiles ciencias experimentales y aplicadas.

Las loables artes o conjunto de reglas, técnicas, tecnologías, artificios, tácticas, estrategias, medios, planes, recursos, instrumentos, etc. para hacer bien las cosas, que no se sabe si son proyectos o materiales hechos y pensados para tal o cual editorial, no son exportables per se. Pues los autores, individual o colectivamente, están determinados por unas coordenadas sociológicas y culturales bien concretas.

Cualquier experiencia debe someterse a crítica, modificarse, entrar en crisis y hasta desaparecer si con ello surge una nueva hipótesis de trabajo.

Cuando lo anterior no se cumple se acaba el proyecto y, la experiencia investiga, se convierte simple y llanamente en infantilización, en un pasatiempo para hacer más llevadero el trabajo diario. Cuando esto ocurre no pretendemos incluirnos en la Renovación pedagógica, estamos todavía al principio de la carrera.

¿Cuáles son las premisas de la Renovación de la Enseñanza de la Historia en estos momentos?

Habría que empezar por ser conscientes de la crisis en la que nos encontramos. Ya no son válidas las reformas ni los cambios de temarios. Si no se han reflexionado y asumido, una a una, las causas del actual panorama, seguro que todo cambio está, otra vez, llamado al fracaso.

La investigación y la formación del profesorado de Historia en Ciencias de la Educación es imprescindible, si de verdad deseamos una adecuación de los contenidos teórico prácgicos a la realidad psico-sociológica de los discentes.

La obsesión por entretener, acertada probablemente, no debe convertirse en un fin absoluto, en un axioma. La Ciencia no es muy divertida y la Historia, en concreto, exige trabajo, lectura y esfuerzo. De no ser así seguiremos dando la razón a los que piensan que "cualquiera puede impartir nuestra disciplina.

Los materiales de trabajo, nunca pueden convertirse en expresiones voluntaristas, fruto de una casualidad coyuntural de horario y de medios. No es la buena voluntad la que hace y define una investigación educativa. Tampoco los resultados de una experiencia se pueden aplicar mecánicamente, ni se justifican necesariamente en todo tiempo y lugar, ni por supuesto obedecen a una inexorable causa-efecto. Lo único exportable son las ideas, raramente las realizaciones, aunque éstas deben complementarse con aquéllas.

Debemos preguntarnos, en suma, qué Historia están dispuestos a aprender los estudiantes y para qué la vamos a explicar. Quizás debamos perder el miedo a salirnos de algunas de las corrientes historiográficas; éstas, como ya indicábamos sólo describen y explican parcialmente la realidad, pero no dan soluciones. A lo mejor, nuestras razones corporativistas están a punto de sufrir un gran golpe. No pregonaremos la muerte de la Historia, pero sí la de aquí y ahora.

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ENTRE LA INTEGRACION Y EL ENTORNO (1979-83)

AUTOR : Roser Calaf
M.A.P. : Colectivo Pedagógico de Asturias
C.A. : Asturias

Mi ponencia estará centrada a unas experiencias que he seleccionado como las más significativas de las realizadas en estos cinco años. Todas ellas poseen un denominador común, la necesidad de vincular al niño con su medio más inmediato.

La didáctica de la geografía se encuentra ante dos posturas antagónicas. Por un lado los defensores del principio de Geografía vinculado al medio, y en el otro los que parten de un planteamiento general y abstracto. Los primeros postulan experiencias que partiendo del descubrimiento del entorno alcanzan un desarrollo crítico, personal y global, dando una respuesta lícita donde el conocimiento particular se amplia hacia uno general susceptible de situarse en un plano teórico, e ideológico[1].Premisas estas que cuestionan los detractores de tal enfoque con argumentos tales como: "si queremos llegar a la comprensión de las causas que han conformado de una determinada manera el paisaje, hemos de utilizar categorías teóricas, tal y como lo vienen haciendo desde hace largo tiempo la sociología, la economía y otras ciencias sociales que se hayan liberado de su vinculación a lo concreto"[2], o el de "si el objeto de nuestro estudio son los espacios concretos y diferenciados (por ejemplo, un pueblo, una comarca, etc.) obtendremos resultados intransferibles, que ofrecen escaso margen para la generalización, y por lo tanto para la formulación teórica[3]. Respecto a la ideología puntualizan: "la geografía sería útil en la medida que el conocimiento del medio, del propio país, es el punto de partida para la identificación nacional"[4], viendo en la práctica de esta geografía la premisa que servirá al nacionalismo de corte más tradicional.

Otra de las argumentaciones para invalidar la geografía que parte del estudio del medio procede del campo de la sicología, Delval, Barrio y Echeita afirman:

> "Parece claro que el conocimiento basado en la propia experiencia necesita apoyarse e integrarse en el conocimiento abstracto, conceptual, que se obtiene en la escuela por otros medios"[5]

El planteamiento, Grotelueschen, con su concepto Dreimal um die erde "Tres veces alrededor de la tierra', donde se proponen temas tales como "países subdesarrollados, geografía funcional moderna, geografía industrial, la ecología"[6]; Pareció el más acertado, para dar salida a las cuestiones que planteaba el principio de Geografía local. Pero su formulación en el terreno de la didáctica se hizo bajo el esquema de las corrientes vinculadas a la teoría del "currículo cerrado"[7] que les llevó de nuevo a cuestionarse el problema, sirvan de ejemplo las palabras:

> "Esta orientación hacia los objetivos que se ha convertido en dogma para nosotros y sólo para nosotros, aunque, verdaderamente, esta es una cuestión aún no aclarada desde el punto de vista teórico y que no se ha traducido tampoco en una ayuda para la práctica, es el problema actual más acuciante de nuestra disciplina" [8]

Buscando un poco de luz ante tal situación nos parece acertada la reflexión de Gimeno Sacristán:

> "La carencia de significado que puede tener un proyecto educativo al margen de sus necesidades"[9].

Argumetnto que se conectaría con el modelo propuesto por Colom y Sureda:

> "La educación ambiental es aquella actitud y acción educativo-formadora del hombre que se fundamenta de acuerdo con la realidad social, cultura y ambiental en general, basada además en la investigación ecológico-educativa para desarrollar un proyecto de formación en base a un pensamiento conservacionista-ecologicista (en el sentido ideológico y axiológico del término)"[10]

Alternativa donde unos y otros encontrarían aquello que las una más que lo que les separa. Nuestra vinculación al principio de "Geografía Local" debe entenderse desde una perspectiva amplia. Deseamos que el niño pueda conocer, valorar y posteriormente transformar el medio. Los proyectos de Geografía realizados en Asturias[11] pretenden crear un nexo entre el territorio "Asturias" y los problemas de orden ecológico y planificador, comparando éstos con aquellos que pueden darse más allá de nuestras fronteras. Planteamiento que intenta superar el enfoque fisionomista de la Geografía Regional.

La ponencia se llama Didáctica de las Ciencias Sociales: entre la integración y el entorno. Hasta aquí el discurso ha argumentado el término Entorno. Ahora parece oportuno dedicar unas palabras a la premisa Integración. El principio integrador en Ciencias Sociales ha preocupado desde hace varios años a los profesionales del tema. En el extranjero los proyectos hechos por las Schools Council han aportado perspectivas gratificantes entre los años 1964-1969.[12]

En nuestro estado P. Benejam intenta recuperar el análisis histórico para la explicación de fenómenos geográficos "... lo verdaderamente interesante no es saber cómo se reparten los hechos en el espacio, sino como es la sociedad que ha hecho este reparto porque el espacio será el resultado de su actuación[13].

Nosotros, la integración la realizamos desde un planteamiento sencillo intentamos vincular la Geografía, la Historia, la Sociología, la Economía, la Antropología siempre que nos sea posible bajo nuestro enfoque metodológico inductivo. No tenemos un programa donde la integración tenga un cuerpo compacto, somos conscientes de lo intuitivo que supone estudiar "la morfología Karstica de la costa Llanisca y la supervivencia de Mitos como el Espumero y la Serena; o el hecho de relacionar "la Costa con la emigración", o el dar una visión histórica del proceso desforestador que ha sufrido el manto vegetal astur.[14]

UNA MANERA DE PROCEDER

Nuestro oficio de didactas nos ha planteado el ejercicio de tres acciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Recogiendo el proceder de los médicos en su profesión, hemos iniciado una serie de acciones que pueden enmarcarse en tres grandes grupos: acciones para detectar los *Sintomas* de una equivocada manera de enseñar las Ciencias Sociales, experiencias orientales hacia el establecimiento de un buen *Diagnóstico* de la Situación y finalmente la creación de un Seminario permanente de Didáctica de las Ciencias Sociales cuyo fin se encuadra en la realización de actividades de *Prescripción.*[15]

LOS SINTOMAS: En el curso 1981-82 elaboramos una encuesta dirigida a los alumnos de 7º de E.G.B. donde pretendíamos conocer *los medios* que se utilizan en las aulas asturianas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se preguntaba por el uso de determinados mapas, encuestas, intercambio escolar, uso del periódico etc. Las escuelas muestradas fueron escogidas al azar dentro de tres grupos que definían la realidad escolar astur. El Colegio Público de Tapia de Casariego (Occidente de Asturias) fue el modelo de escuela Rural; los colegios de Grado tanto el de la Concentración como el Municipal, fueron los elegidos como representantes de la realidad Semi-urbana. Una escuela de Gijón, situada en el Barrio de la Calzada, C.P. Lope de Vega, fue la representante del medio urbano.

La conclusión más relevante fué el hecho de que en todas ellas el material usado en forma exclusiva era el Libro de tex-

to; raramente se dinamizaban las clases de sociales con algún que otro recurso didáctico. Sólo el caso de la escuela de Gijón conocían otros medios tales como encuestas, recorridos por la ciudad, uso del mapa topográfico, etc. Teniendo en cuenta el total de la muestra unos 370 escolares, sólo un 21% poseía una situación más favorable, coincidiendo con el grupo de escuela Urbana. Los más desventajados eran los niños del medio rural. Estas conclusiones, sólo pueden utilizarse a un nivel de reconocimiento de la situación, puesto que estamos convencidos de que repetimos la experiencia, quizás la escuela más ventajosa sea la del medio rural. Es el tipo de profesor quién determina en última instancia un modelo de clase directiva y tradicional o una clase orientada hacia la participación y la investigación.

Con la encuesta aprendimos a tener un sentido de escala. No podíamos iniciar la casa por el tejado, debíamos aplicar una serie de acciones que nos condujeran a un buen diagnóstico de la situación.

EL DIAGNOSTICO: Dentro del grupo de actividades que hemos realizado bajo esta denominación están los Proyectos de Ciencias Sociales; prácticas que realizan los alumnos de Pedagogía en su asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos son la vertiente práctica de la materia impartida en la Universidad, su quehacer va desde, plantearse un tema, elaborar una investigación en Ciencias Sociales, adaptar lo investigado a un proceso de descubrimiento el aula de E.G.B. Experimentarlo y finalmente evaluarlo ante sus compañeros de la Facultad.

Citaremos a título de ejemplo los proyectos siguientes:

Cambios de la estructura familiar: Estudio de la inmigración en el Barrio de la Luz en Avilés. Realizado con alumnos de 6° de E.G.B. El tema a examinar detalladamente son los cambios en el comportamiento familiar. Paso de una familia extensa en el mundo rural a una familia nuclear en el medio urbano. El examen detallado de las propias situaciones familiares de las alumnas fue el material más rico a examinar. El estudio se completó con una extensa encuesta en el barrio. La recuperación de elementos del folklore propios de los lugares de origen de las familias de las alumnas fue otro de los aspectos tratados (Curso 1980-1981).

Los itinerarios del transporte escolar: un proceso de iniciación al mapa topográfico. Bajo el principio de espacio vivido a espacio representado se realiza la experiencia. con escolares de 5° de E.G.B. del Colegio Público de Riosa. Los niños que utilizan el transporte escolar vivencias hechos del espacio que intentan plasmar en un mapa realizado por ellos. De la multiplicidad de elementos inonográficos usados por los niños se escogen códigos comunes que finalmente se ven contrastados con los aparecidos en el mapa topográfico. Se intenta con ello el inicio a la lectura interpretativa del mapa (Curso escolar 1981-82).

Estudiando el Barrio de la escuela: Pumarín. Un barrio nacido gracias al eje viario "carretera carbonera" que sufre sucesivas ampliaciones, practicándose en él política urbanística semejante a la experimentada en Gijón. La experiencia vincula el barrio con la ciudad a la que pertenece. Los temas a examinar son el fenómeno inmigratorio, la industrialización, el crecimiento urbano y demográfico. Gracias a un reconocimiento de las edificaciones de cada una de las épocas y los problemas urbanísticos que conllevan, los niños descubren los temas propuestos; realizada en una aula de 6° de E.G.B. (Curso 1982-83).

Hábitos alimentarios y medio geográfico. Proyecto realizado en una Escuela Hogar "Horfanato de Mineros Asturianos"; en ella los niños proceden de todo el territorio astur. La investigación se llevó a cabo con alumnos de 7° y 8° de E.G.B. durante un período extenso de tiempo. La hipótesis a probar era "como el medio geográfico condiciona las costumbres alimentarias". La experiencia fue meritoria en la medida que las alumnas recoperaron desde datos históricos correspondientes a una historia de la alimentación, pasando por la búsqueda de objetos relacionados con la confección y conservación de alimentos, tan representativos de la historia material. También la vertiente del Folklore (comidas del día de Fiesta), fue una excelente aportación. Finalmente se propuso la evaluación de los hábitos alimentarios que hoy tiene la sociedad asturiana así como los suyos propios. Relacionando la experiencia con uno de los temas que preocupa a la Educación Sanitaria (Curso 1982-83).

De la mayoría de proyectos aprendimos que los niños se entusiasman con la metodología seguida "Método Científicos"[16], que por primera vez se sentían actores en sus clases, que el trabajo en grupo era una buena técnica a seguir en didáctica de las Ciencias Sociales. Pero la otra cara de la moneda era un tanto desesperanzadora. No siempre se aprendía aquello que pretendíamos, grandes dificultades nos lo obstaculizaban; no sabían mirar un plano[17], objetivos no alcanzados[18], o la preocupación excesiva por temas marginales a la investigación, interferían el asimilar correctamente un concepto[19].

Como primera conclusión se deduce que la labor urgente a realizar en Asturias es la introducción de una correcta Metodología científica en Ciencias Sociales y el profundizar en los temas de la representación del espacio.

ACTIVIDADES DE PRESCRIPCION: Se inician paralelamente a las anteriormente descritas, están enmarcadas en el seno del Seminario de Ciencias Sociales del grupo del C.P.A. Aquí trabajamos maestros en ejercicio, preocupados por la manera de transmitir los contenidos de Ciencias Sociales en el ciclo Superior de la E.G.B. A través de nuestras reuniones quincenales, discutimos temas, elaboramos material tras su experimentación y evaluación. Nuestra historia se remonta al curso 1979-80. Con el paso del tiempo hemos adquirido experiencias gratificantes desde la cohesión del grupo en la definición de criterios, hasta propia dinámica del mismo.

El proyecto Dossiers de Geografía de Asturias: dónde bajo el esquema de la Geografía Regional intentamos introducir de manera activa los conceptos del programa de Ciencias Sociales de 6° y 7° de E.G.B. Nuestro planteamiento contempla la mayoría de los enunciados, que propone Beiley en sus "Ideas distintivas de la Geografía"[20].

También los dossiers poseen un planteamiento interdisciplinar donde, la Historia, la Antropología, la Biología y la Literatura se contemplan, teniendo en cuenta las posibilidades de realización que puede tener un maestro de Ciencias Sociales en este ciclo[21].

Al iniciar el seminario poseíamos un presupuesto ambientalista, posteriormente descubrimos el enfoque medio-ambiental. Intentamos adaptarlo al esquema de la Geografía Regional[22]. Esta aún la consideramos eficaz en aquella escuela que no la ha superado y posee la validez de familiarizarse con una metodología que consideramos correcta y sabemos hacer.

El proyecto Monografías de Historia. Preocupados por la excesiva memorización de las clases de Historia, proponemos como alternativa el practicar durante un período extenso de tiempo, un trabajo monográfico donde la intención central sea la de situar al alumno ante "la labor del historiador"[23], con ello la historia que vincula al alumno con su medio más próximo se convierte en imprescindible para nuestro planteamiento[24], evaluar la Historia Oral y fundamentalmente motivar al alumno ante el objetivo de "Hacer nosotros Historia"[25].

Los temas escogidos nos parecieron representativos para todos los niños de Asturias. Recuperar en su justa medida la Revolución de Octubre del 34, conociendo las connotaciones ideológicas del tema y demostrando la Tésis "La Historia es subjetiva"[26], introduciendo a los chicos en uno de los temas más apasionantes de la Historiografía. Así comprenden la expresión "Historia como Arma"[27].

También nos pareció adecuado el estudiar ampliamente la figura de Jovellanos, desde su situación en la época hasta el valor que pueden tener hoy sus pensamientos y realizaciones. Personaje controvertido en su tiempo y desconocido hoy por los escolares. Con su recuperación, quizás contribuyamos a la confección de un nuevo mito y sea cierta la expresión "Muéstrame tu mito que yo te mostraré el mío", dónde la Historia se convierte en un sercillo instrumento de propaganda y en algo portátil[28].

Si el trabajo no fuera una investigación extensa, estas críticas serían ciertas, la variedad de problemas historiográficos que sugerimos con las actividades, están muy lejos de aquellos fragmentos en letra negrilla del libro de texto, donde se transmitía la ideología imperante en el Estado entre los años que van del 1940 a 1970, o que de manera más sutil lo hicieron los manuales publicados a partir de la reforma Villar Palasí.

Estamos convencidos que hemos logrado la tesis de Fontana "Averiguar cómo funcionan las sociedades del pasado para que podamos entender cómo lo hacen hoy"[29].

Finalmente diremos que la primera procupación ante la renovación de las Ciencias Sociales en las aulas de E.G.B. de Asturias fue la de introducir un cambio de Actitud e Ideológico en la manera de dar las clases de Ciencias Sociales. Donde la importancia de crear hábitos científicos en los niños orientaba el asumir una mentalidad moderna y democrática.

Cerraremos esta ponencia con las palabras de Tonucci "cualquier niño, conoce su propio ambiente, en su interior, sabe perfectamente entender y darse entender... El sentido de seguridad, de confianza, es muy importante. Es el sentimiento típico del hombre que sabe conocer lo que le rodea y sabe dialogar"[30].

1. Visión que tienen varios autores que siguen esta perspectiva, a título de ejemplo. M. NADAL y J. PUJOL: **"El Medi a l'Escola: elements per una recerca".** Guix, núm. 66, abril 83. Barcelona, pág. 13 donde "Descubrir el medio supone el desarrollo integrador y crítico, personal y vivencial de las capacidades de conocimiento, comprensión, comunicación y respuesta. Se trata de un planteamiento educativo global, con una clara intencionalidad ideológica y con un constante cuestionarse la realidad inmediata del niño y las de MARIA CARAZZI: **"Geografia per conoscerre l'ambiente"**, Milan, Faltrinelli Editore, 1977, pág. 9: "Una tarea de investigación así dirigida produce un crecimiento de la capacidad de descubrimiento, coordinación y análisis crítico de hechos experimentados, desarrolla la capacidad hacia la comparación y clasificación de los fenómenos y convence de la necesidad de adquirir conocimientos teóricos para comprender y encuadrar cualquier acontecimiento particular.
2. LABERTO LUIS Y LUIS URTEAGA: **"Estudio del Medio y Heimatkunde', en la geografía escolar**, GEOCRITICA, núm. 38, Marzo 1982. Barcelona pág. 26.
3. ALBERTO LUIS Y LUIS URTEAGA: Op. cit. 1082, pág. 30.
4. ALBERTO LUIS Y LUIS URTEAGA: Op. cit. 1982, pág. 28.
5. J. DELVAL, C. BARRIO, G. ECHEITA: **"El conocimiento de los niños de su propio país"**. Cuadernos de Pedagogía, núm. 75, Marzo 1981. Barcelona, pág. 33-38.
6. A. SCHULTZE: **Historia crítica contemporánea de la Geografía escolar alemana**, Geografía y Sociedad, núm. 1, 1981. Santander, pág. 17.
7. J.M. ESCUDERO MUÑOZ: **Modelo didáctico**. Vilassar de Mar (Barcelona), Oiko-Tau, 1981.
9. J. GIMENO **SACRISTAN: La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia.** Madrid, El. Morata, 1982, pág. 161. Así como las ideas que propone en el capítulo titulado ¿Hay alternativas al model de objetivos?, de esta misma obra.
8. A. SCHULTZE: Op. cit. 1981, pág. 26.
10. A.J. COLOM, J. SUREDA: **Hacia una teoría del Medio Educativo (bases para una pedagogía ambiental).** Ciutat de Mallorca, ICE, pág. 77.
11. Nos referimos a una serie de proyectos realizados por los alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Para ver el desarrollo de uno de estos remitirse al artículo de R. Calaf Masachs: "**Estudio del comercio**: Oviedo, curso escolar 80-81", Cuadernos de pedagogía núm. 106, Octubre de 83, pág. 21-24.
12. M. NAISCH: **"Geography in the integrated curriculum"**, trabajo publicado por NORMAN GRAVES en el libro **"New movements in the study and teaching of geography"**, Australia, 1972, págs. 55-71.
13. P. BENEJAM: **"La Geografía física i les ciències Socials"**, Perspectiva Escolar, núm. 47, setembre 1980, Barcelona, pág. 5.
14. R. CALAF MASACHS: **"El relieve"**, colección, Dossiers de Geografía de Asturias, Gijón, Noega, 1983. Existe un folleto de promoción donde puede consultarse los temas que aborda el trabajo. Concretamente los ejemplos propuestos pertenecen al Dossier de la Costa y de la Vegetación (en prensa).
15. Este planteamiento también es el que sigue CAPEL Y MUNTAÑOLA en el libro: **"Actividades didácticas para los 8-12 años de edad"**, Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau, 1981, trasladando el planteamiento a la Didáctica de las Ciencias Sociales en Asturias.
16. G. GUIARDIELLO, B. CHIESA: **"Areas de recerca a l'escola elemental""**, Barcelona, Avance, 1977. págs. 15-17.
17. En el proyecto **"Estudiando el barrio de la escuela: Pumarín"**, una de las dificultades fue que los niños de 6º no sabían cómo enfrentarse a un plano.
18. En todos los proyectos fue un problema, sólo con la ayuda de las alumnas de la Facultad conseguían obtener alguna conclusión relevante. Los niños sólo eran capaces de sacar algunas muy elementales o marginales al estudio.
19. En un proyecto estudiando **"El área de influencia de la escuela"** (Gijón, curso 1980-81), los chicos no consiguen entender el concepto de isocrona porque tenían serias dificultades desde las que podríamos clasificar falta de hábito a la conceptualización, debida al modelo educativo que practican (enseñanza tradicional) a aquellas derivadas de lo sugestivo que les pareció el construirse instrumentos para la investigación, por ejemplo, ampliar un mapa.
20. P. BAILEY: **"Didáctica de la Geografía"**, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981, págs. 23-27.
21. R. CALAF MASACHS, op. cit. 1983.
22. En esta ponencia ha quedado planteada la matización que introducimos al esquema de Geografía Regional clásico.
23. Nuestros proyectos poseen un antecedente que son los trabajos realizados por el grup EINA, del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ver en Cuadernos de Pedagogía, mayo de 1980 el artículo **"¿Empollar o aprender Historia?"**.

24. Una excelente aportación de este planteamiento figura en el libro de JEAN-NOEL LUC: **"La enseñanza de la Historia a través del medio"**, Madrid, Cincel-Kapalusz, 1981.
25. B. CIARI: **"Modos de enseñar"**, Barcelona, Avance, 1977, pág. 292. F. ALFIERI: **"El oficio de Maestro"**, Barcelona, Avance, 1975, págs. 226-234.
26. Los chicos son quienes lo descubren a través de textos, pertenecientes a fuentes primarias pero cuya tendencia ideológica es distinta.
27. MORENO FRAGINALS: **"La Història com a arma"**, Avenç, núm. 2, maig, 1977, pág. 76-80.
28. M. BARCELO: **"Recuperar la Historia?"**, Avenç, núm. 23, gener, 1980, pág. 5.
29. FONTANA: **"La Historia"**, Barcelona, Salvat, 1973, pág. 136.
30. F. TONUCCI: **"La Escuela como investigación"**, Barcelona, Avance, 1975, pág. 32.

RENOVACIÓ PEDAGÓGICA I CIÈNCIES SOCIALS

AUTOR : Montserrat Casas
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : Catalunya

1. LES CIÈNCIES SOCIALS EN LA NOSTRA MANERA DE FER L'ESCOLA

Ens sembla interessant començar aquesta ponència amb una definició del valor educatiu de les Ciències Socials que podem trobar, sense gaires variants, en diferents llibres i articles que tracten del tema.

Tots estarem gairebé d'acord a dir que el paper fornamental de les Ciències Socials a l'escola és d'ajudar a conèixer la realitat natural i social, saber-la interpretar i capacitar l'alumne perquè hi pugui actuar.

Aquest plantejament, encara que molt genèric, ha suposat i suposa, per a la nostra escola, una selecció i renovació de continguts i un canvi metodològic bàsic que es fonamenta en la participació de l'alumne en el seu propi aprenentatge, en l'adquisició d'unes tècniques de treball i en la creació d'hàbits i actituds que el capacitin per ser membre actiu d'una societat democràtica, solidària i pluralista.

—Què entenem per selecció de continguts?

La selecció i renovació de continguts passaria per dos eixos, un seria la seva adequació a les possibilitats intel·lectuals i de comprensió dels nois a qui van dirigits i l'altre el seu arrelament al medi, que implica un coneixement de l'entorn i suposa, a més, prendre el medi com a punt de partida constant. El fet de prendre el medi com a punt de partida creiem que és avalat, en primer lloc, per raons psicopedagògiques i metolològiques, ja que aquest plantejament vol dir anar del que es coneix a allò que ens és desconegut, del concret a l'abstracte, del present al passat, i ens permet donar punts de referència que ajuden a l'aprenentatge d'aquesta ciència. En segon lloc, també és avalat per la necessitat que té tot ésser humà de conèixer i estimar el seu país i pel paper important que l'escola ha de tenir a fer ciutadans d'una terra, d'una cultura i, en definitiva, d'un país.

Al costat i molt a prop de l'estudi del propi medi, caldria posar-hi el que s'entén per estudi del món. Nosaltres entenem que el medi és un vehicle important i un punt de partida imprescindible per fer un estudi comparatiu entre les diferents realitats geogràfiques, socioculturals, econòmiques i polítiques i donar un primer pas cap a la comprensió de la problemàtica internacional, i, utilitzant la mateixa forma expressiva de fa una estona, podríem dir "donar un primer pas cap a fer ciutadans del món".

—Què entenem per canvi metodològic?

Acceptem que el fet de partir del medi està en la mateixa arrel del canvi metodològic i centrem-nos en aquells aspectes didàctics que determinen una manera de fer mestre i de fer escola.

Abans hem fet esment del que podríem suposar que són els pilars bàsics d'aquest canvi: participació de l'alumne, adquisició de tècniques i creació d'hàbits i actituds.

Perquè això sigui possible és imprescindible basar-nos en la descoberta constant, en la petita investigació i en el treball de camp, de manera que el noi vagi elaborant el propi contingut i sigui conscient del seu aprenentatge. És fonamental donar un paper prioritari al raonament, a la reflexió, a l'anàlisi, a la síntesi... i a totes aquelles operacions mentals que forcen el seu desenvolupament intel·lectual i eduquen la seva capacitat de rigor i de crítica, defugint en tot moment l'activitat per l'activitat, ja que entenem que la pedagogia activa ho és en funció del que suposa d'activitat mental i no només d'activitat motriu.

Dins de l'apartat metodològic —i, evidentment, didàctic— voldríem fer esment de l'adquisició d'aquelles tècniques bàsiques per a l'estudi de les Ciències Socials, que no citarem perquè són sobradament conegudes, i a la creació d'hàbits i actituds. Pensem que no cal que ens hi estenguem gaire donat que ja va implícit en tot el plantejament, però voldríem destacar la necessitat de programar-ho i planificar-hi de manera que quedi inclòs en la manera global de fer escola i que en cap cas no pugui quedar marginat o, senzillament, oblidat. I amb aquesta última reflexió voldríem aterrar i passar dels plantejaments més o menys generals a la pràctica quotidiana.

—Concretem-ho a l'escola.

A l'hora de concretar no voldríem caure en el parany de fer un memorial de greuges sobre els molts inconvenients que ens hem trobat i ens trobem per renovar les Ciències Socials i que fonamentalment procedeixen de la mateixa administració: programes centralitzats, uniformitzats, sobrecarregats i sense orientacions didàctiques clarificadores. Tots aquests greuges els podríem fer extensius a la majoria de llibres de text, que han estat els que realment han guiat i orientat l'enfocament de les Ciències Socials del nostre país i que, evidentment, els aprovava la mateixa administració.

Per tant, deixem de banda els inconvenients i centrem-nos en les realitats que tenim avui a les nostres escoles que estan en la línia de la Renovació Pedagògica.

Un dels aspectes fonamentals ha estat el canvi de mentalitat dels mestres pel que fa al seu paper en el procés d'aprenentatge de l'alumne. El mestre ha deixat de ser l'orador i el relator per passar a ser l'orientador, el motivador i el consultor. Deixa de ser el protagonisme de l'ensenyament per donar pas al noi com a protagonista del seu aprenentatge. Això implica que el mestre ha de ser molt més receptiu a les necessitats i possibilitats que els nois tinguin i ha d'estar alerta a les dificultats que vagin sortint per oferir tota l'ajuda que calgui i que faci falta.

Un segon aspecte se centra en la renovació dels programes, que contempla la selecció de continguts citada anteriorment i l'aplicació d'una metodologia activa i renovadora. Això ha suposat una reducció important dels temes a treballar, de manera que hi hagi temps suficient perquè els nois puguin realitzar un treball de recerca, raonament i reflexió i vagin aprenent cada una de les tècniques pròpies de les Ciències Socials i perquè es puguin introduir propostes de treball que reforcin el sentit de la responsabilitat, de la col·laboració, del sentit crític, del gust pel treball ben fet, del respecte a l'altre, etc.

També ha suposat un canvi real del contingut, ja que, si prenem el medi com a punt de partida, aquest hi és sempre present, variant la intensitat en funció de l'edat dels nois. Voldríem centrar-nos, només a tall d'exemple i per situar-nos una mica més, en el que suposa aquest enfocament per a l'estudi de la història en el cicle superior, ja que som conscients de la complexitat i conflictivitat del tema a l'hora de renovar continguts i metodologia.

Independentment que es faci un tractament sincrònic o diacrònic de la història, la nostra proposta de treball es basaria en els quatre apartats que s'exposen a continuació i que se centrarien o partirien de les restes històriques del propi territori:

a) El tipus d'hàbitat i la seva distribució en l'espai. Es a dir, saber contestar a la pregunta: on vivien?

b) Els aspectes demogràfics, que respondrien a: quants eren?

c) Els mitjans de subsistència tant pel que fa als recursos econòmics com al desenvolupament tècnic. La qüestió a respondre seria: de què vivien?

d) Les condicions de treball i les formes de vida, on s'inclourien els aspectes culturals i organitzatius. La pregunta plantejada seria :com vivien?

Com ja heu pogut endevinar, aquest plantejament obliga a tenir el medi com a punt de partida, ja que les restes històriques es trobaran en un medi abastable al noi, i aquesta condició de proximitat és indispensable si pretenem, com hem dit diverses vegades, adequar-nos a les possibilitats de comprensió i de treball dels nois d'aquestes edats.

2. EVOLUCIÓ DEL TEMA A "ROSA SENSAT"

Creiem que l'article "Les Ciències Socials a l'Escola", elaborat per la mateixa ponent, que apareix al número de Perspectiva del mes d'octubre i que adjuntem a la ponència com a document bàsic d'aquest apartat, recull, encara que de manera resumida, els documents fonamentals sobre els quals ens basem i cita les grans etapes de l'evolució d'aquesta àrea dintre de l'Associació de Mestres "Rosa Sensat". Voldríem, però, fer esment de les preocupacions i desitjos de la Institució al llarg d'aquests anys. La renovació de les Ciències Socials ha estat des de sempre una de les inquietuds fonamentals de "Rosa Sensat", ja que es veié la importància d'aquest tema per a la formació integral de l'individu, a la vegada que es constataven les greus deficiències que presentaven els plantejaments oficials o oficialistes.

Resumint les diferents activitats que s'han desenvolupat en aquest camp, és important ressaltar que ja en el curs 1968-69 es crea una comissió de treball en la qual participen especialistes de les diferents disciplines que integren les Ciències Socials, i que en el curs 1970-71 es forma el primer grup de treball de mestres preocupats per la didàctica d'aquesta àrea, grup que, amb els corresponents alts i baixos, ha tingut continuïtat fins a l'actualitat.

Per tant, una de les activitats fonamentals ha estat l'existència dels grups de treball d'hivern així com els cursos de l'Escola d'Estiu. De l'activitat d'aquests grups n'han sorgit unes quantes publicacions que recullen el treball elaborat ii que reflecteixen la inquietud de la Institució per difondre la feina feta.

Un altre bloc d'actuacions estaria centrat en l'anàlisi de las programacions oficials o propostes programàtiques sorgides de l'administració educativa i en propostes alternatives que s'han realitzat en diverses ocasions tant pel que fa a la preparació o reciclatge dels mestres en aquest camp com en l'elaboració de programacions concretes.

Una inquietud que ha estat sempre present en la manera d'entendre l'ensenyament o l'aprenentatge de les Ciències Socials —i amb això encetem les perspectives de futur— és la necessitat de poder experimentar i sistematitzar aquells aspectes que ens han semblat fonamentals i que no teníem prou presents en els nostres programes, com poden ser l'educació cívica i l'educació per la pau. Sobre el primer tema també hi ha una publicació i pel que fa al segon, se n'ha fet un article a Perspectiva Escolar.

3. PERSPECTIVES DE FUTUR

Volem plantejar les perspectives de futur a dos nivells. El primer seria l'extern a la Institució i el segon el que fa referència a les nostres angoixes, neguits, interessos i possibilitats.

En el marc d'un Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica sembla evident pensar que els condicionaments externs, provinents sobretot dels poders públics que fins ara han dificultats la introducció relaxada i l'acceptació sense temences de la renovació metodològica i de continguts de les Ciències Socials, estan destinats a desaparèixer i que la nostra tasca ens resultarà més lleugera, gratificant i engrescadora.

Pensem que caldria encaminar-se cap a la reestructuració dels cicles educatius i especialment a unificar, o almenys coordinar, el període que avui està comprès entre 7è d'EGB i el 2n curs d'Ensenyament Mitjà (BUP. FP), considerat ja com a cicle obligatori. Això permetria fer un plantejament global de les programacions i tendir a programes més racionals i menys repetitius. D'altra banda, desitgem i esperem que les orientacions programàtiques que dicti el M.E.C. estiguin fonamentades en aspectes bàsics, ressaltant els de caire metodològic i didàctic, i que permetin la concreció del temari a cada Comunitat Autònoma i que aquesta permeti a la vegada la corresponent adequació a la realitat de cada Comunitat Educativa.

Pel que fa a les perspectives de futur a nivell intern, les podríem concretar en:

a) Continuar el treball de difusió i de convenciment a tantes escoles i mestres com sigui possible. Aixo es concreta en grups de treball, seminaris, conferències, assessoraments, publicacions... entesos dins del marc de la formació permanent dels mestres.

b) Enllaçant amb l'últim paràgraf de l'apartat 2, pensem que temes tan importants com els citats en aquell apartat s'han d'anar treballant i aprofundint integrats en les programacions habituals d'aquesta àrea.

c) Finalment, i sense que hi puguem posar cap terme, ens interessaria avaluar de manera tan àmplia i rigorosa com sigui possible *la validesa* de la nostra proposta, d'acord amb els objectius genèrics plantejats, si és prou *significativa* per aconseguir que el noi entengui el món que l'envolta i que arribi a actuar amb coneixement de causa, i si *s'adequa* realment a la mentalitat i als interessos de l'alumne.

Podríem dir que la pràctica i l'experiència diària ens ha confirmat a nivell intuïtiu la validesa del plantejament, però pensem que caldria aprofundir-hi i ja seria hora de demostrar científicament tot allò que anem afirmant i de què estem força o molt convençuts. Una investigació seriosa sobre el tema segurament ens obriria dubtes importants que ens obligarien a completar, matisar i ajustar tant les programacions com la metodologia.

Som conscients de la dificultat que això comporta i segurament seria una tasca a realitzar amb altres institucions interessades i amb la col·laboració de tècnics en el camp de la investigació didàctica.

Pensem que aquesta aspiració, encara que difícil, no és pas una utopia, donat que ja hi ha professionals que han encetat el tema i que diverses publicacions, tant del país com estrangeres poden ajudar-nos a tirar endavant.

LES CIENCIES SOCIALS A L'ESCOLA

per MONTSERRAT CASAS i VILALTA
amb la col.laboració de JOAN PAGÈS i BLANCH

Ens agradaria que aquest article fos una contribució més a la història i evolució del tractament de les Ciències Socials a l'Escola, des de la perspectiva de la renovació pedagògica a Catalunya en els darrers quinze o vint anys.

Analitzarem només les aportacions que s'hi han fet des de la Institució Rosa Sensat al llarg de tot aquest temps, tant a través dels cursos o d'altres activitats d'hivern, com a través de les diferents Escoles d'Estiu. Si l'element de l'anàlisi són les activitats proposades i realitzades des d'aquesta institució és perquè pensem que ha estat una protagonista important de la renovació pedagògica del nostre país i que d'alguna forma o altra ens és útil per fer el seguiment de quines han estat les inquietuds i els plantejaments per millorar l'àrea que ens ocupa. Amb aquesta limitació només pretenem agilitzar l'anàlisi i en cap moment és la nostra intenció excloure de la renovació de les Ciències Socials cap institució o persona que hagi treballat en aquesta línia.

Abans d'entrar en matèria encara voldríem fer una altra precisió. Ens agradaria que us prenguéssiu aquestes ratlles com l'aportació d'uns mestres que hem treballat en el tema i que no és el nostre objectiu, en aquest moment, valorar la feina feta, ni entrar en el terreny de la investigació didàctico-pedagògica, ni fer una anàlisi detallada dels elements marxistes que es puguin trobar en l'enfoc renovador de les Ciències Socials, malgrat que aquest número de la revista estigui dedicat al marxisme.

Revisant els arxius de Rosa Sensat, el primer material que es troba és la referència a una col·laboració d'Enric Lluch al curs de tarda del 1967-68 i a la conferència que el mateix professor pronuncià a l'Escola d'Estiu del 1968, resumida per Lluís Simon, en la qual s'esbossa un estat de la situació i es planteja la necessitat d'introduir les Ciències Socials a l'Escola. Atesa la importància que creiem que va tenir, en recollim els aspectes més significatius, ja que són els que després s'han anat repetint al llarg dels anys i que sense cap dubte van posar l'agulló per renovar l'enfoc d'aquesta matèria a l'Escola Primària.

—

...Apologia pedagògica de les ciències socials

»Cal que les ciències socials entrin a l'escola.

»D'aquesta introducció a l'escola, en treuríem:

a) Enriquiment de la història i de la geografia tradicionals.
b) Possibilitat de comprensió del món contemporani.
c) Capacitació dels nois i noies per poder participar en els processos de govern o de canvi.
d) Desenvolupament del sentit crític.

»Tot això s'hauria de fer gradualment...

... Hi ha dues dificultats per a tirar-ho endavant:

1. Hi ha una tendència, diguem-ne secular, a no introduir matèries noves a l'escola.
2. La resistència d'alguns pares o d'algun inspector per por a l'adoctrinament. Cal potser evitar que tinguin raó? Cal evidentment no cedir davant la por a "la funesta mania de pensar".

Introducció de les ciències socials a l'escola

»... Es poden fer bastantes coses:

1. Reformar la manera d'ensenyar la història en el sentit que dèiem més amunt i fer-la arribar als temps actuals. Introduir el comentari de l'actualitat nacional i internacional.
2. Carregar els aspectes sòcio-culturals a les lliçons de geografia.
3. Encarregar les lliçons de formació política dels programes oficials a persones competents...
4. A l'ensenyament primari, dins del programa oficial de les "Unidades Didácticas", es troben proposades qüestions com: la família, la comunitat... que poden ésser incloses dins un programa de ciències socials...»

Des de l'estiu del 1968 fins al del 1970 es treballà al voltant d'aquesta temàtica organitzant cursos i seminaris sobre iniciació a la política, a la sociologia, a l'economia, sobre la nova orientació de la geografia i de la història i sobre quins haurien de ser els conceptes fonamentals de les ciències socials, sense que es pugui dir que aquest nou enfoc arribés de forma gaire directa a la pràctica escolar, més enllà d'algunes experiències molt puntuals.

Preocupació prioritària per renovar el contingut ideològic

Serà a partir del curs 1971-72 que es comença a definir per on haurien d'anar les programacions, com caldria modificar-les, quins conceptes caldria introduir i com tot això encaixava amb les «Nuevas Orientaciones» que es publicaren per posar en marxa la Nova Llei d'Educació i que per primera vegada hi havia una àrea que portava el títol de «Ciències Socials».

Es podria dir que és en aquest moment que la inquietud i l'interès de molts mestres convergeix i es concreta en la creació de grups de treball que tant a l'hivern com a les Escoles d'Estiu, amb l'assessorament d'especialistes, treballen en aquesta línia i van preparant i experimentant temes concrets a les escoles respectives, tant a la Primera Etapa com a la Segona Etapa d'EGB. Repassant les activitats programades des de Rosa Sensat i recordant les vivències personals en aquest camp, creiem que es pot afirmar sense gaire por a equivocar-nos que un dels interessos més comuns i una de les preocupacions constants de tots aquests primers anys fou com introduir l'enfoc marxista de les ciències socials a l'escola. Només cal recordar que un dels llibres més llegits va ser el de Marta Harnecker, *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, llibre que més endavant va ser abandonat per considerar-lo excessivament esquemàtic i dogmàtic.

Recollim el contingut del curs donat a l'Escola d'Estiu del 1972 sobre les ciències socials a la Primera Etapa d'EGB que ilustra força bé el que anem dient.

«Núm. 308. Ciencies Socials a 1a. Etapa: El treball

«Objecte del curs. *Es donarà un conjunt de conceptes teòrics de les ciències socials imprescindibles per a poder comprendre i fer treballar a classe els temes que en el programa oficial d'EGB estan situats a tercer nivell, relatius al* treball i a l'intercanvi.

«*Es pretén analitzar i discutir totes les fitxes publicades fins al moment sobre aquests temes per les distintes editorials. Prescindint de la programació estricta dels nivells, treballar conjuntament quins conceptes i amb quins treballs poden anar-se introduint a classe a través dels 5 primers nivells d'EGB.*

1. La producció. *El procés del treball i els seus elements. La divisió tècnica del treball i la divisió de la producció social.*
2. Les relacions de producció. *Relacions tècniques i relacions socials de producció. Les relacions de producció en diferents societats històriques típiques.*
3. Les forces productives. *El creixement i la socialització de les forces productives.*
4. L'estructura econòmica de la societat. *Les relacions de producció i les relacions de distribució, de consum i d'intercanvi.*
5. Les classes socials. *Diferenciació entre classes socials i estrats socials. Les classes socials, el poder i la ideologia.*

Fabrici Caivano, Mt. Casas, Rosa Gras i Josep M. Masjuan»

Aquest curs no era pas l'únic que es feia d'aquestes característiques, sinó que juntament amb aquest, considerat de didàctica, es continuaren fent els que se'n deien de continguts, dirigits a la formació més general dels mestres, com eren els de sociologia, política, economia, història i geografia, a més dels didàctics com el que posem a continuació, triat de l'Escola d'Estiu del 1973.

«Núm. 441. Didàctica de la geografia a 2a. Etapa

1. *La formació i la destrucció del relleu. Grans trets del relleu del món.*
2. *La circulació general de l'aire. Interpretació del mapa del temps.*
3. *Les zones climàtiques de la terra. Relació entre clima, vegetació i fauna. Possibilitats agrícoles i ramaderes.*
4. *El mar. Corrents marins i marees. La pesca i els seus problemes. Grans àrees de pesca del món.*
5. *L'agricultura i la ramaderia. Tipus i problemes que presenten.*
6. *Relació ciutat-camp; l'emigració rural.*
7. *La ciutat; estructura. Les grans ciutats del món.*
8. *La indústria. La localització industrial Les grans zones industrials del món.*
9. *La població mundial. Creixement. Problemes de la sobrepoblació.*
10. *Països rics i països pobres. Països subdesenvolupats.*
11. *Països capitalistes i països socialistes.*

Responsable: Pilar Benejam»

Tota aquesta inquietud es concretà des de Rosa Sensat, al curs 1973-74, en una proposta de programació per a la Primera Etapa d'EGB, en què s'hi recolliren els conceptes fonamentals per al mestre i unes propostes didàctiques sobre els següents temes: la població, l'activitat i les institucions econòmiques, processos d'estratificació i classes socials, el poder i les institucions polítiques, grups i institucions de parentiu, l'escola, pobles i ciutats: procés d'urbanització, les nacionalitats.

Aquesta programació es treballà en cursos d'hivern i d'estiu, s'experimentà en algunes escoles i es publicà en la mateixa institució a l'estiu del 1976 i l'any 1979 en sortí un llibre en la col·lecció «Didàctiques de Rosa Sensat - Edicions 62». Tant en la publicació del 1976 com en la del 1979 ja s'hi va veure un enfoc més realista de les

ciències socials, que podríem concretar en un interès més marcat per l'aplicació didàctica i per l'adequació a les possibilitats d'aprenentatge dels nois d'aquestes edats.

Pel que fa a la Segona Etapa, l'any 1975 es fa un recull ciclostilat del programa que es proposava i del material que s'havia anat elaborant en els cursos anteriors. Analitzant aquest material ens adonem que la preocupació més evident d'aquest grup fou poder oferir una programació renovada dins del mateix enfoc marxista citat anteriorment tant des de les ciències socials en general com des de la història en particular i que en alguns casos sobrepassava les possibilitats que tenien els nois de Segona Etapa per entendre i assimilar tot el que allà es proposava.

Malgrat aquesta limitació s'experimentà diverses escoles i portà el mateix grup a revisar-ho dins d'una perspectiva més didàctica i més adequada a les possibilitats reals dels nois als quals anava destinat. És a partir d'aquí que nosaltres fixaríem un segon moment o una segona etapa en l'evolució del que han estat les ciències socials a l'escola.

Preocupació més didàctico-pedagògica

Vist amb una certa perspectiva i potser amb una certa deformació, donada la implicació dels autors en el tema, creiem que aquesta nova etapa, l'inici de la qual fixaríem entre el 1975 i el 1976, es podria caracteritzar per la preocupació didàctica, concretada en l'adequació dels continguts i la metodologia a les possibilitats i capacitats dels nois i amb la necessitat d'arrelar les ciències socials a l'entorn i d'utilitzar-lo com a punt de partida, per l'assimilació d'aquells conceptes que es creuen fonamentals en la formació global dels alumnes i en el camp concret de l'àrea que es treballa.

Aquest enfoc queda força recollit, encara que de forma general, en la introducció del llibre publicat a l'any 1981 per Rosa Sensat - Edicions 62, *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. També queda reflectit en la introducció del número d'aquesta mateixa revista dedicat a les ciències socials del gener del 1976, on s'afirma: «Les ciències socials com a recerca d'ambient, l'ensenyament de la història fet a partir del propi país, la continuïtat entre la recerca crítica del medi pròxim i la recerca històrico-geogràfica, la història com a mètode d'anàlisi, la geografia com a coneixement de la realitat i de les alternatives de reorganització del territori, etc. són encara no resoltes a nivell escolar».

Fent només una repassada a les Escoles d'Estiu també s'evidencia l'interès per l'aprofundiment didàctic i per oferir als mestres cursos de coneixement del país. Trobem gran quantitat de cursos anomenats de continguts (7 el 1975, 6 el 1976, 15 el 1977, 16 el 1978, 13 el 979...) sobre ciències socials i la majoria d'ells dedicats al coneixement de Catalunya, a la vegada que s'intentifiquen els cursos de didàctica per nivells que cobreixen els aspectes tant de propostes de programació, com d'adequació al medi. També s'introdueixen en el curs 1981 cursos d'educació cívica, aspecte poc sistematitzat fins aleshores. En les últimes Escoles d'Estiu es treballa a dos nivells, un anomenat d'introducció, en els quals es tracten fonamentalment els conceptes bàsics de les ciències socials amb alguna proposta didàctica i els cursos per iniciats dedicats a l'aprofundiment de programes, tècniques, recursos i actituds. En les Jornades Pedagògiques que es celebraren per preparar l'Escola d'Estiu del 1980, es tornà a recollir aquesta preocupació, d'on n'hem recollit els aspectes més ilustratius.

«Des del que són les Ciències Socials ens proposàrem organitzar cursos que recollissin totes les ciències que les integren: per una banda, geografía física i ecologia, com a ciències més experimentals i segurament relacionades amb les anomenades "Ciències Experimentals" (biologia, física i química); i per altra banda, sociologia, antropologia, economia, demografia, politicologia, geografia humana i història.

pretendríem organitzar els cursos de manera que es valoressin els perquès del que s'està fent, que es busquessin els objectius educatius que hi ha darrera de cada tema i darrera de cada exercici, i que els mestres veiessin la necessitat d'adequar la metodologia a les possibilitats de comprensió dels nois i al seu procés d'aprenentatge. S'ha d'utilitzar aquella o aquelles metodologies que serveixen perquè els nois observin, experimentin, descobreixin, reflexionin, raonin, relacionin, etc.

»Finalment, es plantejà una nova possibilitat que tenia l'Escola d'Estiu. Era la de poder organitzar alguns cursos per a aquells mestres més experimentats i que d'alguna manera o altra busquen, també, un reciclatge per posar-se al dia i aprofundir en la seva matèria, tant pel que fa als continguts com a la metodologia.»

Malgrat que fem la diferenciació en dues etapes de treball segons l'enfoc de l'una i de l'altra, això en cap moment no ha suposat un canvi radical; només vol dir que fins a l'any 1975 es posà l'accent en una renovació ideològica dels continguts i un cop aquesta assegurada s'aprofundí en els aspectes didàctics i metodològics, sense renunciar evidentment a la primera preocupació o al primer objectiu. Cal aclarir que els ritmes foren diferents en la Primera i en la Segona Etapa d'EGB, ja que la revisió de la programació fou més tardana en la Segona Etapa que en la Primera.

Recordant algunes converses amb membres dels grups de ciències socials que han treballat en el tema des de Rosa Sensat i intentant trobar algunes raons que justifiquin aquesta evolució de les ciències socials a l'escola, sembla que es podrien resumir en tres:

a) El fet d'haver passat per una època de transició en què s'ha hagut d'adequar i posar en pràctica l'estructura educativa que marcà la Nova Llei d'Educació, dins d'un canvi polític molt important en la dècada dels setanta.

b) L'obertura cap a noves experiències de fora del país, com pot ser França, Anglaterra o Itàlia i especialment aquest últim.
c) El treball pràctic d'uns professionals que a través d'un moviment pendular d'encerts i d'errors, han anat configurant una manera de fer les ciències socials i de fer de mestre de ciències socials.

Fonts consultades

Programes d'Escoles d'Estiu des del 1966 fins els 1983.

Butlletins de Rosa Sensat i altres documents del mateix arxiu.

«Perspectiva Escolar», núm. 5 (gener 1976). *Les Ciències Socials a l'Escola.*

CASAS, M., JANER, O., MASJUAN, J. M., *Les Ciències Socials a la Primera Etapa d'EGB*, Publicacions de Rosa Sensat, Barcelona 1976.

CASAS, M., JANER, O., MASJUAN, J. M., *Les Ciències Socials a la Primera Etapa d'EGB*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1979.

PAGÈS, J., PUJOL, R. M., ROIG, A. M., SALA, C., TACHER, P., *L'educació cívica a l'Escola*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT, *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

MONÉS, J., *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

Han estat consultades les publicacions fetes a ciclostil que gairebé sempre precedien a la publicació de les programacions en forma de llibre.

PERSPECTIVA ESCOLAR, núm.78
(octubre 1983), p. 28-33

RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y CIENCIAS SOCIALES

AUTOR : Montserrat Casas
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat - Barcelona
C.A. : Catalunya

1.LAS CIENCIAS SOCIALES EN NUESTRA MANERA DE HACER ESCUELA

Creemos interesante empezar esta ponencia con una definición del valor educativo de las Ciencias Sociales que podemos encontrar, sin grandes variantes, en distintos libros y artículos que se ocupan del tema.

Todos estaremos aproximadamente de acuerdo en decir que el papel fundamental de las Ciencias Sociales en la escuela es el de ayudar a conocer la realidad natural y social, saberla interpretar y capacitar al alumno para que pueda actuar en ella.

Este planteamiento, aunque muy genérico, ha supuesto y supone, para nuestra escuela, una selección y renovación de contenidos y un cambio metodológico básico que se fundamenta en la participación del alumno en su propio apredizaje, en la adquisición de unas técnicas de trabajo y en la creación de hábitos y actitudes que le capaciten para ser miembro activo de un una sociedad democrática, solidaria y pluralista.

—¿Qué entendemos por selección de contenidos?

La selección y renovación de contenidos pasaría por dos ejes, uno sería su adecuación a las posibilidades intelectuales y de comprensión de los chicos a los que van dirigidos y otro su enraizamiento al medio, lo cual implica un conocimiento del entorno y supone también tomar el medio como punto de partida constante. El hecho de tomar el medio como punto de partida creemos que viene avalado en primer lugar por razones psicopedagógicas i metodológicas, ya que este planteamiento implica ir de lo que se conoce a lo que no es desconocido, de lo concreto a lo abstracto, del presente al pasado y nos permite dar puntos de referencia que ayuden al aprendizaje de esta ciencia. En segundo lugar viene avalado también por la necesidad que todo ser humano tiene de conocer y amar a su país y del importante papel que la escuela debe tener en hacer ciudadanos de una tierra, una cultura y, en definitiva, de un país.

Junto al estudio del propio medio, y muy cercano a él, habría que colocar lo que se entiende por estudio del mundo. Nosotros entendemos que el medio es un vehículo importante y un punto de partida imprescindible para llevar a cabo un estudio comparativo entre las distintas realidades geográficas, socio-culturales, económicas y políticas y dar un primer paso hacia la comprensión de la problemática internacional, y utilizando la misma forma expresiva que antes podríamos decir "dar un primer paso hacia la realización de ciudadanos del mundo".

—¿Qué entendemos por cambio metodológico?

Aceptemos que el partir del medio está en la raíz misma del cambio metodológico y centrémonos en aquellos aspectos didácticos que determinan una forma de hacer maestros y de hacer escuela.

Antes nos hemos referido a lo que podríamos suponer que son los pilares básicos de ese cambio: participación del alumno, adquisición de técnicas y creación de hábitos y actitudes.

Para que eso sea posible es imprescindible basarnos en el descubrimiento constante, en la pequeña investigación y en el trabajo de campo, de forma que el chico vaya elaborando el propio contenido y sea consciente de su aprendizaje. Es fundamental dar un papel prioritario al razonamiento, a la reflexión, al análisis, a la síntesis... y a todas aquellas operaciones mentales que fuerzan su desarrollo intelectual y educan su capacidad de rigor y de crítica, rehuyendo en todo momento la actividad por la actividad, pues entendemos que la pedagogía activa lo es en función de lo que supone de actividad mental y no sólo de actividad motriz.

Dentro del apartado metodológico y evidentemente didáctico, quisiéramos referirnos a la adquisición de aquellas técnicas básicas para el estudio de las Ciencias Sociales, que no citaremos por ser sobradamente conocidas, y a la creación de hábitos y actitudes. Pensamos que no es necesario extendernos demasiado en ese punto dado que ya va implícito en todo el planteamiento, pero sí quisiéramos destacar la necesidad de planificarlo y programarlo de forma que quede incluído en la manera global de hacer escuela y que en ningún caso pueda quedar marginado o simplemente olvidado. Y con esta última reflexión quisiéramos aterrizar y pasar de los planteamientos más o menos generales a la práctica contidiana.

—Concretemóslo en la escuela.

Al concretar no quisiéramos caer en la trampa de presentar una lista de agravios sobre los muchos inconvenientes con que nos hemos encontrado i nos encontramos para renovar las Ciencias Sociales y que fundamentalmente proceden de la misma administración: programas centralizados, uniformizados, sobrecargados y sin orientaciones didácticas clarificadoras. Todos estos fallos los podríamos hacer extensivos a la mayor parte de libros de texto que han sido los que realmente han guiado y orientado el enfoque de las Ciencias Sociales de nuestro país y que evidentemente los aprobaba la misma administración.

Por tanto, dejemos de lado los inconvenientes y centrémonos en las realidades que hoy tenemos en nuestras escuelas que están en la línea de la Renovación Pedagógica.

Uno de los aspectos fundamentales ha sido el cambio de mentalidad de los maestros en cuanto a su papel en el proceso de aprendizaje del alumno. El maestro ha dejado de ser el orador y el relator para pasar a ser el orientador, el motivador y el consultor. Deja de ser el protagonismo de la enseñanza para dar paso a lo que el chico sea el protagonista de su aprendizaje. Eso implica que el maestro debe ser mucho más receptivo a las necesidades y posibilidades que los chicos tengan y ha de estar alerta a las dificultades que vayan surgiendo para ofrecer toda la ayuda que sea necesaria y precisa.

Un segundo aspecto está centrado en la renovación de los programas que contempla la selección de contenidos citada anteriormente y la aplicación de una metodología activa y renovadora. Esto ha supuesto una reducción importante de los temas a trabajar de forma que haya tiempo suficiente para que los chicos puedan realizar un trabajo de búsqueda, razonamiento y reflexión, y vayan aprendiendo cada una de las técnicas propias de las Ciencias Sociales, así como se puedan introducir propuestas de trabajo que refuercen el sentido de la responsabilidad, de la colaboración, del sentido crítico, del gusto por el trabajo bien hecho, del respeto a los demás, etc.

También ha supuesto un cambio real del contenido, ya que si tomamos el medio como punto de partida, éste siempre está presente, variando la intensidad en función de la edad de los muchachos. Quisiéramos centrarnos, sólo a modo de ejemplo y para situarnos un poco más, en lo que supone este enfoque para el estudio de la historia en el ciclo superior, ya que somos conscientes de la complejidad i conflictividad del tema a la hora de renovar contenidos y metodología.

Independientemente de que se haga un enfoque sincrónico o diacrónico de la historia, nuestra propuesta de trabajo se

basaría en los cuatro apartados que se exponen a continuación y que se centrarían o partirían de los restos históricos del propio territorio:

a) El tipo de hábitat y su distribución en el espacio. Es decir: saber contestar a la pregunta ¿dónde vivían?

b) Los aspectos demográficos, que responderían a: ¿cuántos eran?

c) Los medios de subsistencia tanto en lo que se refiere a recursos económicos como al desarrollo técnico. La cuestión a responder sería: ¿de qué vivían?

d) Las condiciones de trabajo y las formas de vida, donde se incluirían los aspectos culturales y organitzativos. La pregunta planteadas: ¿cómo vivían?

Como habéis podido adivinar, este planteamiento obliga a tener el medio como punto de partida, ya que los restos históricos estarán en un medio al alcance del chico, y esta condición de proximidad es indispensable si pretendemos, como hemos dicho varias veces, adecuarnos a las posibilidades de comprensión y de trabajo de los muchachos de estas edades.

2. EVOLUCION DEL TEMA EN "ROSA SENSAT"

Creemos que el artículo sobre "Las Ciencias Sociales en la Escuela", elaborado por la misma ponente, que aparece en el número de Perspectiva del mes de octubre, y que adjuntamos a la ponencia como documento básico de este apartado, recoge, aunque de forma resumida, los documentos fundamentales sobre los que nos basamos y cita las grandes etapas de evolución de esta área en el seno de la Associació de Mestres "Rosa Sensat".

Quisiéramos, no obstante, referirnos a las preocupaciones y deseos de la Institución a lo largo de estos años. La renovación de las Ciencias Sociales ha sido desde siempre una de las inquietudes fundamentales de "Rosa Sensat", ya que se vio la importancia de este tema para la formación integral del indivíduo, a la vez que se constataron las graves deficiencias que presentaban los planteamientos oficiales u oficialistas.

Resumiendo las distintas actividades que se desarrollaron en este campo, es importante resaltar que ya en el curso 1968-69 se crea una comisión de trabajo en la que participan especialistas de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales y que en el curso 1970-71 se forma el primer grupo de trabajo de maestros preocupados por la didáctica de esta área, grupo que ha tenido continuidad, con los correspondientes alti-bajos, hasta la actualidad.

Por tanto, una de las actividades fundamentales han sido los grupos de trabajo de invierno así como los cursos de la Escuela de Verano. De la actividad de esos años han surgido unas cuantas publicacions que recogen el trabajo elaborado y que reflejan la inquietud de la Institución para difundir el trabajo llevado a cabo.

Otro bloque de actuaciones estaría centrado en el análisis de las programaciones oficiales o propuestas programáticas surgidas de la administración educativa y en propuestas programáticas surgidas de la administración educativa y en propuestas alternativas que se han realizado en diversas ocasiones tanto en lo que se refiere a la preparación o reciclaje de los maestros este campo como a la elaboración de programaciones concretas.

Una inquietud que ha estado siempre presente en la manera de entender la enseñanza o el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y con ésto entramos en las perspectivas de futuro, es la necesidad de poder experimentar y sistematizar aquellos aspectos que nos han parecido fundamentales y que no teníamos suficientemente presentes en nuestros programas, como pueden ser la educación cívica y la educación para la paz. Sobre el primer tema también existe una publicación y en cuanto al segundo se ha hecho un artículo en Perspectiva Escolar.

3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Quisiéramos plantear las perspectivas de futuro a dos niveles. El primero sería el externo a la Institución y el segundo el que hace referencia a nuestras congojas, desazones, intereses y posibilidades.

En el marco de un Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica parece evidente pensar que los condicionamientos externos, provinientes sobre todo de los poderes públicos que hasta ahora han entorpecido la introducción relajada y la aceptación sin temores de la Renovación metodológica y de contenidos de las Ciencias Sociales, están destinados a desaparecer y que nuestra tarea nos resultara más liviana, gratificante y estimulante.

Pensamos haría falta encaminarse hacias la reestructuración de los ciclos educativos y especialmente a unificar o al menos coordinar la etapa que hoy comprende entre 7º de EGB y el 2º curso de Enseñanza Media (BUP, FP), considerando ya como ciclo obligatorio. Esto permitiría hacer un planteamiento global de las programaciones y tender a programas más racionales y menos repetitivos. Por otro lado deseamos y esperamos que las orientaciones programáticas que dicte el M.E.C. estén fundamentadas en aspectos básicos, resaltando los de cariz metodológico y didáctico, y que permiten la concreción del temario en cada Comunidad Autónoma y que ésta permita a su vez la correspondiente adecuación a la realidad de cada Comunidad Educativa.

En cuanto a las perspectivas de futuro a nivel interno, las podríamos concretar en:

a) Continuar el trabajo de difusión y de convencimiento en tantas escuelas y maestros como sea posible. Esto se concreta en grupos de trabajo, seminarios, conferencias, asesoramientos, publicaciones... entendidos dentro del marco de la formación permanente de los maestros.

b) Enlazando con el último párrafo del apartado 2, pensamos que temas tan importantes como los citados en aquel apartado se deben ir trabajando y profundizando integrados en las programaciones habituales de esta área.

c) Finalmente, y sin poder dar ningún plazo, nos interesaría evaluar de forma tan amplia y rigurosa como fuera posible *la validez* de nuestra propuesta, de acuerdo con los objetivos genéricos planteados, si es suficientemente *significativa* para conseguir que el chico entienda el mundo que le rodea y que llegue a actuar con conocimiento de causa, y si *se adecúa* realmente a la mentalidad e intereses de los alumnos.

Podríamos decir que la práctica y la experiencia diarias nos han confirmado a nivel intuitivo la validez del planteamiento, pero pensamos que es necesario profundizar en él y ya sería hora de demostrar científicamente todo aquello que vamos afirmando y de lo cual estamos bastante o muy convencidos. Una investigación seria sobre el tema seguramente nos abriría dudas importantes que nos olibgarían a completar, matizar y ajustar tanto las programaciones como la metodología.

Somos conscientes de la dificultad que eso comporta y seguramente sería una tarea a realizar con otras instituciones interesadas y con la colaboración de técnicos en el campo de la investigación didáctica.

Pensamos que esta aspiración, aunque difícil, no es una utopía, dado que ya hay profesionales, que han abierto el tema y que diversas publicaciones tanto del país como extranjeras pueden ayudarnos a llevar adelante nuestra tarea.

LES CIÈNCIES SOCIALS A L'ESCOLA

per MONTSERRAT CASAS i VILALTA
amb la col.laboració de JOAN PAGÈS i BLANCH

Ens agradaria que aquest article fos una contribució més a la història i evolució del tractament de les Ciències Socials a l'Escola, des de la perspectiva de la renovació pedagògica a Catalunya en els darrers quinze o vint anys.

Analitzarem només les aportacions que s'hi han fet des de la Institució Rosa Sensat al llarg de tot aquest temps, tant a través dels cursos o d'altres activitats d'hivern, com a través de les diferents Escoles d'Estiu. Si l'element de l'anàlisi són les activitats proposades i realitzades des d'aquesta institució és perquè pensem que ha estat una protagonista important de la renovació pedagògica del nostre país i que d'alguna forma o altra ens és útil per fer el seguiment de quines han estat les inquietuds i els plantejaments per millorar l'àrea que ens ocupa. Amb aquesta limitació només pretenem agilitzar l'anàlisi i en cap moment és la nostra intenció excloure de la renovació de les Ciències Socials cap institució o persona que hagi treballat en aquesta línia.

Abans d'entrar en matèria encara voldríem fer una altra precisió. Ens agradaria que us prenguéssiu aquestes rat'lles com l'aportació d'uns mestres que hem treballat en el tema i que no és el nostre objectiu, en aquest moment, valorar la feina feta, ni entrar en el terreny de la investigació didàctico-pedagògica, ni fer una anàlisi detallada dels elements marxistes que es puguin trobar en l'enfoc renovador de les Ciències Socials, malgrat que aquest número de la revista estigui dedicat al marxisme.

Revisant els arxius de Rosa Sensat, el primer material que es troba és la referència a una collaboració d'Enric Lluch al curs de tarda del 1967-68 i a la conferencia que el mateix professor pronuncià a l'Escola d'Estiu del 1968, resumida per Lluís Simon, en la qual s'esbossa un estat de la situació i es planteja la necessitat d'introduir les Ciències Socials a l'Escola. Atesa la importància que creiem que va tenir, en recollim els aspectes més significatius, ja que són els que després s'han anat repetint al llarg dels anys i que sense cap dubte van posar l'agulló per renovar l'enfoc d'aquesta matèria a l'Escola Primària.

Apologia pedagògica de les ciències socials

»Cal que les ciències socials entrin a l'escola.

»D'aquesta introducció a l'escola, en treuríem:

a) Enriquiment de la història i de la geografia tradicionals.
b) Possibilitat de comprensió del món contemporani.
c) Capacitació dels nois i noies per poder participar en els processos de govern o de canvi.
d) Desenvolupament del sentit crític.

»Tot això s'hauria de fer gradualment...

... Hi ha dues dificultats per a tirar-ho endavant:

1. Hi ha una tendència, diguem-ne secular, a no introduir matèries noves a l'escola.
2. La resistència d'alguns pares o d'algun inspector per por a l'adoctrinament. Cal potser evitar que tinguin raó? Cal evidentment no cedir davant la por a "la funesta mania de pensar".

Introducció de les ciències socials a l'escola

»... Es poden fer bastantes coses:

1. Reformar la manera d'ensenyar la història en el sentit que dèiem més amunt i fer-la arribar als temps actuals. Introduir el comentari de l'actualitat nacional i internacional.
2. Carregar els aspectes sòcio-culturals a les lliçons de geografia.
3. Encarregar les lliçons de formació política dels programes oficials a persones competents...
4. A l'ensenyament primari, dins del programa oficial de les "Unidades Didácticas", es troben proposades qüestions com: la família, la comunitat... que poden ésser incloses dins un programa de ciències socials...»

Des de l'estiu del 1968 fins al del 1970 es treballà al voltant d'aquesta temàtica organitzant cursos i seminaris sobre iniciació a la política, a la sociologia, a l'economia, sobre la nova orientació de la geografia i de la història i sobre quins haurien de ser els conceptes fonamentals de les ciències socials, sense que es pugui dir que aquest nou enfoc arribés de forma gaire directa a la pràctica escolar, més enllà d'algunes experiències molt puntuals.

Preocupació prioritària per renovar el contingut ideològic

Serà a partir del curs 1971-72 que es comença a definir per on haurien d'anar les programacions, com caldria modificar-les, quins conceptes caldria introduir i com tot això encaixava amb les «Nuevas Orientaciones» que es publicaren per posar en marxa la Nova Llei d'Educació i que per primera vegada hi havia una àrea que portava el títol de «Ciències Socials».

Es podria dir que és en aquest moment que la inquietud i l'interès de molts mestres convergeix i es concreta en la creació de grups de treball que tant a l'hivern com a les Escoles d'Estiu, amb l'assessorament d'especialistes, treballen en aquesta línia i van preparant i experimentant temes concrets a les escoles respectives, tant a la Primera Etapa com a la Segona Etapa d'EGB. Repassant les activitats programades des de Rosa Sensat i recordant les vivències personals en aquest camp, creiem que es pot afirmar sense gaire por a equivocar-nos que un dels interessos més comuns i una de les preocupacions constants de tots aquests primers anys fou com introduir l'enfoc marxista de les ciències socials a l'escola. Només cal recordar que un dels llibres més llegits va ser el de Marta Harnecker, *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, llibre que més endavant va ser abandonat per considerar-lo excessivament esquemàtic i dogmàtic.

Recollim el contingut del curs donat a l'Escola d'Estiu del 1972 sobre les ciències socials a la Primera Etapa d'EGB que ·llustra força bé el que anem dient.

·Núm 308 **Ciències Socials a 1a. Etapa: El treball**

»Objecte del curs. *Es donarà un conjunt de conceptes teòrics de les ciències socials imprescindibles per a poder comprendre i fer treballar a classe els temes que en el programa oficial d'EGB estan situats a tercer nivell, relatius al* treball i a l'intercanvi.

»*Es pretén analitzar i discutir totes les fitxes publicades fins al moment sobre aquests temes per les distintes editorials. Prescindint de la programació estricta dels nivells, treballar conjuntament quins conceptes i amb quins treballs poden anar-se introduint a classe a través dels 5 primers nivells d'EGB.*

1. La producció. *El procés del treball i els seus elements. La divisió tècnica del treball i la divisió de la producció social.*
2. Les relacions de producció. *Relacions tècniques i relacions socials de producció. Les relacions de producció en diferents societats històriques típiques.*
3. Les forces productives. *El creixement i la socialització de les forces productives.*
4. L'estructura econòmica de la societat. *Les relacions de producció i les relacions de distribució, de consum i d'intercanvi.*
5. Les classes socials. *Diferenciació entre classes socials i estrats socials. Les classes socials, el poder i la ideologia.*

Fabrici Caivano, Mt. Casas, Rosa Gras i Josep M. Masjuan»

Aquest curs no era pas l'únic que es feia d'aquestes característiques, sinó que juntament amb aquest, considerat de didàctica, es continuaren fent els que se'n deien de continguts, dirigits a la formació més general dels mestres, com eren els de sociologia, política, economia, història i geografia, a més dels didàctics com el que posem a continuació, triat de l'Escola d'Estiu del 1973.

·Núm. 441. **Didàctica de la geografia a 2a. Etapa**

1. *La formació i la destrucció del relleu. Grans trets del relleu del món.*
2. *La circulació general de l'aire. Interpretació del mapa del temps.*
3. *Les zones climàtiques de la terra. Relació entre clima, vegetació i fauna. Possibilitats agrícoles i ramaderes.*
4. *El mar. Corrents marins i marees. La pesca i els seus problemes. Grans àrees de pesca del món.*
5. *L'agricultura i la ramaderia. Tipus i problemes que presenten.*
6. *Relació ciutat-camp, l'emigració rural.*
7. *La ciutat; estructura. Les grans ciutats del món.*
8. *La indústria. La localització industrial Les grans zones industrials del món.*
9. *La població mundial. Creixement. Problemes de la sobrepoblació.*
10. *Països rics i països pobres. Països subdesenvolupats.*
11. *Països capitalistes i països socialistes.*

Responsable: Pilar Benejam»

Tota aquesta inquietud es concretà des de Rosa Sensat, al curs 1973-74, en una proposta de programació per a la Primera Etapa d'EGB, en què s'hi recolliren els conceptes fonamentals per al mestre i unes propostes didàctiques sobre els següents temes: la població, l'activitat i les institucions econòmiques, processos d'estratificació i classes socials, el poder i les institucions polítiques, grups i institucions de parentiu, l'escola, pobles i ciutats: procés d'urbanització, les nacionalitats.

Aquesta programació es treballà en cursos d'hivern i d'estiu, s'experimentà en algunes escoles i es publicà en la mateixa institució a l'estiu del 1976 i l'any 1979 en sortí un llibre en la col·lecció «Didàctiques de Rosa Sensat - Edicions 62». Tant en la publicació del 1976 com en la del 1979 ja s'hi va veure un enfoc més realista de les

ciències socials, que podríem concretar en un interès més marcat per l'aplicació didàctica i per l'adequació a les possibilitats d'aprenentatge dels nois d'aquestes edats.

Pel que fa a la Segona Etapa, l'any 1975 es fa un recull ciclostilat del programa que es proposava i del material que s'havia anat elaborant en els cursos anteriors. Analitzant aquest material ens adonem que la preocupació més evident d'aquest grup fou poder oferir una programació renovada dins del mateix enfoc marxista citat anteriorment tant des de les ciències socials en general com des de la història en particular i que en alguns casos sobrepassava les possibilitats que tenien els nois de Segona Etapa per entendre i assimilar tot el que allà es proposava.

Malgrat aquesta limitació s'experimentà en diverses escoles i portà el mateix grup a revisar-ho dins d'una perspectiva més didàctica i més adequada a les possibilitats reals dels nois als quals anava destinat. És a partir d'aquí que nosaltres fixaríem un segon moment o una segona etapa en l'evolució del que han estat les ciències socials a l'escola.

Preocupació més didàctico-pedagògica

Vist amb una certa perspectiva i potser amb una certa deformació, donada la implicació dels autors en el tema, creiem que aquesta nova etapa, l'inici de la qual fixaríem entre el 1975 i el 1976, es podria caracteritzar per la preocupació didàctica, concretada en l'adequació dels continguts i la metodologia a les possibilitats i capacitats dels nois i amb la necessitat d'arrelar les ciències socials a l'entorn i d'utilitzar-lo com a punt de partida, per l'assimilació d'aquells conceptes que es creuen fonamentals en la formació global dels alumnes i en el camp concret de l'àrea que es treballa.

Aquest enfoc queda força recollit, encara que de forma general, en la introducció del llibre publicat a l'any 1981 per Rosa Sensat - Edicions 62, *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. També queda reflectit en la introducció del número d'aquesta mateixa revista dedicat a les ciències socials del gener del 1976, on s'afirma: «Les ciències socials com a recerca d'ambient, l'ensenyament de la història fet a partir del propi país, la continuïtat entre la recerca crítica del medi pròxim i la recerca històrico-geogràfica, la història com a mètode d'anàlisi, la geografia com a coneixement de la realitat i de les alternatives de reorganització del territori, etc. són encara no resoltes a nivell escolar».

Fent només una repassada a les Escoles d'Estiu també s'evidencia l'interès per l'aprofundiment didàctic i per oferir als mestres cursos de coneixement del país. Trobem gran quantitat de cursos anomenats de continguts (7 el 1975, 6 el 1976, 15 el 1977, 16 el 1978, 13 el 979...) sobre ciències socials i la majoria d'ells dedicats al coneixement de Catalunya, a la vegada que s'intentifiquen els cursos de didàctica per nivells que cobreixen els aspectes tant de propostes de programació, com d'adequació al medi. També s'introdueixen en el curs 1981 cursos d'educació cívica, aspecte poc sistematitzat fins aleshores. En les últimes Escoles d'Estiu es treballa a dos nivells, un anomenat d'introducció, en els quals es tracten fonamentalment els conceptes bàsics de les ciències socials amb alguna proposta didàctica i els cursos per iniciats dedicats a l'aprofundiment de programes, tècniques, recursos i actituds. En les Jornades Pedagògiques que es celebraren per preparar l'Escola d'Estiu del 1980, es tornà a recollir aquesta preocupació, d'on n'hem recollit els aspectes més ilustratius.

«Des del que són les Ciències Socials ens proposàrem organitzar cursos que recollissin totes les ciències que les integren: per una banda, geografía física i ecologia, com a ciències més experimentals i segurament relacionades amb les anomenades "Ciències Experimentals" (biologia, física i química); i per altra banda, sociologia, antropologia, economia, demografia, politicologia, geografia humana i història.

pretendríem organitzar els cursos de manera que es valoressin els perquès del que s'està fent, que es busquessin els objectius educatius que hi ha darrera de cada tema i darrera de cada exercici, i que els mestres veiessin la necessitat d'adequar la metodologia a les possibilitats de comprensió dels nois i al seu procés d'aprenentatge. S'ha d'utilitzar aquella o aquelles metodologies que serveixen perquè els nois observin, experimentin, descobreixin, reflexionin, raonin, relacionin, etc.

»Finalment, es plantejà una nova possibilitat que tenia l'Escola d'Estiu. Era la de poder organitzar alguns cursos per a aquells mestres més experimentats i que d'alguna manera o altra busquen, també, un reciclatge per posar-se al dia i aprofundir en la seva matèria, tant pel que fa als continguts com a la metodologia.»

Malgrat que fem la diferenciació en dues etapes de treball segons l'enfoc de l'una i de l'altra, això en cap moment no ha suposat un canvi radical; només vol dir que fins a l'any 1975 es posà l'accent en una renovació ideològica dels continguts i un cop aquesta assegurada s'aprofundí en els aspectes didàctics i metodològics, sense renunciar evidentment a la primera preocupació o al primer objectiu. Cal aclarir que els ritmes foren diferents en la Primera i en la Segona Etapa d'EGB, ja que la revisió de la programació fou més tardana en la Segona Etapa que en la Primera.

Recordant algunes converses amb membres dels grups de ciències socials que han treballat en el tema des de Rosa Sensat i intentant trobar algunes raons que justifiquin aquesta evolució de les ciències socials a l'escola, sembla que es podrien resumir en tres:

a) El fet d'haver passat per una època de transició en què s'ha hagut d'adequar i posar en pràctica l'estructura educativa que marcà la Nova Llei d'Educació, dins d'un canvi polític molt important en la dècada dels setanta.

b) L'obertura cap a noves experiències de fora del país, com pot ser França, Anglaterra o Itàlia i especialment aquest últim.

c) El treball pràctic d'uns professionals que a través d'un moviment pendular d'encerts i d'errors, han anat configurant una manera de fer les ciències socials i de fer de mestre de ciències socials.

Fonts consultades

Programes d'Escoles d'Estiu des del 1966 fins els 1983.

Butlletins de Rosa Sensat i altres documents del mateix arxiu.

«Perspectiva Escolar», núm. 5 (gener 1976). *Les Ciències Socials a l'Escola.*

CASAS, M., JANER, O., MASJUAN, J. M., *Les Ciències Socials a la Primera Etapa d'EGB*, Publicacions de Rosa Sensat, Barcelona 1976.

CASAS, M., JANER, O., MASJUAN, J. M., *Les Ciències Socials a la Primera Etapa d'EGB*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1979.

PAGÈS, J., PUJOL, R. M., ROIG, A. M., SALA, C., TACHER, P., *L'educació cívica a l'Escola*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT, *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

MONÉS, J., *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona 1981.

Han estat consultades les publicacions fetes a ciclostil que gairebé sempre precedien a la publicació de les programacions en forma de llibre.

PERSPECTIVA ESCOLAR, núm.78
(octubre 1983), p. 28-33

TALLER DE TALLERES: EXPRESIÓN DEL MEDIO

AUTOR : A. Cerro, R. Rodriguez, A.E. Serra, M. Sanz
M.R.P. : Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
C.A. : Andalucía

PLANTEAMIENTO GENERAL Y OBJETIVOS

El punto de partida que se tomó para proyectar esta experiencia fue la constatación de uno de los principales problemas al que nos enfrentamos los enseñantes en nuestras escuelas: la desconexión entre ésta y su entorno.

El entorno donde está situada la escuela tiene unas características naturales y sociales que configuran la comunidad a la que pertenece y que influyen sobre ella. Para que la escuela llegue a integrarse, a comprender o a cambiar esas realidades debe, antes que nada, analizarlas y descubrir en qué medida se relacionan y cuales son los grados de desconexión o inadaptación entre uno y otra.

La alternativa que pretendemos dar supondría una posibilidad de transformación de las actuales estructuras escolares en relación con las ambientales.

Esto se llevaría a cabo a través de la apertura de la escuela a la vida, en el sentido de que no se ignoran ni se obvien las influencias de ésta sobre la escuela sino que, por el contrario, se asuman y sirvan de apoyo para el desarrollo armónico de los escolares que, de hecho, son miembros de esa comunidad.

Para ello, la actividad de los niños iría encaminada hacia la búsqueda conjunta de su propia cultura, de forma que la comprendan como un ecosistema global donde adopten sus propias actitudes y puedan desarrollar sus necesidades de expresión, comunicación, convivencia, etc... hacia valores que, asumidos en libertad, den un sentido a su personalidad como individuo y como colectividad.

Para realizar su trabajo, el niño partiría de su potencial crativo y lo desarrollaría en el entorno usando los elementos naturales y otros que ocasionalmente se puedan incorporar en función de las necesidades. Esto supone poner en práctica un conjunto de medidas que posibilite romper los departamentos estancos en que actualmente se encuentran la formación escolar y la vida cultural, de modo que se conjuguen y no existan los espacios "dentro" y "fuera" que el niño identifica con artificial y natural. Al mismo tiempo, estas medidas deberían ir encaminadas a conseguir que la comunidad se convierta en un factor capaz de formar al niño y que sea él mismo quien lo descubra y pueda impulsar un cambio enfrentándose a ella de una forma participativa, curiosa y crítica, sin aceptar de antemano los modelos standars que se le ofrecen, generalmente, en las escuelas.

INCIDENCIA DEL TRABAJO: CARACTERISTICAS DEL MEDIO

Nuestra experiencia nos demuestra en numerosas ocasiones que más que una ausencia de proyectos glovalizadores en este sentido, existen muchas mini-experiencias parceladas en núcleos reducidos, llevadas a cabo de una forma aislada y que, muchas veces, descuidan partes importantes como son la expresión y la comunicación. Creemos que es necesario abarcar un campo más amplio de forma que haya más elementos implicados en la experiencia y que esta transcienda a sectores que hasta ahora han estado desconectados de la escuela. En esta línea, y como prolongación de la experiencia se propondría la creación de centros de investigación y esparcimiento municipales autoorganizados por los propios niños.

La experiencia ha sido proyectada para ser llevada a cabo en dos localidades: Sanlúcar de Barrameda y Sevilla, que a pesar de pertenecer a dos provincias diferentes, tienen numerosos puntos en común, tanto a nivel histórico como cultural. No obstante, existen una serie de características diferenciales que hacen el estudio más interesante.

La estructura social de Sanlúcar está condicionada fundamentalmente por las características laborales que en ella se desarrollan: Pesquera, Agrícola, de Servicios. Ello trae consigo una diversidad de intereses y de formas de vida que, en la población infantil, se refleja a través de comportamientos, actitudes, etc.

Observando la realidad cotidiana vemos que esta situación, en lugar de ofrecer un enriquecimiento mutuo y un intercambio cultural, genera una serie de microsociedades y grupos aislados que raramente conectan unos con otros.

En Sevilla, trabajaríamos con una población infantil que no pertenece a ningún grupo social específico. Son niños de un internado de la Diputación, que, en general, provienen de las casas cuna o han sido abandonados cuando tenían ya edad escolar. Consecientemente observamos falta de identidad y desarraigo.

La experiencia supondría un intento de aunar fuerzas para, en un caso, sentar las bases que den lugar a una recuperación cultural, una identificación individual primero, y colectiva después, con el entorno más cercano.

METODOLOGIA

Consideramos que la expresión y la comunicación constituyen la base fundamental para el desarrollo de la personalidad. El niño se expresa por medio de sus lenguajes, y a medida que va ampliando sus relaciones y conociendo ambientes nuevos, necesita comunicarse y, por tanto, expresarse con el lenguaje más apropiado a cada situación: hablado, escrito, pictórico, plástico, dinámico, etc.

Por otra parte, el medio en el que el niño se desenvuelve constituye la fuente de todo interés: acercándose a él, puede descubrir y estudiar los componentes de su cultura. No será un aprendizaje pasivo sino activo. La investigación será su método de trabajo, de manera que no se limitará a registrar hechos pasados, descubrir objetos o determinar el estado de las cosas, sino que a través de la experimentación podrá descubrir de qué modo y por qué causa se produce un acontecimiento o una situación en particular.

El estudio se desarrollaría alrededor de un tema básico relacionado con el entorno siguiendo aproximadamente este esquema:

1.- Planteamiento de una situación o problema que puede ser propuesto por:
   - un niño o grupo de niños
   - profesor-es de los Centros de los niños
   - los monitores de la experiencia.

2.- Recogida de datos al respecto mediante:
   - personas (entrevistas, encuestas, etc.)
   - materiales (libros, archivos...)
   - salidas.

3.- Expresión de la experiencia en los diversos talleres a los niveles elegidos por los propios niños (oral, escrito, plástico, dinámico, gráfico...).

4.- Recopilación de los trabajos: puesta en común en asamblea.

5.- Valoración conjunta: evaluación del proceso de cada taller y estudio de las posibles modificaciones a introducir.

6.- Difusión, si procede, de los materiales a través de la correspondencia, folletos monográficos, carteles, objetos elaborados, representaciones, etc. Esta difusión se llevaría a cabo a varios niveles:

- en el colegio de cada niño.
- a nivel local,
- a nivel interprovincial.

En cuanto a los contenidos, no pueden fijarse de antemano dadas las características de la experiencia, puesto que éstos van a surgir en cada momento de las necesidades e intereses de los propios niños.

Del mismo modo, tampoco podemos precisar a priori el número y contenido de los talleres que se pondrían en funcionamiento en torno a cada tema, ya que ello estaría en función de la experiencia de la que se parte y de las necesidades expresivas que ésta motive. No obstante y, al margen de que puedan surgir otros, están previstos los siguientes talleres:

1.- Taller de lenguaje y literatura:
- estudio de las manifestaciones lingüísticas
- creación de textos
- impresión de publicaciones periódicas donde se dieran a conocer los trabajos
- visitas a periódicos e imprentas
- aprendizaje de técnicas básicas de impresión.

2.- Taller de folklore y costumbres:
- estudio de la realidad urbana y rural
- estudio de las actividades profesionales más representativas
- visitas a diferentes sectores de la localidad y de otras
- encuestas y entrevistas
- realizaciones prácticas de algunas actividades, canciones, bailes folklóricos, actividades laborales, etc.

3.- Taller de imagen:
- aprendizaje de técnicas básicas de revelado, manipulación de cámaras, composición, etc.
- estudio y análisis delos diversos medios audiovisuales
- realización de muestras en torno al tema que se estudia en cada momento: fotografía, cine, comics...
- inventarios y colecciones de pegatinas, rótulos, comics, envoltorios, etc., con algún contenido concreto.

4.- Taller de expresión matemática:
- realización de gráficas, tabulaciones, etc.
- construcción de maquetas, planos...
- topología y orientación espacial
- juegos de lógica.

5.- Taller de juegos:
- práctica de juegos dramáticos basados en temas locales, trabajos, escuela, ferias, carnavales, etc.
- recopilación de juegos populares de la zona
- realización de juegos musicales.

6.- Taller de excursionismo:
- visitas a museos, archivos y yacimientos históricos y artísticos, parques, mercados, etc.
- excursiones a localidades vecinas
- intercambio de niños de las dos localidades.

7.- Taller de plástica:
- estudio de las manifestaciones artísticas y artesanales de la localidad.
- realización de dibujos collages, etc., sobre los temas tratados,
- construcción de títeres, marionetas, máscaras, etc.
- aprendizaje de técnicas de impresión: linoleo, serigrafía, etc.

EVALUACION: PROCESO

Con el objeto de constatar en qué medida se van consiguiendo los objetivos propuestos y poder introducir las mejoras pertinentes en el proceso, llevaremos a cabo una evaluación contínua a lo largo del curso de tipo descriptivo (dado que nos interesan especialmente capacidades expresivas, conductas y actitudes) y fundamentalmente a cuatro niveles:

- de los alumnos
- de los monitores
- de cada experiencia local y su proceso
- comparativamente, de la experiencia análoga.

INFRAESTRUCTURA: PERSONAL Y MATERIAL

La experiencia sería llevada a cabo de modo permanente por cinco monitores: tres en Sanlúcar y dos en Sevilla. Se solicitará, además, colaboración de los profesores de los centros a los que pertenecen los niños.

Por otra parte, algunos organismos prestan inicialmente su apoyo y colaboración: Ayuntamiento de Sanlúcar, I.C.E. de Cádiz, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular –G.T. Cádiz–, Diputación de Sevilla (área de Educación), Instituto de Teatro de Sevilla (dependiente del área de Cultura de la Diputación) , Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular y Dirección General de Medio Ambiente (dependiente de la Consejería de Política Territorial de la Junta de Andalucía).

Aproximadamente 700 niños participarán en la experiencia: 400 en Sanlúcar (pertenecientes a 8 Centros) y 300 en Sevilla (pertenecientes a 2 Centros). Cada niño asistiría al Taller semanalmente, alternando horario escolar (de 15 h. a 17 h.) y extraescolar (de 17 a 19 h.).

En cuanto a la infraestructura material contamos en Sanlúcar con algunas salas del Palacio Municipal, cedidas por el Ayuntamiento, y en Sevilla con las Instalaciones que la Diputación posee en los Centros de Enseñanzas no Regladas.

Dado que la infraestructura es muy precaria (especialmente en Sanlúcar, donde no se cuenta con instalaciones especiales) es necesario dotar los locales de materiales de toda índole. Para ello se ha presentado el proyecto a la Junta de Andalucía incluyendo un presupuesto para material que asciende a un total de 2.800.000 pesetas.

CONSIDERACIONES FINALES

Creemos importante recalcar que este proyecto está concebido para ser llevado a cabo simultáneamente en las dos localidades que se citan ya que contempla múltiples aspectos para cuyo desarrollo es necesaria la experiencia paralela (intercambios, contacto cooperativo, etc.).

Queremos hacer notar, asimismo, que al menos en nuestra comunidad autónoma, es la primera vez que dos Movimientos de Renovación Pedagógica (M.C.E.P. y C.A.P.P.) se animan a llevar a cabo una experiencia de trabajo conjunto.

El proyecto a que se refiere la presente ponencia fue remitido el 9 de Septiembre a la Junta de Andalucía, de la cual aún no hemos obtenido respuesta. La realización de la experiencia depende totalmente de la aprobación de este proyecto ya que no depende totalmente de la aprobación de este proyecto ya que no contamos con otro medio de financiación.

EL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA

AUTOR : C.P. Real Mentesa, C.P. F.Molina
M.R.P. : Grupos Pedagógicos de Jaén
C.A. : Andalucía

1. NECESIDAD DEL ESTUDIO DEL MEDIO EN LA ESCUELA

El estudio del medio, del entorno que rodea al niño es una alternativa seria al estudio más global y "alejado" que presentan los actuales programas renovados así como una respuesta a la *falsa objetividad* en el estudio de la sociedad que parece inspirar estos programas. Constituye un acercamiento del aprendizaje a los intereses del alumno. Está de acuerdo con la evolución y desarrollo cognitivo del alumno que va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Facilita una relación crítica con su pueblo, su gente y su paisaje. Globaliza e interacciona lo que inexplicablemente se atomiza y desconexiona en los actuales programas.

En nuestro estudio del medio los contenidos incluyen la crítica de los problemas de todo tipo que existen en el medio local y se buscan alternativas válidas, progresistas y solidarias.

Supone una metodología diferente. El estudio se hace entre todos, de manera colectiva, saliendo a la calle por los datos que necesitamos, seleccionando y archivando materiales, enfrentándose directamente con la problemática, sacando el trabajo fuera de la escuela, experimentando alternativas de cambio, intercambiando información, etc.

Se trata de desarrollar en el niño la capacidad de observación de todo lo que le rodea para que lo pueda comparar con otras realidades y sea capaz de emitir su juicio, valorándolo y tratando de mejorarlo.

La evaluación también ha de ser distinta a la clásica. No sólo se trata de valorar los conocimientos técnicos aprendidos sino también la capacidad de trabajo, la aplicación práctica de los trabajos realizados, la incidencia de ese trabajo, la capacidad crítica...

Son muchas las experiencias que desde hace años en todo el país se están desarrollando en este sentido con más o menos éxito. El gran problema de todas ellas es su falta de conexión y el aislamiento en que se producen, además del nulo apoyo, cuando no oposición, que existe por parte de la administración ante este tipo de experiencias.

Es por esto que este primer congreso sobre la renovación pedagógica tiene que adquirir el compromiso serio de potenciar este tipo de experiencias que responden al concepto de escuela pública, abierta y pedagógicamente activa.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD

- Que el alumno conozca la realidad del medio en donde vive y la influencia en ella de los factores geográficos, sociales, culturales, económicos, etc., así como las causas que han llevado a esta realidad.
- Despertar en el alumno una conciencia crítica de esta realidad.
- Que aprecie su incidencia dentro del medio en el que se desenvuelve.
- Que construya sus concluiones a partir de su experiencia e investigación personales.
- Que se encuentre en situación de manejar los conocimientos y técnicas de manera que le ayuden a valorar la realidad y le sirvan para mejorarla.
- Despertar el sentimiento de cooperación dentro del pueblo partiendo de la experiencia diaria en la escuela.

3. METODOLOGIA

1. Presentamos la programación y los objetivos a conseguir: se discuten y se aportan iniciativas. Se explican los conceptos mínimos básicos para comenzar el trabajo, el vocabulario mínimo, se aclaran dudas, se relacionan las fuentes, los medios y los modos de trabajo.
2. Se realizan las actividades individuales o en grupos: encuestas, archivo, localizaciones, estadísticas entrevistas, representaciones plásticas, prensa, revistas, fotografías, etc.
3. Puesta en común de los trabajos realizados en asamblea de clase.
4. Conclusiones y alternativas. Se trata de llegar a conclusiones sobre la situación actual de la localidad en función de los factores geográficos, históricos, económicos y humanos que la configuran, y me intentan presentar alternativamente viables a los problemas más fundamentales.
5. Proyección del trabajo fuera de la escuela, hacia los demás alumnos, hacia el pueblo mediante exposiciones de fotografías, montajes audiovisuales, murales...
6. Valoración. En cuanto a los objetivos generales y específicos, en cuanto a las realizaciones de los trabajos, en cuanto a la aplicación práctica y en cuanto a la incidencia real en la localidad.

LOCALIDAD	LA GUARDIA	ALBANCHEZ DE UBEDA
CENTRO	C.P. Real Mentesa	C.P. Fernando Molina
PRESENTACION DEL TRABAJO	Texto, Diapositivas y cassette con comentario diapositivas	Idem
REALIZACION	Alumnos de 6º divididos en grupos (no estables) de trabajo. El profesor solo ayuda en la redacción	Alumnos de 4º y 5º divididos en grupos estables de trabajo. Intervienen más directamente los profesores del nivel y un profesor de la Escuela del Profe.
FUENTES DE CONOCIMIENTO	Encuestas y entrevistas con ciudadanos. Los "más viejos del lugar". Ayuntamiento. Censo Archivo parroquial Biblioteca, mapas, revistas, prensa, el propio sitio que se estudia.	IDEM.
PROBLEMAS	Reacción negativa y oposición de las fuerzas vivas del lugar. Incomprensión por parte de algunos padres. El horario: impide salir a la calle Los alumnos no están acostumbrados a trabajar solos, a funcionar según su iniciativa	Algunos aspectos no pudieron ser tratados por los alumnos bien por su complejidad (aspectos no adaptados al nivel), bien por falta de tiempo. Incomprensión por parte de algunos padres. El horario.
DIVULGACION	50 ejemplares. Actualmente no es utilizado en la escuela	460 ejemplares. Llegó a todas las familias y actualmente sigue siendo utilizado en la escuela
FECHA	1º y 2º trimestre curso 80-81	Todo el curso 80-81
FINANCIACION	EL COLEGIO	LOS PROFESORES DEL NIVEL. El colegio sólo aporta folios.

PROYECCION Y ACTIVIDADES DEL GRUPO DE TRABAJO "EDUCACION, ENERGIA Y MEDIO AMBIENTE"

AUTOR : J.L. Navazo-Gancedo. I. Díaz
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturies
C.A. : ASTURIES

1. ORIGEN DEL GRUPO

2. METODOLOGIA
   2.1. Sobre medio ambiente.
   2.2. Sobre energía

3. ACTIVIDADES
   3.1. Cursillos
   3.2. Charlas en centros de enseñanza.
   3.3. Otras actividades

4. PUBLICACIONES

5. MATERIAL DIDACTICO

6. PROYECTOS ACTUALES
   6.1. Formación permanente.
      6.1.1. Cursillos
      6.1.2. Conicimiento del entorno: itinerarios.
      6.1.3. Día del Sol, Día del Agua, Día del Arbol, Día Mundial del Medio Ambiente.

ECOLOGISMO Y EDUCACION AMBIENTAL EN ASTURIES

AUTOR : Grupo Trabajo Educación, Energía y Medio Ambiente
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturies
C.A. : ASTURIES

1. INTRODUCCION

2. REPOBLACIONES FORESTALES Y CULTURA POPULAR

3. PRIMEROS PASOS: ASOCIACION ASTURIANA DE AMIGOS DE LA NATURALEZA.

4. LA OFENSIVA ECOLOGISTA

5. LA INICIATIVA OFICIAL
   5.1. El Consejo Regional
   5.2. Los Municipios.
      5.2.1. Centro de Análisis de la Contaminación Atmosférica.
      5.2.2. Planes de Ordenación Urbana.
   5.3. ICONA

6. JORNADAS PEDAGOGICAS Y EDUCACION AMBIENTAL.
   6.1. Conclusiones de seminarios.

7. SITUACION ACTUAL
   7.1. Universidad y E.U. de Magisterio. Labor del ICE.
   7.2. Colectivo Pedagógico de Asturias.
   7.3. Casa del Maestro.
   7.4. Escuelas rurales de Llanes.
   7.5. Seminario Permanente de Ciencias de la Naturaleza.
   7.6. Otras iniciativas.
      7.6.1. Itinerarios.
      7.6.2. Audiovisuales.
      7.6.3. Huerto escolar.

8. PUBLICACIONES

EVOLUCION Y MEDIO AMBIENTE. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUTOR : A. Bosch, I. Díaz, J.L. Navazo
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturies
C.A. : ASTURIES

Sin pretender hacer una relación exhaustiva de la bibliografía existente en la actualidad, el presente Comunicado intenta aglutinar la misma en una serie de apartados que faciliten a los interesados un punto de referencia.

APARTADOS

1. Teoría. Obras generales.
2. Didáctica.
3. Prácticas.
4. Manuales de campo.
5. Artículos aparecidos en "Cuadernos de Pedagogía".
6. Artículos aparecidos en "Andecha Pedagógica".

ESCUELA Y MEDIO EN CASTILLA-LEON

AUTOR : Raimundo Cuesta, Daniel del Amo
M.R.P. : Consejo Educativo de Castilla-León
C.A. : CASTILLA-LEON

LAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DEL MEDIO

Aun partiendo de la base de que la *región*, como unidad territorial, es una *construcción mental*, en cuya delimitación no puede haber criterios de objetividad física, económica, humana, etc., creemos que el marco regional posee grandes virtualidades para su explotación desde el punto de vista educativo.

Las diversas facetas en las que pueden resumirse las posibilidades pedagógicas del medio podrían ser estas:

a) **metodológicas:** fomenta el *método inductivo*, utilizando como puntos de referencia cuestiones vinculadas con el alumno que pueden ser fácilmente (vinculadas) proyectadas a niveles superiores (estatales o internacionales). Además, se puede hacer ver a los alumnos la *complejidad* de cualquier acontecimiento o proceso, que tiene ramificaciones miltidisciplinares y que siempre es dinámico, permitiendo así le enlace con otras disciplinas distintas.

b) **educativas:** se acerca más la escuela a la sociedad, convirtiéndola en un lugar de encuentro de los problemas del medio. Al tratarse de problemas que el alumno conoce directamente, es seguro que se fomentará su formación de ciudadano, sensible ante cuestiones que le afectan de forma inmediata (como la degradación del medio ambiente y el plan de ordenación urbana de su ciudad).

c) **psicológico-pedagógicas:** el estudio del medio local y regional ayuda al alumno a conocer mejor el espacio en que vive y a comprender mejor a la comunidad a la que pertence (sirviendo así para completar no sólo su identidad individual sino también la colectiva). Lo cercano lo motiva más y desarrolla más su creatividad.

d) **histórico-geográficas:** la realidad local en el pasado y en el presente puede servir muy bien para obtener ejemplos y modelos de análisis histórico y espacial, proyectables a conjuntos más amplios. Además, al partir de la historia con minúscula, el alumno puede sentirse más protagonista de la Historia y puede desmitificar también el concepto de "ciencia", que le resultará indudablemente más próximo.

e) **políticas:** el análisis del medio regional sirve para apoyar, promover y dar contenido "cultural" al proyecto político de las autonomías, fomentando una identidad colectiva que promoverá la solidaridad interregional primero e interregional después.

TEMA DE FONDO: FORMAR CIUDADANOS

Desde que la antigua Enseñanza Primaria y el Bachillerato Elemental fueran desleídos en la E.G.B., hemos asistido a una confusión de objetivos respecto a lo que debe o no ser lo "básico". El mismo hecho de utilizar hoy los términos "Enseñanzas Medias" y "Estudios Superiores" hace suponer que la E.G.B. no es otra cosa que una etapa educativa supeditada a pasos posteriores.

La realidad personal de un elevado número de alumnos, especialmente de las clases populares, demuestra que la E.G.B. cierra el ciclo de sus posibilidades educativas. Sólo en Castilla-Léon (año 1980) abandonan el sistema educativo en este nivel 20.000 alumnos. Este hecho y el mismo carácter de "básica" que se le pretende asignar obligan a suponer que, a lo largo de los ocho años, deben proporcionarse al alumno los elementos necesarios y suficientes para la formación de un ciudadano.

Desde esta perspectiva, los conocimientos excesivamente esquematizados y formalizados que se exigen en el Ciclo Superior de la E.G.B. no responden a esa necesidad. Se requiere, por el contrario, un acercamiento a las realidades en que se ha de desenvolver el alumno: Localidad, Comarca, Provincia, Nacionalidad y Estado, como ámbitos de convivencia; acercarse así mismo a los mecanismos e instituciones económicas, sociales, políticas y culturales.

La complejidad de esta tarea supera con mucho las posibilidades de la escuela, pero esto no suprime la necesidad de emprenderla. Los maestros más conscientes intentan paliar esta deficiencia a base de un voluntarismo tan agotador como ineficaz. No obstante se ha de valorar muy positivamente el esfuerzo de muchos municipios y de algunos gobiernos autónomos en cuanto a publicaciones, apoyo e iniciativas, apertura de instituciones, etc.

LA SITUACION EN CASTILLA-LEON

En el caso de nuestra Región topamos con una larga serie de dificultades que han impedido, si no algunas experiencias puntuales, sí la realización de un trabajo coherente y de fondo. Entre estos factores negativos cabe señalar:

a) **El retraso en la cesión de transferencias** que nos hace chocar con la incapacidad de las Instituciones de promover iniciativas, proveer recursos, crear bancos de datos, financiar estudios y, en definitiva, de adecuar programas y textos a la situación regional.

b) **La escasez de estudios sobre nuestra Región,** hasta el punto de resultar difícil el conocimiento del actual estado de cosas y, lo que es peor, de hacer la más elemental de las prospectivas para los próximos años, sin lo cual es difícil que las Ciencias sociales pierdan su carácter actual de conocimientos atrasados, muertos y foraneos.

c) **La invertebración de la sociedad,** especialmente en el ámbito rural, lo que lleva a una falta de iniciativas sociales; el envejecimiento y la pasividad son causas y/o efectos de esta situación.

d) **La escasa conciencia regional, la aculturización,** la pérdida de tradiciones y costumbres, fenómenos producidos por un centralismo secular que dañó y diluyó el ser de Castilla y León.

En otro orden de cosas, y refiriéndonos más de cerca al tema que nos ocupa, encontramos un largo "memorial de quejas" siempre que hemos pretendido iniciar algún grupo de trabajo. Deben ser tenidas en cuenta pues lo contrario sería minimizar el problema y buscar soluciones parciales o ineficaces.

– **Carencia de una formación específica** del profesorado, pues no puede ser tenida por tal la "especialización recibida en las Escuelas Normales, ni siquiera sería suficiente la licenciatura en Geografía o Historia, al faltar la vertiente didáctica.

– **La dispersión y el aislamiento del profesorado** que han sido muy poco valorados como factor capaz de inhibir los mejores deseos.

– **La obligatoriedad de examinarse de graduado** en los Centros Comarcales frustra muchas iniciativas de los maestros más jóvenes y que por su situación en unitarias tienen mayor margen de maniobra.

– **La pobreza,** no sólo económica, sino *cultural y humana* de los pueblos, muchos de ellos con una población mínima y envejecida que resultan demasiado cerrados para servir de punto de partida y como referencia permanente al amplio temario de las Ciencias Sociales.

— No puede olvidarse tampoco la **resistencia e incomprensión** de los padres respecto de los nuevos métodos (salidas, investigación como medio, actitudes críticas) ni las **obstrucciones** más o menos veladas de la Inspección, ni las **responsabilidades legales** que se derivan de posibles accidentes.

ALGUNAS PROPUESTAS DE TRABAJO

No pretendemos que las sugerencias que exponemos aquí sean un plan operativo. No es el objetivo de esta ponencia. No establecemos un orden de prioridades ni apuntamos los recursos necesarios. Nos limitamos a señalar unas necesidades sentidas por un amplio número de maestros y manifestadas reiteradamente en las Escuelas de Verano y en los grupos de trabajo.

1. Corresponde en gran medida a los maestros y a los Movimientos de Renovación, si bien no exclusivamente pues atañe a toda la sociedad, **elaborar la demanda** que, desde el punto de vista de la formación de un ciudadano, es exigible a las instituciones (públicas o privadas, políticas, económicas o sociales). Sin embargo esto no se hará, si no se dan facilidades de encuentro a los profesores y si, por otro lado, no se implican esas mismas instituciones. Se trata de la tarea quizás más fundamental. Una forma práctica de alcanzar este objetivo podrían ser unas jornadas de profesores de Ciencias Sociales patrocinadas por el gobierno autónomo.

2. Otra tarea, específica de los profesores, es la **alboración de las didácticas** y de **los modelos de utilización** de los distintos recursos, tarea de larga duración y sólo posible a través del trabajo de grupos, seminarios, Escuelas de Verano, etc. La potenciación de estos lugares de intercambio es condición indispensable. No basta, como pretende actualmente el Ministerio, la financiación de cursos magistrales que, aislados, son más bien contraproducentes.

3. A la Administración en sus distintos niveles corresponde la creación de **Centros de Recursos**. No puede obligarse al profesor a recorrer los centros oficiales o a quemarse las pestañas buscando datos, materiales o información que, en el mejor de los casos, sólo él utilizaría. Estos Centros de Recursos deben ofrecer:

- **informaciones y estudios**, pero no en bruto, sino adaptados a las demandas del profesorado por un lado y a las necesidades de los alumnos por otro. Por formación no nos es posible a los profesores de E.G.B. acceder estudios demasiado complejos ni abarcar todos los campos.
- **instrumentos didácticos y materiales** para su utilización en el aula (especialmente audiovisuales).
- **Centralizar las ofertas y demandas** de visitas, salidas, charlas, etc., con el fin de no quemar determinadas instituciones y, por otro lado, que el profesor no se agote en gestiones inútiles.

4. Si la E.G.B., y en particular las Ciencias Sociales, han de hacerse más dinámicas y abiertas, son necesarios **equipos mixtos** de especialistas y profesores, generalmente de carácter coyuntural, que sean capaces de educar a la medida de los niños aquellos temas o investigaciones que se consideren prioritarios. Se evitaría de esta manera el desfase entre lo que enseñamos en la escuela y el estado real de la sociedad. Estos equipos, según el ámbito de cada tema, deberían ser patrocinados por Ayuntamientos, Diputaciones, Gobiernos autónomos, etc.

Sin estos equipos no son posibles los Centros de Recursos; serían los proveedores de materiales, estudios, e informaciones.

5. Promover la **apertura de las instituciones**, tanto públicas como privadas, de los sectores más diversos de la sociedad, de los profesionales, los artesanos y los trabajadores, a una tarea educativa es un proceso lento pero imprescindible. Afortunadamente se ha demostrado que ha sido relativamente fácil allí donde alguien se lo ha propuesto (Turín).

La Administración debe dar ejemplo facilitando visitas, haciendo publicaciones, realizando campañas de divulgación, financiando viajes, intercambio... No es difícil, por otra parte, recoger en la España actual una larga lista de Iniciativas en esa dirección, aunque lamentablemente también aquí Castilla-León vamos a la zaga.

6. No puede eludirse, finalmente, **la formación permanente de profesorado**, tanto más cuanto la realidad cambiante que es la sociedad impone una actualización continuada.

7. Quedan únicamente por indicar una serie de proyectos no por puntuales menos necesarios:

- elaboración de un **catálogo bibliográfico** (científico y pedagógico) sobre temas regionales y locales del ámbito castellano leonés.
- confección de otro **catálogo de fondos documentales** de archivos, museos y bibliotecas, con una incorporación de orientaciones para su utilización con fines didácticos ("Guía didáctica de...).
- **Catálogo de zonas e itinerarios** regionales de especial interès cultural (monumental), paisajístico, etc.).
- **Colección cartográfica regional** adaptada a los distintos niveles escolares (por ejemplo: difusión del mapa regional a las escuelas de forma inmediata).
- **difusión** del desarrollo de toda la **legislación autonómica** en los centros escolares. Elaboración de organigramas de instituciones y órganos de la administración regional con vistas a su utilización pedagógica.
- elaboración de un **censo de entidades privadas** de interés para el conocimiento de la región.
- **fomento** institucional de **proyectos pedagógicos** relativos a la regla en los diferentes niveles docentes.
- la **canalización de la información** arriba solicitada deberá hacerse, en la mayor medida posible, a través de cauces tecnológicos **informatizados**, de forma que su transmisión resulte inmediata y su actualización y corrección sencilla, en esa misma línea de modernidad tecnológica estaría la deseable constitución de fondos autiovisuales (vídeo, películas, grabaciones, etc.) de carácter regional que resultarían complementarios al proyecto pedagógico.

ESTUDIO DE LAS TECNICAS BASE EN EL CICLO MEDIO

AUTOR : Honesto Sanz
M.R.P. : ACIDE - Ciudad Real
C.A. : CASTILLA - LA MANCHA

OBJETIVO GENERAL.- Estudio de las técnicas en el Ciclo Medio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1) Detectar los grados de dominio y automatismo en el uso de la lectura, escritura y cálculo.
2) Hacer estimaciones de la incidencia de los problemas específicos en estos aprendizajes en el ámbito provincial.

METODOLOGIA

1. Instrumentos:
   1.1. Elaboración de una prueba de lectura para detectar en cada nivel los grados de dominio específico en velocidad, elocución y comprensión.
   Esta prueba consta de :
   - Texto de lectura para cada nivel
   - Normas para la valoración de la elocución
     - errores significativos
     - características globales a registrar
   - Hoja de anotación de resultados
   - Cuestionario para la valoración de la comprensión.

   1.2. Elaboración de una prueba de escritura para detectar en cada nivel el dominio específico en caligrafía, ortografía y composición.
   Esta prueba consta de :
   - Un texto para copiar
   - Un texto para escribir al dictado en cada nivel que recoge los objetivos ortográficos establecidos en los programas renovados para el nivel inmediato anterior.
   - Un tópico a sugerir para la composición
   - Una hoja de respuestas
   - Unas normas de valoración para cada aspecto.

   1.3. Elaborar una prueba de cálculo para detectar en cada nivel los grados de dominio específico en agilidad y seguridad en las operaciones con números enteros y decimales.
   Esta prueba consta de :
   - Escribir cantidades de diversa dificultad y longitud según el nivel.
   - Operaciones de sumar vertical y horizontalmente
   - Operaciones de restar con dificultades diversas
   - Operaciones de multiplicar con dificultades diversas
   - Operaciones de dividir con dificultades diversas

2. Muestreo
   Se ha establecido una muestra del 5% de los alumnos matriculados en el Ciclo, que supone un N = 1000 alumnos.
   La selección de la muestra se ha hecho por un sistema estratificado proporcional respecto a la densidad de población escolar en cada zona geográfica de la Provincia, con la siguiente distribución :

   Mancha = 34% Centro = 29% ; Sur = 22% ; Montiel = 8% ; Montes = 7%

   En total la muestra se extrae de 22 Centros pertenecientes a 16 localidades.
   Además se controlan variables como la categoría de la población el tamaño del Centro y la clase social de los alumnos.

PLANTEAMIENTO GENERAL

El objetivo general ha sido valorar el dominio de las técnicas básicas de lectura, escritura y cálculo que poseen los alumnos del ciclo medio.

En el caso del cálculo se ha buscado detectar el grado de automatismo entendido como agilidad y seguridad en las operaciones, es decir, simplemente aspectos mecánicos de la aritmética.

En el caso de la escritura se han pretendido evaluar: 1º caligrafía (claridad y uniformidad en la ejecución gráfica); 2º ortografía, distinguiendo la ortografía natural de la convencional; 3º escritura espontánea, como demostración de la capacidad real de manejo del lenguaje escrito, estimando aspectos sintácticos y aspectos de riqueza expresiva.

En cuanto a la lectura se ha intentado averiguar los grados de dominio mediante el análisis de, en primer lugar, la corrección y fidelidad mecánica (errores significativos de elocución y velocidad), y en segundo lugar, el nivel de comprensión del mensaje a través de aspectos de retención, organización, interpretación y valoración sobre el texto leido.

Por tanto, el conjunto de la exploración se orienta primordialmente al diagnóstico pedagógico del grado de automatización mecánica, y solamente un aspecto de la prueba lectora —comprensión— y otro de la escritura —composición— suponen aprendizajes más elaborados.

Los instrumentos fueron diseñados expresamente para servir a estos objetivos, constituyendo su contenido de acuerdo con los programas renovados correspondientes al **curso anterior** al que se encuentran los alumnos cuando se efectuan las aplicaciones. Así, los niveles de dificultad que se les presentan en las pruebas son los de los aprendizajes que se abordan un año antes, con el fin de evitar en lo posible la influencia de los distintos ritmos de avance en los centros y las diferencias individuales en el logro de los objetivos.

De este modo, una puntuación baja en las pruebas supone con seguridad un retraso importante en el dominio instrumental y un impedimento para el progreso en el resto de los aprendizajes. Por razones análogas se limitó la selección de la muestra a alumnos típicos, eliminando aquellos con exceso de edad o con dificultades especiales de cualquier otra clase.

En su conjunto, la muestra de 1000 alumnos elegidos por un método de muestreo estratificado proporcional en relación con la densidad de población escolar por zonas geográficas y el tamaño de los centros, cumple sobradamente las condi-

ciones estadísticas de representatividad, por lo que las conclusiones obtenidas pueden sin duda ser generalizadas al ámbito provincial.

CONCLUSIONES - LECTURA

En gereral se observa que los alumnos leen todavía con bastante inseguridad, con velocidad suficiente y comprensión irregular.

En efecto, los tipos de error de elocución más estrechamente relacionados con la falta de soltura, como son vacilación, repetición y rectificación, ofrecen cifras superiores al 50% de alumnos con dificultades; incluso un porcentaje importante de ellos sólo alcanza un nivel de lectura silábica. Sin embargo, los errores de inversión y rotación, que son los más ligados a trastornos de organización perceptiva, son los que afectan a menor número de niños. Los errores de adición, omisión o sustitución alcanzan porcentajes que oscilan entre un cuarto y un tercio de los alumnos.

La velocidad lectora media puede considerarse normal si se tienen en cuenta los objetivos que en los programas renovados se establecen para cada uno de los niveles.

Los resultados de comprnsión son más positivos en los aspectos de retención de la información y opinión sobre ella, que en los referentes a captar el sentido general o valorar la realidad.

Si comparamos entre sí los niveles, vemos que los procentajes de alumnos con fallos de uno u otro tipo en la elocución, se mantienen aproximadamente iguales a lo largo del ciclo, lo que sugiere una falta de cultivo específico de estos aspectos. Se nota una pequeña mejora en la regularidad del ritmo, en la velocidad y en los aspectos de puntuación, acentuación, etc. que aparece mayor entre 3º y 4º que entre 4º y 5º, lo que puede deberse a un progresivo abandono de estos aspectos de la lectura como actividades de clase. Existe un progreso en las facetas comprensivas de interpretación y valoración, probablemente relacionado con el afianzamiento intelectual, que sube de 3º a 4º y baja algo en 5º, pero en cambio se observa un deterioro de la retención de información y su fidelidad.

Todo lo cual sugiere la necesidad de que en las aulas se insista por un lado en el perfeccionamiento de los aspectos mecánicos de la lectura, y de otro lado que se fomenten las actividades que requieren la interpretación y valoración de los mensajes, para cultivar la comprensión.

En su conjunto, los porcentajes de alumnos con dificultades de algún tipo, son superiores a los que corresponderían a una distribución normal, lo que significa que estamos en situación deficitaria. Y en relación con ello, es interesante comprobar que los tipos de error más frecuentes se relacionan sobre todo con el entrenamiento, con la práctica lectora, y que los menos frecuentes son los que tienen mayor vinculación con problemas perceptivas y de organización espacial y por ello, un significado disléxico más intenso. Esto contradice la impresión, tan extendida y utilizada en los colegios, de la abundancia de alumnos disléxicos.

CONCLUSIONES - ESCRITURA

Se observa una mejora progresiva en la caligrafía de las líneas desde 3º a 5º, pero todavía la cuarta parte de los alumnos presentan al final del ciclo importantes fallos en la dirección de las líneas y en la distribución del escrito sobre el espacio disponible, etc.

En la caligrafía de las palabras los resultados de 3º y 4º no ofrecen diferencias importantes, existiendo un progreso apreciable en el 5º curso. Sin embargo sigue apareciendo casi el 25% que no logra una ejecución aceptable. Precisamente en la caligrafía de palabras y letras —que es el análisis que más influye en la legibilidad de los mensajes—, se observan ganancias pequeñas ya que se reducen en el total del ciclo al 11% o incluso ligeras pérdidas (2 al 8%) entre el principio y el final del mismo, lo que significa que durante este tiempo no sólo no se mejora la letra en claridad sino que sufre algún deterioro.

Por lo que respecta a la ortografía natural aparece un porcentaje muy similar de alumnos en los tres niveles que no cometen errores de este tipo; es decir, algo menos del 50% de niños escriben sin fallos tales como omitir, sustituir, añadir, invertir, etc., letras, sílabas o palabras al dictado. La otra mitad comete un promedio de 1,29 errores en 3º, 1,23 en 4º y 1,10 en 5º. Estos promedios aunque afectan a muchos alumnos no parecen muy altos, pero es interesante ver que el porcentaje de los que cometen hasta dos errores se mantiene con una variación mínimo del 2% a lo largo del ciclo e incluye algo más de un tercio de alumnos y casi igual ocurre con el 18% que comete tres o más errores. Esto es, la mejora este tipo de fallos tan elementales es, en tres años, apenas perceptibles.

En la ortografía convencional el panorama es mucho más deficitario en el tercer curso no cometen errores algo más de un cuarto de los alumnos, pero el 60% tiene hasta tres errores y un 13% cuatro errores o más con lo que resulta un promedio de 1,65 errores en dos líneas de dictado. Pero es que en 4º curso sólo el 7% de niños escribe sin fallos de este tipo, más de un tercio superan los cuatro errores y más del 60% tienen entre uno y tres; es decir, un 93% de alumnos comete un promedio de tres errores. Sucede además que en 5º curso siguen escribiendo correctamente el mismo 7%, o sea que no hay incremento en esta categoría; el porcentaje de los que tienen hasta tres errores desciende y el de aquellos que superan los cuatro errores aumenta en casi el 25%, de manera que el promedio de errores sube a 4,13. Así pues, en lo referente a este aprendizaje se observa un rápido deterioro a lo largo del ciclo.

En el objetivo de escritura espontánea se observa que en los aspectos sintácticos hay un progreso importante en estos tres cursos, ya que se incrementa en un 30% la cantidad de alumnos que no pasan de tres errores de este tipo, aunque sigue siendo alta la proporción de los que tienen fallos básicos que alcanza el 20% en el final del ciclo.

En los aspectos expresivos que reflejan más exactamente el nivel de dominio de la expresión escrita, encontramos que sólo en torno al 10% de niños demuestran riqueza y coherencia en la transcripción de su pensamiento; entre la mitad y las tres cuartas partes —que hemos calificado de "normal"— dejan bastante que desear y hasta un tercio no sabe en realidad expresarse por escrito. Se pueden ver los resultados más bajos en 4º curso, pero quizá lo más significativo es que de nuevo observamos empeoramiento a lo largo del ciclo.

En resumen: podemos concluir que la escritura como instrumental en el ciclo medio de nuestra provincia, mejora un poco en los aspectos más ligados al natural progreso madurativo, tales como el control caligráfico de líneas o palabras, la ortografía natural o los errores sintácticos, aunque tales objetivos siguen sin lograrse en suficiente proporción. En los aprendizajes más "artificiales", esto es, más propiamente academicistas, como la ortografía convencional o los aspectos expresivos de la composición, hay un evidente deterioro.

Pueden aducirse diversas aplicaciones tales como que el cultivo de estos instrumentales se descuida o abandona progresivamente dedicanto el tiempo a perseguir otros saberes; que lectura, escritura y cálculo no influyen suficientemente en las evaluaciones; que no se plantean objetivos específicos para perfeccionar este dominio a partir de 3º, creyendo que eso corresponde sólo a los niveles inferiores, etc. etc. Sea por lo que fuere, parece indicutible que es necesario replantear los programas de lenguaje y prestar más atención y tiempo a estos aprendizajes, cuyo estado deficiente dificulta gravemente e imposibilita el rendimiento en los demás. Igualmente conviene averiguar los posibles obstáculos que, individual o grupalmente, pueden ser

responsables de los retrasos. Es imprescindible enlazar los objetivos de modo que no haya lagunas o "saltos" en el proceso de aprendizaje, pues parece como si la secuencia continua se diera solamente en las programaciones oficiales de los profesores, pero no en la realidad del aprender de los alumnos.

CONCLUSIONES - CALCULO

A la vista de los datos estadísticos observamos que en el objetivo de escribir cantidades a alumnos de 3º obtienen resultados satisfactorios.

En el 4º curso una importante mayoría también supera la prueba con holgura, pero hay un 18% que falla. En el 5º curso la situación es bastante deficiente ya que un 44% comete un promedio de 1,6 errores y hasta casi un 20% no sabe; esto es probablemente debido a que las cantidades solicitadas en este curso fueron decimales.

En el objetivo de sumar se aprecian resultados peores en 3º, donde las calificaciones tienen una media más baja y una desviación más alta, además de que casi el 50% comete un promedio de 1,5 errores y el 20% no sabe operar en horizontal. El que sólo un 32% de alumnos domine el automatismo de la suma con perfección puede considerarse un nivel bajo de logro en el objetivo.

En el 4º curso mejoran algo los resultados y son mayoría los alumnos que suman bien, aunque todavía hay importantes grupos que no han superado el objetivo, suman con mucha inseguridad, con bastantes errores y hasya un 10% no sabe operar en horizontal; en conjunto sólo la mitad de los alumnos de 4º demuestran un perfecto dominio de la suma.

En el 5º curso han mejorado un poco más los resultados, ya que aumenta el número de alumnos que no fallan, pero sigue habiendo más de un 20% que comete alguna clase de error y un 9% no sabe colocar las cantidades decimales para sumarlas. En conjunto sólo el 62% de alumnos demuestran haber superado el objetivo con seguridad, en tanto que el 38% tiene problemas en él, lo que puede estimarse como bajo nivel de logro.

En el objetivo de la resta se observa en el curso 3º que una proporción ligeramente mayor de alumnos operan con más seguridad que en la suma, lo que puede deberse a que en este curso se presta más atención a la resta, pero la media de errores es la más alta de los tres cursos y mayor que en la suma, y el porcentahe de los que no saben también. Globalmente sigue siendo insatisfactorio que hasta un 63% de los niños tengan dificultades en la resta.

En el 4º y 5º cursos los resultados de la resta son peores que los de la suma, lógicamente por la mayor dificultad de la operación y al no prestársele especial atención. De los tres cursos es el 4º donde hay más alumnos con problemas, puesto que de alguna manera falla el 70%, un 39% comete errores operando en vertical y hasta un 62% en horizontal. Sólo un 30% sabe restar perfectamente.

En el 5º curso los porcentajes globales de alumnos con automatismo positivo y negativo guardan una relación más equilibrada, pero todavía hay un 58% que tienen dificultades.

Los fallos por mala colocación alcanzan el 20%, los de resta llegan al 26% operando verticalmente y el 34% en horizontal.

En el objetivo de multiplicar los resultados del curso 3º ofrecen una importante dispersión que indica gran irregularidad en el logro. En efecto el 22% de alumnos comete un promedio de 2,12 errores y el 33% comete más de 5 errores en dos operaciones. El 45% opera bien.

En el curso 4º hay un 63% que demuestra haber superado el objetivo. La media global es más alta que en 3º y la dispersión menor, pero sigue habiendo fallos importantes, ya que el 4% no sabe multiplicar de ningún modo, el 10% no sabe operar en horizontal y el 22% comete un promedio de 1,4 errores. En conjunto el 37% de alumnos tiene dificultades con este objetivo.

En el 5º curso la situación es más preocupante: sólo el 14% de alumnos opera perfectamente. El 42% comete un promedio de 1,66 errores multiplicando, de los cuales el 62% se dan el uso de la coma y el 38% son de otro tipo. El 20% de alumnos no sabe operar con el 0 y otro 20% comete más de dos errores en el resto de los números. Si la operación se presenta en horizontal el 33% comete un promedio de 1,43 errores, hay un 12% con uno o dos errores y un 21% que comete tres o más.

En el objetivo de dividir observamos que en el curso 3º un tercio de alumnos opera perfectamente, otro tercio comete un promedio de 1,5 errores y el tercio restante no sabe dividir. Aunque la media de puntuación es aceptable, la variabilidad es alta, dándose un coeficiente de variación del 78%.

En el curso 4º la mitad de los alumnos dividen sin problemas; de la otra mitad el 40% comete un promedio de 1,4 errores y el 10% no sabe dividir. La media de las calificaciones es la mejor de los tres cursos y la dispersión la más pequeña.

La situación de 5º curso es la peor de los tres niveles en este objetivo: sólo el 22% de alumnos opera perfectamente; el 33% comete un promedio de 1,18 errores de los cuales el 34% se da en el uso de la coma y el 66% son de otro tipo; el 45% de alumnos restante no sabe dividir, ya que deja en blanco las operaciones o comete tres o más errores en cada operación. Vemos también que la media de puntuación es baja y que la dispersión es grande.

Se comprueba igualmente que el objetivo de convertir una fracción en número decimal, no es resuelto más que por el 10% de los alumnos.

Tras este repaso a los datos obtenidos y recordando que los ejercicios propuestos se refieren a objetivos que debieron ser alcanzados en el año anterior, podemos concluir que la situación del cálculo instrumental en el ciclo medio es muy deficiente.

Es evidente que esta falta de dominio se convierte en grave impedimento para el logro de otros objetivos y coloca a los alumnos en situación precaria en la vida cotidiana, por lo que parece lógico replantear el desarrollo de los programas de aritmética y revisar si a estos objetivos instrumentales se les dedica el tiempo y la atención necesarios y acordes con su importancia básica.

Se podría opinar también que el progreso en el dominio de las operaciones aparece bastante lento en general de un curso a otro, de tal manera que las medias de errores apenas bajan la proporción de alumnos que alcanzan una perfecta ejecución aumenta poco. Esto sugiere muchas explicaciones hipotéticas: que no se cultivan bien estos apredizajes a un nivel individualizado, que no se les presta suficiente atención a pesar de su demanda social ya que son desplazados por otro tipo de objetivos, que la gradación de su aprendizaje no está bien hecha, etc. Desde luego es un hecho que la ubicación de cada objetivo en los programas correspondientes a los distintos niveles del ciclo, no se adecúa mucho con la realidad de su logro en nuestra provincia. Como ejemplos concretos podemos citar dos: 1º puede afirmarse realmente que la presencia de un nuevo aprendizaje —como el operar con números decimales— si se emprende con falta de soltura y seguridad en el cálculo con enteros, se convierte en elemento perturbador que por inhibición retroactiva dificulta el dominio del objetivo nuevo como la consolidación del anterior. Esto puede explicar lo que sucede con el quinto curso, en el que aparece este fenómeno potenciado por los efectos del retraso acumulado. 2º. Igualmente una explicación bastante razonable que se desprende del resultado del ejercicio "fracción a decimal" es que el objetivo está mal ubicado y, o bien no lo abordan los profesores, o bien los alumnos no tienen base para lograrlo aunque se explique...

L'AIGUA, MITJÀ DE JOC I APRENENTATGE

AUTOR : Equip Educadores Escoles Bressol - Cornellà
Equip Ensenyants Natació.Piscina Municipal Cornellà
M.R.P :Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

Aquest comunicat vol fer justícia a tots aquells nens que durant aquests anys han estat llençats a l'aigua a despit de la seva voluntat.
Estem segurs de que més d'un d'entre nosaltres no dominem aquest medi i ens pot més la por que les ganes de fer-ho.
Aprenguem a jugar amb l'aigua!!!

INDEX

1. Introducció
2. Retorn als orígens
3. Quin lloc té l'aigua en el camp de l'educació
4. L'aigua a casa i a l'escola
5. La piscina: descobriment d'un nou medi
6. Els ensenyaments de natació :una nova professió

1. INTRODUCCIÓ

L'aigua: un medi educatiu.

Amb aquest lema es va celebrar el sentembre del 1982 el "III Seminari de Natació Escolar", organitzat pel Col·legi Jaume Solé, amb la participació de més de tres-cents ensenyants de natació d'arreu de l'estat espanyol. En aquelles jornades varem tenir l'ocasió de conèixer, entre d'altres ponències i comunicacions, les relatives a l'experiència de la Piscina Municipal de Cornellà de Llobregat i de l'Andrea Imenori a Itàlia amb nens de l'escola bressol. El conjunt d'ambdues experiències es va oferir a l'Escola d'Estiu de Barcelona d'enguany, sota ladenominació: "L'aigua: un mitjà de joc i aprenentatge".

Considerem un fet històric el què d'una manera seriosa i conscient la tasca dels ensenyants de natació conjuntament amb la dels educadors de l'escola bressol s'obri un espai en el conjunt important d'experiències i investigacions que mereixen l'atenció d'un col·lectiu important d'educadors que s'acosten com cada any a l'Escola d'Estiu.

I és que creiem que aquest és, sens dubte, un camí a aprofundir seriosament en els propers anys. De manera aillada i d'uns anys ençà un grup, cada cop més nombrós de professional de l'ensenyament de la natació defensem la vessant educativa d'aquesta activitat que, tradicionalment associada a la pràctica esportiva, ha d'anar arrelant-se en un projecte educatiu global que parteixi del nen com una unitat psicosomàtica, el desenvolupament del qual seria incomplert en no comptar amb el domini d'un medi com l'aigua que ocupa les tres quartes parts del nostre planeta, conegut com a blau, precisament pel domini d'aquest medi.

Pensem que el problema d'incomunicació que patim mestres i ensenyants de natació s'ha de trencar. Pretenem amb aquest comunicat donar-vos a conèixer la nostra línia, amb les diverses possibilitats educatives del medi aigua, tant en l'entorn familiar, escola, piscina; obrint camins paral·lels per continuar investigant dia a dia amb un ovjectiu comú: l'educació de l'infant.

2. RETORN ALS ORIGENS?

L'Andrea Imeroni ens deia: "...no és cert que l'home és un animal que ve de l'aigua i si recupera el seu estat inicial s'hi troba com en el seu element. I si tots els nens comencessin acabats de néixer, a ser submergits a l'aigua? Retorn al plaer de l'immersió amniòtica? Pot ser sí..."

L'Anna diu moltes vegades que "allà dins" plorava, i no hi han raons per a no creure-la. De cert l'Anna, a la panxa de la mare, no es rentava el cap, no l'ensabonaven, no havia de moure els peus, no havia de compartir la seva intimitat, no sentia soroll, no estava enlluernada pels llums i, al cap i a la fi, "feia peu". "Feia peu" amb la seguretat de la seva meravellosa collocació: cuidada, nodrida, protegida. Ara ja no; ara és sola davant dels innombrables problemes i la seva magnífica experiència intrauterina influeix de forma mínima respecte a la problemàtica "realitat".

I llavors, aquest retorn als orígens?. Serveix per la teoria i si bé ha estat explotada per les revistes i la publicitat dels cursets de pagament no és vàlid per als milers de nens que tots aquests anys han freqüentat les piscines, les basses, les banyeres, en les que indefectiblement se'ls ha submergit. En els casos més positius se'ns acudeix tot seguit el record d'aquesta experiència agradable, però el cap i a la fi ens en adonem que més que la experiència agradable, ens trobem davant de la conseqüència del present i del determini de resoldre els problemes actuals segons un condicionament post-natal.

3. QUIN LLOC TÉ L'AIGUA EN EL CAMP DE L'EDUCACIÓ?

És ben cert que no es pot dir que l'educació corrent posi en molt bon lloc l'aigua, sigui quina sigui la condició en que es presenti: safareixos, banyeres, galledes, basses, bassals, rius, llacs, mars,... no són llocs privilegiats ni tan sols afavorits per l'educació.

L'actitud comú és considerar l'aigua com una potencial font de perill, doncs a l'aigua ens hi ofeguem, per l'aigua agafem malúries. L'aigua s'utilitza, ens rentem, netegem llocs i objectes. És font de tristeses: "...òndia, plou!..." és l'expressió de fastigueix més odiosa.

Tots els comportaments que especialment té el nen per apropar-se a l'aigua són rebutjades per l'adult: "No vagis al bassal"; "No beguis gaire"; "No et mullis la roba"; "No bessis l'aigua"; "Si et mulles agafaràs un refredat".

En un món que no pot viure sense l'aigua, contràriament aquesta no és un factor d'educació, sinó un element del que ens hem de defensar o, simplement que hem d'utilitzar. En aquesta convicció creixen els nostres nens i són necessaris bastants anys per a convercer-los de que "l'aigua és bonica".

Aquesta consideració de l'aigua com a font de plaer, no només oral, és una conquesta lenta per cada nen i sovint és més deguda a l'atzar que a l'educació familiar o escolar.

4. L'AIGUA A CASA I A L'ESCOLA

A casa i a l'escola durant el dia hi ha molts moments en els que l'aigua hi és present sota formes i usos diferents. Habituar-se a l'aigua no passa tan sols per l'ús i el contacte directe amb ella. És la total experiència vital la que condiciona l'actitud del nen envers l'aigua. La possibilitat d'esdevenir independent, que el nen veu reconeguda pels pares i educadors, l'experimentar, d'expressar lliurement comportaments, reforça en ell la confiança en les pròpies capacitats i l'anima a una actitud positiva envers el que és nou.

Tocar-se, rentar-se, ensabonar-se, esquitxar-se, dutxar-se..., esdevenen moments particularment pels quals l'objectiu higiènic aconseguit en forma lúdica s'inscriu inesborrablement en la història individual.

Portar a banyar la barqueta de paper que li ha fet el pare o la mare o la mestra, a l'estany de la plaça del barri. Beure aigua de la font del camí... Parar-se a sentir la pluja. Preparar vestits i botes impermeables amb bosses d'escombraries i sortir sota la pluja. Esquitxar-se amb un toll d'aigua. Regar les plantes, els arbres. Contemplar un peix. Aquestes i moltes d'altres són les maneres mitjançant les quals s'interioritza una actitud possitiva envers l'aigua.

Però aquests moments favorables entren en contradicció amb la pressa, amb la mania de la neteja, amb les pors a les malalties, amb l'enrenou que comporta jugar amb l'aigua. Amb el condicionament precoç, a la "bona educació".

Passa una cosa estranya a les famílies: la carrera cap a la precocitat és ja a través d'una educació que de fet s'hi oposa. És així com el pare arribarà a la piscina i voldrà un fill ràpidament nadador o com a mínim predisposat cap a tota aquella aigua junta, sense reflexionar sobre el fet de que, fins ahir, a casa..., a l'escola...

Quina cosa resta doncs de la possibilitat de l'aigua?. Ens queda un projecte educatiu?

Ajudarà aquella mestra "boja" que va fent dia a dia aquest projecte silenciós, tot fent una tasca soterrada però conjuntada amb els pares, que fa que quan plou tots els nens portin impermeables i botes, i si algún nen no en té ella dins de l'armari sí; que les bosses de plàstic són vestits; que el nen explica el que ha fet a l'escola, però ha tornat sec i content a casa; que cada dia es lleva amb il·lusió, aquest nen, per anar a l'escola. Ella sap i és conscient de que s'ha de transformar en una experta programadora per tal de que els jocs amb l'aigua no introdueixin elements pertorbadors amb la organització.

És un treball de formiga, però és meravellós!

5. LA PISCINA: DESCOBRIMENT D'UN NOU MEDI

Estem convençuts de que la immensa majoria dels infants no troba agradable el primer contacte amb l'aigua a la piscina i pensem que l'esforç primer dels que treballem per fer-lo agradable no és tant el de realitzar un retorn als orígens, si no més aviat afavorir una gradual acceptació per part del nen del nou medi, sense solució de continuitat amb una història passada.

La introducció en aquest nou medi provoca respostes diferents, fruit de històries individuals i diversament condicionades per la pròpia experiència. És per això que els ensenyants de natació veiem important d'anar més enllà de les quatre parets de la piscina: no podem considerar un nen com un objecte al qual adaptarem, sigui com sigui, al nou medi, encara contra la seva voluntat. La nostra línia no és la d'ensenyar al nen a "conquerir" l'aigua "imposant-la", en lloc d'això se l'ha d'ajudar a retrobar-s'hi. Això no és possible sense una estreta relació escola-pares-piscina, de manera que tots els factors que intervenen en l'educació de l'infant actuain coordinadament en aquest redescobriment del medi aigua. La tasca de sensibilització amb els pares és especialment, fonamental. Anys i anys de costum ens han fet entendre la reacció amb la piscina com una via a l'aconseguiment de les tècniques adequades per a nedar més ràpidament que el veí i/o defensar la nostra vida de l'aigua enemiga. Cal capgirar aquest plantejament fins a resituar-nos en el punt exacte on la relació amb el medi esdevé font continuada de plaer i d'enriquidores experiències.

Els ensenyants de natació i els mestres cerquem a la piscina de facilitar a l'infant les eines i situacions que li han de ser necessàries per tal de que ell mateix s'acosti a aquest redescobriment d'un medi a ben segur ja conegut però oblidat: "deseducat" per un seguit d'anys de reconeixement i domini del medi terra i per un seguit de conductes socials i culturals que l'han forçat a desentendre un coneixement que, a ben segur, era ben a prop d'ell en el moment del naixement.

Així doncs, cercarem de motivar l'infant a relacionar-se amb aquell petit mar, que per a ells és, sens dubte, la piscina; mitjançant el joc i tot un seguit d'activitats on el descobriment i la interiorització de noves i enriquidores experiències va globalitzant el seu ésser indisociable. En cap dels moments educatius el medi aigua li serà imposat, ans al contrari, la creació de continuades situacions ambientals progressivament el·laborades i definides posaran a l'abast de l'infant els medis i la motivació per a que d'una manera autònoma pugui experimentar les seves pròpies sensacions i les hi vagi donant les respostes adequades que el portaran a mig termini no tan sols al domini tècnic del medi, sinó també i fonamentalment a un continuat creixement de les seves capacitats psicosomàtiques.

6. ELS ENSENYAMENTS DE NATACIÓ: UNA NOVA PROFESSIÓ

Com a final d'aquest comunicat, en que hem procurat de fer-vos arribar més el nostre esperit que una valoració pretesament científica de la nostra tasca, valdrà la pena de dir-ne cinc cèntims de qui som els ensenyants de natació.

Com a tasca de dedicació professional o semiprofessional, l'ensenyament de la natació és una professió "bebé"; acabada de néixer a partir dels anys 60 en endavant, quan el "desarrollismo" llibera els suficients índexs de benestar per començar-se a plantejar seriosament la construcció de les instal·lacions adients per una pràctica continuada d'aquest ensenyament, és a dir, les piscines cobertes.

Centrant-nos a Catalunya, com a cas que coneixem més palesament, en aquest any 1983 podríem xifrar entre 600 i 800 les persones que treballen professionalment en aquest terreny, en les més de 110 piscines cobertes del nostre país.

L'accés a aquesta professió va donat per les titulacions esportives, en cursos de 60 a 80 hores lectives o bé, més recentment, per l'estudi de la carrera amb rang universitari de llicenciat en Educació Física. Com és fàcilment entenedor la diferència entre una i altra forma d'accés a una titulació vàlida en aquest terreny és clara.

Les condicions de treball per aquests professionals són, sovint, de contractació: treball a hores, mal pagat generalment. En els pocs casos en que els ensenyants de natació han arribat a una relació laboral normalitzada (generalment administració local o col·legis amb piscina coberta) la seva jornada laboral, de 40 hores setmanals s'entén amb dedicació quasi total de les mateixes a hores lectives. És sovint el tenir de donar de 8 a 10 classes diàries. Parlar en aquestes situacions de formació permanent és quasi una utopia.

A despit d'aquests condicionants s'ha anat produint al llarg dels darrers anys una evolució d'amples sectors dels ensenyaments de natació vers la inclusió d'aquesta activitat en el conjunt de les tasques educatives, diferenciant progressivament els objectius educatius d'aquells utilitaris i/o competitius dels seus orígens. A aquesta tendència respon, entre d'altres, la creació l'any 1977 del Col·lectiu Jaume Solé, que aquell mateix any deia en la seva "Proposta de programa d'actuació": "..entenem que la natació que proposem s'acostarà més a la tasca conjunta de l'Educació Física, prenent d'ella alguns objectius a curt i mig termini i aportant unes possibilitats noves o específiques per al desenvolupament d'aquesta tasca conjunta".

Al llarg d'aquests anys, el Col·lectiu Jaume Solé ha convocat i participat en nombrosos actes de formació permanent i

renovació pedagògica dels ensenyants de natació, mereixent especial menció els "Seminaris de Natació Escolar" que amb caire bianyal es venen celebrant des de l'any 1978 i que per l'any 1984 anuncien la seva quarta convocatòria.

És, doncs, aquesta una professió novella amb necessitat d'incontables millores i oberta a la consolidació d'aquelles relacions que ens menin a tots plegats als comuns objectius educatius.

L'HORT A L'ESCOLA

AUTOR : Alba Gort
M.R.P. : Moviment Educatiu del Maresme
C.A. : CATALUNYA

L'hort a l'escola és una experiència que, amb l'assessorament d'en Josep Montasell, enginyer agrícola i membre de la Unió de Pagesos, han dut a terme les escoles "Tomàs Viñas", "Rocafonda", "Camí del Mig", "G.E.M." aquest darrer curs escolar.

La idea va néixer a l'Escola d'Estiu de l'any passat i alguns mestres interessats han actuat com a animadors de l'experiència als seus respectius centres.

Com engegar? Quins cultius eren més adients? Quins adobs calia emprar? Com eliminar les plagues?

Tots aquests temes es varen anar tractant a les reunions periòdiques que al llarg del curs es celebraren. Poc a poc, els patis de les escoles, varen anar apareixent les feixes ordenades amb enciams, cols, raves, pastanagues, patates, faves, etc.

L'observació dels processos agrícoles, l'estudi de les eines, del clima, del sòl i d'altres factors que influeixen sobre els conreus, es va revelar com un bon mètode d'estudi de qüestions que fins ara quedaven molt lluny dels nois, reduïdes a unes referències d'unes pàgines avorrides dels llibres de text. Al final de curs, a més, una bona festa per a menjar-se els productes recollits va posar punt final a l'experiència que aquest curs es vol repetir i ampliar a d'altres escoles.

PROGRAMACION DE CIENCIAS SOCIALES EN 2ª ETAPA. ESTRUCTURA Y PRESUPUESTOS BASICOS

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

PROGRAMACION DE CIENCIAS SOCIALES EN 2ª ETAPA

1. Bases de una propuesta de programación.
2. Estructura de la programación en Ciencias Sociales:
   a) Definición de objetivos
   b) Delimitación de ámbitos y tiempos
   c) Incorporación de recursos
   d) Interdisciplinariedad
   e) Elección de temas
   f) Distribución por niveles
3. Análisis de objetivos-tipo y sus implicaciones
4. Análisis de actividades-tipo y su significado metodológico
5. Reflexiones sobre la evaluación
6. Por una enseñanza activa

1. BASES DE UNA PROPUESTA DE PROGRAMACION

Las características de una "programación tradicional" visibles más en la práctica diaria que en la racionalidad que la produce, producto de la inercia más que de la reflexión, tienen como componentes más importantes los siguientes:

- La utilización intensiva del libro de texto como mediador entre el aprendizaje y la enseñanza.
- La directividad, con sentido único, de la relación docente: del profesor al alumno.
- El fomento de una pasividad por parte del alumno que reparte su tiempo entre oir al profesor y leer el libro.
- Las únicas salidas del aula se producen a través de la imaginación, en fantásticos viajes de rápido retorno.
- La escasa utilización de recursos metodológicos y didácticos en general convierte en monótona la relación, a la vez que crea seguridad en las conductas, tanto de alumnos como de profesores.
- Y, por último, sin intentar agotar los caracteres de esta programación, el trabajo individual del profesor, que agarrado fuertemente a la inercia anterior no ve necesarios otros modelos de trabajo.

Ante este panorama se superpone la práctica de grupos, cuyas propias experiencias, evolución y situación personal y colectiva los lleva a nuevos planteamientos en el área de Ciencias Sociales, planteamientos que suponen una vanguardia en la innovación, y que orienta las líneas y las conquistas a realizar en plazos más o menos largos.

Entre la programación tradicional y los grupos innovadores una mayoría de trabajadores de la enseñanza está lejos de lo primero y ve distante la introducción con realismo y el reflejo en su labor de esos propuestos innovadores de vanguardia. Las causas de esta situación son a veces colectivas a veces personales, y entre ellas destacamos la relación horario lectivo - no lectivo; las posibilidades reales de trabajo en grupo con otros profesores del Centro o la coordinación entre varios de ellos; los recursos puestos a su disposición; una serie de motivaciones sociales y laborales que inciden en nuestro trabajo; podemos añadir la deficiente preparación de las Escuelas de Formación del Profesorado, el ahogo burocrático de los Centros que no permite dinámicas en otros sentidos. etc.

La propuesta de programación se debe mover entre estas aguas, con la dejación consciente por el profesorado de labores que se consideren secundarias. Es necesario el trabajo en grupo y coordinado para conseguir un mínimo aprovechamiento y la puesta en marcha de condiciones que mejoren la práctica escolar diaria.

2. ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACION DE CIENCIAS SOCIALES

La programación en el área de Ciencias Sociales debe incorporar unas fases que, tal vez comunes a los diferentes aspectos que integran el curriculum, concreten lo específico y aquello que pueda potenciar su relación con otras áreas en busca de la superación de conocimientos aislados y camino de una interdisciplinariedad difícil, pero que debemos tener como meta. Algunas de las fases deben ser:

a) **Definición de objetivos**

Reflexionar acerca del "para qué" de las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior es la base que condiciona, clarifica y refuerza nuestra actuación con los alumnos. Si las "otras cuestiones escolares" no distraen excesivamente nuestra atención, y si así es habrá que limitar y decidir claramente el campo de la acción como trabajador en la enseñanza, el primer paso adelante en la programación consiste en definir los objetivos que, de forma general, se ven como cimiento del trabajo y como adquisiciones que supongan al alumno formas de saber asentadas y duraderas, y no elementos para superación de examen.

La definición de objetivos generales debe atender al menos a tres campos:

1. El desarrollo de capacidades y habilidades propias (formales, instrumentales y metodológicas).

2. La creación de unas actitudes, no conseguibles con la inserción de temas de Etica y Cívica en los textos, sino con la práctica diaria modulada y moderada al ritmo de la dinámica escolar.

3. El acercamiento al conocimiento de saberes bien delimitados como consecuencia de la puesta en marcha de los objetivos anteriores más que como objetivos específicos.

La definición de objetivos presupone tener en cuenta dos factores de los que depende tanto la propia definición como el relativo éxito de su consecución. El estadio de evolución psicológica en que se encuentran los alumnos a nivel individual y colectivo, y los condicionamientos socio-ambientales que rodean el hecho escolar. Delimitar objetivos al margen de esas consideraciones provoca incomprensión, desinterés y rechazo; ajustar los objetivos a las realidades psico-sociales en que se mueve el alumno genera un primer estado de cercanía y, por tanto, de comprensión, que no elimina el fracaso como problema de múltiple causalidad, pero nos sitúa ante una relación escolar de mayor proximidad.

b) **Delimitación de ámbitos y tiempos**

Las Ciencias Sociales deben desarrollarse en el ciclo medio con referencia a espacios y ámbitos cercanos al alumno en el doble sentido afectivo y físico.

En el Ciclo Superior debe mantenerse lo cercano como punto de partida y las ampliaciones que se consideren necesarias deben tener una base fundamentada.

Hay que rechazar el tratamiento de tiempos y espacios para los que el alumno no está preparado y diferenciar los acercamientos con base en la imaginación, fantasía o memoria colectiva de otros que pretendemos integren su aprendizaje y sean marco de su progresión mental y cognoscitivo. Quiere esto decir que el estudio de áreas geográficas lejanas y de tiempos pasados tienen interés no por si mismos, sino en cuanto que comprensible por el alumno, relacionando el acercamiento que a ellos hagamos con otros intereses más primarios, y, también, en cuanto a la necesidad de su planteamiento. Se trata de dar al llamado "Universalismo del mundo de hoy" una progresión y una fundamentación psicológica que no lo invalide.

c) **Incorporación de recursos**

Aspecto básico de la programación que debe ser objetivo en si mismo y elemento dinamizador de la actividad en el aula. La incorporación de múltiples recursos metodológicos y didácticos hace cambiar la fisonomía de la clase; si tradicionalmente el libro de texto es el compendio enlatado de saber que sólo necesita su digestión, los recursos utilizados de forma sistemática estimulan la participación, la colaboración, el trabajo en equipo y desarrollan intereses diversos, la capacidad creadora, la observación y la imaginación.

Tal vez son el último invento para domesticar a perdidos alumnos, pero les acerca mejor a la realidad social circundante, valoran su propia actividad y pueden conseguir que participen en la elaboración de conocimientos.

Los mapas, gráficas, textos, comics, encuestas, fichas, diapositivas, etc. en sus diversos aspectos de comentar, interpretar o elaborar contribuyen a diversificar el trabajo en la escuela y a generar y estimular actitudes antes especificadas. Las salidas, los montajes audiovisuales, la simulación, los trabajos monográficos, la utilización de técnicas de grupo o la elaboración de un periódico son recursos que deben constituir la base metodológica de la acción-relación educativa.

Una vez en posesión del banco de recursos posible debe realizarse una distribución a lo largo del curso y de los niveles que posibiliten el acercamiento al mayor número de ellos y la profundización necesaria hasta la dominación-conocimiento de la técnica que pueda ser aplicada en variados contextos.

d) **Interdisciplinariedad**

Aunque en la actualidad parece el aspecto más difícil de conseguir, no debe alejarse del norte de la programación y, en todo caso, dar los pasos de aproximación que sean posibles.

Desde el desconocimiento de lo que ocurre en el aula contigua hasta la integración del saber en núcleos comunes pueden existir unos pasos que sólo el temor a la dificultad del trabajo en grupo y coordinado pueden hacer no ver. Podíamos concretar avances tanto de la coordinación como de la interdisciplinariedad:

– Visualización a través de paneles donde queden reflejados por semanas, quincenas o mensualmente los temas en los que trabajan las diferentes áreas y niveles.

– Elaboración por los profesores de cada área de los aspectos correspondientes a otras áreas que se necesitan tener cubiertos para desarrollar su propio programa.

– Distribución de forma intensiva y extensiva de la utilización de recursos y técnicas de trabajo entre todas las áreas.

– Programación ocasional de alguna actividad o tema en el que es posible la actuación interdisciplinar.

– Coordinación de objetivos y metodologías.

– Integración del curriculum con presupuestos interdisciplinares que haga desaparecer el aislamiento entre actividades y superen la relación -area-profesor-alumno, acercándose a la realidad de los hechos físicos y sociales.

e) **Elección de temas**

La elección de unos temas suele ser piedra de choque en la que se cae con relativa facilidad y de forma repetida. La experiencia avala que la supeditación a unos temas, en muchas ocasiones proporcionados por los libros de texto y asentados no se sabe bien en qué presupuesto, arruina, deforma y hace imposible desarrollar satisfactoriamente los cursos, realizar un aprovechamiento necesario y condensar en ellos todas las expectativas puestas en la programación.

No suele estar alejado de alguna forma de fracaso escolar el empeño en terminar y, si es posible, remarcar la oferta de contenidos que nos ofrecen las editoriales interesadas en una calidad informativa trasnochada, los concursos televisivos, y que no potencian cualidades que consideramos básicas. La retahila de nombres, el desarrollo completo de los temas, la parcialidad de enfoques, tanto metodológicos como ideológicamente, dejan al descubierto unas ganas de encubrir lagunas en los aspectos más necesarios, de decirlo todo, de ofrecer todos los caminos innecesarios, de llenar todo el tiempo disponible y más.

Los temas deben de ser el último eslabón en la cadena de programación general, el campo de juego donde se encuentran los objetivos y los recursos, se elijan ámbitos y tiempos, y se tengan presentes las demás áreas, tanto para evitar repeticiones, como para unificarse en lo posible. Y si la inercia nos lleva a darles una mayor importancia deberemos tratar de no ser exhaustivos en sus desarrollos, sino elegir aquellos aspectos más acordes con los objetivos pensados. Se debe de tener en cuenta el carácter básico de la E.G.B., las reiteraciones que han de producirse, y, en todo caso, las capacidades y actitudes que interesa desarrollar.

f) **La distribución por niveles**

La estructuración del ciclo superior y de toda la E.G.B. en niveles (aunque la terminología de ciclo sea interesante, en la práctica, y más en el Ciclo Superior no es una realidad) hace necesario distribuir el programa; y aquí es donde queremos destacar la utilidad de una mínima unidad que dé forma al curso/año y contribuya a la fijación por parte del alumno de los objetivos previstos como esenciales.

La unidad debe centrarse en algún aspecto de la programación o en varios de ellos. Tanto la concreción de unos objetivos que se desarrollan en forma cíclica o progresiva y que diferencien los niveles por la intensidad de su planteamiento; la elección para cada nivel de ámbitos o tiempos con características comunes; la distribución de unos recursos que utilizados intensivamente en cada nivel refuercen y aseguren su aprendizaje; el desarrollo de metodologías que globalmente unifiquen la dirección de las actividades del nivel, etc. En este sentido una propuesta podía ser:

– En el primer nivel de Ciclo Superior aplicaríamos una metodología de estudio de entorno (nacional). comunidad autónoma o regional) con referencias temporales reflejadas en las características evolutivas de la actividad humana.

– En el segundo nivel un acercamiento a tiempos pasados, con las limitaciones de utilización de recursos que impone, pero unificando la comprensión metodológica y las formas de estudio de los ámbitos más cercanos posibles.

– En el último año del ciclo el estudio del mundo actual posibilita otras fuentes, otros recursos, desdoblamiento de ámbitos, superación y aplicación de objetivos propuestos en otros niveles: el hoy contemplado en sus fuentes y en su dinámica de futuro.

3. ANALISIS DE OBJETIVOS-TIPO Y SUS IMPLICACIONES

a) Conocer los aspectos físicos, industriales y humanos de los Estados Unidos.

b) Analizar la gran pintura española del siglo XVII.

c) Utilizar sistemáticamente la investigación del entorno como punto de referencia para hacer comparaciones con otros lugares y otras épocas.

d) Descubrir la importancia de la industrialización para la comprensión del mundo actual.

La redacción de los objetivos generales, de nivel o específicos de cada tema reviste determinada importancia si su presencia va a ser constante, si se propone con ellos atar y conducir la acción escolar. Cuando el objetivo se convierte en una frase sobre un papel para presentar ante un organismo cualquiera pierde todo su valor. En el primer sentido la reflexión y discusión sobre la propuesta de objetivos delimita nuestro trabajo y elimina todos aquellos aspectos que innecesariamente desarrollamos en clase en detrimento de conquistas mas imprescindibles. El campo de acción que abre o cierra un objetivo debe ser determinado no sólo ante la persecución de mínimos estables, sino como marco flexible en el que movernos con fluidez, pero con claridad; con amplitud, pero con la dependencia final establecida.

En este contexto se puede entender la discusión sobre la redacción y la consiguiente implicación que marcan la línea de objetivos y de las actividades subsiguientes. Si se reflejan ideas muy globales, poco determinadas, podemos inutilizar el objetivo como elemento directivo válido.

Por otra parte la acumulación de objetivos en el campo del conocimiento refuerza la adquisición de saberes como único o principal elemento en el aprendizaje. La alternativa debe pasar por minimizar el campo del conocimiento y desarrollar estructuras válidas para aplicar a otros aspectos del aprendizaje, como las actitudes y las habilidades.

De los objetivos propuestos al principio, ¿qué es conocer los EEUU? ¿a qué nivel debe desarrollarse al análisis de la pintura española del siglo XVII? El objetivo "conocer" supone tal amplitud, marca una línea de profundidad y a la vez de imprecisión, que el abanico posible se dispara. La operación formal de "analizar" deberíamos haberla desarrollado lo suficiente para que su aplicación a la pintura del XVII sea fácilmente correspondida por los alumnos, ¿lo hemos hecho así? ¿es idóneo para su desarrollo?

Profundicemos en el significado del primer objetivo. En el estudio de un país existen unos previos a tener en cuenta: ¿se ha desarrollado un guión de trabajo? ¿va a ser un trabajo individual o de grupo? ¿el país elegido es cercano física o afectivamente? ¿su estudio presupone el conocimiento de espacios más cercanos a los que es posible aplicar el mismo esquema? sino, ¿qué sentido tiene? ¿eligiendo un determinado país estamos seleccionando y eliminando fuentes de información imprescindibles? y, por último, ¿nos interesa que conozcan el país o que desarrollen procesos de investigación válidos en todos los momentos? El análisis de este objetivo descubre otros posibles:

- elaborar un guión
- utilizar diversas fuentes de información
- desarrollar la colaboración y el trabajo en grupo
- desarrollar el sentido crítico ante diferentes formas de vida...

Cualquiera de estos objetivos concreta y supera la validez del primeramente redactado. Es pedagógicamente más asumible el objetivo de confeccionar un guión de estudio de un país que el de "conocer" el país. Si el objetivo inicial llevaba implícitos desarrollos como los que hemos propuesto de alternativa, su amplitud sería excesiva.

La operación formal de "análisis', propuesta en el siguiente objetivo, tiene un proceso de conquista largo y escalonado en el tiempo; sólo es posible alcanzarla a través de cuidadas actividades elegidas con criterios de proximidad afectiva, en las que los alumnos se sientan impedidos a participar activamente, y en los que se den conductas fácilmente observables.

Bajo la capa de este objetivo que se centra de nuevo en el conocimiento, y que nos impone el tema, podemos observar estas otras direcciones:

- adquirir informaciones
- reconocer elementos
- identificar estilos
- adquirir alguna de las técnicas picyóricas
- clasificar el período
- deducir influencias
- comparar la obra de algunos pintores...

Todo ello formaría parte del "analizar", y conseguir gran parte de los mismos pressentaría bastante dificultad. Si vamos a fijar la atención en alguno en concreto, es preferible que pasen a formar el bloque principal y así concretamos el objetivo, la implicación con la actividad es más clara y definida y graduamos la conquista de procesos formales de anállisis en base a temas diferentes.

En definitiva, la clarificación del objetivo implica no sólo el tipo de actividad subsiguiente, y esto es ya importante, sino la eliminación de otras, o por lo menos la transformación de la mayoría.

A diferencia de los objetivos ya comentados. los dos siguientes marcan unas metodologías y conductas más concretas. La utilización del entorno posibilita al desarrollo de gran parte de los objetivos que nos podemos proponer en la EGB; su utilización sistemática puede incluir e inducir el núcleo de trabajo de un nivel y su profundización a momentos concretos de los otros niveles. De todas las maneras es imprescindible como punto de referencia. La proximidad física y generalmente afectiva, el proceso de descubrimiento de su estructura actual y en el tiempo, el desarrollo de técnicas, la incorporación de recursos, la interdisciplinariedad, todo es más fácil teniendo como campo de trabajo el entorno; esto es así, siempre que el profesorado conozca y esté integrada en ese entorno.

El fenómeno de la industrialización para determinadas zonas, o su ausencia en otras, relaciona entre sí elementos dispares, hasta ser la más fuerte razón explicativa del tipo de sociedad actual en que nos movemos. Incorpora en sí mismo una idea dinámica de la sociedad, una sociedad abierta a continua transformación con pasos adelante y atrás. No es difícil sorprender a nuestro alrededor el hecho de la industrialización:

- el tendido de un ferrocarril
- la instalación de una fábrica
- la explotación de una mina
- el aumento o disminución de la población (emigración/inmigración)
- el desarrollo de determinados tipos de conflictividad social (huelgas...)
- la creación de organismos de defensa de los trabajadores y los empresarios
- la aparición de nuevas ideas sociales...

El acercamiento al hecho de la industrialización lo debemos realizar a través del modelo que nos ofrece cualquiera de los hechos anteriores y el descubrimiento de sus relaciones y consecuencias. Descubrir la industrialización y su importancia en el sentido comentado desarrolla una metodología que se convierte en indicador de la validez pedagógica del objetivo.

4. ANALISIS DE ACTIVIDADES-TIPO Y SU SIGNIFICADO METODOLOGICO

a) Tomar datos de los elementos que conforman el clima de la zona utilizando los instrumentos correspondientes. Realizar con los datos obtenidos, diversas gráficas.

b) Levantar un sencillo plano de una explotación agrícola (utilización de los terrenos, situación del núcleo de población, distribución de la vivienda...).

c) Dados unos datos estadísticos, indicar alguna característica de los países a que se refieran. Buscar datos más completos sobre otros aspectos.

d) Elaborar pequeños trabajos (informes) acerca de temas concretos y de fuerte motivación.

La incorporación de múltiples recursos de forma sistemática, el trabajo fuera del aula, la creación de actitudes positivas, y todo ello en la línea de metodología indicada por los objetivos, determina los modelos de actividades.

La actividad, centro de la acción escolar del alumno, se realiza alrededor de temas concretos que hemos determinado y suponen el campo de aprendizaje de las habilidades, actitudes y conocimientos propuestos. El ser centro de atención indica que deben formularse con realismo, ser interesantes, eficaces y posibles. Seleccionar con claridad las actividades en función de un objetivo o parte de él, tener presente la psicología infantil y el estadio en que se encuentra (en este sentido los desfases en actividades que tienen su base en el desarrollo espacial o temporal son frecuentes), ofrecer variedad que inste al alumno a desenvolverse entre actividades obligatorias y opcionales que le conduzcan a nuevas vías de investigación, etc.

La exposición oral por parte del profesor y muchas de las actividades que éste realiza (preparación de mapas, comentario de unas diapositivas, recogidas de datos en diferentes organismos, consultas de diferentes textos...), pueden sustituirse por la actividad del alumno. En este sentido cualquiera de las actividades propuestas tienen posibilidad de esa doble actividad excluyente: la realiza el profesor desactivando al alumno, o desarrollando la organización y la responsabilidad participando todos, quedando el profesor como coordinador de los diversos grupos.

Debemos desterrar el bolígrafo, el cuaderno y el libro atados a la mesa y la silla y dentro del aula como marco de la actividad escolar sistemática. Si la actividad es el último eslabón que conecta toda la programación escolar con los alumnos, será también el reflejo del tipo de metodología que básicamente se emplea, del concepto que se tenga de la educación y por ello mismo del niño.

5. REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACION

El proceso evaluador suele resolverse en la acción escolar con rapidez; preparar la prueba, su resolución por parte de los alumnos y la corrección del profesor (esto último puede demorarse, con lo que se pierde parte de la esencialidad de la evaluación) son los momentos de un proceso generalmente de importancia (de él resulta la clasificación de los alumnos) al que no se corresponde la aplicación de unos presupuestos pedagógicos con el desarrollo de la programación.

No sería inusual plantear unos objetivos correctos que se olvida en el momento evaluador; utilizar variados recursos y técnicas de trabajo en las actividades y reducir a unas líneas escritas su resultado; haber practicado una metodología activa y concretar en una sentada de 1 hora sus resultados, o plantear dificultades nuevas en el final del proceso de aprendizaje que desorienta más que confirma los logros obtenidos. Ni el momento de evaluación debe ser único y generalmente de prueba escrita, ni las metodologías y recursos empleados deben de estar ausentes, ni deberá producirse la contradicción de no tener presentes los objetivos previstos.

Dos características pueden aclarar algunos sentidos del proceso de evaluación: multiplicidad y el sentido global. La evaluación debe de ser múltiple en los momentos y las formas. Reducir a un sólo momento la evaluación puede suponer concretar a ese acto las expectativas sin tomar en cuenta los procesos anteriores (esfuerzos personales y colectivos), generar inquietud, inseguridad o frustración en los alumnos y confirmar el aprofesor como omnipotente y todo-poderoso juez que decide con certeza los presentes y futuros. La evaluación puede contemplar los distintos momentos de la actividad escolar en base a cuestionarios de observación; incorporar a la práctica de la evaluación, además de al profesor, al alumno y al colectivo de alumnos; evaluar con carácter mínimo los contenidos y buscar la expresión de los otros aprendizajes (técnicas, utilización de recursos, participación/colaboración...) convertidos en fines, además de en medios; multiplicidad también en las formas orales, escritas, con apoyo informativo o sin él, objetivos, a través de informes, etc.

Cada prueba aplicada se suele convertir en algo casi definitivo en la historia escolar del alumno a lo largo del curso. La demostración del cambio sólo será posible si en la próxima prueba logra obtener una calificación que, a veces, no tiene ningún sentido en si misma, sino en cuanto que tiene que hacer media con la anterior y con la siguiente. Esta continuidad de las pruebas de control tradicionales no se corresponde con el sentido global que debe dárseles. El proceso de evaluación con características de las antes descritas, sirve de indicador del hecho educativo, en el que están inmersos los planteamientos pedagógicos del profesor o equipo de profesores; los objetivos alcanzados por los alumnos, las relaciones efectivas profesor-alumno, los vicios y virtudes escolares y la cuestión básica de cómo recuperar o colocar a cada alumno en el estadio de desarrollo que se encuentra.

6. POR UNA ENSEÑANZA ACTIVA

A lo largo del trabajo (exposición) se ha definido una enseñanza fundamentalmente activa. Desde aquellas características que incorporaban la "programación" tradicional a la estructura aquí planteada, la fisonomía escolar ha variado. La actividad, el movimiento, no sólo conseguible con las salidas del aula, sino con evitar la directividad, con el planteamiento de planes de trabajo a corto o medio plazo, con la implantación de recursos que se hagan habituales en el aula. Uno de los elementos más peligrosos en contra de la enseñanza activa, lo constituye el libro de texto.

Del libro de texto pueden hacerse múltiples observaciones. La primera podía ser su eliminación como tal y con el sentido que tradicionalmente se le da. Esta utilización intensiva del libro de texto, como ya se dijo antes, le convierte en elemento mediador de la acción escolar produciendo un saber terminado, enlatado, con la adición a la directividad y pasividad. Si eliminamos la utilización intensiva nos quedarían dos posibilidades:

- Una utilización extensiva
- Prescindir de él como elemento-guía y convertirlo en un recurso más.

En la utilización extensiva el predominio es todavía patente y su seguimiento es la base de la programación. Ahora es posible saltar, retroceder, eliminar parte de sus propuestas, incluso completar la actividad escolar con otras sugerencias didácticas que desarrolle una orientación del libro o del profesor. Conlleva la práctica de la ocasionalidad basada en no se sabe qué criterios (tiempo disponible, guías del profesor, facilidades aportadas por lo alumnos o el contexto escolar...).

La segunda propuesta tiende a diferenciar a aquellos libros que sin pretensión de monopolizar el trabajo escolar ofrece unas posibilidades abiertas de utilización. Desaparece el libro como guía y la información y actividades que propone se incorporan a otra programación en la que encaja parte de su material; convertir al libro en otro recurso es una airosa salida: utilizamos el libro de texto en la medida que realizamos una salida, que un grupo de alumnos prepara un montaje audiovisual o que se comenta un texto.

LES FESTES POPULARS DES DE L'ESCOLA. LA CASTANYADA AL POBLE

AUTOR : Mestres de l'E.P. d'Argentona
M.R.P. : Moviment Educatiu del Maresme
C.A. : CATALUNYA

Experiència realitzada a l'Escola Pública Bernat de Riumenya d'Argentona.

OBJECTIU: Retornar les festes populars al marc que els correspon.

Argentona és una vila que té al voltant de 8.000 habitants, amb una única escola, a la que assisteixen uns 700 alumnes que representen el 90% de nois i noies en edat escolar.

Durant uns anys i amb l'ambició de recuperar la tradició cultural catalana, l'escola celebra les festes populars amb activitats que es porten a terme dins el marc escolar amb la participació només dels alumnes i els mestres.

Però som conscients que la tradició no es pot quedar solament a l'escola. Cal retornar les festes al seu paper popular i és amb aquest objectiu que aquest any hem intentat depassar les parets de l'escola i celebrar la castanyada amb totes les persones del poble.

L'Associació de Veïns pensa portar a terme un programa d'activitats de tardor, incluïnt la CASTANYADA el dissabte al vespre amb foc de camp i acampada a la Font Picant.

Aprofitant aquest programa nosaltres preparem des de l'Escola les següents activitats:

a) Recollida de receptes de menjucs de l'època.
b) Elaboració als tallers de cuina de les receptes que hagin aportat els alumnes.
c) Exposició dels manjucs elaborats pels alumnes i de les receptes aportades pels pares, mares, avis, àvies i parents dels nois i de l'escola.
d) Participació a la castanyada del dissabte a la tarda a la Font Picant, amb focs encesos pels nois i noies.
e) Representació al foc de camp sobre temes relacionats amb la diada.

Desc

Camp - nent i Castanyada

dissabte dia 29 d'Octubre. 5 tarda
a la Font Picant i rodalies, prepa-
ració del foc i del campament.

a les 7 de tarda

sopa de castanyes i moniatos,
menjacaa de fruits de tardor,
regats amb moscatell i vi ranci.

a les 9 del vespre

Activitats de foc de camp.
lectura del cel de tardor,
jocs de nit.

a les 12 de la nit

dormida del campament.

Diumenge dia 30 d'Octubre

a les 7 del matí

Despertar, desmontar el campa-
ment i començar a caminar,
prenent altura, per veure aixecar-
se el dia, a la tardor.
Seguir un breu itinerari de na-
tura: esmorzar a la font del ferro,
(emportar-se l'esmorzar).
Observarem una matinada de
tardor: els seus colors, els sons,
l'aire, les pells suaus, ...

a les 12 del migdia

podem ser a casa.

Activitats a l'Escola d'Argentona

- Mostra de fruits de tardor. Elaboració de panellets i melmelades. 28 d'Octubre de 9 a 1 del matí. a l'escola vella

Proposta pel mes de novembre

- 19 i 20 de novembre
  Anada a buscar bolets, si ha plogut al seu temps
- 26 i 27 de novembre
  Exposició - mostra de bolets
  - coneixement dels bolets menjívols.
  - receptes per a coure bolets.
  - conserves de bolets
  - bibliografia, receptes de tardor.
- 4 de desembre
  La cuina de tardor i d'hivern
  Diada de tastets al Vaig d'Amistat
  - Pràctica de cuina i menjada de receptes, amb fruits i carns.

Tardor 1983

Associació de Veins d'Argentona.
Mestres i Alumnes de l'Escola Pública d'Argentona.

LA INTEGRACION DE LA ESCUELA EN LAS CELEBRACIONES DEL CICLO FESTIVO ANUAL

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

De un tiempo a esta parte, apenas diez años, estamos asistiendo a una progresiva reaparición, a veces a la primera aparición, sobre todo en barrios y suburbios de nueva planta, fruto de las migraciones desarrollistas de los sesenta, de lo que se ha dado en llamar "Fiestas Populares".

A nadie se le oculta la gran importancia socio-cultural, y hasta política, de este movimiento, si es que así lo podemos llamar, surgido al socaire del declinar del franquismo, incluso como otra forma más de lucha contra el mismo.

Frente a la suma de diferentes espectáculos, más o menos epatantes pero tampoco muchos, que constituyen los **festejos públicos**, tan impopulares, frustrantes e incluso vejatorios como el poder que los organiza, por medio de siniestros funcionarios, no menos impopulares, que aplican el modelo ejemplar de "pan y circo" **para distraer** periódicamente al pueblo, a las gentes. Surge, aquí y ahora, impulsada o promovida por el Movimiento Ciudadano, por las Asociaciones de Vecinos, la **fiesta popular**, concebida y reivindicada como una **forma autogestionada e integral de expresión y de vida**, como un cauce abierto a la creatividad de los que participan en la misma, que permite el disfrute y el bienestar colectivo, la identificación y la solidaridad en función de la capacidad de estos para transmitirse mutuamente sus sentimientos lúdicos.

Y así, no sin ciertas tensiones, que van sucediéndose fundamentalmente hasta la reciente entrada de la década de los ochenta, derivando en frecuentes prohibiciones, tanto en barrios como en ciudades, de fiestas y celebraciones, o en sispensiones por sus propios organizadores, en protesta por las autoritarias actuaciones de la autoridad, es como se redescubre, una vez más en la historia de la humanidad, la fuerza, la gran fuerza social de **la fiesta** para la **subversión lúdica** de la represión sutil y generalizada **de la vida cotidiana**, en la que se manifiesta el poder establecido, casi imperceptiblemente, pero permanentemente.

Se trataba, y sigue tratándose, de **recuperar la calle como espacio de interrelación de la comunidad** que permita el reencuentro, insistimos en que a veces la primera posibilidad de encuentro, sobre todo en los barrios suburbiales, de los pobladores –sería exageración catalogarlos como vecinos– sometidos a la disgregación artificial provocada por los mil y un errores de un urbanismo especulativo y un tanto criminal.

Se trata de ocupar de nuevo las calles de las que poco a poco hemos sido expulsados, para convertirlas en lugares exclusivamente de paso, "al trabajo", "a casa", "a la escuela", de **propiedad, uso y mantenimiento público**, esto es del Ayuntamiento, del poder municipal –recordamos aquí el revelador estudio de Mario Gabiria sobre las Ordenanzas Municipales publicado en el núm. 5 de los extras de "El Viejo Topo"–, y devolverlas al menos por unos días, tampoco nos hagamos falsas ilusiones, al **dominio popular**, autogestionado y colectivo, aunque tan sólo sea para demostrar que ello es posible y que además resulta gratificante volver "a tapar la calle, a vivir en la calle, a soñar en la calle".

De momento, y aún quedando mucho terreno por sembrar, parece innegable que lo hecho en esta línea es francamente meritorio, como lo demuestra, bien a las claras, la total implantación popular en una gran urbe, como es Bilbao, de una fiesta como su ASTE NAGUSIA basada integramente en la autogestión de los organismos populares ciudadanos, cuyo máximo exponente en este campo son las Comparsas, y en la potenciación de cuantos cauces posibiliten la participación activa y directa de todos los ciudadanos. Queda aún por hacer un pormenorizado análisis de este importante logro popular, que sin duda resultara muy aleccionador, pero no es este el momento.

Sin embargo, en contra de lo que cabría esperar, y debido a una excesiva falta de reflexión, este recobramiento de ciertas festividades no ha aportado gran cosa al proceso de recuperación de nuestra identidad colectiva.

Desgraciadamente, en muchos casos, los organizadores de estas fiestas, haciendo gala de una infinita incoherencia y simplicidad, se han limitado a copiar miméticamente, quizá por pura comodidad, aquellos elementos o actos que ya venían celebrándose en otro tiempo y lugar. Cuando no se han lanzado olímpicamente a improvisar "a tontas y a locas" un pastiche de fiesta que intenta justificarse porque sí, porque hay que hacer fiestas. Sin tener para nada en cuenta que **cada fiesta** o celebración **tiene un sentido, unos ritos propios**, según el lugar y momento en que se celebra, y que ésto es lo que le da su personalidad, carácter y originalidad, diferenciándola del resto y garantizando su pervivencia. E ignorando que es **la interiorización de estos ritos festivos**, lo que **nos otorga signos de identidad y pertenencia a una comunidad determinada, incorporándonos a una cultura** creada colectivamente, la cual nos preserva de la insulsa y alienante uniformidad prograsivamente impuesta por la industria cultural de la mass media.

Es por ello que resulta básico investigar, y no sólo en lo poco escrito, sino principalmente en la rica cultura oral, que todavía pervive en nuestro contexto social gracias a una cadena de transmisores, depositarios y a la vez reelaboradores, de toda nuestra larga tradición propia, en lo rural y en lo urbano, y en toda larga tradición histórico-cultural occidental, con el fin de conocer, analizar y difundir este legado. Y no para "reconstruir" el pasado en todos sus modos y maneras, tal y como cierto nacional conservadurismo "nostálgico" pretendiera, sino para extraer de ella su primigenio y genuino significado, su ritmo vital, conscientes de que **tradicional es lo que vive en las variantes.**

Al igual que resulta elemental, si queremos asegurar la pervivencia y total encardinación en nuestras respectivas comunidades de **los ritos festivos**, el hacer partícipes de los mismos a los niños, ya que si estos son **aprehendidos/jugados en la infancia dejarán una huella indeleble**, conectada con las fibras más internas de nuestros sentimientos y nuestras sensaciones que, aunque parezca/perezca agostada por la cotidianidad y sus avatares, emergerá indefectiblemente con singular intensidad en la madurez, mientras suelen diluirse textos e impresiones más cercanas.

Téngase en cuenta, además, como dato significativo, que en los momentos de mayor persecución y represión por parte de los poderes públicos, la sociedad invariablemente ha confiado a la "inocencia" de los niños la perpetuación del ritual festivo momentaneamente vedado a los adultos, y ahí están para probarlo, todavía muy recientemente, los disfraces de carnaval tan sólo tolerados en ellos.

Y esto ha de hacerse sin didacticismos, puesto que no es, ni debe ser, cuestión de realizar un torpe remedo de las celebraciones del ciclo festivo anual "para los niños", en el recinto cerrado de la escuela, sino por el contrario de integrar a éstos y a la escuela, saliendo hacia fuera, a la calle, en estas celebraciones cilectivas de la comunidad.

El asunto no es fácil. Para empezar nos encontramos sin guiones y puntos de referencia concretos, pues tradicionalmente las fiestas estaban pensadas y hechas casi exclusivamente para y por los "mozos": La participación activa en las mismas aun de las "mozas" ha sido y es una reivindicación, ferozmente contestada en ocasiones, de nuestros días; y la de los niños casi

nunca ha sido algo previsto, si bien ésta se daba de una forma espontánea, respondiendo a los estímulos recibidos, de los que, por otra parte, no eran creadores ni protagonistas, limitándose a contemplar alborozados, perseguir o ser perseguidos por los verdaderos actores/protagonistas de la fiesta.

De hecho, la organización de las actividades especialmente dedicadas a ellos, que han dado lugar a los deplorables **"día del niño", reflejo y signo de** la mala conciencia por la **marginación** permanente en que se les mantiene, como el "día del anciano" y cuantos días "especiales" puedan organizarse, es algo de muy reciente creación. No es por ahí, por donde hay que buscar la integración de los niños a las celebraciones festivas, aunque éstos, en razón de su gran adaptabilidad y conformismo educacional, fruto de una especie de instinto de supervivencia, son capaces de soportar las actividades "dedicadas" a ellos más soporíferas y aburridas que imaginarse pueda, llegando incluso a mostrarse "agradecidos". Como tontos no son, saben lo que se espera de ellos, e inmutables contestan afirmativamente a la pregunta de si les ha gustado, hecha por los adultos. Tan sólo con la llegada a la pubertad se sentirán capaces de manifestar los primeros síntomas de "rebeldía" que tanto suelen preocupar a aquéllos.

No digamos ya nada de esos actos donde los niños, como monillos amaestrados de feria, reproducen en pequeño las actividades llevadas a cabo por los mayores. Concebidos más que otra cosa para el divertimento de éstos con las "gracias" de aquéllos, y hasta como una forma de rivalidad familiar de cuyos valores se hace portador/muestrario al retoño. Cualquier animador infantil sabe de las enormes dificultades que suelen ocasionar padres, tíos y demás familia en su afán por aconsejar y dirigir las acciones de sus vástagos, hasta convertirse en el principal problema, de toda actividad infantil, el cómo distanciarlos lo suficiente como para que los niños puedan actuar "a su aire", libres de la atosigante tutela de sus progenitores. En los ambientes urbanos, donde el proteccionismo es mucho mayor, hasta el punto de que difícilmente los niños pueden dar un sólo paso fuera de casa, sin estar bajo la atenta vigilancia adulta, el problema resulta aún mucho más acuciante.

El único camino válido, para que esta integración, de que hablamos, llegue a ser efectiva, no es otro que el de **la participación activa y directa de los niños** en todo el proceso de organización de las diversas festividades a celebrar, siempre, claro está, en función de las posibilidades y capacidades de cada niño o cada grupo de niños, dado que es muy diferente, por ejemplo, que éstos tengan una u otra edad, o que pertenezcan a un entorno rural o urbano.

Queremos decir con ello, que los niños deben participar en la investigación y consiguiente análisis de las tradiciones y costumbres, y en la elección, confección y aprendizaje de los elementos —personales, disfraces, danzas, canciones— a utilizar por ellos en la celebración. Pues el saberse en el truco de la celebración festiva es de por si tan gratificante como la propia celebración, y su tensa preparación previa es incluso más estimulante y enriquecedora que aquélla, al hacernos sentir como los auténticos gestores y protagonistas de la fiesta, y no como meros espectadores de la misma.

De aquí la necesidad de que los niños tomen parte activa en todo el proceso de preparación, a fin de que lleguen a identificarse con la fiesta en cuestión, a la que considerarán como algo propio, a lo que tienen derecho, porque lo han trabajado. Sin que ello suponga, y esto habremos de cuidarlo con especial delicadeza, sobre todo con los más pequeños, merma alguna del "ambiente mágico" que imprescindiblemente debe envolver a toda fiesta, para que ésta, rompiendo la agobiante monotonía cotidiana, pueda ejercer sobre nosotros su ansiada seducción como tal FIESTA.

TEORIA Y PRACTICA DE UNA INVESTIGACION PEDAGOGICO-MUSEOGRAFICA

AUTOR : Andrea García Sastre
M.R.P. : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

Compendio:

1. Consideraciones previas.
2. Prospección anterior al proceso de investigación.
3. Reconocimiento de las Instituciones y centros de estudio participantes en la investigación
   — organigrama de funcionamiento.
   3.1. Insituto de Ciencias de la Educación.
   3.2. Ayuntamiento de Barcelona.
   3.3. Diputación de Barcelona.
4. Objetivos de la investigación.
5. Contenido de la investigación.
   5.1. El objeto museístico.
   5.2. El público.
   5.3. Los métodos de conexión objeto público.
6. Metodología.
7. Evaluación de resultados.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La investigación es una parte fundamental de nuestro trabajo como museógrafos, dedicado a la proyección educativa del museo y su difusión. Nos es indispensable para avanzar en nuestros planteamientos teóricos, para aplicar sus resultados a nuestro quehacer diario e iniciar con la fuerza que da un mayor conocimiento y preparación en la tan necesaria renovación museológica-museográfica.

De nuestro grado de dedicación a la investigación depende, en gran medida, la apertura total del museo a la Sociedad con ella colaboramos en la tarea de dar a conocer el patrimonio cultural a nuestros coetáneos e incidimos a través de una más amplia educación cívica en la protección del patrimonio.

La investigación tiene su origen en la necesidad de exponer y clarificar científicamente una hipótesis preconcebida con anterioridad. En muchas ocasiones es fruto de un trabajo teórico-práctico anterior, que se ha comprobado parcialmente en la práctica diaria, pero sin un rigor científico suficiente como para aportar datos contundentes que nos hagan pensar que estamos en el camino más acertado.

Con nuestra comunicación damos a conocer un programa de investigación pedagógico-museográfica denominado, "Programa para la utilización didáctica de los fondos de los Museos de Barcelona para los ciclos, inicial, medio y superior de la Enseñanza General Básica (E.G.B.); Formación Profesional, (F.P.), Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), y Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.)".

La investigación fue promovida por el Servicio de Difusión Cultural de los Museos, bajo el patrocinio del I.C.E. (Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Central de Barcelona).

Iniciado el curso académico 1981-82, haciéndose extensivo para el curso 1982-83, y con posibilidades de que se amplíe en el tiempo.

2. PROSPECCION ANTERIOR AL PROCESO DE INVESTIGACION

Antes de iniciarse el programa de investigación se hizo una prospección sobre los museos de la ciudad de Barcelona y los programas de estudios vigentes.

Nuestro análisis se basó principalmente en:

- La infraestructura de los museos de la ciudad.
- El reconocimiento general de los fondos museísticos y documentales.
- Su plasmación museográfica. Con ella la capacidad de comunicar pedagógicamente su contenido al público, mediante sus exposiciones, publicaciones y actividades culturales complementarias.
- La enumeración de los servicios de uos público: Departamentos de Educación, Bibliotecas, Talleres de Expresión, etc., donde se analizó su contenido, calidad, objetivo.
- La rentabilidad cultural de cada centro según la relación entre el número de público visitante a cada centro y el esfuerzo presupuestario y profesional que dedique la institución.

Para hacer el estudio prospectivo se contó con la colaboración de las direcciones y equipos técnicos —conservadores, educadores de cada museo, así como, con una interesante publicación editada por el Ayuntamiento de Barcelona el año 1979 "Llibre Blanc dels Museus de la Ciutat de Barcelona", en la cual de forma directa o indirectamente participamos en su elaboración todo el personal de museos.

3. RECONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACION

3.1. I.C.E. Instituto de las Ciencias de la Educación, Departamento de la Universidad Central.
Una de las principales actividades que desarrolla es la promoción de la investigación en cualesquiera de las especialidades universitarias. Proporciona becas de estudio para post-graduados, organiza o bien coordina cursillos dedicados al reciclaje de los profesionales de la Educación en sus distintas especialidades.

3.2. Ayuntamiento de Barcelona.
Corporación elegida para la Administración y Gobierno de la ciudad. Son municipales:

3.2.1. Servicio de Difusión Cultural de Museos.

- Es un servicio técnico de carácter general que tiene como tarea la de promover, organizar y asesorar toda acción cultural dirigida a hacer de los museos municipales, unas instituciones activas, que fomenten el estudio y la utilización lúdica del tiempo libre, al mismo tiempo que den a conocer, estimar y conservar el patrimonio museístico a todo tipo de público.
- Otra de las tareas que realiza el servicio es la coordinación de los siete Departamentos de Educación integra-

dos en los museos municipales, y el asesoramiento museográfico-pedagógico al resto de museos municipales —en total once centros más— que no disponen de Departamentos de Educación propio.

– La Dirección del Servicio, coordina todo el programa de investigación en los museos municipales, y es miembro del Consejo Pedagógico como representante de los servicios de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona.

3.2.2. I.M.E. Instituto Municipal de Educación.

– Servicio de asesoramiento y recursos pedagógicos. Coordina siete escuelas de Enseñanza General Básica, y nueve de Formación Profesional, todas ellas de carácter municipal.

Todos sus servicios también se hacen extensivos a las ciento noventa y tres escuelas de la ciudad de carácter estatal.

El Departamento de Expresión coordina el aspecto pedagógico de la investigación al mismo tiempo que a las distintos profesionales del campo de la educación.

3.2.3. Museos municipales

Conjunto de museos municipales e Instituciones de distintas disciplinas, en total de: quince museos, un archivo histórico, cuatro gabinetes y una colección de arte. La investigación se realiza sobre el fondo de obras y documentos que ellos alberguan.

3.3. Diputación de Barcelona.

Corporación elegida para dirigir y administrar los intereses de la provincia de Barcelona.

Participa con la presencia de su responsable de difusión en el Consejo Pedagógico y con el conjunto de museos en un total de tres museos situados en la ciudad de Barcelona.

4. OBJETIVOS PEDAGOGICOS-MUSEOGRAFICOS DE LA INVESTIGACION

Investigar el objeto museístico, en su vertiente pedagógica y didáctica.

Revisar los actuales montajes museográficos así como las publicaciones y actividades culturales que se realizan en los museos afectados por la investigación.

Estudiar el tipo de material complementario a la exposición que necesita cada objeto o conjunto de objetos, a fin de hacer más comprensible al espectador su mensaje cultural.

Considerar el museo como un centro de recurso pedagógico, tanto para el educador como para el estudiante.

Capacitar al museo para ofrecer un programa educativo coherente con sus objetivos.

Revisar los programas de estudio de los distintos niveles de aprendizaje, con la finalidad de interrelacionar éstos con los programas educativos de los museos.

Conocer y valorar los libros de texto y materiales complementarios, utilizados por los educadores para impartir en la escuela las distintas disciplinas según los programas oficiales.

Elaborar material didáctico, sobre el fondo de cada museo. A fin de poder ser utilizado por los educadores y alumnos.

Experimentar la rentabilidad educativa de los programas de utilización de los museos en la enseñanza.

Planificar actividades en los museos y en las escuelas que interrelacionen los museos y la enseñanza según programas ya experimentados.

5. CONTENIDO DE LA INVESTIGACION

El campo de trabajo del profesional especializado en la difusión museística es: el objeto, el,público —-educadores y estudiantes— y los métodos de conexión objeto-público.

5.1. **El objeto museístico**

El conceder atributos pedagógicos al objeto que habremos estudiado como pieza museística, invedtigando las distintas lecturas que conlleva su observación y presentación sistematizada, conducirá a obtener por parte del observador una mayor comprensión del objeto según sea su nivel de aprendizaje y conocimientos.

Estas distintas lecturas harán referencia:

– A la visualización del objeto según sea su presentación en espacio (plana, volumétrica), y según sus elementos plásticos (línea, color, textura, forma, composición).

– A su contenido temático, con una reflexión sobre su contenido ideológico, contextp político, económico y social, análisis de las referencias geológicas, botánicas, biológicas y étnicas, y en su caso, una relación biográfica entre el contenido temático y el comportamiento socio-cultural del autor o coleccionador del objeto.

– A sus características culturales, étnicas, estilicistas o morfológicas.

– A su formación material, creación, realización o construcción con las connotaciones de evolución, capacidad creativa, libre expresión, artesanía o industrialización.

– Al señalizar un objeto deberemos conocer el nombre científico, el nombre común y otras denominaciones. Y realizar una descripción literaria del objeto de forma totalmente objetiva. Tenemos que llegar a la concreción de un léxico que nos permita la lectura científica y vulgar.

– Al número de piezas de la misma clasificación genética de un valor insustituible, y que por lo tanto para preservar su conservación se propondrán técnicas museográficas que sustituyan la pieza por reproducciones, fotográficas...

– A los objetos que no siendo tan singulares, permitan la exposición más abierta sin barreras físicas, aunque sí con vigilancia adecuada.

– A su clasificación genética. Un mismo objeto sufre alteraciones que le pueden dar culturas distintas.

No obstante, es necesario hacer notar que el difusor no olvida nunca el objetivo pedagógico que le lleva a plantear la investigación de un objeto museístico; por tanto inesperadamente se encuentra que está necesitando como ya hemos visto muchas más lecturas de la imagen del objeto, que las que tradicionalmente se ponen a su disposición, y así nace el problema típico del objeto científico que tiene una lectura histórica, plástica y social, etc.

5.2. **El público**

Esa necesidad de búsqueda de las distintas lecturas de un objto nace de la presencia constante de otro elemento básico en el trabajo del difusor: **el público**, con todas sus características diferenciales —edad, sexo, intereses, contexto social, medio— y como tal, otro de los contenidos de la investigación del técnico de difusión.

Denominamos "público" y no "visitante" porque el difusor debe contar no sólo con el público real que visita el museo, sino también con el potencial, sin olvidar que uno de los objetivos básicos de la difusión es hacer llegar el contenido del museo a tan amplios sectores de la Sociedad como sea posible, y contribuir así, a fomentar el carácter de institución pública del museo.

El público al cual dedicamos nuestra investigación son: profesores y alumnos de los siguientes niveles de enseñanza:

5.2.1. Enseñanza General Básica (E.G.B.)

5.2.2. Bachillerato Unificado Polivalente
5.2.3. Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.)
5.2.4. Formación Profesional (F.P.)

Todos ellos, alumnos y profesores, pueden pertenecer a núcleos sociales distintos:
- Escuelas públicas o privadas.
- Distritos periféricos de la ciudad, o bien núcleos centrales.

Para que el proceso de experimentación sea más correcto hemos seleccionado una muestra representativa de todos los ámbitos sociales, y pertenecientes al mismo tiempo a los distintos niveles de aprendizaje.

5.3. **Los métodos de conexión objeto-público.**

Estos métodos son las técnicas de comunicación que los museógrafos utilizamos y que básicamente centramos en la exposición del objeto; estas exposiciones —la permanente, o montaje fijo del museo, las temporales y las itinerantes— deben complementarse con otras técnicas de comunicación: las ediciones —escritas, gráficas, propagandísticas, audiovisuales, didácticas, informativas, científicas—; la utilización de los medios de comunicación social —prensa, radio, TV—; la organización de servicios al público —recepción y venta de publicaciones, atención de visitas colectivas, servicio de audiovisuales— y la preparación de actividades diversas como referencias, cursos de reciclaje, juegos, relación de grupos extra —museos, etc.

Todo ello concebido como método de conexión objeto-público es contenido inexcusable de la investigación del sifusor.

5.3.1. **Las exposiciones y las ediciones**

Pueden considerarse según el montaje y la preparación, y según el nivel de contenido que se pretenda dar a la comunicación:
- Exposiciones y ediciones, especializadas o divulgativas, dirigidas a adultos o niños.
- Exposiciones permanentes, temporales e itinerantes.
- Ediciones escritas o audiovisuales.
- Ediciones incorporadas totalmente al montaje de la exposición, como fotografías, videos, paneles, gráficos, etc.
- Ediciones no incorporadas, concebidas para complementar el montaje y la información de la exposición, como cartel, guía, catálogo, video, etc.

5.3.2. **Los servicios**

Según estén dirigidos a los distintos tipos de público y organizaciones para la captación, atención o mantenimiento de las relaciones con el público, tendrán unas características especiales.
- La atención individual a maestros y/o monitores, ya sea personalmente o por correspondencia.
- La información a estudiantes.
- El sistema de programar cursillos, conferencias y otras actividades.
- La elaboración, seguimiento y evaluación de las propuestas de trabajo para alumnos y profesores
- La situación Museista colectiva, etc.

6. METODOLOGIA

En nuestra investigación utilizamos el "Método Experimental", aplicado a la técnica de grupos paralelos, lo hemos escogido sobre otras técnicas por ser la más fácilmente aplicable en nuestro ámbito de trabajo, al museo y la escuela.

Los recursos utilizados por los seminarios y el Consejo Pedagógico son:

6.1. Los realizados por los equipos de investigadores:
- Ficha técnica de cada institución.
- Ficha de objeto/ficha de familia de objetos.
- Vademecum para la interpretación sistematizada de las distintas fichas.
- Material didáctico para uso experimental durante el curso 1983-84.
- Dossier que incluyen, material para el alumno y para el personal docente presentado en distintos apartados según sea el nivel de aprendizaje del alumno.
- Series de audiovisuales y diapositivas.
- Bibliografías especializadas.

6.2. Los utilizados por los investigadores
- Fondo documental de los museos.
- Publicaciones del Ministerio de Cultura y Enseñanza.
- Bibliotecas especializadas en:
  Educación, Biblioteca General de los Museos de Arte y todas las bibliotecas y archivos de los museos de Barcelona.
- Observatorio Fabra.
- Centros de Enseñanza de los distintos niveles de aprendizaje.
- Escuela Industrial.
- Centro Municipal de Proceso de Datos.
- Publicaciones I.C.O.M. - C.E.C.A.

7. EVALUACION DE RESULTADOS

Hasta el momento nuestro programa de investigación nos ha facilitado:
- La colaboración entre distintas organizaciones: culturales, políticas y centros de investigación de nuestra ciudad.
- La amplitud del programa de investigación ha hecho indispensable el reconocimiento de todos los museos de la ciudad, así como la situación en que se encuentran sus fondos museísticos y por tanto la posibilidad de que sean utilizados hoy como recursos pedagógicos.
- Está facilitando la comunicación entre los profesionales de un mismo museo dedicados a tareas distintas: conservación, educación-difusión y restauración.
- Ha interrelacionado los distintos departamentos de educación de los museos de la ciudad. Así como también, se ha promovido el interés sobre la proyección educativa del museo en los que aún hoy no disponen de Departamentos de Educación.
- Se han diseñado las fichas de objetos y conjuntos de objetos que es la base sistemática de nuestra investigación.
- Se ha iniciado la evaluación de material didáctico, en los distintos seminarios.
- Estamos confirmando nuestra hipótesis en cuanto a que el museo debe ser un centro de recursos para la educación, indispensable para incidir sobre la formación integral de la persona, haciéndosela conocedora y respetuosa con su pasado y presente cultural.

UNA VISITA AL MUSEU D'ART MODERN

M.R.P. : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DEL MUSEU D'ART MODERN

S'inicien les activitats al departament del Museu d'Art Modern el curs de 1974-1975 i queda consolidat el seu funcionament des del 1978-1979.

El Departament d'Educació és un servei tècnic a l'abast del públic, que s'encarrega de la divulgació cultural del fons del Museu. A més de l'assessorament pedagògic i de l'orientació de la projecció exterior, proporciona documentació i informació a diferents nivells de coneixement, edat i interessos.

L'objectiu, no solament d'aquest departament d'educació, és aconseguir que els museus siguin un mitjà de trametre la cultura pròpia i forana, animar i ajudar a l'estudi i a la recerca, fomentar i potenciar la creativitat dels visitants.

1. FUNCIONS DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Van estretament lligades a la comunicació del Museu amb la societat i són bàsicament:

1. La recerca pedagògica
2. La projecció exterior.

1. La Recerca Pedagògica

- Estudi del públic real i potencial del Museu: Veure els diferents interessos, les edats...
- Estudi de les tècniques que posen en contacte al públic amb els objectes museístics: exposicions, edicions, activitats, assesorament...
- Estudi del fons del Museu pel que fa referència a les possibles lectures de cada objecte amb relació als diferents interessos i edats del públic.

2. La Projecció exterior que es realitza mitjançant:

Les tècniques: exposicions —fitxes del Museu
—exposicions temporals
—exposicions itinerants
edicions —de material didàctic
—d'audiovisuals
—de sèries de diapositives
activitats —conferències
—cursos
—seminaris
—difusió amb els mitjans de comunicació.

Els serveis:
- d'atenció, de captació, de seguiment del públic...
- d'informació general
- d'atenció individual tant a mestres com a públic en general
- visites comentades a les exposicions per a escoles i per a públic en general.
- projeccions d'audiovisuals i diapositives.
- servei especial de biblioteca per a joves...

LA VISITA AL MUSEU

Si voleu visitar el Museu és aconsellable:

- Veure cada vegada una part important del Museu, però intentant no veure'l tot d'una sola vegada.
- Procurar connectar la visita que es faci amb la temàtica que simultàneament s'estigui treballant a l'escola.
- Recordar que cada visita es pot completar amb una estona de lectura a la biblioteca.
- Concertar i preparar amb el Departament d'Educació els que es vulgui treballar.

Preparació de la visita amb el Departament d'Educació

- D'acord amb el fons del Museu, des del Departament d'Educació es fan propostes de temes per a les visites.
- A la preparació es busca la forma d'utilitzar el material didàctic preparat, o bé es fa un nou material.
- Organització conjunta entre el Departament i els interessos del grup escolar que estigui interessat en la visita.

Tot aquest treball es pot realitzar de manera individual amb el mestre o bé en reunions preparatòries.

Realització de la visita:

— S'introdueix la visita amb la utilització del material audiovisual (diapositives, filmets,...) o bé amb una xerrada breu d'introducció.

— Es fa un recorregut de les sales del Museu corresponents al tema preparat. Aquest recorregut es realitza mitjançant una visita comentada o per grups d'alumnes que treballen el tema proposat.

— Resta, encara, una darrera fase que es pot fer a l'escola o al Museu, en la qual se realitzarà un col·loqui, un treball pràctic sobre el que s'ha observat...*

* En alguns departaments d'Educació funciona un servei de taller on s'elaboren treballs pràctics.

UNA VISITA AL "MUSEU D'ART MODERN"

(Trad. del original catalán)

M.R.P. : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION DEL MUSEU D'ART MODERN

Se inician las actividades del Departamento del Museu d'Art Modern en el curso 1974-75 y se consolida su funcionamiento en el 1978-79.

El Departamento de Educación es un servicio técnico al alcance del público, que se encarga de la divulgación cultural del fondo del Museo. Proporciona documentación e información a distintos niveles de conocimiento, edad e intereses, además del asesoramiento pedagógico y de la orientación de la proyección exterior.

El objetivo de este Departamento de Educación es conseguir que los museos sean un medio para transmitir la cultura propia y foránea, animar y ayudar al estudio y a la investigación, fomentar y potenciar la creatividad de los visitantes.

1. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION

Van estrechamente ligadas a la comunicación del Museo con la sociedad y son básicamente:

1. La investigación pedagógica.
2. La proyección exterior.

1. La investigación Pedagógica:

- Estudio del público real y potencial del Museo: ver los diferentes intereses, las edades...
- Estudio de las técnicas que ponen en contacto al púlico con los objetos museísticos: exposiciones, ediciones, actividades, asesoramiento...
- Estudio del fondo del Museo respecto a las posibles lecturas de cada objeto con relación a los distintos intereses y edades del público.

2. La Proyección exterior, que se realiza mediante:

- Las técnicas: exposiciones —fijas del Museo
  —temporales
  —itinerantes
  ediciones —de material didáctico
  —de audiovisuales
  —de series de diapositivas
  actividades —conferencias
  —cursos
  —seminarios
  —difusión a través de los medios de comunicación.
- Los servicios:
  - de atención, captación, seguimiento del público.
  - de información general.
  - de atención individual, tanto de maestros como de público en general.
  - visitas comentadas en las exposiciones para escuelas y para el público en general.
  - proyecciones de audiovisuales y diapositivas.
  - servicio especial de biblioteca para jóvenes...

LA VISITA AL MUSEO

Si deseamos visitar el Museo es aconsejable:

- Ver en cada ocasión una parte importante del Museo, sin tratar de verlo todo de una sola vez.
- Procurar conectar la visita que se realice con la temática que simultaneamente esté trabajándose en la escuela.
- Recordar que cada visita puede completarse con un tiempo de lectura en la Biblioteca.
- Concertar y preparar con el Departamento de Educación el tema que se desee trabajar.

Preparación de la vista con el Departamento de Educación:

- De acuerdo con el fondo del Museo se hacen propuestas de temas para las visitas, desde el Departamento de Educación.
- En la preparación se busca la manera de utilizar el material didáctico ya hecho o bien se prepara nuevo material.
- Organización conjunta entre el Departamento y los intereses del grupo escolar que desee efectuar la visita.
- Todo este trabajo puede realizarse de manera individual con el maestro o en reuniones preparatorias.

Realización de la visita:

- Se inicia la visita con la utilización del material autodiovisual (diapositivas, filmets,...) o bien con una breve charla de introducción.
- Se hace un recorrido de las salas del Museo que corresponden al tema preparado. Dicho recorrido se realiza mediante una visita comentada o por grupos de alumnos que trabajan el tema propuesto.

Queda todavía una última fase que puede hacerse en la escuela o en el Museo, en la que se efectuará un coloquio, un trabajo práctico sobre todo lo observado...*

* En algunos Departamentos de Educación funciona un servicio de taller en donde se elaboran trabajos prácticos.

CONNECER GALIZA: UNA EXPERIÉNCIA PEDAGÓGICA COLECTIVA

AUTOR : Felipe Senem e Begonha Bas.
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : GALIZA

UNA EXPERIENCIA CON TRADIÇON NA GALIZA

A experiéncia pedagógica que presentamos ainda supondo una inovaçom pedagógica, vem ser un passo num caminho já iniciado tempos atrás, ainda que nom seja conhecido por muita gente. Para nos é un síntoma também da maduraçom de consciência nacional da nossa Terra. Vejamos os antecedentes históricos destas experiências pedagògicas colectivas levadas a cabo com o nome de "Conhecer Galiza", nascidas com o apoio da ASPG e do Museu Arqueológico San Antom da Corunha, a partir do ano 1982.

Com efeito, no ano 1923 cria-se o Seminário de Estudos Galegos, vinculado a um frorecer anterior, originado no historicismo comántico no qual existen vulos de categoria de Viceto e Murguia, precursores tambem de una interesante escola nascida tambem da Ilustraçon.

Essa "Renascença" talvez poda ser considerada como individualista e falta dum trabalho interdisciplinar, colectivo e programado, ma há que a situar no seu contexto, no qual nom se podia entom permitir outra acçom.

O Seminário de Estudos Galegos foi fiel à tradiçom que mercarom os precursores: procura da identidade nacional galega, recuperaçom do passado, etc. nomeeadamente dirigido à História, Geografia, Literatura, Antropologia e Arqueologia da naçom galega.

Entre as actividades do Seminário de Estudos Galegos estam as suas viagens de estudo, feitas de forma interdisciplinar, dentro dum planejamento colectivo que combina diferentes especialistas com seus métodos de trabalho; dirigidas estas viagens, denominadas "xeiras" ou giras por Lopes Cuevilhas e Bouça Brei, arqueólogos; Ramon Otero Pedraio, geógrafo; V. Risco e J. Lourenço, etnógrafos; Castelao, etc. derom importantes obras para a cultura galega.

O labor do Seminário talvez se poda considerar de pouca incidência no momento; alem disso, o seu trebalho foi interrompido pola Guerra Civil. Mas o seu labor prendeu como liçom nas geraçons de estudantes posteriores e seus trabalhos em livros de cabeceira obrigados, tais como as monografias Terra de Melide. A Parroquia de Velhe, a revista Nos, etc.

No ano 1944 a experiência do SEG por razons políticas derivadas da Guerra Civil passa a ser assumida polo ente que o substitue, denominado Instituto Pe. Sarmiento de Estudos Galegos, sob a égide do Conselho Superior de Investigaçons Científicas de Madrid, perdendo-se a visom cientista inicial e galeguista, ficando tudo reduzido a uma actividade quase de biblioteca, com publicaçons em castelhano e resultados nom muito bons.

Também como antecedente de experiência "Conhecer Galizia" temos que citar a Alvaro das Casas que polo mesmo tempo, nos anos 30, teve influência em projectos pedagògicos semelhantes. Alvaro das Casas autor de teatro e escritor, com grande carga satírica e anseios didácticos, cria e impulsa os "Ultreias" que reuniam a escolares de diferentes idades com a ideia fundamental de divulgar e conhecer a imensa riqueça cultural de naçon galega. Nos seus trabalhos considerava-se o folclore, a geografia, a arqueologia, a música, etc. Su símbolo era o trisquele minhoto e tinham mesmo um hino referido à irmandade das cançons célticas que cantavam os alunos: "Ei Armónica, Cornubia, Cambria,/ Escócia, Eirum, Galaecia, e a ilha de Mam/ Som as sete naçons celtas/ filhas do Pai Breogam". O seu labor foi também interronpido pola Guerra Civil. Alvaro das Casas tinha um sentimento nacionalista carregado de galeguidade apoiado em conhecimentos históricos e geográficos, que se reflectem no seu Diário "Jornadas de Bastiam Albor" (Ourense, 1931). Nos "Ultreias", seguindo o espírito da época romantista, subsiste sinda a concepçom celtista, que considerava aos celtas como es grandes civilizadores e conformadores da etnia Galiza.

Existirom tambem experiëncias isoladas, a nivel individual, como as levadas avante por mestres como Vales Vilhamarim e M. Torres, este último excelente pintor, que baseavam a pedagogia no apreender do meio em que se vive e na cultura nacional galega; assim Manuel Torres dá ao prelo a sua "Lembrança geográfica da nossa terra", em que vincula claramente a escola ao meio da vila de Marim, aportando desenho, viagens e refans populares marinheiros.

A NOSSA EXPERIÊNCIA COMO CONHONER E CRITICAR O ENTORNO, E O QUE O HOME FAI E DESFAI

O ano 1982 inicia-se a experiência. "Conhecer Galiza" com a apoio daASPG e o Mussu Arqueológico da Corunha Sam Antom. Em 1983 se programa desde a própio Museu citado, atraves do seu Serviço de Pedagogia, uma experiência que tem como base a programaçom de giras culturais por todo o território galego, e inclusive com aqueles paises e terras que podem ter, relaçom com a Galiza actual e histórica. Dentro dessa programaçom tambem se inclue a de "Conhece a tua cidade", com o fim de nom só compreender a beleza das cousas ou criar sensibilidade face ai meio, compreender e saber vêr a formosura de uma paisagem, etc. Também na outra face da experiência está o dar a conhecer os desacertos cometidos polo home com o seu meio e a partir dai iniciar um proceso crítico, em sentido tanto informativo quanto formativo.

Integrar ao indivíduo no meio é um objectivo importante, assi quanto que adquira idea da sua responsabilidade face ao mesmo. A interrelaçom coordenada entre os que conformam os grupos das giras constitue tambem outro objectivo, de maneira que mentras se dá conta de uma lenda, se expom una experiência, se tomam apontamentos, fam-se desenhos, etc, da realidade observada. A participaçom de todos é importante a fim de nom marginalizar a ninguem e estimular as próprias posibilidades de cada pessoa.

Nestes grupos que participam nas giras nom marca diferenças a idade, sexo, classe social, profissom ou especialidade e todos aportam o seu contributo ao labor comum: ir conhecendo o seu pais, a sua língua e a sua cultura. O património cultural como memoria comum do Povo Galego.

De vagar nestas excursosn pedagógicas, compartilhadas inclusive interdisciplinariamente, com etnógrafos, arqueólogos, historiadores, pedagogos, geólogos, biólogos, etc. fumos compreendendo o interesse da gente que participava, por toda a nossa cultura nacional. Conseguirse incluso conectar con intelectuais, poetas, cronistas e expertos ou animadores locais de cada comarca a visitar.

As diferenças entre o mundo urbano e o rural ou entre o industrial e o camponês foi percivido polos assistentes às giras, conseguindo que atraves da interrelaçom social e a interdisciplinariedade os participantes passam-se de ser expectadores a actores responsaveis, nom so com o entorno imediato, senom incluso com a própria História.

Caminhadas até pontos inaccesiveis para veículos, estudo da geologia, da flora, da fauna, a recolha de mostras, as festas e jogos populares, a visita às casas de camponeses, etc. permitiu abrir a fronteira inicialmente establecida entre os diferentes meios acima citados e fomentar una maior integraçom social e na comunidades nacional galega.

UMA TURMA OU CLASSE SEM AULAS, E A LEITURA ITINERANTE E INTEGRAL DO ENTORNO

A experiência pedagógica resulta do mais interessante, se bem ainda nom foi avaliada devidamente. Os grupos constituem a mais das vezes uma turma ou classe de adultos inicial que nom tem aulas, mais que as que nascem de si próprio e do meio motivador. A pedagogia activa práctica permite uma "leitura itinerante" que provoca multiplas releituras posteriores e contrastes com a realidade viva do meio, num processo de integraçom do entorno, de forma globalizada, dentro do contexto nacional galego e da sua cultura histórica autóctona.

Outro dos resultados interessantes foi o comprovar como se produzia a desintimidaçom dos assistentes, objectivo que se procura conseguir com um bom animador cultural, que fai que cada pessoa aporte o seu contributo para todos, para o conjunto de forma que todos tenham algo a dizer.

Estabelece-se assim uma funçom entre animador e desintimidar/interacçom.

Desintimidar

Funçom do animador

Interacçom

Esta acçom provoca a assimilaçom do meio, ajuda a observá-lo, compreendê-lo plenamente. Estimulou o interesse pola recolha de fotografias, especies biológicas, mostras geológicas, realizaçom de desenhos, etc. elementos que uma vez recolhidos darám lugar à elaboraçom de uma Guia de Galiza e à colaboraçom activa com instituiçons populares.

No Museu fai-se a coordenaçom e recolha deste material: diapositivos, filmes, fitas magnetofónicas, desenhos, colecçons, etc. constituindo-se já um legado importante para reconhecer e estudar a nossa memoria cultural.

O trabalho colectivo, longe de qualquer acçom individualista, tem a misom de completar o "puzzle" que fai relaçom com a nossa cultura, com o passado e com o presente que vivemos, de forma que todos colaborem no processo.

Estabelece-se a colaboraçom além disso com os meios de comunicaçom social, para os quais algun jornalista fai a informaçom destas experiências, a fim de serem dadas a conhecer à opiniom publica. Tamem colaborem os participantes. Tambem colabora-se com associacions de vizinhos, culturals, concelhos, etc.

Fim importante é a formaçom de animadores culturais, muitas vezes a partir de mestres ou professorado capazes de assumir a experiência e programar novas acçons.

ALGUNS RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS "CONHECER GALIZA" E "CONHECER A TUA CIDADE"

Pouco tempo se leva trabalgado com o projecto para fazer una avaliaçom correcta do mesmo, mas ainda assim conseguiu-se que a integraçom no meio e na cultura do pais atingira cotas importantes entre os participantes.

Inclusive que se mantenham as experiências durante todo o ano, inverno e verao, sabendo valorar um bom tempo e um tempo de inverno, com chuva e treboada, sim prejudicar o projecto que continua em funcionamento na actualidade.

Obtivo-se uma ideia globalizadora do pais, da sua cultura e da sua língua, do seu inserimento na área propria a que pertenece a Galiza: galaico-luso-brasileira; das suas ligames com outros povos do passado, da historia nacional e local; do meio físico; da geologia —da geografia— com avaliaçom de aspeitos importantes económico-sociais-etc.

Os grupos oscilavam entre 40/60 individuos, gerando-se cada vez mais grupos que obligam a pariçom de animadores culturais voluntarios, dispostos a continuar a tarefa iniciada no nacionalismo histórico, com os Ultreias Irmandades da Fala e SEG da II República, nas suas viagens pedagógicas e de estudos da nossa realidade cultural nacional.

Os resultados obtidos forom:

- Criar um sentimento colectivo e de identidade (pentença nacional)
- Amor e identificaçom con o meio: a Galiza
- Espírito crítico sobre o próprio meio
- Relaçom do meio com áreas disciplinares próximas
- Revalorizaçom das instituiçons populares
- Elaboraçom de material didáctico a partir da realidade exprimentada
- Recolha de material para compôr o puzzle da memoria cultural colectiva
- Formaçom integral dos participantes no grupo e no meio, de forma globalizadora no contexto galego.
- Elaboraçom de trabalhos e experiências de aprofundizaçom nas parcelas estudadas ou vividas nas excursons culturais.
- Colaboraçom com o Serviço Pedagógico do Museu de forma aberta e desinteressada.

CONOCER GALICIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA COLECTIVA

(Trad. del gallego)

AUTOR : Felipe Senem y Begonha Bas
M.R.P. : Jornades do Ensino.
C.A. : GALIZA

UNA EXPERIENCIA CON TRADICION EN GALICIA

La experiencia pedagógica que presentamos aunque representa una innovación pedagógica viene a ser un paso más en un camino cuyo recorrido fue iniciado tiempos atrás, a pesar de que tal hecho no es conocido por todo el mundo. Para nosotros resulta también un síntoma de madurez de la conciencia nacional en nuestro país. Haremos un recorrido por los antecedentes históricos de estas experiencias pedagógicas colectivas, llevadas a cabo con el nombre de "Conhecer Galiza" (Conocer Galicia), nacidas con el apoyo de la ASPG y del Museo Arqueológico San Antom de A Corunha, desde 1982.

Efectivamente, en 1923 se funda el Seminário de Estudos Galegos (SEG) vinculado a un renacimiento anterior surgido del historicismo romántico, en el cual existen figuras de la categoría de Viceto y Murguia, precursores igualmente de una interesante escuela, nacida a partir de la Ilustración.

Esa "Renascença" puede considerarse como de origen individualista y falta de un trabajo interdisciplinar, colectivo y programado, pero no se puede olvidar el situar el proceso en su contexto, en el cual me era posible otra clase de acciones.

El Seminário de Estudos Galegos fue fiel a la tradición que marcaron los precursores: búsqueda de la identidad nacional gallega, recuperación histórica del pasado, etc. especialmente dirigido todo a la Historia, la Geografía, la Literatura, la Antropología y la Arqueología del país gallego.

Entre las actividades del Seminário de Estudos Galegos estan los viajes de estudio efectuados de manera interdisciplinar, dentro de un plan colectivo que combina diferentes especialistas y sus metodologias de trabajo propias. Dirigidos estos "viajes", denominadas "xeiras" o giras por Lopes Cuevilhas y Bousa Brei, arqueólogos; Ramon Otero Pedraiso, geógrafo; V. Risco y J. Lourenço, etnógrafos; Castelao, etc. originaron importantes obras para la cultura gallega.

La labor del Seminário de Estudos Galegos talvez se pueda considerar de poca incidencia social en el momento, pero sin embargo su trabajo que habia sido interrumpido por la Guerra Civil, sirvió de lección a las generaciones posteriores y sus investigaciones, publicadas en libros, de obligada referencia, tales como las monografias Terra de Melide, A parroquia de Velhe, etc revista Nos, etc.

En el año 1944 la experiencia del SEG por razones políticas derivadas de la Guerra pasa a ser asumida (?) por el ente que lo sustituye deniminado Instituto Padre Sarmiento de Estudios Gallegos, bajo la dirección o control del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, perdiéndose la visión inicial científica y nacionalista gallega, quedando todo reducido a una actividad casi de biblioteca con publicaciones solo en español y resultados no muy buenos.

También como antecedente de la experiencia "Conhecer Galiza" hay que citar a Alvaro das Casas que en el mismo tiempo, en los años 30, influyó en la creación de proyectos pedagógicos similares. Alvaro das Casas autor de teatro y escritor, con gran carga satírica y ansias didácticas, crea e impulsa los "Ultreias" que agrupaba a escolares de diferentes edades con la idea fundamental de divulgar y conocer la inmensa riqueza cultural de la nacionalidad gallega. En sus trabajos se tenía en cuenta el Folklore, la Geografía, la Arqueología, la Música, etc. Su símbolo estaba constituido por el trisquele miñoto y tenían incluso un himno los "Ultreias", que se refería a la hermandad existente entre las naciones "célticas", que cantaban los alumnos: "Eil Armónica, Cornubia, Cambria/Escocia, Eirin, Galaecia y la isla de Man/. Son las siete naciones celtas/ hijas del Padre Breogan". Su labor también fue interrumpida por la Guerra Civil. Alvaro das Casas mantenía un fuerte sentimiento nacionalista cargado de galleguismo que se apoyaba en conocimientos históricos y geográficos, que se reflejan en su Diario "Jornadas de Bastian Albor"(Orense, 1931). En los "Ultreias", siguiendo el espíritu de la época romántica, subsiste todavía la concepción céltica, que consideraba que los celtas habían sido los grandes civilizadores y conformadores de la etnia gallega.

Existieron también experiencias aisladas, a nivel individual, como las llevadas a cabo por maestros como Vales Villamaria y M. Torres, este último excelente pintor, que basaba la pedagogía en aprender del medio en que se vive y en la cultura nacional gallega; así Manuel Torres dá a la imprenta su "Recuerdo geográfico de nuestra Tierra", en que vincula la escuela al medio de la villa de Marin, aportando dibujo, viajes y refranes populares marineros.

NUESTRA EXPERIENCIA: COMO CONOCER Y CRITICAR EL ENTORNO Y LO QUE EL HOMBRE HACE Y DESHACE

El año 1982 se inicia la experiencia "Conhecer Galiza" con el apoyo de la ASPG y el Museo Arqueológico de A Corunha, San Antom. En 1983 se programa la experiencia desde el propio Museo citado, a través del Servicio de Pedagogia, en base a programación de giras culturales por todo el territorio nacional gallego e inclusive por aquellos paises y tierras que pueden tener relación con la Galicia actual y/o la Histórica. Dentro de esa programación también se incluye "Conhecer a tua cidade", con el fin no solo de comprender la belleza de las cosas y crear sensibilización frente al medio, comprender y saber ver la hermosura de un paisaje, etc. También en la otra cara de la experiencia esta el dar a conocer los desaciertos cometidos por el hombre con su medio y a partir de ahí iniciar un proceso crítico, en sentido tanto informativo como formativo.

Integrar al indivíduo en el medio es un objetivo importante, así como el que adquiera conciencia de su responsabilidad frente al mismo. La interrelación coordinada entre los que formaron los grupos de las giras culturales constituye también otro objetivo de manera que mientras, perciben una leyenda o exponen una experiencia, toman notas, realizan dibujos, etc. de la realidad observada. La participación de todos es importante, a fin de no marginar a nadie y estimular las propias posibilidades de cada persona.

Estos grupos que participan en las giras culturales no tienen diferencias de edad, ni influyen variantes de clase social, profesión o especialidad y todos aportan su contribución a la labor común: ir conociendo su país, su lengua y su cultura. El patrimonio cultural como memoria común del Pueblo Gallego. Lentamente en estas excursiones pedagógicas compartidas interdisciplinariamente con etnógrafos, arqueólogos, historiadores, pedagogos, geólogos, biólogos, etc., se fue comprendiendo poco a poco el interés de la gente que participaba por toda la cultura nacional gallega. Se consiguió también conectar con intelectuales, poetas, cronistas y expertos o animadores locales de cada comarca a visitar.

Las diferencias entre el mundo urbano y el rural o entre el industrial y el campesino fue percibido por los participantes en las giras, consiguiendo que a través de la interrelación social y la interdisciplinaridad, los asistentes pudiesen pasar de expectadores a actores responsables, no solo en el entorno inmediato sino incluso para con respecto a la propia historia.

Caminatas hasta puntos inaccesibles para vehículos, estudios de geologia, de flora y fauna, recogida de muestras, fiestas

y juegos populares, visita a casas de campesinos, etc. permitió abrir la frontera que inicialmente estaba establecida entre los diferentes medios y fomentó una mayor integración social y en la propia comunidad nacional gallega.

UNA CLASE SIN AULA Y LA LECTURA ITINERANTE E INTEGRAL DEL ENTORNO

La experiencia pedagógica resultó muy interesante si bien aún no ha podido ser evaluada debidamente. Los grupos constituyen una clase de adultos que carece de aulas, pero que las encuentran en un medio sugerente que provoca múltiples relecturas posteriores y contrastes con la realidad viva del medio en un proceso de interacción que se efectúa con el entorno, de forma globalizada dentro del contexto nacional de la comunidad gallega y de su cultura histórica propia.

Otro resultado de intereses ha sido el comprobar como se producía la desintimidación de los participantes en las giras, objetivos que se procuró conseguir siempre a base de buenos animadores culturales, que hacen que cada persona aporte su contribución para todos, de forma que todos tengan algo que decir al conjunto.

objetivos que se procuró conseguir siempre a base de buenos animadores culturales, que hacen que cada persona aporte su contribución para todos, de forma que todos tengan algo que decir al conjunto.

Se ha establecido así una fusión entre animador y desintimidación/interacción

Desintimidación

Función de animador

Interacción

Esta acción ha provocado que se asuma el entorno, ayudó a observarlo, entenderlo totalmente. Estimuló el interés por la recogida de fotografías, especies biológicas, muestras geológicas, dibujos, etc., elementos que darán lugar a la elaboración de una Guía de Galicia y a la colaboración con instituciones populares.

En el Museo se realiza la coordinación y recogida de todo este material, diapositivas, filmes, cintas magnetofónicas, dibujos, colecciones, etc. habiéndose creado ya un legado importante para el conocimiento y estudio de nuestra memoria cultural.

El trabajo colectivo, lejos de cualquier acción individualista, ha tenido como misión el completar el puzzle que hace relación a la cultura gallega, conexionando el pasado con el presente que vivimos, de forma que todos puedan colaborar en tal proceso.

Además se establece la colaboración con los medios de comunicación social, para los que algún periodista realizó la información de estas experiencias, a fin de ser dadas a conocer a la opinión pública. También colaboran los participantes. Por otro lado existen colaboraciones con las asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, municipios, etc.

Finalidad importante es la formación progresiva de animadores culturales, muchas veces a partir de profesores de EGB y profesorado, capaces de asumir la experiencia y programar otras similares.

ALGUNOS RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS "CONHECER GALIZA" Y "CONHECER A TUA CIDADE"

Realmente muy poco tiempo se lleva trabajando con el proyecto para poder realizar una evaluación correcta del mismo, pero aún así se ha logrado la integración en el medio y en la cultura del país, con cotas elevadas de participación.

Incluso se mantienen las experiencias durante todo el año, invierno y verano, sabiendo valorarse no solo el buen tiempo sino también el tiempo de invierno, con lluvia y tormenta, sin perjudicar el proyecto que todavía funciona en la actualidad.

Se consiguió obtener una idea globalizadora de la nación gallega, de su cultura y de su lengua, de su inscripción necesaria en el área propia a que pertenece: galaico-luso-brasileña; de sus vínculos con otros Pueblos en el pasado, de la historia nacional y local; del medio físico; de la geologia, geografía, con aspectos muy positivos de evaluación de temas importantes económico-sociales, etc.

Los grupos han oscilado entre 40/60 personas, originándose cada vez más grupos que obligaron a la aparición de nuevos animadores culturales voluntarios, dispuestos a continuar la tarea iniciada en el nacionalismo gallego, histórico, con los "Ultreias", "Irmandades da Fala" y "SEG" de la segunda República, en sus viajes pedagógicos y de estudio de nuestra realidad cultural nacional.

Los resultados obtenidos, grosso modo son:

- Crear un sentimiento colectivo y de identidad (pertenencia nacional)
- Amor e identificación con el medio
- Espíritu crítico sobre el propio medio
- Relación con el medio, de áreas disciplinarias próximas
- Revalorización de las instituciones populares
- Elaboración de material didáctico a partir de la realidad experimentada
- Recogida de material para componer el puzzle de la memoria cultural colectiva
- Formación integral de los participantes en el grupo y en el medio, de forma globalizadora del contexto gallego
- Elaboración de trabajos y experiencias de profundización en las parcelas estudiadas o vividas en las excursiones culturales
- Colaboración con el Servicio Pedagógico del Museo de forma abierta y desinteresada.

ESTUDIO DO ENTORNO: CAMBADOS, XENTES, FEITOS E COSTUMBRES

AUTOR : Adela Leiro e José Ramon Daporta
M.R.P. : Escola de Uran de Galiza
C.A. : Galiza

INTRODUCCION: o por qué do traballo:

a) Análise da situación do estudio do entorno na escola:

—Aínda que son moitas hoxendía as propostas de traballo sobre o estudio do entorno e a importancia de leva-lo medio á escola, estamos diante dunha situación —que é a real nunha gran maioría das escolas— de desvinculación total dos programas (chamándolle programas, por unha banda ós que nos veñen marcados polo ministerio, e por outra ś dos libros de texto que ó fin é o que seguen unha gran mioría de maestres) a ese entorno real.

Canda falamos de desvinculación de programas non nos referimos a non da-los temas, ou a non contempla-la realidade a nivel anecdótico ou exemplificante na programación, senón a algo moito máis grave e que é ó que se lle da a miúdo menos importancia: o feito de ter en conta *como o neno aprende*, é decir, como vai facendo seus uns conceptos e dominando unhas situacións poñendo en xogo sempre as súas experiencias anteriores e combinándoas, resolvendo problemas. Feito que por suposto agrávase nos ciclos inicial e medio.

Esta desvinculación ven dada por unha banda polo feito de que se sigan marcando os programas en base a temas de trabalo, dándolle moi pouca importancia á metodoloxía e á graduación nas dificultades dos obxetivos, ou fecendoo de modo tan confuso que ó cabo o que o maestro saca son os tíduos das leccións. Por outro lado está o feito das editoriáis e dos libros de texto que ó estar feitos a nivel xeral nin contemplan as realidades propias de cada zona, ou dan os conocimentos e a información demasiado elaborados eliminando o camiño de que o neno descubra e aprenda por sí mesmo a base de realizar accións e operacións sobre os obxetos, seres e feitos que ten á man.

—Outro problema de importancia no marco rural galego é o das concentracións escolares que fan que o neno teña que desplazarse moitos kilómetros fóra incluso da súa comunidade de convivencia normal (parroquia, aldea).

—A non identificación do profesor co entorno onde desarrolla o seu traballo pode ser causada por varios motivos. Por un lado o tema dos traslados dándose situacións de traballar en zonas aílladas totalmente dos seus intereses sociáis, e polo outro a falla de profundización nos métodos de traballo. A pesares de haber actualización, esta non pasa moitas veces de ser superficial e quedarse na técnica, no resultado a obter, sin ter en conta o proceso lóxico pra traballalo, é decir, sin ter en conta a evolución psicolóxica do neno.

b) Marco no que se desarrolla a experiencia:

O traballo que expoñemos ten como marco dous colexios públicos de E.X.B. dunha comarca galega de economía mixta campo-mar e cunha representación industrial mínima derivada especialmente da pesca. E unha zona de población dispersa con pequeños núcleos e empresas familiares (barcos de pesca de baixura, invernaderos, cultivos de viña, etc.). Posee gran riqueza de tradicións, especialmente na parte rural; aquí as leccións que enseñan os refráns dirixen aínda moitos aspectos da vida diaria: traballos, épocas de realizalos, faenas, tempo, xogos infantís, festas, etc.; as creencias seguen condicionando maneiras de actuar e algunhas ceremonias fanse seguindo tradicións que se perden no tempo.

DESARROLLO DA EXPERIENCIA:

A experiencia concreta que citamos está desarrollada na segunda etapa de E.X.B. en varias áreas: lingua galega, cencias naturáis, expresión plástica, cencias sociáis, etc., e o que nos sirve de mostra do traballo e unha publicación feita polos alumnos de 8º nivel coa colaboración de outros de diferentes edades no curso 1980/81 con tódolos datos recollidos e estructurados coa finalidade de vendela como axuda prá excursión de fin de curso. A acollida que tivo a nivel popular foi moi grande, mostra deso é ue a maioría da xente das aldeas, que non ten como hábito leer nada, leeuna enteira porque atopaban alí toda a súa vida diaria.

Motiva-lo traballo nos nenos en este tipo de actividades é sinxelo. A pesares de que nun principio consideraban perde-lo tempo estudiar na escola as cousas da súa vida diaria, ó empezar a descubrir a cantidade de cousas que se poden aprender dos familiares, preguntando á xente ou facendo saídas da aula entusiasmáronse na tarea. Outra das cousas que fai que os nenos teñan interés é o facer unha publicación ou deixar constancia dalgunha maneira (por medio dun arquivo, facendo exposicións no colexio, expoñendo eles mesmos os temas, traendo á aula persoas do pobo que poidan comunicar experiencias, etc.) do que investigan ou aprenden.

A clase orgaízase de dúas maneiras. Por unha banda adícase un tempo ó estudo monográfico dun tema e todos participan no traballo, facendo coincidir ese estudo coa época do ano en que se está desenvolvendo o que se está a investigar: así por exemplo en outono estudise a vendima e os traballos do viño e o millo, durante os meses de inverno ostraballos da pesca, etc. Outros traballos fanse por equipos que se especializan nun tema, por exemplo cruceiros, o traballo da tella, lendas, cantigas populares, etc.

A hora de face-la publicación cada equipo responsabilizouse de recoller e estructurar un aspecto coordinando os traballos e datos traídos por tódolos demáis nenos. Procurouse que en cada equipo houbera nenos que polo traballo dos seus pais ou por traballar eles mismos tiveran moita relación co tema. Algunhas sesións adicábanse a facer postas en común pra ver datos que faltaban, lagoas a cubrir ou discutir resultados e conclusións.

Como apoio ó traballo utilizamos fotografías aéreas, planos de diferentes escalas, recolleita de material como ferramentas, utensilios e artes de pesca, herbario, datos proporcionados por diferentes institucións (lonxa de pescadores, cámara agraria, censos municipáis, asociacións culturáis e deportivas, etc.), fotografías antiguas, etc.

Outra parte importante da actividade é a orgaízación de visitas de todo tipo: a artesáns, institucións, monumentos, industrias, praías, ríos, entrevistas con autoridades, etc.

Pra face-la publicación orgaízouse o traballo en base a un guión que aínda que está por apartados contempla aspectos interdisciplinares:

1.- Xeografía:

- situación e límites
- confección de mapas: físicos, artísticos, de cultivos, administrativos, etc.
- gráficas de población
- censos por actividades: industrias, tendas, bares...

2.- Historia:

- estudio das diferentes épocas en relación cos vestixios conocidos e as lendas
- investigación sobre a orixe dos nomes de cada lugar, rúa ou parroquia relacionandoo coa historia
- explicación da evolución urbanística a partir de fotografías antiguas.

3.- Arte:

- estudio das diferentes manifestacións artísticas
- inventario e descripción de monumentos de todo tipo
- estudio especial dos monumentos de arte popular: cruceiros, detalles de casas, etc.

4.- Os homes:

- escritores e artistas
- artesáns
- autoridades e persoaxes destacados

5.- As institucións:

- inventario e descripción das institucións públicas, asociacións, entidades deportivas, banda de música, etc.

6.- O mar:

- explicación da súa importancia prá economía da zona
- datos estadísticos
- calendarios de capturas e faenas
- descripción de artes de pesca e marisqueo
- embarcacións
- actividades derivadas: cultivos, bateas, etc.
- refráns, contos e lendas, cantares, creencias e adiviñas

7.- O campo:

- importancia
- datos estadísticos
- calendario de cultivos e faenas
- estudio especial do viño e o milho debido á súa importancia
- descripción de faenas e ferramentas utilizadas
- estudio de construccións auxiliares: piornos
- refráns, contos e lendas, cancións e adiviñas.

8.- A industria:

- inventario das industrias existentes
- estudio especial dos procesos da conserva

9.- As festas:

- descripción das festas por barrios e parroquias:
  - de tipo tradicional (Antroido, Nadal, Pascua) con especial tratamento das costumbres, comidas, cantares, etc.
  - de tipo relixioso ou popular

10.- Etnografia:

- creencias
- plantas medicináis
- tradicións (difuntos, supersticións)
- refráns por apartados
- adiviñas

11.- Xogos populares:

- estudio dos xogos infantís e de adultos de carácter popular.

A axuda económica prá publicación consigueuse a base de propaganda de bancos e caixas de aforros e algunhas industrias. Na parte publicada, debido á gran cantidade de datos conseguidos faltan algúns apartados.

Como resultado de esta actividade temos que decir que os nenos chegaron a un grado moi grande de domonio das técnicas de traballo en tódolos aspectos:

- linguaxe: na redacción, descripcións, entrevistas, consulta de bibliografía e documentos, vocabulario en xeral e particular de cada área ou traballo a estudiar.
- matemáticas: realización de gráficas, estadísticas, cálculos, medicións, escalas e planos, etc.
- plástica: representación bi e tridimensional de obxetos, esceas.
- ára social e natural: análisi e síntese, relación, causa-efecto. análise de variables, observación, interrelacións entre seres e medio, etc.

No aspecto afectivo e social consgueuse un reconocimiento de valores no entorno e a través deles a integración e o respeto no mesmo. Non hai que esquencer tampouco o gratificante que resultou prás nenos a publicación e sobre todo a gran acollida que esta tuvo na xente.

CONCLUSIONS:

Dado que a experiencia que presentamos está realizada nun centro público de E.X.B. normal situado nunha zona con abundantes problemas escolares por motivos sociáis ou familiares, podemos asegurar que en xeral non terían que existir pro-

blemas de ningún tipo pra levar a cabo esta metodoloxía en calquer colexio.

No noso entender o problema non reside en non dispoñer dun libro de texto axeitado, pois hai que situalo no seu xusto lugar e medida: instrumento de consulta e un instrumento de traballo da mesma categoría que calquera outro, e nunca o único a utilizar nin sustitutivo da investigación do neno ou do profesor.

A base do traballo, o punto de partida, debe vir marcado sempre polo marco de referencia que nos dé o neno e o seu entorno. Dentro desa línea as fases da programación que propoñemos son:

1.- Proposta de preguntas, experiencias ou situacións que nos sirvan pra conocer e situa-lo punto de partida, o conocimento que o neno ten do tema, as súas vivencias e experiencias en torno a el.

2.- Demarcación clara de obxetivos operativos concretos en orden de dificultades e tendo sempre en conta o proceso lóxico de conductas necesarias pra conquerir un obxetivo básico ou final.

3.- Elaboración, xunto co neno, do plan de traballo pra conquerir esos obxetivos e onde se marquen:

- actividades, experiencias, observacións a realizar, investigacións directas ou por medio de consultas e bibliografia, etc.
- proceso de traballo, temporalización, métodos, debates, etc.
- material necesario pra realizalo
- qué evaluar e cómo facelo, etc.

4.- Evaluación:

- por parte do alumno: reconocimento do proceso de evaluación e a situación do seu propio traballo con respecto ś criterios a seguir.
- por parte do profesor: seguimento, por medio dunha observación directa e continua, do proceso de traballo e da maneira de desenvolverse o neno ante el, de como vai adquirindo conductas e comprendendo feitos e conceptos; detectando problemas e plantexando sobre a marcha solucións.

Esta metodoloxía está entendida desde un punto de vista interdisciplinar, sin hacer das áreas compartimentos estancos e tendo sempre moi claro que o fundamental é o proceso de traballo, as conquistas pequenas que o neno vai conseguindo día a día e os problemas que atopa no seu traballo. Pra rematar ocúrresenos citar unha frase de Jean Piaget que resume todo o que queremos expresar: "Todo cuanto enseñamos al niño impedimos que lo descubra". O importante non é o que se aprende sinón descubrir cómo aprendelo.

ESTUDIO DEL ENTORNO: CAMBADOS, GENTES, HECHOS Y COSTUMBRES

(Trad. del original gallego)

AUTOR: Adela Leiro y José Ramon Daporta
M.R.P. : Escola de Uran de Galiza
C.A. : Galiza

INTRODUCCION: el por qué del trabajo:

a) Análisis de la situación del estudio del entorno en la escuela:

— Aunque hoy en día son muchas las propuestas de trabajo sobre el estudio del entorno y la importancia de llevar el medio a la escuela, estamos ante una situación —que es la real en una gran mayoría de escuelas— de desvinculación total de los programas (llamándole programas, por un lado a los que nos vienen marcados por el Ministerio, y por otro a los de los libros de texto que al fin son los que siguen una gran mayoría de maestros) a ese entorno real.

Cuando hablamos de desvinculación de programas no nos referimos a no dar los temas, o a no contemplar la realidad a nivel anecdótico o ejemplificante en la programación, sino a algo mucho más grave y que es a lo que se le da a menudo menos importancia: el hecho de tener en cuenta *como el niño aprende,* es decir, como va haciendo suyos unos conceptos y dominando unas situaciones, poniendo siempre en juego sus experiencias anteriores y combinándolas, resolviendo problemas. Hecho que por supuesto se agrava en los ciclos inicial y medio.

Esta desvinculación viene dada por un lado por el hecho de que se siguen marcando los programas en base a temas de trabajo, dándole muy poca importancia a la metodología y a la graduación en la dificultad de los objetivos, o haciéndolo de forma tan confusa que al final lo que el profesor saca son los títulos de las lecciones. Por otro lado está el hecho de las editoriales y de los libros de texto que, al estar hechos a nivel general, no contemplan las realidades propias de cada zona, o dan los conocimientos y la información demasiado elaborados eliminando la posibilidad de que el niño descubra y aprenda por sí mismo a base de realizar acciones y operaciones sobre los objetos, seres y hechos que tiene ante sí.

— Otro problema de importancia en el marco rural gallego es el de las concentraciones escolares que hacen que el niño tenga que desplazarse muchos kilómetros fuera incluso de su comunidad de convivencia normal (parroquia, aldea).

La no identificación del profesor con el entorno donde desarrolla su trabajo puede ser causada por varios motivos. Por un lado el tema de los traslados dándose situaciones de trabajar en zonas aisladas totalmente de sus intereses sociales, y por el otro, la falta de profundización en los métodos de trabajo. A pesar de haber actualización, esta no pasa muchas veces de ser superficial y quedarse en la técnica, en el resultado a obtener, sin tener en cuenta el proceso lógico para trabajarlo, es decir, sin tener en cuenta la evolución psicológica del niño.

b) Marco en el que se desarrolla la experiencia:

El trabajo que exponemos tiene como marco dos colegios públicos de E.G.B. de una comarca gallega de economía mixta campo-mar y con una representación industrial mínima derivada especialmente de la pesca. Es una zona de población dispersa con pequeños núcleos y empresas familiares (barcos de pesca de bajura, invernaderos, cultivos de viña, etc.). Posee gran riqueza de tradiciones, especialmente en la parte rural; aquí las lecciones que enseñan los refranes dirigen aún muchos aspectos de la vida diaria: trabajos, épocas de realizarlos, faenas, tiempo, juegos infantiles, fiestas, etc.; las creencias siguen condicionando formas de actuar y algunas ceremonias se hacen siguiendo tradiciones que se pierden en el tiempo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA:

La experiencia concreta que citamos está desarrollada en la segunda etapa de E.G.B. en varias áreas: lengua gallega, ciencias naturales, expresión plástica, ciencias sociales, etc., y lo que nos sirve de muestra del trabajo es una publicación hecha por los alumnos de 8º nivel con la colaboración de otros de diferentes edades en el curso 1.980/81 con todos los datos recogidos y estructurados, con la finalidad de venderla como ayuda para la excursión de fin de curso. La acogida que tuvo a nivel popular fué muy grande, muestra de ello es que la mayoría de la gente de las aldeas, que no tienen como hábito leer nada, la leyó entera porque allí encontraba su vida diaria.

Motivar el trabajo de los niños en este tipo de actividades es sencillo. A pesar de que en un principio consideraban como pérdida de tiempo el estudiar en clase las cosas de su vida diaria, al empezar a descubrir la cantidad de cosas que se podían aprender de los familiares, preguntando a la gente o realizando salidas del aula, se entusiasmaron en la tarea. Otra de las cosas que hace que los alumnos tengan interés es el hacer una publicación o dejar constancia de alguna manera (por medio de un archivo, haciendo exposiciones en el colegio, explicando ellos mismos los temas, trayendo al aula personas del pueblo que puedan comunicar experiencias, etc.) de lo que investigan o aprenden.

La clase se organiza de dos formas. Por un lado se dedica un tiempo al estudio monográfico de un tema y todos participan en el trabajo, haciendo coincidir ese estudio con la época del año en la que se está desarrollando lo que se va a investigar: así, por ejemplo, en el otoño se estudia la vendimia y los trabajos del maíz y del vino, durante los meses de invierno los trabajos de la pesca, etc. Otros trabajos se hacen por equipos que se especializan en un tema, por ejemplo "cruceiros", el trabajo de la teja, leyendas, canciones populares, etc.

A la hora de hacer la publicación cada equipo se responsabilizó de recoger y estructurar un aspecto coordinando los trabajos y datos traídos por todos los demás niños. Se procuró que en cada equipo hubiese niños que por el trabajo de sus padres o por trabajar ellos mismos tuvieran mucha relación con el tema. Algunas sesiones se dedicaban a realizar puestas en común para ver datos que faltaban, lagunas a cubrir o discutir resultados y conclusiones.

Como apoyo al trabajo utilizamos fotografías aéreas, planos de diferentes escalas, recogida de materiales como herramientas, utensilios y artes de pesca, herbario, datos proporciondos por diferentes instituciones (lonja de pescadores, cámara agraria, censos municipales, asociaciones culturales y deportivas, etc.), fotografías antiguas, etc.

Otra parte importante de la actividad es la organización de visitas de todo tipo: a artesanos, instituciones, monumentos, industrias, playas, ríos, entrevistas con autoridades, etc.

Para realizar la publicación se organizó el trabajo en base a un guión que, aunque está por apartados, contempla aspectos interdisciplinares:

1.- Xeografía:

— situación y límites
— confección de mapas: físicos, artísticos, de cultivos, administrativos, etc.

- gráficas de población
- censos por actividades: industrias, tiendas, bares...

2.- Historia:
- estudio de las diferentes épocas en relación con los vestigios conocidos y las leyendas.
- investigación sobre el origen de los nombres de cada lugar, calle o parroquia, relacionándolo con la historia.
- explicación de la evolución urbanística a partir de fotografías antiguas.

3.- Arte:
- estudio de las diferentes manifestaciones artísticas
- inventario y descripción de monumentos de arte popular: "cruceiros", detalles de casas, etc.

4.- Los Hombres:
- escritores y artistas
- artesanos
- autoridades y personajes destacados

5.- Las Instituciones:
- inventario y descripción de las instituciones públicas, asociaciones, entidades deportivas, banda de música, etc.

6.- O Mar:
- explicación de su importancia para la economía de la zona
- datos estadísticos
- calendarios de capturas y faenas
- descripción de artes de pesca y marisqueo
- embarcaciones
- acrividades derivadas: cultivos, mejilloneras, etc.
- refranes, cuentos y leyendas, cantares, creencias, adivinanzas, etc.

7.- El Campo:
- importancia
- datos estadísticos
- calendario de cultivos y faenas
- estudio especial del vino y el maíz debido a su importancia
- descripción de faenas y herramientas utilizadas
- estudio de construcciones auxiliares: hórreos
- refranes, cuentos y leyendas, canciones y adivinanzas

8.- La Industria:
- inventario de las industrias existentes
- estudio especial de los procesos de la conserva.

9.- Las Fiestas:
- descripción de las fiestas por barrios y parroquias:
  - de tipo tradicional (Carnavales, Navidad, (Pascua) con especial tratamiento de las costumbres, comidas, canciones, etc.
  - de tipo religioso o popular.

10.- Etnografía:
- creencias
- plantas medicinales
- tradiciones (difuntos, supersticiones)
- refranes por apartados
- adivinanzas

11.- Juegos Populares:
- estudio de los juegos infantiles y de adultos de carácter popular.

La ayuda económica para la publicación se consiguió a base de propaganda de bancos y cajas de ahorros y algunas industrias. En la parte publicada, debido a la gran cantidad de datos conseguidos, faltan algunos apartados.

Como resultado de esta actividad hemos de decir que los niños alcanzaron un grado muy grande de dominio de las técnicas de trabajo en todos los aspectos:
- Lenguaje: en la redacción, descripciones, entrevistas, consulta de bibliografía y documentos, vocabulario en general y particular de cada área o trabajo a estudiar.
- matemáticas: realización de gráficas, estadísticas, cálculos, mediciones, escalas y planos. etc.
- plástica: representación bi y tridimensional de objetos y escenas.
- área social y natural: análisis y síntesis, relación, causa-efecto, análisis de variables, observación, interrelaciones entre seres y medio, etc.

En el aspecto afectivo y social se consiguió un reconocimiento de valores en el entorno y a través de ellos la integración y el respecto al mismo. No hay que olvidar tampoco lo gratificante que resultó para los niños la publicación y sobre todo la gran acogida que ésta tuvo en la gente.

CONCLUSIONES:

Dado que la experiencia que presentamos está realizado en un centro público de E.G.B. normal situado en una zona con abundantes problemas escolares por motivos sociales o familiares, podemos asegurar que en general no deberían existir problemas de ningún tipo para llevar a la práctica esta metodología en cualquier colegio.

A nuestro entender el problema no reside en no disponer de un libro de texto adecuado, pues hay que situarlo en su justo lugar y medida: instrumento de consulta y un instrumento de trabajo de la misma categoría que cualquier otro, y nunca el único a utilizar ni sustituto de la investigación del niño o del profesor.

La base del trabajo, el punto de partida, debe venir marcado siempre por el marco de referencia que nos de el niño y su entorno. Dentro de esa línea las fases de programación que proponemos son:

1. Propuesta de preguntas, experiencias o situaciones que nos sirvan para conocer y situar el punto de partida, el conocimiento que el niño tiene del tema, sus vivencias y experiencias en torno a él.
2. Demarcación clara de objetivos operativos concretos en orden de dificultad y teniendo siempre en cuenta el proceso lógico de conductas necesarias para alcanzar un objetivo básico o final.
3. Elaboración, junto con el niño, del plan de trabajo para conseguir esos objetivos y donde se marquen:
   - actividades, experiencias, observaciones a realizar, investigaciones directas o por medio de consultas y bibliografía, etc.
   - proceso de trabajo, temporalización, métodos, debates, etc.
   - material necesario para realizarlo
   - qué evaluar y cómo hacerlo.
4. Evaluación:
   - por parte del alumno: reconocimiento del proceso de evaluación y la situación de su propio trabajo con respecto a los criterios a seguir.
   - por parte del profesor: seguimiento, por medio de una observación directa y continua, del proceso de trabajo y de la manera de desenvolverse el niño ante él, de como va adquiriendo conductas y comprendiendo hechos y conceptos; detectando problemas y planteando soluciones sobre la marcha.

Esta metodolgía está entendida desde un punto de vista interdisciplinar, sin hacer de las áreas compartimentos estancos, y teniendo siempre muy claro que lo fundamental es el proceso de trabajo, las pequeñas conquistas que el niño va consiguiendo día a día y los problemas que encuentra en su trabajo. Para terminar se nos ocurre citar una frase de Jean Piaget que resume todo lo que queremos expresar: "Todo cuanto enseñamos al niño impedimos que lo descubre". Lo importante no es lo que se aprende, sino descubrir cómo aprenderlo.

O LABORATORIO GEOLOGICO DE LAJE: UMHA EXPERIENCIA PEDAGOGICO-CIENTIFICA

AUTOR : Ramón Vidal
M.R.P. : Jornadas do Ensino
C.A. : Galiza

E conhecido com esta nome a única Instituiçom existente na Península Ibérica, dedicada exclusivamente à promoçom do conhecimento geólógico de Galiza e do Hercínico Peninsular)O Hercínico é umha etapa da história geológica da Terra que abranje o período de tempo compreendido entre 370 e 220 milhons de anos antes do presente. E em Galiza donde o Hercínico apresenta as melhores exposiçons das rechas formadas nesse tempo de todo o mundo).

A Instituiçom "Laboratório Geológico de Laje" colheu nome da sua primeira localizaçom, na Vila de Lage, na provincia da Corunha, donde o prof. Parga Pondal continuou esta vez fora da Universidade os seus trabalhos sobre Geologia Galega.

Ao longo dos mais de 40 anos da sua existência o labor realisado desde o Laboratório de Laje foi inorme e de grande mérito nomeadamente se se tem em conta que nunca teve ajuda algumha de importância de Instituicons oficiais, e que segue ainda hoje sem as recever, polo que a sua persistência é devida ao pulo do seu único e actual Director o Dr. Parga Pondal e dos colaboradores que o ajudarom ao longo desse tempo.

O importante papel do Laboratório ao logo desses mais de 40 anos de existéncia no ámbito pedagógico-científico está já reconhecido tanto no mundo de Ciência geológica quanto no do Ensino.

No primeiro momento, a funcionalidade da Instituiçom esteve baseada no conhecimento que do terreno tinha o próprio Director do Laboratório Geológico; consequência do trabalho realisado forom a confeccçom do Mapa Geológico da Galiza a escala 1:50.000 entre os anos 1953-59. Isto deu lugar à primeira síntese moderna de Geología Galega desde 1853 (G. Schulz), quando o Dr. Parga Pondal publica em 1963 na sua carta Mapa Petrográfico Estrutural da Galiza.

O estado isolado da Galiza, sem Faculdade de Ciências Geológicas na sua Universidade, junto com o superior conhecimento que da Gaologia galega tinha o Dr. Parga provocou que dirigira as investogaçons de Geologia galega, realisadas nomeadamente por Universidades do estrangeiro (alemas, holandesas, francesas, inglesas, belgas), e algumhas por Universidades espanholas, as que o prof. Parga situou em áreas diferentes de trabalho de forma coordenada a fim de chegar a um conhecimento equilibrado de toda a Geologia galega.

Assim foi, com efeito, como os holandêses (Univ. de Leiden) dedi de Montpelier, Nancy, Estrasburgo) aos granitos e os alemâns (Münster) ao estudo do Paleozoico sedimentário.

O mais de interesse nesta etapa da Instituiçom foi alem da coordenaçom do estudos dessas Universidades, a criaçom das Reunions de Geologia do NO Peninsular donde se fazia o intercâmbio de ideias e dos vanços alcançados nos conhecimentos geológicos. Assim, fixerom-se três Reunions nos anos 1961, 1967 e 1969 com as suas publicaçons.

Foi fruto tamem deste trabalho conjunto a realizaçon de umha Cartografía de sintese, a primeira em que se tem em conta a Geologia de Portugal e das Astúrias, Leom e Salamanca, interpretadas conjuntamente com a da Galiza. E o primeiro esforço de síntesi internacional nom so polas colaboraçons, senom em quanto tem em conta a Geologia do entorno galego.

A primeira etapa vai finalizar em 1978, deixando tras si muitas publicaçons (47) sobre Geologia Galega e do Hercínico Peninsular, alem dos três volumes das Reunions Internacionais organizadas polo Laboratório; a, ehlor Cartografía do NO Peninsular às escalas 1:50.000, 1:400.000 e 1:500.000. Esta tamem em preparaçom o novo mapa a escala 1:500.000 do Maciço Hespérico Peninsular em que se colhe a metado oriental da Península e que vai sair do prelo quatro anos mais tarde, em 1982.

A 2ª etapa do Laboratório Geológico

Em 1978, como dizemos acima, começou a 2ª etapa do Laboratório Geológico-Fundaçom Parga Pondal, em que a Instituiçom adquire umha nova configuraçom.

Com a presença do prof. Parga, já retirado da investigaçom práctica da Geología, é criado um Conselho Científicodo que forman parte distintos professores de diferentes Universidades especialmente significadas na investigaçom actual da Geologia Galega. (Oviedo, Madrid, Santiago). Será este Conselho Científico o que continue as actividades científicas do Laboratório Geológico de Laje.

A publicaçom dos Cadernos do Laboratório Geológico de Laje venhem ser o orgao de expressom da Instituiçom, tendo sido editados ate agora 5 volumenes que contenhem mais de cêm colaboraçons sobre Geología Galega e do Hercínico. Tamem segue-se realisando, mantendo a velha tradiçom do Laboratório, todos os anos Reunions de Geologia (desde 1979 forom realizadas 5) às asistem investigadores da Geologia da Galiza e do Hercínico.

Paralelamente a estas actividades o Laboratório Geológico mantem diferentes Grupos de Trabalho, relativamente a espeiros da Geologia da Galiza. Assim o Grupo Galego do Quaternário, o Grupo de Divulgaçom da Geología da Galiza, o Grupo de Geologia do NO da Peninsula.

Alem disso, o Laboratório de Laje mantem tamem um serviço de Biblioteca e Documentaçom para informar a quantas pessoas tenham interesse sobre os trabalhos feitos até o momento sobre a Geologia Galega e/ou sobre o Hercínico Peninsular.

O conhecimento actual da Geologia da Galiza, umha das mais difíceis de conhecer de toda a Europa, tem hoje um grande nivel tanto na Peninsula quanto no estrangeiro, sem lugar a dúvidas polo trabalho do Laboratório Geológico de Laje – Fundaçom Parga Pondal, dirigido por este ilustre investigador e professor.

AUDIOVISUAL DE RECONSTRUCCIÓ HISTÒRICA

AUTOR : Angel Tarrés
M.R.P. : Moviment Educatiu del Maresme
C.A. : Catalunya

1. ABAST
Inter-seminaris; Àrees: (Plàstica, Socials, (Geo-Hist.).

2. MOTIVACIÓ
S'explica la lluita d'un poble (Lanuza), del Pirineu aragonès, per la seva supervivència en front d'una "empresa elèctirca". L'empresa vol construir un pantà que negarà els prats del poble i ocasionarà l'èxode de la població.

3. MITJANS
S'explicarà com era el poble a través de diapositives; el seu entorn i la seva economia es deduiran a través de les imatges i duna breu explicació. Les imatges mostren les protestes del habitants que van deixar gravades a les parets i pedres del poble. (Això és observable encara avui, ja que el lloc no està totalment submergit).

Deducció Plàstica: Els alumnes reconstruiran el poble en cartró i paper, crearan els seus habitants amb fang; els pintaran i els dotaran d'una personalitat segons la seva imaginació.

Deducció Històrica: Els alumnes reproduiran els diàlegs, l'estat d'ànim, els arguments, la lluita, etc., dels habitants que volen impedir la construcció de la presa. Escriuran guions on es reflecteixen les idees dels habitants.

4. L'AUDIOVISUAL - MÈTODE
Es gravaran els guions per part dels alumnes, que adaptaran cada un, a un personatge (el mateix que hagin "recreat" en fang (ferrer, pastor, capellà, enginyers, etc.).
Es realitzaran diapositives dels personatges en el seu ambient i vistes del lloc en miniatura.

5. EXPLOTACIÓ DEL MATERIAL
Es passarà el material fictici, que han creat els alumnes, barrejat amb les vistes actuals del lloc, mentre una veu en "off" explica què ha passat. L'alternen les converses fictícies i suposades dels "habitants".
Si és possible, les fotos les faran els propis alumnes.
Despres de visionar l'àudiovisual es discutirà sobre la conveniència o no d'aquest tipus d'obres hidràuliques: a qui beneficien, si tenen raó els habitants, el paper del progres al món, el paper de les grans companyies, els monopolis, l'energia, etc.

TREBALL PEDAGÒGIC SOBRE "EL MUSEU DEL VI" DE VILAFRANCA DEL PENEDÉS

AUTOR : A. Navarro, C. Pla, J. Sàbat
M.R.P. : Grup de Mestres del Penedès
C.A. : Catalunya

Contingut del treball:
- Visita pedagògica al Museu del Vi.
- Audiovisual sobre la vinya i el vi. Títol "LA VINYA, DE LA PODA A LA VEREMA."

  Està format per 100 diapositives, i un casset amb el text.
- Dossier de treball pel mestre/a, format per:
  - Vocabularis del cep, de la verema i el celler, de les feines del pagès, dels estris per a tractaments de la vinya, i dels principals enemics de la vinya.
  - Proposta d'exercicis.
  - Guia de l'audiovisual.
- Informació general sobre el Museu del Vi.

Aquest treball ha estat preparat per:
- Angels Navarro, Cassimir Pla, Joan Sàbat.

Elaborat a proposta de la Comissió de Cultura de l'**Ajuntament de Vilafranca del Penedès.** (Alt Penedès).

NOTES: Durada de l'audiovisual, 25 minuts. Les 100 diapositives i la cinta (grabada), van sincronitzades.

TRABAJO PEDAGOGICO SOBRE "EL MUSEO DEL VINO" DE VILAFRANCA DEL PENEDES

(Trad. del original catalán)

AUTOR : A. Navarro, C. Pla, J. Sàbat
M.R.P. : Grup de Mestres del Penedès
C.A. : Catalunya

Contenido del trabajo:
- Visita pedagógica al Museo del Vino.
- Audiovisual sobre la viña y el vino. Título "LA VIÑA, DE LA PODA A LA VENDIMIA".

  Está compuesto por 100 diapositivas i una cassette con el texto.
- Dosier de trabajo para el maestro/a, formado por:
  - Vocabulario de la cepa, de la vendimia i la bodega, del trabajo del agricultor, de los utensilios para tratar la viña, i de los principales enemigos de la cepa.
  - Propuesta de ejercicios.
  - Guía de audiovisual.
- Información general sobre el Museo del Vino.

Este trabajo ha estado elaborado por: Angels Navarro, Casimir Pla, Joan Sàbat.
Preparado a propuesta de la Comisión de Cultura del **Ayuntamiento de Vilafranca del Penedès.** (Alt Penedès).

Notas: La durada del audiovisual es de 25 minutos. Las 100 diapositivas y la cinta, van sincronizadas.

EL PLANETARI DE L'ANTIGA ESCOLA DEL MAR

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : Catalunya

Pocs nens, i fins pocs adults, de la ciutat han vist un cel estrellat, si no és en sortides esporàdiques al camp, a la muntanya o al mar, i encara si les han fetes amb algú que hagi sabut fer-los-el mirar. Segurament que si el contemplen i s'hi fixen atentament, es swntiran atrets pel seu misteri i la seva grandiositat. Com més es mora, més estels es veuen i com més s'observa més característiques se'n van descobrin . . .

A poc a poc, s'aprèn que uns astres titil.len més que uns altres, que l'aspecte del cel estrellat canvia amb el pas dels mesos i amb el de les estacions; que les figures que formen les estrelles no varien malgrat el seu moviment aparent; que hi ha uns astres errants sobre el fons constant de les constel.lacions.

Què són aquestes nubositats grisenques que es veuen en les nits fosques, d'atmosfera transparent . . . . . ? Què passa allà lluny, a les estrelles? . . .

Voler penetrar el misteri ja és una entrada al món de la ciència.

El Planetari —aparell que dóna nom a l'edifici on està instal.lat— és l'instrument idoni per a poder-se familiaritzar amb els objectes i aconteixements de l'espai extraterrestre, sense haver d'estar pendent de les condicions meteorològiques adequades per a l'observació. Pensant en els seus orígens més remots, el podem considerar successor de les esferes armil.lars. L'evolució de la tècnica científica va arribar a la fabricació dels Planetaris moderns, l'any 1923. Va ser aquest any, que la casa alemanya Zeiss va efectuar la primera projecció d'estrelles, planetes, Sol i Lluna, sobre una pantalla fixa, de forma de cúpula de 16 m. de diàmetre, que representava el firmament. Actualmente, als principals paisos de tots els continents, hi ha planetaris petits, mitjans i grans, Espanya —i concretament Barcelona— en té de mitjans i de petits. Un planetari està dotat de nombrosos projectors i de mecanismes capaços de desenvolupar una velocitat angular superior a la de la rotació terreste. Els planetaris permeten seguir, en un curt espai de temps, els moviments dels astres visibles a simple vista des de qualsevol indret de la Terra, durant un dia, un any o periodes més llegars de temps. Amb els planetaris més grans, que compten amb accesorios electrònics complexos, es pot aconseguir la demostració d'eclipsis, de desplaçaments de cometes i, fins i tot, es pot arribar a simular un viatge espacial.

EL PLANETARI DE L'ESCOLA DEL MAR

El petit planetari municipal instal.lat a l'Antiga Escola del Mar, és el model Nova III dels Spitz Laboratories dels Estats Units i està pensat per a poder-hi realitzar un aprenentatge de l'Astronomia, fonamentalment a nivell d'Ensenyament General Bàsic. L'ajuntament de Barcelona el va adquirir en ocasió del cinquantè aniversari de l'Escola del Mar. Aquest Planetari és un dels pocs que hi ha actualment a l'Estat Espanyol i el primer dedicat exclussivament a escolars. Els alumnes hi poden treballar com en un vertader laboratori d'Astronomía. L'activitat educativa que s'hi desenvolupa es concreta en sessions de caràcter teòric i pràctic dedicades a les escoles de la Ciutat i dels seus voltants i coordinades per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

OBJECTIUS DE LES SESSIONS

Les sessions del Planetari es proposen els següents objectius generals que abasten tots els nivells d'aprenentatge:

- Proporcionar un coneixement elemental dels astres que integren l'univers, els seus moviments i agrupacions, amb les seves causes i conseqüències.
- Iniciar els alumnes en l'aprenentatge de la Geografia Matemàtica i de l'Astronomia de Posició.
- Propiciar la pràctica de la metodologia científica (observació, investigació i comprovació).
- Desenvolupar el domini de les expressions i vocabulati específics de l'Astronomia, tot incrementant el llenguatge científic dels alumnes.
- Integrar el coneixement teòric de la Ciència amb la seva aplicació pràctica a la vida quotidiana.

Aquests objectius es desglossen en altres de bàsics pensats per als Cicles Mitjà i Superior, com a passos fonamentals, no solament a nivell de l'aprenentatge de l'Astronomía per ella mateixa, si nó per a poder dur a la pràctica la formació integral dels alumnes. I això, perquè pensem que l'Astronomía, a més d'ajudar els nois/es per a que arribin a comprendre llur pròpia existència, ha de ser un mitjà per a què adquireixen una disciplina científica aplicable a tots els ordres de la vida.

TEMES I MATERIAL DIDÀCTIC

El tema teòric general de la primera visita "El cel de Barcelona, avui", pensat com una aplicació introductòria dels conceptes elementals d'Astronomía i la presentació del Planetari amb les seves diverses possibilitats, s'exposa en tres moments:

1. Presentació històrica del Planetari i de la seva situació respecte de l'horitzó local;
2. Desenvolupament de la sessió a partir de la posició del Sol a l'hora de la visita; i
3. Respostes a les preguntes dels assistents sobre aspectes tractats a l'explicació que no hagin quedat suficientment clars.

En principi, el tema esmentat es divideix en dos nivells fonamentals: un primer que abasta els 3er. y 4art. nivells i un segon que ho fa del 5è al 8è més Formació Professional. Dins de cadascun d'ells la profunditat dels conceptes es gradua d'acord amb el nivell real del curs assistent.

La sessió dedicada al primer d'aquests dos nivells, "Què veiem al cel?, té com a objectiu científic l'aprenentatge de l'existència dels cossos celestes comuns, entre els quals s'hi considera inclosa la Terra, amb les seves característiques elementals més destacades i referit, sempre, a "El cel de Barcelona, avui" per tal que el nen/a pugui verificar, en la realitat quotidiana, el que ha observat al Planetari.

En canvi, les sessions per a l'altre nivell apunten, concretament, a aprendre a observar el cel de Barcelona durant les diferents èpoques de l'any i a analitzar-ne les causes i les conseqüències.

El material de dispositives, per tant, es reparteix en dos grups: el del primer nivell que reuneix les imatges de tots els conceptes donats i el del segon amb les constel.lacions, astres i instrumental d'observació. Dins de cada grup, la quantitat i el tipus de les diapositives s'adequa al curs que fa la visita i durant la projecció es fan les explicacions pertinents.

A partir del 5è nivell, es projecten l'eclíptica i l'equador celeste i, a 7è i 8è, s'utilitza el meridià o línia graduada Nord-Sud que permet adonar-se de l'existència de coordenades celestes i realitzar l'aprenentatge elemental del seu funcionament, sobretot el de les coordenades horitzontals.

Un cop acabada la sessió, es lliura als mestres del grup, un dossier amb suggerències de treball i bibliografia, corresponents als temes tractats. Al mateix temps, se'ls demana que els seus alumnes realitzin, el més aviat posible (en preferència el mateix dia de la sessió) un treball lliure tant en el contingut com en l'estil, fet sense cap mena d'assessorament ni consulta, sobre la visita efectuada. Aquests treballs cal enviar-los al Planetari on s'estudien detingudament per tal que les conclusions que se'n

treguin ajudin a millorar, dia rere dia, el treball amb les visites posteriors.

Les sesions de caràcter pràctic són complementades per les teòriques. Fins ara, als Cicles Mitjà i Superior s'han realitzat les següents activitats:

- determinació de l'horitzó local per mitjà de la brúixola;
- us del buscador d'estrelles;
- pràctica de l'orientació per mitjà del Sol i les estrelles;
- observació d'un eclipsi solar;
- localització de constal.lacions i de determinades estrelles i planetes al cel del Planetari;
- comprovació, dins del Planetari, de les fases de la LLuna i comprovació a l'exterior.
- aplicació dels sistemes de coordenades horitzontals i equatorial.

Per al present curs escolar s'ha previst l'observació del cel per mitjà del telescopi. Aquesta pràctica s'inicia amb el muntatge i manipulació d'un reflector pels mateixos alumnes,

EXPERIÈNCIA AL CICLE INICIAL

Donat que creiem que els nens són terreny molt fèrtil, apte per a l'aprenentatge inclús dels conceptes més complicats, segons la didàctica que s'apliqui en ensenyar-los, i que la formació del futur adult es comença amb la col.locació de fonaments sòlids per a una estructura que ha d'anar creixent per si mateixa, tot harmonitzant llurs pròpies possibilitats i limitacions, integrada en un món que evoluciona vertiginosament, hem enfocat l'activitat en temes d'Astronomia, amb caràcter experimental, al Cicle Inicial de les Escoles Municipals de Barcelona. L'Antiga Escola del Mar ha estat, el curs 1982-83, pionera en aquesta experiència els excel.lents resultats de la qual ens animen a continuar-la.

EL PLANETARIO DE LA ANTIGUA ESCOLA DEL MAR

(Trad. del original catalán)

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona.
C.A. : Catalunya

Pocos niños, y aún pocos adultos, de la ciudad han visto un cielo estrellado si no es en salidas esporádicas al campo, a la montaña o al mar, con alguien que haya sabido hacerles ver los astros.

Seguramente, si lo contemplan y se fijan atentamente se sentirán atraidos por su misterio y su grandiosidad.

Cuanto más se mira, se ven más estrellas, y cuanto más se observa se van descubriendo más características . . .

Poco a poco se aprende que unos astros titilan más que otros; que el aspecto del cielo estrellado es diferente mes a mes, estación tras estación; que las figuras que forman las estrellas no cambian a pesar de su movimiento aparente; que se aprecia el desplazamiento de astros errantes sobre el fondo constante de constelaciones . . . ¿Qué son esas nubosidades grisáceas que se distinguen en las noches oscuras de atmósfera transparente? . . . ¿Qué pasa allá lejos, con las estrellas? . . . Querer penetrar el misterio ya es una entrada al mundo de la ciencia.

El Planetario, —aparato que da nombre al edificio que lo alberga— es el instrumento idóneo que permite familiarizarse con los objetos y acontecimientos del espacio extraterrestre sin tener que aguardar a que se den condiciones meteorológicas adecuadas para la observación. En sus remotos orígenes, ha sido un invento sucesor de las esferas armillares. La evolución de la técnica científica condujo a la fabricación de los Planetarios modernos, que datan de 1923, año en que la casa Zeiss, de Alemania, efectuó la primera proyección de estrellas, planetas, Sol y Luna, sobre una pantalla fija en forma de cúpula de 16 metros de diámetro, que representaba al cielo. Actualmente existen en los principales países de todos los continentes, grandes, medianos y pequeños planetarios de los cuales España —y concretamente Barcelona— posee los dos últimos tipos. Todos ellos dotados de múltiples proyectores y de un mecanismo que desarrolla una velocidad angular superior a la de la rotación terrestre, permiten seguir en un corto espacio de tiempo el movimiento de los astros visibles a ojo desnudo desde cualquier lugar de la Tierra, durante un día, un año y períodos temporales mayores. En los Planetarios más grandes, contando con accesorios electrónicos complejos, se puede lograr la demostración de eclipses, del desplazamiento de cometas, y aún, llegar a simular un viaje espacial.

EL PLANETARIO DE LA ESCUELA DEL MAR

El pequeño Planetario municipal situado en la Antigua Escuela del Mar, es el modelo Nova III de los Spitz Laboratories de Estados Unidos de Norte América, pensado para llevar a cabo el aprendizaje de la Astronomía fundamentalmente a nivel de la Enseñanza General Básica. El Ayuntamiento de Barcelona lo adquirió en el año 1972 en ocasión del cincuentenario de la fundación de la Escuela del Mar. Este Planetario es uno de los pocos que hay actualmente en el Estado Español y el primero dedicado únicamente a escolares: los alumnos pueden trabajar en él como en un verdadero laboratorio de Astronomía. La actividad educativa que permite desarrollar se concreta mediante sesiones de carácter teórico y práctico a disposición de las escuelas de la ciudad y alrededores, coordinadas por el Instituto Municipal de Educación local.

OBJETIVOS DE LAS SESIONES

Las sesiones del Planetario cumplen los siguientes objetivos generales que abarcan todos los niveles de aprendizaje:

- Proporcionar un conocimiento elemental de los astros que integran el Universo, sus movimientos y agrupaciones, con sus causas y consecuencias;
- Iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la Geografía Matemática y de la Astronomía de Posición;
- Propiciar la práctica de la medotología científica (observación, investigación y comprobación);
- Desarrollar el dominio de las expresiones y vocablos propios de la Astronomía incrementando el lenguaje científico de los niños.
- Integrar el conocimiento teórico de la Ciencia con su aplicación práctica en la vida cotidiana.

Estos objetivos se desglosan en otros básicos a cumplir en los Ciclos Medio y Superior, pasos fundamentales ya no sólo a nivel del aprendizaje de la Astronomía en sí misma sino para poder llevar a la práctica la formación integral del alumno, entendiendo que la Astronomía, además de ayudar al niño para que llegue a comprender su propia existencia, debe ser un medio para que adquiera disciplina científica aplicable en todos los órdenes de la vida.

TEMAS Y MATERIAL DIDACTICO

El tema teórico general de la primera visita, "El cielo de Barcelona hoy", pensado como una aplicación introductoria de los conceptos elementales de Astronomía y la presentación del Planetario con sus diversas posibilidades, se expone en tres momentos:

1. Presentación histórica del Planetario y de su situación respecto del horizonte local;
2. Desarrollo de la sesión a partir de la posición del Sol según sea la hora en que se produce la visita, y
3. Respuesta a las preguntas de los concurrentes sobre aspectos tratados en la explicación de los temas que no hayan quedado suficientemente claros.

En principio, el tema indicado se divide en dos niveles fundamentales: un primero que abarca el 3º y 4º nivel, y un segundo, del 5º al 8º más las Escuelas de Formación Profesional. Dentro de cada uno se gradúa la profundidad de conceptos de acuerdo al curso asistente y a su nivel real.

La sesión destinada al primero de los dos niveles: "¿Qué vemos en el cielo?" tiene por objetivo científico el aprendizaje de la existencia de los cuerpos celestes comunes, considerando a la Tierra como un astro, con sus características elementales más destacadas y referido siempre a "El cielo de Barcelona hoy" para que el niño pueda verificar en la realidad cotidiana lo que ha observado en el Planetario. En cambio, las sesiones para el otro nivel apuntan concretamente a a aprender a observar el cielo de Barcelona en las diferentes épocas del año, analizando causas y consecuencias.

El material de diapositivas, por lo tanto, se divide en dos conjuntos: el del primer nivel reune las imágenes de todos los conceptos dados, y el del segundo, sólo las de constelaciones, astros e instrumental de observación. Dentro de cada conjunto se gradúa la cantidad y el tipo de diapositivas que se usan según el curso visitante, adecuando sobre ellas las explicaciones de acuerdo al nivel que se detecta en los alumnos.

A partir del 5º nivel se proyectan la eclíptica y el ecuador celeste, y en 7º y 8º se utiliza la meridiana o línea Norte-Sur, graduada, que permite tomar conciencia de la existencia de coordenadas celestes y realizar el aprendizaje elemental de su funcionamiento, sobre todo el de las coordenadas horizontales.

Finalizada la sesión, se entrega al maestro del curso asistente, un dossier que incluye sugerencias de trabajo y bibliografía

UNA CLASSE DIFERENT: VIURE EL METRO

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona.
C.A. : Catalunya

En el marc de les activitats que organitza l'I.M.E. sota el nom genèric de "coneixement de la ciutat i de l'entorn més immediat" posant a disposició dels mestres i els nois diferents serveis i/o activitats d'ús corrent en la vida quotidiana dels ciutadans, s'organitza l'activitat de coneixement dels transports públics de Barcelona.

La importancia de l'estudi del transport, a l'escola és ben palesa tant perquè implica als nois, que en són usuaris o testimonis, com per la incidència econòmica i social que té en tot el procés de la civilització humana.

Els nois han de conèixer els transports, i en espescial els de la seva ciutat, i han de saber-los utilitzar tot respectant-los. Només una bona educació en aquest sentit, des dels primers anys, pot assegurar un bon comportament cívic dels ciutadans que ho faci possible.

Es per això, que l'Institut Municipal d'Educació en col.laboració amb la Companyia de Transports Municipals han obert a l'escola les instal.lacions del Metro. La intenció és proporcionar una eina que facilite la tasca dels mestres que a la seva escola tractin aquest tema.

Tal com hem dit aquesta col.laboració va iniciar-se el curs 1982-83 amb el nom d'"Els transports municipals de Barcelona entren a les escoles amb l'activitat EL METRO VISCUT" que vol ser una proposta de treball per facilitar la tasca dels mestres tot aprofitant uns continguts i uns mitjans que parteixen de la seva realitat escolar.

Els objectius fonamentals d'aquesta activitat són:

a) Apropar els mestres i alumnes a una realitat ciutadana: el coneixement, funcionament i organització dels transports municipals.

b) Facilitar la tasca als mestres per a l'estudi d'un servei públic: EL METRO DE BARCELONA.

c) Afavorir l'educació cívica dels alumnes practicant les normes d'una bona utilització d'aquest servei.

PROGRAMA DE TREBALL

Aquest programa està adreçat al Cicle Mitjà d'E.G.B. ja que la programació de l'àrea de ciències socials a aquest cicle preveu l'estudi dels serveis públics i d'entre ells, els transports públics amb la seva importància, les seves característiques i les implicacions que se'n deriven.

Comporta unes sessions de treball amb els mestres i unes visites dels alumnes a les instal.lacions del metro.

Visites que van encaminades a un coneixement del que "no es veu" del Metro, com la seva història, el funcionament, els tallers, el manteniment dels trens, les funcions de les estacions, etc. Són visites que perden el sentit si es plantegen com activitats aïllades, cal dons emmarcar-les dins una programació escolar global i interdisciplinària.

Activitats amb els mestres: Es realitzen sessions de treball amb tots els mestres dels grups que faran la visita, els monitors acompanyants i responsables de l'I.M.E. La finalitat primordial d'aquestes sessions és que la visita a les instal.lacions del metro no sigui una activitat esporàdica, sinó una de les possibles tasques que els nois realitzin entorn del tema dels transports.

Per tal de facilitar la tasca de preparació s'ha confeccionat un ampli dossier de materials diversos, que conté:

- Una síntesi històrica del Metro de Barcelona.
- El pla d'ordenació dels transports públics de Barcelona.
- La memòria de la Companyia de Transports Municipals de Barcelona, corresponent a l'any anterior.
- Un dossier de "Suggeriments de treballs pedagògics".
- Diversos plànols i fulletons d'informació sobre els Transports Municipals de Barcelona.

Activitats amb els alumnes: Les visites amb els alumnes es fan els matins. Cada grup va acompanyat per un representant de TMB que explica tots els detalls del recorregut. Es facilita a cada nen un passi individual que li permet de viatjar durant tot el dia per la xarxa de Metro i Autobusos. S'entrega també un còmic amb les característiques bàsiques dels nostres transports públics.

El recorregut s'inicia al C.T.C. (Centre de Control de Tràfic), des d'on es controla el funcionament de tota la xarxa de Metro i des d'on es poden manipular electrònicament diferents dispositius de seguretat en cas d'urgència. Allí s'explica breument la història i situació actual dels Transports Municipals de Barcelona, Metro i Autobús, i s'il.lustra les explicacions amb dispositives.

Tot seguit es viatja des de l'estació de la Sagrada Família (on és el C.T.C.) fins a Vilapiscina on es visita un taller de reparacions. Sobre una maqueta que és la que serveix per formació del personal, x'explica el funcionament pràctic d'un tren.

Tot el recorregut és aprofitat per a què els alumnes vegin "in situ" els diferents tipus de serveis de cada empleat i la seva trascendència i el complex funcionament de les instal.lacions del Metro.

Un dels aspectes a ressaltar d'aquesta activitat és l'aportació dels treballs realitzats pels nois abans de fer la visita. Per tal de motivar, informar i orientar cada grup en el tema dels transports públics i particularment en el del metro. Poden ser individuals o en grup i són lliurats el dia de la visita. Aquests treballs, molt diversos i molt rics, van reafirmar-nos en la capacitat creativa, la imaginació i la rigurositat dels mestres i dels nois.

Els materials realitzats van ser:

a) literaris: redaccions en les quals els nois expliquen les seves vivències en el transport públic (com ha de ser, com és i com el voldrien, etc.)

b) gràfics i plàstics: dibuixos, pintures amb diferents tècniques a través dels quals representen com veuen els transports públics, reproduccions de diferents instal.lacions de Metro (trens, accés a l'estació, cartells de senyalització, etc.).

Aquests treballs van ser exposats del 20 al 30 d'octubre passat en un vestíbul d'estació de Metro per tal que els mateixos autors, els altres nois i els ciutadans de Barcelona poguessin informar-se d'alguns aspectes del transport, de la seva història, de com són ara i de com els veuen i els volen els nois de la ciutat.

relativas a los temas desarrollados. A la vez se le pide que sus alumnos realicen, lo antes posible (preferentemente en el mismo día de la sesión) un trabajo de estilo y contenido libres, sin ningún tipo de asesoramiento o consulta, sobre la visita efectuada y que lo envíe al Planetario, ya que el estudio de este material permite un mejor trabajo posterior.

Las sesiones de carácter práctico complementan las teóricas. Hasta ahora, en los Ciclos Medio y Superior se han realizado las siguientes actividades:

- determinación del horizonte del lugar empleando la brújula;
- uso del buscador de estrellas;
- práctica de la orientación mediante el Sol y las estrellas;
- observación de un eclipse solar;
- localización de constelaciones, determinadas estrellas y planetas en el cielo del Planetario;
- comprobación, dentro del Planetario, de las fases de la Luna y su verificación en el exterior;
- aplicación de los sistemas de coordenadas horizontales y ecuatoriales.

Para el actual curso escolar se ha previsto la observación del cielo mediante telescopio, práctica que se inicia con el montaje y manejo de un reflector a cargo de los alumnos.

EXPERIENCIA EN EL CICLO INICIAL

Comprendiendo que los niños son terreno muy fértil, apto para el aprendizaje de los conceptos más complicados según sea la didáctica que se aplique, y que la formación del futuro adulto se empieza colocando cimientos sólidos a una estructura que debe crecer por sí misma armonizando sus propias posibilidades y limitaciones integrada en un mundo que evoluciona vertiginosamente, se ha encarado la actividad en temas de Astronomía con carácter experimental en el Ciclo Inicial de las Escuelas Municipales de Barcelona. Protagonista de la experiencia durante el curso escolar 1982/83 ha sido la Antigua Escuela del Mar cuyos excelentes resultados alientan a continuar el trabajo.

UNA CLASE DIFERENTE: VIVIR EL METRO

(Trad. del original catalán)

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona
C.A. : Catalunya

En el marco de las actividades que organiza el I.M.E. bajo el nombre genérico de "Conocimiento de la ciudad y del entorno más próximo", que pone a disposición de maestros y muchachos diferentes servicios y/o actividades de uso corriente en la vida diaria de los ciudadanos, se organiza la actividad de conocimiento de los transportes públicos de Barcelona.

La importancia del estudio del transporte en la escuela es patente, tanto porque implica a los muchachos que son usuarios o testigos, como por la incidencia económica y social que tiene en todo proceso de civilización humana.

Los muchachos deben conocer los transportes y en especial los de su ciudad y han de saber utilizarlos, respetándolos. Solamente una buena educación en este sentido desde los primeros años, puede asegurar un buen comportamiento cívico de los ciudadanos que lo haga posible.

Este es el motivo por el que el Institut Municipal d'Educació en colaboración con la Companyia de Transports Municipals han abierto a la escuela las instalaciones del Metro. La intención es proporcionar un instrumento que facilite la tarea de los maestros que traten este tema en su escuela.

Esta colaboración se inició en el curso 1982-83 con el nombre de "Los transportes municipales de Barcelona entran en las escuelas con la actividad EL METRO VISCUT" que quiere ser una propuesta de trabajo para facilitar la tarea de los maestros, aprovechando unos contenidos y unos medios que parten de su realidad escolar.

Los objetivos fundamentales de esta actividad son:

a) Aproximar maestros y alumnos a una realidad ciudadana: el conocimiento, funcionamiento y organización de los transportes municipales.

b) Facilitar a los maestros la tarea para el estududio de un servicio público: el Metro de Barcelona.

c) Favorecer la educación cívica de los alumnos practicando las normas de una buena utilización de este servicio.

PROGRAMA DE TRABAJO

Este programa va dirigido al Ciclo Medio de E.G.B. puesto que la programación del área de Ciencias Sociales en este ciclo prevé el estudio de los servicios públicos y la importancia de los transportes, sus características y las implicaciones que se derivan de ello.

Comporta unas sesiones de trabajo con los maestros y visitas de los alumnos a las instalaciones del metro.

Visitas que van dirigidas a un conocimiento de lo que "no se ve" del metro, como su historia, el funcionamiento de los talleres, el mantenimiento de los trenes, la función de las estaciones, etc. Son visitas que pierden sentido si se plantean como actividades aisladas; deben enmarcarse, pues, dentro de una programación escolar global e interdisciplinaria.

Actividades con los maestros: Se realizan sesiones de trabajo con todos los maestros de los grupos que efectuarán la visita, los monitores acompañantes y responsables del I.M.E. La finalidad primordial de estas sesiones es que la visita a las instalaciones del Metro no sea una actividad esporádica, sinó una de las posibles tareas que realicen los chicos en torno al tema de los transportes.

Para facilitar la tarea de preparación se ha confeccionado un amplio dossier de materiales diversos, que contiene:

- Una síntesis histórica del Metro de Barcelona.
- El Plan de ordenación de los transportes públicos de Barcelona.
- La memoria de la Compañía de T.M.B. correspondiente al año anterior.
- Un dossier de "Sugerencias de trabajos pedagógicos".
- Distintos planos y folletos de información sobre los Transportes Municipales de Barcelona.

Actividades con los alumnos: Las visitas con los alumnos se efectuan por las mañanas. Cada grupo va acompañado por un representante de TMB que explica los detalles del recorrido. Se facilita a cada niño un pase individual que le permite viajar durante todo el día por la red de Metro y Autobuses. Se le entrega también un cómic con las características básicas de nuestros transportes públicos.

El recorrido se inicia en el CTC (Centre de Control de Tràfic) desde donde se controla el funcionamiento de toda la red de Metro y desde donde pueden manipularse electrónicamente diferentes dispositivos de seguridad en caso de urgencia. Allí se explica brevemente la historia y situación actual de los transportes Municipales de Barcelona, Metro y Autobús reforzando las explicaciones con diapositivas.

Seguidamente se viaja desde la estación de la Sagrada Familia (donde está el CTC) hasta Vilapiscina con la visita de un taller de reparaciones. Sobre una maqueta que es la que se utiliza para la formación del personal, se explica el funcionamiento práctico de un tren.

Se aprovecha el recorrido para que los alumnos vean "in situ" los diferentes tipos de servicios de cada empleado y su trascendencia y el complejo funcionamiento de las instalaciones del metro.

Uno de los aspectos más destacados de esta actividad es la aportación de los trabajos realizados por los muchachos antes de hacer la visita.

Con el fin de motivar, informar y orientar a cada grupo en el tema de los transportes públicos y particularmente del metro. Podían ser individuales o en grupo y fueron entregados el día de la visita. Estos trabajos muy diversos y muy ricos, nos reafirmaron en la capacidad creadora, la imaginación y el rigor de nuestros muchachos.

Los materiales realizados fueron:

a) literarios: redacciones en las que los alumnos explican sus vivencias en el transporte público (cómo debe ser, cómo es y cómo lo desearían, etc. . . .)

b) gráficos y plásticos: dibujos, pinturas con distintas técnicas a través de los cuales representan como ven los transportes públicos: reproducciones de distintas instalaciones de Metro (trenes, accesos a la estación, carteles de señalización), etc.

Estos trabajos se expusieron del 20 al 30 de Octubre en un vestíbulo de estación de Metro para que los propios autores, los demás muchachos y los ciudadanos de Barcelona, pudieran informarse de algunos aspectos del transporte, de su historia, de como son actualmente y como los ven y los desean los chicos de la ciudad.

CONEGUEM ELS ANIMALS AL PARC ZOOLÒGIC DE BARCELONA

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona.
C.A. : Catalunya

L'experiència que aquí es presenta s'inicia en el curs 1981/82 i respon al treball realitzat entre el Departament d'Educació del Zoo i l'Institut Municipal d'Educació amb la col.laboració dels mestres i alumnes d'algunes escoles de la ciutat de Barcelona.

Entenent que la major justificació de l'existència d'un Parc Zoològic és la de ser testimoni viu dels animals del nostre planeta, que es troben en zones allunyades de les possibilitats d'observació directa en el medi propi o bé en perill d'extinció, el Zoo de Barcelona l'any 1975 crea el Departament d'Educació per tal de dotar-se de la infraestructura educativa necessària per donar al visitant i principalment als escolars una visió global de la biologia del nostre planeta, a través del coneixement dels animals.

Per atendre els grups escolars es posa en marxa el servei de visites comentades conduït per un equip de monitors del propi Departament i que ofereix un ventall bastant ampli de temes per treballar, adreçat a EGB, Ensenyament Mitjà i Ensenyament Superior.

Atesa la forta demanda de les escoles d'EGB de la ciutat per visitar el Zoo i per tal que els nois i noies treguin el major i millor profit d'aquestes visites el Departament d'Educació del Zoo i l'Institut Municipal d'Educació es proposen en el curs 1981/82 fer un material adient per els mestres i els alumnes de cicle Inicial, Mitjà i Superior d'EGB que comporti: uns quaderns de treball per el mestre i per als nois i noies i uns audiovisuals, que acompleixin amb l'objectiu d'orientar i aprofundir en el coneixement dels animals i alhora s'intenta que els temes que es treballin quedin inclosos en els programes oficials.

OBJECTIUS GENERALS DEL PROGRAMA

1. Desenvolupar una actitud científica i uns hàbits de treball a través de l'observació, descripció, manipulació, recollida de dades, experimentació, etc. Així com també donar a conèixer un vocabulari adequat i aprendre a comunicar als altres els coneixements adquirits.
2. Donar a conèixer els animals del nostre planeta i el seu entorn natural mitjançant l'estudi dels animals del Zoo.
3. Desenvolupar un sentiment de respecte i estimació envers la naturalesa.

Aquests objectius es van devensolupant gradualement a través de cada cicle i al mateix temps es marquen uns objectius específics en cada tema que cobreixen els que es donen en els programes oficials.

PLA DE TREBALL GENERAL

El pla de treball general proposat al llarg de tot el programa és el següent:

- Treball previ de motivació a la classe i presa de contacte amb el tema. Es important, que la visita al Parc Zoològic respongui a un treball previ realitzat a classe i no un fet aïllat i puntual, es per això que en el quadern del mestre s'inclouen una sèrie de suggerències per tal d'ajudar al mestre a orientar el tema.
- Visita al Parc Zoològic.
  Cicle Inicial: Per aquells grups de nens/es que no han estat mai al Parc Zoològic es proposa una primera visita d'observació directa i global dels aspectes perceptius d'alguns animals.
  En la segona visita, es treballa amb uns animals determinats i es realitza la concreció dels objectius específics. Aquesta visita es fa acompanyada d'un monitor i durant el recorregut és quan els nens/es realitzen el treball amb fitxes.
  Abans d'aquesta segona visita els nens i nenes hauran vist a l'escola una col.lecció de diapositives que reculli alguns aspectes que no són directament observables al Zoo (reproducció, hàbitat natural . . .) i es també una introducció al treball que es realitzarà durant la visita.

  Cicle mitjà: En primer lloc els alumnes veuran un audiovisual que com en el cas anterior, recull aquells aspectes que són de difícil observació en el Zoo. Posteriorment, faran un recorregut pel Zoo acompanyats per un monitor i és llavors quan els nois/es realitzarán el treball amb fitxes. En aquest cas el recorregut es més ampli i es pretén que els nois/es aprofundeixin en el treball d'observació i que, posteriorment, aprenguin a relacionar, comparar, classificar, etc.
- Treball posterior, a la classe, de recull d'informació o aprofundiment dels coneixements adquirits.
  Cal tenir en compte que en fer les fitxes en el Zoo els nens ho fan de formes diferents, per tant s'hauran d'aprofundir i completar a l'escola, principalment aquelles en les quals el concepte ha quedat simplement apuntat, i és per això que s'inclouen unes fitxes per fer a classe i uns suggeriments de treball adreçats al mestre.

CONOZCAMOS LOS ANIMALES. EXPERIENCIA PARA APROVECHAMIENTO DE LA VISITA AL ZOO.

(Trad. del original catalán).

AUTOR : Institut Municipal d'Educació. Barcelona.
C.A. : Catalunya

La experiencia que se presenta a continuación se inició en el curso 1981/82 y responde al trabajo realizado conjuntamente entre el Departamento de Educación del Zoo y el Institut Municipal d'Educació con la colaboración de los maestros y alumnos de algunas escuelas de la ciudad de Barcelona.

La justificación de la existencia de un Parque Zoológico es el de ser testimonio vivo de los animales de nuestro planeta, que se hallan en zonas alejadas de las posibilidades de observación directa en el propio medio o bien en peligro de extinción. Así el Zoo de Barcelona, en el año 1975, crea el Departamento de Educación para poder dotarse de la infraestructura educativa necesaria para dar a los visitantes y principalmente a los escolares una visión global de la biología de nuestro planeta, mediante el conocimiento de los animales.

Para atender a los grupos escolares se puso en marcha el Servicio de visitas comentadas conducido por un equipo de monitores del propio Departamento y que ocrece un abanico bastante amplio de temas para trabajar, dirigido a E.G.B., Enseñanza Media y Enseñanza Superior.

Dada la fuerte demanda de las escuelas de EGB de la ciudad para visitar el Zoo y para que los chicos y chicas saquen el mayor y mejor provecho de estas visitas, el Departamento de Educación del Zoo y el Instituto Municipal de Educación, se proponen en el curso 1981/82 hacer un material apropiado para los maestros y alumnos del Ciclo Inicial, Medio y Superior de E.G.B.

Este material está compuesto por unos cuadernos de trabajo para el maestro y para los alumnos; unos audiovisuales, que cumplan con el objetivo de orientar y profundizar en el conocimiento de los animales. Asi mismo, se intenta que los temas que se trabajen queden incluidos en los programas oficiales.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

1. Desarrollar una actitud científica y unos hábitos de trabajo a través de la observación, manipulación, recogida de datos, experimentación, etc. Dando también a conocer un vocabulario adecuado y aprender a comunicar a los demás los conocimientos adquiridos.
2. Dar a conocer los animales de nuestro planeta y su entorno natural mediante el estudio de los animales del zoo.
3. Desarrollar un sentimiento de respeto y estimación hacia la naturaleza.

Estos objetivos se desarrollan gradualmente a través de cada ciclo y al mismo tiempo se marcan unos objetivos específicos de cada tema que cubren los que se dan en los programas oficiales.

PLAN DE TRABAJO GENERAL

El plan de trabajo general que se propone a lo largo de todo el programa es el siguiente:

- Trabajo previo de motivación en la clase y toma de contacto con el tema. Es importante, que la visita al Parque Zoológico responda a un trabajo previo, realizado en la clase y no a un hecho aislado y puntual, para eso en el cuaderno del maestro se incluyen una serie de sugerencias que puedan ayudar al maestro a orientar el tema.
- Visita al Parque Zoológico.

  Ciclo inicial: Para aquellos grupos de alumnos que no han estado nunca en el Parque Zoológico se propone una primera visita de observación directa y global de los aspectos perceptivos de algunos animales.

  En la segunda visita, se trabaja con unos animales determinados y se hace la concreción de los objetivos específicos. Esta visita se realiza con un monitor y durante el recorrido los chicos y chicas realizan el trabajo con las fichas.

  Antes de esta segunda visita los alumnos habrán visto en la escuela una colección de diapositivas que recogen algunos de aquellos aspectos que no son directamente observables en el Zoo (reproducción, hábitat natural, etc.) y es, también, una introducción al trabajo que se realizará durante la visita.

  Ciclo medio: En primer lugar los alumnos verán el audiovisual que como en el caso anterior, recoge aquellos aspectos que son de difícil observación en el Zoo. Posteriormente harán un recorrido por el zoo acompañados por un monitor y es entonces cuando los chicos hacen el trabajo con fichas. En este caso el recorrido es más amplio y se pretende que los alumnos profundicen en el trabajo de observación y que posteriormente, aprendan a relacionar, comparar, clasificar, etc.
- Trabajo posterior, en la clase, de recogida de información, y ampliar y profundizar en los conocimientos adquiridos.

  Es necesario tener en cuenta al hacer las fichas en el Zoo que los chicos lo hacen de distintas formas, por tanto tendrán que continuar trabajándose en la escuela, principalmente aquellas en que el concepto ha quedado simplemente anotado. Para esto se incluyen unas fichas de trabajo para hacer en la clase y unas sugerencias dirigidas al maestro.

EL ESTUDIO DE UN PARQUE URBANO: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

AUTOR : Ruiz, Aldana, Climent, García, Lemus, Verdu
M.R.P. : Escuela de Verano de La Rioja
C.A. : La Rioja

De todos es conocido que la educación adolece de numerosos defectos; entre ellos que los contenidos son teóricos, muchas veces, sin conexión con la realidad; y que faltan trabajos sobre el entorno más inmediato.

Muchos son los profesores dispuestos a dar un nuevo enfoque a su actividad, pero su deseo, a menudo, queda en eso, en un deseo, por falta de información, orientación, colaboración o estímulo.

En la Escuela de Verano de La Rioja de 1982, un grupo de personas que compartíamos los planteamientos anteriores, decidimos formar el "Grupo de Educación Ambiental" y ponernos a trabajar sobre lugares concretos de La Rioja. Nuestro objetivo era doble: llegar a conocer, a fondo, el medio ambiente próximo y, una vez conocido, tratar de llevarlo a la clase.

Decidimos empezar a trabajar sobre lugares concretos de Logroño, nuestra ciudad de residencia. Nos planteamos estudiar un parque urbano y escogimos el de "El Carmen", por tres razones fundamentales: por ser asequible a un gran número de alumnos (se encuentra en el Centro de Logroño), por su variada flora (hemos catalogado 25 especies entre árboles y arbustos) y por su fácil acceso (fuera de las principales vías de comunicación urbana).

El resultado es la consecuencia del esfuerzo, para aunar criterios, de personas de formación distinta: la mayoría trabaja en la enseñanza, aunque en distintos niveles y especialidades; y el resto se dedica a otras actividades. A todos nos une el deseo de conocer mejor la Naturaleza, partiendo de lo más inmediato.

El trabajo consta de dos apartados básicos: descripción de "El Parque del Carmen" y una posibilidad de utilización pedagógica.

El primer apartado comprende: una descripción del Parque, realizada a partir de un plano, en el que están localizadas las diferentes especies existentes. Un catálogo de especies, que contiene la enumeración de los caracteres fundamentales de cada una de ellas y su representación gráfica. El estudio taxonómico con la clave de identificación correspondientes. Por último, la comparación de las especies existentes en el Parque con las formaciones vegetales básicas de la Península y con las de los dominios climáticos mundiales.

El segundo apartado es la aplicación didáctica del estudio anterior, llevada a cabo con alumnos del 6º nivel de E.G.B., durante el tiempo del Area de Experiencia y de Expresión Plástica. Sus líneas generales pueden ser válidas para alumnos de otros niveles, pero, a la hora de la realización concreta, es el profesor quien deberá adaptarlas al nivel de sus alumnos y a las circunstancias del momento.

Tuvimos en cuenta para su realización los siguientes PRINCIPIOS:

- Que hay que partir de algo conocido.
- Que en el educando aumenta el estímulo si participa en la realización del objetivo.
- Que es necesario mantener el interés, viendo los logros alcanzados.
- Que la actividad facilita el aprendizaje, al hacer que otras funciones, además de las propiamente intelectuales, intervengan en el proceso.
- Que el aprendizaje no es algo natural y aislado que se realiza en un momento dado, sino una sucesión de experiencias que refuerzan las anteriores y posibilitan a otras futuras.
- Que la solidaridad favorece las relaciones humanas y enriquece a cada miembro del equipo con las aportaciones de los demás.

Teniendo en cuenta los principios anteriores realizamos ACTIVIDADES en equipo, ANTES, DURANTE y DESPUES de la visita propiamente dicha.

Antes de la visita al Parque, y a modo de introducción por medio de un diálogo, los alumnos recordaron temas de interés, que los equipos plasmaron gráficamente en cartulinas que fueron expuestas y comentadas. Posteriormente, fueron familiarizándose, desde la clase, con el medio concreto que iba a ser objeto de información y estudio. Con planos, láminas y dibujos se hizo un estudio del Parque y en equipo realizaron diversas clasificaciones y un plan de posibles actividades a desarrollar el día de la visita, así como un inventario del material necesario para llevarlas a cabo.

En el Parque el tiempo se distribuyó en hacer un recorrido general, con todo el grupo, describiendo el itinerario con sus correspondientes paradas, en las que se observa, se comenta, se recuerda, se explica y se dibuja; y el resto del tiempo se empleó en desarrollar trabajo por equipos. Cada uno de ellos, el de organización, dibujo, encuesta y plano realizaron las actividades previstas, completadas con otras que surgieron en el momento.

Posteriormente, en clase hubo un diálogo sobre los aspectos que habían quedado obscuros y se hizo un resumen general. Individualmente, cada alumno hizo una redacción sobre el tema, y por equipos, fueron organizando y poniendo a punto el material para formar un dossier.

La publicación de este trabajo se llevó a efecto con la colaboración de la Comunidad Autónoma, y el libro fue presentado en la Escuela de Verano de La Rioja de 1983. Se ha distribuído a todos los Centros juntamente con una encuesta, con el fin de obtener: la valoración que de él hacen los profesores, y la manera que ellos lo aplican a los diversos niveles educativos.

El equipo de trabajo continua realizando su labor en nuevos proyectos referidos a la educación ambiental.

RECUPERAR LA PROPIA HISTORIA

M.R.P. : Casal del Mestre de Sta. Coloma de Gramanet
C.A. : Catalunya

Desde hace cinco años se está trabajando en una programación de Ciencias Sociales que sea alternativa a los programas oficiales. Este trabajo ha desembocado en la elaboración de 15 dossiers de trabajo, que presentan otros tantos temas a trabajar en el Ciclo Superior.

La programación incluye tres pequeños trabajos de investigación a realizar en 6º, 7º y 8º, directamente por los alumnos.

- La Historia de mi Vida.
- La Historia de mi Barrio.
- Santa Coloma, Hoy.

ORGANIZACION INTERNA DE 2ª ETAPA. ESTUDIO DEL ENTORNO. SANTA POLA

AUTOR : M. Felisa Esteban, D. Martorell, P. Olivares, G. Berná, M. Ruiz, M.F. Tortosa
M.R.P. : MCEP

Pensamos que la segunda etapa se está caracterizando por su despersonalización total como consecuencia del gran número de profesores que tienen los alumnos en un curso escolar, y a lo largo de todo el ciclo superior.

Si hiciéramos un estudio estadístico de los profesores que ha tenido que conocer el alumno de 2ª Etapa, nos asombraríamos al comprobar que el número se aproxima a 10 como mínimo; esto conlleva una desorientación en el niño al no poder desarrollar suficientemente las relaciones maestro-alumno tan necesarias en esta época de la vida del alumno, ya que desde que entra en 6º hasta que termina el 8º, el chico necesita unos bagajes no sólo de conocimientos sino también de comprensión, amistad y seguridad. Todo esto difícilmente se va a poder desarrollar si cada hora que permanece en en el Centro tiene que ver caras distintas y cada curso escolar, profesores que posiblemente sean diametralmente opuestos.

Sin embargo, nuestros alumnos a lo largo de la 2ª Etapa, sólo han tenido tres profesores que empezaron con ellos en 6º y terminaron en 8º, impartiendo las mismas asignaturas durante los tres cursos escolares. Somos conscientes de que cuando entramos por primera vez en un curso, tanto profesores como alumnos necesitan un período de tiempo para empezar a conocerse y después comenzar una relación, y esto, a veces, resulta bastante difícil conseguirlo en un curso.

De esta manera los objetivos que nos proponemos desarrollar en cuanto a contenidos, relaciones socio-culturales, relaciones interniveles y trabajos en gran grupo, son más fáciles de conseguir al no estar nuestros objetivos condicionados:

a) al nivel de capacidad que el alumno tenga en ese momento puesto que si no se consigue en un curso, en los primeros meses del siguiente el niño lo ha superado.
b) al maestro que tengan en el siguiente curso.

Es evidente que cualquier trabajo de investigación realizado por el equipo de profesores junto con los alumnos, se puede continuar y ampliar en sucesivos cursos sin riesgo a quedar incompleto, por falta de tiempo.

Es claro que para poder trabajar de esta forma, el equipo de profesores debe estar lo suficientemente conjuntado, pero también es evidente que es más fácil formar un equipo de trabajo siendo el número de profesores reducido que si por el contrario es un equipo amplio.

Nuestro equipo de seis profesores trabaja organizado en dos grupos, paralelos, coordinando contenidos, niveles, actividades extraescolares, excursiones, etc. Para ello nos reunimos normalmente un día a la semana de 12 a 1.

El tutor debe ser aquella persona que empieza con los alumnos de 6º de EGB y termina con ellos en el 8º de esta manera el maestro-alumno llegan a conocerse, comprenderse y posiblemente a fomentar una amistad que le sirva al chico de apoyo y desahogo, ya que el alumno de segunda etapa, desde que empieza hasta que termina su escolarización, sufre una gran transformación personal de niño a adolescente y es necesario que el tutor esté con él en todo este proceso.

La labor nuestra como tutores es estar en permanente contacto con los demás profesores del grupo para solucionar cualquier problemática que pueda surgir a nivel de alumno o a nivel de aula, así como estar presente en las asambleas de clase.

ORGANIZACION INTERNA DE LA SEGUNDA ETAPA

Según pasaba el tiempo nos íbamos dando cuenta de que necesitábamos una organización más completa, una organización que involucrara a toda la segunda etapa, que fueran los niños los que se organizasen partiendo de un contacto entre los distintos niveles, por lo que creamos el Consejo de Delegados, formado por los delegados y secretarios de las distintas asambleas, todos con voz y voto; los subdelegados con voz pero sin voto; la entrada nuestra en dicho consejo se hizo a partir de las asambleas de aula, en ellas se debatió la asistencia de los maestros, y se llegó al acuerdo de que era necesario que todos juntos fuéramos los que estudiáramos y discutiéramos los múltiples problemas que pudieran surgir (recreos, pasillos, entradas y salidas, juegos, disciplina, etc.). También asisten dos alumnos de cada curso, sin voz ni voto, y que van rotando en cada consejo, de esta forma todos los niños ven el funcionamiento de dicho consejo.

La misión de estos consejos de delegados es la de recoger las distintas propuestas de las asambleas, debatirlas, aportar soluciones, hacer cumplir los acuerdos y actuar en materia de disciplina si fuera preciso.

Cuando empezamos a funcionar pensamos que debíamos ser nosotros junto con los niños los que le fuéramos dando vida, así como perfeccionándole de acuerdo con nuestras convicciones y responsabilidades. De hecho, cada nuevo curso, el Consejo ha ido siendo más dinámico y operativo, pudiendo comprobar como los alumnos de 7º y 8º EGB, son capaces de llevar el Consejo de una manera clara y efectiva, mientras que los alumnos de 6º nivel se les nota el desconocimiento de la dinámica interna del Consejo de Delegados, limitándose a escuchar y a hacer preguntas aclaratorias que son contestadas con bastante facilidad por los alumnos de los niveles superiores.

Nuestra participación dentro de los consejos, nos ha servido para tener una relación más directa con todos los chicos de segunda etapa, a la vez que nos ha permitido resolver problemas junto con ellos, que posiblemente sin estos contactos los hubiéramos obviado, ya que sin un funcionamiento colectivo es difícil conocer cualquier problemática que afecte a niveles que no son los nuestros.

Desde que empezamos con los Consejos, éramos conscientes de las dificultades que podíamos encontrar a la hora de tener que enfrentarnos con la administración, dirección, e incluso con algunos padres, al ir dándoles a los alumnos una participación más directa en la organización escolar, ya que los chicos adquieren un espíritu crítico que repercute directamente en la forma de actuación de APA, Dirección, profesores, administración local ... pidiendo en todo momento responsabilidades ante cualquier hecho que repercutiera en la Escuela, tanto positiva como negativamente.

A pesar de todo lo que esto nos podía conllevar, no dudamos en seguir adelante, ya que nuestro objetivo era el de hacer una escuela viva y cooperativa, y pensábamos que todas las dificultades que pudieran surgir, nos irían dando las pautas de que se iban consiguiendo logros positivos para la 2ª Etapa; ya que cuando se trabaja por conseguir una escuela participativa, nos encontramos con trabas por todas partes, pues se teme que el chico adquiera un sentido crítico que les pueda poner en peligro su estatus autoritario y dominante.

Como equipo hemos aprendido a valorar y reconocer cualquier crítica emanada del Consejo, haciéndonos reflexionar y aceptarlas como algo que nos servía para dar un paso adelante en nuestra marcha hacia una escuela participativa y cambiar hábitos que pudieran repercutir negativamente en las relaciones entre alumnos y profesores.

Las distintas situaciones que se han ido creando las hemos estudiado dándoles salidas conjuntas, pero siempre aceptando las propuestas aprobadas por el Consejo, aunque esto supusiera tener que enfrentarnos a la APA y Dirección.

Para nosotros el Consejo es eminentemente positivo, ya que hemos aprendido a saber escuchar las necesidades que los alumnos plantean, y ellos han aprendido a saber organizarse y responsabilizarse por su Escuela, así como a atender, defender y no menospreciar a cualquier compañero aun no perteneciendo a su mismo curso.

Sabemos que la disciplina es el caballo de batalla de muchas escuelas de 2ª etapa, sin embargo en la nuestra esto es algo

superado y que nosotros vemos como algo que murió hace tiempo ya que todos somos amigos y tenemos intereses comunes por los que luchamos todos conjuntamente.

ESTUDIO DEL ENTORNO – ¿POR QUE SE INICIA ESTE ESTUDIO?

En años anteriores habíamos realizado algunas investigaciones aisladas en diferentes áreas sobre temas relacionados con Santa Pola, comprobando la gran aceptación e interés que los niños demostraban hacia el estudio de todo aquello que no les era ajeno, llegando incluso a querer profundizar más allá de lo que nosotros habíamos previsto. Como consecuencia de estas experiencias vimos la conveniencia de hacer:

1. Un intento de adecuar la escuela al niño, acercando los programas y contenidos oficiales a sus propios intereses, que surgen de su contacto en la vida cotidiana con el medio que les rodea.
2. Después de haber hecho un estudio de los aspectos que se debían tratar en el enfoque del medio, comprobamos que se adaptaban en gran parte a los programas del Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Por una necesidad de que la escuela le sirva al niño. Que el alumno se encuentre a gusto y no sienta el rechazo que el Colegio normalmente le impone, por desarrollar unos programas ajenos a sus propios intereses.
4. Por último valoramos como muy positivo, los trabajos que los propios alumnos han ido realizando a través de la investigación, entrevistas, monografías, conferencias y debates, así como el beneficio social que trae consigo el trabajo cooperativo entre los distintos equipos de trabajo.

NUESTROS OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO DEL ENTORNO

1. Que los alumnos lleguen al conocimiento profundo de la realidad objetiva, concreta del medio en el cual viven y las circunstancias que han influido en su formación.
2. La consecución de una actividad positiva para la transformación de este medio dentro de sus posibilidades, al sentirse protagonista de su propia historia.
3. Dominio de técnicas de investigación.
4. Desarrollo de una actitud tolerante, comprensiva, abierta y de diálogo hacia los demás, tanto con personas desconocidas de distintos niveles como con sus propios compañeros.
5. Adquirir la capacidad de actuación ante las distintas entidades, empresas, asociaciones, organismos oficiales (Ayuntamientos, Cofradías, Adenaas, Juzgado, etc.).
6. Conseguir una interdisciplinaridad.
7. Intentar plasmar por medio de técnicas plásticas y pretecnológicas la realidad natural de su entorno.

PROCESO DE TRABAJO Y METODOLOGIA

1. Diálogo dentro del aula para tomar contacto con el tema que vamos a desarrollar, concretando los distintos aspectos a investigar y si fuera necesario el maestro daría unos conceptos fundamentales mínimos.
2. La distribución del trabajo se puede realizar de formas diversas, dependerá del tema o temas a desarrollar:
   a) Todos los alumnos individualmente estudian los mismos aspectos (ej.: vida del marinero, visitas a fábricas, etc.), variando los medios a emplear, esto dependerá de la creatividad propia de cada individuo.
   b) División del aula en pequeños equipos para desarrollar aspectos distintos (pesca: altura, bajura, tipos de aparejos, capturas, etc.).
   c) En pequeños equipos se estudian temas diversos, en este caso, el maestro se reune con los distintos grupos para orientarles si fuera preciso.
   d) Un equipo suministra los datos a todos los demás compañeros (ej.: mediciones de temperaturas).
3. Búsqueda de datos por medio de:
   a) Observación directa de la realidad, encuestas, entrevistas y visitas a lugares o personas entendidas en la materia.
   b) Recogida de material ya elaborado: periódicos, libros especializados, folletos, mapas, discos, y en general archivos, bibliotecas y entidades.
   c) Clasificación de datos, realización de gráficas, dibujos, planos, esquemas, etc.
   d) Planteamiento de hipótesis, interpretación de datos, comprobación de hipótesis y conclusiones.
4. Recopilación escrita, **Monografía**, de una forma estructurada y sistemática de los datos recogidos dejando constancia del proceso seguido para ello, de los medios y material utilizado así como de las hipótesis y conclusiones a que se ha llegado.
5. **Conferencias y debates.**
   a) Si la investigación ha sido elaborada por equipos, los alumnos exponen a sus compañeros la monografía realizada, utilizando para ello todo el material didáctico que crean necesario, confeccionado casi siempre por ellos mismos (murales, mapas de marquetería, diapositivas, relieves en plastilina, puzles, mapas eléctricos, láminas para Enoscop . . . etc.).
   Terminada la exposición se abre un debate dirigido por el mismo equipo que ha realizado la conferencia, en el que suele llegarse a nuevas conclusiones e interrogantes, que pueden dar motivo a nuevas investigaciones. Los alumnos que reciben la charla van tomando apuntes y realizando su propio esquema, que le servirá para posteriormente contestar a las cuestiones que el equipo conferenciante propone a la clase a modo de ejercicios; si alguna de las cuestiones no le han sido aclaradas, pueden consultar la monografía o preguntar directamente a los componentes del equipo que la ha realizado.
   b) Si los trabajos han sido elaborados individualmente, se realiza una puesta en común, llegando a conclusiones generales que serán reflejadas en sus propios trabajos, dando lugar, en ocasiones, a mayores profundizaciones, (si el tema lo requiere, se puede llamar al Colegio a algún experto en la materia para realizar un coloquio con él).
6. **Evaluación.** Es continuada durante todo el proceso de la investigación, existiendo cuando el trabajo se realiza en quipos, un compromiso previo entre alumnos-profesor sobre la forma de evaluación.
   a) **Por parte de los alumnos** el compromiso consiste en la responsabilidad que cada componente del grupo asume, que se manifestará al final del proceso, otorgando cada miembro del equipo una puntuación a sus distintos compañeros del trabajo, según el grado de esfuerzo e interés que haya demostrado.
   En algunas ocasiones los demás compañeros puntuan después del debate el trabajo realizado.
   b) **Por parte del profesor:** observando y comprobando la investigación que se está realizando, así como los resultados que se van obteniendo. Una vez realizadas las distintas exposiciones y corregidas las cuestiones de las monografías, se realiza una prueba de control, basada en los ejercicios anteriormente citados, siendo la nota que obtendrá el alumno la media de todas las puntuaciones recogidas, tanto de los alumnos como del profesor.
7. **Distribución del tiempo.** Se realiza una programación bimestral de los temas a investigar en puesta en común con los alumnos, repartiéndose los distintos temas si su realización es por equipos y si es individual, se discuten qué aspectos interesan conocer. Se fija un período de tiempo de preparación y las fechas aproximadas de exposiciones y pruebas de control.

CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD DE CORDOBA

AUTOR : Rafael Gant - Col. As. AA. Escuela Form. Profesorado. Córdoba.
C.A. : Andalucía

INTRODUCCION

El presente proyecto está encaminado a elaborar un trabajo dentro del área de las CIENCIAS SOCIALES en la E.G.B. que nos permita poner en manos de profesores y alumnos un material adecuado para el mejor conocimiento de la ciudad, su historia, sus monumentos, sus calles y barrios. Las posibilidades de profundización de este proyecto son muy amplias como todo proceso que sigue una dinámica de investigación en el tema que nos ocupa por cierto muy abandona.

En el capítulo del profesorado hay que hacer notar el elevado número de enseñantes que por no haber nacido en Córdoba ni haber tenido ocasión de conocerla a fondo, tienen un grave inconveniente a la hora de programar actividades relacionadas con el estudio y conocimiento de la misma. Esto origina una serie de lagunas a lo largo de la E.G.B. referidas al estudio de la localidad y que repercuten en su formación ciudadana y actitud crítica ante los problemas reales. Si nadie ama lo que no conoce difícilmente se podría llegar a amar a Córdoba sin conocerla suficientemente.

Por parte de los escolares, muchos de ellos, al vivier en barrios periféricos no tienen oportunidad de tener un conocimiento de la ciudad en sus zonas históricas y monumentales. Y, al contrario, los alumnos de zonas más céntricas no tienen ocasión de conocer los barrios, sus problemáticas y equipamientos.

La necesidad del estudio del entorno dentro del área de C. Sociales, con la obligada salida del niño de sus centros escolares, nos hablan también de la oportunidad de este proyecto en una época en que la escuela necesita apoyarse más que nunca en la realidad circundante como un medio excelente de educación basado en el empleo de la imagen y el sonido.

Finalmente la confección de una guía urbana para escolares sería un lógico colofón a este trabajo que consideramos de interés no sólo para profesores y alumnos sino para la sociedad cordobesa en general incluidos los organismos culturales.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo tienen un doble aspecto:

1. Objetivos de cara al profesorado.
2. Objetivos de cara al alumnado.

OBJETIVOS DE CARA AL PROFESORADO

a) Ofrecer a los profesores que ejercen en Córdoba capital —la mayoría originarios de otros municipios— una documentación básica sobre todos aquellos aspectos que conforman el entorno social en el que están desarrollando su labor educacional.

b) Ofrecer al profesorado la adquisición de un conocimiento del municipio que lo capacite para transmitir a los alumnos, adaptado a cada nivel, un conocimiento global de la ciudad que habita con el consiguiente despertar de una ciudadanía responsable.

c) Dar a los profesores los recursos didácticos necesarios mediante la elaboración de unos itinerarios que conllevan unos trabajos previos de aula, unos trabajos de campo y un trabajo posterior a las salidas.

OBJETIVOS DE CARA AL ALUMNADO

a) Conocer Córdoba en sus aspectos histórico, cultural, social, económico e institucional.

b) Despertar a través de este conocimiento el cariño por la ciudad que habita y como consecuencia el cariño y conservación de la misma.

c) Preparar al futuro ciudadano para que se sirva de su ciudad, la disfrute y se sienta parte integrante de la misma.

d) Introducir al escolar en los diversos estilos artísticos.

e) Capacitarlo para el conocimiento de las diversas etapas de la historia de Córdoba.

f) Conocer y estimar los personajes históricos vinculados a Córdoba.

PLAN DE TRABAJO

El medio para ofrecer un conocimiento de la ciudad de Córdoba a los enseñantes y que éstos lo trasladen a sus alumnos, será una serie de audiovisuales, acompañados de unas actividades a realizar con anterioridad y posterioridad a la salida que los alumnos realicen.

Los pasos a seguir por el profesor que adopte este sistema, serán los siguientes:

a) Poryección de audiovisuales - b) Distribución de trabajos a realizar durante la salida - c) Realización de salida - d) Reelaboración de los trabajos - c) Puesta en común.

CARACTERISTICAS DE LOS AUDIOVISUALES

La serie constará de unos diez audiovisuales, cada uno de los cuales, en forma de paseo, describirá un itinerario a través del cual se tratará de ir recogiendo los aspectos histórico, artístico, cultural, económico, servicios, folklórico, etc., que se encuentren al paso. La serie se iniciará con un audiovisual que recogerá una panorámica de la ciudad de Córdoba, abarcando sobre todo un aspecto geográfico, histórico, folklórico y económico con un sentido muy general que sirva de introducción y que luego podrá desarrollarse en los audiovisuales sucesivos.

Se harán tres tipos de ITINERARIOS: 1) Itinerarios en el casco antiguo — 2) Itinerarios periféricos — 3) Itinerarios de un barrio específico.

ITINERARIOS EN EL CASCO ANTIGUO

Estos itinerarios describirán por barrios del casco antiguo de la ciudad. Presentarán cada uno de ellos biografías de cordobeses ilustres a partir del nombre de una calle, una estatua, un edificio, etc. Así mismo se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: 1) Relatos de sucesos reales o imaginarios (leyendas), que ocurrieron en aquel lugar. 2) El estudio de una actividad económica o social ubicada en la zona. 3) Configuración urbanística. 4) Un servicio municipal de ámbito local. 5) Conocimiento de los monumentos del itinerario. 6) Visita a algún lugar de significado especial: museo, monumento, etc. 7) Inclusión en el audiovisual del bagaje cultural cordobés en sus aspectos musical y literario mediante música de fondo y textos de escritores locales.

ITINERARIOS PERIFERICOS

Se elegirán aquellas zonas que presenten una mayor riqueza de aspectos que puedan interesar para el conocimiento de la ciudad: polos de desarrollo, concentraciones fabriles, servicios sanitarios, culturales, medios de comunicación, etc.

ITINERARIO DE UN BARRIO

Se trata con este audiovisual de ofrecer un modelo para que cada enseñante pueda adaptarlo al barrio donde radique su escuela y en él se recogerán los aspectos siguientes: a) Nombres de calles y breves biografías. b) Características de sus casas y calles: anchura, arbolado, iluminación, aceras, alcantarillado. c) Servicios: limpieza, escuelas, ambulatorios, etc. d) Activida-

des económicas: comercios, talleres, mercados, etc. e) Estudio social de la población.

CARACTERISTICAS TECNICAS

Cada itinerario constará de unas 50 diapositivas con un comentario grabado en cinta magnetofónica con una duración aproximada de unos 30 minutos.

Las diapositivas y la grabación seguirán un orden según un paseo o itinerario con las consiguientes desviaciones para ofrecer la mayor cantidad de matices posibles.

La música de fondo elegida tratará en la medida de lo posible de ser un exponente de la zona que se visite y se hará siempre referencia a ella con expresión de su autor.

DOS EJEMPLOS DE ITINERARIOS

A) Diputación. Palacio del Marqués de Viana. Recorrido: Campo de la Merced, plaza de las Doblas, Capuchinos, Cuesta del Bailío, Puerta del Rincón, Conde de Priego, Santa Marina, Reja de Don Gome. VISITA: Palacio y Jardines de Viana.

B) Nuevo Ayuntamiento–Plaza del Potro. Recorrido: Calvo Sotelo, San Pablo, Plaza de los Villalones (Casa de Orive) San Andrés, Fernán Pérez de Oliva, Gutiérrez de los Ríos (calle comercial), Plaza del Socorro (ermita), Corredera, Armas, San Francisco (Claustro y Compás), Potro. VISITA: Museo Provincial de Bellas Artes.

APRENDER EN SEVILLA

AUTOR : Coord. Juan José García Vera
M.R.P. : Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular
C.A. : Andalucía

INTRODUCCION: ¿POR QUE APRENDER EN LA CIUDAD? (1)

En los úlimos años el interés de la escuela por la ciudad se ha incrementado. Las experiencias han proliferado, tanto por parte de los maestros como de las Administraciones municpales u organismos ciudadanos.

Todas estas iniciativas de **reencuentro** de la ciudad como lugar educativo se enmarcan en una dinámica a nivel europeo de doble frente: renovación escolar y recuperación de la ciudad como lugar para una vida de calidad. Baste citar al respecto las mas conocidas experiencias italianas o la campaña del Consejo de Europa.

La escuela no se debe contentar con llevar a ella la imprenta, los laboratorios, el huerto, el periódico, los talleres, la cooperativa, el intercambio, etc. etc., aunque son instrumentos y actividades educativas en sí mismo no son suficientes para poner en contacto a la clase con la realidad.

Por otra parte la complejidad del entramado social hace imposible llevar a la escuela todos los elementos que influyen en el niño: barrio, Ayuntamiento, sistema de reproducción, de distribución, etc. Además nuestras ciudades se nos presentan como algo hostil, sin posibilidades educativas. Esto es así, no por puras circunstancias, sino que responden a intereses muy concretos de determinados grupos que son los beneficiados de esta alineación social y urbana.

Sin embargo la ciudad debe ser el instrumento por el cual los escolares pueden desarrollar el conocimiento para la vida. Por ello la ciudad, como colectivo social, debe realizar el proyecto educativo propio. Esto exige un debate popular permanente entre los ciudadanos y la administración.

Una vez conseguido esto la ciudad debe comprometerse a su ejecución poniendo los medios para que esto se produzca y no haciendo que se produzca a escala en la escuela. El principal beneficiario de esta "nueva situación" sería la escuela. Para ello la ciudad ha de ser transformada en actitudes y estructuras sociales. Así la escuela se convierte en un taller de aprendizaje donde se organiza, selecciona y reflexiona sobre las experiencias del medio, de la ciudad.

FUNDAMENTOS METODOLOGICOS DEL APRENDIZAJE DE LA CIUDAD (2)

Siguiendo los postulados fundamentales de la Escuela Nueva, indicamos para el aprendizaje de la ciudad los siguientes puntos:

A) OBJETIVOS CLAROS: La praxis escolar demuestra que o se programa o se improvisa. Previamente hemos de realizar el diagnóstico de las condiciones previas a la investigación (situación real de los alumnos, actitud de la comunidad educativa, posibilidades del centro escolar . . .)

Los contenidos a dar se deben subordinar a los objetivos a conseguir, hemos de tener en cuenta que no se trata de un proceso de "conocimiento de" (percepción), sino de un proceso de "conocimiento para" (toma de posición).

Los objetivos se deben centrar en: La observación de la ciudad tanto de su realidad natural como social. La comprensión de la ciudad como un todo. La transformación de la ciudad dirigida a la adquisición de actitudes que contribuyen a mejorar progresivamente la realidad natural - social.

B) MOTIVACION: La ciudad aporta atracción e interés suficientes para suscitar una motivación adecuada. La motivación no debe monopolizarla el maestro, debe provenir de los diferentes elementos de la comunidad educativa.

C) INTERDISCIPLINARIEDAD REAL: Si la realidad no se manifiesta en compartimentos diferenciados, sino como un todo englobado, su estudio escolar tampoco debe de ser fragmentario. Este enfoque interdisciplinar es particularmente apto para el aprendizaje de la ciudad por las posibilidades reales que ofrece de integrar el área de experiencia y el área de expresión

Cinco creemos que pueden ser las dimensiones o perspectivas interdisciplinares fundamentales para el estudio de una ciudad: Perspectiva geográfica, económica, sociológica, antropológica e histórica.

D) INVESTIGACION SERIA: La investigación interdisciplinar de la ciudad se ha de realizar con todo rigor científico, dentro de las posibilidades. Podemos estructurar y sistematizar los diferentes elementos metodológicos del aprendizaje de la ciudad. Sintetizados son: Nuevos profesionales del aprendizaje. Seguir una dinámica de investigación apropiada para cada perpectiva urbana. Un proceso de aprendizaje estructurado. Materiales elementales. Evolución permanente.

NUESTRO AYUNTAMIENTO (3)

Antes del estudio de la ciudad nos propusimos conocer y estudiar NUESTRO AYUNTAMIENTO.

Los OBJETIVOS GENERALES que nos marcamos fueron el conocimiento y valoración del Ayuntamiento, su historia, sus funciones y su organización.

Los OBJETIVOS ESPECIFICOS: Conocer las características históricas y artísticas del edificio. Conocer y analizar las formas de funcionamiento del Pleno Municipal como órgano máximo de gestión de la ciudad. Conocer las actividades y proyectos de las principales Delegaciones Municipales, sobre todo en relación al barrio de donde son los niños (San Diego—Los Carteros. Descubrir y valorar la importancia del funcionamiento Municipal para la vida del barrio y de la ciudad en general.

Nos propusimos que el niño/a vaya alcanzando estos objetivos por sí mismo (investigándolos) y que luego expresara las conclusiones de su trabajo utilizando distintos tipos de lenguaje.

La necesidad del estudio del Ayuntamiento surgió como consecuencia de los muchos problemas que tenía el barrio y lo mal dotado que estaba de servicios, así surgió el siguiente esquema de trabajo:

CONTENIDO: Municipio y Ayuntamiento / Funciones del Ayuntamiento / Gastos del Ayuntamiento / Fuentes de ingreso del Ayuntamiento / Historia de los Ayuntamientos / Nuestra participación en los Ayuntamientos.

METODOLOGIA – ANTES DE LA VISITA: Obtención de datos mediante consulta de libros ("El Ayuntamiento a lo claro") "¿Qué hacen los Ayuntamientos?", "Carta a mi Ayuntamiento", "Guía de Sevilla". / Mediante la correspondencia con las distintas Concejalías del Ayuntamiento de Sevilla / Encuestas / Mesas redondas con funcionarios del Ayuntamiento /

VISITAT AL AYUNTAMIENTO.

DESPUES DE LA VISITA: Clasificación, ordenación y análisis de los datos obtenidos / Conclusiones y expresión de lo aprendido utilizando distintos lenguajes / Evaluación de todo el trabajo en asamblea.

ACTIVIDADES: También las podemos dividir en:

Antes de la visita: Entrevistas solicitando los permisos necesarios / Carta a los padres dándole información y solicitándoles colaboración participando en la visita / Preparación de equipos y distribución de toda la labor / Charla preparatoria del Jefe del Negociado de Enseñanza del Ayuntamiento.

Realización de la visita: En las dos visitas que hemos realizado al Ayuntamiento la hemos hecho dividiendo a los niños en tres grupos: Uno asiste al pleno del día, otro recorre el edificio y el tercero visita la sección de Estadística. Al finalizar nos reunimos en el salón de plenos con algunos concejales. Previamente hemos saludado al Alcalde y entregado las encuestas a los concejales.

Lo verdaderamente rico de la visita (igual que todas) es la dinámica que crea en la clase antes y después. La clase se convierte en un verdadero TALLER, la motivación está asegurada y con ella el aprendizaje. En un trabajo tan corto no es posible mostrar la riqueza del trabajo, la cantidad de material que hemos ido archivando, el número de palabras nuevas que hemos tenido que ir haciendo en el diccionario de clase, los manuales que hemos tenido que manejar, etc. etc. Y al final tenemos **nuestro libro del Ayuntamiento** con las conclusiones finales de todos.

EVALUACION Y CONCLUSIONES

Normalmente la hacemos en dos partes: Por parte de los niños y por parte de los maestros.

Los niños evaluaron la experiencia en la asamblea de clase y también expresaron su opinión por escrito.

En general a todos les gustó estudiar el Ayuntamiento porque les ha ayudado a conocer y comprender cuales son las causas de los problemas de su barrio. La mayoría mostraron su disgusto por no haber recibido la contestación a todas las encuestas.

Como maestros estamos contesntos porque se han cubierto todos los objetivos excepto el de conocer los proyectos de las distintas Delegaciones Municipales respecto a nuestro barrio por motivos ajenos a nosotros. Aún el Ayuntamiento de Sevilla no tiene la estructura idónea para que estas actividades sean consideradas normales desde el punto de vista educativo. Ha habido intentos de cambiar y hacer cosas desde la primera vez que visitamos el Ayuntamiento facilitando estas visitas pero aún nos cuesta mucho a prepararlas, debiendo partir toda la iniciativa y el esfuerzo que ello supone del maestro interesado en la visita.

EXPERIENCIA SOBRE EL DESARROLLO URBANISTICO DE SEVILLA (4)

PRESENTACION

Esta experiencia fue realizada entre J.C. Fernández Bueno y éste que escribe, durante el curso 1977-1978, cuando hacíamos 3º curso de Magisterio, y nos sirvió para tomar conciencia y abordar de forma original el conocimiento de nuestra realidad y entorno, conciencia que nos llevó a un respeto profundo de la ciudad y una toma de postura crítica ante sus problemas.

HIPOTESIS DE TRABAJO

"En el nacimiento de un núcleo urbano, interviene siempre dos elementos. Uno el pueblo, el grupo social que verifica el asentamiento; otro, la tierra, el lugar en que este asentamiento se realiza". Fco. Collantes de Terán

Ante la **necesidad** de presentar en el mencionado curso una experiencia práctica decidimos intentar estudiar el pasado del medio donde estábamos insertos, para conocer nuestro presente y transformar nuestro futuro.

Surgió así la hipótesis de trabajo: "la incidencia del hecho geográfico en el histórico y a la inversa."

A esta **necesidad** se le unió al poco tiempo una **curiosidad**, surgida por las numerosas preguntas que se nos planteaban: ¿por qué la ciudad nació en este lugar y no en otro? ¿Por dónde creció posteriormente? etc. etc.

Habían surgido con la **necesidad y curiosidad** (motivación) las bases para un proceso de investigación.

MECANISMO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El primer paso de la investigación fue una recogida de datos. La hipótesis elegida nos hizo partir de dos libros bases: uno de geografía y otro de historia, alrededor de los cuales se centraría el trabajo. Estos libros fueron: "Las Calles de Sevilla" para la geografía, e "Historia de Sevilla" para la historia, ambos de José Ma. de Mena. Estos libros no analizan ni interpretan datos, por consiguiente nuestra misión consistió en irlos seleccionando, analizando e interrelacionándolos. Para algún tema importante, profundizamos recurriendo a algún libro, artículo periodístico o visita específica del asunto en cuestión. De esta forma se elaboró **la parte teórica.**

Asimismo recopilamos ilustraciones, conseguidas en su mayoría de la prensa sevillana y de postales.

La parte práctica consistió en la elaboración de mapas donde se plasmaban gráficamente los cambios urbanos. Resultaron un total de diez, distribuidos por bloques del siguiente modo: 1) Antes de los romanos. 2) Antes de los romanos (inundaciones). 3) Romanos. 4) Visigodos y árabes. 5) Sevilla y la Reconquista. 6) Sevilla de Indias. 7) Siglo XVIII. 8) Siglo XIX. 9) Siglo XX (hasta 1936). 10) Siglo XX (hasta hoy).

La forma de elaborar los mapas fue la siguiente: partiendo de un plano matriz de la capital actual y superponiéndole papel vegetal trazamos el primero con los datos que habíamos previamente recopilado. Este mapa tenía el máximo de detalles y rasgos físicos: arroyos, lagunas, . . . Y nos auxiliamos de un callejero. Los siguientes se obtenían por superposición y se les iba añadiendo o eliminando elementos urbanos.

Una vez tenido todos los planos pintados a lápiz, se rotulaban y coloreaban con témpera (después de probar con muchas materias). La témpera iba disuelta en poquísima agua para evitar que el papel vegetal se arrugase con ella. Los colores utilizados procuramos que fuesen lo más elementales posibles, y al mismo tiempo que cada color sirviese de código de interpretación: azul para las aguas; verde para parques, jardines y plazas; el amarillo era la zona que existía en la época anterior; el rojo, las nuevas aportaciones; el morado para los monumentos y edificios importantes.

POSIBLES APLICACIONES EN LA ESCUELA

La aplicación en la escuela puede ser múltiple y variada, aunque debiera de ir acompañada del conocimiento de otras facetas: economía, antropología . . .; aunque en si misma engloba tanto a la geografía física como humana, así como a la historia y al Arte.

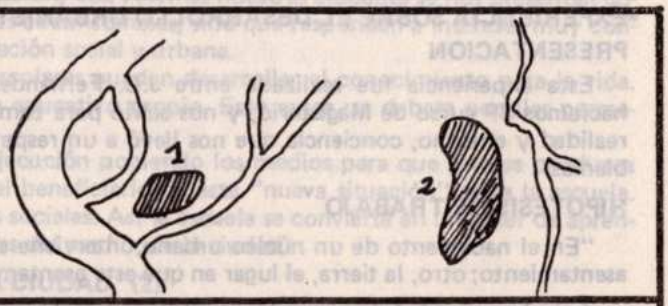
La realización en si, puede ser variada y con sistemas alternativos de aplicación. Quizás la importancia, si es que la tiene, de esta experiencia radique en que más o menos demuestra que para realizar investigación en la escuela, en algunas ocasiones, no hace falta ni realizar forzosamente salidas, ni tener unos materiales ultramodernos o superabundantes. Este trabajo se puede hacer perfectamente en el aula y con unos materiales y bibliografías no muy amplios, ni de excesiva calidad. Por supuesto que si a la investigación del aula la arropamos con un buen material y la apoyamos con varias rutas estratégicas, por la ciudad (acapararla entera y debido a la complejidad de las mismas nos desbordaría) los resultados serían diferentes.

El material gráfico también es de fácil adquisición, ya que las postales, fotos y recortes de prensa local están al alcance de cualquiera. Sería un recurso didáctico de primera mano el aprovechar este trabajo para introducir en la Escuela la fotografía y diapositivas realizadas por los propios alumnos.

¿ POR QUE SURGE LA CIUDAD EN ESTE LUGAR ?

"... La necesidad de buscar una zona elevada que no comprometiera la seguridad de los pobladores durante la época de inundaciones (coordenada geográfica); junto con la necesidad de estar situados lo más cerca posible del río para su supervivencia: comercio, agua, comunicaciones, etc., (Coordenada histórica); da lugar al nacimiento de la ciudad en ese lugar..."

Coordenada geográfica: zona elevada, sin peligro de inundaciones.



Coordenada histórica: Zona lo más cercana posible al río para facilitar la supervivencia.

Existían dos zonas localizables de más de 10 metros de cota aptas para el nacimiento. Se elige la 1 por sus cercanías al río.

MATERIALES Y RECURSOS

Antes de empezar el estudio de la Ciudad es necesario que nos hagamos con toda la información posible sobre el tema, así es conveniente ir anotando direcciones, planos, folletos, revistas, manuales, etc. que haya sobre la ciudad. También tenemos que saber la dirección, posibilidad de entrada, material que nos puede aportar los mueseos, archivos, delegaciones provinciales, Ayuntamiento, . . .

En poco tiempo han ido apareciendo una serie de libros de bolsillo (Biblioteca de Temas Sevillanos, Publicaciones de la Universidad de Sevilla), que nos puede ser de mucha utilidad aunque no están adaptados a los niños y esa labor la tiene que realizar el maestro previamente.

Finalmente es conveniente recordar la riqueza de la correspondencia para recoger información a los lugares que nos sea difícil ir directamente.

NOTAS Y BIBLIOGRAFIA

Todos estos artículos corresponden a trabajos mas amplios de los autores que a continuación señalamos. Incluimos la bibliografía empleada por cada uno.

(1) Luis Rodero Garduño, Padagogo, del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.

- Parena, Giorgio (a cura de) LA CITTA E IL BAMBINO: Lintervento del Comune di Torino sulla scuola del 1975-80. Enero de 1981. Turín.
- Chesa, Benvenuto. RAZONES PEDAGOGICAS DE LA INVESTIGACION DEL MEDIO. "Cuadernos de Pedagogía" Núm. 10, Octubre 1975. pags. 2-5.
- Departamento de Pedagogía. EL MEDIO COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA. "Cuadernos de Pedagogía" pags.31-34.
- En los núms. 53 y 84 de Cuadernos de Pedagpgía, dedicaron sus monografías al tema Municipios y Escuela.
- Clarion. La localidad y su entorno: Programación para su estudio en la escuela (6º EGB) ICE Univ. Zaragoza. 1978.
- Ciari B. MODOS DE ENSEÑAR. Avance. Barcelona, 1977.
- Pérez Gómez A. LAS FRONTERAS DE LA EDUCACION. ZYN. Madrid, 1978.
- Tonucci, Francesco. LA ESCUELA COMO INVESTIGACION. Avance. Barcelona, 1975.

(2) Antonio Muñoz, es Profesor de Geografía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Sevilla, miembro del Colectivo andaluz de Pedagogía Popular.

- Cuadernos del CIFCA, LA FORMACION AMBIENTAL UNIVERSITARIA. Madrid 1980.
- Palacios. J. LA CUESTION ESCOLAR. Laia. Barcelona, 1980.
- Laín Entralgo. EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DEL MEDIO AMBIENTE. Simposio, Madrid, enero 1979.
- Horacio Capel y José Muntañola, APRENDER DE LA CIUDAD. Barcelona, 1977.
- Muntañola , J. DIDACTICA MEDIAMBIENTAL, FUNDAMENTOS Y POSIBILIDADES. Oikos-Taus. Barcelona, 1978.
- Varios. LA COMUNIDAD Y SU ENTORNO, Santillana, 1980.
- Paul Claval, LA NUEVA GEOGRAFIA. Oikos-Tau. Barcelona, 1979.
- Horacio Capel, FILOSOFIA Y CIENCIA EN LA GEOGRAFIA CONTEMPORANEA, Temas Universitarios, Barcelona/81.
- J.K. Galbraith, INTRODUCCION A LA ECONOMIA, Grijalbo, Barcelona.
- Jaime Oliver Jaume, LOS PROGRAMAS ESCOLARES Y LA INVESTIGACION DEL ENTORNO, Escuela Española, Madrid, 1981.
- C. Scurati-E. Mamiano, Interdisciplinariedad y didáctica. Adara.

(3) Ma Antonia Ordiales Galán y Juan José García Vera, Profesores del C.P. "Hermanos Machado", de Sevilla, con alumnos de 6º de EGB.
- Varios, EL AYUNTAMIENTO A LO CLARO, Ed. Popular, Madrid.
- Varios, ¿QUE HACEN LOS AYUNTAMIENTOS?,Barcelona.
- Montoto, S., NUEVA GUIA DE SEVILLA, Ed. Plus Ultra, Madrid.
- Niños de Ubrique, CARTA A MI AYUNTAMIENTO, Librería Popular, Ubrique, 1979.
- Varios, CIENCIAS SOCIALES 6º EGB, Ed. Casals, S.A.
- Folletos, informes y encuestas de las distintas Concejalías del Ayuntamiento.

(4) Francisco Javier Góngora Venegas es Profesor de EGB del C.P. "Josefa Amor y Rico" de Sevilla, miembro del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.
- Carriazo J.M. PROTOHISTORIA DE SEVILLA, Ed. Ayuntamiento Sevilla, 1974.
- J.M. de Mena. SEVILLA EN COLOR, Ed. Everest.
- Rafael Laffón, SEVILLA. Ed. Noguer, 1963.
- J.M. de Mena. HISTORIA DE SEVILLA. Ed. Caja de A. San Fernando.
- Laredo Quesada M.A. HISTORIA DE SEVILLA (Tomo III): LA CIUDAD MEDIEVAL. Ed.Univers. de Sevilla.
- Nicolás Salas, LAS FERIAS DE SEVILLA, Ayuntamiento de Sevilla, 1974.
- Hazaña y de la Rúa, J. HISTORIA DE SEVILLA, Ed. ABC.
- Mena, J.M. ANTIGUEDADES Y CASOS RAROS DE LA HISTORIA DE SEVILLA.
- TRES ESTUDIOS SOBRE SEVILLA. Ed. CAMARA OFICIAL DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACION DE SEVILLA.
- ESTUDIO GENERAL SOBRE LA ECONOMIA DE LA PROVINCIA DE SEVILLA. Ed.Moneda y Crédito, 1976.
- Fco. Collantes de Terán, CONTRIBUCION AL ESTUDIO DE LA TOPOGRAFIA SEVILLANA EN LA ANTIGUEDAD Y EN LA EDAD MEDIA, Tesis.

Finalmente señalar la pertenencia al Seminario de Ciencias Sociales de Sevilla de los autores de estos trabajos, integrado en el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular de Sevilla.

Dicho Seminario elaboró un número monográfico de ESCUELA 81 (Revista Educativa del C.A.P.P.) dedicado a Sevilla: "SEVILLA: CIUDAD EDUCATIVA (ver ESCUELA 81, num. 7-8, Marzo-Abril, 82)

EL INTERCAMBIO ESCOLAR COMO METODO PARA CONOCER LA PROPIA COMUNIDAD AUTONOMA. "CONOCER EXTREMADURA"

AUTOR : Antonio Canzobre
M.R.P. : Escuela de Verano de Extremadura
C.A. : Extremadura

PROYECTO: El intercambio escolar como método para conocer la propia comunidad autonómica.

El proyecto que aquí proponemos pretende hacer posible el conocimiento de la comunidad autonómica propia a través del intercambio escolar. Reconocemos de entrada, que en unas comunidades este proyecto tendría mayores posibilidades de realización (Cantabria, Murcia, Asturias, . . .) que en otras (Castilla-León, Canarias, Andalucía, . . .), ello en razón de su superficie y al que tendríamos que añadir factores que van a incidir sobre el proyecto tales como: comunicaciones y transportes, recursos humanos y económicos de nuestros colegios . Pero pensamos que siempre podremos hacer alguna actividad en el sentido que aquí detallamos.

Pasando a lo concreto, a nuestra Comunidad Extremeña, este proyecto supone vencer algunas dificultades: estudiar un área tan extensa (más de 41.000 km^2) con unas vías de comunicación y unos transportes deficientes y deficitarios, salvar unas distancias que en algunos casos llegan a los 350 kms. Pero poner sobre una mesa los problemas que plantea esta actividad para estudiarlos en profundidad es un reto que un grupo de enseñantes se atrevería abordar.

El objetivo es que nuestros alumnos tengan la posibilidad de conocer Extremadura de una forma directa visitando lugares concretos y recopilando información de aquellas parcelas que a cada equipo le corresponda, utilizando para ello la infra-estructura de Escuelas Hogar, Centros escolares con comedor y el intercambio familiar.

PLANIFICACION PARA CONOCER EXTREMADURA

1. Conocimiento y estudio de la localidad propia . . . . . 3º E.G.B.
2. Conocimiento y estudio de la comarca propia . . . . . 4º E.G.B.
3. Conocimiento y estudio de las comarcas más próximas . . . . . 5º E.G.B.
4. Conocimiento y estudio de las comarcas intermedias . . . . . 6º y 7º E.G.B.
5. Conocimiento y estudio de las comarcas más alejadas . . . . . 8º E.G.B.

ESTRATEGIA PARA LA REALIZACION DEL PROYECTO

Necesariamente, para llevar a cabo estas actividades, es preciso la distribución de los alumnos en pequeños grupos de trabajo –de 4 a 5– y dentro de ellos se ve la conveniencia de parcelar la investigación evitando en lo posible la especialización. Para ello usaremos de un sistema rotativo que permita que quien, en un curso haya hecho investigación sobre demografía en el próximo centraría sus esfuerzos en vías de comunicación . . .

Las actividades irían encaminadas, fundamentalmente, a conocer aspectos que se relacionan con las Ciencias Sociales sin desaprovechar otras oportunidades que nos brinden las poblaciones elegidas. Básicamente serían campo de estudio: la Historia, Geografía física, comunicaciones, transportes, recursos económicos, demografía, actividades laborales, culturales, recreativas, folklore, . . . y que a modo de "puzzle" nos daría la realidad de nuestra comunidad como suma de los trabajos llevados a cabo por cada grupo.

Los recursos y los medios son factores que van a influir decididamente en la ejecución del proyecto. Aquí nos atrevemos a señalar algunos:

a) Recursos humanos: Alumnos y profesores que participan del proyecto / Pares de alumnos y otras personas interesadas en

colaborar / Asociaciones de Padres como animadoras del proyecto.

b) Recursos económicos: Aportados por los Centros escolares y por las familias que aceptan participar de este proyecto / Los que se puedan recabar de: Ayuntamientos, Diputaciones, Cajas de Ahorro, Asociaciones de Padres.

c) Recursos de infra-estructura: Escuelas Hogar / Centros escolares con comedor / Casas particulares de los intercambios.

d) Medios de transporte: Vehículos de los padres y/o profesores que colaboran y aceptan este proyecto / La red de RENFE / Líneas regulares de autobuses / Transportes urbanos.

REPERCUSION DEL PROYECTO EN LA VIDA DEL CENTRO ESCOLAR

Muchos interrogantes se ciernen sobre este proyecto que sólo tendrán respuestas cuando se analicen las realidades de cada programación. Uno, que será común a todos a los que se aplique el método de intercambio de una semana de duración será: ¿Cómo realizar el intercambio para que la actividad escolar del aula y de los alumnos no se paralice? Creemos necesario aclarar que como máximo serán dos grupos de trabajo de un mismo aula –8 ó 10 alumnos– los que permanecerían ausentes del Centro de procedencia realizando sus trabajos dentro del proyecto y asesorados por profesores y conviviendo plenamente con compañeros de los Centros receptores que en otra ocasión van a devolver la visita.

Otro interrogante podría ser: ¿No despoblaría o masificaría las aulas este proyecto? Para evitar este problema tendremos previsto que coincidan las fechas de salidas de nuestros alumnos con las entradas de un número igual de alumnos que colaboran en cada localidad. Con esto aseguramos un número estable en el aula.

¿UN PROYECTO EN MARCHA? Un ejemplo práctico

1. Conocimiento y estudio de la localidad: BADAJOZ ciudad.

Programaríamos una serie de visitas orientadas fundamentalmente al conocimiento del medio urbano: instituciones, establecimientos comerciales, fábricas, construcciones, . . . así como oficios y profesiones que tienen influencia en la vida de los ciudadanos.

En las grandes ciudades estas visitas van a tener el inconveniente de las distancias. En este sentido consideramos importante que los Ayuntamientos permitan la utilización gratuita de los medios de transporte municipalizados o que gestionen esta gratuidad ante la empresa privada. En esta actividad no se contempla el intercambio escolar.

2. Conocimiento y estudio de la comarca propia: VEGAS DEL GUADIANA. Y de las limítrofes más próximas: BALDIOS DE ALBURQUERQUE, SIERRA DE MONTANCHEZ, TIERRA DE BARROS y LLANOS DE OLIVENZA.

Para esta parte del proyecto es necesario programar y distribuir las salidas a lo largo de todo el curso escolar.

El intercambio se realizaría sólo los fines de semana (de viernes a domingo) con alojamiento en las casas de los alumnos que acepten participar en el programa o en otros domicilios particulares que presten su colaboración.

Un aula de 4º nivel de E.G.B. podría estudiar, realizando dos salidas a lo largo del curso, de 14 a 20 localidades de la comarca. Igual número de alumnos de 5º nivel podría hacer lo mismo sobre las 14 ó 20 ciudades o pueblos más representativos de las comarcas más próximas.

3. Conocimiento y estudio de las comarcas intermedias: PENILLANURA DEL SALOR, LLANURA TRUJILLANO-CACEREÑA, LA VILLUERCAS, SIBERIA EXTREMEÑA, LA SERENA, LA CAMPIÑA, SIERRA DE JEREZ.
Y de las comarcas más alejadas: SIERRA DE GATA, VEGAS DE CORIA, LAS HURDES, VALLE DEL AMBROZ, VALLE DEL JERTE, LA VERA, CAMPO ARAÑUELO.

El estudio de estas comarcas tendría un tratamiento más complejo. Aquí aplicaríamos todos los medios y recursos citados en este proyecto. El intercambio se realizaría con alumnos del Ciclo Superior: 6º y 7º para las comarcas intermedias y 8º para las comarcas más alejadas.

El intercambio para estas fases tendría la duración de una semana. De sábado a sábado.

Para cada una de las etapas en que hemos dividido este proyecto se preverá la colaboración de profesores y padres en calidad de asesores y de acompañantes en caso necesario. Igualmente se preverá la convivencia con alumnos de la zona, ciudad o pueblo en estudio, tanto en la colaboración y participación de los trabajos como en las actividades culturales y recreativas que se programen conjuntamente.

La experiencia terminaría cada curso con exposición de los trabajos, dossiers, audio-visuales, dibujos, mapas, manualidades, ...y publicación y difusión de los resultados a través del periódico escolar, al menos, para todos aquellos Centros que participaron en el proyecto.

POR UNA ENSEÑANZA ACTIVA DE LA FISICA Y QUIMICA

AUTOR : Juan José García Arqués
M.R.P. : Escuela de Verano de la Región Murciana
C.A. : Región Murciana

Después de un verano largo: ¡Un curso nuevo! Nuevas caras. ¿Qué vamos a hacer con los chicos este año? Vamos a impartir las X lecciones del programa previsto. Nosotros en la pizarra, en nuestra mesa; ellos . . . enfrente; pegados al banco. ¡Debemos mantener el orden! "Si en los primeros días te dejas pisar, ya te puedes despedir". Les digo: "Voy a pasar lista para conoceros". Fulanito de tal. ¡Presente! . . . ¿Qué vamos a hacer con ellos?

Disponemos de dos horas a la semana para darles el programa. Llegamos al 2º día. Comenzamos nuestro monólogo: "La ley de tal dice que . . ." Al principio bien, todos callados, escuchando al profesor. Enseguida empiezan las escaramuzas, risas, aquel otro que habla con el compañero, ¡Silencio! . . . Todos callan; algo molestos. Seguimos nuestra plática. Menganito empieza a comerse el bocadillo, Zutanito le da un cocotazo al compañero; ¡Zutanito, la próxima vez al jefe de estudios! Suena el pito, ¡Menos mal! El colectivo y yo nos quedamos descansando: ellos menos que yo, pues saben que en cinco minutos tendrán que aguantar una paliza similar.

El día siguiente vuelvo a la carga. A ver si hoy . . . ¡Qué va! Peor. Como es a última hora los chicos están que se comen las sillas. Sin posibilidad de hacer otra cosa que escuchar o enredar. El episodio se repite con frecuencia, y entonces te preguntas por la validez de tu trabajo. Te das cuenta que las expulsiones, los gritos, los ceros . . . sirven de muy poco. Recuerdas entonces como nos enseñaron a nosotros. ¡Cuántas horas de aburrimiento! ¿De qué nos ha servido? ¿Por qué hemos de desperdiciar ese tiempo precioso con nuestros alumnos? Ante esto no cabe más que reflexionar, autocriticarnos, sacar conclusiones, a partir de los cuales elaboraremos un nuevo plan de actuación.

De éste análisis, concluimos, que la participación del alumno, es un factor primordial que hay que fomentar. Además de que en gran medida se aprende haciendo. Es una garantía de motivación.

Igualmente, es necesario en clase un clima relajado. Dificilmente se podrá aprender adecuadamente, en situaciones de tensión profesor/alumno; tan fáciles de encontrar en nuestras aulas. Estamos convencidos que la participación trae consigo un clima adecuado.

Para muchos de nosotros, lo importante está en los contenidos; pero, no opina así Andre Giordan: "El elemento importante del proceso educativo, no es la ciencia que se trata de impartir, sino la relación entre el alumno y la disciplina misma; permitir al niño o al adolescente apropiarse de las herramientas que le permitan dominar su cuerpo y su medio natural y social."

Hay que desarrollar también en ellos un espíritu crítico, que viene a ser una necesidad vital en estos tiempos de propaganda, de publicidad, de acción psicológica y de embrutecimiento colectivo. Nos recuerda Michel Barlow "Debemos ayudarles a que potencíen al máximo sus capacidades. No debe faltar pues, un arma poderosa: la discusión, fundamental para un desarrollo intelectual."

Generalmente, sentimos la necesidad de hacer el examen típico, para calificar la rentención de conocimientos, en cada evaluación. Es en muchos casos el objetivo único de nuestra enseñanza, que al alumno logre una nota superior a la mínima que consideramos oportuna. Establecemos barreras rígidas: "El que tiene más de 4'75: bueno, el que tiene menos: malo. Llegamos incluso a evaluar la labor de todo un curso en un día; como es el caso de los exámenes de Septiembre y de Junio.

Un examen puede darnos información acerca de la comprensión de determinados conceptos. Nos dirá muchas veces si debemos introducir modificación en el programa. Es, por tanto, un medio más, no el único ni el mejor, que nos permite hacer un seguimiento del aprendizaje del alumno.

En el I.F.P. de Alquerías (Murcia) hemos intentado llevar a cabo, durante el curso 82/83 y no sólo en Física y Química, las premisas anteriores. Los resultados obtenidos, al menos para nosotros, son positivos. Aunque nos queda mucho camino por recorrer.

De entrada establecemos grupos de trabajo, lo que fomenta la participación y la colaboración entre los miembros que lo componen. Suelen integrarlos alrededor de cinco alumnos. El profesor va de grupo en grupo, intentando facilitar el aprendizaje; se da cuenta, generalmente de los fallos básicos del alumno, de sus mejoras, de sus esfuerzos . . . ¿no es ésto evaluar? Los alumnos, generalmente a través de la experimentación y de la discusión van descubriendo cosas que antes debían creer y memorizar; de esto se dan perfecta cuanta, y lo agradecen.

Un día cualquiera de clase, los alumnos entran en el laboratorio y se distribuyen por grupos. "Hoy vamos a tratar el Rozamiento", les digo. Expongo una breve introducción acerca de la importancia del tema en nuestras vidas. Reparto tacos de madera y dinamómetros por los grupos. "Para deslizar cualquiera de los objetos que tenéis en vuestra mesa, necesitamos aplicar una fuerza. ¿De qué factores dependerá?

Todos se meten en la tarea: discuten, preguntan . . . Rápidamente detectan uno de los factores bascados: el peso. Siguen disuctiendo, la immensa mayoría considera que el área del objeto en contacto con el suelo es otro factor. Experimentan. No les sale. ¡Esto no puede ser! Repiten la experiencia. Ponen el taco en el suelo por todas las caras. No se lo pueden creer. Poco a poco se convencen. ¿Y por qué los coches de carreras llevan las ruedas tan anchas? . . . ¡Pero de lo que sí depende el rozamiento es del sitio donde pongamos el taco! ¿eh? Se refieren, claro, a la naturaleza de la superficie.

Como consecuencia establecemos la ecuación: $Fr = u.\ peso$.

Por supuesto que hasta aquí no llegan todos los grupos al mismo tiempo. El profesor debe estar atento a los avances y las dificultades que se produzcan en cada momento.

Oportunamente damos el paso siguiente: "Bien, ya hemos visto que la fuerza de rozamiento depende del peso del objeto y de la naturaleza de la superficie, en contacto. Pero . . . ¿Cómo podemos medir éste último factor? Toca el pito. Los chicos siguen trabajando. "¡Venga, mañana seguiréis!" La clase ha terminado.

Aunque no aparece anteriormente, utilizamos la puesta en común siempre que lo creemos conveniente. Es difícil, de todas formas, dar cuenta en estas breves líneas, de como tratamos las diferentes situaciones que se nos presentan; pero creemos que lo importante sí ha quedado reflejado.

No quiséramos terminar, sin antes mencionar un factor fundamental: consideramos imprescindible que el número de alumnos por curso oscila alrededor de 25. Una cantidad superior lleva consigo inconvenientes graves. En esta situación el profesor no puede atender debidamente a los grupos, lo que unido a un nivel de ruido demasiado alto, inevitable, pues los alumnos deben hablar y discutir, requiere de un esfuerzo psicológico extra por parte del profesor, que intenta multiplicarse. Esto supone una merma clara en la calidad de la enseñanza.

ESCUELA Y TECNOLOGIA

AUTOR : Luis Otero
M.R.P. : Escola de Uran de Galiza
C.A. : Galiza

Hasta hace bien poco, y aún hoy, para la gran mayoría de enseñantes, hablar de tecnología supone hacer referencia bien a la formación profesional, o bien, los mas tecnócratas, entenderán que se trata de los sofisticados medios de enseñanza. En pocos casos, la tecnología es tenida en cuenta en su auténtica dimensión de actividad social básica y, por lo tanto, área de trabajo en la escuela.

La opinión más extendida es la que relaciona tecnología con "oficio". Una salida media debida a la imposibilidad de alcanzar la Universidad. Los responsables del sector educativo han intentato, en los últimos tiempos, "dignificar" la tecnología, los técnicos, animando asía a padres y estudiantes a seguir caminos intermedios. O lo que es lo mismo, a auto-seleccionarse y no recargar el sistema de medidas correctoras y fracasos provocados. Como trataremos de ver, estas afirmaciones chocan de lleno con la estructura del propio sistema que —fiel reflejo de la sociedad— desprecia y deprecia la tecnología y predica, con los hechos, en contra de la dignificación aludida.

La posible presión que la demanda de técnicos medios podría ejercer sobre el sistema educativo ha quedado sin efecto debido a la rigidez del propio sistema que no ha podido actualizarse ni seguir los cambios de esa demanda. De ahí que las empresas hayan considerado mas rentable la formación de sus propios técnicos y no hayan confiado dicha formación a las escuelas, ciertamente enquilosadas.

Sin embargo, este tipo de factores influyen sobre todo en las etapas finales del sistema educativo (las salidas) y aún reconociendo la estructuración inversa de nuestra escuela (donde la Universidad condiciona al BUP, el BUP lo hace en la EGB) se pueden encontrar otros factores que conforman la presencia de tecnología.

Por ejemplo, la división ciencia-técnica que establece la cultura dominante y que se acentua desde la superación de aquella otra, ciencias-letras, en la salida de la edad Media. La cuestión viene de atrás. En la Grecia antigua el conocimiento científico iba unido a "un modo superior de vivir". Los científicos integraban su actividad dentro de la búsqueda de la perfección y se integraban en asociaciones o movimientos con objetivos trascendentes. Fuera de ellos quedaban los artesanos, marinos, guerreros y labradores que se las entendían con los problemas "técnicos" que planteaba la vida social.

Merecería la pena repasar a lo largo de las diferentes épocas el papel jugado por la comunidad científica. Quizás llegaríamos al acuerdo que ha sido una de las más tempranas instituciones de poder. Determinando lo que era saber, la ciencia-institución marcó siempre una raya divisoria en la sociedad: los pocos que sabían y los muchos que no sabían.

Un historiador de la ciencia, "libre de toda sospecha", como es John D. Bernal, aclara la división ciencia-técnica de esta forma: "Los científicos buscan la manera de hacer las cosas. El papel de los ingenieros es hacerlas." Parece claro que este criterio es mas bien exterior a la práctica científico-técnica. Si por un momento analizamos la producción de conocimientos sin anteojeras institucionales, encontraremos un continuo ciencia-técnica. Y no nos estamos refiriendo a la relación dialéctrica teoría-práctica sino al hecho de una misma manera de plantear los problemas, de disponer los medios y de resolverlos. (Por cierto, es muy cuestionable el favor que ha hecho la interpretación materialista a la división ciencia-técnica. Más que aclarar el panorama ha mitificado las relaciones).

Hoy día nos encontramos con investigación en la Universidad, en la empresa, en el ejército, y relacionándose a través de múltiples canales: informativos, económicos, instrumentales. ¿Dónde poner la frontera entre ciencia y técnica? Por ejemplo, en el terreno de los materiales magnéticos. ¿Quién desarrolla la actividad científica? ¿Los técnios de la SONY, los científicos del consejo superior, los miembros del programa de fusión nuclear? Realmente ¿se puede probar que son los científicos los que abren problemas y los técnicos quienes se encargan de aplicar las soluciones?

Parece, pues, que las únicas diferencias entre ciencia y técnica se encontrarán mas en la valoración social (sea económica o ideológica) que en la propia actividad cientifico-técnica. Es cierto que esto introduce criterios distintos en la elección de problemas o en su mismo planteamiento, pero, y esto es lo relevante de cara a la escuela, no distorsiona la metodología en la busca de soluciones.

Creemos que ha llegado la hora de ser un poco irreverentes con la ciencia. Bajarla del podio donde se ha subido. Y con esto no estamos insinuando ninguna clase de utilitarismo. Se trata de situar la ciencia en la auténtica escala humana. Es decir, la ciencia tal como llega a nuestra vida cotidiana.

¿Y QUE TIENE QUE VER TODO ESTO CON LA ESCUELA?

Hay una concepción que identifica ciencia con "lo teórico", "lo abstracto", "los principios", casi "la nueva religión". Esta concepción condiciona la manera de llegar a la escuela. Es cierto que se trabaja la ciencia en la escuela de muchas formas pero en todas pesa esta concepción. Resumiendo esquemáticamente existen estos caminos:

1. La ciencia se posee (el profesor) y la explica. Luego, el alumno ha de aplicarla a situaciones especiales (problemas).
2. La ciencia se posee pero el alumno ha de comprobarla activamente. Ha de experimentar para ceer lo que se le ha dicho. ¡Ahí está el gran valor de la ciencia! Nada de fe! ¡Todo lo que se dice es comprobable!
3. Hay unas experiencias que deben ser analizadas. El propio alumno redescubre las leyes y principios.
   Añadimos un cuarto camino.
4. La ciencia nos "asalta" desde todos los rincones. Sea en la naturaleza o en el entorno modificado por el hombre. Se trata de entender eso que nos rodea.

Decir que apoyamos este camino es ocioso pero no lo es añadir que creemos en la imposibilidad de un enfoque puro. Todos estarán contaminados entre sí. Lo que queremos es hacer mas ancho el camino.

Y para ello apoyamos la incorporación desde el principio de los problemas técnicos cotidianos como núcleos del trabajo científico. Un pequeño análisis de los libros de texto nos descubre los problemas técnicos como simples ilustraciones de los principios científicos, y, lo que es mas grave, estas ilustraciones pertenecen en su gran mayoría a estadios de desarrollo científico muy anteriores. Da la impresión de estar trabajando historia de la ciencia.

En lo que se refiere a las actividades de experimentación, responden al grado de abstracción en que se mueve la ciencia. En la mayoría de los casos, las "prácticas" suelen ser comprobaciones y además, desilusionantes pues dado el material a emplear los errores son tan grandes que invalidarían las leyes. Incluso cuando las actividades se plantean como re-descubrimiento, se puede caer en el error de hacerlo tan parcial que casi no deja margen a las variaciones propias de las "aventuras" del conocimiento científico.

Partiendo de esto ¿qué podría aportar la tecnología como actividad escolar?

1. Ampliar la base experimental sobre la que realizar una abstracción sólida. Se dotaría al proceso de aprendizaje de mas elementos inductivos y no cargaríamos las tintas en los aspectos dogmáticos-deductivos.
2. Ensancharían el entorno estudiable incluyendo una serie de elementos cotidianos y próximos al alumno. Este se autovaloraría mas al sentirse con más capacidad mas al sentirse con mas capacidad de aportar.

3. Daría lugar a actividades de re-invención, donde la producción de respuestas diversas es posible.
4. Aproximaría las actividades sociales a las actividades escolares incluyendo siempre el carácter lúdico que acompaña a las actividades del niño.
5. Aumentaría la curiosidad ya que se está comprendiendo lo que rodea. La satisfacción es inmediata y no aplazada.

Razones como estas u otras derivadas del estudio psicológico del proceso de aprendizaje, han llevado a muchos enseñantes a incorporar un nuevo tipo de actividades a la escuela. Así el huerto escolar, los trabajos en el campo en biología o ciencias sociales, la producción de los propios periódicos o programas de radio en el área de lenguaje, se pueden entender como parte del impacto que el desarrollo científico-técnico está teniendo en la escuela.

Sin embargo, y este es el objetivo de este trabajo, el proceso está mucho más atrasado en las ciencias físico-matemáticas. Todavía no jugamos bastante a ser mecánicos o electricistas. No somos capaces de inventar con nuestros alumnos la bomba de agua o el montaje foto-eléctrico que tanto nos admira en el banco de la esquina.

Seguimos prefiriendo calcular 100 veces la aceleración del móvil . . . que iniciar la construcción de un aparato que aproveche la energía eólica. Y el problema, como hemos tratado de hacer ver, está en nuestras propias concepciones. Y por supuesto, en nuestra propia preparación.

LA TECNOLOGIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Todo el sistema aducativo vive esa esquizofrenia ciencia-técnica de la que venimos hablando. Así lo podemos ver en la presencia de las áreas que representan la técnica.

En la EGB, la Pretecnología tiene una presencia simbólica (sólo en el ciclo superior) y una falta de definición total (se le sigue llamando "trabajos manuales").

En el BUP las áreas de E.A.T.P. o bien son refugio de las aficiones del profesorado o bien, han venido a enmascarar la situación anterior (Hogar y Dibujo).

En la F.P. el enfoque de la técnica se puede estudiar, en negativo, analizando el papel de las clásicas ciencias (Física, Química, Biología).

Parece claro el menosprecio. Y no estamos pidiendo aumentos de horario o de programas. Se trata de que estas áreas técnicas no existan. Que queden englobadas con la Física, la Química, etc.

Es cierto que en los ensayos que conocemos se han presentado dificultades:

1. Incumplimiento del programa. Se trata de eso.
2. Falta de tiempo. Desde luego hay que optar: no se puede mantener el mismo número de horas de lápiz y papel. También es cierto que si no se reflexiona sobre ellas o se plantean mal, las actividades técnicas son una pérdida de tiempo.
3. Falta de materiales. Es cierto. Pero una buena organización para reciclar todo lo que nuestro entorno tira o infrautiliza llega para un buen funcionamiento. Y además es siempre mas barato que los costosos medios audiovisuales o los laboratorios tradicionales.
4. Falta de información. Inapelable. Estamos reproduciendo lo que nos enseñaron y, trabajar con las manos, era otro mundo.

En conclusión, creemos que:

a) la incorporación de actividades tecnológicas en las áreas físico-matemáticas es una necesidad.
b) es necesario estudiar y elaborar una nueva estructuración de estas áreas desechando de una vez el criterio histórico en el que se base actualmente.
c) los M.R.P. han de plantearse su papel dinamizador en este terreno.

LAS OSCURAS INTENCIONES

Hay dos razones que nos han movido a esta reflexión. Por un lado y de forma cercana, está el alto fracaso detectado en la área físico-matemática. Parece incomprensible que tratando fenómenos próximos al alumno estos alcancen, según las calificaciones, un grado tan alto de incomprensión.

Por otro lado está el tipo de persona que estamos reproduciendo. Su visión de la técnica es mágica al principio llegando más tarde al temor. Cada día nos hacemos más dependientes de la técnica. En su nombre se toman decisiones que obedecen a otros criterios. Mientras no veamos la técnica como algo alcanzable y manejable, como una adquisición del hombre en su contacto con la naturaleza, mientras no reconciliemos al hombre con su medio no habrá forma de tomar conciencia ni de la degradación que sufre, ni de la necesidad de vivirlo de otra manera.

Si el interruptor de nuestra habitación es un artilugio extraño que solo obedece a un ser extraño que llega con una maleta, no podemos verlo de otra manera que no sea con hostilidad. Y nuestro mundo se está poblando de interruptores.

NOTAS PARA UN DEBATE EN LO INTERDISCIPLINAR

M.R.P. : Col. Pedagógico ADARRA
C.A. : EUSKADI

Si lo real no se presenta, ni se percibe en compartimentos estancos, su análisis tampoco puede ser fragmentario, por "asignaturas" o "áreas", sino sistemático, global, interdisciplinar.

1. ¿Qué se entiende por interdisciplinar?

Es la interacción entre dos o más disciplinas que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca, de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, de la metodología, de los datos de la investigación y de la enseñanza. Un grupo interdisciplinar se compone de personas formadas en distintos campos —disciplinas— y que tienen cada una de ellas, sus propios conceptos, métodos, datos y terminología.

Para sentar las bases de una auténtica integración es absolutamente necesario formular, desde un principio, las características constitutivas y diferenciadoras de las distintas disciplinas, con arreglo a los siguientes puntos:

a) El campo material de referencia de la disciplina: su objeto material.
b) El campo de estudio propio de la disciplina: su objeto formal.
c) El nivel de integración teórica entre las disciplinas: es decir, el recurso a estructuras teóricas más o menos afines.
d) El método de las disciplinas, es decir, las condiciones para la observación y el estudio de los fenómenos establecidos por una disciplina.
e) Los instrumentos de análisis, o sea, las estrategias lógicas, los razonamientos y la construcción de modelos.
f) Las aplicaciones prácticas de las disciplinas, es decir, las posibilidades de uso práctico y profesional.

En resumen, el primer paso que hay que dar para realizar un programa interdisciplinar es una investigación o en una actividad escolar, consiste en determinar detalladamente el momento disciplinario, e.d, el análisis riguroso de las condiciones y estructuras intrínsecas de las distintas disciplinas que entran en juego. Sólo un conocimiento claro y la posesión de los elemetos constitutivos de las disciplinas en cuanto tales, permite instaurar un auténtico planteamiento interdisciplinario.

Didácticamente, el problema que se plantea es, en realidad, uno solo: el de, partiendo de varias disciplinas, tratar de llevar un mensaje hacia la comprensión, en algún modo, unitario de lo real.

2. PROBLEMAS Y EXIGENCIAS PRELIMINARES

En principio, no existen disciplinas o ciencias. Existen simplemente maestros y grupos de éstos que practican la misma disciplina o la misma ciencia. Los problemas que surgen son los siguientes:

2.1. Los factores que caracterizan a todos los miembros y grupos de una misma disciplina no son, ciertamente, iguales.
2.2. El trabajo que dichas personas y grupos desarrollan no es el mismo.
2.3. Los modelos o instrumentos conceptuales que producen no son idénticos.
2.4. No utilizan el mismo lenguaje para todos.
2.5. Los métodos pedagógicos no son, a ciencia cierta, iguales.

La dinámica interdisciplinar plantea problemas importantes en el campo de las relaciones entre sujeto y de la comunicación entre individuos y grupos; incluso antes de indicar una estrategia didáctica indica una actitud del espíritu de la inteligencia, así como una cualidad de la personalidad; "la interdisciplinariedad no se aprende y no se puede enseñar, se vive". Es una convicción que, por definición, no se descubre nada si no es por caminos inexplorados. Cuando se practica la interdisciplinariedad, no cabe mas que la experimentación metodológica.

3. CURRICULUM

Es preciso reconocer la prioridad de los procesos que potencian el desarrollo de la personalidad, es decir, a las ocasiones de vincular afectiva y congnoscitivamente, para las que hay que definir los criterios operantes para la elección de los contenidos. Estos ya no constituirán más que la base de clasificación de las disciplinas, las cuales a su vez, se diferenciarán en base a la dinámica mental a la que se refieren y se unificarán basándose en las estructuras de la personalidad que tratan de elaborar. Este es el auténtico sentido de la "disciplinariedad" y de la interdisciplinariedad".

El curriculum no tiene que distribuir en orden jerárquico las disciplinas de estudio y las experiencias relativas a cada una de ellas, sino que tiene que garantizar a todas ellas el mismo grado de participación y de importancia en los tiempos escolares. La distinción entre disciplinas asimilativas (las que se pretenden concentrar en el horario de la mañana, en nombre de la higiene mental) y actividades expresivas (creativas, de tipo laboratorio por la tarde), no es válida epistemológicamente. No sólo todas las disciplinas son actividades, sino que además todas tienen un aspecto asimilativo y expresivo (es la típica dinámica del proceso de equilibración característico de todos los seres vivos). Los estudios sobre creatividad, por ejemplo, han puesto de manifiesto las profundas relaciones que tiene con el proceso secundario, es decir, el asimilativo: entre convergencia y divergencia, no hay división, sino interdependencia y compenetración. Es, pues, en el momento asimilativo en el que hay que realizar las condiciones del momento productivo-expresivo, y viceversa.

La unidad no hay que buscarla a través de la jerarquía entre disciplinas y actividades, sino mas bien en en la finalización de la estructura afectiva-cognoscitiva que hay que lograr en el alumno.

Una escuela que da preferencia a ciertas actividades en perjuicio de otras termina actuando como filtro; permite avanzar a los que consiguen ciertos niveles en las actividades privilegiadas y frente a todos los demás. Se trata de una escuela selectiva y deformante, puesto, que por el mismo motivo promueve ciertos componentes de la personalidad y deja de un lado a los demás.

Es preciso evitar que las actividades realizadas sean percibidas conforme a un orden jerárquico, que no solo es ilegítimo desde el punto de vista epistemológico, sino que además es discriminatorio y clasista.

Por lo demás, la selección de contenidos estará condicionada a tres aspectos: psicéntricos (de acuerdo con las indicaciones de la psicología genética y del niño concreto que tenemos delante); logocéntricos (de acuerdo con el objeto formal o estructura interna de la disciplina); sociocéntrico (es decir, suministrando al alumno una serie de conocimientos que le sean útiles para desenvolverse en el medio social en que él se encuentra.

4. ESCARCEOS INTERDISCIPLINARIOS

En la pluralidad de lenguaje, el verbal resulta el medio de comunicación más importante que afecta a todos los profesores. En principio, se perfilan distintas "áreas", comunes a varias disciplinas, que podrían clasificarse en: expresivo-lingüísticos/científico-técnicas/humano-sociales.

Estas delimitaciones son relativas, puesto que es posible que existan interacciones en cualquier momento. La interdisciplinariedad está siempre presente en la enseñanza-aprendizaje.

El punto de partida puede ser un problema concreto que hay que resolver; el trabajo consiste, en principio, en desmenuzar el tema en todos sus aspectos, descubriendo las correlaciones existentes y llegando para explicar la experiencia al conocimiento de las distintas ciencias y de las leyes a través de las cuales dichas ciencias tratan de comprender la realidad.

Resulta muy importante que este paso, se realice de forma coherente con la naturaleza y estructura de las distintas disciplinas implicadas. La identidad del tema, del interés o de finalidad no crea por tanto, y por si sola, todas las condiciones necesarias para la realización de la interdisciplinariedad propiamente dicha, pero la prepara y la predispone.

5. HACIA UNA ESTRATEGIA DIDACTICA INTERDISCIPLINAR

En el terreno operativo escolar, lo peirmero que surge es la urgente necesidad de superar la tradicional subdivisión de asignaturas, es decir, la visión estática de la cultura reflejada tanto en los textos programáticos (que son abstracciones legislativas y administrativas) como en el enfoque efectivo de la actividad escolar.

5.1. Premisas necesarias.

Como mínimo es necesario la existencia de un grupo de profesores sensiblizados a esta serie de problemas interdisciplinarios (conocimiento de los criterios operatorios, del planteamiento conceptual y de los contenidos técnicos de las distintas disciplinas) y una programación en equipo a nivel científico que prevea:

1. Búsqueda de objetivos comunes en orden a una determinada situación socio-cultural y mental del alumnado en cuestión.
2. Búsqueda de estructuras comunes a varias disciplinas.
3. Aclaración de los núcleos del programa considerados fundamentales para el logro de los objetivos pre-determinados.
4. Programación de encuentros interdisciplinarios.

5.2. En cuanto a la Programación

Fundamentalmente se buscará la coordinación de fines y métodos:

a) Nivel de contenidos: A determinar y especificar según programa.
b) Nivel semántico: Se propone la aclaración de los distintos significados que la palabra misma puede asumir en el contexto de las diferentes disciplinas.
c) Nivel formal: Se propone hacer captar las estructuras análogas y las específicas de las distintas disciplinas.

6. REDACCION DE PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIOS

Primero, es posible encontrar "opciones" que se refieren a sectores considerados como prácticamente homogéneos (lingüístico-literario; filosófico-biológico-jurídico-pedagógico; matemático-físico-químico-biológico) y con la perspectiva de "campos" orgánicamente ligados (ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; ciencias sociales, políticas y económicas; artes; ciencias histórico y filosóficas, etc.

La tendencia común a subrayar el objetivo de interdisciplinaridad, de variar formas, de las que las más extendidas son las siguientes:

a) Sustitución de las tradicionales asignaturas, aisladas y privadas de interconexiones, por la indicación de "campos" o "sectores" que, en la gran mayoría de los casos, se rigen por la clasificación en estudios de carácter lingüístico-expresivo, científico-matemático, antropológico-humanístico.
b) Distinción entre momentos "disciplinarios" en el sentido estricto de la palabra y momentos centrados en tratar "proyectos" o "investigaciones" que, en la gran mayoría de los casos, se rigen por la clasificación en estudio o problemas que implican la colaboración multidisciplinaria.
c) Superación del esquema hora-lección, con tiempos de trabajo escolar flexibles, que tienen también en cuenta la presencia simultánea de varios profesores.
d) Utilización del profesor más en calidad de "animador" que de depositario de material programático.

Analizando el concepto de interdisciplinaridad con el fin de traducirlo en un hecho didáctico, parece vislumbrarse el contenido siguiente: Homología formal / convergencia de finalidad / homología objetiva.

Entendida la interdisciplinaridad de esa forma se saca en conclusión que la misma supone trabajo de grupo/grupos tanto a nivel de profesores como alumnos, con arreglo al siguiente esquema (u otros):

— **Grupo de profesores:** trabajo de programación general, de planificación didáctica concreta; trabajo de grupo en el mismo momento de enseñar y en el de guiar la investigación. Los profesores comparten tareas y fines educativos; programar conjuntamente; verse enseñar mutuamente; tener todos acceso a las clases; hacer juntos la evaluación del aprendizaje; organizar discusiones sobre las observaciones que todos pueden hacer a propósito de la enseñanza y de sus efectos. Un solo profesor ya no tiene drechos sobre su clase y sobre sus alumnos.

— **Grupo de alumnos:** trabajo de aprendizaje que se efectúa en distintos momentos y que hay que planificar exactamente.

El **concepto de homología formal,** didácticamente, se traduce del siguiente modo:

- Las disciplinas, con sus correspondientes status epistemológico y científico.
- La competencia disciplinaria individual por parte de cada profesor, que debe conocer la estructura de su propia disciplina, así como su metodología científica, para poder extraer los valores educativos y las modalidades intrínsecas de la disciplina en cuestión.
- El conocimiento, por lo menos general, de los valores educativos de las otras disciplinas presentes en la formación escolar de un determinado grupo de alumnos.

De todos modos, se considera como metas educativas que cada una de las disciplinas debe tratar de alcanzar, con los medios que le son peculiares, las siguientes: Capacidad de observación / Capacidad de análisis / Capacidad de enjuiciamiento / Capacidad de síntesis-creatividad.

La competencia de la propia disciplina comprende pues el conocimiento y la capacidad de servirse de las reservas educativas que dicha disciplina posee. Pero, el trabajo interdisciplinar exige, además, que todos puedan, por lo menos "comprender" el trabajo de los demás.

Por el **concepto de convergencia de finalidad** (evaluación) se entiende que a los alumnos (y a los padres) han de serles presentadas de forma adecuada las metas que se persiguen y los medios de los que se dispone para lograrlas. El momento de la evaluación tendrá que ser —no solo disciplina por disciplina sino también en el plano global de educación escolar— la respuesta a las preguntas "¿qué ha pasado?", "¿por qué ha ocurrido ésto?" "¿qué hay que hacer ahora?", como un análisis del trabajo desarrollado para todos, como un balance de los resultados, como estudio de los correctivos que hay que aplicar y de las integraciones que es preciso efectuar.

Por lo que respecta a **la hemología objetivo-material,** lejos de referirnos a las ambiuas experiencias del "centro de interés" hemos elegido el camino de la **"ocasión problemática".** Es decir, que los intereses de los alumnos han de ser alcanzados y referidos claramente a "problemas", entendiendo como problema un "hecho" que por ir en contra de las expectativas tiene que se explicado.

—Un problema tiene, pues que existir como base, sobre todo, de los proyectos de investigación.

—Analizar el problema significará comprender que disciplinas por su contenido, por su método y por sus fines objetivos, pueden contribuir a su resolución.

—Planificar la investigación, significará confeccionar una determinada escala de trabajo que considere los momentos de acción (paralelos, convergentes, indisciplinarios), según las distintas disciplinas.

—Una clara distribución del trabajo a efectuar con previsión de tiempos para los distintos trabajos individuales o de grupos.

Llegados a este punto conviene resaltar que es indispensable que las relaciones entre materias se entienden no en sentido determinístico y con mentalidad legalista (materia mas o menos importante, fundamental y complementaria, esencial y accesoria) sino en el sentido de que los intercambios y ayudas recíprocas se verifiquen en un clima de continua posibilidad de verificación.

Colectivo Pedagógico de ANDARRA
PAIS VASCO

UNA METOLOGIA ACTIVA DEL LENGUAJE

AUTOR : Manuel César Márquez
Asociación AA Form. Profesorado de Córdoba
C.A. : Andalucía

Estas conclusiones pueden considerarse el producto no final —no invariable, ni acabado, queremos decir— de una larga experiencia pedagógica. Experiencia que se propuso desde un principio dos metas fundamentales: introducir un cambio en los programas y en los objetivos de la enseñanza de la Lengua (apoyándose en la valoración más lógica de los componentes de su materia didáctica), y propiciar un METODO para el desarrollo de las disciplinas carentes de tal recurso o escasamente atendidas a tal efecto.

A partir de un análisis minucioso de los vigentes programas y de los heterogéneos libros de texto a su servicio, no resultó difícil comprobar que, tanto para unos como para otros, disciplinas como la Morfología, la Sintaxis y la Ortografía ocupaban lugares de privilegio y acaparaban el tiempo de la enseñanza en detrimento de las de condición menos teórica, como la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora, siendo ello motivo, dentro de un desarrollo normal de la actividad pedagógica (continuando el análisis) de realidades tales como que los alumnos alcazasen su graduación escolar capacitados morfosintácticamente e incapacitados en igual medida en los aspectos prácticos de la Comprensión y de la Expresión.

Entendiendo nosotros que lo importante en el aprendizaje de una lengua (máxime la propia), debe de ser el dominio de su uso, resultó preciso introducir correcciones en los programas de forma que se adecuaran a este criterio de fundamentalidad y, sin eliminar la impartición de conocimientos teóricos, nos propusimos el hacerlo solo en la medida estricta de lo necesario, en el momento en que deviniesen útiles para la práxis (lo que de camino potenciaría su asimilación), y siempre como apoyadura en la adquisicón de facilidades empíricas.

Operando a niveles de segunda etapa de EGB, idea tal se concretaba al punto en el siguiente esquema valorativo de las disciplinas lingüísticas:

ESENCIALES: Expresión escrita, Expresión oral, Comprensión lectora
AUXILIARES: Fonología, Morfología, Sintaxis
NORMATIVAS: Ortología , Ortografía.

Pero habiendo sido tradicionalmente las disciplinas de condición más práctica (las constatadas ahora bajo el epígrafe de ESENCIALES), las menos atendidas, o habiendo sido las menos atendidas en razón de una superior dificultad para su enseñanza, consolidar el cambio de las programaciones dicho exigía de antemano propiciar un METODO adecuado para la didáctica de la Comprensión y de la Expresión, objetivo al que de inmediato se orientaba la actividad.

Afortunadamente descubrimos que pudiera servirnos de punto de partida el hecho comprobable de que para expresarnos, por escrito u oralmente, lo que hacemos no es otra cosa que responder a preguntas o autopreguntas previas efectuadas a nivel mental, vertiginosa e imperceptiblemente, o dicho de otra manera, comprobar que todo texto escrito o vocalizado es un conjunto de frases cada una de las cuales resulta a su vez de la conjunción de una pregunta con su respuesta.

De esta especie de LEY, que denominamos fundamental (LEY fundamental de Expresión), arranca confiada la experiencia

Admitiendo su validez, podemos colegir que el secreto de la capacidad de expresarse radica en el desarrollo de la capacidad de cuestación, y que desarrollar esta capacidad debe quedar considerado en una clase de Lenguaje como objetivo básico.

Se impuso pues convertir la dicha clase en un continuado y preparado cuestionario, primero oral, después escrito, a veces mental, y sucesiva y alternativamente, mental, oral y escrito, contemplando de una parte las diferentes modalidades de preguntas y de otra la estructura de la pregunta misma.

En cuanto a lo primero, consideramos los siguientes casos:

Que una pregunta puede ser OBJETIVA' entendiendo por tal aquella que demanda una respuesta única, invariable, aunque varíen los que la responden, y propia de la expresión conceptual, como por ejemplo:

¿CUAL ES LA FIESTA MAYOR DE PAMPLONA?

y que existe en contraposición la pregunta de carácter SUBJETIVO, adecuada a la expresión artística o personal, que propicia respuestas diferentes aun para un mismo sujeto cuestionado en diferentes momentos. Por ejemplo:

¿QUE DEPORTE TE GUSTA MAS?

Como consideramos que se llamen preguntas CERRADAS, o se denominen ABIERTAS, aquellas que no dan opción sino a respuestas mínimas, muy breves, o aquellas por el contrario que posibilitan respuestas de considerable amplitud, o incluso múltiples. Ejemplos: ¿CUAL ES LA CAPITAL DE POLONIA? ¿POR QUE ESTUDIAS MENOS ESTOS ULTIMOS DIAS?

Existen, por último, sin que ello agote la casuística, preguntas que pudiéramos llamar RELACIONADAS y preguntas definibles como INCONEXAS, entendiendo por las primeras las que se orientan en un mismo sentido y por las segundas las que nos cuestionan sobre materias dispares.

A otro nivel de consideración destacamos también las preguntas denominadas ORALES (de conformación fónica), ESCRITAS (de conformación gráfica) y MENTALES (de formulación interna), así como las autopreguntas de idénticas especies, cada una factible de ser respondida a su vez oralmente, por escrito o mentalmente, lo que propicia un rico juego de posibilidades y atiende un vasto campo de diferencias expresivas que más adelante explicitaremos.

Baste por ahora suponer que operamos en clase con preguntas ORALES exigiendo que los alumnos respondan oralmente, ¿No estaremos en tal caso propiciando un fenómeno expresivo similar al diálogo? O suponer que exigimos a autopreguntas mentales respuestas de igual tipo. ¿No estaríamos induciendo al fenómeno metaexpresivo de la meditación? O suponer el requerimiento de respuestas escritas. ¿No abocamos con ello al fenómeno redactor? Y si lo que requerimos son respuestas orales sucesivas a una serie de preguntas relacionadas, ¿no es el discurso lo que propiciamos?

Alcanzadas estas cotas es preciso establecer un orden de actuaciones tendentes a conseguir el objetivo fijado: desarrollar, para su ulterior aplicación a otros menesteres, la capacidad interrogativa de los alumnos, quedando dicho orden establecido de la siguiente manera:

—Ejercicios exigiendo respuestas orales a preguntas orales; respuestas mentales a preguntas orales; respuestas escritas a preguntas orales; respuestas mentales a preguntas escritas; respuestas escritas a preguntas escritas.

—Ejercicios de formulación de preguntas objetivas; subjetivas; cerradas (inconexas) o abiertas (relacionadas).

—Ejercicios de autopreguntas mentales y respuestas orales; autopreguntas mentales y respuestas escritas; autopreguntas mentales y respuestas mentales.

Completado este paso de preparación fundamental, el alumno suele encontrarse en disposición de asimilar el que nuestro criterio considera subsiguiente, a saber: iniciarse en un método racional de estudio, de etapas progresivas, a partir de algo para lo que ya tiene apoyaturas suficientes, tal como la identificación de las preguntas generatrices y de sus respuestas dentro de un texto conceptual dado.

Pero antes de seguir especificando como este METODO DE ESTUDIO se incorpora a la experiencia de los alumnos, abra-

mos un paréntesis para considerar que, si bien nuestro plano de experimentación ha sido el correspondiente a la segunda etapa de EGB, las actividades hasta el momento propuestas nos parecen adecuadas, y en parte nos consta que lo son, a inferiores niveles de enseñanza. Es decir, que acostumbrar al niño al juego pedagógico de la contestación, y a su contrario de la pregunta, es aconsejable desde el momento mismo de su incorporación a la escuela, siempre que se adecuen los ejercicios a su capacidad mental.

Y continuando ahora con las propuestas fundamentales del susodicho METODO (aplicable no sólo a la asimilación de conceptos lingüísticos, sino a cualquier otro tipo de textos conceptuales), es necesario insistir en que el alumno comprenda en primera instancia que estudiar es precisamente detectar las preguntas generatrices de un texto escrito y sus respuestas, integradas al igual en dicho texto. Es un trabajo de descubrimiento que puede entusiasmarle. Trabajo que sin duda es menos arduo por el esfuerzo previo de las pesquisas y por la virtualidad de que la pregunta misma es parte de la respuesta —según la Lye fundamental— y aporta a ella su condición de generatriz. Y es aconsejable así mismo que el alumno constate y disfrute las ventajas enunciadas, tanto la de la multiplicidad de la aplicación del método como la que se deriva de contar, antes de cualquier suponible control evaluatorio, con las preguntas contestadas sobre las que forzosamente debe configurarse.

Y ¿qué ocurre cuando todo lo precedente se consuma? Faltaría lo esencial si no aludiéramos siquiera de pasada al aprovechamiento inmediato de los esfuerzos que lo anterior conlleva. Aprovechamiento en el sentido de servirnos de base, todo ello (el juego de las preguntas, la identificación de las mismas, su trascripción o su subrayado, su selección y su memorización final), para iniciar al alumno en sus primeras experiencias de expresión escrita y de expresión oral simultaneadas.

Y en este punto consideramos atendidas las que consideramos bases para una nueva metodología del lenguaje, y apto al alumno para enfrentarse de inmediato a objetivos diferentes, específicos o adecuados sólo a niveles que presupongan el dominio de lo precedente. Nos referimos a los trabajos de expresión creadora (oral, escrita) de índole subjetiva, y a los de expresión científica de carácter más riguroso. Trabajos tales como la narración, la descripción en sus distintas formas, la redacción ideológica —singular y plural— el análisis de textos literarios, y la recopilación de todas y de cada una de sus respectivas técnicas en la estructura de la redacción epistolar.

Con todo ello queda cerrado el ciclo de las experiencias lingüísticas que el método pretende, de las soluciones que así mismo propone a los diversos problemas que la enseñanza del Lenguaje viene planteando, difícilmente solubles si no tomamos conciencia de que lo que importa en el aprendizaje de la lengua es el dominio de su uso, la comprensión de su proceso gestor, y no como hasta ahora se ha venido pensando, o en la práctica diraria reflejándose, el estudio teórico de la misma.

Manuel de César Márquez
Profesor de E.G.B.
C.P. LOPEZ DIEGUEZ
CORDOBA
Asociación Antiguos Alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de Córdoba

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA PROGRAMACION DEL AREA DE LENGUA

AUTOR : Prof. del C.P. Sta. Teresa de Malagón
M.R.P. : ACIDE. Ciudad Real
C.A. : Castilla - La Mancha

INTRODUCCION

Parte de la presente Experiencia del trabajo del Departamento de Lengua del C.P. "Santa Teresa" de Malagón, sobre "cartas de despliegue" de los objetivos terminales de Ciclos. En el citado cuatro y para el área de Lenguaje, se elaboran, en el curso 1979-80, unas especificaciones de objetivos esenciales al acabar el Ciclo correspondiente. Estos varían según el Ciclo de referencia, y eran necesarios de todo punto para valorar y clarificar la actuación de los profesores en el funcionamiento experimental por Ciclos de Enseñanza que empezábamos a realizar, ya que perdido el norte del curso-año como control de aprendizaje se necesitaba apoyo en la idea de estado terminal de final de Ciclo. La distribución de los bloques por Ciclos es como se especifica en el cuadro siguiente:

CICLOS / BLOQUES	INICIAL	MEDIO	SUPERIOR
ESCUCHAR	•	•	•
HABLAR	•	•	•
LEER	•	•	•
ESCRIBIR	•	•	•
ESTUDIO DE LA LENGUA	-	(1)	•
LITERATURA	(1)	(1)	•

Debido al funcionamiento experimental citado, la distribución de los cursos en los ciclos no coincide con la actualmente vigente. Por ello se observarán diferencias en los objetivos terminales de la carta de despliegue (teníamos razones, que no vienen al caso, para hacer este tipo de distribución. Las teorías de los estadios evolutivos de Piaget y la de H. Walton nos las apoyaban).

---

(1) A nivel de uso y apoyo de actividades de clase.

Veamos a título orientativo un cuadro comparativo de la distribución experimental y la vigente.

PREESCOLAR	4 AÑOS 5 AÑOS	COORDINACION	COORDINACION
1ª ETAPA	1er. AÑO 2º " 3er. " 4º " 5º "	C I C L O I N I C I A L control C I C L O M E D I O	C I C L O I N I C I A L control C I C L O M E D I O
		CONTROL-INFORME COORDINACION	CONTROL-INFORME COORDINACION
2ª ETAPA (1)	6º AÑO 7º " 8º "	C I C L O S U P E R I O R CONTROL-INFORME COORDINACION	C I C L O S-U-P-E-R-I-O-R CONTROL-INFORME COORDINACION
E.G.B.	CURSOS	ORDENACION EXPERIMENTAL	ORDENACION LEGAL VIGENTE

Nota:

(1) La líneas discontinuas significan la existencia marcada de criterios graduativos por año-curso en este CICLO.

Es decir, a pesar de la necesaria conexión en toda la etapa, hemos de diferenciar más que en los Ciclos Inicial y Medio, el trabajo y la evaluación entre cada uno de los niveles.

↕ La flecha hace referencia a la amplitud de recorrido de las cartas de despliegue y a temporalización del control de objetivos mínimos.

"primeras".

A la luz de esto y a la hora de considerar las "primeras cartas" y analizarlas —se adjuntan en este trabajo— hemos de tener muy presente que todo el proyecto experimental de CICLOS condicionó la experiencia que nos ocupa. Un análisis detenido de ellas destierra la primera idea de pobreza de aspiraciones en contenido, pues ello se contrarresta con la importancia que se concede al método de trabajo y a las técnicas inherentes a cada objetivo propuesto. Bien es cierto que no aparece un bloque temático de TECNICAS DE ESTUDIO, sino que cada bloque se conexiona íntimamente en su formulación de objetivos a unas técnicas, que a su vez se consideran básicas. A saber según el siguiente cuadro:

C I C L O - B L O Q U E T E M Á T I C O - T É C N I C A "

BLOQUE TEMATICO / Técnica / CICLO	ORAL		ESCRITA		SINTÉTICOS	
	ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR	E.LENGUA	LITERATURA
PREESCOLAR Y CICLO INICIAL	conversación escenificación dramatización		lectura diálogos cuentos poesía prosa p.	cuentos: -redacc -coloq.		canciones juegos guiñol teatro
	además...		además...		además...	
CICLO MEDIO	diálogo formal exposiciones orales. síntesis:	-resumen -argumen -tema -ideas: -las. -2as.	lectura expresiva teatro poesía diccionar	resumen notas fichas guiones redacc.: narrac. descrip.	Uso gramatical correcto en ORAL ESCRITA y a nivel funcional de ORACION SIMPLE.	Lit.popular: (1) romances canción leyenda juego
	además...		además...		además...	
CICLO SUPERIOR	debates forum Philips 66 COMISION DOMINIO DE TODAS LAS RESTANTES TECNICAS DEL CICLO INICIAL Y MEDIO.-		síntesis: novela ensayo	esquemas argumentar redactar: -novela -teatro -poesia	análisis usar y localizar al usar: -O.Comp. Coordin. -O.Comp. Subordinada. SUSTITU.	comentar textos utilización de técnicas en este apartado (como recapitulación.-)

(1) Referidos a la propia localidad y comarca

Las técnicas de estudio se ven claramente como un conjunto seriado de actividades que al concretarse en unos contenidos nos acercarán de manera más precisa al logro de los objetivos de cada bloque temático. La práctica de estas técnicas nunca se considera cerrada a un bloque. Sólo que en este trabajo se han considerado algunas como las que permitirán más certeramente el desarrollo del bloque en concreto. Así pues, lo que llamamos "técnicas" unas veces son tanto técnicas de estudio, como técnicas de cultivo de un determinado género, como simples recursos motivadores o incentivadores del trabajo en el bloque temático.

Además de contar con la apoyatura de las "cartas terminales" de Ciclo elaboradas por el Departamento de Lengua y la distribución de TECNICAS por bloque y Ciclos, hemos contado con otro instrumento previo a la propia actividad programadora de los alumnos, LA ENCUESTA DE DETERMINACION DE LOS OBJETIVOS FORMALES ESPECIFICOS DE SEGUNDA ETAPA. Que si bien es previa, como decíamos, cuenta prioritariamente con las opiniones de los alumnos vertidas en la encuesta en los países siguientes. Estas se ponderan para obtener una jerarquización de objetivos de la clase, sobre unos objetivos dados por el equipo docente, se sondea la improtancia de los medios de comunicación, cada uno en concreto, para utilizarlos como auxiliares del trabajo en el Area, se obtienen los temas con los que se centrarán, a modo de tópico, las actividades de cada bimestre, y que soportarán el transfer entre los bloques, prioritariamente de los B.T. ORAL y B.T. ESCRITA. Y por último nos hacemos una iedea de la importancia que le dan los alumnos al trabajo en equipos enfrantándolo al trabajo individual, sobre una asignación de tiempo que se ha de compartir con la asignación para el B.T. de EXPRESION ORAL. (Acompañamos modelo de encuesta a aplicar).

Según acabamos de exponer en el anterior párrafo se consideran las opiniones de los alumnos en la encuesta, que además pretende ser un elemento motivador de la actividad discente, ya que permite un primer contacto con lo que el equipo docente se ha marcado como objetivo básico para este período, la segunda etapa, pero al ser la encuesta abierta, en parte, se les empieza a conceder participación en la programación. Empiezan a trabajar en "darse" su programación. Este proceso es el

que vamos a tratar de describir a partir de aquí. El objetivo perseguido es un trabajo más motivado y eficaz en el Area, además, como norte más general, tratar de conseguir la asunción paulatina de la dirección de su proceso de enseñanza-aprendizaje por los propios alumnos. Esta se graduará a lo largo de los tres años que forman la segunda etapa, por ello las cotas de responsabilidad irán aumentado hasta lograr, si llega a ser posible, la autoprogramación en el 8º nivel.

II. DESCRIPCION DEL PROCESO

Al incorporarse los alumnos de 6º curso además de la ENCUESTA DE DETERMINACION, se encuentran con una programación "puesta" de repaso que a su término abocará en la evaluación inicial —no decimos prueba de evaluación inicial con toda intención, pues preferentemente utilizaremos registros de evaluación y no sólo pruebas de lápiz y papel u objetivadas—.

(Para clarificar mas este particular adjuntamos un apartado de EVALUACION INICIAL).

Al presentarles la programación de repaso, se les explica —cada alumno recibe una copia de ella con unas casillas para autoevaluación— el impreso y sus apartados y se resalta la importancia que tiene el que conozcamos con anticipación el trabajo que vamos a realizar para poder dosificarlo mejor e incluso preparar o adelantarnos exploradoramente en algunas tareas o actividades. Les referimos el valor orientativo de ésta, la programación, pues cada alumno va a poder realizar mas o menos completamente el plan y con un ritmo de aprendizaje distinto por lo que será normal el que existan marcadas diferencias entre los demás compañeros y uno mismo. Dedicamos una sesión completa a desarrollar una lección activa sobre los conceptos de OBJETIVO, CONTENIDOS, ACTIVIDADES. En las siguientes sesiones de presentación de programaciones puestas, dedicaremos una parte de ellas a reconocer y a aplicar los conceptos contenidos en el impreso de programación. De gran importancia y por eso se incluye en la primera programación, repaso, es el trabajo en la técnica de elaboración y desarroolo de "diseños" (Esta actividad se ha de buscar en el ciclo medio), y la localización de las ideas principales de lo escuchado o leido. Así conectaremos enseguida con el concepto de objetivo operativo.

Según los resultados de la evaluación inicial se elabora en el equipo docente la programación del primer bimestre, que sirve de punto de partida a las restantes programaciones (1) del nivel. En esta programación aparecen redactados por el equipo docente las casillas de OBJETIVOS Y CONTENIDOS, dejándose para elaborar en gran grupo, los dos cursos que forman el nivel, utilizando las técnicas de dinámica de grupos —ya explicaremos los criterios de uso de una u otra en función de sus características en relación a los alumnos, los apartados: ACTIVIDADES, MATERIAL y EVALUACION Y METODOLOGIA. Una de las técnicas de dinámica de grupo que mas se ha utilizado por sus óptimos rendimientos ha sido una síntesis entr el PHILIPS-66 y el trabajo en COMISION. Quizás en base a ésto es por lo que estas primeras sesiones de programación las hacemos con esta técnica. (2).

La siguiente programación bimestral se elaborará tras la revisión y análisis de la autoevaluación y de los "registros de evaluación", con la casilla de objetivos completada por el equipo docente. Se les razonará a los alumnos el por qué de la inclusión de los objetivos —en base al logro de consecución de los anteriores—. Les diremos que el espacio en blanco inicial es para que cada alumno pueda anotar ahí algún objetivo anterior que él no haya superado. Para éstos adjudicaremos también unas actividades especiales y se calculará un tiempo extra para ellas. Tenderemos a controlar estas actividades en clase, aunque se intentará que se realicen en tiempos distintos. (Este tratamiento permite no solo la personalización sino una motivación intrenseca y domino del autogobierno).

La cumplimentación de las restantes casillas del impreso se realizarán con la técnica de dinámica de grupos anunciada más arriba. Aún no introduciremos técnicas distintas para favorecer el dominio de la que consideramos como más idónea.

El respeto a lo programado por los alumnos ha de ser orientador en la fase de discusión, pero una vez pasados al programa será total

Decimos ésto por lo difícil que puede resultar, en principio, aceptar el apartado de evaluación,

Quedándonos dos bimestres por programar totalmente con los propios alumnos. La programación del bimestre "mayo-junio" tendrá un marcado carácter recapitulador de lo trabajado y por tanto nos permitirá evaluar el dominio en la técnica programadora del grupo en su conjunto.

La diferente marcha grupal de cada uno de los cursos con que nos encontramos nos permitirá que al aumentar las cotas de participación y autonomía se pueda conseguir una auténtica programación dada en el área de Lengua Española en 7º y 8º.

III. LA AUTOEVALUACION

El proceso de cumplimentación de la AUTOEVALUACION seguirá un desarrollo de libertad de términos y forma de hacerlo, hasta conseguir la concienciación para utilizar unas claves comunes para todo el grupo, que nos economicen tiempo de cumplimentación y nos aumenten el grado de precisión al autoevaluarnos. El modelo que para ésta utilizamos nos permite una recapitulación final sobre el trabajo en cada una de las semanas, así como —la lectura horizontal— los aspectos que ofrecen más dificultad a cada alumno, pues cada sesión semanal contiene un bloque de actividades que se repite a lo largo de todas las semanas que forman un bimestre. Mirando el modelo vemos que a pesar de su gran sencillez permite, efectivamente, estos dos tipos de lectura, vertical y horizontal. De ahí pues el recurso de hacer períodicos los bloques de programas de actividades durante las mismas sesiones de cada semana. El alumno recibe dos impresos, uno para cada uno de los meses Como decíamos mas arriba las actividades que forman cada una de las tres sesiones de hora y media que comprende la asignación semanal, se repiten. De manera que el programa se divide en tres grupos, 1a, 2ª y 3ª, que sumadas verticalmente nos dan el conjunto de todas las actividades de una semana de trabajo. Por ésto aparece una casilla para la autoevaluación del trabajo semanal. Ahora bien, sumadas horizontalmente las ocho sesiones —cuatro y cuatro— nos desarrollan uno de los tres programas completos en que dividimos el programa bimensual. Por ello a continuación, otra casilla nos sirve para la autoevaluación de cada uno de los tres programas subdivididos. Esto nos permite ver las fallas y preferencias en cada subprograma por parte de los alumnos.

La autovevaluación del profesor sigue derroteros similares. Nos auxiliamos de REGISTROS de ASPECTOS de trabajo. Horizontalmente encontramos la relación de alumnos y verticalmente la relación de aspectos a desarrollar en el programa del bimestre. La lectura vertical nos permite una valoración y contraste individual del progreso de los alumnos y su autoevaluación. La lectura horizontal nos orienta sobre aspectos suficientemente trabajados y que según la posición mayoritaria pueden darse por conseguidos y por el contrario aquellos que precisarán de una atención mayor o tal vez de un planteamiento orientador distinto. Las desviaciones tipificadas normalmente precisarán de tratamientos compensatorios o de ampliación.

---

(1) Estamos describiendo la iniciación del proceso, es decir, hacemos referencia solo al inicio de curso en 6º.

(2) En el apartado sobre técnica de dinámica de grupo habrá ocasión de profundizar en estas cuestiones.

IV. LAS CARTAS DE DESPLIEGUE

Referíamos en la introducción el condicionamiento en la redacción de las que llamamos "primeras cartas" existentes por un ordenamiento experimental de nuestro centro. También hemos de decir que el proceso de confección de las cartas ha ido perfeccionándose y ganando en riqueza. Por ello vamos a adjuntar dos cartas del período experimental y las tres correspondientes a la actualidad —una por ciclo—.

Las "primeras cartas" se nos presentan como más elementales y sencillas. Las últimas aparecen ya con mas bloques temáticos y más ambiciosas en cuanto al número de contenidos a exigir. Ciertamente también aparecen mejor definidos los aspectos metodológicos y quizás mejor "enganchadas" unas con otras.

¿Pero, qué es una carta terminal de despliegue? Es un sencillo instrumento de concreción del programa mínimo de un Lo que esperamos, ya que es considerado como básico, que todos los alumnos dominen al terminar un ciclo. El hecho de no ser implicaría la no promoción al ciclo siguiente. Por tanto es un recurso —así— de coordenación fundamental del profesorado. Estas cartas son elaboradas por el Departamento de Lengua y remitidas a los Ciclos, que previamente bahían remitido a aquel los que consideraban objetivos mínimos de su ciclo equipo docente.

Aunque la formulación de las cartas no sigue la técnica de formulación de objetivos operativos, lógicamente no puede ser así, una vez éstas en poder de cada equipo redacta unos REGISTROS de aspectos y unas pruebas de promoción, terminales de ciclo, para corroborar los resultados de la evaluación continua, con registros, y la superación del programa mínimo de la CARTA DE DESPLIEGUE.

Por tanto pocemos decir que la carta de despliegue es el primer recurso de programación en cuanto a importancia en la coordinación. De ahí se partirá para orientar las actividades de la clase en su tarea programadora. De ellas se obtendrán programas de recuperación y de ampliación perfectamente incardinados en el programa mínimo. De ellas obtendremos la guía y secuencias metodológicas comunes del Centro.

V. LAS TECNICAS GRUPALES

Ya hemos hecho referencia a las más utilizadas. La mixta entre el Philips 66 y la Comisión. Esta es la que utilizamos en los inicios del procedimiento. La decisión obedece, según nuestra experiencia, a razones de eficacia. Veamos como la usamos.

El alumno, independientemente de las parcelas de responsabilidad y autonomía asumidas, recibe un impreso de programación, que puede tener casillas cumplimentadas o totalmente en blanco —según el momento del proceso en que nos encontremos. Se encuentra también en la pizarra dibujadas las casillas del plan de trabajo, completadas en el mismo grado que el impreso recibido. Una vez agrupados de seis en seis y nombrado un portavoz y un secretario, se trabaja en el primer bloque —ESCUCHAR— sobre los objetivos, unos cinco minutos. Cada portavoz, una vez finalizado el tiempo, expone al gran grupo su trabajo. Una vez hecho ésto cada equipo debate cinco minutos las aportaciones de todos los equipos y confirman la suya, aceptan alguna de las propuestas, o bien redactan una nueva. Acabado ésto los portavoces se reunen en comisión. Redactan, por consenso, la formulación definitiva del objetivo, o apartado del que se trate. Lo acordado se expone al grupo finalmente. Así se procede con todos y cada uno de los apartados a programar. Se escribe en la pizarra.

Decíamos que esta técnica mixta es la que mas utilizamos, aunque ello no significa que sea la única. Por ejemplo nos ha dado muy buen resultado el utilizar el "torbellino de ideas" para extraer las actividades de unos objetivos propuestos como base sugeridora, o dando los contenidos asociarlos con otros para conseguir secuenciarlos.

Pero las técnicas grupales las valoramos como partes importantes del desarrollo del programa genérico. A saber:

- Utilizamos la MESA REDONDA en apenas un par de ocasiones. Como temas de destacado interés y especial repercusión animíca: "La sexualidad, La adolescencia", etc. . . . Se recurre en estos casos a expertos de la localidad y varias veces se han utilizado los servicios del S.O.E.V.
  La elección y preparativos de la misma se hace desde principios de curso.
  La función de "coordinador" la hace en los cursos 6º y 7º un profesor auxiliado por un equipo de alumnos. En 8º la coordinación la ejerce un equipo de alumnos o uno solo designado por sus compañeros, aunque con el auxilio previo (preparación, investigación y elaboración) del equipo responsable de esta actividad.
  Un secretario recoge las conclusiones y se multicopian.
  Muchas veces lo que desarrolla lleva a que sea en vez de Mesa Redonda, PANEL.
- La ASAMBLEA. Para temas de funcionamiento y organización de la clase funciona esta técnica. Asuntos como la disciplina, el rendimiento, la organización de la biblioteca de aula se tratan en Asamblea.
- El FORUM se utiliza para comentario de película y libros. También en los comentarios de programas de televisión.
- El GRUPO DE DISCUSION DIRIGIDA, al que llamamos DEBATE, se utiliza en los restantes temas planificados que no se tratan en mesa redonda. A veces cuando el asunto lo permite se da opción a la confrontación en dos grupos de opinión y se mantiene una estructura dinámica de la discusión pudiendo cambiar de grupo los alumnos durante el desarrollo de la misma.
  Esta técnica es enriquecida mediante la inclusión de variante, como pueden ser, los COLOQUIOS, que se establecen previamente a la entrada en asunto, y la ENTREVISTA, que en cualquiera de sus multiples acepciones se utilizan para motivar o para reflejar los sondeos de opinión en el pueblo ante determinados temas.
- Citaremos por último el "BRAINSTORMING" que anteriormente mencionábamos en su uso en el proceso programador. Le hemos dado importancia como acción evaluadora, sobre todo en lo referente a los movimientos literarios. Una vez concluido el trabajo en cualquiera de ellos, se escribe el nombre de la generación en el encerado, o algunas de sus características definitorias, y se le pide al alumno que escriba en su cuaderno las ideas que ello le sugiera. Se comentan y las consideradas por el grupo como claves, se escriben, según una estructura, en el encerado.
  Es empleado también en actividades de enriquecimiento y reconocimiento del vocabulario. Ya sea a nivel de palabra, raras veces, o a nivel frase.

VI. EL PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACION INICIAL

Bien sabemos que bien poco puede decirse sobre el procedimiento e importancia que tiene una correcta, planeada e integrada evaluación incial. Si aquí hecamos referencia a ella es más bien explicar la incardición total del proceso que estamos describiendo en la realidad de cada aula concreta. Si pocas ideas originales tiene esta actuación en su conjunto, tampoco pretendemos descubrir nada en lo referente al desarroolo de la evaluación inicial.

Iniciamos el comienzo del curso con unas clases de repaso que nos llevan a una prueba de evaluación inicial básica. Previamente a su elaboración establecemos una especificación de objetivos mínimos y criterios de la prueba de evaluación.

El resultado en ella nos condiciona la redacción de la primera programación "puesta." De modo que según la posición media de la clase respecto a la consecución de los objetivos mínimos nos marcaremos unas u otras finalidades en la primera programación.

En el modelo adjunto podemos comprobar la programación "puesta" de un curso con un mal logro de adquirisión de los objetivos mínimos del Ciclo Medio. Así como el REGISTRO DE ASPECTOS con el que seguiremos el dominio de los objetivos operativos por parte de los alumnos. A este seguimiento auxiliado por el registro es a lo que nosotros denominamos "evaluación inicial" –propiamente dicha–. Y lo hacemos así porque consideramos más justo el dar una oportunidad más amplia en cuanto al tiempo de medición de la situación inicial en la que comenzaremos nuestra experiencia programadora de participación.

Toda la evaluación la consideramos como parte integrante del proceso de aprendizaje y es por lo que se planea y conoce por los propios alumnos y por lo que tendemos a comprobar los progresos mediante registros y en raras ocasiones con pruebas Cuando así lo hacemos las utilizamos mixtas–estandarizadas y elaboradas, objetivas y semi-onjetivas– pues lo hacemos por acostumbrar a los lumnos a unas pruebas y a unas prácticas que en la sociedad adulta son normales para controlar la eficacia y el logro en la producción y el trabajo (1).

---

(1) En la página siguiente pueden verse modelos de los citados anteriormente. No se adjunta prueba pues entendemos que con la especificación de criterios es suficiente.

C.P. "Santa Teresa"
Malagón. (C.Real)

DEPARTAMENTO DE LENGUA - 2ª. Etapa - ALUMNOS.

ENCUESTA DE DETERMINACION DE LOS OBJETIVOS
FORMALES EPECIFICOS DE SEGUNDA ETAPA

INSTRUCCIONES: La importancia de esta prueba es grande. Por ello te pedimos reflexión y sinceridad al contestarla. Si no los resultados apenas servirían para nada. ¡Medita y contesta!.

A.- Marca con una X lo que consideres más fundamental al acabar la E.G.B. Una vez hecho esto numera un orden de importancia los que consideres los 5 objetivos más necesarios.

( ) - Dominar la ortografía. . . . . nº orden –
( ) - Conocer los movimientos literarios y sus características primordiales. . . . . nº orden –
( ) - Ser capaz de expresar mis ideas y pensamientos en voz alta ante los demás. . . . . nº orden -
( ) - Comunicar por escrito estas ideas y pensamientos. . . . . nº orden –
( ) - Obtener información y datos de los medios de comunicación. . . . . nº orden –
( ) - Elaborar impresos y documentos necesarios en la vida cotidiana. . . . . nº orden –
( ) - Conocer todos los literatos españoles y sus obras más importantes. . . . . nº orden –
( ) - Analizar y localizar sus componentes en oraciones simples y compuestas de todas las clases y tipos . . . . . nº orden –
( ) - Leer entendiendo lo leido y con velocidad nº orden –
( ) - Sacar las ideas fundamentales de un texto en forma de resúmenes o esquemas. . . . . nº orden –
( ) - Participar activamente en diálogos y debates (ordenadamente) . . . . . nº orden –

B.- Añade ños que creas que faltan en la pregunta anterior y dales un número de orden.
C.- Anota los medios de comunicación con los que suieras se trabaje en Lengua Española:
1 - 2 - 3 - 4 - 5
D.- Relaciona los 16 temas con los que quieres que se trabaje en clase:

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 13 - 14 - 15 - 16 -

E.- ¿Cuanto tiempo quieres asignar, sobre un total de 5 horas, al trabajo individual?.

C.P. "SANTA TERESA" MALAGON — MESES — 198 — AREA DE LENGUA. NIVEL

ACTIVIDADES Y MATERIAL	CONTENIDOS Y TEMAS	OBJETIVOS					
		ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR	VOCABULARIO	TECNICAS DE ESTUDIO
EVALUACION							
METODOLOGIA							

1ª SESION	2ª SESION	3ª SESION	VALORACION SEMANAL.-	
				1ª SEMANA
				2ª SEMANA
				3ª SEMANA
				4ª SEMANA
				VALORAC. SESIONES

COLEGIO NACIONAL "SANTA TERESA"
MALAGON.-

AREA DE LENGUAJE
PRIMER CICLO

CARTA DE DESPLIEGUE: PARVULOS - PRIMERO - SEGUNDO - TERCERO

ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR
E.1.-Responder a instrucciones orales de relativa complejidad E.2.-Respetar los turnos de intervención en los dialogos. E.3.-Seguir comprensivamente conversaciones	H.1.-Expresarse con naturalidad H.2.- Exponer sus experiencias personales ordenadamente. H.3.-Adecuación en el uso del vocabulario. H.4.- Despertar el interés por la participación activa en el dialogo.	L.1.-Distinguir fantástico-real y los distintos personajes. L.2.-Evitar el silabeo y las pausas excesivas L.3.-Escenificar textos sencillos. L.4.-Usar el diccionario localizando alfabeticamente hasta la segunda letra.	ES.1.-Escribir a relativa velocidad de manera legible y con estilo personal. ES.2.-Dominio ortográfico equivalente al al vocabulario de 900 palabras(VIDA ESCOLAR,197) ES.3.-Redactar experiencias con frases sencillas.

COLEGIO NACIONAL "SANTA TERESA"
MALAGON.-

AREA DE LENGUAJE
CICLO MEDIO

CARTA DE DESPLIEGUE: CUARTO - QUINTO

ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR
E.1.- Capacidad de seguir comprensivamente exposiciones orales. E.2.-Respetar los turnos de intervención en el diálogo. E.3.-Distinguir lo esencial de lo accesorio en un exposición oral.	H.1.-Expresarse con naturalidad. H.2.-Exponer coherentemente pensamientos y experiencias propias. H.3.-Adecuación en el uso del vocabulario. H.4.-Iniciar la sintetización de lo leido y escuchado. H.5.-Participación correcta en el diálogo.	L.1.-Acitudd positiva hacia la lectura como pasatiempo y medio de aprendizaje. L.2.-Usar el diccionario hasta la 4ª letra. L.3.-Lectura comprensiva y correcta,atendiendo a los signos de puntuación y pausas a una velocidad de 110 p/m.	ES.1.-Utilizar notas,fichas y guiones para la expresión oral. ES.2.-Dominio de un vocabulario de 2.000 palabras(VIDA ESCOLAR nº 197). ES.3.-Expresar pensamientos en oraciones de relativa complejidad. ES4-Regularidad y buena presentación en la escritura.

DEPARTAMENTO DE LENGUA.

CARTA FINAL DE DESPLIEGUE
CICLO INICIAL.-

ESCUCHAR Y HABLAR	LECTURA	ESCRITURA
O.1. Escuchar y comprender narraciones, descripciones y explicaciones sencillas O.2. Comprender y realizar mandatos orales O.3. Comprender y usar el vocabulario propio del Ciclo. O.4. Mantener un diálogo sobre un tema dado, respetando el turno de palabra.	L.1.-Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora. L.2.-Explicar la idea principal de textos leidos (cuentos, narraciones y poemas.) L.3.-Fomentar el hábito lector.	Es.1.-ORTOGRAFIA: -Uso correcto de mayúsculas y minusculas. -Ortografía natural -M antes de P y B -R al principio de palabra -Utilización delpunto al final de la frase. Es.2.-DOMINIO de GRAFISMOS Es.3.-Disposición armónica del escrito. Es.4.-Dominio ORTOGRAFICO del vocabulario de Ciclo. Es.5.-Hacer composiciones de hasta cinco lineas sobre temas sugeridos o de libre elección.

LINEAS METODOLÓGICAS:

a.1.- MÉTODO DE LECTURA Y ESCRITURA:
Utilizamos un método ecléptico de lectura y escritura simultaneo, pasando del dictado de sílabas al de palabras y frases, partiendo de la cruz de puntos o cuadrícula grande. Como primer libro de lectura "Cartilla 3ª".

a.2.- APRENDIZAJE DE REGLAS ORTOGRAFICAS.- Seleccionar palabras del vocabulario básico y de la unidad temática (el número depende de su dificultad)
Ejercicios con estas palabras:

a.2.1. Completar frases.
a.2.2. Relacionar palabras
a.2.3. Formar frases
a.2.4. Dictado con estas palabras:
1º Escribiendo estas palabras en al encerado
2º Dictados sin estar escritas las palabras en al encerado.

.../...

DEPARTAMENTO DE LENGUA

CICLO INICIAL..... LINEAS METODOLOGICAS

a.2.5.- Confección de un diccionario del vocabulario básico personal a partir del tercer trimestre, agrupandolos por unidades temáticas.

a.2.6.- Composición escrita o redacción sobre las unidades temáticas tratadas, comprobando qué palabras del vocabulario son las que aparecen, y estas son las que formarán el vocabulario.

a.2.7.- Utilización del diccionario a partir del Primer año del ciclo medio.

——— o ———

DEPARTAMENTO DE LENGUA. 2º Ciclo.- Cursos:3º,4º y 5º.

Escuchar	Hablar	Leer	Escribir	Lengua	T. de Estudio
;eguir:Tomando ıs,Respetando ıos, pidiendo ıraciones de ıbras. sacando ıs principales. Manifestar el ıcuerdo en tér- ɔs correstos. ɛsumir oral- ɛe lo escuchaio.	1º Expresarse con naturalidad, pronunciando correctamente adecuando el tono y gesto al contenido. 2º Expresar coherentemente en -conversaciones -debates -exposiciones -entrevistas etc... 3º adecuación en el uso del vocabulario 4º Iniciación a la sintetización de lo leido y escuchado. Nota: Este bloque se trabajará preferentemente en: -Conversaciones -Exposiciones -Debates.	1º Lectura silenciosa en un texto de 200 palabras, estractando las ideas principales y haciendo resúmenes 2ºLectura comprensiva y correcta atendiendo a signos de entonación y pausas, siguiendo las pautas de la documentación que se adjunta sobre lectura. en un texto de 200 palabras. 3ºRecurrir a la lectura para buscar información. 4º Actitud positiva hacia la lectura como pasatiempo y aprendizaje. 5º Usar diccionario hasta la cuarta letra.	1º Reflejar por escrito las ideas principales de los textos leidos. 2º Realizar composiciones de al menos 15 lineas: -dialogos -narraciones -descripciones, dominando todas las reglas ortográficas y signos de puntuación (Excepto abreviatura) aconsejando el uso de diccionario, en dudas ortograficas. (uso normal) 3º Presentación ordenada y clara con escritura legible.	1º Reconcer y construir las distintas oraciones simples (enunciativas, interrogativas exclamativas y de mandato) 2º Distinguir en las oraciones simples el grupo del sujeto y del predicado. 3º Las concordancias. 4º Reconocer: Substantivos Adjetivos, Determinantes Pronombres y Verbos.	1º Subrayar ideas principales. 2º Realizar resúmenes, esquemas y fichas. 3º Búsqueda de datos en distintas fuentes de información:Periódicos; 4º Debates y coloquios.

LINEAS METODOLOGICAS: Seguir la metodologia de dictado del ciclo inicial, añadiendo el enunciado d... propia regla.

Material :Diccionario.

MINISTERIO DE EDUCACION Y C.P. SANTA TERESA MALAGON (C. Real)

BLICO " SANTA TERESA "
MALAGON
(Ciudad Real)

- CARTA FINAL DE DESPLIEGUE -

CICLO SUPERIOR

DEPARTAMENTO DE LENG
1982 - 1983.-

b l o q u e s t e m á t i c o s

:UCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR	LENGUA	T. ESTUDIO	LITERATURA	M. COMUNICA
rar una dis- y actitud ta hacia la a. tetizar la i- ndamental en bates y expo- es orales. rar lo escu- contrastándo- las propias ies.(Emitir ɔio.)	1.-Utilizar un vocabulario usual de 3.000 palabras (V.ESCOLAR nº197) 2.-Evitar el uso de imprecisiones y muletillas. 3.-Uso de un vocabulario técnico y culto.(A determinar por el Departamento.) 4.-Exponer y participar sus valoraciones coherentemente en: -Conversación -Debate -Exposiciones 5.-Defender sus ideas con argumentos. 6.-Emitir correctamente los mensajes	1.-Lectura comprensiva de textos(fragmentos de novelas)a velocidad de 140 a 160 palabras-minuto. 2.-Exponer oralmente las ideas fundamentales de los textos leidos. 3.-Lectura oral correcta,adecuando,gesto, modulación,pausas y entonación. (Auxiliarse de las NORMAS de LECTURA que se adjunta 4.-Deminio en uso DICCIONARIO	1.-Hacer esquemas comprensibles de lo leido y escuchado. 2.-Hacer resúmenes de lo leido y escuchado. 3.-Redactar artículos respondiendo a una finalidad propuesta (Prosa crítica) 4.-Legibilidad. 5.-Dominio de la reglas ortográficas a nivel de uso normal. 6.-Usar correctamente los signos de puntuación y abreviaturas. 7.-Elaborar impresos y documen	1.-Utilización de la Oración Simple y Compuesta según la intencionalidad perseguida en la comunicación. 2.-Reconocer y analizar los grupos componentes de la oración en aspecto morfológico y sintáctico. 3.-Localizar en textos propuestos las oraciones simples según sus clases.	1.- El ES.1.-y ES.2.- 2.-Practicar y dominar las técnicas de trabajo: a)Conversación b)Redacción c)Subrayado d)Esquemas e)Comentario de textos. f)Exposiciones orales. g)Debates h)Philips 66 Todo ello referido al desarrollo de las clases de Lengua,Sociales y Ciencias Naturales.	1.-Leer y comentar textos literarios atendiendo a: -Aspecto formal -Contenido -Localiz.género -Localiz.corrient -Valoración personal. 2.-El LI.-1.-referido a-Edad Media b-Renacimiento(Verso c-Siglo XVII:Prosa Verso d-Romanticismo:P.T. e-Realismo:Novela f-ACTUAL:T.P.V. g-Hispanoamericana del siglo XX. NUMERO DE TEXTOS: a-2,b-3,c-5,d-4, e-3,f-6,g-3	1.-Valorar la comunicación como el OBJETIVO GENERAL del Area Lenguaje. 2.-Utilizar la: -t.v. y cine -prensa -radio para obtener información y como auxiliar del resto de los bloques temáticos. 3.-Redactar fichas formativas y documentación de lo obtenido los medios de comunicación. 4.-Lectura de la prensa semanalmente. 5.-Elaborar un periódico de clase o Col

TODOLOGÍA	MATERIAL	: Diccionario y prensa	EVALUACIÓN

Planificación de objetivos operativos,actividades y recursos didácticos por profesores y alumnos conjuntamente.
Auxilio teoreático de los medios de comunicación.

_ Utilización de registros de evaluación por aspectos dificultades.

EVALUACION INICIAL

6º CURSO

- ESPECIFICACION DE CRITERIOS -

B.T. nº 1.- LENGUAJE ORAL:

1.1.-"Mantener coloquios y debates en grupos amplíos,sobre temas dados"

A.-Criterios de evaluación:

Confeccionar un registro que mida en Expresión Oral:

-Respetar turnos de palabras

-Defender puntos de vista con argumentos

-Expresar el desacuerdo en términos correctos

-Resumir las ideas principales ------- T. de estudio

-Valoración personal

Se marcará (+) si domina

(-) no domina

B.-Temas.....: Se darán cuatro

C.-Tiempo.....:.Cuatro sesiones de una hora

1.6.-"Leer en alta voz un texto de unas 200 palabras".-SE RELACIONA CON EL B.T. 2 OBJETIVO 2.-1.

A.-Criterios de evaluación:

Confeccionar registro de Lectura:(Se usará el REGISTRO DE DIFICULTADES)

-Pronunciación

-Ritmo,pausas y entonación

-Velocidad: 100 p/m.

-Contestar a 5 preguntas sobre comprensión de lo leido

-Ideas principales resumiéndolas por escrito ------L.Escrito.

B.T. nº 2.- LENGUAJE ESCRITO:

.../...

2.5.-"Escribir una redacción(los tres tipos mezclados) en torno a un par de palabras generadoras".

PUERTA - TORMENTA

A.-Criterios de evaluación:

Extensión mínima 10 líneas

Valorar la ortografía,la presentación y la claridad en la escritura

Signos de puntuación:punto,coma,interrogación y guiones

B.-Tiempo.....: Una sesión de una hora

2.6.-"Vocabulario de VIDA ESCOLAR nº 197-198,en el nivel 4º de uso,medir:

2.6.1.- Significado

2.6.2.- Agrupamientos de familias léxicas

2.6.3.- Ortografía en frases

2.6.4.- Ortografía en 2.1.a.,según las reglas que se citan

B.T. nº 5.-TECNICAS DE ESTUDIO:

5.1.-a-Subrayado

5.1.-b-Esquemas

——— o ———

...BLIO PUBLICO

"SANTA TERESA"
MALAGON (...)

1er CONTROL

AREA LENGUA ESPAÑOLA

CICLO SUPERIOR

Nivel: 6º A-B Año académico 1981/82

Profesor :

ASPECTOS TRABAJADOS / ALUMNOS																							
isposición para escuchar	E																						
untar sobre lo escuchado	E-H																						
rpretación personal de lo escuch.	E-H																						
sumen oral de lo escuchado	E-H																						
alizar las ideas principales	E-H																						
ncretar su pregunta	H																						
r texto de 200 palabras con	L																						
-Pronunciación adecuada																							
-Ritmo y pausas "																							
-Entonación "																							
Velocidad 100 plm																							
esumen escrito de un texto L	Es-V																						
cribir ideas principales texto L	Es-V																						
ntuación { Agudas / Llanas / Esdrújula }	Es-V																						

BLOQUES TEMÁTICOS : Nº

CLAVES EVALUATIVAS: -Conseguido...(C) -No conseguido (N)

PERÍODO COMPRENDIDO.. SEPTIEMBRE OCTUBRE

C.P. "SANTA TERESA"
MALAGON.- MES: SEPT.-OCT 1982 AREA DE LENGUA. NIVEL 6º

OBJETIVO GENERAL: COMPROBAR LA CONSECUCION DE LOS OBJETIVOS TERMINALES DE CICLO MEDIO

	ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR	VOCABULARIO
OBJETIVOS	E.1.-Comprender una narración referida a hechos concretos, con relaciones lógicas e interrelaciones. E.2.-Anotar la idea principal de lo escuchado.	H.1.-Preparar una exposición oral. H.2.-Resumir oralmente lo escuchado distinguiendo los elementos esenciales y los accesorios H.3.-Respetar los turnos de palabra.	L.1.-En textos de unas 200 palabras, leer con la pronunciación, ritmo y pausas adecuadas, a una velocidad de 100 palabras/minuto	Es.V.1.-Comentar las ideas principa y resumirlas por escrito. Es.V.2.-Escribir correctamente las labras del vocabulario básico de Ci Es.V.3.-Realizar narraciones, descri ciones, dialogos, mezclados en redacc nes de hasta 10 líneas de extensión Es.V.4.-Dominio de ORTOGRAFIA	
CONTENIDOS Y TEMAS	NARRACION FANTASTICA DESCRIPCION (Lengua Viva pags. 144 y 176.)	TEMAS ELEGIDOS POR LOS ALUMNOS: La Libertad La vida en la Tierra Problemas de España	TEXTOS: Fragmentos de : -Platero y yo -El principito -Romances Lengua VIVA: -Pags : 8-16-24	TECNICAS DE ESTUDIO T.E.1.-Presentación ordenada y limpi de los trabajos. T.E.2.-Dominio de la técnica de elaboración de resúmenes: 2.1.-Diferenciar ideas principales de secundarias 2.2.-Lograr la unión de esas ideas	
ACTIVIDADES	Una narración fantástica: -Dándo una interpretación personal. -Resumirla oralmente -Preguntar sobre lo escuchado. -Contestar a preguntas aclaratorias.	Programas del C.Medio: -Actividades pag.38 Recitar poemas-2- memorizados: -El silbo del Dale -Inteligencia Aprender, previo trabajo de investigación de los mayores: -Poemas -Refranes -Canciones	Lectura en voz alta Lectura silenciosa Explicar el sentido de lo leido Contestar a preguntas sobre comprensión de los textos: 1-Nivel literal 2-Nivel interpretativo. Grabar en cinta y corregir los errores.	Elaborar cuestionarios y encuestas para el trabajo de los refranes y romances. Subrayar las ideas principales de los textos. Realizar dos oraciones con las palabras del vocabulario básico del Ciclo Medio. Hacer 4 redacciones de los tipos mencionados. Confeccionar listados de errores ortográficos.	

EVALUACION

La Evaluación oral deberá con-

METODOLOGIA

La Evaluación escrita atenderá
a Es.V.1 -2 -3 -4 -5

LA LLENGUA ESCRITA A L'ESCOLA

AUTOR : Grup de Llengua Escrita
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
C.A. : Catalunya

1. L'aprenentatge de la llengua escrita és important per a l'escola però, sobretot, per a la formació lingüística del nen.

En el momento de pensar en cicles, metodologies i àreas d'aprenentatge a l'escola, cal donar un tractament especial a un aprenentatge amb el qual molts altres aprenentatges es relacionen i que supera els límits dels cicles: l'aprenentatge de la llengua escrita.

En la història de l'escola, en la percepció popular de l'escola i en la mateixa realitat de l'escola, **l'objectiu d'ajudar el nen a fer un bon aprenentatge de la llengua escrita ha estat i és un dels objectius de primera línia.**

En civilitzacions i èpoques molt diverses els nens han anat a l'escola a prendre allò que en la família i en la societat no es podia aprendre: de llegir i d'escriure. Encara avui dia la idea d'una bona escola és la de l'escola que ensenya a llegir aviat i a escriure sense faltes aviat, també. I és cert, així mateix, que hi ha una forta correlació positiva entre l'aprenentatge de la llengua escrita i l'èxit escolar del nen, entre les dificultats de lectura i escriptura i l'anomenat fracàs escolar.

Però aquesta importància de la llengua escrita a l'escola no ens permet oblidar o minusvalorar la importància de la formació lingüística general del nen, essent com és la llengua causa, efecte, instrument i contingut alhora de la formació de l'home. Al contrari, **el tractament de la llengua escrita s'ha d'inscriure en el tractament de la llengua en general a l'escola.**

El nen aprèn de parlar a casa, al carrer i amb els mitjans de comunicació social, ara. Aprèn a parlar fora i abans d'anar a l'escola; continuarà aprenent-ne fora de l'escola, mentre vagi a l'escola; continuarà construint el seu llenguatge després de passar per l'escola.

L'escola ha de rebre i tenir en compte sempre aquest procés de formació lingüística inherent a l'individu i la societat per tal d'inscriure-hi d'una manera adequada la seva activitat pròpia de formació lingüística. **Fer conscient el nen** de la relació del llenguatge amb activitat, objectivitat, vivència, sentiment, pensament, expressió, comunicació, comunitat, personalitat; fer conscient el nen de les lleis profundes que plasmen en el llenguatge aquestes relacions, que sistematitzen la llengua en diversos plans i en diversos nivells i donar, a partir d'aquesta presa de consciència personal i col.lectiva la possibilitat d'enriquiment del llenguatge propi, de la llengua en general . . . tot això, que no és poc, és el paper de l'escola en la formació lingüística. Dins el conjunt d'activitats d'aquesta formació té el seu lloc, actual i obert al futur alhora, però no preeminent, el conjunt d'activitats d'aprenentatge de la llengua escrita.

2. La formació lingüística del nen comporta la seva inserció en el procés de la comunicació humana.

Així, doncs, en el procés educatiu d'interacció humana que l'escola propicia, l'activitat és a la base de la representació i la comunicació i, dins el procés de comunicació lingüística, la comunicació escrita tal com ha arribat als nostres dies, és un pas, no el primer ni el darrer, ni l'únic que interessa a l'escola o el més important. Allò veritablement important per a l'escola és situar aquest pas correctament en el procés de comunicació humana, proporcionant al nen un medi estimulant.

Perquè el medi estimuli la comunicació ha de posar el nen en situacions d'experiències comunicatives tals com:

- Comunicació a través de la relació directa amb persones i amb objectes.
- Comunicació a través del llenguatge oral.
- Comunicació a través del folklore, la cançó, el conte, primer llenguatge literari per al nen.
- Comunicació a través de la imatge.
- Comunicació a través del text escrit.

Aquesta comunicació pot arribar al nen a través de:

- Les institucions: família i escola.
- Els mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, vídeo, teatre, etc.)
- El medi: barri, poble, etc.

L'escola inmersa en aquest medi, té la funció específica de sistematitzar les situacions de comunicació que el nen viu quotidianament.

Es funció de l'escola també posar el nen en unes situacions que li permetin adquirir nous elements de comunicació per tal de poder utilitzar-los i integrar-lo en el sistema de forma activa en qualsevol nova situació de comunicació.

Per aconseguir un adult conscient de la importància de la comunicació i dominar-ne els ressorts, cal educar una resposta activa per part del nen en interacció amb el medi.

Aquesta resposta activa no s'aconsegueis només amb la simple immersió del nen en un medi ple d'estímuls. Si encara a principis de segle calia que l'escola provoqués l'interès del nen per a la comunicació, principalment la comunicació escrita, a compàs del desenvolupament dels mitjans de comunicació social, amb l'ús massiu del llenguatge oral i escrit i de la imatge, l'escola hauria d'anar adaptant la seva funció. Avui, **cal que l'escola ajudi al nen a sistematitzar la diversitat d'estímuls desordenats que viu en el seu entorn.**

Cal ajudar al nen a viure experiències satisfactòries de comunicació. Això només és possible quan el missatge que es vol transmetre té un veritable emissor i un veritable receptor. L'adult ha de ser conscient d'aquesta realitat i l'escola ha depotenciar el diàleg alumne-alumne, alumne-mestre, en el sentit d'establir un corrent de comunicació constant. Qualsevol canal de comunicació a l'escola ha de tenir present les característique de l'edat i l'evolució personal de cada nen i respectar-la.

3. En el procés de comunicació el llenguatge és un codi extraordinàriament complex, per adequat a l'home.

El llenguatge és un codi de comunicació arbitrari que s'aprèn relacionant-lo amb les experiències viscudes. Segons el context i les experiències pròpies, la interpretació d'un mateix signe és diferent per a cadascú. Però internament cada llengua és un sistema de sistemes, d'estructures fonològiques, morfològiques i cintàctiques que cal conèixer per poder-se comunicar que s.apren i dominen en tant que tenim i satisfem la necessitat de comunicació. Degut a aquella complexa sistematització el domini de la comunicació a través del llenguatge comporta una complexa reflexió sobre el codi que en la vida quotidiana adquirim simplement vivint en societat.

L'escola ha de tenir en compte aquesta naturalesa de la llengua i la doble via del seu aprenentatge usual i reflexiva al moment d'introduir l'aprenentatge de la llengua escrita, la qual comporta una nova complexitat: a) és un codi arbitrari fet a partir d'un altre codi arbitrari; b) és fet per i per a adults; c) a més a més la relació inicial entre tira gràfica i tira fònica s'ha anat distanciant amb el pas del temps.

Per tot això **l'escola ha de tenir present en l'aprenentatge de la llengua escrita:**

a) que el nen tingui assolit bàsicament el llenguatge oral.
b) el llenguatge escrit és doblement complex.

c) que cal treballar sempre, de forma interrelacionada, els dos aspectes del llenguatge: L'oral i l'escrit.

A més a més de la complexitat que comporta el propi llenguatge, **cal tenir en compte la diversitat de factors ambientals i personals i de funcions cognoscitives que intervenen en aquest aprenentatge:**

- Factors ambiental: la lletra impresa de l'entor —rètols, diaris, contes, cartes, publicitat, etc.— la pressió i estímul de la família i de la societat, etc.
- Factors personals: necessitat interior de créixer, d'assemblar-se als adults, de no defraudar les expectatives que es tenen sobre el nen, etc.

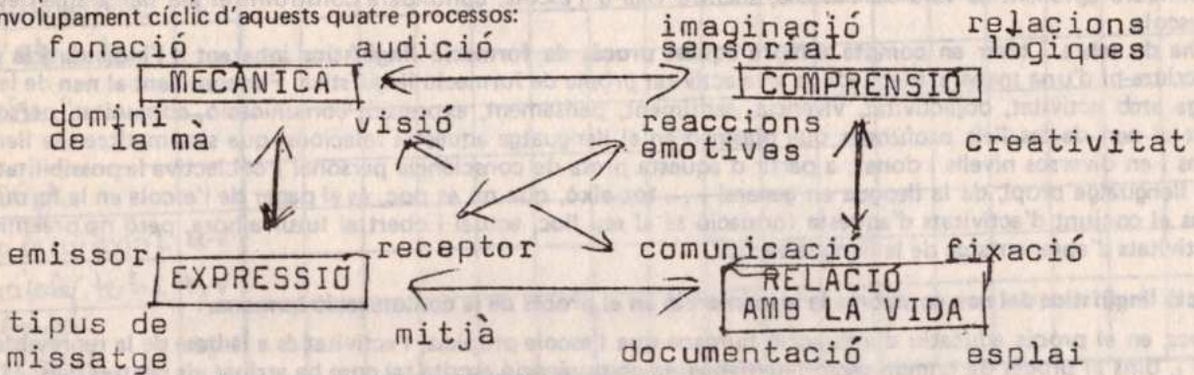
Funcions que ha de desenvolupar el nen per aprendre a llegir i escriure:

- Desenvolupament de l'aparell fonador.
- Domini de la llengua oral.
- Desenvolupament motòric.
- Motricitat fina.
- Situació i seqüència en l'espai i el temps.
- Percepció visual i auditiva.
- Capacitat d'anàlisi i de síntesi, etc.

Tota aquesta complexitat de factors i funcions es veuen a la vegada embolcallats pel marc de la relació afectiva que s'estableix en tot acte educatiu. No tenir present el marc afectiu pot ser causa de distorsió de l'aprenentatge.

4. L'aprenentatge de la llengua escrita és un llarg i complex procés.

Tenint present els aspectes abans esmentats considerem que l'aprenentatge de la lectura i escriptura està fonamentat sobre el desenvolupament cíclic d'aquests quatre processos:



No considerarem que el nen sap llegir i escriure fins que no és capaç de dominar aquests processos de forma interrelacionada. Per tant, qualsevol aprenentatge que no els inclogui tots quatre, serà un aprenentatge parcial de la lectura i escriptura.

Es evident, doncs, que tenir en compte la complexitat del llenguatge escrit, la quantitat de factors i funcions que intervenen , l'evolució madurativa del nen i la interrelació dels quatre processos, l'aprenentatge de la lectura i escriptura ha de ser contemplat com a **procés individual i llarg.** El fet d'utilitzar els estímuls de la lletra impresa de l'ambient com a recurs de motivació, en la mesura que el nen hi és sensible i el fet que això permeti a alguns nens reconèixer gran nombre de paraules en un text escrit, no vol dir que cal forçar el procés ni reconeixer-ho com que el nen ja sap llegir i escriure.

5. El nen ha d'aprendre a llegir i a escriure en una llengua que li sigui habitual.

Una qüestió que se'ns presenta dabant aquest llarg període d'aprenentatge és en quina llengua ha d'aprendre de llegir i escriure el nen.

Es una qüestió que cal tractar sempre que hi ha una realitat lingüística plural fora i dins de l'escola i cal tractar-la en funció i dins del quadre general de la política lingüística de l'escola.

Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua escrita, hem de remarcar que **el nen ha d'aprendre de llegir i escriure en una llengua que sàpiga parlar**, que li sigui habitual. **No parlem de llengua materna només, que és la llengua habitual de la família del nen, sinó que parlem de llengua habitual per al nen, que pot tener ja l'habit de parlar dues llengües en el moment de començar l'aprenentatge de la llengua escrita.**

Donada la història de l'escola a Espanya, escola monolingüa i excloent de tota llengua que no fos l'única oficial, cal donar prioritat a l'aprenentatge de la llengua escrita en les altres llengües oficials actualment, en el cas dels nens que ja parlen dues llengües en el moment de l'aprenentatge.

Un altre principi que cal tenir en compte quan existeix dualitat lingüística és que així com en el cas de l'aprenentatge oral al principi, o de la sistematització gramatical al final, no veiem dificultats insalvables en simultaneijar el tractament de dues o més llengües, en el cas de l'aprenentatge de la llengua escrita, aprenentatge complex i prematur, es veu perniciosa la simultaneïtat. **Cal començar, realitzar i afirmar aquest aprenentatge en una llengua, abans de passar a l'aprenentatge d'una segona llengua escrita.**

Considerem que com millor sigui el primer aprenentatge, més ràpid i correcte, sense interferències, és el segon. Situarïem el primer en l'anomenat cicle inicial i el segon en els primers mesos del cicle mitjà.

6. L'aprenentatge de la lectura i l'aprenentatge de l'escriptura són el dret i el revés d'un sol aprenentatge: el del codi de la llengua escrita. Els codis de la llengua escrita poden ser molts.

Tradicionalment s'ha separat l'aprenentatge de la lectura del de l'escriptura. S'ha donat prioritat en el temps a la lectura adduint el criteri de major facilitat.

Científicament, en canvi, cal considerar que són dues cares d'un mateix procés. El nen ha de llegir allò que és capaç d'escriure i traduir en escriptura allò que vol comunicar. Es a dir, rebre, produir i crear simultàniament.

Hem de posar el nen en situacions que li creïn la necessitat d'escriure i de llegir. Disposem d'una sèrie de recursos ben a l'abast de tots: el nom dels propis nens, la data del naixement, els títols dels treballs, la cartellera de càrrec, els murals, els avisos al pares, la correspondència, el text lliure, la revista d'escola, la biblioteca de classe, etc.

Ja hem parlat de la doble arbitrarietat del nostre sistema d'escriptura. Arbitrariament del codi oral (sons convinguts per representar la realitat), arbitrarietat en el codi escrit (signes gràfics convinguts per representar la realitat i els sons) que s'estableix a partir de l'oral. Les onomatopeies ens estalvien l'arbitrarietat del codi oral i només ens plantegen la del codi escrit, per això les utilitzem a vegades com a recurs en l'aprenentatge de la llengua escrita.

Donada la diversitat dels codis existents per a la llengua escrita, és bo treballar-los també i conèixer així diversos mecanismes de codificació:

a) Per descobrir els codis que el nen troba pel carrer: semàfor, alguns senyals del codi de circulació, indicadors d'establiments, com farmàcies, estanc, etc.

b) Inventar-ne d'altres. Associar figures geomètriques a realitats concretes, com, per exemple, els noms dels nens de la classe.
c) Utilitzar-ne d'altres en la tasca escolar; per exemple, una rodona vol dir que ha de dibuixar, un quadrat que ha de relacionar.
d) Fer servir diferents tipus establers de representació gràfica: la musical, la matemàtica. Cada una d'elles té un codi determinat, una lògica diferent. Sempre hi ha relació entre all`que un vol expressar i la manera en què ho fem i cal que els nens la descobreixin.

7. El codi d'escriptura fonètica representa el significat de la llengua oral.

Bàsicament hi ha dos tipus d'escriptura: a) El que parteix de plastificar el significat lingüístic. En ella la idea o la paraula està representada per un signe no lligat als sons que la composen (per exemple, l'escriptura xinesa o la matemàtica).
b) El que parteix del significat lingüístic. Reprdueix la sèrie de sons que es van succeint en la paraula amb signes arbitraris que són les lletres. Aqeust és el cas del nostre sistema d'escriptura, enomenat fonètic.

En el seu orígen, l'escriptura fonètica o alfabètica era el producte acabat i perfecte de correspondència so-grafia que retratava gràficament el mecanisme fonològic de la llengua. Després, però, la història el complica.

El domini del conjunt de relacions tira fònica/tira gràfica comporta haver fet prèviament el conjunt dels quatre passos que va haver de fer l'home per arribar al nostre sistema actual:
1. Analitzar el significat, és a dir, la successió de sons que formen la tira fònica.
2. Determinació del sistema fonològic d'una llengua. Sistematitzar els sons importants.
3. Crear un signe que correspongui a cadascun dels sons.
4. Construcció de la tira fònica (fer correspondre la successió en l'espai lineal de la tira escrita a la successió temporal de sons importants de la tira fònica).

Les actuals escriptures fonètiques, a més de tenir com a base les quatre operacions esmentades amb la seva lògica de correspondència, reflecteixen la convenció ortogràfica, resultat del compromís entre dos processos: l'evolució general de la llengua i la fonètica en particular que ha fet la comunitat; i per altra banda, la fixació de costums gràfics que els escrivents de cada comunitat han anat definint i imposant amb més o menys força i seny.

Tot això porta a considerar que hi ha una distància entre tira fònica i la tira gràfica de mida diferent en unes o latres llengües, per exemple, l'italia té una correspondencia gairebé unívoca entre fonema i lletra; en canvi en el francès aquesta correspondència és molt més complexa (grups diferents de lletres per a representar un sol so, diversos sons representats per una mateixa lletra); el català i el castellà quedarien en un terme mitjà.

En la mesura que el nen descobreix activament aquestes correspondències, tot aonant-les, anirà adquirint seguretats i aprendrà a dubtar. D'aquesta manera tindrà una actitud positiva i un interès per les normes ortogràfiques que es traduirà en un gust per escriure bé.

Tot el conjunt de lleis del codi escrit constitueixen l'ortografia de cada llengua. El domini d'aquesta ortografia passa per dos nivells: **el de l'ortografia natural i el de l'ortografia arbitrària.**

Entenem per ortografia natural el domini de la mecànica i el descobriment de les unitats lingüístiques que permet una correcta separació de mots: aquest domini s'assoleix generalment a finals del cicle inicial.

Entenem per orotgrafia arbitrària el domini del conjunt de normes que solucionen els casos dubtosos de la mecànica, ja sigui a partir de la seva relació amb l'estructura lingüística (v de cantava) o de la memòria de regles fixes (com les d'accentuació) i d'excepcions (com la J de Jeroni).

Difícilment se superarà abans de finalitzar l'EGB ja que demana l'ús de pensament abstracte.

L'escriptura d'una llengua té una normativa fonamentada en la llengua estandard. Aquesta llengua estàndard no correspon, però, a la parla concreta de cada petita comunitat amb les seves variants dialectals. Cada modalitat de pronunciació tindrà, doncs, la seva distància entre tira fònica i tira gràfica. Qualsevol variant dialectal és una realitat que s'ha d'acollir a l'escola; el mestre haurà de trobar en cada cas els recursos necessaris per a que cada varietat lingüística pugui recorrer el seu propi camí per transcriure la seva tira fònica d'acord amb la normativa general.

8. Entenem per mecànica de la llengua escrita l'establiment de les correctes relacions entre la tira fònica i la tira gràfica.

Aquesta transcripció comporta un treball llarg i sistemàtic del conjunt de correspondències de la tira fònica - tira gràfica, tenint en compte que aquestes correspondències poden ser segures, insegures, d'abast total, d'abast restringit, etc. Això és el que anomenem la mecànica de la lectura i escriptura. No perquè sigui llarg i molt sovint dificultós aquest procés ha de ser avorrit.

Si el nen descobreix el text escrit com a mitjà de comunicació, sentirà la necessitat de dominar aquest conjunt de lleis perquè el seu missatge sigui entenedor.

Tradicionalment s'ha sobrevalorat l'ortografia. Sovint el treball de llengua s'ha reduït a aquest aspecte.

El domini de l'ortografia no ha d'arribar mai a ser un impediment per a les ganes que té el nen de comunicar-se. Per altra banda, hem d'inculcar l'hàbit d'escriure bé.

9. La comprensió i l'expressió són el dret i el revés de l'ús del codi de la llengua escrita.

Si comprendre és "copsar, abraçar el sentit, la natura, la raó d'alguna cosa", per a poder comprendre el llenguatge cal que el nen ompli de contingut allò que sent o que veu escrit; per a això ha de comptar amb una bona quantitat d'informacions prèvies que només por adquirir a través de l'experiència.

Com més informacions prèvies tingui del contingut del text que se li presenta i més les haguem verbalitzat, més fàcil resultarà la comprensió.

La comprensió lectora es fonamenta en la comprensió oral i en el domini de la mecànica. Comprendre serà tenir davant el text la mateixa reacció que davant la realitat.

La comprensió ens ajudarà a augmentar la rapidesa lectora, contribuirà a solucionar dificultats concretes de mecànica i afavorirà l'expressió.

Tradicionalment la comprensió s'ha treballat només quan el nen ja sabia llegir, com a interpretació del text escrit. En un correcte aprenentatge, **la comprensió s'ha de treballar abans, durant i després de l'aprenentatge de la llengua escrita**, tenint en compte els seus quatre aspectes: relacions lògiques, reaccions emotives, imaginació sensorial i creativitat.

Ja abans de començar l'aprenentatge i a més d'aprofundir en la comprensió del llenguatge oral, hem d'utilitzar tots els recursos que ens ofereix el folklore: cançons, contes, poesies, endevinalles, embarbussaments, etc. que contribuiran a augmentar el vocabulari del nen, donar-li noves estructures lingüístiques i fer-li conèixer situacions conegudes i relacionades amb la seva vida fent servir un vocabulari adaptat a la seva edat.

En la fase de postaprenentatge haurem de continuar treballant aquests aspectes aprofundint en tota la riquesa del llenguatge (diversos significats d'una paraula, sinònims i contraris, famílies de paraules, etc.).

Després d'un bon treball de comprensió estem en el camí d'aconseguir la fita lema: "llegir com viure."

Un altre aspecte de treballar en l'aprenentatge de la llengua escrita és el de l'expressió, resultant de la macànica i la comprensió.

Des de les primeres edats, l'escola ha de fomentar en el nen l'expressió com a mitjà per a transmetre el seu pensament, els seus sentiments i els coneixements d'una manera entenedora per als que l'escolten. Per això caldrà fer-li descobrir les diferents maneres d'expressar un mateis missatge i potenciat la seva expressió personal. **Caldrà que els nens mateixos, en un ric debat sobre l'expressió, trobin totes les seves possibles formes.**

El mestre ha d'oferir i els nens han de debatre diferents models d'expressió (narracions, diàlegs, poesia, etc.), que desvetllaran el gust per una expressió més rica.

10. Cal oferir una ampla metodologia científica i riquesa de recursos.

Així com no es veu positiu el circumscriure l'aprenentatge de la llengua escrita a un mètodo concret, amb passos i material prefixat exclusivament, es veu molt positiu treballar amb una metodologia ampla, variada, progressiva, en la qual cada element sigui científicament comprovat i articulat a partir d'uns fonaments lingüístics, psicològics, unes hipòtesis de treball, unes experiències contrastades i avaluades, corregides i millorades.

Així mateix, en principi no rebutgem cap dels recursos tradicionals o nous, en aquest aprenentatge, però els revisem tots i els modifiquem en funció a la seva justificació teòrica i pràctica. La còpia o la redacció han passat a ser aspectes del text lliure, el dictat tradicional s'ha convertit en dictat preventiu, la cartilla en material, fitxes de treball, cartrons de joc; el llibre memotirzador en llibre de lectura lliure o de consulta, etc.

Pel que fa al material, sembla que a tota classe cal comptar amb:

- el material fet pel nen, per a ell mateix o per a la classe, de manera que tots ells tinguin consciència que és amb la pròpia capacitat creadora que aprenen de llegir i escriure.
- el material fet pel mestre adaptant a cada crus i cada lloc, vocabulari, interessos, etc., les activitats d'aquest aprenentarge.
  el material d'autor i d'editorial a través del qual fins i tot el nen més petit descobreix la llengua escrita com a aportadora de persones i realitats desconegudes i amb un suport material, el de l'edició mecánica, convertit també en veritable art.

El nen mateix ha d'arribar a sentir-se capaç d'ajudar el mestre a fer material i d'escriure llibres per a la biblioteca de l'escola o per a una editorial.

Però el nen d'avui dia ha de ser situat també per l'escola en la relació entre comunicació escrita i comunicació a través dels mitjans àudio-visuals. Llibre, revista, ràdio, cinema i televisió haurien d'arribar a ser un continuum de comunicació, tot i cada un dels mitjans té la seva pròpia "gramàtica", la seva pròpia mecànica. Situar aquestes mecàniques concretes i relacionar comprensió i expressió en tots i cada un dels mitjans, veure'ls tots ells com a canals paral.lels i interrelacionats de comunicació, és el repte d'aquest final del segle XX a l'escola pel que fa a l'aprenentatge, no d'una sinó de múltiples plastificacions de la llengua.

11. . . . i recordar que som a finals del segle XX

Havent arribat a aquestes conclusions sembla que abans d'acabar encara caldria fer dos tipus de puntualitzacions:

- en primer lloc, prendre consciència de com l'actual escola nostra, fins i tot aquella en la qual treballem per renovar, conserva **unes sobrevaloracions de la llengua escrita que cal reduir a una justa valoració.**
- en segon lloc prendre consciència, com a mestres, de tots aquells **camps de comunicació social** en principi aliens a l'escola però que influeixen en l'aprenentatge de la comunicació escrita del nen i **en els quals els mestres haurien de participar d'una manera decisiva.**

Hem de revisar els varitables "escesos" en l'ús de la llengua escrita, lectura i memorització dels textos escolars, còpia d'exercicis, etc. a què el nen està sotmès a partir de l'actual cicle mitjà la llengua escrita; la llengua escrita, en realitat, és el primer instrument d'aprenentatge quan haurà de ser un de tants o, com a màxim, el segon després de l'experimentació pròpia (observació, ordenació, hipòtesis, realització, comprovació), i, en tot cas, sempre depenent d'ella. Aquests "excessos" són més perniciosos encara en l'estudi de la llengua, car porten a la sobrevaloració de la llengua escrita; ja hem dit com cal solucionar-ho establint una correcta dialèctica entre activitats i llenguatge.

Aquests excessos i aquesta sobrevaloració portarien encara a la realitat minoritària, però no menys punyent, del nen "llibresc del nen que s'evadeix de la realitat a través de la lectura o de l'escriptura."

D'altra banda, **els canals de comunicació que arriben als nens en la societat actual exigeixen del mestre un treball que ultrapassa les fronteras de l'escola, així com exigeixen de la societat el tenir en compte l'educació del nen, l'escola i el mestre com a institució i professionals respectivament, d'aquesta educació.**

Així no es comprèn una metodologia de la llengua escrita que no arribi a situar el nen dins la biblioteca i la llibreria, i en relació amb la indústria editorial. a la inversa, no es comprèn la biblioteca, la llibreria i l'editorial que arriben als nens, sense relació amb l'escola i el mestre.

Així també, cal aconseguir que l'escola tingui un programa d'orientació de la lectura i l'escriptura tot al llarg del període escolar, al mateix temps que la producció i difusió del llibre infantil i juvenil ha de comptar amb un assessorament pedagògic realista a través del qual la dialèctica producció editorial-gust per la lectura o èxit editorial-qualitat pedagògica, sigui una dialèctica positiva.

Finalment, la nostra societat té plantejada sovint en forma de dilema –galàxia Gutemberg, versus galàxia de la imatge – la irrupció dels mitjans àudio-visuals de comunicació. **Cal que l'escola com a institució i sistema i el mestre com a professional, s'obrin a l'estudi de la lectura i escriptura de la imatge i a la seva relació amb la lectura i escriptura de la llengua** i que el sistema àudio-visual de comunicació social aconsegueixi i accepti la relació de col.laboració amb l'escola i el mestre.

12. En la formació inicial i permanent del mestre i en el seu treball de renovació pedagógica, el treball de la llengua escrita en concret i de la comunicació en general, han de tenir un lloc preeminent.

Grup de LLengua Escrita

ARUS, Núria / BENET, Imma / BERNAUS, Carme / CORREIG, Montserrat / CURERO, Mª Josep / FONS, Montserrat / HERRANDO, Cristina / JIMENEZ, Isabel / MARGALEF, Mª Cinta / MARTIN, Carme / MARTIN, Paulina / MATA, Marta / OLIVERAS, Anna / RIUS, Dolors.

LECTURA Y ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL

AUTOR : M. Jesús Campos
M.R.P. : Movimiento Cooperativo de Escuela Popular MCEP

Entendemos la educación del niño partiendo de su libre expresión oral. El niño va contando sus experiencias, sus vivencias, sus cosas de cada día, y se va afirmando su personalidad.

También se expresa gráficamente en el dibujo y te explica lo que ha hecho. Aprovechamos ambos tipos de expresión, para el aprendizaje de la lectura y de la escritura de una forma natural, eligiendo aquellas palabras o frases, que el niño va diciendo y que por tanto para él tienen gran fuerza vital.

Estas frases que acaban de surgir en la conversación, o en los dibujos explicados por el niño, se copian en la pizarra, y se analizan o leen.

Con estas frases, se va formando un libro, que empieza a ser el primer libro de lectura del niño. No un libro prefabricado por el adulto, sino un libro, que se empieza y se sigue con la palabra del niño, dia a dia, y que ellos van archivando, y leen cuando quieren, y recuerdan aquello que se habló, que se vivió, etc. Cada niño va ilustrando este nuevo libro con sus dibujos al lado de cada frase.

Empezamos el primer día (en 1º) escribiendo sus propios nombres, que cada uno ya sabía, pero no sabía escribir el nombre del compañero. Se interesan por conocer como se escribe el nombre de sus compañeros, de sus amigos.

Allí surgen sílabas triples, inversas y de todo tipo, pero al niño le quedan grabadas de una vez, por el contenido emocional que para él representa el escribir el nombre de un amigo. De ahí seguimos hablando ¿qué más os gustaría hacer en la escuela? Van diciendo cosas, pintar, dibujar, hablar con los amigos, jugar, escribir, hacer cuentas.

Todo ésto y otras actividades que puede proponer el profesor, se va formando como un plan de trabajo, que de vez en cuando es revisado, y se le pueden ir añadiendo más cosas. El primer plan de trabajo a los 15 días de empezar las clases queda así:

MI TRABAJO

Nombre Fecha

Dibujo . . . . . .
Dibujo con título . . . . . .
Copio a la pizarra . . . . . .
Hago fichas de lenguaje . . . . . .
Hago fichas de matemáticas . . . . . .
Hago cuentas . . . . . .
Pinto . . . . . .
Hago teatro . . . . . .
Peso y mido . . . . . .
Modelo . . . . . .
Recorto y pego . . . . . .

Por la mañana al llegar siempre hay expresión libre, pide la palabra el que tiene algo interesante que contar a los compañeros, y de ahí se enlaza con la lectura, si surge el momento oportuno. Después cada uno trabaja a su aire, eligiendo lo que quiere del plan de trabajo.

Teniendo en cuenta que el fin de la educación es el desarrollo del niño en todas sus facetas, afectiva, intelectual. Que sienta que el cariño es algo importante en su vida, que el amor nos hace más felices, la importancia que tienen los amigos, etc. Intelectual; conocer el mundo que nos rodea, lectura, escritura, etc.

Creación de hábitos. Por ejemplo, saber respetar un turno de palabra, ser responsable en su trabajo, en su caso personal, etc. Sentido artístico, gusto por lo bello, sentido crítico, ¿qué piensa cada uno sobre lo que estamos diciendo? Las cosas son opinables, no porque las diga una persona mayor son asi, etc.

O sea formar en él a un adulto responsable, capaz de convivir en sociedad, de ser feliz y hacer felices a los que le rodean.

La educación, por supuesto, no acaba en la escuela. Este diálogo, esta expresión del niño, que en el aula le estamos dando la primacia, no acaba aqui, por supuesto, tiene que seguir en casa. La expresión en la escuela no es suficiente. Allí pasa el niño unas pocas horas del día. El resto, el niño tiene que seguir expresándose, le hacen falta sus padres, amigos, y un entorno familiar agradable donde el niño pueda seguir realizándose en su expresión. Los niños que no encuentran en casa quien les escuche, quien hable con ellos y responda a sus inquietudes, a sus infinitos "porqués", van a tener luego unas lagunas difíciles de suplir con otras cosas. El niño necesita atención y si no la obtiene, él reacciona de diversas maneras según su temperamento, puede cerrarse en sí mismo, o puede reclamar esa atención haciendo lo increible, incluso cosas negativas. (niño difícil).

Esos niños difíciles que siempre encontramos pueden tener su origen en niños que les falta comunicación en el medio que les rodea, que les falta la atención que necesitan para desarrollar su personalidad. Asi pues en la libre expresión, y en que el niño encuentra un eco a esa libre expresión parece que esta es la clave de algunos problemas, que hoy más que nunca, y a causa de la falta de tiempo de los mayores, padecen nuestros niños.

La primera fase de lectura, es pues la fase que el niño nos dice y el reconocimiento de las distintas palabras. Cuando ya llevamos asi un tiempo y el niño va reconociendo rápidamente cada palabra, pues hay bastantes que se van repitiendo, ya que el vocabulario a esta edad es reducido. Surge, que el mismo niño empieza a analizar cada palabra. ——"Hasta aqui dice ésto"—— Por ejemplo: "—Mi padre ayer trajo un chorizo—" "Aquí dice (cho)" nos dice un niño. El maestro puede preguntar: ¿Si llevara la A qué diría? etc. ¿Sabéis palabras que tengan también estos sonidos? "—Charito mucha marcha—" "chocolate", etc. Se va encontrando ese sonido en esas palabras.

Otro ejemplo: El niño nos dice mostrándonos su dibujo: Esto es el paseo del mar. Ponemos la frase y vemos lo que dice la palabra.

—Aquí dice mar.
—Con la E, diría mer.
—¿Conocéis palabras que tengan el sonido mer?
—Mermelada.
—¿Y con mi? ¿Y con mor? ¿Y con mur?

—Mortadela.
—Murga.

A través de esta segunda fase de análisis de sílabas, y siguiendo la misma manera la expresión libre, cada niño a su ritmo, y de una forma gradable y nunca forzada, va dominando el uso de la lectura y escritura. Unos tardarán un tiempo y otros otro. Como distintas son las maduraciones, unos maduran antes a un tipo de expresión y otros a otra. Todas las facetas del ser humano son importantes. Las intelectuales, las mauales, las afectivas, etc.

Hasta ahora se le había dado primacia a lo intelectual, despreciando otras, igual, o quizás más importantes para el fin de la educación que nos proponemos, que es vivir "feliz haciendo felices a los que nos rodean" aprendiendo las cosas de forma natural, siendo el maestro la persona que ayuda a aprender y a descubrir.

Mª Jesús Campos / MCEP

EL NIÑO Y LA LECTURA: UN SONDEO DE OPINION ENTRE ESCOLARES DE TENERIFE

AUTOR : Colectivo Antonio Robles
M.R.P. : CICEC Tamonante
C.A. : Canarias

1. INTRODUCCION

El tema de la lectura en general y el de la lectura infantil en particular gozan de una indudable y en ocasiones sospechosa actualidad. Esto obedece no solo al capricho de determinadas modas, sino al interés intrínseco del problema, a sus consecuencias pedagógicas, reflejadas en una abundantísima bibliografía que recoge investigaciones, experiencias didácticas, reflexiones teóricas, etc.

Confluyen también intereses no estrictamente pedagógicos. El libro es una mercancía más, sujeta a un mercado y como tal, todo el mundo editorial gira en torno a él, "¡Todo, todo está en los libros!", reza el eslogan anunciador del programa de Sánchez Dragó en RTVE. Frente a los agoreros de la muerte del texto escrito y los arúspices del fin de la "Galxia de Gutemberg", asistimos a una eclosión inaudita. La oferta editorial nunca ha sido tan extensa, rica y variada como hoy.

También es verdad que los precios de un producto cultural, como es el libro, producto cultural de primera necesidad, jamás había alcanzado cotas tan favorables. Resulta ser que cuestiones tales como "democratización de la cultura" "política de potenciación de la cultura popular", "política compensatoria", en el terreno de la educación, no dejan de ser eufemismos o metáforas para obviar demagógicamente la cruda realidad de una sociedad de clases, donde el mercado cultural está inmerso, como el resto de los mercados en la vorágine del consumo, sujeto por tanto a las leyes de producción y distribución del modo de producción capitalista.

Hay una distribución de posibilidades de cultura, solidaria de todas las barreras previstas que impone la sociedad clasista en la que vivimos. De ahí la tremenda ingenuidad de los que plantean cambios radicales en nuestro panorama cultural —quintaesenciando hasta el ridículo su visión reduccionista de los problemas culturales— o solo a través de la revolución por medio de la lectura. Josete Jolibert (1982), hablando del poder de la lectura, afirma:

"En nuestra sociedad constatamos que la cultura, además de no dividirse se reparte mal, lo cual es efecto de la ley capitalista por la cual cuanto más aumenta la producción y consumo de los bienes, más aumentan las desigualdades entre ricos y pobres, más se acrecienta la distancia entre los desfavorecidos y los afortunados. Nuestra sociedad solo otorga a algunos el poder de leer; o sea, de acceder más rica y eficazmente a un nuevo poder sobre sí mismos y sobre los demás. Hoy día cuando se ha experimentado personalmente el poder de leer, es un acto de justicia social, trabajar para desarrollarlo en quienes están privados del gusto y la necesidad de leer."

Es muy extensa la relación de los autores que desde distintas concepciones teóricas, has abordado el tema de la lectura. Así por ejemplo Eric PLAISANCE (1982) demuestra la relación causal que existe entre fracaso escolar y dominio de la lectura. Desde el punto de vista de la Psicología Genética han sido muy notables las aportaciones de Aurora LEAL (1983), Emilia FERREIRO y Ana TEBEROBCKY (1982), quienes abordan los problemas del aprendizaje de la lecto-escritura. René ZAZZO (1980) plantea el problema de la necesidad o no de la literatura infantil . . . Bruno BETTELHEIM (1983) defiende el aprendizado de la lectura no como la adquisición de una técnica, sino la introducción de un mundo fascinante, el mundo de la palabra escrita.

Muy notoria es la labor desarrollada por el Grupo Francés de Educación Nueva (1982) que combina la investigación con experiencias prácticas. Por último, y en cuanto a las posibilidades didácticas de la lectura, es fundamental considerar a Gianni RODARI (1977), defensor de la función lúdica y creativa de la lectura, y M. Hortensia LACAU (1966) quien brinda múltiples posibilidades creativas.

Un trabajo que guarda una relación muy directa con el nuestro es el realizado por el Ministerio de Cultura (1980) sobre los hábitos lectores de la población ifantil española, sobre una muestra de 17.200 niños y niñas comprendidos entre los 6 y los 13 años, de todas las Comunidades Autónomos del Estado.

Señalaba dicho estudio un elevado porcentaje de niños y niñas que declaraban no leer nunca, exceptucando los libros de texto. El 50 por ciento de los hogares no tienen libros, el 65 por ciento de las personas adultas no leen ni siquiera un libro a al año y para una población de 37 millones de habitantes sólo existen 1500 bibliotecas públicas. Una de las conclusiones más importantes de esta investigación era la influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de las capacidades culturales y en concreto en la capacidad de creación de buenos lectores.

No basta, sin embargo, con conocer el discurso adulto sobre las implicaciones, dificultades o posibles tareas para convertir al niño en un buen lector, que sienta la necesidad y el placer de leer, necesitamos conocer los puntos de vista del propio niño sobre este aspecto concreto: ¿Qué es para el niño la lectura ?, ¿Para qué sirve?, ¿Cómo la utiliza dentro y fuera del sistema escolar? y ¿Qué actitud mantiene la familia y el propio niño ante la lectura?

Por ello, con el presente sondeo nos planteábamos cubrir los siguientes objetivos:

1. Conocer el concepto de lectura que tienen los alumnos, así como la posible existencia de evolución de dicho concepto, según la edad o nivel escolar y el seco.
2. Relación entre aprendizaje y uso escolar de la lectura y su utilización fuera de la escuela.
3. Conocer los hábitos lectores referidos al tipo de lecturas y el tiempo que dedican a ella.
4. Actitud familiar frente a la lectura.
5. Actitud del propio niño frente a la misma.

2. METODO

2.1. Sujetos

La muestra está compuesta por 190 varones y 190 hembras de Colegios Públicos, de 1º a 8º de E.G.B., elegidos al azar, de clase social media baja y baja, de ocho colegios de los Municipios de Los Realejos, La Orotava, Santa Ursula, La Laguna y Santa Cruz de Tenerife.

2.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se construyó un cuestionario de diez items, abiertos (Ver apéndice I), ya que concebimos este trabajo como una primera apriximación al tema de la lectura y nos interesaba recoger la mayor cantidad posible de información.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se realizó de forma oral en primero de E.G.B., siendo el entrevistado quien escribía las respuestas, y por escrito en el resto de los cursos. Podían preguntar cuantas dudas surgiesen, y éstas eran aclaradas. No se puso tiempo límite para su contestación y todos los sujetos de la muestra colaboraron voluntariamente.

3. RESULTADOS

En cuanto a la pregunta de que qué era leer las conductas de los alumnos de primero se centran en explicar la lectura como algo funcional o utilitario (Leer es aprender vocabulario, Adquirir cultura), un 58 por ciento. El 20,5 por ciento opta por un concepto lúdico (Sirve para evadirse de la realidad, Es como ver una película pero sin imágenes). No aparece ninguna conducta que valore la lectura como comunicación. Un 8,8 por ciento no sabe lo que es leer siendo este un curso en el que la lectura representa una actividad diaria. En segundo curso aumenta el número de sujetos que entiende la lectura de forma lúdica, siguiendo una progresión hasta octavo, con excepción de sexto curso.

Los cursos finales de Ciclos y Etapa arrojan el mayor porcentaje de sujetos que no son capaces de definir la lectura. A excepción de quinto y séptimo, son muy bajos los procentajes de los que definen la lectura como comunicación. El concepto mecánico de la lectura (Leer es decirle al maestro lo que he leído), es prácticamente decreciente en toda la muestra. Finalmente es interesante destacar que casi no existen conductas que nos muestren la lectura como algo negativo.

Cuando los sujetos de la muestra fueron interrogados sobre la utilidad de la lectura sus respuestas se centraron de forma abrumadora en el grupo de los que la entienden de forma funciona (Leer es aprender, si no sabes te haces un vago el día de mañana, Hay que saber leer para que cuando el maestro me pregunte se sepa, Leer sirve para pasar el curso). Resulta, sin embargo, destacable un 43,7 por ciento de octavo nivel que conciben la lectura de forma lúdica. Son muy bajos los porcentajes de los que entienden la lectura como comunicación, y nulo el de sujetos que no encuentran ninguna utilidad a la lectura.

Al preguntarles que si era lo mismo leer que estudiar, aparecía de forma mayoritaria la opinión de que no es lo mismo: (Se lee solo lo que a uno le gusta, Se lee por gusto, estudiar es una obligación, Al estudiar tienes que aprender cosas de memoria, al leer no, En la lectura no hay tiempo límite, en el estudio sí, hasta que te lo aprendas, Leer es relajante, mientras que al estudiar hay que pensar mucho). Los que opinan que leer y estudiar es lo mismo dicen que: Leer y estudiar es lo mismo porque leyendo aprendes y estudiando también, Sí, porque al estudiar lees.

En cuanto a la utilidad de la lectura fuera de la escuela, exceptuando los cursos cuarto y quinto, la mayoría opina que la lectura tiene aplicación dentro del ámbito escolar: Sólo sirve para no suspender la lectura en la escuela, Para saber leer el próximo día, Para ayudar en clase a los que no saben leer, Solo sirve para mejorar la ortografía.

Los que optan por una funcionalidad de la lectura dura de la escuela opinan que sirve para divertirse o para ocupar los ratos libres. Muy pocos sujetos hacen alusión a aplicaciones de la lectura de textos no literarios. Algunos se refieren a la lectura de anuncios, carteles, "Para ver por donde hay peligro", o para "Consultar problemas familiares y del trabajo de los padres."

Respecto al tipo de lecturas, resulta evidente que además de los libros de texto, leen fundamentalmente libros de literatura infantil. Resulta curioso que el tipo de libro que se consulta en la escuela es casi exclusivamente de Lengua. Practicamente no se consultan libros de otras áreas del conocimiento. Sólo un grupo muy reducido de niños nos ha mencionado libros de Ciencias Naturales, libros de animales, etc. . . . Fuera de la escuela los resultados arrojan una abrumadora mayoría de sujetos que leen cuentos, colorines y novelas, dato que contrasta con la idea que generalmente tenemos de que no se lee. (Sólo un 6,7 por ciento declara no leer).

La mayoría de los padres de los sujetos de 1º y 2º mantienen una postura indiferente ante el tema de la lectura de libros o textos que no sean escolares. De 3º a 7º son elevados los porcentajes de padres que valoran negativamente la lectura cuando excede el contenido del marco escolar manifestando concepciones como éstas: "Me dicen que eso son machangadas", "Me pegan", "Me dicen que si leo mucho me voy a volver loca", "Y, ¿A tí no se te cansa la vista?, "Que aproveche el tiempo en estudiar y sino que le ayude en la casa'. Son muy pocos los padres que alientan a sus hijos: "Me piden que lea algo bonito."

Ante la posibilidad de comprar libros si tuvieran dinero, mayoritariamente vemos que los sujetos de la muestra, en todos los niveles, se comprarían libros. El porcentaje aumenta sensiblemente a partir de cuarto de EGB. Reciben como regalo libros, aunque no es un hábito generalizado, no siendo los padres los donadores principales, sino hermanos, primos, amigos y otros familiares. Los libros son principalmente cuentos, comics, hasta 5º, pasando después a libros de aventuras y animales.

4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Aunque de forma mayoritaria los sujetos conceden un valor funcional a la lectura, es evidente que la escuela transmite una cierta obsesión por el aprendizaje mecánico de la lectura, concediéndose un valor academicista, que se refleja sobre todo en los cursos que comienzan los Ciclos y Etapa, y que olvidamos o relegamos la función comunicativa. Paradógicamente los niños y niñas piensan que leer es una cosa agradable y placentera.

Un dato que debe hacernos reflexionar bastante es el hecho de que hay sujetos que no saben definir qué es leer coincidiendo con los finales de Ciclos y Etapa. Esto nos lleva a pensar ineludiblemente en el papel suplementario de la lectura como instrumento de alienación, lo que indudablemente nos lleva a la posibilidad de convertir la lectura en un instrumento de dominación cultural e ideológica.

No hemos encontrado una génesis de la evolución del concepto de lectura. Tampoco la variable sexo, incluida en nuestro estudio, ha resultado significativa.

Es necesario llevar a cabo un proceso de esclarecimiento dentro de la escuela de cuáles son los objetivos que debe cumplir el aprendizaje de la lectura.

Fuera de la escuela se lee exclusivamente cuentos y comics, por lo que resulta obvio que es necesaria una labor de educación y orientación, dirigida fundamentalmente a la familia. Se hace necesario así mismo diversificar los estilos y temas de la literatura infantil, dentro de la escuela.

El niño no recibe estímulos para la lectura, sino que por contra el ambiente familiar es completamente hostil. La familia concede un escaso valor cultural al libro. Ni siquiera en los primeros cursos de escolaridad existe un apoyo mayoritario hacia el niño que comienza a leer, lo que constrasta con el interés materno por el aprendizaje de la lectura en los primeros niveles.

Es necesario repetir que es urgente que la escuela clarifique las ideas entorno a ¿Qué leer, cómo y para qué? No solamente deben fijarse los procedimientos de adquisición, mejora y recuperación de la lectura, sino insistir igualmente en las posibles estrategias de "animación lectora". Deben cuidarse al máximo las bibliotecas escolares, planificarse cuidadosamente la orientación bibliográfica, y acometer una tarea indispensable: la innovación de los programas escolares referidos a la lectura y la literatura infantil.

5. BILIOGRAFIA

BETTELHEIM B. Aprender a leer. Grijalbo, Barcelona, 1982.

FERREIRO, E Y TEBEROBSKY, A. "La adquisición de la lectoescritura como proceso cognitivo. En cuadernos de Pedagogía. Num. 40, 1982.

JOLIBERT, J. El poder de leer. Gedisa. Barcelona, 1982.

LACAU, M.H. Didáctica de la lectura creadora. Kapeluzs. Buenos Aires, 1966.

LEAL, S. La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo. En Infancia y Aprendizaje, núm. 6.

MINISTERIO DE CULTURA. Los hábitos culturales de la población infantil española. Madrid, 1980.

PLAISANCE, S. Las anchas espaldas de la dislexia. En El poder de leer. Gedisa. Barcelona, 1982.

RODARI, G. Gramática de la fantasía. Avance. Barcelona, 1977.

ZAZZO, R. Teoría y Práctica en psicología. Marfil. Alcoy, 1980.

APENDICE I

CUESTIONARIO

Nombre del Colegio .....

Datos del alumno-a .....

Edad .....Sexo .....Curso .....

1. ¿Qué es para tí leer?
2. ¿Para qué sirve leer?
3. ¿Es lo mismo leer que estudiar?
4. ¿Para qué sirve leer fuera de la escuela?
5. ¿Qué lees fuera de la escuela además de los libros de estudiar?
6. ¿Qué lees en la escuela además de los libros de estudiar?
7. ¿Qué lees y cuándo lees?
8. ¿Qué te dice tu madre cuanto te encuentra leyendo libros que no son de estudiar?
9. ¿Te comprarías libros si tuvieras dinero?
10. ¿Te regalan libros, quién, cuáles?

- - - - - - - - - - - - - -

EL METODO GLOBAL DE LECTURA: UNA EXPERIENCIA

AUTOR : Ana Iglesias, M. Vázquez, C. López, D. Portabales, S. Costa
M.R.P. : Escola de Uran de Galiza
C.A. : Galiza

Hoy al fin cumplo un deseo, querida Gloria Armengol, muchas veces repetido a lo largo de los días escolares y nunca hecho realidad: escribirte para expresar mi sentimiento de gratitud y recuerdo permanente hacia ti.

Parto de aquella ponencia tuya que expusiste en Santiago "Aplicación de la imprenta en una case de párvulos."

Allá por el año 79 terminabas un envío detallado de la misma diciéndome: "Ya me comunicarás si has intentado ponerla en práctica, espero que tengas ánimos y podamos tener correspondencia."

Ahora a finales del 83, pasado un tiempo que corresponde "a los gestos del trepador, del recolector, del cazador, del pescador y del criador de ganado en busca del alimento necesario para la vida" (C. Freinet) puedo comunicarte que aquella experiencia tuya se multiplicó en un grupo y crece . . .

Es un grupo de trabajo en el que nos encontramos en principio: Merchi, Sara, Mela, Paca, Dolo, y digo en principio porque siempre hay personas nuevas que aparecen por las reuniones y que se van integrando, más o menos, o no vuelven y se van por distintas razones.

Trabajamos en diferentes colegios y zonas de la provincia, reuniéndonos una vez por semana de una manera flexible según las necesidades del momento, distanciándolas quincenalmente allá por el tercer trimestre o multiplicándolas en los primeros tiempos del curso, cuando todo se nos echa encima.

En un primer momento el elemento aglutinante fue la imprenta y al mismo tiempo el estudio de "como enseñar a leer por el método global." Elegimos este método porque después de haber experimentado otros varios y utilizado los clásicos manuales, nos encontrábamos decepcionadas porque la lectura para nuestros niños y para nosotras era una actividad aburrida; cuando emprendíamos la tarea de enseñar a leer se rompía la actividad lúdica y los contactos con el mundo circundante, con lo cual la lectura parecía no tener más salida que la repetición sin dar lugar a la creación. También nos decidimos porque contábamos con la experiencia de un grupo que lo lleva a la práctica en un colegio de Sevilla y que de forma abierta, detallada, colaboradora y desinteresada me ayudaron mientras estuve allá, con su trabajo, explicación, pasos y programaciones durante todo un curso.

Para el aprendizado de la lectura partimos de la frase, que resulta de un ejercicio de observación, actividad, cuento, recuerdo, . . . es decir de algo vivenciado con intensidad por el alumno.

Estas frases han de ser cortas, respetando la propia sintexis del niño, procurando preferentemente verbos de acción y evitando los verbos ser y haber, por dar estos últimos pocas posibilidades a la hora de combinar y transformar las frases en ejercicios posteriores. Ponemos a continuación unas cuantas de las que salieron el curso pasado:

- el viento hace vivir las hojas
- podé árboles con mi padre
- ¿cuándo vienen los Papá Noeles?
- mi abuelo pisa las uvas con el pie
- sol, solito me duele la cabeza
- ¿somos amigos? ¡somos amigos!
- ¡qué bien te huele el pelo a Rocío!
- ¡mira Miguel una casa embrujada!

En el primer trimestre estudiamos aproximadamente de 20 a 25 frases, que a través de unos ejercicios diarios y progresivos deben llegar a conocer al final del mismo, perfectamente y sin dudas. Entre estos ejercicios podemos destacar algunos que hacemos de tipo oral y gráfico:

- cada frase va acompañada de un dibujo o símbolo.
- Mostramos un dibujo y el niño debe elegir la frase correspondiente.
- Leemos una frase y los niños deben enseñarla.
- Enseñamos una frase y el niño debe dramatizarla.
- Un niño pregunta a otro una frase, éste la muestra y a su vez le pregunta a un tercero.
- Decir la negación de la frase, preguntando, con admiración, con voz alegre, con voz triste . . .
- Identificación y escritura del principio de la frase, sólo a nivel de escritura y sin exigir demasiado.
- Empezar a escribir el nombre sustituyendo alguna parte de la frase o también anadiéndolo a la misma.

La segunda etapa consiste en aislar la palabra, siendo la actividad principal poblar la memoria visual del niño con un gran número de ellas.

Paralelamente al trabajo con las frases, comenzamos el texto libre como base de estudio de las palabras que vamos a aislar. Subrayamos en el mismo la palabra que nos interesa estudiar. Con este objeto formamos unos sobres que colgamos de un cordel extendido en la clase y escribimos en la parte superior del mismo la palabra elegida entresacada del texto.

Dentro de cada sobre vamos metiendo todas las palabras conocidas que tengan alguna analogía, sonora o gráfica, con esa palabra elegida.

Lo más importante de este trabajo es provocar comparaciones que permitan el análisis. Una vez que llevamos un buen período del curso dedicado al estudio de la palabra y a la agrupación de éstas en familias por analogías, nos introducidmos en el análisis de todas esas palabras como fórmula de descubrimiento de palabras nuevas.

En esta etapa del análisis seguimos los siguientes pasos:

- leemos primero las palabras contenidas en otras palabras. Así en ENCONTRAMOS, tapando distintas sílabas están contenidas: "entramos" "entra" "contra" "tramos"
- otro paso sería la identificación de una sílaba. Si la palabra guía es "gallina" sacamos del sobre las palabras contenidas en él, que en este caso serán:

hermana, navidad, ventana	gaviota, gavilán
na	ga

- identificación de un elemento de la palabra. El niño designa y lee el sufijo ito, común en los nombres patito, pollito, etc. Las sílabas reconocidas se van poniendo en una cartulina grande y se hacen leer de tiempo en tiempo. Tamboén se puede agrupar según vocales: vi ti si — vo to so — ve te se

Evidentemente no nos saldrán todas las sílabas, ni necesitaremos todas las combinaciones de la consonante con las distintas vocales. Es necesario que conduzcamos al niño a leer por analogías, aquellas sílabas que no salieron en clase. El método global facilita la adquisición de este tipo de aprendizaje.

A partir de los textos libres y por medio de la imprenta elaboramos nuestros propios libros de lectura además de utilizar otros también confeccionados por corresponsales de otras escuelas y también cuentos de colecciones sencillas que tenemos en la biblioteca de clase. Como disponemos del modelo de imprenta casera que nos facilitaste, hecha con las tablas de cocina, cuyo modelo reproducimos aquí y que venimos haciendo exactamente igual, es decir haciendo un hueco en una de ellas para que quepan 15 componedores y colocando por debajo otra madera que los sujete con objeto de que queden todos al mismo nivel. Unimos las dos tablas con las bisagras que colocamos con los componedores puestos. Al mismo tiempo ponemos los dos tornillos que aprietan los componedores para que no se muevan al subir o bajar la tabla que hace de prensa. Para colocar las letras que vienen en las cajas de imprentillas de la marca Trodat 502 seguimos haciendo unas cajas grandes con 30 departamentos aproximadamente, en los que ponemos además de las letras los signos de puntuación, las interrogaciones, las admiraciones y los números.

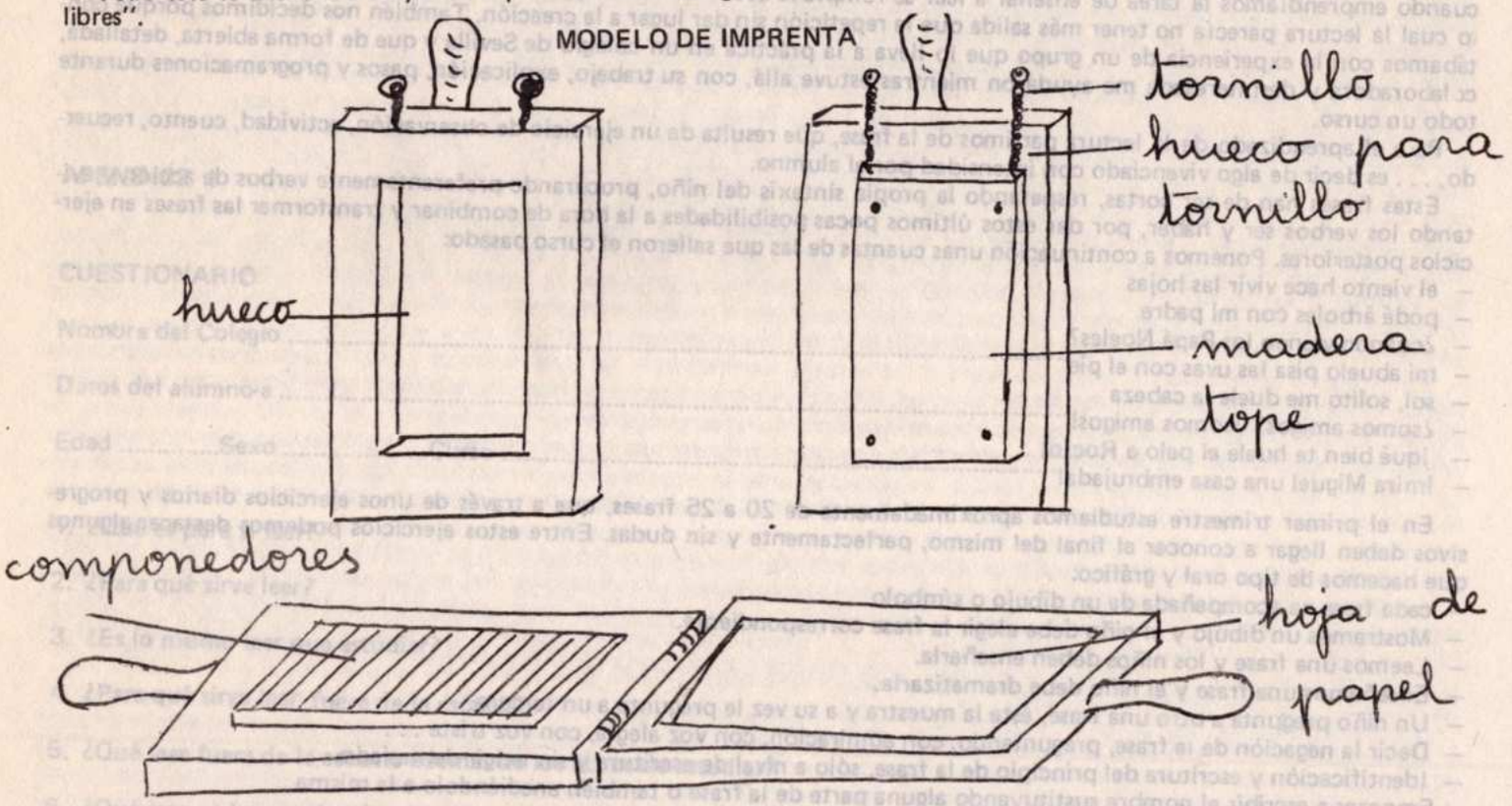
No olvidamos el colocar la imprenta en un lugar que tenga luz para que al comprobar los niños en el espejo la posición de la letra que está invertida con la que tiene escrita en el papel, no encuentre dificultad en idenficiarla. Esto de la luz directa es un detalle de importancia que facilita grandemente el trabajo.

Reconocemos lo motivante que resulta el contar con la imprenta. Es inagotable la producción de textos, la comunicación y toda una serie de aspectos que van englobados en la actividad misma:

- el cálculo al tener que contar los votos para saber cual es el texto ganador.
- las hojas que se van a imprimir.
- la motricidad fina con el empleo de las piezas.
- la observación.
- el gusto de escribir con caracteres de imprenta.
- la facilidad de su utilización por lo sencillo y manejable que resulta.

Todo esto se encuentra muy bien explicado en la bibliografía de C. Freinet "La lectura por medio de la imprenta", "textos libres".

MODELO DE IMPRENTA



La información amplia y original sobre el método de lectura está en el libro que se titula "Como senseñar a leer por el método global" de C. Hendrix, editorial Kapelusz.

Lo que si podemos añadir es que lo llevamos a la práctica en ciclo inicial y párvulos, en colegios públicos o unitarias y con niños de ambientes rurales, obreros, marineros; en aulas dotadas de material o en las que se adaptan para tal fin, que son en principio bajos de viviendas o garajes . . . en unitarias en las que te encuentras como total por todo inventario escolar; las cuatro paredes, pupites bipersonales . . .

Queremos subrayar que se puede hacer una escuela en la que los niños aporten temas, material, textos e incorporar la escuela a su vida. Ellos mediante sus dibujos, textos libres, e imprenta, expresan lo que viven y sienten, convirtiendo la lectura y escritura en un medio de comunicación real y gratificante. Las escuelas para los maestros dejan de ser islas perdidas en el océano de la enseñanza, y los niños sienten que otros niños participan en lo mismo que ellos; al mismo tiempo los padres conocen el trabajo a realizar, dejando por tanto la escuela de ser algo muerto y apartado de la VIDA.

Esta escuela se puede hacer trabajando con la facilidad que da el aporte de un material maravilloso o sin él, que puede ser, en todo caso, un condicionante pero nunca un impedimento. Las imprentas, fábricas de ladrillos, comercios y cajas de basura, nos abastecen de tiras de papel, recortes, barro, cartones, muestrarios, . . .

Para que nuestro trabajo se entienda y se bien interprete, tenemos a principios de curso una reunión con los padres (mejor dicho madres) en la que explicamos un poco en que va a consistir nuestro trabajo, el cómo y el por qué del mismo.

En el grupo hacemos también programaciones conjuntas que elaboramos teniendo en cuenta las características de los niños que tenemos en clase, dado que son de diferentes edades y niños distintos. Por tanto cada una trabajamos de forma personal y diferente pero "transferible."

En las semanas siguientes a la programación, llevamos a la reunión los trabajos de los niños y ponemos en común las dificultades, aciertos, éxitos o fracasos que tuvimos en cada uno de los apartados de la programación, con objeto de modificar los errores o potenciar los aciertos.

Y desde aquí, como compendio que engloba relacionando un poco todo esto del lenguaje, la lectura y la escritura os decimos con Tagore:

"Tú, que no sé quién eres; tú, que lees estos versos mios que tienen ya cien años, oye: —No puedo ofrecerte una sola flor de todo el tesoro de la primavera, ni una sola luz de estas nubes de oro. Pero abre tus puertas y mira; y coge, entre la flor de tu jardín el recuerdo oloroso de las flores que hace cien años murieron.

¡Y ojalá puedas sentir en la alegría de tu corazón la alegría viva que esta mañana de abril te mando, a través de cien años, cantando dichosa!

REGISTRO DE OBSERVACION DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN LA LENGUA CASTELLANA

AUTOR : Luis Javier García Hidalgo
M.R.P. : ACIDE - Ciudad Real
C.A. : Castilla - La Mancha

Las características singulares de los discentes y la necesidad de seguir de una forma sistemática el proceso de aprendizaje del alumno, justifican suficientemente el uso de instrumentos que permitan al docente tomar conciencia de los problemas que tengan sus alumnos para elaborar un programa realista tendente a orientar el aprendizaje de ellos.

La Lengua Castellana en la E.G.B. es, sin duda, una de las disciplinas académicas que tienen mayor importancia desde un punto de vista didáctico, ya que el logro de las destrezas y hábitos lingüísticos básicos será el instrumento fundamental de que se valdrá el escolar para abordar con éxito toras materias. Por eso, considero de suma importancia realizar una buena orientación del escolar teniendo en cuenta las posibilidades de éste y las dificultades que puedan surgirle en el proceso de aprendizaje de destrezas y habilidades de la lengua castellana.

Los registros de observación que se adjuntan son un ejemplo de instrumentos empíricos que el docente de E.G.B. puede usar para anotar las dificultades que observe durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Cada profesor puede seleccionar de entre los aspectos que figuran en cada registro, los que considere básicos de acuerdo con los objetivos que sus alumnos han de lograr. (Según sean del Ciclo Inicial o del Medio). Estos aspectos se irán comprobando individualmente, escolar por escolar. Es obvio señalar que cada dificultad observada requiere el diseño de diversas actividades de recuperación.

En función de los resultados obtenidos, tres podrían ser las situaciones en las que el grupo de escolares se encontrarían:

1. Que las dificultades afecten a un número reducido de alumnos.
2. Que tales dificultades aparezcan en un grupo de alumnos de tamaño medio. (Unos diez).
3. Que las dificultades afecten a un elevado porcentaje de alumnos (Más del 50 por ciento).

En los dos primeros casos, parece que las soluciones podrían estar en tratar las dificultades a nivel individual (1er. caso) o en grupos flexibles (2º caso) dentro del aula, y en el caso de que el Centro disponga de UNIDADES DE APOYO Y REFUERZO, se enviaría a los alumnos afectados durante el tiempo necesario hasta que las deficiencias observadas hayan sido recuperadas. (Por ejemplo, mientras los integrantes de un grupo de alumnos – AULA trabajan en la programación normal de Lengua Castellana, un pequeño grupo de estos alumnos –unos tres– irían al aula de apoyo y refuerzo para trabajar en las dificultades que su profesor ha observado que tienen. Luego de este trabajo específico, retornarían a su aula de referencia.

CONCLUSION

Sea cyal fuere la situación real del grupo de alumnos, lo cierto es que el profesor debe disponer de algún instrumento que le permita observar y registrar sistemáticamente los obstáculos concretos que cada alumno encuentra en su quehacer hacia la consecución de objetivos lingüísticos.

Estos registros son susceptibles de ampliación y perfeccionamiento. Si sirven para facilitar u orientar el trabajo del profesor en un campo tan importante como el lingüístico, se habrá cubierto en gran parte el objetivo de difusión de estos registros.

DIAGNOSTICO DE LA COMPOSICION ESCRITA

A) Procedimiento general

1. Seleccionar una lámina sobre un tema que sea familiar al alumno.
2. Pedir al alumno que escriba con toda libertad en relación con la lámina observada;
3. Clasificar la composición del alumno de acuerdo con la siguiente escala:
   a) Alumnos que han escrito una simple enumeración de las personas, animales o cosas que aparecen en la lámina.
   b) Alumnos que escriben frases y oraciones sin coordinación entre ellas y sin estar separadas por signos de puntuación.
   c) Alumnos que escribieron oraciones sin coordinación entre ellas y sin estar separadas por signos de puntuación.
   d) Alumnos que escribieron párrafos con idea principal y otras complementarias, pero sin coordinación entre los párrafos.
   c) Alumnos cuya composición presenta una visión de conjunto, con ideas principales escritas en párrafos, que a su vez guardan relación entre sí.

B) Procedimiento analítico
Véase ficha-registro de dificultades en ESCRITURA.

DIAGNOSTICO DE LA ESCRITURA. LEGIBILIDAD: análisis de posibles dificultades

A) Claridad
1. Alumnos que no cierran el círculo de la letra "a" - 2. idem. de la letra "d" - 3. alumnos que hacen la letra "n" como "u" o viceversa - 4. que escriben "rr" como "u" o como "n".

B) Uniformidad
1. Alumnos que escriben las letras pequeñas en diferentes tamaños (m,n,c,e,r, etc.) - 2. idem. que prolongan su trazado por debajo de la línea de diferente tamaño. 3. alumnos que no escriben con uniformidad las letras que elevan su trazado el doble de las "letras pequeñas". 4. Alumnos que no respetan la línea sobre la que escriben.

C) Espaciamiento
1. ¿espacia uniformemente una letra de otra dentro de la palabra? - 2. ¿se aprecia separación entre palabra y palabra? - 3. (en papel sin rayar) ¿Hay una separación suficiente entre renglón y renglón.

D) Ligamentos (Es síntoma de velocidad, si se ligan unas letras con otras).

1.¿Omite ligamentos dentro de una misma palabra?

E) Inclinación
1. ¿Escribe con el papel inclinado, hacia la derecha? (la letra entonces será escrita con inclinación hacia la izquierda). Debe hacerlo al revés si es diestro. - 2. Si es zurdo ¿escribe con el papel inclinado hacia la izquierda? . - 3. ¿se observa inclinación alternante?

PRINCIPALES DEFICIENCIAS DEL LENGUAJE ORAL

a) Pobreza de vocabulario. b) Desorden en las ideas. c) Falta de claridad en las ideas. d) Ideas pobres. e) Tono inadecuado de voz. f) Empleo de "muletillas".

PISIBLES ACTIVIDADES DE RECUPERACION DE ESTAS DIFICULTADES: (a,b,d).

A) Pobreza de vocabulario
1. Seleccionar un programa de radio-TV., o una grabación para ser escuchada por el alumno. Este anotará las palabras y expresiones que no conozca para su estudio posterior.
2. En una tarjeta o cartelera ir anotando las palabras cuyo significado no se conoce.
3. Leer periódicos u otro tipo de textos y subrayar las expresiones y palabras que no se conocen. A continuación buscar su significado en el diccionario o con ayuda del Profesor.

4. Buscar el mayor número de vocablos relacionados con una profesión.
5. Mientras se lee, sustituir algunos vocablos por otros que se han subrayado de antemano. (Los vocablos sustituibles deben ser sinónimos de los sustituidos).
6. Dado un sustantivo de uso corriente, asignarle tantos adjetivos como sea posible.
7. Idem. que el 5 pero con antónimos.
8. Dado un adjetivo de uso corriente, asignarle tantos sustantivos como sea posible.
9. Formar familias de palabras a partir de una primitiva.
10. Preparar listas de palabras compuestas para estudiar separadamente las voces que las componen.
11. Elaborar crucigramas o solucionar crucigramas ya elaborados.
12. Formar palabras usando afijos.
13. Interpretar oralmente refranes, ideas famosas y frases populares.

B) Desorden de ideas:
1. Presentar hechos desordenados para que los alumnos los cuenten ordenadamente.
2. Contar los hechos más importantes de un día, siguiendo un criterio.
3. Repetir conjuntos de palabras que guarden relación entre sí.

C) Ideas pobres:
1. Partiendo de una oración corta, añadir palabras hasta formar un trozo de amplia significación.
2. Narrar cuentos o relatos (inconclusos) para que los completen los alumnos.
3. Presentar historietas mudas para que los alumnos las interpreten.

NOTAS IMPORTANTES:

a) Es un grave error enseñar a escribir separándolo de la enseñanza de la lectura.
b) Igualmente es un error iniciar el aprendizaje de la escritura haciendo que el alumno dibuje "paletas", círculos, vocales y consonantes aisladas que no significan nada para él.
c) Será muy conveniente la formación de buenos hábitos como la manera de tomar el lápiz, posición correcta del cuerpo, cosición correcta del cuerpo, posición correcta del papel . . .
d) Es necesario preparar al alumno con ejercicios de apresto, dibujos, recortes, "dibujar lo que el profesor escribe" . . .

ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA

Como orientación de tipo general, habrá que sustituir el tradicional método o procedimiento deductivo (reglas ortográficas) por el inductivo (descubrimiento por parte del alumno.

a) Pasos a seguir en el estudio de una dificultad ortográfica:
1. Escribir la palabra con el dedo, sobre la mesa.
2. Igualmente pero "en el aire".
3. Cerrar los ojos y escribir la palabra en el aire con la cabeza.
4. Escribir la palabra en la pizarra.
5. Escribirla en el cuaderno tres veces, haciéndola "crecer" de tamaño cada vez.
6. Escribir frases y oraciones donde aparezca la palabra.
7. Escribir la palabra separándola en sílabas.

b) Algunos juegos ortográficos:
1. Manejo del diccionario. "Ganan los tres alumnos que logren localizar en el diccionario el mayor número de palabras en cuya estructura aparezcan dos "b". Idem con "b" y "v".
2. Manantial de palabras. "Partiendo de una palabra con gran cantidad de vocales y consonantes, general otras por combinaciones: (toro, frio, orar, frotar, ogro, gota, rotat, girar, Rita . . .). Ganan los alumnos que más escriban.

DIFICULTADES EN LA LECTURA ORAL

1. Vacilación. Se detiene más tiempo del necesario, vacila o titubea antes de leer una sílaba o palabra, pero llega a hacerlo bien.
2. Repetición. Lee dos o más veces una sílaba o palabra; repite lo dicho ya. Ej.: s-sol, ca-casa; tiene-tiene, etc. No se anota esta característica como error de lectura en los niños tartamudos.
3. Rectificación. Tras pronunciar mal un fonema, sílaba o palabras, el sujeto percibe enseguida su error y rectifica espontáneamente.
4. Sustitución. Pronuncia un fonema en vez de otro. Ej: "todo" por "toro", "cogel" por "coger". No se incluyen aquí, sino en rotación, las confusiones entre letras que guardan simetría con otras. Tener en cuenta también el modo típico de hablar de la localidad.
5. Rotación. El sujeto confunde fonemas de letras con sus simétricas: Ej: p, q, b, d, n, u, entre sí.
6. Adición. El sujeto aumenta letras o palabras que no aparecen escritas. Ej: "como si fuera" en vez "como fuera", palana" en vez de "plana".
7. Omisión. El alumno suprime letras o sílabas del texto. Ej: "espela" por "espuela", "nación" por "natación".
8. Inversión. Cuando el error consiste en alterar la posición relativa de letras o sílabas. Ej: "se" por "es", "los" por "sol", etc.

NOTA: Las observaciones realizadas en el apartado "DIFICULTADES EN LA LECTURA ORAL" han sido tomadas de las instrucciones de una prueba de lectura oral confeccionada por el GABINETE DE ORIENTACION, de la Inspección de Educación Básica del Estado de Ciudad Real, para ser aplicada a una muestra de alumnos de diferentes Centros escolares de la provincia.

PARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

Ciclos INICIAL y MEDIO.

Ciclo:_____. Aula:_____.

Fecha del diagnóstico:_____.

Registro de las dificultades en la EXPRESION ORAL.

TIPOS DE DIFICULTAD / ALUMNOS	Pronuncia incorrectamente fonemas. ¿Qué fonemas?,	Participa como interlocutor. Respetando al que habla.	Pidiendo el turno para hablar.	No saliéndose del tema.	Empleo de muletillas.	Desorden de ideas.	Pobreza de vocabulario.	Imprecisión de vocabulario.	Tono inadecuado de la voz.

DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

CICLOS INICIAL Y MEDIO

CICLO:..... AULA:

Fecha del diagnóstico:

REGISTRO de las dificultades en la expresión escrita. (L E G I B I L I D A D).

Tipos de dificultad. / A L U M N O S	Diagnóstico GLOBAL.			D I A G N Ó S T I C O					A N A L Í T I C O
	Legible	Difícilmente legible	Ilegible	Falta de uniformidad	Espaciamiento irregular	Inclinación alternante.	Falta de paralelismo.	Trazado incorrecto de letras mayúsculas. ☐ ¿QUÉ LETRAS? :	Trazado incorrecto de letras minúsculas. ☐ ¿QUÉ LETRAS? :

N O T A: Los resultados se anotarán en el registro usando cruces (x) donde corresponda.

DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA
Ciclos INICIAL y MEDIO

CICLO:..... AULA:____

Fecha del diagnóstico:_____

REGISTRO de las dificultades en E S C R I T U R A

Tipos de dificultad. / ALUMNOS	ORTOGRÁFICAS							COMPOSICIÓN DE FRASES Y PÁRRAFOS							ASPECTO EXTERNO.	
	No emplea mayúsculas.	No usa punto.	No usa coma.	No usa signos de interrog.	No acentúa.	No usa "dos puntos".	No usa signos de admiración	Falta de concordancia.	Imprecisión de vocabular.	Escasa originalidad.	Errores de construcción.	Falta de orden lógico en las frases	Falta de relación entre párrafos.	Repeticiones frecuentes de palabras.	Ausencia de márgenes.	Falta de pulcritud en lo escrito.

REGISTRO de las dificultades en la LECTURA COMPRENSIVA

TIPOS DE DIFICULTAD	ALUMNOS (Nº de orden de la lista)
Palabras y Expresio	
1.- Encuentra con facilidad las palabras en el diccionario.	
2.- Selecciona entre los varios significados de una palabra el más adecuado al contexto donde ésta aparece.	
3.- Utiliza sistemáticamente el diccionario.	
4.- Explica el sentido figurado de una expresión.	
Ideas y sus relaciones.	
1.- Determina el tema de un texto.	
2,- Sintetiza los párrafos en frases	
3.- Distingue las ideas principales de las accesorias.	
4.- Relaciona las ideas principales con las accesorias, confeccio-- nando esquemas.	
5.- Es capaz de resumir un argumento	
6.- Enumera los personajes que aparecen en un texto.	
7.- Caracteriza a los personajes.	
8.- Distingue hechos de opiniones.	
9.- Distingue hechos de fantasías.	
10.- Elabora una interpretación personal de lo leído.	

Nota.- Un signo (+) en un recuadro significa que la dificultad no aparece, está superada. Un signo (-), por el contrario, indicará que la dificultad existe. Se considerarán del Ciclo Inicial, sólo los aspectos cuyo número de orden esté inscrito en una circunferencia.

DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA
CICLOS INICIAL Y MEDIO

CICLO:..... ... AULA:_____

Fecha del diagnóstico:_____

REGISTRO de las dificultades en la LECTURA ORAL

ALUMNOS / Tipos de dificultad.	Vacilación.	Repetición de palabras.	Rectificación.	Sustitución de fonemas.	Rotación.	Sustitución de palabras.	Adición.	Omisión.	Inversión.	Deletreo.	Silabeo.	Puntuación incorrecta.	Saltos.	Acentuación Incorrecta.	Tono inadecuado de la voz.	Distancia inadecuada al texto.	Señala con el dedo.	Desplaza los ojos moviendo la cabeza.

Notas.- (1) Las dificultades detectadas en cada alumno, se registrarán marcando una cruz (x) donde corresponda.

(2) Cuando alguna de las dificultades previstas no aparezca en un determinado alumno, se escribirá una "S" donde corresponda, para indicar que está superada.

UNA ALTERNATIVA A LA PEDAGOGIA DE LAS LENGUAS EN PREESCOLAR

AUTOR : Carmen Fleta, Arlette Olmos
M.R.P. : Acción Educativa
C.A. : Madrid

Lengua, medio social e igualdad de oportunidades

En una sociedad pluralista y democrática, la igualdad de oportunidades debe constituir el objetivo principal de la política educativa del país para inferir en el proceso de democratización de la enseñanza. Es sobradamente conocido que uno de los mayores problemas con que se enfrenta actualmente la institución escolar en todos los países europeos, es el aumento de la tasa del fracaso de los niños. España ocupa, desgraciadamente, uno de los principales lugares en este tema.

Cabe plantearse si este fracaso debe atribuirse a los niños "actuales" o si es un fracaso de la institución que no responde ni corresponde a su función primordial que es formar futuros ciudadanos para una sociedad en una constante evolución y con demandas desconectadas totalmente de las que la escuela en general persigue. En efecto, los métodos y contenidos escolares mantienen más proyecciones y reflejos de la sociedad que nos precede, que de una sociedad actual o futura, olvidándose de que los niños serán los adultos de dentro de veinte años. La responsabilidad social que contrae la escuela en cuanto a la integración del individuo en la sociedad y al desarrollo de su identidad personal no le permite continuar constatando unas cifras alarmantes sin que verdaderamente se cuestione su papel. La sociedad tiene el derecho de exigir una formación adecuada y la escuela el deber de dársela. Ese derecho no consiste únicamente en una plaza escolar, sino en que este puesto le proporcione al niño los medios necesarios y suficientes para convertirse en un ciudadano libre y autónomo con un espíritu crítico imprescindible en una sociedad democrática. No debemos confundir la voluntad de integración ulterior del niño interpretándolo como un medio de la sociedad capitalista para recuperar la inversión efectuada sino partiendo del derecho que el ciudadano tiene para decidir su futuro sin que se encuentre en una situación obligada de automarginación, a causa de una formación insuficiente o inadecuada. Sólo se es libre de elegir cuando se tienen medios de elección.

Es también abundantemente conocido que el fracaso escolar alcanza niveles más altos en las clases sociales más desfavorecidad. Se vinculan generalmente estos datos con el nivel socio-cultural del grupo de población al que se pertenece. Para remediarlo se han emprendido programas escolares que imparten una enseñanza idéntica para todos los niños durante los primeros años de escolaridad (E.G.B.), sin embargo se han evidenciado las diferencias sociales en los resultados obtenidos porque es insuficiente la impartición de las mismas materias a todos, independientemente de su bagaje cultural propio. Para ello debe elaborarse una pedagogía alternativa que permita desarrollar plenamente las potencialidades inherentes al individuo y no pretender encajar a todos los niños en un modelo único impuesto por la escuela.

Por ejemplo, se da mucha importancia últimamente a la lectura, como técnica base para la lengua escrita, casi único objetivo de la escuela, pero olvidamos que antes de aprender a leer, existe ya la lengua oral, que se supone universalmente adquirida. Sin embargo podemos afirmar que a los 4 y 6 años no está todavía plenamente adquirida ni desarrollada hasta sus etapas finales y con muchas diferencias, que no se tienen en cuenta o que no se saben enfrentar, muchos niños se encuentran con un código lingüístico ajeno al aprendido en su entorno, y que se acentúa mucho más a medida que van pasando los cursos en los que se da cada vez más énfasis a la lengua escrita, mediante libros de texto que utilizan una lengua de difícil acceso.

Comprobar que todo el mundo no habla de la misma manera, o no escribe de la misma manera es una observación corriente. Estos fenómenos lingüísticos podrían ser solo anecdóticos, como el color de los ojos o la altura, si no fueran la marca de un estatuto social. El uso del lenguaje se acompaña a menudo, para el oyente, de una reflexión personal acerca del nivel de educación o del origen social del hablante.

La escuela es el lugar social donde se adquiere oficialmente en gran medida, este sentimiento metalingüístico que se modela a través de actividades sistemáticas: el profesor debe explicar al niños sus errores y hacerle adquirir los mecanismo formales que rigen el uso correcto de la lengua. Por lo tanto en su práctica pedagógica, el profesor debe plantearse varios problemas: cómo definir de manera adecuada, tanto en el plano psicológico como en el plano lingüístico, el uso "correcto" de la lengua, cómo evaluar las prácticas lingüísticas de ciertas categorías sociales, cómo determinar los mecanismos que en su conjunto producen tales prácticas.

Lengua y desarrollo cognitivo

Es conocida la vinculación profunda entre el desarrollo cognitivo en general y el desarrollo lingüístico, sin embargo queremos añadir unas cuantas reflexiones sobre este tema a la luz de las diferencias entre clases sociales.

En conjunto se reconoce que los miembros de las clases sociales desfavorecidas utilizan un vocabulario no sólo más restringido sino también más rígido y menos abstracto: no disponen más que de un número reducido de estructuras sintácticas, generalmente las más simples. Estos aspectos se traducen en un lenguaje descriptivo, narrativo, concreto, que no permite la generalización. Para la mayoría de los autores, este "déficit" lingüístico conlleva (o va a la par con) un déficit cognitivo: débil posibilidad de conceptualización, dificultad para percibir las relaciones entre los objetos o los acontecimientos, y para sacar la información adecuada de lo que se oye.

Este cuadre general incluye directamente en el desarrollo del niño según Bernstein, el niño aprende a través del código lingüístico que utiliza; cada vez que habla o escucha, la estructura social se encuentra reforzada y su identidad social determinada. Se instaura de esta manera un proceso de feed-back positivo entre la forma tomada por las relaciones sociales y el código lingüístico. El uso de un código determinado tiene entonces como consecuencia la transformación del entorno en una matriz de significaciones particulares que forman parte de la realidad psíquica del locutor. Esto explica que en el plano cognitivo, niños que poseen el mismo potencial de partida puedan tener procesos intelectuales diferentes, es lo que Lernstein llama las "orientaciones cognitivas."

Sin embargo estos desarrollos cognitivos no tienen relaciones con el coeficiente intelectual. No se puede estimar que los test verbales sean indicios de un nivel intelectual, no son más que el reflejo de una orientación cognitiva, debida al medio, no el potencial intelectual idéntico en ambas clases sociales.

En realidad en la pequeña niñez el uso de un lenguaje muy específico está vinculado al QI verbal de la madre y a los resultados en la agrupación y la verbalización del niño. El Q.I. del niño se encuentra positivamente vinculado al desarrollo de los marcos de referencia y a la preferencia de la madre por el reforzamiento de las buenas respuestas.

A nivel del modelo ideal de desarrollo, las madres de medio favorecido desean más en su hijo comportamientos de orientación cognitiva, las madres de medio desfavorecido, comportamientos de orden práctico o afectivo.

Por lo tanto a pesar de tener todos los niños el mismo potencial de partida, el desarrollo viene inducido por la práctica lingüística y cognitiva del entorno, el modelo de desarrollo dentro de la familia es el que produce procesos intelectuales diferentes. Así, ya que el niño viene determinado en gran parte por el entorno social y familiar cabe preguntarse qué efecto y qué papel tiene la escuela, ¿influye en una compensación de la desigualdades sociales, en una palabra, participa de manera eficaz en la democratización favoreciendo una igualdad de oportunidades?

Pedagogía integrada: Lengua materna y la enseñanz precoz de una L_2

Para abordar la temática de la enseñanza de las lenguas, es necesario plantearse que es una lengua y con que onjetivos se la incorpora en el curriculum escolar del niño.

La lengua tiene dos funciones esenciales: a) es un medio de expresión de las personas, b) un vehículo de comunicación entre ellas. Por lo tanto el objetivo de la enseñanza de las lenguas, ya sea materna o segunda lengua, tiene que permitir el desarrollo de estas dos funciones.

Consideramos que en primer lugar, no se desarrolla realmente la lengua materna como tal en la escuela (su adquisición oral se hace esencialmente en la familia). La escuela se limita a enseñar los códigos de lectura y escritura, por lo que en las clases sociales menos favorecidas queda limitada su evolución al condicionamiento del entorno inmediato. En cuanto a las lenguas extranjeras se introducen de manera tardía (de 6º a 8º de E.G.B.), con una dotación semanal de pocas horas, sin ninguna relación con la enseñanza de la lengua materna, lo que hace que no cumpla una de las funciones principales de la lengua; un vehículo de comunicación, restando eficacia a su aprendizaje. Nos parece que ante esta situación hay que replantearse la enseñanza de las lenguas.

La lengua materna tiene que ser considerada como una lengua no totalmente adquirida cuando se incorpora el niño a la escuela. Requiere un tratamiento lingüístico apropiado. Los neurofisiólogos coinciden en la idea de que la plasticidad fisiológica del cerebro no es constante. Según ellos la pubertad se caracteriza por una estabilización de la lateralización cerebral que conlleva una reducción de la capacidad de adquirir la lengua materna. Numerosas investigaciones de psicolingüistas subrayan también que el periodo de adquisición de la lengua materna se estabiliza a muy temprana edad, a los 8 años, los niños tienen ya fijadas las estructuras lingüísticas. La falta de profundización en la producción y la comprensión de la lengua oral en la escuela influyen en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas posteriores de los niños de manera irreversible. Por consiguiente se tiene que desarrollar una pedagogía centrada en la potenciación de la lengua oral como vehículo de expresión y de comunicación, y nos parece interesante dedicarse a medios desfavorecidos por ser donde mejor se pueden estudiar las deficiencias lingüísticas y los recursos para subsanarlas. La alternativa que proponemos, propicia un estudio más minucioso de las dificultades lingüísticas y abre pautas científicas para establecer una pedagogía compensatoria utilizable luego para cualquier nivel de déficit lingüístico social o individual. Se trata de dar una metodología flexible y adaptable, de ningún modo un método de difícil generalización.

La evolución de la función lingüística del niño dependerá de los estímulos de desarrollo que se les ofrecerán. De esta función, que es única en el cerebro, no depende sólo la adquisición de la lengua materna sino también el aprendizaje de las demás lenguas que está vinculado al desarrollo de la primera.

Lennerberg y Penfield demuestran que la lengua extranjera no se puede adquirir con igual facilidad de la niñez a la madurez. Según ellos, la lateralización reduce las posibilidades de adquirir una lengua segunda, hablan de un "periodo crítico" limitado, antes de los dos años por falta de madurez, y después de los diez por la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad de reorganización cerebral.

Todos los especialistas del aprendizaje precos de las lenguas extranjeras indican como más favorable la edad comprendida entre los 4 y 8 años para adquirir de manera natural una segunda lengua. El Prof. Titone recomienda empezar a partir de los 3 y 4 años, edad considerada como óptima para el conjunto de los aprendizajes.

Consideramos que para estimular el desarrollo de la lengua materna, la introducción de la enseñanza precoz de una lengua segunda establece una interacción muy beneficiosa para los niños, cuando se controla y se programa una pedagogía conjunta en el medio escolar.

Creemos, pues, muy beneficioso un proyecto de pedagogía homogénea de las lenguas en el marco escolar que desarrolle las posibilidades lingüísticas y metalingüísticas de manera eficaz y que desde luego de ningún modo produzca un falso bilingüismo o semilingüismo característico de situaciones sociales como la emigración, las lenguas regionales no escolarizadas, etc. Nuestra experiencia nos ha demostrado que no es imprescindible un entorno bilingüe sino un marco escolar adecuado y un control pedagógico.

El aprendizaje precoz de una lengua no siempre es considerado como positivo, se ha dicho que puede provocar un "desajuste lingüístico" incluso puede causar un retraso académico y cognitivo. A partir de los años 70, un gran número de estudios sugiere que, mas que causar confusión cognitiva, el bilingüismo puede influenciar positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico (Cummins, 1976-78). Además las aproximaciones a menudo simplistas de este problema no sirven para explicar las dificultades académicas del niño bilingüe, lo cual ha hecho que los educadores reexaminaran los supuestos subyacentes a la educación bilingüe, éstos han enfatizado las variables socio-culturales y del programa escolar más que los factores lingüísticos en sí.

Por consiguiente el problema esencial es el del tipo de programa que se aplica.

Existen esencialmente dos tipos de programas (especialmente experimentados en el Canadá): a) los de submersión, y b) los de inmersión. a) En los programas de submersión, la lengua escolar es la lengua extranjera que no conocen los niños todo el programa se hace en esta lengua. n) en los programas de inmersión, se introduce la segunda lengua paulatinamente y los programas se hacen en las dos lenguas a medida que va avanzando el dominio de la segunda lengua.

A partir de nuestro trabajo docente y de investigación en la emigración europea, hemos elaborado un programa que pretende ser una alternativa a la pedagogía de las lenguas en preescolar y que podría incluirse en los denominados de inmersión (o sea introducción paulatina de la L_2), sin embargo nuestro aporte consiste en que la lengua materna se beneficia de una atención principal, ya que no se trata de sustituirla sino de afianzarla para permitir el desarrollo de ambas por interacción.

Al tratarse de un programa de preescolar, hemos partido de la realidad evolutiva del niño. A esta edad no se pueden dar "clases", sino orientar, apoyar y facilitar el desarrollo máximo de las aptitudes propias del niño con medios pedagógicos naturales. Así nuestro programa incluye a través de actividades preescolares, el conocimiento del esquema corporal, sensorial, más las nociones básicas que permitan al niño situarse en el espacio, en el tiempo y en conceptos de cantidad y cualidad, respetando los ritmos individuales de desarrollo. Estas actividades comprenderán una estructura léxica y gramatical que irá avanzando de un modo natural hacia nociones más complejas para que el niño pueda comenzar su escolaridad (EGB) con un nivel global adecuado.

En cuanto a la L_2 no queremos introducirla entendida como una asignatura más del programa. La L_2 tiene un objetivo específico; adquirir un nuevo vehículo de comunicación, por tanto vendrá dada por actividades desarrolladas en dicha lengua. Se trata de un vehículo de enseñanza desde el principio, a partir de la misma unidad temática que se presenta en lengua materna. Las actividades están claramente diferenciadas en las dos lenguas, únicamente giran en torno al mismo tema.

Queremos destacar que se trata de una pedagogía integrada, es decir una pedagogía que utiliza las mismas estrategias didácticas, que homogeneiza los procesos de aprendizaje, que parte de las mismas bases teóricas, y que hace referencia a un sistema lingüístico coherente tanto en relación con los procesos de adquisición de los sujetos como de la metodología utilizada.

Conclusiones;

Si todos los niños potencialmente tienen las mismas aptitudes de aprendizaje, el contexto y el entorno social influye de manera trascendental en las prácticas y en las adquisiciones. Esta situación en su conjunto es un hecho; las clases sociales muestran diferencias muy grandes en su práctica de la lengua y en las orientaciones cognitivas. Es cierto también que los niños de clase media pueden fracasar en la escuela (por razones familiares, psicológicas, . . .) y también que niños de medios sociales desfavorecidos pueden tener éxito, sin duda en estos casos habría que analizar el tipo de relación que mantienen los miembros de la familia entre sí. En su investigación Espéret enseña que los niños de clase baja que tienen éxito en la escuela provienen de familias más abiertas al saber y a la cultura y que tienen relaciones más orientadas hacia las personas. De todos modos es por la educación familiar que los niños van a estar preparados o no para el tipo de enseñanza desarrollada por la escuela. El papel de la escuela es trascendental en el porvenir de los niños, actualmente se limita a hacer una mera "reproducción" de la sociedad, los niños quedan determinados por su medio extraescolar. Desde luego es necesario tomar conciencia de este hecho y después de esta comprobación no limitarse a lamentarlo o a adoptar una actitud inversa; dar por bueno sin más cualquier nivel lingüístico, sino emprender una pedagogía compensatoria que permita acceder a los niveles de categorización y de complejidad lingüística necesarios para adquirir todas las operaciones cognitivas, a los niños menos favorecidos socialmente. No se trata de querer "intelectualizar" a toda la población sino que permitirles un acceso al pensamiento crítico, por lo tanto, al pleno ejercicio de su libertad, como lo requiere una sociedad democrática. Democratizar la escuela es permitir a todos y a cada uno el pleno desarrollo de sus aptitudes, solamente entonces se logrará una igualdad de oportunidades.

HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL CICLO SUPERIOR

AUTOR : P. Jiménez, E. Gutiérrez, A. Maguinay, E. Navarro
M.R.P. : Casal del Mestre. Sta. Coloma de Gramanet
C.A. : Catalunya

¿COMO SURGIO EL GRUPO DE LENGUA?

El grupo de Lengua (3er. ciclo) del "Casal del Mestre" de Santa Coloma de Gramanet, está formado por varios maestros de diferentes centros públicos de esta población. La necesidad de agruparse surgió ante la urgencia por cambiar tanto los contenido como la metodología de nuestras clases de Lengua. En poblaciones como la nuestra, el panoramo es francamente desolador. Empeñarse en seguir rigurosamente el programa oficial, aferrarse a unos libros de texto alejados de las necesidades, de la realidad y de los intereses de los niños, conduce a elevar el porcentaje de fracasos escolares. La situación no permite cruzarse de brazos viendo como, cada curso, nuestros alumnos abandonan la escuela sin dominar su lengua a nivel de expresión oral o escrita, y sin la capacidad de comprensión lectora imprescindible.

Algunos problemas que debemos solucionar

A la vista de la situación del alumnado y de las exigencias del programa oficial, se nos plantean los siguientes problemas:

—Existe un corte drástico entre los contenidos y la metodología que se propone en 5º y el enfoque de trabajo en 6º. Se pasa de una situación de aprendizaje más o menos adaptado a la edad del niño, a una enseñanza de la Lengua pensada para adultos, en base a un método más universitario que escolar.

—Se relega la lectura a un segundo plano, precisamente en el momento menos oportuno, puesto que el niño, una vez superada la fase mecánica y con mayor posibilidad comprensiva, podría empezar a disfrutar de la lectura.

—La expresión oral y escrita se convierten en "las hermanas pobres" y se dedica mayor atención al estudio de la Lengua, de una lengua que, curiosamente, en la mayoría de los casos, no se domina ni a nivel escrito ni oral.

—No se estudio la Lengua como un todo que tiene carácter vivo, activo, sino que se fraccionan diferentes aspectos que en la realidad concluyen (Vocabulario, Ortografía, Gramática . .)

—Separación y desconexión entre el área del Lenguaje y otras áreas, perdiéndose así una magnífica oportunidad.

—Los libros de texto son los protegonistas del aprendizaje. El maestro se esclaviza al libro. Los libros de texto no tienen cuenta ni la realidad sociocultural del alumno, ni sus necesidades. Abarcan, en cada curso, un programa demasiado amplio, y acaban por no profundizar en nada. Hay un exceso de explicaciones teóricas, utilizando un vocabulario a veces imcomprensible para el alumno, y pocas actividades creativas. La selección de lecturas a modo de retal, no estimula, en absoluto, la lectura, que resulta aburrida y fuera de lugar para los niños.

Pero además, los libros de texto olvidan la importancia de la imagen en el mundo actual y su influencia en los alumnos. Año tras año, el libro permanece invariable, sin tener en cuenta los resultados de los alumnos.

Criterios que hemos seguido para elaborar un nuevo enfoque

La angustia que produce tener que enfrentarnos diariamente a unas clases de Lengua carentes de efectividad e imaginación pero sobradas de aburrimiento y monotonía, nos ha llevado a elaborar una propuesta de trabajo diferente que podríamos resumir así:

- Elaboración de un programa mínimo tanto de contenidos como de actividades a realizar en 6º, 7º y 8º.
- Confección de un material de trabajo para los alumnos. Actualmente, 13 centros de nuestra ciudad utilizan este material.
- Seguimiento semanal de la experiencia a través de un seminario donde se recogen propuestas, se contrastan los resultados, y se buscan nuevas técnicas de trabajo.

El material elaborado, se revisa anualmente en función de los resultados y de nuevas sugerencias. El material de trabajo que hemos elaborado supone lo siguiente:

- Olvidarse, en la medida de lo posible, del libro de texto, utilizándolo solamente como material de consulta y contraste.
- Tender, por zonas, a establecer programaciones que partan de la realidad, intereses y necesiades del alumnado. Esta labor correspondería a los maestros que podrían asesorarse con especialistas, cuando fuese necesario.
- Confección de un material de trabajo, para el alumno que fomente diversos aspectos.
  —Estímulo de la lectura con una buena selección de textos (cuentos y narraciones completas).
  —Adquisición de técnicas de expresión que favorezcan la creatividad y estimulen la imaginación del niño.
  —Lectura de la imagen y creación de imágenes sencillas (cómics, montajes audiovisuales . . .).

—Expresión oral, por medio de debates, exposiciones orales . . etc.
—Globalización del Lenguaje con otras áreas (Plástica, Sociales, Matemáticas, . . . etc.).
—Predominio de la actividad sobre la teoría. Adquisición de un mínimo de conocimientos teóricos mediante la investigación personal y colectiva.
—Selección de aquellos aspectos que interese trabajar en cada curso (pocos temas pero tratados a fondo y desde diferentes ángulos).
—Confección de un material que enriquezca cada uno de los temas (diapositivas, archivo de fotos, textos, lista de visitas a lugares de interés, . . .).
—Relación de cada uno de los temas elaborados con el programa de cine que se realiza en las escuelas.

PROGRAMA POR CURSOS

SEXTO

Objetivos:
-reforzar la lectura
-sistematizar y profundizar en todos los elementos de un texto
-relacionar la lectura de textos con la de imágenes:
*fotografías
*cómics
*films

TEMAS:
-La estructura narrativa
-Los personajes
-El ambiente
-La acción y el tiempo
-Análisis de estos elementos en un film
-El cómic

SEPTIMO

Objetivos:
-dominio de las técnicas fundamentales de expresión oral y escrita.
-aplicación de estas técnicas en:
*poemas
*textos libres
*noticias
etc.

TEMAS:
-El cuento
-La descripción
-La comunicación
-Análisis de algunas técnicas cinematográficas

OCTAVO

Objetivos:
-conocer diferentes géneros literarios y sus posibilidades expresivas

TEMAS:
-La poexía
-El teatro
-La novela
-El ensayo
-La prensa
-Movimientos artísticos y literarios de los s. XIX y XX, relacionados con el programa de cine.

Actividades

*Comentario oral y escrito de las leyendas
*Realización de pictogramas que expliquen una leyenda
*Inventar una leyenda que dé una explicación fantástica a un fenómeno natural. Ej: "¿Cómo nació el rio Besós?
-Buscar la estructura de algún cuento tradicional.
*Elaboración de las cartas de Propp para jugar con la estructura
*Ambientar la clase con el tema de un cuento tradicional.
*Recuperar cuentos perdidos:
-cada niño debe buscar un anciano que le explique un cuento tradicional de su pueblo. Después escribe el relato anotando el lugar de donde procede.
-Ilustrar los cuentos con dibujos.
-Recoger todos los cuentos. Clasificarlos por temas estructura semejante.
-Elaborar una antología de cuentos recuperados en cada escuela
*Escribir cuentos según las técnicas de Gianni Rodari
*Comentario oral y escrito de las leyendas
Realización de pictogramas que expliquen una
*Leyenda.
Inventar una leyenda que dé una explicación

Actividades

*Pintura del natural: bodegón o paisaje
*Buscar fotografía que reproduzcan objetos. Describirlas manifestando sentimientos. sensaciones... etc.
*Clasificación y análisis de anuncios según características de imagen y texto
*Confección de anuncios inventados, confección de contra-anuncios.
*Escenificación de anuncios.
*Descripción de ambientes directamente tomados de la realidad, sugeridos en fotos. diapositivas... etc.

Tema: El cuento —EJEMPLO DEL CONTENIDO DE UN TEMA

Contenidos

1.- El origen del cuento: datos sobre la organización de las sociedades primitivas, el rito de la iniciación y su relación con los cuentos maravillosos.
2.- La estructura del cuento maravilloso según las teorías de V. Propp.
3.- El cuento en el mundo (cuentos nórdicos, anglosajones, mediterráneos).
4.- El arte de inventar cuentos (resumen de las propiedades que hace Gianni Rodari)

Lecturas

*Leyendas primitivas de:
-Micronesia
-India
-Grecia
-Finlandia
-Pictoramas de Tehanetorens
*Cuentos tradicionales:
-Barbazul
-Blancanieves
-Pulgarcito... etc.
*Cuentos de Gianni Rodari:
-Llorar
-"La nariz que huye"
-"Cuando en Milán llovían sombreros
-"El flautista y los automóviles".

-EJEMPLO DEL CONTENIDO DE UN TEMA

Tema: La descripción

Contenidos

1.-Diferentes procedimientos para describir:
-el dibujo
-la fotografía
-las palabras
2.- La descripción publicitaira: análisis de las características del texto y la imagen en los anuncios.
3.- La descripción de:
*Ambientes
*Hechos
*Personas
*Imágenes

Lecturas

*"**Los Bienaventurados**", L. Aldecoa: descripción de un ambiente fantástico
*"**Leyendas**", G.A. Bécquer, descripción de ambientes miseriosos-fantásticos
*"**Jardines del dirigible**" J.M. Gisbert; descripción de un objeto como base de la narración.
*"**Els diners**", M. de Pedrolo; descripció de los hechos
*"**El hermano y la hermana**", M. Gorki: descripción de personajes
*Poemas de:
Jacques Prévert
-Rafael Alberti
-Francisco de Quevedo

PROPOSTA PER LA UNIFICACIÓ DE LA TERMINOLOGIA LINGÜÍSTICA A E.G.B., F.P. y B.U.P.

AUTOR : Coord. Sebastià Bech
M.R.P. : Casal del Mestre de Granollers
C.A. : Catalunya

Una de les dificultats amb què ensopega l'alumne en l'aprenentatge escolar de la llengua és el caos terminològic. Per mirar de superar aquest ensopec hem preparat, en un grup obert, la proposta que us oferim i que ha estat discutida i aprovada en sessions oportunament anunciades a l'Escola d'Estiu d'enguany.

L'esborrany que ha servit de base de treball havia estat elaborat per un grup d'estiu que es reuní diverses vegades durant el curs 1982-83 per tractar del fracàs escolar a l'àrea de llenguatge. Hi han col.laborat diferents professors de llengua catalana i castellana dels Centres següents: Institut de Batxillerat de Granollers, Escola Municipal del Treball, E.P. Celestí Bellera, Escola Sant Esteve, E.P. Ronçana, Escola Municipal d'EGB, Escola Jardía, Residència Escolar Bell-lloch, E.P. El Turó, Escola Cervetó, Patronat Pau Vila, E.P. Granulàrius . . .

Volem fer constar, per evitar malentesos, que la llista de termes lingüístics que presentem no és la relació dels vocables gramaticals que s'ha de fer aprendre als alumnes. És, al contrari, un vocabulari que ens permetrà de donar tots plegats els mateixos noms a unes realitats lingüístiques prèviament descobertes pels alumnes. U, això, sols en el cas que creguem convenient d'ensenyar-los el terme gramatical corresponent.

En llegir, doncs, aquestes llargues llistes no ens ha d'inquietar el fet que no usem a classe una part import d'aquest termes gramaticals. El que sí que podria esdevenir un entrebanc és anomenar els mateixos elements, estructures o regles lingüístiques amb vocables diferents.

Al llarg de la confecció d'aquestes llistes ha saltat diverses vegades la qüestió del paper de la gramàtica en l'aprenentatge de la llengua a E.G.B. El fet de continuar la confecció i discussió de les llistes de mots del vocabulari gramatical pressuposa que, dintre d'uns límits variables segons les classes, pensem que la gramàtica pot ajudar a acabar de dominar la llengua a nivell culte i literari. De totes maneres, la qüestió resta oberta a debat.

COMUNICACIÓ	
emissor	emisor
receptor	receptor
canal	canal
context	contexto
missatge	mensaje
codi	código
signe	signo
significant	significante
significat/referència	significado/referencia
llengua	lengua
parla	habla
norma	norma
nivell de llenguatge	registro, nivel
nivell literari	registro, nivel literario
nivell culte	registro, nivel culto
nivell estàndard	registro, nivel estándard
nivell col.loquial: familiar/vulgar	registro, nivel coloquial: familiar/vulgar
funcions del llenguatge:	funciones del lenguaje:
emotiva	expresiva
conativa	conativa
referencial	representativa
fàtica	fática
metalingüística	metalingüística
poètica	poética
PARTS DE LA GRAMÀTICA	
ortografia, ortogràfic	ortografía, ortográfico
morfologia, morfològic	morfología, morfológico
sintaxi, sintàctic	sintaxis, sintáctico
PONÈTICA, FONOLOGIA I ORTOGRAFIA	
so; soroll	sonido; ruido
altura; timbre; intensitat	altura; timbre; intensidad
agut/greu	agudo/grave
aparell respiratori	aparato respiratorio
boca, bucal	boca, bucal
llavi, labial, labialització	labio, labial, labialización
llengua (rel, dors, àpex)	lengua (raíz, dorso, ápice)
vel del paladar	velo del paladar
veu, cordes vocals	voz, cuerdas vocales
sord/sonor	sordo/sonoro
vocal/consonant	vocal/consonante
grau d'obertura vocàlica	grado de apertura vocálica
síl.laba	sílaba
monosíl.lab, polisíl.lab	monosílabo, polisílabo
diftong creixent; semiconsonant	diptongo creciente; semiconsonante
diftong decreixent; semivocal	diptongo decreciente; semivocal
tònic/àton	tónico/átono
inicial; medial; final	inicial; medial; final
hiat/sinalefa	hiato/sinalefa
fonema	fonema
tret distintiu	rasgo distintivo
posició de distinció	posición de distinción
posició de neutralització	posición de neutralización
ieisme	yeísmo
	ceceo, seseo
to, tonal, entonació	tono, tonal, entonación
dígraf (ny, ll, ix...)	
signes de puntuació	signos de puntuación
punt, coma, guió...	punto, coma, guión...
guionet	
apòstrof	apóstrofe
accent; dièresi	tilde/acento; diéresis

alfabet	alfabeto
b = be alta	b = be
c = ce [sé]	c = ce
v = ve baixa	v = uve
w = ve doble	w = uve doble
x = xeix, ics	x = equis
z = zeta	z = zeta
y = i grega	y = y griega
l.l = ela geminada	
h = hac	h = hache
Símbols de l'alfabet fonètic internacional	
p capa	p capa
b cambra,bou	b hombre,vaca
β cabra	β cabra
t pota	t pata
d profunda,dia	d miranda,dos
ð fada	ð hada
k pica	k roca
g ganga	g venga,gas
ɣ amiga	ɣ miga
f cafè	f confiesa
v cova (valencià,balear)	
	θ pozo, cena
s passa	s pesos
z rosa	z desdén
ʃ baixa	
ʒ roja	
	x roja
tʃ maig, despatx	tʃ coche
dʒ platja, ioc (occidental)	
l pila	l bola
ʎ canalla	ʎ calle
r ara	r cara
rr ferro	rr carro
m cama	m come
ɱ infla	ɱ enfado
n nones	n mina
ɳ menja	ɳ enchufe
ɲ anyell	ɲ año
ŋ anguila	ŋ engorda
y teia	y reyes
w cauen	
	j ciencia
w quatre	w guarda
i mai	i reina
u Jaume	u cauce
i imiti	i reía
e tenen	e beso
ɛ terra	
a bassa	a masa
ɑ mal	ɑ causa
ɔ got	
o gossa	o coro
u curta	u mula
ə tipes, caseta	
ANÀLISI MORFOLÒGICA DE LES PARAULES	
paraula, mot	palabra
família de paraules	familia de palabras
paraula simple/composta	palabra simple/compuesta
paraula primitiva/derivada	palabra primitiva/derivada
prefix, sufix	prefijo, sufijo
derivació, prefixació,composició	derivación, prefijación, composición
morfema:	morfema:
lèxic (lexema, radical, rel)	léxico (lexema, radical, raíz)
gramatical (gramema)	gramatical (gramema)
morfema zero	morfema cero
gènere:	género:
masculí/femení/neutre	masculino/femenino/neutro

nombre: singular/plural	número: singular/plural
morfemes verbals, conjugació temps present, passat, futur mode nombre persona primera, segona, tercera aspecte perfectiu, imperfectiu veu activa, passiva	morfemas verbales, conjugación tiempo presente, pasado, futuro modo número persona primera, segunda, tercera aspecto perfectivo, imperfectivo voz activa, pasiva
fonema latent reaparició	fonema latente reaparición
LES PARTS DE L'ORACIÓ	
nom, substantiu comú/propi animat/inanimat humà/no humà concret/abstracte comptable/no comptable individual/col.lectiu nominalització, substantivització	nombre, sustantivo común/propio animado/inanimado humano/no humano concreto/abstracto contable/no contable individual/colectivo nominalización, sustantivización
adjectiu variable/invariable	adjetivo variable/invariable
gradació positiu comparatiu de superioritat, d'igualtat, d'inferioritat superlatiu absolut/relatiu comparatiu culte (millor)	apocopado gradación positivo comparativo de superioridad, de igualdad, de inferioridad superlativo absoluto/relativo comparativo culto (mejor)
pronom personal, reflexiu, relatiu antecedent	pronombre personal, reflexivo, relativo antecedente
determinant quantificador article contracte (pel), apostrofat (d'ox) possessiu d'un possedor/de diversos demostratiu indefinit interrogatiu exclamatiu numeral cardinal/ordinal	determinante cuantificador artículo contracto posesivo de un poseedor/de varios poseedores demostrativo indefinido interrogativo exclamativo numeral cardinal/ordinal
verb auxiliar; predicatiu; copulatiu transitiu/intransitiu pronominal impersonal regular/irregular conjugació, flexió verbal formes verbals personals/no personals simples, compostes, perifràstiques	verbo auxiliar; predicativo; copulativo transitivo/intransitivo pronominal impersonal regular/irregular conjugación, flexión verbal formas verbales personales/no personales simples, compuestas, perifrásticas
indicatiu present indicatiu (pretèrit) imperfet indicatiu (pretèrit) perfet (simple/perifràstic) futur condicional (pretèrit) indefinit (pretèrit) plusquamperfet d'ind. (pretèrit) anterior (simple/perfr.) futur compost condicional compost	presente de indicativo pretérito imperfecto de indicativo pret. indefinido o perfecto simple de ind. futuro de indicativo condicional pretérito perfecto (compuesto) de indic. pretérito pluscuamperfecto de indicativo pretérito anterior futuro perfecto de indicativo condicional perfecto
subjuntiu present subjuntiu imperfet (pretèrit) perfet de subjuntiu (pretèrit) plusquamperfet de sub.	presente de subjuntivo pretérito imperfecto de subjuntivo pretérito perfecto de subjuntivo pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo futuro de subj; futuro perfecto de subj.
imperatiu	imperativo
infinitiu; infinitiu compost participi gerundi; gerundi compost	infinitivo; infinitivo compuesto participio gerundio; gerundio compuesto
conjugació perifràstica	conjugación perifrástica
adverbi locució adverbial trets semàntics de temps, lloc, mode, quantitat	adverbio locución adverbial rasgos semánticos de tiempo, lugar, modo, cantidad
preposició trets semàntics de lloc, manera, temps, instrument, causa	preposición rasgos semánticos de lugar, modo, tiempo, instrumento, causa...
conjunció copulativa, disjuntiva, distributiva, causal, adversativa, concessiva, condicional, consecutiva, final...	conjunción copulativa, disyuntiva, distributiva, causal, adversativa, concesiva, condicional, consecutiva, final...
TEMES GENERALS DE SINTAXI	
Oració o frase Gramaticalitat/agramaticalitat concordança; regir coordinació, subordinació, juxtaposició	Oración o frase Gramaticalidad/agramaticalidad concordancia; regir coordinación, subordinación, yuxtaposición
nexe asíndeton; polisíndeton	nexo asíndeton; polisíndeton
ANÀLISI SINTÀCTICA	
Oració o frase: simple/composta de predicat nominal, atributiva/ de predicat verbal, predicativa activa/passiva oració, frase, proposició: principal/subordinada/coordinada asseverativa o enunciativa interrogativa: directa/indirecta exclamativa de dubte, dubitativa afirmativa/negativa	Oración o frase: simple/compuesta de predicado nominal, atributiva/ de predicado verbal, predicativa activa/pasiva oración, frase, proposición: principal/subordinada/ coordinada aseverativa, enunciativa interrogativa: directa/indirecta exclamativa dubitativa afirmativa/negativa
funció (sintagma nominal) subjecte predicat, sintagma verbal complement del nom/del verb predicat nominal, atribut complement predicatiu (tornes cansada; duu net el peu) complement (o objecte) directe/ indirecte complement preposicional complement agent complement circumstancial	función (sintagma nominal) sujeto predicado, sintagma verbal complemento del nombre/ del verbo predicado nominal, atributo complemento predicativo (viene cansada; lo pusieron furioso) complemento (objeto) directo/ indirecto complemento preposicional complemento agente complemento circunstancial
nom sintagma nominal determinant complement del nom; aposició	nombre sintagma nominal determinante complemento del nombre; aposición
adjectiu sintagma adjectival intensificador complement d'adjectiu	adjetivo sintagma adjectival intensificador complemento de adjetivo
pronoms clítics	pronombres clíticos leísmo, laísmo, loísmo.
verb sintagma verbal	verbo sintagma verbal
adverbi sintagma adverbial intensificador complement d'adverbi	adverbio sintagma adverbial intensificador complemento de adverbio
preposició	preposición
interjecció locució interjectiva	interjección locución interjectiva
oració, frase, proposició coordinada conjunció de coordinació relació copulativa, disjuntiva, adversativa, distributiva, il.lativa	oración, frase, proposición coordinada conjunción de coordinación relación copulativa, disyuntiva, adversativa, distributiva, ilativa
oració, frase, proposició subordinada conjunció de subordinació subordinada substantiva/ adjectiva, de relatiu: explicativa/especificativa subordinada circumstancial de lloc, de temps, modal, causal, final, comparativa, consecutiva, condicional, concessiva	oración, frase, proposición subordinada conjunción de coordinación subordinada substantiva/ adjetiva, de relativo: explicativa/especificativa subordinada circunstancial de lugar, de tiempo, de modo, causal, final, comparativa, consecutiva, condicional, concesiva
LÈXIC I SEMÀNTICA	
camp semàntic sinonímia, sinònims total, parcial antonímia, antònims polisèmia/homonímia	campo semántico sinonimia, sinónimos total, parcial antonimia, antónimos polisemia/homonimia
canvi semàntic	cambio semántico
mot savi, cultisme/ mot vulgar préstec, barbarisme eufemisme, tabú	cultismo/ vulgarismo préstamo, extranjerismo eufemismo, tabú

Egmp coordinat per Sebastià Bech

Sebastià Bech

RELACONS ENTRE A FALA E A ESCRITA: PROBLEMAS PEDAGOGICOS

AUTOR : M. do Carmo Henríquez
M.R.P. : Jornadas de Ensino - Galiza
C.A. : Galiza

Esquema geral

1. As relaçons entre a fala e a escrita.
   1.1. A escrita é umba representaçom da fala.
   1.2. Interessa distinguir entre língua e escrita.
   1.3. A fala é mais básica que a escrita.
2. Sistemas de escrita.
   2.1. Sistema ideográfico: o caso do chinês.
   2.2. Sistema fonético.
   2.3. Problemas pedagógicos no seu aprendizado.
   2.4. Nom existem sistermas "quimicamente puros".
3. O aprendizado da escrita.
   3.1. As "crises" ortográficas.
   3.2. O problema da "correcçom" em lingüística.
   3.3. A importáncia da ortografia nas línguas 'desnormalizadas'.
4. Conclusons.

Bibliografia citada

BLOOMFIELD, L.: **Lenguaje,** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú, 1964.
GLEASON, Jr. H.A.: **Introducción a la lingüística descriptiva** (versión española de Enrique Wulff Alonso), Ed. Gredos, Madrid, 1970.
HOCKETT, Ch. F.: **Curso de linguística moderna,** EUDEBA, Buenos Aires, 1971.
SAUSSURE, F. de: **Curso de lingüística general** (publicado por Ch. Bally y Albert Sechehaye). Ed. Losada, Buenos Aires, 1971, 10ª.
VENDRYES, J. : **El lenguaje. Introducción lingüística a la historia,** UTEHA, México, 1958.

1. Quando nos aproximamos ao estudo das relaçons que existem entre língua e escrita ou entre língua escrita e língua falada aparecem opinions quase unánimes entre os lingüistas, que podemos resumir do modo seguinte:

a) Umha língua escrita é a representaçom de umha língua falada, pero "rara vez é um reflexo exacto" (Gleason, p. 589).

b) Cumpre distinguir "claramente" entre a comunicaçom escrita e a comunicaçom falada, ainda que as relaçons entre a fala e a escrita som mui estreitas.

c) O termo de "língua" hai que o reservar para a comunicaçom por meio da fala.

d) Todas as formas de escrita estám fora do domínio da lingüística. Ao lingüista o que lhe deve interessar é a língua falada, se bem também lhe deve interessar a escrita "ainda quando nom se ocupe primordialmente dela" (Hockett, p.519) entre uotros motivos, porque os testemunhos da fala de outras épocas se baseam em documentos e inscriçons e ademais porque a escrita tem enorme importáncia na vida humana: "a palavra escrita toma umha importáncia cada vez maior"(Vendryes,p.342)

Vendryes sinala que **sempre** os homes sentirom a importáncia da língua escrita, situa a sua origem na mágia e afirma que os primeiros escritores forom os feiticeiros. Logo vai quedar despojada de todo carácter mágico. Reconhece que a importáncia do texto escrito é fundamental, porque o escrito "subsiste", mentres que a palavra "voa" (p. 335), se bem em contra da opiniom de muitos considera um erro crer que se "escreve" com se "fala": "um escreve (ou trata de escrever) como os demais escrevem" (p.335).

F. de Saussure manifesta desde o primeiro momento que o objecto da lingüística é "o produto social depositado no cerebro de cada um, quer dizer, a língua" (p.71), pero, na medida em que a maoior parte das línguas nom as conhecemos mais que pola escrita, indica que "ainda que a escrita seja por ela mesma estranha ao sistema interno, é impossível fazer abstracçom de un procedimento utilizado sem cessar para **representar** a língua", ainda que insiste em que a língua é "independente da escrita" e declara que o "prestígio da forma escrita estorva" o ver a língua.

L. Bloomfield comença o capítulo XVII, intitulado "Os testemunhos escritos" partindo da ideia de que "cada língua experimenta, em todo tempo, um processo lento pero incessante de **mudança lingüística"** e situa nos testemunhos escritos, as provas mais directas dos antigos estados de umha língua como o exemplo do inglês que aparece na Bíblia do Rei Jaime, ou o de Shakespeare, distinto do inglês de hoje em dia (p.345). De seguido insiste em que nom se deve confundir as actividades de **ler e escrever** (por mui acostumados que estejamos) "com a língua mesma" (p.346) e recorda que a escrita é umha "invençom relativamente recente" (p.346). Entende que para o lingüista "a escrita é (. . .) um simples recurso externo, como o emprego do fonógrafo, que pudo conservar para a nossa observaçom alguns rasgos da fala de tempos pretéritos" (p.347).

Hockett pom de relevo desde o primeiro momento que o lingüista establece umha distinçom entre língua e escrita, mentres que o leigo costuma confundi-las (p.13). Nega que a escrita seja mais básica que a fala e inclusive defende a tese contrária: o verdadeiro é que a fala é mais básica que a escrita (p.13). Ao igual que outros especialistas, por exemplo Blommfield (p.346), qualifica a escrita como umha invençom "recente" que constituía umha das prerrogativas das classes privilegiadas, se bem mais adiante, manifesta reconhecer que entre "língua e escrita hai umha relaçom mui estreita" (p.14). No capítulo dedicado especificamente ao problema conclui "a grafonomia e a lingüística estám mui perto umha de outra, como duas disciplinas irmás de umha ciéncia mais ampla: a antropologia cultural" (p.519).

H.A. Gleason afirma que hai que distinguir entre a comunicaçom escrita e a falada (p.565), reconhece que as relaçons entre a fala e a escrita som mui estreitas (. . .) e declara-se partidário de reservar **exclusivamente** o termo língua para a comunicaçom por medio da fala (p.565) e o termo língua **escrita** "para um sistema total de comunicaçom baseado na escrita"(p.566)

2. Sistemas de escrita

De umha forma mui simples, os sistemas de escrita costumam reduzi-los a dous:

1. Sistema ideográfico que consistiria em representar a palavra por "um signo único e alheio aos sons de que se compom" (Saussure, p.74), ou em representar umha ideia utilizando "um sistema de grafemas, cada um dos quais (. . .) tem com referéncia um morfema específico (Gleason, p.571). Bloomfield di que som "sistemas de escrita que empregam um símbolo para

cada palavra da emison falada" (p.350).

Este sistema de escrita, no que "a maioria dos grafemas tenhem referéncias morfológicas som relativamente **escasos**" (Gleason, p.572) e "o prover-se de símbolos para aquelas palavras cujo significado nom permite umha representaçom pictórica" constitui a **maior dificuldade.**

2. Sistema fonético, que "aspira a reproduzir a série de sons que se sucedem na palavra" (Saussure, p.75). Segundo Hockett num "sistema fonemático de escrita os caracteres se asignam arbitrariamente, nom aos morfemas da língua, senom aos fonemas ou a certas combinaçons de fonemas (sílabas, por exemplo)" (p.520). Para Blommfield donsistiria representar cada fonema por un símbolo (p.357).

Ainda que estes dous distemas de escrita parecem sinalados polos lingüistas que acabamos de citar, é afirmaçom geral entre eles que os sistemas de escrita **puros**, de qualquer dos dous tipos, som **raros** (Hockett, p.520), pois as escritas ideográficas "fam-se facilmente mixtas" (Saussure, p.75) e polo demais "nom se conhece nengum sistema de escritura que represente todos os subsistemas da fonologia da língua falada sobre a que se basee" (Gleason, p.581), porque "a linguage falada é tam complexa, que tem sempre umha multitude de detalhes de intensidade de entonaçom, de ataque articulatório, que a grafia mais perfeita nom pode indicar" (Vendryes, p.337), pudendo-se dar o caso de que se se extrema o princípio da **ortografia fonética**, haveria que constituir para cada língua "sistemas de signos diferentes" (Vendryes, p.337) e máxime se se tenhem em conta as particularidades **dialectais.**

Nesta mesma linha está Hockett, quando ao pôr como exemplo de nataçom fonológica o caso de espanhol, afirma que ainda que este sistema ortográfico é em alto grau fonémico, existem incosisténcias claras, por exemplo a letra ou grafema "**x**" representa dous fonemas /ks/ (ex. **examen**) e polo contrário os grupos de duas letras "ch", 'rr", "ll" representam um fonema único: /č/, /r/, e /j/ respectivamente (Hockett, p.521). Saussure menciona como inconsequéncias da escrita, "a multiplicidade de signos para um mesmo som" e pom como exemplo o francês (p.78), afirmaçom que também serviria para demostrar o mesmo feito pero desde um prisma diferente (quer dizer, um fonema único representado por vários grafemas).

Em resumo: o sistema fonético nom aparece no seu estado mais puro porque:

a) Umha letra ou grafema pode representar dous fonemas.
b) Um fonema pode estar representado por vários grafemas.
c) Nom é possível um sistema de escrita fonética/alfabética que represente todos os sub-sistemas da fonologia da língua falada sobre a que se basee.
d) Umha ortografia nom reproduziu nunca exactamente a fala.

3. Os lingüistas nom costumar incluir opinions os **problemas de tipo pedagógico** que podem existir para o aprendizado da escrita, pero si podemos encontrar alusons à dificuldade ou facilidade de um determinado sistema ou que critérios se devem ter em conta, quando se ensina aos nenos a ler e escrever, e é Vendryes quem mais consideraçons fai nas páginas 341 e seguintes, pero referindo-se mais claramente ao francês.

As "crises" ortográficas estám motivadas porque a língua evoluciona sem cessar, mentres que a língua escrita é por definiciom conservadora (Vendryes, p.337), mal que se agrava a medida que aumenta o desacordo entre língua **literária** e língua **falada** (p. 340) e por isso entende que qualquer reforma de um sistema ortográfico exige umha certa prudéncia. Cleason manifesta que a "elaboraçom de umha ortografia (. . .) é umha questom difícil e complicada sobre a que ainda conhecemos demasiado pouco" (p.587).

Hockett, como os outros lingüistas que seguimos nesta exposiçom, situa o problema na **mudança**: "A língua (. . .) muda-se; (. . .) a gente é mais conservadora a respeito da escrita (. . .) Seja como for, o sistema de escrita nom segue o ritmo cambiante da língua e termina por apresentar irregularidades e complicaçons (. . .) (p.525).

Outro problema que está em íntima conexom com este, seria o problema da "correcçom" fala ou **escrita.** Entende Hockett que nom merece a atençom do lingüista, o qual nom quer dizer que o lingüista defenda formas incorrectas "nem que negue a realidade da distinçom entre correcto e incorrecto" (p.14). O linguista "está obrigado a observar e anotar tanto as formas "incorrectas" como as "correctas" (p.15), pero nesta tarefa necessitará ajuda, "tanto do sociólogo como do antropólogo cultural" (p.15).

As circunstáncias de análise da língua falada e língua escrita ja som mui diferentes quando se trata de umha língua "desnormalizada" aou "aminorada" por razons políticas. Para Gleason "umha língua escrita comum é um factor importante na integraçom política de umha naçom, e a unidade interior alenta a expansom de qualquer modelo cultural numha unidade política importante" (p.591) e pom como exemplo o caso do holandés em Holanda e o flamengo em Bélgica (p.591).

Como conclusom e resumo de todo o que temos exposto, diríamos:

1. Numha perspectiva lingüística, carece de sentido falar de "correcçom " e "incorrecçom". A ortografia teria importáncia só por "sermos escravos dos nossos costumes sociais" (Vendryes, p.343).

2. Sempre existirám prob entre língua falada e língua escrita, que incidirám sobre o aprendizado de um sistema de escrita, porque a língua falada se muda continuamente, mentres que a língua escrita permanece mais invariável.

3. "Um execelente meio de evitar as faltas de ortografia, é consultar a forma visual da palavra que acompanha sempre no nosso espíritu a forma auditiva" (Vendryes, p.343). Como a língua escrita tem umha grande importáncia na psicologia da linguage, "mentres se ensine aos nenos a ler e escrever, cumprirá ter em conta os direitos da língua escrita, ainda que às vezes se oponham aos da língua falada" (Vendryes, p.343).

4. Nas comunidades lingüísticas onde apareza conflito lingüístico, como em Euskadi, Catalunya e Galiza, o aprendizado da língua escrita exige o trabalho de lingüistas, sociólogos, antropólogos e educadores.

5. A "Correcçom" lingüística, tanto a nivel de língua falada como de língua escrita, é umha queston que nom deve merecer a atençom do lingüista, o qual nom quer dizer que o linguista defenda formas "incorrectas."

6. A exactitude que exigiria um sistema de escrita de tipo fonológico em parte é impossível e em parte a "exactitude fonológica fora da ciéncia nom é mui desejável (Saussure, p.85).

7. De todos modos é útil distinguir, por exemplo em francês, entre "tant" e "temps" e é em casos com estes, onde a ortografia tradicional pode reclamar os seus direitos (Saussure, p.86), porque a palavra escrita "se mistura tam intimamente com a palavra falada da que é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal" (Saussure, p.72).

RELACIONES ENTRE EL HABLA Y LA ESCRITURA: PROBLEMAS PEDAGOGICOS
(Trad. del original galego)

AUTOR : M. del Carmen Henríquez
M.R.P. : Jornadas do Ensino - Galiza
C.A. : Galiza

ESQUEMA GENERAL

1. Las relaciones entre el habla y la escritura.
   1.1. La escritura es una representación del habla.
   1.2. Interesa distinguir entre lengua y escritura.
   1.3. El habla es más básica que la escritura.
2. Sistemas de escritura.
   2.1. Sistema ideográfico: el caso del chino.
   2.2. Sistema fonético.
   2.3. Problemas pedagógicos en su aprendizaje.
   2.4. No existen sistemas "químicamente puros".
3. El apredizaje de la escritura.
   3.1. Las "crisis" ortográficas.
   3.2. El problema de la "corrección" en lingüística.
   3.3. La importancia de la ortografía en las lenguas "desnormalizadas".
4. Conclusiones.

Bibliografía citada

BLOOMFIELD, L.: *Lenguaje*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perús, 1964.
GLEASIN, Jr. H.A.: *Introducción a la lingüística descriptiva* (versión española de Enrique Wulff Alonso), Ed. Gredos, Madrid, 1970.
HOKETT, Ch. F.: *Curso de lingüística moderna*, EUDEBA, Buenos Aires, 1971.
SAUSSURE, F. de: *Curso de lingüística general* (publicado por Ch. Bally y Albert Sechehaye). Ed. Losada, Buenos Aires, 1971, 10ª.
VENDRYES, J.: *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*, UTEHA, México, 1958.

1. Cuando nos aproximamos al estudio de las relaciones que existen entre lengua y escritura o entre lengua escrita y lengua hablada, aparecen opiniones casi unánimes entre los lingüistas, que podemos resumir del modo siguiente:

a) Una lengua escrita es la representación de una lengua hablada, pero "rara vez es un reflejo exacto" (Gleason, p. 589).

b) Hay que distinguir "claramente" entre la comunicación escrita y la comunicación hablada, aunque las relaciones entre el habla y la escritura son muy estrechas.

c) El término de "lengua" hay que reservarlo para la comunicación por medio del habla.

d) Todas las formas de escritura están fuera del dominio de la lingüística. Al lingüista lo que le debe interesar es la lengua hablada, si bien también le debe interesar la escritura "aun cuando no se ocupe primordialmente de ella" (Hockett, p. 519) entre otros motivos porque los testimonios del habla de otras épocas se basan en documentos e inscripciones y además porque la escritura tiene enorme importancia en la vida humana: "la palabra escrita toma una importancia cada vez mayor" (Vendryes, p. 342).

Vendryes señala que *siempre* los hombres han sentido la importancia de la lengua escrita, sitúa su origen en la magia y afirma que los primeros escritores fueron los hechiceros. Luego va a quedar despojada de todo carácter mégico. Reconoce que la importancia del texto escrito es fundamental, porque lo escrito "subsiste", mientras que la palabra "vuela" (p. 335), si bien en contra de la opinión de muchos considera un error creer que se "escribe" como se "habla": "uno escribe (o trata de escribir) como los demás escriben" (p. 335).

F. de Saussure manifiesta desde el primer momento que el objeto de la lingüística es "el producto social depositado en el cerebro de cada uno, o sea, la lengua" (p. 71), pero, en la medida en que la mayor parte de las lenguas no las conocemos más que por la escritura, indica que "aunque la escritura sea por sí misma extraña al sistema interno, es imposible hacer abstracción de un procedimiento utilizado sin cesar para *representar* la lengua", aunque insiste en que la lengua es "independiente de la escritura" y declara que el "prestigio de la forma escrita estorba" el ver la lengua.

L. Bloomfield inicia el capítulo XVII, titulado "Los testimonios escritos" partiendo de la idea de que "cada lengua experimenta, en todo tiempo, un proceso lento pero incesante de *cambio lingüístico*" y sitúa en los testimonios escritos, las pruebas más directas de los antiguos estados de una lengua con el ejemplo del inglés que aparece en la Biblia del Rey Jaime, o el de Shakespeare, distinto del inglés de hoy día (p. 345). A continuación insiste en que no se debe confundir las actividades de *ller y escribir* (por muy acostumbrados que estemos) "con la lengua misma" (p. 346) y recuerda que la escritura es una "invención relativamente reciente" (p. 346). Entiende que para el lingüista "la escritura es (...) un simple recurso externo, como el empleo del fonógrafo, que ha podido conservar para nuestra observación algunos rasgos del habla de tiempos pretéritos" (p. 347).

Hockett destaca desde el primer momento que el lingüista establece una distinción entre lengua y escritura, mientras que el lego tiende a confundirlas (p. 13). Niega que la escritura sea más básica que el habla e incluso defiende la tesis contraria: lo verdadero es que el habla es más básica que la escritura (p. 13). Al igual que otros especialistas, por ejemplo Bllomfield (p. 346), califica la escritura como una invención "reciente" que constituía una de las prerrogativas de las clases privilegiadas, si bien más adelante, manifiesta reconocer que entre "lengua y escritura hay una relación muy estrecha" (p. 14). En el capítulo dedicado específicamente al problema concluye "la grafonomía y la lingüística están muy cerca una de otra, como dos disciplinas hermanas de una ciencia más amplia: la antropología cultural" (p. 519).

H. A. Gleason afirma que hoy que distinguir entre la comunicación escrita y la hablada (p. 565), reconoce que las relaciones entre el habla y la escritura son muy estrchas (...) y se declara partidario de reservar *exclusivamente* el término *lengua* para la comunicación por medio del habla (p. 565) y el término lengua *escrita* "para un sistema total de comunicación basado en la escritura" (p. 566).

2. Sistemas de escritura

De una forma muy simple, los sistemas de escritura suelen reducirlos a dos:

1. Sistema *ideográfico* que consistiría en representar la palabra por "un signo único y ajeno a los sonidos de que se compone" (Saussure, p. 74), o en representar una idea utilizando "un sistema de grafemas, cada uno de los cuales (...) tiene como referencia un morfema específico" (Gleason, p. 571). Bloomfield dice que son "sistemas de escritura que emplean un símbolo para cada palabra de la emisión hablada" (p. 350).

Este sistema de escritura, en el que "la mayoría de los grafemas tienen referencias morfológicas son relativamente escasos" (Gleason, p. 572) y "el proveerse de símbolos para aquellas palabras cuyo significado no permite una representación pictórica" constituye la *mayor dificultad.*

2. Sistema *fonético*, que "aspira a reproducir la serie de sonidos que se suceden en la palabra" (Saussure, p. 75). Según Hockett en un "sistema fonemático de escritura los caracteres se asignan arbitrariamente, no a los morfemas de la lengua, sino a los fonemas o a ciertas combinaciones de fonemas (sílabas, por ejemplo)" (p. 520). Para Bloomfield consistiría representar cada fonema por un símbolo (p. 357).

Aunque estos dos sistemas de escritura aparecen señalados por los lingüistas que acabamos de citar, es afirmación general entre ellos que los sistemas de escritura puros, de cualquiera de los dos tipos, son *raros* (Hockett, p. 520), pues las escrituras ideográficas "se hacen fácilmente mixtas" (Saussure, p. 75) y por lo demás "no se conoce ningún sistema de escritura que represente todos los subsistemas de la fonología de la lengua hablada sobre la que se base" (Gleason, P. 581), porque "el lenguaje hablado es tan complejo, que tiene siempre una multitud de detalles de intensidad de entonación, de ataque articulatorio, que la grafía más perfecta no puede indicar" (Vendryes, p. 337), pudiéndose dar el caso de que si se extrema el principio de la *ortografía fonética*, habría que constituir para cada lengua "sistemas de signos diferentes" (Vendryes, p. 337) y máxime si se tienen en cuenta las particularidades *dialectales*.

En esta misma línea está Hockett cuando al poner como ejemplo de notación fonológica el caso del español, afirma que aunque este sistema ortográfico es en alto grado fonemática, existen inconsistencias claras, por ejemplo la letra o grafema "x" representa dos fonemas (ks/ (ej. *examen*) y por el contrario los grupos de dos letras "ch", "rr", "ll" representan un fonema único: /č/, /r̄/ y /j/ respectivamente (Hockett, p. 521). Saussure menciona como inconscuencias de la escritura, "la multiplicidad de signos para un mismo sonido" y pone como ejemplo el francés (p. 78), afirmación que también serviría para demostrar el mismo hecho pero desde un prisma diferente (es decir, un fonema único representado por varios grafemas).

En resumen: el sistema fonético no aparece en su estado más puro porque:

a) Una letra o grafema puede representar dos fonemas.

b) Un fonema puede estar representado por varios grafemas.

c) No es posible un sistema de escritura fonética/alfabética que represente todos los sub-sistemas de la fonología de la lengua hablada sobre la que se base.

d) Una ortografía no ha reproducido nunca exactamente el habla.

3. Los lingüistas no suelen incluir opiniones *sobre los problemas de tipo pedagógico* que pueden existir para el aprendizaje de la escritura, pero sí podemos encontrar alusiones a la dificultad o facilidad de un determinado sistema o qué criterios se deben tener en cuenta cuando se enseña a los niños leer y escribir y es Vendryes quien más consideraciones hace en las páginas 341 y siguientes, pero refiriéndose básicamente al francés.

Las "crisis ortográficas" están motivadas porque la lengua evoluciona sin cesar, mientras que la lengua escrita es por definición conservadora (Vendryes, p. 337), mal que se agrava a medida que aumenta el desacuerdo entre lengua *literaria* y lengua *hablada* (p. 340) y por eso entiende que cualquier reforma de un sistema ortográfico exige una cierta prudencia. Gleason manifiesta que la "elaboración de una ortografía (...) es una cuestión difícil y complicada sobre la que todavía conocemos demasiado poco" (p. 587).

Hockett, como los otros lingüistas que seguimos en esta exposición, situa el problema *en el cambio*: "La lengua (...) cambia (...) la gente es más conservadora respecto de la escritura (...). Sea como fuere, el sistema de escritura no sigue *el ritmo cambiante* de la lengua y termina por presentar irregularidades y complicaciones (...)" (p. 525).

Otro problema que está en íntima conexión con este, sería el problema de la "corrección" hablada o *escrita*. Entiende Hockett que no merece la atención del lingüista, lo cual no quiere decir que el lingüista defiende formas incorrectas "ni que niegue la realidad de la distinción entre correcto e incorrecto" (p. 14). El pingüista "está obligado a observar y anotar tanto las formas "incorrectas" como las "correctas" (p. 15) pero en esta tarea necesitará ayuda, "tanto del sociólogo como del antropólogo cultural" (p. 15).

Las circunstancias de análisis de la lengua hablada y lengua escrita ya son muy diferentes cuando se trata de una lengua "desnormalizada" o "aminorada" por razones políticas. Para Gleason "una lengua escrita común es un factor importante en la integración política de una nación, y la unidad interior alienta la expansión de cualquier modelo cultural en una unidad política importante (p. 591) y pone como ejemplo el caso del holandés en Holanda y el flamenco en Bélgica (p. 591).

Como conclusión y resumen de todo lo que hemos expuesto, diríamos:

1. En una perspectiva lingüística, carece de sentido hablar de "corrección" e "incorrección". La ortografía tendría importancia sólo por "ser esclavos de nuestras costumbres sociales" (Vendryes, p. 343).

2. Siempre existirán problemas entre lengua hablada y lengua escrita que incidirán sobre el aprendizaje de un sistema de escritura, porque la lengua hablada cambia continuamente, mientras que la lengua escrita permanece más invariable.

3. "Un excelente medio de evitar las faltas de ortografía, es consultar la forma visual de la palabra que acompaña siempre en nuestro espíritu a la forma auditiva" (Vendryes, p. 343). Como la lengua escrita tiene una gran importancia en la psicología del lenguaje, "mientras se enseña a los niños a leer y escribir, será preciso tener en cuenta los derechos de la lengua escrita, aunque a veces se opongan a los de la lengua hablada" (Vendryes, p. 343).

4. En las comunidades lengüísticas en donde aparezca conflicto lingüístico, como en Euskadi, Catalunya y Galiza, el aprendizaje de la lengua escrita exige el trabajo de lingüista, sociólogos, antropólogos y educadores.

5. La "corrección" lingüística, tanto a nivel de lengua hablada como de lengua escrita, es una cuestión que no debe merecer la atención del lingüista, lo cual no quiere decir que el lingüista defienda formas "incorrectas".

6. La exactitud que exigiría un sistema de escritura de tipo fonológico en parte es imposible y en parte la "exactitud fonológica fuera de la ciencia no es muy deseable" (Saussure, p. 85).

7. De todos modos es útil distinguir, por ejemplo en francés, entre "tan" y "temps" y es en casos como estos, donde la ortografía tradicional puede reclamar sus derechos (Saussure, p. 86), porque la palabra escrita "se mezcla tan íntimamente con la palabra hablada de la que es imagen que acaba por usurparle el papel principal" (Saussure, p. 72).

INVESTIGACION Y RECUPERACION POETICA EN EL AULA DESDE EL JUEGO

AUTOR : Jesús Angel Remacha
M.R.P. : Colectivo Alcalá de Henares
C.A. : MADRID

Pin pinza
zarramacutinza
vino la abulilla
por su sabanilla
sabana redonda
esta mano que se esconda.

Cuantas cancioncillas como ésta, circulan de boca en boca entre todos los niños que juegan por las calles y las plazas de España. Cuantas resonancias poéticas, tienen estas rethailas, estas cancioncillas. Cuantos cuentos, dimes y diretes, bromas, enumeraciones y encadenados... guardamos los mayores en nuestra memoria, en nuestro recuerdo!. Cuantas personas, recodos de callejuelas, situaciones brotan de nuestra memoria, cuando nos enfrentamos con ella.

El niño, tiene una cultura poética muy particular, a la hora de su incorporación a la escuela: SU CANCIONERO. Cancionero que ha aprendido de sus amigos o hermanos mayores y de sus padres. Canciones y bromas que llenan toda su vida hasta ese momento, y que es importante que sean incorporadas a la escuela como material, no solamente de trabajo sino también de juego.

Al niño, sobre todo el que viene a la escuela por primera vez, entraría con más gusto en ella, pues se daría cuenta de que su mundo también es serio e importante. No tendría esa sensación de frustración que le produce el que su cultura le sea continuamente escamoteada y excluida del cole. Pero claro, a fin de cuentas son los adultos, los que hacen la escuela, los que mandan en ella, los que deciden, el niño no cuenta para nada. El no sabe.

Por eso, la investigación poética (en este caso) no es una mera receta que quede bien. Es algo más profundo y sincero. Debe ir encaminada a conseguir una auténtica revolución de la enseñanza, en la que el niño cuente y decida, entroncando la escuela con la sociedad en la que está inserta. Ello supone unas ideas y actitudes de la filosofía de la vida y educación.

Aplicando esta filosofía de la vida más humanista, lograríamos poco a poco transformar a partir de la escuela, la misma sociedad. Pero eso es a más largo plazo.

A corto plazo, tenemos asuntos urgentes que resolver. Quisiera con esta ponencia tocar el corazón de cuantos profesores la lean o escuchen: dentro de pocos años, ¡ojalá sea aún tiempo! y si no lo evitamos, hay un determinado tipo de cultura que se va a perder. Todos esos cuentos de tradición oral que durante siglos han corrido de boca en boca y de padres a hijos, esas canciones folklóricas y profanas, la mayoría de ellas sin escribir, y que nuestra madre o abuela nos contaba al amor de la lumbre en las frías tardes del invierno.

A parte de esto, que por si mismo ya es muy interesante, estaremos salvando la cultura de nuestro pequeño pueblo y de nuestro país, existen otros datos a tener en cuenta:

A través de esta investigación y de este conocimiento, confrontando las distintas versiones del mismo romance, o de la misma canción el niño aprendería a conocer otras tierras y otras culturas diferentes pero parecidas a la suya, y se sentiría importante porque habría logrado el reconocimiento por parte de los adultos de su mundo real. Esta investigación llevaría también un reconocimiento de ciertas estructuras poéticas, que incluso poetas como Moreno Villa, García Lorca, Rafael Alberti o Antonio Machado han utilizado repetidamente a lo largo de sus versos.

La estructura es la misma, la cadencia y el ritmo también, de ahí a jugar a ser escritores solamente hay un paso. No olvidemos que el aspecto lúdico (ocultamente lúdico) es esencial. No podemos olvidar que en su actividad todas las cancioncillas y retahilas que el niño aporte a la escuela están ligadas al juego y éste no puede ser desligado de aquel. Porque no se asemeja y parecen estos poemillas entre si:

Solamente por esto ya merecería la pena, intentar establecer una investigación en el aula. Investigación seria y rigurosa, que recogiera, digamos "oficialmente" la cultura no solamente popular sino también la infantil.

Esta investigación daría un carácter más riguroso a su trabajo, y crearíamos este nuevo hábito en él. Iríamos luego, sensibilizándolo, para la poesía que él juega y canta. Aprendería a sentir, los colores, olores, sabores, AMORES, que tiene su poesía. Y desde aquí sería fácil llegar a reconocer esa misma gama de colores u sentimientos de poetas como Juan Ramón Jiménez.

Es (sería) un lanzarse de lleno, a nuestra poesía oficial y culta, desde su poesía, (también culta, aunque no reconocida) a nuestra literatura, desde su literatura.

El niño, que en un primer momento traería solamente a la escuela su memoria poética. Primero la individual (la suya), para ir poco a poco, trabajando un poco más, y trabajar la memoria colectiva (todos juntos, incluido el profesor), en corro, siempre en corro que es así como se juega, se ríe y se canta.

Después el niño, saldría a la calle, a su entorno más próximo a seguir investigando, a su familia, a los abuelos y abuelas que aún están sentados en las plazas de los pueblos de toda España. Que sienten la soledad, y que esta investigación, podría acercarles un poco más, a este mundo.

Después ya recolectado este material, hay que ordenarlo y archivarlo adecuadamente, para que les sera devuelto con un poco de rigurosidad. La sistematización, tiene que formar parte de este trabajo. No se puede hacer sin tener un mínimo de rigurosidad en el tema. Aunque es cierto que al principio, tiene que brotar, igual que brota en sus juegos y en la calle, libre y espontáneamente. Hasta que llene la clase de mil alegrías y colores, de vida y de ilusión, tan raros en nuestras clases de hoy. Todas ellas tan aburridas y monótonas.

Bueno, una vez investigado el material, como ya hemos dicho, hay que ordenarlo y adecuar ciertos objetivos a los distintos niveles con los que vayamos a trabajar.

Aunque hay algunos que pueden ser comunes en todo tipo de investigación. No solamente interesa el reconocimiento de ciertas estructuras poéticas, que entroncan directamente con sus juegos.

Este proceso de investigación también lleva consigo, una postura crítica, que haga valorar y enjuiciar, las poesías, como primer paso, y más tarde, toda manifestación artística y cultural.

Todo este proceso cultural, positivo, por otra parte, no tiene que estar exento de cierta memorización. Matizo un poco más este tema. El cancionero popular que secularmente ha corrido de boca en boca, y que está a punto ahora de perderse, debido entre otras causas a la influencia de la televisión y demás medios de comunicación, debe de ser memorizado al menos en parte. Así la memoria poética del niño y del profesor iría acrecentándose sin cesar, sin cesar.... Aunque el método que em-

pleemos en este momento es de vital importancia, ya que tenemos que huir de todo autoritarismo, y hacerlo lo más lúdico y divertido posible.

El ritmo, los colores, la pintura deben de estar presentes en todas las manifestaciones que hagamos de este trabajo en la escuela. Hay cantidad de propuestas creativas, que se pueden y deben trabajar, a la hora de utilizar este trabajo de investigación. Como las que usaron los surrealistas, las que utiliza Rodari, o Cabrera Infante aunque éstos estén más encaminados a la motivación y a la creación y recreación por parte del niño. Recreación, debe significar crear de nuevo pasándolo bien. Y ese pasarlo bien se consigue integrando la cultura viva del niño en la escuela.

Y en cuanto al tema de la expresión y de la comprensión creo que quedarían perfectamente solucionados con este tema, con este trabajo. Y la creación, último paso importante, estaría encaminada a hacer ver al niño, que él también es portador de valores importantes como la fantasía y la imaginación y que no es ésta solamente patrimonio indispensable y único de los mayores o de gente privilegiada así, lograríamos crear en él una mayor confianza.

Aunque sería bueno que esta investigación no se limitara, únicamente, al área de lenguaje y a la poesía. Ni siquiera ésta sola debiera aplicarse a este área sino interrelacionarse, entre varias áreas. Incluso, aprovechar estos mismos cuentos y canciones, para trabajar las matemáticas, la plástica, la dinámica, las sociales. Festejaríamos, el lenguaje oral, tan importante durante toda la E.G.B. y luego ya pasaríamos al lenguaje escrito, pero más tarde, y comenzaríamos la función de escritor, construyendo con los medios que el niño tenga a su alcance, incluso, gelatinas e imprentillas, un libro de construcción de poemas, de canciones o simplemente de todas las recreaciones suyas, con todas las cosas que hemos trabajado.

Estos libros estarían siempre abiertos a nuevas investigaciones y a nuevas posibilidades.

Y desde aquí, empezar a trabajar la literatura infantil, con autores como Fernando Alonso, poético y rítmico hasta la médula

"en el arcón del desván, había un arpón..."

o el libro-recuerdo-memoria de Moreno Villa

"lo que sabía el loro"

o Elena Fortun

"los cuentos de Celia"

o Leo Lioni

"Frederic"

o... tantos y tantos otros, solamente hay un paso.... y aquí el proceso de investigación seguiría y se repetiría, pero esto ya es otro tema y será objeto de otra ponencia.

CREATIVIDAD, PROPUESTA PARA SER FELIZ

AUTOR : Isidro Moreno
M.R.P. : Escuela Abierta - Getafe
C.A. : MADRID

"... El hombre, sin dejar de ser hombre, es decir, siéndolo más que nunca, es capaz todavía de alcanzar fantásticas cimas de creatividad y dicha, bajo el impulso del amor, la voluntad y la imaginación. De este modo, la realidad será, cada vez más, un hecho rico y denso, con mil nuevas y deslumbrantes facetas, vigorizada constantemente por el coraje de los hombres."

Joan Manuel Gisbert
(El misterio de la isla de Tökland)

"educación es experiencia,
y la base de ésta es la confianza en uno mismo"
T.H. White
(La leyenda del Rey Arturo)

El otro día, en clase, Mónica (que pronto cumplirá 13 años de felicidad) me contó, desde su timidez rizada, que la armonía de lo cotidiano, aunque pobreza tenga, un amanecer de esperanzas y sueños nos deja y, en sí, es algo grande: LA VIDA.

y entonces fue Alicia, a través de su espejo, la que hablaba con su gatito y juntos, oían la nieve golpeando el cristal de la ventana. Era como si estuvieran dándole besos al cristal por fuera. Desde entonces todos los niños y niñas del mundo oyen cada día la nieve, la nieve... y miles de sonrisas llenas de dientes recorren las ventanas en un sutil cuchicheo...

y van de pupitre en pupitre, de mirada en mirada... hasta que alguien dice:

¡Basta! y los dientes desaparecen.

Es la hora de la lección. Silencio, la farsa va a empezar. Desde ese mismo instante quedan prohibidas todas las lágrimas.

La nieve ha perdido todo su encanto... no importa, la lección es lo primero.

y entonces todas las cabecitas y cabezotas empiezan a llenarse de personas, animales y cosas, muy importantes, eso sí. Y nadie, absolutamente nadie, cae en la cuenta (con lo fácil que es caer, aunque sea suavemente, en la cuenta) de que el niño es un juglar con cara de luna llena. Quizá nunca han visto la luna o quizá nunca han visto un juglar; por eso no saben jugar a juglares, ni a lunas, ni a niños (esos locos pequeñitos que tú decías).

¡Ah! ¡La lección! Y otra vez a repetir, repetir para la memoria y no desde la memoria. Y vuelta al país en donde jugar se convierte en juzgar y donde doña Tristeza invade todos los corazones con su: "mi mama me mima y tomate ese osito y dado y dedo y t-o-d-o-e-s-u-n-a-c-a-c-a."

En el espejo aún queda salpicada la lección. Detrás ha quedado la imaginación, mejor la noicanigami. Pero sabemos por Euguivuck, el gnomo más sabio, que no ha muerto, que todavía gime en el fondo de todas las cabezotas, que posiblemente tenga que ser don Quijote el que venga a liberarla, para que por fin podamos

estrujar juntos las palabras
quitarnos juntos los zapatos
acariciar juntos las mejillas
jugar juntos en los portales
verter juntos los tinteros
pintar juntos las paredes
rodar juntos por las lágrimas
empollar juntos las lecciones
enjaular juntos las pizarras
inventar juntos las canciones
volar juntos los poemas
gritar juntos nuestros nombres
ensuciar juntos nuestras manos
dibujar juntos dos mil soles.

en este mismo instante un beso se acaba de suicidar (la risa se ha escondido bajo el asiento).

Estamos seguros de que un acto de amor no debe pasar por un abecedario. Se nos ha olvidado el número diecisiete, pero sabemos que aquél que dijo ¡basta!, sólo, en su desesperanza, todas las noches muere un poquito.

La luna nos ha confirmado que da igual cualquier método —metetodo— si no oimos los besitos de la nieve en la ventana, si no vemos los dientes tras las sonrisas, si no jugamos con esa lágrima... da igual cualquier metetodo si no somos capaces de meternos en el tiempo, como Bastián, para ser el rey de FANTASIA. PAZ.

POR UNA APROXIMACION COMUNICATIVA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

AUTOR : Grupo de trabajo de Inglés.
M.R.P. : Colectivo Pedagógico ADARRA
C.A. : EUSKADI

1. ENSEÑANZA TRADICIONAL Y APROXIMACION COMUNICATIVA

De todos es sabido, por haberlo experimentado, que los métodos tradicionales en la enseñanza del idioma, estaban basados en la experiencia de las lenguas "muertas" (latín y griego).

Su objetivo era dotar al alumno de una cierta habilidad para traducir textos a la lengua nativa, y de un sin número de reglas gramaticales, todo ello acompañado de listas aisladas de vocabulario y de ese conjunto de verbos conjugados en los diferentes tiempos, sin nada que sugerir; sin ningún sentido práctico.

En cuanto al material, todo se reducía al libro de texto como único elemento de trabajo. Pocas veces se utilizaba el idioma a enseñar, como medio de comunicación con los alumnos.

A esto habría que añadir la rigidez de las clases y la tensión que se soportaba en la relación profesor-alumno.

Como consecuencia de todo esto, ese idioma vivo y actual, se nos presentaba como una lengua "muerta", a la que no se veía sentido aprenderla. El resultado del contacto con un idioma tratado de este modo es un *rechazo frontal*, rechazo que se traduce en una frustración ante la incapacidad de utilizar dicha lengua como elemento de comunicación, en una sensación de haber perdido el tiempo y el llegar a cuestionarse la importancia o utilidad del aprendizaje de una lengua. Así cunde el desánimo, el tedio y como resultado el abandono.

Ante este panorama, se impone una renovación a fondo en el planteamiento general de la enseñanza del idioma. Pensamos que la lengua debe ser tomada como lo que es: un *vehículo de comunicación*, y no un brillante juego literario para intelectuales. Por eso creemos que el poner a los estudiantes en un contexto comunicativo vivo desde los primeros niveles, debe ser uno de nuestros objetivos en la enseñanza de una lengua.

1.1. Consideraciones generales sobre las teorías del lenguaje

Creemos que detrás de cada forma de aproximación al aprendizaje de la lengua hay una manera de concebir el lenguaje. Así, si lo concebimos como un *conjunto de reglas gramaticales y unas listas de vocabulario*, enseñaremos dichas reglas gramaticales con sus excepciones y basaremos nuestras actividades en la traducción. Su consideramos la lengua como un *número limitado de modelos estructurales*, en los que se encaja un vocabulario, enseñaremos esas estructuras y nuestras actividades serán drills de repetición donde el margen de error es mínimo, porque siempre se parte de un modelo nuevo.

Si concebimos la lengua como *forma de conducta social*, entenderemos que ésta funciona en un contexto situacional, y seleccionaremos entonces una serie de situaciones, las que consideremos más usuales, y trabajaremos con diálogos donde aparezcan sólo estructuras necesarias para expresarse en esa situación.

Por último, si entendemos que los sonidos, palabras y estructuras se usan en situaciones para expresar unas funciones, adoptaremos una *aproximación nocional-funcional*, y en nuestros diálogos no aparecerán ya tan sólo las estructuras a utilizar en una situación concreta, sino el lenguaje normal, lleno de giros, modismos, estructuras varias, etc., indispensable para expresar una función. Será el lenguaje real lo que presentemos a los chavales. De todo ese lenguaje presentado seleccionaremos luego aquellos que nos interese trabajar en un momento determinado.

1.2. Un lugar para la gramática

Sabemos que en algunos de estos métodos se utiliza la gramática como base para llegar a dominar unas estructuras y por lo tanto una lengua. Sería la idea de que el alumno debe tener un soporte gramatical que le permita conocer cómo está organizada la lanegua; es decir, considerar la lengua como un conjunto de reglas gramaticales y listas de palabras que, ordenadas según esas reglas, forman oraciones.

Nosotros pensamos que la lengua es básicamente comunicación, y creemos que no es objetivo para los alumnos de E.G.B. el conocer cómo está organizada una lengua, sino conocer sus funciones, para así poder expresarse.

Sabemos también que una lengua tiene otros componentes aparte del vocabulario y la gramática: ritmo, entonación, melodía, etc. a tener en cuenta.

Reconocer la conveniencoa de una aproximación funcional no es decir que el conocimiento estructural de la lengua es superfluo o innecesario, pero utilizaríamos siempre un método deductivo. No es regla gramatical lo que damos al alumno para que a partir de ella construya la lengua, sino el proceso inverso. Partiendo de una función, digamos "Greetings", trabajamos por ejemplo "I haven't seen you for ages". Podemos interrumpir la clase para dar paso a un ejercicio estructural que tienda a afianzar la estructura que estamos trabajando, pero este ejercicio estaría siempre asociado a "Greetings", porque esa es la función en la que queremos que el alumno esté centrado.

Esta función de apoyo sería el lugar de la gramática en una aproximación comunicativa al idioma.

Nuestra experiencia nos muestra que debido a la inadecuación de los programas y a la escasa coordinación entre la escuela y los niveles de enseñanza superiores a que acceden nuestros alumnos, se les exige un conocimiento gramatical mucho más exhaustivo que el que nosotros proponemos.

Sería de desear un acercamiento mayor entre todos los niveles, para mejorar el aprendizaje.

1.3. Motivación

La motivación es el motor del aprendizaje.

Atendiendo a la motivación, en el aula nos encontramos con dos grandes grupos de chavales. Por un lado están aquellos que ven en el segundo idioma una puerta abierta a otra sociedad y cultura que están interesados en conocer (motivación intrínseca). Por otro lado, están los que no se sienten interesados por el segundo idioma porque sus gustos no se reflejan en él ni logran comunicarse en él.

Si existe la motivación intrínseca en el alumno, mejor que mejor, ya que éste estará en una disposición óptima para asimilar el segundo idioma y afrontar con éxito nuevas situaciones de aprendizaje y comunicación.

En los alumnos que carecen de motivación intrínseca, es crucial conseguir una motivación adecuada, ya que ésta origina una atención más intensa, un aprendizaje más rápido y una actitud tranquila y relajada ante el segundo idioma y la sociedad y cultura que éste implica.

La motivación tiene que tener en cuenta una serie de factores:

1. Edad de los

1. Edad de los alumnos.
2. Sus aptitudes. Hay que conseguir que ningún alumno se frustre combinando todo tipo de actividades para equilibrar fracasos y éxitos.
3. Sus necesidades y aspiraciones (sobre todo con adultos).
4. Su lengua nativa (sonidos parecidos, vocabularios, incidencia de la cultura en el lenguaje...).
5. Experiencias previas con otros idiomas extranjeros.

Además es muy interesante que el tiempo de clase se divida en apartados para variar el tipo de actividad que se realice, que el material a utilizar sea real y que sigamos técnicas que impliquen directamente al alumno en un trabajo comunicativo a través del juego dentro del grupo, resolviendo problemas y logrando información, ya que si el alumno se siente bien al utilizar el segundo idioma, lo que va haciendo cada día actúa de "feed back", consiguiendo una actitud positiva continua.

La a experiencia personal en clase nos evidencia que es más frecuente la ausencia de motivación en los chavales e incluso el rechazo al segundo idioma que la motivación intrínseca.

Nos resulta difícil motivar a los alumnos debido a las condiciones en que estamos: muchos alumnos por aula, falta de material, pocas horas semanales de clase, etc.

Así mismo, es vital la formación del profesorado y su actitud en clase. La creatividad es muy necesaria, y si los alumnos ven que al profesor le gusta lo que hace y trabaja con ganas, ellos estarán también motivados e interesados.

2. OBJETIVOS Y GRADUACION DE CONTENIDOS

El objetivo fundamental del área de idioma, ser capaces de comunicarnos en una lengua que no es la nuestra, incide en los objetivos globales que pretendemos conseguir a lo largo de la E.G.B.

Cualquier aprendizaje tiene que ver con la adquisición de hábitos y técnicas instrumentales de aprendizaje, estudio y trabajo personal. Pero no es labor específica del área de expresión lingüística; por lo contrario, sí potencia especialmente las capacidades de imaginación, observación, reflexión (en el sentido de que se espera de ellos, en un segundo plano, la abstracción de algunas reglas), análisis, síntesis.

Para lograr nuestro primordial objetivo (comunicación) debemos utilizar la lengua en el contexto cultural-social y político. Pretendemos que este conocimiento sirva para adquirir una capacidad de valoración y crítica constructiva, puesto que hay materiales para comparar con su propio país y acentuar su integración en la comunidad internacional.

2.3. Importancia de la graduación de contenidos

Al plantearnos la enseñanza del Inglés nos enfrentamos con dos cuestiones:

- ¿qué enseñamos? (selección)
- ¿cómo dividimos esa "materia" en unidad de enseñanza? (graduación)

Nuestra respuesta a estas dos cuestiones, basada en el enfoque nocional es: Entendemos que la esencia del lenguaje es la comunicación, y por lo tanto tratamos de tener siempre presente su *tridimensionalidad:*

- función
- situación
- estructura gramatical

Partiendo de considerar la gramática como un apoyo, desmenuzamos la materia en "bloques funcionales" situados en un contexto y que puedan apoyarse en varias estructuras gramaticales. Ej.: Dar instrucciones en la escuela - imperativos, have to...

Se trataría de presentar cada vez *una sola función*, aunque las situaciones y estructuras fueran variadas, y no pasar a otra hasta que comprobáramos que la primera ha sido asimilada.

¿Cómo seleccionamos y graduamos las funciones a presentar?

El criterio a seguir consistirá en presentar primero aquello que sea más cercano a las necesidades de comunicación de los alumnos y en ampliar paulatinamente ese campo, pero siempre teniendo como centro al ser comunicante que es el alumno.

2.4. Contextualización

Todos sabemos que es más fácil aprender y recordar palabras y frases si éstas tienen un significado para nosotros y están dentro de un contexto. Por tanto, es necesario presentar cada unidad o bloque dentro de una situación que nos muestre cómo se utiliza. Para ello nos podemos servir del propio material de clase, de material real que no es precisamente propio de la clase, de ayudas visuales, de experiencias comunes a los miembros del grupo de clase...

Después de este primer momento de presentación, tendremos que ejercitar cada función o item también dentro de una situación; más tarde, se someterá a examen lo aprendido, de nuevo dentro de una situación, con la idea de proporcionar refuerzo inmediato. A continuación, se contrastará el nuevo item con otros previamente aprendidos, con los que pueda ser confundido, bien a nivel estructural o semántico. Por último, se pasará a trabajar este nuevo item a nivel de lectura y escritura.

3. PAPEL DEL PROFESOR. TRABAJO EN PAREJAS Y GRUPOS

Consideramos verdaderamente importante la relación interindividual, de persona a persona. La base de esta relación es la relación dual, la pareja. En esta relación dual es donde se hace más auténtico el aprendizaje de la comunicación. Es esta una actitud que tenderemos a favorecer y a provocar.

Se trata, por otra parte, de buscar actividades en las que no sea el profesor quien ocupe el centro, no sea él quien disponga del 75% del tiempo para hablar, o quizá hasta más.

Es cierto que va a ser él quien proponga las actividades y quien ponga a disposición de los chavales un material, y aunque luego no intervenga en la realización de la actividad, siempre se hallará presente, y los chavales intentarán hacer algo, y algo que esté bien, para cubrir así las espectativas del profesor. Es aquí donde tenemos que plantearnos qué papel jugamos nosotros en el aula, porque si permitimos una situación determinada y luego la reprimimos porque no se está desarrollando según nuestras expectativas, estamos bloqueando la capacidad de comunicación del niño, que ya no se atreverá a hacer por miedo a hacer mal, y le estaremos negando el derecho a una autonomía, a su despegarse de la autoridad; le estaremos ofreciendo una imagen que no es ni claramente directiva ni claramente permisiva, y el niño necesita saber en qué terreno se mueve.

Proponemos el trabajo en parejas y pequeños grupos como oportunidad para que todos participen cuando lo que tenemos es una clase numerosa, porque la comunicación requiere participación.

Estaremos trabajando también el escuchar al otro, actitud difícil de conseguir cuando se trabaja con el grupo-clase.

Trabajando en parejas podemos cubrir todo tipo de funciones: buscar información (preguntas-respuestas), dar instrucciones, buscar acuerdos/desacuerdos, describir, contrastar...

En todos estos casos, el papel del profesor es, principalmente, preparar a los chavales para las actividades que van a

realizar. Una vez hecho esto, son ellos los protagonistas. Por supuesto, ésto no quiere decir que se puede sentar a descansar, sino que los chavales tienen que ver en él una disponibilidad. Si participa en la actividad debería hacerlo como miembro del grupo, no como controlador y corrector, es decir, no como un juez.

4. ACTIVIDADES PARA UNA APROXIMACION COMUNICATIVA

4.1. Los materiales auténticos en situaciones reales

Materiales auténticos son los que han sido producidos en situaciones reales de comunicación y que emiten mensajes a través del lenguaje, en contraposición con los materiales pedagógicos que se han creado artificialmente para comunicar el lenguaje a través de mensajes.

El uso de materiales auténticos media entre el aula y la calle, tanto en el aspecto del lenguaje en sí como en el de los intereses del alumno. Por ejemplo, consideramos materiales auténticos las situaciones excepcionales que tengan lugar en el aula (un niño que llega tarde, un niño con jersey nuevo, otro que se ha cortado el pelo...).

La realidad es un factor fundamental en la motivación, pues es más interesante; si colocamos ante un niño un texto pedagógico y un folleto informativo, o aprovechamos la situación de la pérdida del borrador de la clase, esto último resulta mucho más efectivo para.provocar la participación.

Se puede reprochar a los materiales auténticos su dificultad, pero esto tampoco es cierto. De cada mensaje, un 50% se repite habitualmente; es decir, que nos vamos a encontrar siempre con un alto porcentaje de aspectos conocidos.

Además, no es imprescindible entender todo el mensaje, sino que sea adecuado a los conocimientos adquiridos.

Consideramos pues, fundamental utilizar materiales auténticos, pero sin rechazar el material pedagógico elaborado que nos venga bien.

4.2. Listening

Algunas cuestiones:

– En la vida real, cuando encuentras a alguien o hablas con un amigo en la calle, o vas a escuchar una conferencia, sueles saber de qué se va a hablar. A veces, hasta puedes predecir lo que te van a decir. En el aula, ¿cuánta ayuda se les da a los chavales antes de plantearles una actividad basada en LISTENDING?

– ¿Es más fácil o más difícil entender a alguien que habla un idioma extranjero si le vemos hablar?

Si pensamos que es más fácil, no olvidemos que el cuerpo habla (gestos, expresiones faciales...) ¿Qué pensamos de utilizar grabaciones? ¿En qué sentido les ayuda?

No decimos NO a las cintas, sino ser conscientes de lo que pueden suponer.

Diferenciamos dos tipos de actividades en este campo:

– Extensive –para entender la idea general.
– Intensive –para buscar detalles.

– Actividades concretas de LISTENING

1. Bingo de números (horas, animales, comidas...)
2. Animales. True-False
3. Telephone:

A	B
Ring-ring	
– Hello, 2855	
	– Can I speak to Jose, please?;
– Who's it?	
	– This is Ana.
– Just a minute. José, it's for y ou.	

4. Catetos (Animals, Families...)
5. Identificar 8onidos de an9males, previamente grabados.
6. Ordenes.
7. Dibujar lo que oyes.
8. Identificar personajes.
9. Relacionar palabras que suenan igual.
10. Encontrar, por indicaciones, objetos escondidos.
11. Organizar textos.
12. Seguir la ruta en un plano.
13. Canciones - Relleno

"Hello, Goodbye" (Beatles)
You say yes, I say no,
You say stop and I say go go go. Oh, no.
You say goodbye and I say hello, hello, hello.
I don't know you say goodbye, I say hello, hello, hello.
I don't know why you say goodbye, I say hello.
I say high, you say low.
You say why and I say I don't know. Oh no.
You say goodbye I say hello, hello, hello.
I don't know why you say goodbye, I say hello, hello, hello,
I don't know why you say goodbye, I say hello.

4.3. Talking. (Speaking)

¿Qué pretendemos que adquiera el chaval a este nivel de expresión oral en E.G.B.? ¿Fluidez o precisión?

Cuando hablamos de dominar una lengua, nos referimos a la habilidad de hablarla, como un nativo en cualquier situación ¿o no tanto?

Si esperamos que el niño sea totalmente preciso, obviamente aprenderá menos que lo que aprendería si se le exigiese menos, y probablemente tendrá menos fluidez, porque tendrá miedo a equivocarse, y por lo tanto no se expresará.

Es un asunto de prioridades: o queremos hacer hincapié en la fluidez en los niveles básicos, lo que probablemente traerá consigo falta de precisión, o preferimos un progreso más lento en aras de una exactitud en cada tema que vaya surgiendo a lo largo del curso.

Si nuestro objetivo es la fluidez, podemos dejar al alumno que vaya tan rápido como pueda en los primeros niveles, pretendiendo solamente una comprensión y reproducción razonable de la nueva lengua.

Si pretendemos que se exprese con exactitud, hay una ventaja obvia: los chavales pueden ser examinados y evaluados para ver si han alcanzado esa precisión o no. La precisión es fácil de evaluar, porque evalúa reglas gramaticales que son fácilmente corregibles. La fluidez es prácticamente imposible de evaluar con justicia y objetividad, aunque es una destreza importante en muchas situaciones de la vida real.

Conscientes de los peligros que pueda entrañar sobreponer la fluidez a la precisión, fundamentalmente el peligro de ser demasiado flexibles y permitir que se fijen los errores, nos decantamos por la opción de la fluidez, sin olvidar totalmente el otro objetivo.

– Actividades concretas de TALKING

1. The Magic Bag. Creemos importante la utilización de objetos reales en el aula (como antes hemos dicho), para motivar la conversación. Es una actividad encaminada a la identificación de objetos, descripciones, posiciones, usos, etc.

Se trata de llevar a clase una bolsa en la que haya objetos diversos. A la pregunta del profesor / de otro compañero "What's there in the Magic Bag? los alumnos irán sugiriendo cosas. Si se aciertan, se van sacando "Yes, you-re right, there is a...". Si no, seguiremos el juego hasta acabar con todos los objetos.

2. Mimo. Es una actividad en la que el profesor no interviene; se puede realizar en grupo o en parejas. Hay muchas variantes.

a) los empleos. Cada chaval tiene una tarjeta con el nombre de una profesión. Representa en mímica su trabajo y los demás adivinan.

b) lo mismo con acciones (para practicar el presente continuo)

c) Con adjetivos: representan a alguien joven / viejo, enfadado / alegre, gordo / flaco, pobre / rico... En la tarjeta puede haber simplemente un dibujo de una cara.

3. Todo tipo de material visual: posters, fotos, folletos turísticos, dibujos, etc. que pueden servir de punto de partida para describir, identificar, suponer...

4. Actividades basadas en material grabado: identificación de sonidos, dónde se puede oir ese sonido, por qué crees que se oye cerrarse una puerta, etc. (Cinta)

5. Completar la información que me falta y que posee otro compañero: en un horario, listas de compras, precios, etc.

6. Todo tipo de juegos:
   - Snakes and ladders – introduciendo tarjetas con ilustraciones.
   - Tour round Britain.
   - Buscar diferencias en dos dibujos similares.

7. Conversation (Shop-keeper – Customer)

* Shopkkeper	* Customer
Greet customer	Respond. Ask for.....
Ask what kind	Respond
Ask quantity	Respond
Offer to wrap it	Thank him. Ask price.
Tell price	Give note
Give change. Say "goodbye"	Respond

4.4. Reading

Al enfrentarnos con las actividades de tipo escrito-reading-writing, surge siempre la discusión de cómo y cuándo introducirlas.

Parece que a nivel general todos aceptamos el hecho de que el trabajo oral es anterior al escrito. El problema es qué período de tiempo debe mediar entre uno y otro.

Consideremos que tiene que haber un tiempo de familiarización con los sonidos, ritmo, entonación y semántica de la lengua inglesa, que permitan al alumno conocer de forma intuitiva que no existe una correspondencia entre una y otra lengua.

Sin embargo, también tenemos que tener en cuenta que no todos nuestros alumnos poseen iguales aptitudes para el trabajo oral (discriminación auditiva, retención...).

a) Falsa comprensión

Cuando realizamos actividades de lectura con los chavales, no sólo perseguimos que lo hagan con la pronunciación, ritmo y entonación correctas, sino que entiendan aquello que están leyendo.

Tradicionalmente, el profesor de Idioma consideraba que sus alumnos comprendían un texto cuando eran capaces de responder a un texto-cuestionario sobre el mismo.

La práctica nos demuestra que esto puede ser totalmente falso, pues según cómo se planteen las preguntas, éstas se pueden responder, a pesar de que el texto contenga expresiones en absoluto familiares. Esto queda demostrado en el ejemplo que a continuación se expone, en el texto tomado del libro "Teaching English through English" de Jane Willis. Logman.

TEXT:
The grifty snolls cloppered raucingly along the unchoofed trake. They were klary, so they higgled on, separately, "Ah, chiwar kervay", they squopped rehoply, "Mi psar Quaj!" "Quaj." snilled one, and filted even juckier.

QUESTIONS:

a) Where did the snolls clopper?
b) What was the trake like?
c) Why did they higgle on?
d) Why did they clopper raucingly?
e) Why did they higgle separately?
f) Would an unchoofed trake be easy or difficult to drive a car on?
g) Did the snolls travel quietly or noisily? How do you know?
h) What was the name of the place they were going to?
1. Did you understand the passage?
2. How many of these questions were you able to answer?

b) Actividades concretas

b.1. Comprensión.
- Unir palabras a dibujos.
- Agrupar palabras en familias (juego del dominó)
- Unir frases a dibujos.
- Unir preguntas a respuestas.
- Unir mitades de frases.
- Organizar un puzzle de un diálogo corto.
- Organizar frases en párrafos.
- Completar frases.
- Decidir si algo es V/F.
- Elegir entre diversas opciones.
- Completar tablas de información, buscándolas en folletos (folleto de bicicletas de Edinburgh.).
- Buscar una frase donde diga...
- Buscar una palabra que signifique...
- Rellenar huecos dadas las palabras.

b.2. Pronunciación, ritmo y entonación.
Al trabajar cada nuevo diálogo o canción, podemos hacer hincapié en los aspectos formales de la lectura.
Otro tipo de actividades pueden ser:
- minimal pairs: Discriminación auditiva de parejas de palabras con algún elemento fonético parecido.
- buscar rimas: Completar una frase con una serie de palabras entre las que hay una que rima con el modelo dado.

EDIMBURGH CYCLE HIRE

1. Where can I hire a bike in Edinburgh?
2. Do I need any identification card?
3. Can I hire a bike on a Sunday?
4. Can I hire a bike in September? Why?
5. How much must I pay for a usual bike if I hire it for 3 days?
6. Must I leave a deposit? How much?
7. What will happen if I get a flat ture?
8. Can I hire a tandem?
9. Tell me the name of the theatre near the Edinburgh Cycle Hire. (Look at the small map).
10. How far is the Edinburgh Cycle Hire walking from the Tourist Office?

4.5. Writing

Nos planteamos una serie de razones por las que creemos que debemos hacer actividades escritas en el aula de Inglés y una serie de cuestiones sobre el tipo de actividades a hacer.

Estas son las **razones**:
a) Nos da una idea del progreso del chaval, puesto que escribir significa tener un producto a corregir.
b) Es fácil de corregir y evaluar.
c) Es una parte del idioma: la gente también se comunica por escrito.
d) En niveles elementales escribir refuerza lo que se ha aprendido a nivel oral.
e) Permite practicar la lengua a otros niveles que el lenguaje oral no engloba.

Y estas son las **cuestiones**:
a) ¿Y el niño? ¿Tiene él razones para aprender a escribir en un idioma extranjero?
b) ¿Es la actividad escrita algo con lo que el niño puede disfrutar o simplemente es otra imposición más del profesor?
c) ¿Tiene algún significado para ellos?
d) ¿Qué es lo que un niño siente necesidad de escribir para él mismo y para los demás?

El **papel del profesor** sería aquí:
a) Decidir qué tipo de actividades escritas proponer y por qué.
b) Crear actividades que den al niño una razón válida para tener que escribir.

Estas son nuestras **respuestas** a todas estas cuestiones e interrogantes:

Sabemos que casi todas las actividades escritas que tienen lugar en el aula se refieren a reforzar las estructuras aprendidas, copiando frases, vocabulario, y a conquistar la ortografía (dictados, copia de palabras). Por otra parte, sabemos que normalmente hay necesidad de escribir cuando se quiere tomar notas, rellenar un cuestionario, escribir cartas o postales, lis-

tas de cosas que debemos hacer cuando se quiere dejar un aviso, o pasar un papelito al compañero sin que se dé cuenta el profesor, o cuando se quiere hacer un crucigrama.

Seamos, pues, consecuentes, y si queremos que los niños vean que el inglés es un medio de comunicación como puede serlo su propia lengua, basemos las actividades en las necesidades reales de las personas.

Actividades concretas de WRITING

a) Redactar párrafos a partir de una lista (de la compra, por ejemplo).

b) Enviar postales y cartas. Aquí podemos plantearnos varios destinatarios, según las posibilidades de cada uno: mantener una correspondencia con nativos (pen-friends); con otros colegios de la zona; con otros grupos del mismo colegio, lo que de paso serviría para cubrir unos objetivos de intercomunicación e integración de los diferentes niveles que forman parte de un mismo ciclo.

c) Rellenar cuestionarios. (Ej.)

d) Hacer crucigramas (Ej.)

e) Pasar papeles a los compañeros. Estos "recados" pueden ser: instrucciones que el otro debe cumplir, preguntas que el otro debe contestar,...

f) Juegos, como el ahorcado.

g) Hacer comics representando situaciones familiares, escolares o del barrio.

Creemos importante cuestionarnos qué hacer con el trabajo escrito de los chavales. Proponemos:

Colocarlo en la pared de la clase.

Irlo recogiendo y elaborando un libro de cada alumno.

VISUAL AIDS

Otro material que podemos utilizar como apoyo de las actividades antes señaladas son los materiales visuales ya que:

– Son importantes como forma de comunicación.

– Permiten una actividad libre. Esto significa que pueden no estar muy controlados por el profesor.

– Los alumnos pueden trabajar en parejas o grupos y así el profesor no es el centro de la actividad, llegando a ser un mero observador.

El orden de las cuatro habilidades no es casual de ningún modo, sino que tenemos en cuenta para establecerlo el proceso de adquisición de la lengua materna:

1. Escuchar.
2. Hablar.
3. Leer y escribir.

5. ERRORES

Hay, al menos, dos teorías que consideramos opuestas acerca de este tema:

– **Conductistas**: La gente aprende más rápido cuando logran responder correctamente. El sentimiento de haber logrado hacer algo bien es un aliciente para seguir aprendiendo. Es mucho más difícil aprender de los errores que de los éxitos; esto supone que debemos proponer actividades que estén totalmente al alcance de los alumnos, para que la posibilidad de error sea absolutamente mínima. Si un alumno hace "drills", difícilmente se equivocará. Los estímulos o modelos, y por tanto la respuesta, será buena.

– **Mentalistas:** Se les debería dar a los alumnos amplias posibilidades de cometer errores. Si queremos que realmente usen el lenguaje, que sean espontáneos, cometerán errores.

ERRORES. Proceso de aprendizaje del lenguaje.

Comienza el proceso escuchando un mensaje: *"Borj played tennis in Winbledon"*.

A través de sonidos instructurados completamente, se pasa a la formulación de una hipótesis. La hipótesis se comprueba mediante una producción personal. Ej. *"I played"*.

Esta hipótesis formada y utilizada, queda almacenada para un uso posterior.

Se produce otro mensaje basado en la hipótesis anterior, por ejemplo *"I goed"* y se usa un error. *(I went).*

Este error conduce a una reformulación de la hipótesis.

Este tipo de errores es muy positivo porque implica que se está llegando a la estructuralización del lenguaje.

Habría que ver el significado de los diferentes errores. Los ingleses parecen ser más tolerantes en variaciones de pronunciación que en variaciones sintácticas; y son más tolerantes cuando esas variaciones sintácticas son habladas que cuando son escritas.

Es evidente que estamos con esta último, por comunicación.

Cubrir las espectativas del profesor puede bloquear al alumno, porque teme decir mal lo que tiene que decir.

Si valoramos negativamente el error, puede inducir a un mayor bloqueo.

Qué errores nos interesan:

– Los individuales, cuando se repiten una y otra vez.

– Los generales del grupo.

Replantearíamos el tema ya dado si hay errores generales a todo el grupo, y lo haríamos con nuevos materiales y nueva forma de presentación. No se trata de que el alumno sienta que lo ha hecho tan mal que hay que repetirlo. Esta segunda presentación sería un refuerzo, es decir, algo positivo.

En general, nos preocuparían todos aquellos errores que supongan una ruptura en la cadena comunicativa.

6. EVALUACION

Normalmente evaluamos para medir la cantidad de conocimientos adquiridos en función de un programa de aprendizaje, o para evaluar éste, tratando de establecer porcentaje de éxito-fracaso, aunque nos tememos que esta segunda parte suela quedar bastante olvidada.

Vamos a delimitar ahora qué examinamos.

¿Examinamos acaso la capacidad de manejar cada elemento del lenguaje o las cuatro destrezas integradas?

No nos proponemos examinar el manejo del vocabulario, de la gramática o de la fonología, sino todas las destrezas integradas en función de la habilidad de comunicación real. Los elementos del lenguaje citado no son sino una ayuda para determinar problemas específicos de cada área, pero no debemos dotarlos de otro significado, porque el centrarnos exageradamente en el examen de éstos puede ir en detrimento de la capacidad comunicativa.

Es pues ésta, la que intentamos evaluar; la habilidad de comunicación. ¿Cómo?.

Es importante integrar todos los elementos que entran a formar parte del axto de comunicación: código, sistema, destrezas. Habrá pruebas para evaluar la capacidad receptora, la capacidad de hablar, la de entender las formas escritas del lenguaje, la de lectura, etc.

Si "saber un idioma" significa la habilidad de comunicarse en una situación concreta, entonces las pruebas de evaluación consistirán en situaciones simuladas para ver cómo de efectiva en la comunicación que se establece.

Ejemplos:

1. Where might somebody ask you this questions?
   "Excuse me, do you know where the nearest post-office is, please?"
   a) in your house.
   b) in your office.
   c) in the street.
   d) in a restaurant.

   What is the person saking you about?
   a) the price of stamps.
   b) the age of the post office.
   c) the position of the post office.
   d) the size of the post office.
2. You are on a train. You want to open the window. An old lady is sitting in front of you. What would y sou say?
3. Complete this dialogue;
   You– Mary, can I taks your rubber?
   Mari–
   You– Oh. Mary, please. I heed it.
   Mary–
   You– Thanks.

BIBLIOGRAFIA

PARA EL PROFESOR

– TEORICO

1. **English teaching perspectives** D. Byrne. Ed. Longman.
2. **E.L.T. Magazines.** Ed. E.L.T.
3. **Teaching english as a foreing language**. G. Brougton - C. Brumfit. Ed. Routledge.
4. **Forum magazines**. Ed. T.E.S.O.L.D.

– PRACTICO

1. **Teaching english through english.** J. Willis. Ed. Longman.
2. **Teaching Children foreing languages.** Finocchiaro. Ed. McGraw - Hill.
3. **Englisch as a second language.** Finocchiaro. Ed. McGraw - Hill.

– AUDIO-VISUAL

1. **Visual Aids for classroom interaction.** Modern English Publications.
2. **Visual materials for the language teaching.** Wright Longman.

– ORAL

1. **Teaching oral english. Byrne. Longman.**

– READING AND WRITING

1. **Teaching writing skills.** Byrne. Longman.

– PRONOUNCIATION

1. **Ship or sheer.** Baker. C.U.P.
2. **Sound intriguing.** Maley and Duff. C.U.P.

– GRAMMAR

1. **Comunicative grammar.** G. Leech - J. Svartvik. Longman.
2. **Practical english grammar.** Thompson - Martinet. C.U.P.

PARA UTILIZAR CON LOS ALUMNOS

1. **Drama techniques in language learning.** Maley - Duff Vackby. C.U.P.
2. **Games for language learning.** A. Wright - Beteridge. C.U.P.
3. **Language teaching games.** W.R. Lee. C.U.P.
4. **Famous british and american songs.** Longman.
5. **Face to face.** M.H. Long. Evans Bros Ltd.
6. **Come and play.** Didier.
7. **Dice books.** Mary Glasgow Pub.
8. **Click, Crown magazines.** Mary Glasgow Pub.
9. **The loch ness monster and 7 sketches.** Longman.
10. **Setreamline** B. Hartley - P. Viney. O.U.P.
11. **Are you listening?** W. Scott. O.U.P.
12. **Basic listening.** McDowell - Stevens. Arnold.

13. **Play games with english.** C. Granger. Heinemann.
14. **Say What you think.** Byrne - Wright.
15. **P.E.P. I, II, III.** Land. Longman.
16. **Act english.** Watcyn - Jones. Penguin.
17. **Off stage.** Case - Wilson. Heinemann.
18. **Jugsaw.** Mary Glasgow Pub.
19. **Oxford english pictures dictionary** (and work book) Parnwell - Layland. O.U.P.
20. **1 To 10.** Santillana.

Edinburgh Cycle Hire

8 Alvanley Terrace
Whitehouse Loan
Edinburgh EH9 1DU
031 228 6363

- 3 Speed
- 10 Speed
- Scotourist
- Tandems
- Roof Racks
- Bike Trailers
- Panniers
- Childs Seat

Booking

To save disappointment we would advise you to book, particularly at weekends and for hires of a week or longer.

For a booking fee of £1.00 per cycle (non returnable if booking is cancelled without 7 day's notice) we will reserve the cycle of your choice. For postal bookings, please send s.a.e. for confirmation.

Deposits

You will be asked for a deposit of £15 for a single cycle or accessory, £20 for a Scotourist and £30 for a tandem. On the safe return of your cycle, the deposit will be refunded in full.

Identification

We require proof of identification for all hires. Credit cards, birth certificate, passport, driving licence or bona fide I.D. cards/are acceptable.

Conditions

While any cycle and/or accessory is on hire it is considered to be in the care and protection of the hirer. Any loss or damage will be charged to the hirer.

A day's hire is defined as twenty four hours unless otherwise specified and late returns will be charged at normal hire rates.

All cycles are provided with a padlock and you are required to lock the cycle wherever it is left unattended.

A full list of Conditions of Hire is displayed in the Edinburgh Cycle Hire Shop.

Hours

1 April - 31 August
9.00 a.m. - 6.00 p.m.
Open 7 days a week
Winter hires phone Recycles 031-228 1368

BUS
15 ..... direct
16 ..... to within 100m
23 ..... to within 100m
45 ..... to within 100m

ON FOOT
Kings Theatre 5mins
Eglinton Cres 15mins
Tourist Office 20mins
Pollock Halls 20mins

Edinburgh Cycle Hire

Designed and Printed by **LETUSPRINT.**
181 Bruntsfield Place, Edinburgh,
EH10 5DG 031-229 8515

MY PAGE

stick draw write

Stick your photograph here.

What's your name?

My name's

Where are you from?

I'm from

What's your address?

My address is

How old are you?

I'm

What's your telephone number?

My telephone number's

When's your birthday?

My birthday's on

How heavy are you?

I'm kg

How tall are you?

I'm m cm

What colour's your hair?

My hair's

What colour are your eyes?

My eyes are

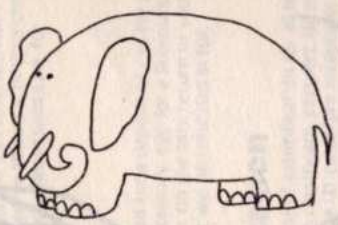
Stick photographs or draw pictures of your mother, father, brothers, sisters, pets or friends here.

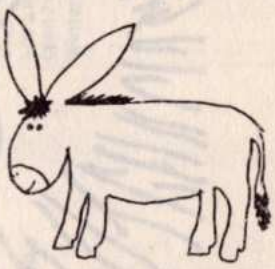
This is my Mum. Her name's.....

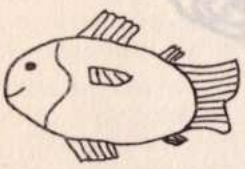
This is my Dad. His name's.....

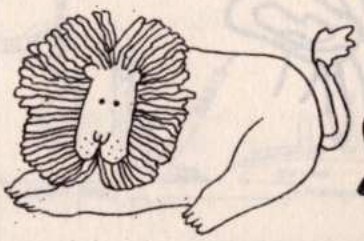
This is.....

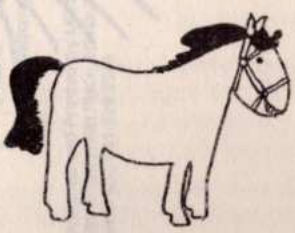
This is.....



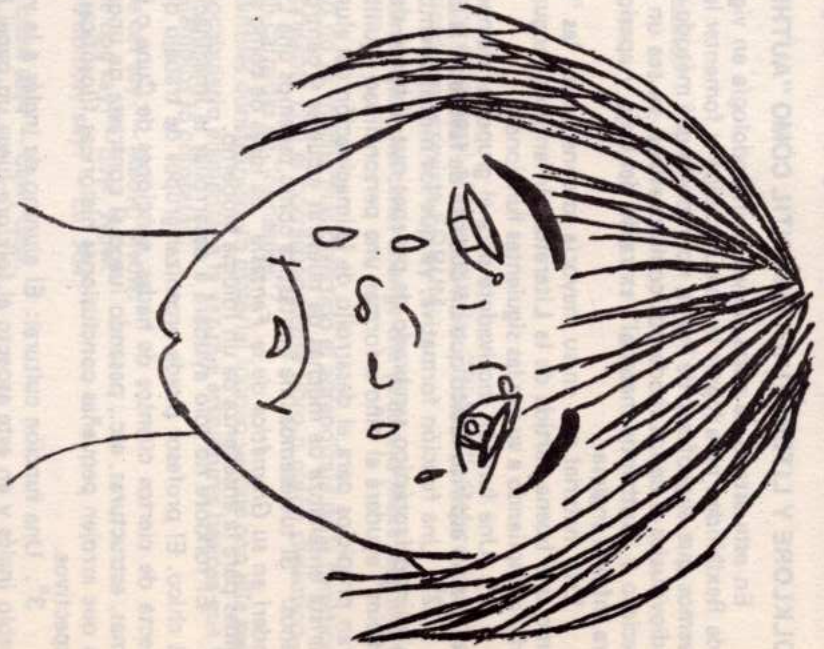


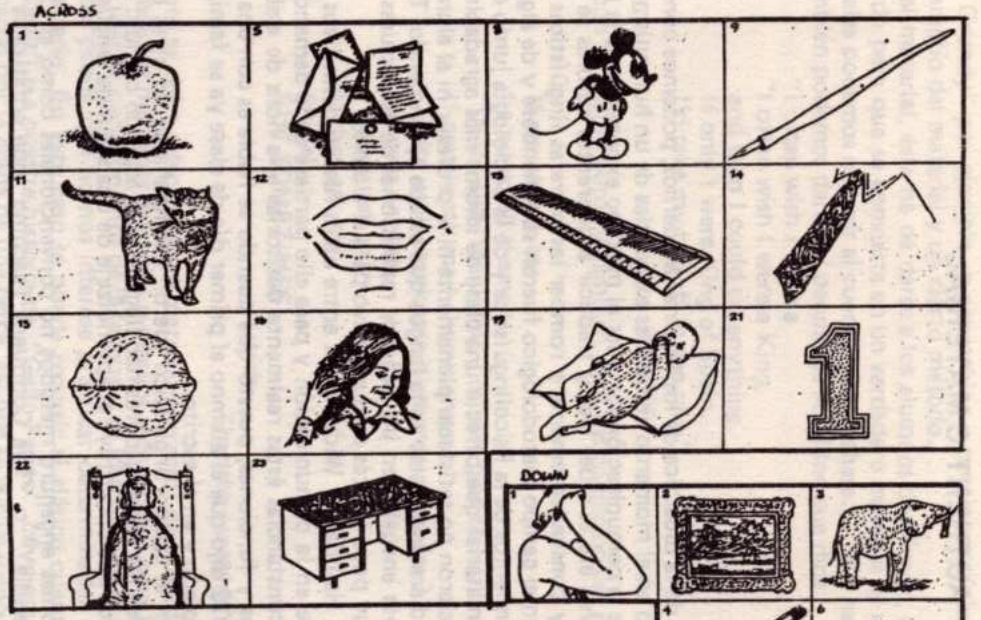


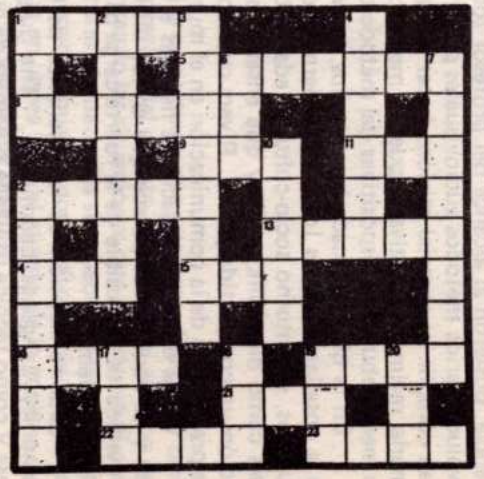


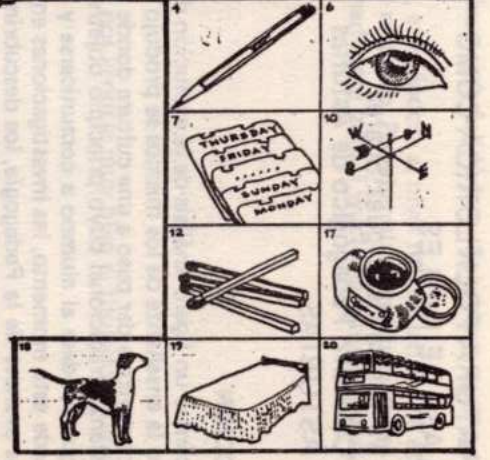


A PICTURE CROSSWORD









LA LITERATURA FOLKLORICA COMO "AUTHENTIC MATERIAL" EN LA CLASE DE INGLES

AUTOR : M. Teresa Rodríguez Suárez
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturias
C.A. : ASTURIAS

INTRODUCCION

Si hacemos un ligero análisis de la evolución de la didáctica de los Idiomas Modernos, podemos constatar que el cambio de actitud en la enseñanza de los mismos se produjo en el momento en que las exigencias de un humanismo casi exclusivamente literario comenzó a dar paso a una cultura donde la comunicación iba a ser el máximo exponente de la nueva era social. Así de una enseñanza tradicional cuyo principio objetivo era el saber leer y traducir a diferentes autores se pasó a otro tipo de enseñanza que ayudase al alumno a comunicarse y consiguientemente a romper las barreras lingüísticas existentes entre los pueblos. Desde este momento, las investigaciones en el campo metodológico fueron sucediéndose y de alguna manera completándose. Los avances de la Pedagogía, los descubrimientos de la Psicolingüística y de la Sociología junto con los avances de la Ciencia, pusieron al alcance del profesor todo un material que ofrecía una clase de idioma más agradable y efectiva. Pero los revolucionarios métodos audiovisuales pronto parecieron no satisfacer plenamente ni al profesor ni al alumno, ya que no parecían cumplir su esencial misión: hacer que este pudiera expresarse en la lengua que estaba aprendiendo. Tampoco conseguían tenerlo realmente motivado pues, a menudo, se veía envuelto en un tedio de repeticiones de estructuras acompañadas de las no menos aburridas dispositivas del método con muy poco interés comunicativo para el alumno.

En la última década los estudios de Wilkins, Halliday, y Widdowson entre otros fueron definitivos para que el enfoque de la enseñanza de los Idiomas Modernos se basase en la comunicación y para ello partiese de la demanda de intereses de los alumnos, su entorno socio-cultural, edad, etc., circunstancias éstas realmente decisorias a la hora de elaborar un "syllabus", pues como dice Wilkins "hay que enseñar nociones y funciones, puesto que cuando se habla es con una intención", preocupación ya compartida por W. Rivers cuando en 1972 dijo que el alumno el primer día de clase ya se familiarizara con el sistema pragmático de la comunicación en el mundo hablado y en el escrito.

Todas estas investigaciones llevadas a cabo en el campo lingüístico fueron acompañadas de otras en el campo pedagógico y es aquí donde parece que en los últimos años los investigadores han llegado a un acuerdo común: liberar al alumno en la medida de lo posible de la fuerte carga psicológica que constituye el aprendizaje de una segunda lengua y llegar a motivarle al mismo tiempo.

Esta concepción de la enseñanza de los idiomas engendró métodos no convencionales como el "SilenteWay"[1], "The Comunity Language Learning"[2], "The Suggestopaedia"[3] o "The Confluent Teaching" que enfatiza la comunicación en la clase y como técnica utiliza la dinámica de grupo y los juegos dramáticos.

FOLKLORE Y LITERATURA INFANTIL COMO "AUTHENTIC MATERIAL"

En este estado de cosas donde la metodología en vigor parecen estar de acuerdo en llevar al aula un aire de distensión y de flexibilidad para lograr la comunicación y fomentar la creatividad e imaginación así como el sentido crítico del alumno, creemos que el profesor de inglés, no importa qué método utilice en su clase, ya sea partidario de los métodos directos, de los audiovisuales o de los modernos comunicativos, ya sea un creador ecléctico de su propio método, tiene en su mano todo un precioso y "authentic material" extraido del viejo y apasionante mundo folklórico anglosajón y de la extraordinaria Literatura Infantil Inglesa.

Este material que en su mayoría lo constituyen las "Nursery Rhymes", "Folk Songs", "Riddles" y "Fairy Tales" así como una buena partida de la Literatura Infantil de lengua inglesa, puede ser muy útil a la clase como actividad complementaria, cumpliendo a su vez las siguientes funciones:

1ª. Una función motivadora para el grupo, al tiempo que tonificante en cuanto que contribuye a romper la rutina y conlleva un espíritu lúdico que sin duda ha de favorecer la comunicación en la clase.

2ª. Una función formativa, ya que los mitos, cuentos de hadas y la literatura folklórica en general presentan al lector un mundo fantástico sembrado de pruebas que el héroe debe afrontar y superar. Este mundo según el psicólogo Bruno Bettelheim[4] ayudará al niño a formar una personalidad equilibrada. Por otra parte los héroes maravillosos y el mundo fantástico serán propicios para el desarrollo de la imaginación del alumno contrarrestando un poco la tan a menudo dogmatizante y utilitarista enseñanza de muchas de nuestras escuelas y centros de Secundaria. La imaginación es algo que Novalis ya echaba de menos: "Si tuviésemos una Fantástica como tenemos una Lógica ya habríamos descubierto el arte de inventar", decía. Gianni Roderi en su *Gramática de la Fantasía*[5] da ideas de cómo se puede crear y recrear con la lengua y estas fórmulas son también válidas para la enseñanza de un Idioma Moderno.

El folklore no sólo ayudará a desarrollar la imaginación y la memoria, sino también el espíritu investigador y analítico del chico. El profesor puede organizar grupos de trabajo que recopilen material inglés y español a partir de una bibliografía selecta de ciertos cuentos de hadas, canciones de Cuna o Corro o formas de sorteo del juego. Después los clasificarían por temas, estructuras, etc., pasando luego al contraste de unos con otros. De ello también pueden surgir trabajos interdisciplinares que arrojen pequeñas conclusiones históricas filosóficas o sociales, siempre bajo la coordinación y ayuda de los profesores respectivos.

3ª. Una función cultural: El alumno de inglés a la vez que estudia la lengua ha de conocer la cultura y costumbres del pueblo inglés y en este aspecto el folklore juega un papel importantísimo porque está fuertemente enraizado en el pueblo, y de tal manera esto es así que las "Nursery Rhymes" y los "Fairy Tales" constituyen todo un ritual en las relaciones madre-hijo. El ritmo, la rima de la "Nursery Rhyme" quedarán profundamente grabados en la mente del pequeño y éste las recordará toda su vida hasta que el ciclo se repita de nuevo.

Nuestro alumnos también podrán comprobar que en el folklore inglés también existen las hadas, que allí "Caperucita Roja" se llama "Little Red Riding Hood", y "Pulgarcito" es "Tom Thumb", etc., que todos estos personajes de los cuentos de hadas son comunes a casi todos los pueblos indoeuropeos por ser derivaciones de mitos antiguos.

4ª. Una función lingüística en cuanto que puede convertirse en un excelente material de refuerzo. Y es este último punto el que a nosotros, como profesores de inglés, más nos interesa.

Pero, ¿cómo puede un "Fairy Tale" o una "Nursery Rhyme" constituirse en material aprovechable para la clase de inglés? Primeramente por la cantidad de estructuras repetitivas que presentan, en segundo lugar porque el ritmo y la rima que poseen las Canciones de Cuna es tan contagiosa que pronto se fijan en la memoria.

En efecto, la idea no es original. Son ya viejos los manuales que introducían de forma esporádica algún poemilla infantil

como "Salomon Grundy" por ejemplo, o proverbios o canciones típicamente folklóricas. Solamente que nosotros proponemos un uso más amplio del material y un cierto método.

Referente al material, ésta ha de darse a los alumnos dosificado, ateniéndose al nivel real de lengua de éstos, y correctamente seleccionado para que se convierta en un verdadero material de refuerzo. Por ejemplo, supongamos que queremos revisar los condicionales podemos recurrir al cuento de la lechera:... "If I had more milk, I wuold earn more money; if I had more money I..." o también podemos darles el peoma de A. Milne que dice:

"I often wish I were a
"I often wish I were a King,
and then I could do anything.
If only I were King of Spain,
I'd take my hat off in the rain."
etc., etc.[6]

Siguiendo con el mismo autor y también para los condicionales nos vendría muy bien el titulado *"Politeness"* que reza así:

If people ask me,
I always tell them:
"Quite well, thankyou, I'm very glad to say".
If people ask me I always answer,
"Quite well, thankyou, how are you to-day?.
I always answer,
I always tell them
If they ask me
politely....
BUT SOMETIMES
I wish
That they wouldn't.[6]

No solamente se debe seleccionar el material correcto, de acuerdo con las estructuras que queramos fijar, sino también se ha de saber presentar mediante grabados o dibujos secuenciales para la explotación del cuento, obligando al alumno de una forma indirecta a usar su conocimiento de la lengua y su imaginación al ir inventando las situaciones que encadenan el cuento.

Algunas veces puede que no nos interese practicar determinadas estructuras gramaticales sino hacer un repaso de todo, incluido el vocabulario. En este caso se puede recurrir al clásico cuento de encadenamiento como el conocido "this is the House that Jack built" o a nuestra historia de. "Gallo Perico", cuyo equivalente en inglés sería el cuento de la anciana que no puede pasar a su cerdo por la grada de una cerca, así que se vuelve y encuentra a un perro y le dice:

"Dog, Dog bite pig!
Pig won't get over the stile;
and I shan't get home tonight.

But the dog wuold not.
She went a little farther and she met a stick. So sha saind:

Stick, Stick, beat dog!
dog won't bite pig;
Pig won't get over stile,
and I shan't get home tonight"[7]

Y así sucesivamente hasta terminar el cuento si se desea.

Para ampliar el léxico tienen un interés especial los cuentos en general al igual que las "Riddles". Referente al uso de estas nos dice Anne Luise Sen en su artículo recientemente publicado en la revista FORUM:

"With riddles, the teacher has an opportunity to bring humor into the class, change the pace and make learning vocabulary a joy rather than a chore".[8]

En cuanto a la práctica de fonemas y entonación, ¿Acaso no es mucho más divertido el aprendizaje de la fonética mediante canciones —suyas grabaciones el mercado editorial ya presenta con el correspondiente libro o guión didáctico— y a través de poemas y rimas infantiles aunque frecuentemente vayan cargadas de "nonsense"?.

En la enseñanza de idiomas a niños pequeños las rimas infantiles constituyen un material idóneo ya que con ella pueden aprender a contar los días de la semana, multitud de verbos y vocabulario elemental a la vez que estructuras básicas que fácilmente retendrán debido a lo repetitivas que son. Los siguientes ejemplos lo constatan:

One, two,
Put on your shoe,
Three, four,
Knoek althe door,
Five, six,
Pick up sticks.
Etc. Etc.[9]

What does the cat say? — Meow, Meow.
What does the dog say? —Bow, Wow.
What does the donkey say? — Ea, Aw.

Wat does the crow say? — Caw, Caw.
What does the farmer say? —Shoo, Shoo.
Etc., etc.[9]

Estos ejemplos mencionados son también ilustrativos de lo idóneas que son las "Nursery Rhymes para la práctica y adquisición de la entonación y del ritmo natural de la lengua inglesa, evitando, por ejemplo, que se acentuen las formas débiles, uno de los defectos más corrientes en hablantes no nativos, incluso a niveles avanzados.

Referente a los cuentos también pueden servir para desarrollar el nivel de comprensión en el alumno. Para ello se empieza por leer el cuento en voz alta o si se trata de uno grabado se les pone la cinta. Debido a las características orales del cuento creemos que es mejor contarlo; para ello el profesor deberá de atenerse siempre a un guión preparado de antemano que respete las estructuras narrativas y el vocabulario conocido por el alumno y lleve el esqueleto temático. El profesor comienza: "Once upon a time..." y va contando el cuento lenta y paulatinamente al tiempo que actua al irse metiendo en los personajes. Pronto la clase se contagiará del embrujo y al llegar al climax de la acción: "Oh! Gramma uhat big teeth you've got!", dos opciones se pueden tomar:

1. Decirles que terminen el cuento de forma oral o escrita, si tienen un cierto nivel de inglés.
2. Terminar de contarlo uno mismo y luego proceder a representarlo ayudados de "cards", franelograma, marionetas o utilizando el material que algunas editoriales ofrecen como complementario para la enseñanza de la lengua materna en preescolar y primero de E.G.B.

La explotación del cuento dependerá en gran parte de la imaginación del profesor, pues por ejemplo a partir de finales distintos se pueden establecer puntos de discusión en clases avanzadas, o bien hacer una mezcla de "collages" con varios finales o con trozos de cuentos distintos, lo que a veces puede dar lugar a composiciones realmente filosóficas o a otras llenas de "nonsense" o a párrafos verdaderamente cómicos e ingeniosos.

Otra posibilidad podría ser la de continuar el cuento a partir de una hipótesis formulada por el profesor– caso de que se quiera practicar una determinada estructura; ej.: "Wat would have happened if Little Red Ridding Hood had killed the woolf in her way to her grand-mother's house?".

A propósito de los Cuentos de Hadas y de los Cuentos Infantiles hemos de mencionar que se están convirtiendo en un material cada vez más utilizado para la enseñanza de la lengua madre y por consiguiente mucho de este material también puede aprovecharse para enseñar una segunda lengua. Ya hemos mencionado como ciertas editoriales españolas se interesan en el tema y ya ofrecen "posters" de cuentos de Hadas clásicos con personajes recortables para trabajar con ellos y darles movilidad. En Inglaterra hay firmas que editan cuentos infantiles que van acompañados de las consiguientes diapositivas y casettes. Varios de ellos pueden ser aplicables a la clase de Idiomas como "listening comprehensión" y también para fijar estructuras fáciles o presentar situaciones de la vida diaria que pueden ayudar a estimular la comunicación.

Lamentamos no tener tiempo de hablar aquí de lo valioso que algunos cuentos infantiles modernos sin texto, pueden ser para que los alumnos vayan reconstruyendo la historieta; o de aquellos otros que con lenguaje fácil presentan temas actuales como el pacifismo, tema vital en The "Story of Ferdinand" de Mundo-Leaf[10].

Tan sólo quisiera que esta comunicación despertase en el profesor de inglés una curiosidad que lo llevase a hurgar en el mundo folklórico y en la Literatura Infantil Inglesa a la búsqueda de un material que estimamos ciertamente útil en la enseñanza del idioma –como esperamos haber explicado– y que sin duda traerá al aula un aire de festejo preñado de belleza y fantasía.

NOTAS:

1. Young, Roslyn: Le "Silent Way" en *Le Français dans le monde*, núm. 175, Feb-Mar. 1983; pp. 51-55.
2. Stevick, E. - *A. way and ways*; Newbury House, 1980.
3. Saféris, Fanny - *Une révolution dans l'art d'aprendre*; Laffront; 1978.
4. Bettelheim, Brune - *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*; Crítica. Barcelona, 1979.
5. Rodari, Gianni - *Gramática de la fantasía*, Reforma de la Escuela. Barcelona.
6. Milne, A.A. - *When we were very young*; Methuen (Magnet, ed.) London, 1977.
7. Mother Goose Nursery Rhymes; Pan Books. London, 1978.
8. Sen, Anne Luise -"Teaching vocabulary through Riddles" en FORUM, v. 21, núm. 2, April, 1983.
9. Dakin, Julia - *Songs and Rhymes for the Teaching o English;* Longman, 1968.
10. Leaf, Munro - *The Story of Ferdinand*. Penguin.

FUNCION DE LOS IDIOMAS EN EL CURRICULUM DE EGB, BUPy FP

AUTOR : J.A. Alvarez, F. García Salmones
M.R.P. : Asociación Asturiana de Prof. Lenguas Extranjeras
C.A. : ASTURIAS

PARTE PRIMERA (TEORICA)

El título de esta ponencia es, din duda, ambigua. Pero la pregunta que subyace es, llanamente, ésta ¿Qué pintan los idiomas en los programas de estudio de EGB, BUP y FP.? Sin referirnos, de momento, a los documentos oficiales, nos parece que han de existir dos tipos de funciones, o de razones, que expliquen la aparición de la asignatura Lengua Extranjera en los programas de los distintos niveles de enseñanza.

a. funciones de tipo (admítase la redundancia) *funcional*, es decir, la presencia de la lengua extranjera en los programas se justificaría por las ventajas que de su utilización presente o futura, en la vida adulta profesional, derivaría el niño o el adolescnete.

b. funciones de tipo *formativo básico*, según las cuales la lengua segunda aparecería en los programas como una disciplina necesaria para la adecuada formación humanística del escolar, de tal modo que su ausencia dentro de esos programas conduciría a una carencia esencial en la formación integral de la personalidad del futuro adulto, independientemente de que vaya o no a emplear utilitariamente la lengua extranjera (y menos aún la lengua extranjera que en concreto se estudia: el francés o el inglés o cualesquiera) en su actividad profesional o de ocio.

Trataremos aquí de abordar, brevemente, ambos aspectos, concentrándonos más bien, en esta primera parte de la ponencia, en las funciones de tipo formativo básico. Cuando se habla de la función que las matemáticas tienen, p.e., en la EGB, no se insiste esencialmente sobre su utilización práctica futura; no se argumenta, p.e., que en un mundo cuyas relaciones se reducen, en último extremo, a intercambios comerciales, en la mayoría de los cuales no interviene el dinero, es preciso preparar al alumno a conocer el valor de lo que da o recibe. Se subraya, al contrario, su valor para la estructuración lógica de los cerebros infantiles, para "enseñar al niño a pensar". Claro que, en el futuro, las matemáticas van a seguir siendo útiles. Pero al 99 por ciento de los futuros adultos les sobrará con el conocimiento de las cuatro operaciones básicas, que, por otro lado, no utilizará, quizá, de forma sistemática, más que para cumplimentar la declaración sobre la renta. Y ¿qué decir de las áreas de los polígonos, o de los volúmenes de los poliedros, y de los complejos teoremas clásicos? Si su presencia en los programas debiese justificarse por su utilización futura por parte de escolar, un importante número de los contenidos de aquéllos deberían comenzar a desaparecer.

La pregunta que nos hacemos, entonces, es ésta: "La enseñanza de la Lengua Extranjera, ¿tendría una formación formativa básica semejante a la que, con toda razón, se supone a la enseñanza del lenguaje matemático o de la lengua materna, por ejemplo?

No brota la pregunta de ningún deseo de divertimento intelectual, ni busca asentar las bases que jurtifiquen actitudes competitivas de ningún orden con el resto de las disciplinas. Lo que intenta es indagar sobre el sentido de nuestra actividad profesional, de modo que la respuesta que obtengamos condicionará el desarrollo de la misma en todos sus extremos: los contenidos y objetivos de los programas, metodología y teóricas, horarios, lengua/s a enseñar... y hasta si tiene sentido enseñar una lengua en estos niveles obligatorios. Condicionará, sobre todo —y eso es, quizá, lo más importante— la relación que nosotros mismos mantengamos con la lengua extranjera y con nuestra actividad docente, y nos ofrecerá o nos negará argumentos para utilizar ante la administración, los colegas, los alumnos y los padres de los alumnos, de cara a presentar y hacer compartir una imagen distinta (menos superficial y más básica y profundamente formativa) de la enseñanza de las lenguas extranjeras... En definitiva, y estas tomas de posición indica ya el sentido de la respuesta a la pregunta que nos estamos formulando, mientras la Lengua Extranjera siga siendo considerada en el curriculum escolar como una disciplina de hipotética utilidad futura, no pasará de ser contemplada por todos (hasta por nosotros mismos) como una de aquella "Marías", en cuyo sentido dentro de los programas nadie creía.

Si acudimos a las famosas NUEVAS ORIENTACIONES, que desarrollan la Ley General de Educación, podemos leer que "el aprendizaje de una lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área de lenguaje". Y, tras asegurar que "en la EGB, deben sentarse las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera", se señala, como conclusión del apartado destinado a los objetivos: "En todo caso, se pretende la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:

a. el acercamiento a una segunda cultura, que suponga la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos;

b. un futuro intercambio comercial, técnico y cultural;

c. la adquisición de información, no disponible, a través de la lengua, para su utilización posterior en la vida social y profesional nacional".

Atendiendo a lo que aquí se dice, pueden hacerse dos tipos de consideraciones: positivas unas, negativas otras (desde esta perspectiva, naturalmente).

En primer término, aunque no se diga expresamente, parece, a nivel de declaraciones, concederse a la lengua extranjera algo de esa función formativa básica sobre la que estamos reflexionando, puesto que los objetivos generales de la educación que el idioma extranjero debe *reforzar* tienen como finalidad "proporcionar una formación humana y científica, fundamentalmente iguales, adecuada a la sociedad de nuestro tiempo y al progreso de la ciencia,... formar integralmente al alumno, desarrollando su personalidad". Y se añade: "Es preciso resaltar lo específico de cada alumno, haciéndole descubrir y desarrollar su propia personalidad, integrándole y formándole a la vez para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas dos vertientes, individual y social, implican el cultivo de valores humanos fundamentales para la madurez y el desarrollo armónico de los alumnos". Todo lo cual se concreta en una lista de objetivos, entre los que subrayamos dos que pueden ser "reforzados" muy directamente por la apropiación de una lengua extranjera:

— "Desarrollo de actitudes básicas para facilitar la adaptación e integración de los alumnos en la sociedad y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional", y la

— "Adquisición de conocimientos, automatismos y actitudes que faciliten la orientación vocacional y profesional".

En cuanto al papel de la enseñanza de la lengua extranjera como "reforzadora" de los objetivos específicos del área de lenguaje, se desprende que ese reforzamiento consistirá en ayudar a que "el alumno sea capaz de controlar y dominar las diferentes posibilidades de formación lingüística", a dotarle "de unos medios expresivos adecuados a su experiencia personal", y a que sea capaz de "percibir que la lengua es capaz de convertirse en obra de arte".

En segundo lugar, y contradictoriamente, de hecho, los objetivos que expresamente se señalan a la enseñanza de las lenguas extranjeras difícilmente se compadecen con los objetivos de "reforzamiento" que acabamos de comentar. En efecto,

no se dice que ha de adquirirse la lengua extranjera sino "sentarse las bases" para ello; tampoco se propone "el acercamiento a una segunda cultura", sino "la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite ese acercamiento; y en cuanto a "la adquisición de información, no disponible a través de la lengua" (ambigua fórmula ésta: ¿de qué lengua se trata?), que también debe facilitar la lengua extranjera, no se plantea como de utilidad inmediata, sino para "su utilización posterior en la vida social y profesional nacional", es decir, para un hipotético futuro, como el del "intercambio comercial, técnico y cultural". Así pues, lo que de un lado parece propiciarse, se limita del otro. En cualquier caso, no estamos aquí, como siempre ocurre, más que en el nivel de las declaraciones más o menos solemnes, sin las referencias adecuadas, que serían: de una parte, la concepción que de la lengua extranjera se tiene; de otra, el tipo de práctica que se propone y, al mismo tiempo y sobre todo, el que se posibilita y realmente tiene lugar. La función que la lengua extranjera debería cumplir, al nivel básico a que nos referimos, dependerá del primero de estos dos extremos; la función que, de hecho, cumple, del segundo. De este segundo eje, o referencia, cada cual tiene experiencia, y no corresponde aquí el tratarlo.

Pero intentemos, de una vez, dar respuesta a la cuestión de si la Lengua Extranjera cumple o no funciones de formación básica, analizando, para ello, qué es, en realidad, una lengua. Reflexionar con rigor sobre este tema exigiría mucho más tiempo del que disponemos. De modo que será preciso limitarse a una serie de afirmaciones que conarán, necesariamente, a asertos dogmáticos o peticiones de principio: cada lengua no es, simplemente, una nomenclatura distinta para designar una realidad que es común a todas ellas; cada lengua es la expresión (y el instrumento) de una distinta construcción de la realidad, de un modo diferente de concebir y experimentar el mundo, el vehículo de una original memoria colectiva, según la frase de Whorf, que hemos adoptado en el sello de AAPLE, nuestra asociación ("Una lengua es la memoria del pueblo que la habla"); una lengua representa simbólicamente el tipo de respuesta que una determinada comunidad nacional da a los problemas que como tal tiene planteados. Pero, al mismo tiempo, no es una respuesta uniforme, porque la comunidad que habla esa lengua no es un todo homogéneo, sino múltiple y complejo.

Desde la perspectiva anterior, enseñar/aprender una lengua extranjera sobrepasa el mero ejercicio memorístico o el simple dominio de una serie de destrezas, y supone confrontar lo que la lengua materna ha constituído dogmáticamente como "la realidad" a la "realidad" construida por la lengua extranjera.

Para resumir, se puede decir que enseñar/aprender una lengua extranjera es enseñar/aprender *un nuevo comportamiento humano*. Ello, a dos niveles: uno, que supone la apropiación de nuevas técnicas corporales (auditivas, articulatorias, visuales, gestuales); otro, que exige el acceso a una nueva sensibilidad, a una nueva afectividad y a un nuevo modo de conocimiento (y de acceso al conocimiento) y de construcción de la realidad, a un nuevo modo de reaccionar sensitiva, afectiva y conceptualmente ante el entorno propio de la lengua objeto de aprendizaje y ante la misma lengua. Según Basil Bernstein (LANGUAGE ET CLASSES SOCIALES, Editions de Minuit, pp. 125 y 129), "...función esencial (de la lengua es) transmitir la cultura y, por lo tanto, *condicionar el comportamiento de los sujetos*". De aquí la importancia del profesor de idiomas.

Cada uno puede ahora, fácilmente, responder a la pregunta que ha motivado esta parte de la ponencia: la enseñanza de los idiomas, ¿tiene en el curriculum de EGB, BUP y FP funciones de formación básica, y cuáles? Podemos, a modo indicativo, enumerar algunas de ellas: la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es una escuela de relativación, y la relatividad, la duda respecto a todo lo que se presente como dogmático es indispensable a la formación de un espíritu crítico, científico y democrático; la apropiación de una lengua es una escuela de tolerancia, de flexibilidad de espíritu; el diálogo con una lengua extranjera enriquece y extiende los horizontes individuales (y los colectivos), agudiza y modula la sensibilidad y la afectividad; etc.

Y a modo de conclusión de esta primera parte, digamos que es este *enfoque nuevo* del mundo circundante, este "plasticidad", como la denomina Lewis Balkan, lo que dota al hablante bilingüe (y sólo, naturalmente, en la medida en que nuestros alumnos se aproximen a este calificativo) de unas mayores posibilidades a la hora de afrontar situaciones nuevas o resolver problemas complejos (véase su obra "Les affets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles"; Aimav, Bruselas, 1970). Y es la comprobación de esta superioridad intelectual de los miembros del grupo bilingüe sobre el monolingüe lo que hace plantearse al autor la posibilidad y conveniencia de implantar el idioma extranjero ya desde la escuela maternal, en aquellos centros donde la disponibilidad de profesorado competente y deseoso de cooperar lo hagan posible.

PARTE SEGUNDA (PRACTICA)

La función del idioma extranjero, en cuanto instrumento que permitirá al alumno interpretar y expresar la realidad desde ópticas y con elementos diversos,... ese mayor enriquecimiento intelectual y cultural es, sin duda, primordial. AHORA BIEN, la pregunta que nos hacemos y que transmitimos a Vds. es la siguiente: ¿Es ésta la función específica del idioma extranjero? ¿No podrían otras materias del curriculum reclamar para sí similares o parecidas funciones? Por ejemplo, el arte, la filosofía, la literatura, etc., que también dotan al alumno de medios para percibir, analizar y expresar el medio circundante de una manera original y rica en matices. ¿Dónde radica, pues, lo específico, lo diferencial del idioma extranjero, si se le compara con otras materias de los distintos niveles? Sobre todo con relación a algunas materias de la rama de "ciencias", que no será necesario nombrar, por estar en la mente de todos, y que parecen monopolizar la atención de centros y padres, así como buena parte de las energías y tiempo de nuestros alumnos, en detrimento, obviamente, de lo demás, idioma oncluido. ¿Qué tienen estas materias, así llamadas "científicas", que tan valoradas son por nuestros alumnos y sociedad en general? E, cinluso también, por la Administración; un dato, tan sólo, de la actuación del Ministerio con respecto a la enseñanza de la Lengua extranjera en nuestros centros: ¿cuántas aulas de idioma, tan indispensables, existen —no diremos, ya, con su correspondiente equipamiento—, cuántas aulas de idioma, simplemente, tenemos por cada laboratorio de física, química, gimnasio, etc.?

Qué tienen estas asignaturas, entonces?: en el orden general, nada que no tengan los idiomas. Nos referimos a la función general, teórica, formativa de la mente..., que es la misma o similar. ¿Dónde radica, pues, la diferencia? Desde siempre (no diremos aquí si con justicia o sobrevaloración) la sociedad en general ha considerado a ciertas materias como "prácticas", "útiles", "de provecho". Una disciplina que goce de esta reputación contará con apoyo desde arriba (léase autoridades), desde abajo (alumnos) y desde fuera (sociedad).

¿Y cuál ha sido, en el pasado, la función del idioma extranjero en la enseñanza primaria y secundaria, ya sea bachiller o formación profesional? ¿No habrá sido, quizá, un tanto "elitista", "cultural" (en el puro sentido de cultivo intelectual)? ¿No erá que el idioma extranjero ha sido considerado, consecuentemente, como un signo externo, un distintivo de clase, un complemento, como pudieran haberlo sido el conservatorio de música o la clase de ballet? ¿Cómo explicar, si no, el modo en que, tradicionalmente, se viene considerando al idioma extranjero dentro del curriculum? ¿Tendrán, acaso, razón los que piensan que el idioma extranjero es algo "accesorio", "secundario", junto a las otras materias realmente "útiles"?

Nos proponemos hacer ver que, evidentemente, se equivocan,... y se equivocan por completo. El idioma extranjero tiene también, y sobre todo, una función específica, concreta, útil y práctica. Y sólo si ponemos el énfasis en este aspecto lograremos superar el —por qué no decirlo— cierto "postergamiento" respecto a otras materias del curriculum, y también respecto a otros países de Europa, donde la enseñanza de un segundo idioma extranjero es, ya, algo normal y el aprendizaje, algo real. El enfoque adecuado y correcto de la función tiene una importancia. Sobremanera, si tenemos en cuenta el papel que va s jugar

en la selección de contenidos, nivel de exigencia, metodología, y en la *motivación* (factor crucial, éste último, para poder tener éxito en cualquier empresa escolar). Esta función habrá de determinarse en base a los fines y objetivos concretos. Y éstos los especificaremos mejor si nos centramos en el momento que nos toca vivir y en el espacio geográfico en que nos movemos. Dentro del marco europeo está siendo, y cada vez será más normal el viajar por motivos personales o profesionales. Sabiendo que en estancias en el extranjero el máximo condicionante es siempre el componente lingüístico (mayor aún que el factor económico), es aquí donde nuestros estudiantes encontrarán de verdadera utilidad el manejo de un idioma extranjero.

Por eso, a la hora de intentar definir la función del idioma extranjero, debemos tener muy presentes los intereses y necesidades actuales y futuras de los alumnos —como ésta que nunca debiera tratarse de manera general. No pueden ser iguales los intereses, p.e., de un alumno de FP., que necesitará también un idioma técnico (industrial o comercial) y ejercitarse en comprensión escrita de los temas apropiados. No pueden ser iguales —insistimos— que los de un alumno de EGB o BUP que no vaya a continuar estudiando y necesitará, quizá, unos niveles orales y escritos elementales que le permitan "defenderse" en un trabajo, viaje o contacto. Ni pueden ser los mismos los del futuro universitario, que se encuentra en COU, con la idea de hacer medicina o biológicas o físicas, y que necesitará, además de sobrevenir en los contactos con extranjeros, poder acceder a una bibliografía no traducida, que le permita estar al día y progresar en su especialidad.

Y, aparte de todo esto, debemos tener en cuenta que habrá que proporcionar a nuestros estudiantes de las distintas etapas los medios básicos para que puedan perfeccionarse en un futuro, según las necesidades concretas que les puedan ir surgiendo.

Hay una cierta tendencia a considerar el papel del idioma extranjero en el corriculum como algo que bien pudiera serle de utilidad al alumno, pero siempre, en todo caso, en un hipotético y lejano futuro que, quizá, nunca llegue. Consideramos está en un error quien piense que el alumno ha de esperarse a completar el ciclo escolar para poder ejercitar unas destrezas supuestamente adquiridas. Tal retraso sería inconveniente, además de innecesario. Piénsese en contactos con extranjeros visitantes, correspondencia postal con otros países, viajes, acceso a literatura en ese idioma, etc. Cosas todas que deben y, en buena parte, pueden iniciarse ya en el período escolar. Y no se ha hecho, quizá, el suficiente hincapié en un aspecto del idioma extranjero que se refiere a una función específica del idioma que difícilmente podrá llenar ninguna otra asignatura del curriculum con la misma intensidad, por mucha coordinación interdisciplinar que hubiere. Nos estamos refiriendo —como ya habrán adividado— al papel de nexo, de unión entre las distintas materias, de reforzamiento de los contenidos de éstas..., papel reservado al idioma extranjero. Y no creemos estar exagerando, pues en la clase de idioma se pueden tocar, prácticamente, todos los temas, desde el arte a las ciencias naturales, desde la religión/ética a los problemas de lógica.

Y entramos ya en algo que va firmemente unido y deriva directamente de la definición de función: nos referimos, naturalmente, a la metodología. Si la función del idioma es "secundaria", para "elites", etc., es normal, entonces, que los métodos de enseñanza pongan gran énfasis en la "corrección", la "exactitud", la "perfección",... todo lo cual, dada la escasez de horas disponibles para impartir la clase, irá, irremisiblemente, en detrimento de grandes grupos de alumnos, que nunca alcanzarán, así, fluidez de expresión. Si, por el contrario, la función del idioma es la comunicación —simplemente comunicación— y no el imposible intento de confundirse con el hablante nativo..., ENTONCES, el énfasis metodológico se pondrá, consecuentemente, en la *fluidez*, lo cual requerirá una mayor participación del estudiante, traerá consigo mayor motivación y sensación de realización por su parte, eliminará, asimismo, buena parte de la frustración que, a veces, impera y redundará, por ende, en provecho de todos.

Permítasenos, antes de concluir, citar, tan sólo, tres líneas de la conocida obra de J.A. van Ek, escrita ya hace unos años para el Consejo de Europa. Es el tan nombrado "Threshold Level for Modern Language Learning in Schools", el llamado "nivel umbral", con su método funcional-nocional, en que se basan buena parte de los libros de texto que están apareciendo últimamente, y en cuya línea decididamente van, al parecer, las nuevas orientqciones de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Línea que, ya desde aquí y ahora apoyamos, aunque no podemos decir lo mismo del exiguo número de horas que, parece ser, se pretende asignar a la consecución del objetivo. Materias habrá en que un insuficiente contacto alumno-profesor pueda ser compensado, en mayor o menor medida, con el trabajo personal del alumno en casa. No es este el caso, ni mucho menos, con la Lengua Extranjera, que entraña participación real y frecuente en clase como principal medio para que el mayor número de alumnos logre un dominio (siquiera mínimo, pero práctico, no teórico) de unas destrezas sobre todo orales, como veremos en esta breve cita de van Ek: "El objetivo de aprendizaje de la Lengua Extranjera debiera

- ser tal que fuera *asequible para la gran mayoría de los alumnos,*
- corresponder a un *nivel de dominio mínimo,*
- hacer posible la comunicación con niños o adultos, *especialmente oral,* en la lengua estudiada".

Una última observación: si una de las finalidades de la educación es reparar las desigualdades de origen social con que nacen los individuos, admitir que los únicos que pueden aprender la Lengua Extranjera son aquellos que tienen la posibilidad de viajar al extranjero o de acudir a un centro privado especializado, es admitir nuestro propio fracaso y confirmar y avalar esas desigualdades. Mejorar, pues, las condiciones en que ejercemos nuestra enseñanza, de modo que se puedan cumplir los objetivos planteados, y que la apropiación de una lengua extranjera no sea una cuestión de privilegio de clase. Y exigirle a la Administración que cree las condiciones materiales (aulas de idioma, instrumentos técnicos, ampliación de horario, reducción de número de alumnos por aula) y humanas (formación y reciclaje del profesorado) para que esto pueda ser así.

BIBLIOTECA ITINERANT

AUTOR : Antoni Segarra
M.R.P. : Moviment Educatiu del Maresme
C.A. : CATALUNYA

1. Marc en què s'ha realitzat l'experiència.
   1.1. Ciutat i comarca. Característiques geogràfiques i sòcio-econòmiques. L'immigració, els barris i la llengua.
   1.2. El mapa escolar. Escoles públiques, escoles privades (laiques) (seglars) i escoles religioses. Dotacions de biblioteques i utilització.

2. Objectius de l'experiència
   2.1. Acostament del llibre al nen. Donar a conèixer el llibre infantil i juvenil.
   2.2. Esquema d'organització d'una biblioteca, Classificació dels llibres. Formes d'utilització i ordenació. Fitxer.
   2.3. Activitats relacionades amb el món dels llibres.
   Producció: impremta, tipografia, distribució, etc...
   Creació: el conte, la novel·la, la poesia, l'assaig, etc.
   Altres: Els còmics. La llengua. L'art.

3. Posta en marxa de l'experiència.
   3.1. Creació de la biblioteca itinerant
   - Acords Unió de Cooperadors. Finançament.
   - Adquisició prestatgeries. Dusseny.
   - Selecció del lot.
   - Mecanisme d'utilització

   3.2. Utilización de la biblioteca
   - Escoles que han fet l'experiència.
   - Activitats paral·leles que han realitzat.
   - Breu exposició del muntatge i la utilització.

4. Avaluació dels resultats de l'experiencia.
   4.1. Avaluació feta per les escoles.
   4.2. Avaluació feta per l'Ajuntament.

5. Conclusions i perspectives.
   5.1. Sobre l'experiència i la seva possible continuïtat.
   5.2. Sobre experiències similars a realitzar.

LA BIBLIOTECA A L'ESCOLA A EGB

AUTOR : Grup de Treball de Biblioteca Escolar
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
C.A. : CATALUNYA

I. PRESENTACIÓ

Saber llegir és des d'antic un dels factors essencials per aconseguir la formació completa de la persona i un dels fonaments de la nostra vida cultural, però ¿com arribar-hi des de l'escola? ¿De quins instruments disposa aquesta per transmetre l'afecció a la lectura? ¿No és la lectura una eina indispensable per al treball de l'escola?

Creiem que la biblioteca escolar pot ésser un dels principals elements per arribar a assolir aquest objectiu. Pensem que és així perquè en la biblioteca hi van implícites una sèrie de funcions que ho garanteixen:

– Formació i desenvolupament d'uns hàbits correctes de lectura que faran possible que el nen arribi a atènyer els altres fins proposats.

– Generar respecte pel que está escrit, ja que és reflex del pensament d'altri, al temps que augmentar el sentit crític envers aquest pensament.

El material tradicional de la nostra cultura és el llibre i cal que el mestre es situï davant i ajudi al noi a situar-s'hi. L'educador ha de dominar aquesta eina i ensinistrar els nois a adquirir-hi seguretat, fent-ne l'anàlisi i la valoració.

– Fomentar els hàbits de comportament social, ètic, etc. (treball en equip, respecte per les coses que els altres han d'utilitzar, tornar al llibre quan cal per si un altre company el necessita, responsabilitat en la tria d'un llibre, etc.)

– Com a recurs didàctic al servei dels mestres puix que els proporciona la documentació necessària per a dur a terme la seva tasca.

– Fer conèixer els mecanismes de funcionament de la mateixa biblioteca perquè un cop fora de l'escola puguin cercar el material i documentació que els faci falta, segons els seus interessos, a qualsevol altra biblioteca.

La tasca de l'escola d'incorporar el nen al món que l'envolta vindrà donada per la paraula primerament (explicació de contes, albums d'imatges, etc.) i per la lectura i la creació dels propis textos després. Un treball de lecto-escriptura que no s'hauria de deturar a 2n. sinó prolongar-se tot al llarg de l'EGB per tal d'introduir lentament els nois a la literatura i la investigació.

És evident que per fer la lectura que es demana cal que l escola disposi de llibres, però no ho és menys la necessitat de la seva organització: que tots els materials que l'escola tingui a l'abast estiguin ordenats per donar el màxim rendiment i profit.

Aquesta idea no és nova a les nostres contrades. Encara són vives a la memòria experiències tan reexides com les encetades les primeres dècades del segle per l'Ajuntament de Barcelona, o des de l'any 1981 per la Generalitat de Catalunya, fetes realitat en biblioteques de classe o generals.

Cal afegir que quan parlem de lectura ho fem extensiu a la de qualsevol tipus de llenguatge verbal no verbal i, per tant, la biblioteca com encarregada de la conservació i ordenació dels documents de l'escola: llibres, revistes, àudio-visuals, etc. queda transformada en mediateca.

II. ROSA SENSAT I LA BIBLIOTECA A L'ESCOLA

Rosa Sensat fent esment de la importància que la biblioteca escolar té en l'educació, es féu ressó, des del començament, de les inquietuds de l'escola i dels mestres i va llançar-se en tres direccions:

A. Promogué la creació d'un Seminari de Bibliografia Infantil, el qual s'encarrega de seleccionar i d'aplegar segons l'edat a partir de la qual el nen pot llegir-los, els llibres d'imaginació i de coneixements infantils. Aquesta tria es fa amb criteris pedagògics i està basada en l'evolució psicològica del nen.

Les llistes, fruit de la tasca del Seminari, queden a disposició de les escoles i han generat la publicació de: "¿ QUINS LLIBRES HAN DE LLEGIR ELS NENS?".

B. Formà una biblioteca per a mestres, la qual s.ha estat preocupant al llarg dels anys, d'aconseguir un fons escollit d'obres per a la formació del mestre, d'una banda, nodrint-se al mateix temps, d'obres útils al mestre per a la preparació de la feina d'escola.

En el moment actual el fons de la biblioteca Rosa Sensat està format per: quinze mil cinc-cents volums, cent vuit publicacions periòdiques que es reben amb regularitat i un fons d'àudio-visuals (tres films, trenta quatre col·leccions de diapositives i vint-i-un muntatges àudio-visuals). Aquest darrer fons ha sorgit com una resposta a la necessitat de l'escola d'oferir als nois un altre tipus de material diferent de l'imprés. Coneixent, a més, la dificultat que per a la majoria d'escoles suposa geure'n una bonacol·lecció (a causa, principalment, de l'elevat cost) se'ls en facilita l'ús mitjançant un servei de préstec tot just estrenat aquest curs.

Per fer la valoració del material s'ha potenciat la creació d'un Seminari d'Àudio-visuals que també en crea de nou.

C. Demostrà l'interès i preocupació constants per la biblioteca escolar, utilitzant diferents canals:

– Cursos a les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat des de l'any 1969 i col·laborant amb altres Escoles d'Estiu i entitats. Fent, també, algun curset a l'hivern i duent a terme un servei d'assessorament a les escoles que no sol·licitaven per a la formació i manteniment de les seves biblioteques (Annex I).

– Articles a la nostra revista "Perspectiva Escolar"(Annex II)

– Edició del llibve "QUINS LLIBRES HAN DE LLEGIR ELS NENS?", resultat de les activitats del Seminari de Bibliografia Infantil, dirigit per A. Lissón, M. Mata i E. Valeri, el qual s'edita revisat, cada dos o tres anys. Aquest llibre s'ha traduït també al castellà, essent-ne la darrera edició la de 1981.

La publicació, juntament amb Edicions 62, de l'obra ORGANITZACIÓ D'UNA BIBLIOTECA ESCOLAR, POPULAR o INFANTIL, per C. Carreras, C. Martínez i T. Rovira, editat a Barcelona l'any 1981.

N'acaba de sortir la segona edició i se n'està preparant la traducció castellana.

– Formació del Seminari "Biblioteca a l'escola" en el qual s'ha assajat de donar resposta a les preguntes següents:
  – ¿Quines són les condicions mínimes que han de reunir les escoles per a poder oferir un bon servei de biblioteca?, i
  – ¿Com i per on fer pressió per tal que es creïn biblioteques a les escoles que no en tenen i per tal que les que ja disposen de biblioteca la puguin mantenir?

En l'annex III s'intenta contestar ambdues preguntes, temptativa sorgida del treball d'aquest Seminari. Per una banda, una sèrie de mínims relatius a local, personal, pressupost y organització tècnica, i per l'altra, una proposta basada en les possibilitats actuals, tenint en compte la manca de mitjans materials i l'existència d'uns "Centres de Recursos" creats per la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya. Es pretén que en la seva configuració hi aparegui com un

objectiu més per la millora de l'ensenyament, el promoure la creació i manteniment de Biblioteques a les escoles de les quals cada un d'aquests "Centres" en seria el nucli coordinador.

III. SITUACIÓ ACTUAL

La situació de la biblioteca escolar en aquests moments és autènticament lamentable. La major part d'escoles no en tenen i les poques que disposen d'un local i d'uns llibres confonen la biblioteca amb un lot més o menys voluminós d'obres sense registrar, catalogar ni classificar. D'aquesta manera el profit que es podria treure d'aquest material és pràcticament nul.

Aquesta situació es dona tant en l'escola estatal com en la privada. Trobem, per sort, excepcions en algunes escoles, les quals, unint esforços de mestres i de pares, han aconseguit establir veritables biblioteques escolars. Són, disortadament, casos insòlits que tot i haver reeixit en la formació d'una biblioteca organitzada amb un funcionament d'anys, es troben sovint amb greus entrebancs per a continuar la tasca començada. El canvi d'algun dels factors que han servit per impulsar-la, pot fer trontollar i moltes vegades deturar un treball que ha costat molts afanys i que potser no es podrà tornar a engegar.

Vist a grans trets el panorama actual, plantejaríem el futur de la biblioteca escolar cap a l'assoliment de tres punts:

- Un local adequat i suficient.
- Una persona responsable i especialment preparada.
- Pressupost per al manteniment.

Aquests tres punts desenvolupats en l'Annex III són els mínims que s'han treballat en el Seminari "Biblioteca a l'escola" entre un grup de persones, mestres, pares i bibliotecàries, preocupades perquè la biblioteca sigui "ja" una realitat a totes les escoles.

ANNEX I

E.E. 1969
Curs 918 — **La biblioteca escolar** per A. Díaz Plaja dins del curs LA LECTURA A PRIMARIA: aprenentatge i biblioteca per A. Lissón, D. Nogués, M. Pou, E. Valeri.

E.E. 1976
Curs 2471 — Exposició de llibres infantils per N. Ventura
Biblioteca de classe per Marta Farré

E.E. 1977
Curs 2171 — **Els llibres infantils al parvulari: la biblioteca escolar** N. Ventura, M. Farrés.
Curs 3311 — **La biblioteca escolar** A. Lissón, E. Vilaplana.

E.E. 1978
Curs 2114 — **Els llibres infantils al parvulari: la biblioteca escolar** N. Ventura.
Curs 4412 — **El llibre a 2a. etapa. Organització d'una biblioteca escolar.** A. Lissón, C. Martínez.

E.E. 1979
Curs 2114 — **El llibre infantil i la biblioteca escolar**. N. Ventura
Curs 3314 — **El llibre** A. Lissón, E. Vilaplana.
Curs 4412 — **El llibre. Organització d'una biblioteca escolar** A Lissón, C. Martínez.

E.E. 1980 — Servei de biblioteca.

E.E. 1981
Curs 5211 — **La biblioteca a l'escola.** A. Lissón, C. Martínez.

E.E. 1982
Curs 5114 — **La biblioteca a l'escola** A. Lissón, C. Martínez.
Curs de tardor 1982 — **La biblioteca a l'escola** C. Martínez.

E.E. 1983
Curs 5119 — **La biblioteca a l'escola. Organització i aprofundiment** A. Carol, A. Lissón, C. Martínez.

ANNEX II

PERSPECTIVA ESCOLAR

- ALBERTI, Jaume: *La biblioteca: un anumador esplai, una eina de treball*, núm. 47 (Setembre 1980) pg. 59-64.
- ALCOBÉ, Josep: *Alguns nens no volen llegir*. Núm. 22 (Febrer 1978) Núm. 22. Pp. 29-30.
- BARÓ, Mònica i MAÑÀ, Teresa: *Una activitat de la biblioteca escolar: el centenari de Pinocchio*, núm. 76 (Juny 1983) pp. 27-30.
- BALAGUER, Marta: *Vint anys de biblioteca escolar* Núm. 22 (Febrer 78) pp. 21-24.
- Biblioteca a l'escola, La Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 2-37
- Biblioteca Escolar i biblioteca pública. Taula rodona amb la participació de M. Farrés, A. Lissón i C. Martínez. Núm. 51 (Gener 1981, pp. 22-24).
- Biblioteques de Barcelona per a nois i adolescents: Núm. 3 (Juliol 1975) p. 79.
- CARRERAS, C. i T. Rovira: *Bibliografia elemental sobre biblioteques escolars*. Núm. 22 (Febrer 78) pp. 36-37.
- CODINA, Marta: *¿Es pot tenir una biblioteca en una escola estatal?* Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 15-19.
- CORMAND J.M. i F. Rifà: *¿Poden els nens d'EGB ordenar una biblioteca?* Núm. 35 (Maig 1979) pp. 35-41.
- FARRÉ i PURROY, Joaquim: *Ajudar a conèixer i estimar els llibres*. Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 31-34.
- LISSÓN, Assumpció: *La biblioteca a l'escola Garbí*. Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 25-26.
- MARTINEZ, Concepció: *Iniciació dels nois en una biblioteca pública* Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 8-14.

- MATA, Marta: *Els llibres a classe*, Núm. 0 (Desembre 1974) p. 47. *La biblioteca escolar a Catalunya* Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 3-7.
- MINGUELLA, Carme: *La biblioteca a classe* Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 27-28.
- OLLÉ, Àngels: *La biblioteca escolar Mowgli de Reus*, Núm. 22 (Febrer 1978) pp. 17-20.
- PRAT, Àngela: *Els llibres a l'escola* Núm. 14 (Abril 1977) pp. 38-40. *La biblioteca a l'escola* Núm. 16 (Juny 77) pp. 47-48.
- VALLS, J.: *Exposició del llibre infantil i juvenil:* Núm. 23 (Març 1978, pp. 58-59).
- VENTURA, Núria: *¿Què és una biblioteca popular? Les visites escolars a biblioteques*. Núm. 43 (Març 1980) pp. 33-36.

ANNEX III

MÍNIMS que haurien d'acomplir les escoles per començar a tenir biblioteca:

Local:
- Únic (amb tots els llibres de l'escola) i per a ús exclusiu de biblioteca.
- Capacitat mínima d'una classe.
- Adaptable per a audiovisuals. Es pensa que la biblioteca ha de tendir a tenir tota mena de documentació i s'ha de convertir en una Mediateca.

Mobiliari:
- Prestatges mòbils i de lliure accés.

Horari:
- L'equip de l'escola ha de preveure les hores que el mestre responsable ha de dedicar a la biblioteca. Recomanem dues hores setmanals per cada classe de l'escola. Se'n considera una per a treball intern i l'altra per atendre el públic, Per exemple: en una escola amb 12 classes s'hauran de dedicar com a mínim 24 hores setmanals a la biblioteca.
- Coincidint amb l'horari dels nois.

Personal:
- Un responsable amb continuïtat, integrat a l'escola.
- Informat de les normes bibliotecàries que regeixen al país.

Fons:
- Seleccionat a fi que els nois puguin ampliar la lectura i els coneixements al màxim; cal també que disposin de llibres de consulta generals.
- Si l'escola disposa d'una biblioteca per als mestres o diverses biblioteques de Seminari cal que totes en formin una de sola.

Pressupost:
- Un llibre per alumne a l'any (unes 400 ptes.). Per tal que aquest mínim el pugui acomplir l'escola pública, s'ha de veure quines observacions rep i quina quantitat es pot dedicar a la biblioteca.

Organització i funiconament:

1. Selecció i tria:
   a) Criteris generals
      - S'aconsella comprar novetats i anar complementant amb els llibres de qualitat.
      - La selecció l'ha de fer el responsable amb la col·laboració dels mestres.
      - Que cada mestre seleccioni els llibres de coneixements del seu nivell.
      - Comprar un exemplar de cada títol, procurant no duplicar. Es duplicarà només en el cas que hi hagi dos grups del mateix curs.
   b) Criteris de selecció
      - Llibres d'imaginació: qualitat mínima, llenguatge correctes: bona ortografia i construcció de la frase, il·lustració i text lligats.
      - Llibres de coneixements: rigorosos i científics, sense errors.
      - Cal que els mestres llegeixin sempre els llibres abans de conar-los a l'alumne, especialment els llibres d'imaginació.
   c) Fonts d'informació
      - Bibliografies a revistes especialitzades, als diferents diaris, revistes infantils, etc.
      - BIBLIOGRAFIA BÀSICA PER A LES BIBLIOTEQUES PÚBLIQUES. Barcelona; Generalitat de Catalunya: Dep. de Cultura i Mitjans de Comunicació, 1982.
      - QUINS LLIBRES HAN DE LLEGIR ELS NENS? Sem. Biblioteca Inf. "Rosa Sensat". Barcelona: Rosa Sensat, 1981 amb suplements per Nadal i Sant Jordi.
2. Registre, Catalogació i Classificació, seguint les normes vigents. Amb una catalogació de primer nivell i classificant els llibres d'ensenyament per la matèria de què tracten.

Proposta sobre la incidéncia dels Centres de Recursos per afavorir les Biblioteques escolars.

Després de la lectura del dossier del Gabinet Tècnic d'Orientació Educativa de la Generalitat de Catalunya, i aprofitant al màxim els objectius assenyalats, creiem que les

FUNCIONS dels Centres de recursos per afavorir les biblioteques escolars podrien quedar dibuixades de la manera següent:

Assessorament:

Els Centres de Recursos, col·laborant amb els institucions responsables de la formació de mestres, podrien oferir:
- Servei de novetats bibliogràfiques per als mestres i per als nois. Les novetats de llibres infantils d'imaginació s'enviarien, una vegada examinades, a una escola de l'àmbit dels Centres de Recursos; i les novetats pròpiament per als mestre8 quedarien al centre de recursos convenientment catalogades i classificades.
- Seminaris sobre llibres infantils d'imaginació i de coneixements en els quals es llegirien les novetats editorials i se'n faria l'anàlisi i la valoració.
- Cursos per fomentar la lectura. S'hauria de fomentar la lectura a l'escola de manera que s'aconseguís prolongar-la des del Parvulari fins a 8è d'EGB.
- Formació dels mestres que han de responsabilitzar-se de la biblioteca. Donar cursets d'orientació i fer un seguiment de les biblioteques escolars.

Material:

Els Centres de Recursos podrien disposar de material adequat per donar informació als mestres que ho sol·licitessin. Aquest material hauria d'estar organitzat i quedaria al centre per a consulta. Constaria de:

- Llibres:
  - obres generals: bibliografies, llibres en català, ISBN...
  - Material editat per entitats (Ajuntaments, ICEs, Caixes, Diputacions...) i no distribuit per canals normals.
  - Obres pròpiament per als mestres: de pedagogia, orientacions, programes, legislació...
- Revistes:
  - Catàleg col·lectiu de revistes d'educació.
  - Llistat de revistes de diferents biblioteques.
  - Subscripció a revistes de pedagogia nacionals i estrangeres, de les quals es faria una selecció i un buidat dels articles més interessants per confeccionar un catàleg alfabètic de matèries que facilitaria la consulta als mestres.
  - Audiovisuals i els aparells necessaris per utilitzar-los.

Reproducció del material:

Els mestres tindran a la seva disposició, en el mateix Centre de Recursos, els aparells necessaris (fotocopiadora, ciclostil...) per a la reproducció del material que els pogués interessar.

També el Centre s'hauria d'encarregar de la confecció de dossiers de temes d'interès per a l'Escola (festes populars, sortides...).

Préstec:

Es podria establir un servei de préstec a les escoles per tal de treure tot el profit possible del material dipositat en el Centre de Recursos.

PERSONAL

Al front de cada Centre de Recursos hi haurà un responsable-mestre designat per la Direcció General d'Ensenyament Primari, tal com està previst.

Proposem que entre els especialistes que formen part del Centre de Recursos hi figuri un bibliotecari que s'ocupi de:

— Donar o promoure la formació de cursos d'organització de biblioteques als mestres que n'han de ser els responsables, i continuar amb l'assessorament tècnic i seguiment de cada biblioteca.

— Organitzar el fons documental del Centre de Recursos destinat als mestres. La catalogació i classificació dels llibres, revistes, buidats d'articles, audiovisuals... seguiria els criteris donats per les biblioteques escolars de classificar els llibres d'ensenyament a la matèria de què tracten.

— Ajudar a localitzar els llibres o qualsevol documentació demanada pels mestres i que no figuri en el fons del Centre de Recursos.

— Trobar els canals per mantenir un servei de novetats, les quals podrien ser exposades i degudament catalogades i classificades.

— Creiem necessària la coordinació de tots els responsables dels Centres de Recursos per mantenir els mateixos criteris i facilitar qualsevol tipus d'intercanvi.

PRESSUPOST

Pensem que l'Administració hauria de trobar la manera de subvencionar i potenciar l'escola que desitgi tenir biblioteca per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament, tenint en compte que necessita un pressupost per a l'adquisició de llibres infantils i la dedicació d'un mestre unes hores determinades a la setmana.

Assistents assidus: Carme Anglès, Mònica Baró, Concepció Carreras, Montserrat Fonoll, Anna Gasol, Assumpció Lissón, Teresa Mañà, Concepció Martínez, Rosa Mut, Montserrat Obiols, Núria Reunés, Anna Rovira, François Samuel, Eulàlia Valeri i Núria Ventura.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN LA EGB

AUTOR : Grup de Treball de Biblioteca Escolar
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

1. PRESENTACION

Desde la antigüedad, saber leer es uno de los factores esenciales para conseguir la formación completa de la persona, así como uno de los pilares de nuestra vida cultural. Pero, ¿cómo llegar a ello desde la escuela? ¿de qué instrumentos dispone ésta para transmitir la inclinación a la lectura? ¿no es la lectura un instrumento indispensable para el trabajo escolar?

Creemos que la biblioteca escolar puede ser uno de los principales elementos para llegar a conseguir este objetivo. Así lo afirmamos debido a que en la biblioteca existen implícitas una serie de funciones que lo garantiza:

— Formación y desarrollo de unos ámbitos correctos de lectura que harán posible que el niño llegue a conseguir las demás finalidades propuestas.

— Generar respeto por lo que está escrito, ya que es un reflejo del pensamiento de alguien, así como aumentar el sentido crítico hacia este pensamiento.

Este material tradicional de nuestra cultura es el libro, y es preciso que el maestro se sitúe ante ello y ayude al chico a situarse. El educador debe dominar este utensilio y adiestrar a los chicos a adquirir seguridad con él, haciendo su análisis y valoración.

– Fomentar los hábitos de comportamiento social, ético, etc. (trabajo en equipo, respeto por todo aquello que los demás han de utilizar, devolver el libro cuando convenga por si otro compañero lo necesita, responsabilidad en escoger un libro, etc.).

– Como recurso didáctico al servicio de los maestros ya que les proporciona la documentación necesaria para llevar a término su tarea.

– Dar a conocer los mecanismos de funcionamiento de la propia biblioteca, porque una vez fuera de la escuela los chicos puedan buscar el material y la documentación que precisen, según sus intereses, en cualquier otra biblioteca.

La misión de la escuela de incorporar al niño en el mundo que le rodea, se conseguirá ante todo por la palabra (explicación de cuentos, álbums de imágenes, etc.) y, posteriormente, por la lectura y la creación de los propios textos. Este trabajo de lecto-escritura no debería detenerse en 2º sino que valdría la pena prolongarlo a lo largo de toda la EGB a fin de introducir lentamente a los chicos a la literatura y a la investigación.

Es evidente que para efectuar la lectura que se solicite es preciso que la escuela disponga de libros, pero no lo es menos la necesidad de su organización, es decir, que todos los materiales que la escuela tenga al alcance estén ordenados a fin de dar el máximo rendimiento y provecho.

Esta idea no es nueva en nuestras comarcas. Aún perviven en la memoria experiencias tan acertadas como las iniciadas durante las primeras décadas del siglo por el Ayuntamiento de Barcelona, o bien las del año 1931 organizadas por la Generalitat de Catalunya, hechas realidad en bibliotecas de clase o generales.

Debemos añadir que cuando hablamos de lectura lo hacemos extensivo a la de cualquier tipo de lenguaje, verbal y no verbal. Consideramos, por tanto, la biblioteca como depositaria de la conservación y ordenación de los documentos de la escuela, es decir, libros, revistas, audiovisuales, etc., quedando, de este modo transformada en mediateca.

2. "ROSA SENSAT" Y LA BIBLIOTECA ESCOLAR

"Rosa Sensat", a fin de hacer hincapié en la importancia que la biblioteca escolar tiene en la educación, desde su fundación se hizo eco de las inquietudes de la escuela y de los maestros, y se lanzó en tres direcciones:

a) Promovió la creación de un seminario de bibliografía infantil que se encarga de seleccionar y recopilar, según la edad a partir de la cual el niño puede leerlo, todos los libros de imaginación y de conocimientos infantiles. Esta recopilación se realiza con criterior pedagógicos basándose en la evolución psicológica del niño.

Las relaciones de títulos, fruto de la tarea de este seminario, quedan a disposición de las escuelas. Actualmente, han generado la publicación del libro ¿QUE LIBROS DEBEN LEER LOS NIÑOS?.

b) Organizó una biblioteca para maestros, que a lo largo de los años se ha preocupado de conseguir un fondo escogido de obras para la formación del maestro, por una parte, nutriéndose, por otra, de obras útiles al maestro para la preparación de la tarea escolar. Actualmente, el fondo de la biblioteca "Rosa Sensat" está formado por quince mil quinientos volúmenes, ciento ocho publicaciones periódicas que se reciben regularmente, y un fondo de audiovisuales que comprende: tres films, treinta y cuatro colecciones de diapositivas y veintiún montajes audiovisuales, surgiendo este último fondo, como respuesta a la necesidad de la escuela de ofrecer a los chicos otro tipo de material distinto del impreso. Además, conociendo la dificultad que para la mayoría de escuelas supone disponer de una buena colección (principalmente a causa de su elevado coste) se les facilita su uso, mediante un servicio de préstamo; esto a partir de este curso.

A fin de realizar la valoración del material se ha potenciado la creación de un seminario de audiovisuales, el cual también crea nuevo material.

c) Demostró el interés y la preocupación constantes por la biblioteca escolar, utilizando los siguientes tipos de canales:

– Cursos en las Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, desde el año 1969 y colaborando con otras Escola d'Estiu y otras entidades, organizando algún cursillo de invierno y llevando a término un servicio de asesoramiento y todas aquellas escuelas que lo solicitaban, para la formación y mantenimiento de sus bibliotecas. (Para más información véase anexo I).

– Artículos en nuestra revista "Perspectiva escolar". (Véase relación de títulos en el anexo II).

– Edición del libro ¿QUE LIBROS HAN DE LEER LOS NIÑOS?, como resultado de las actividades del seminario de bibloigrafía infantil, dirigido por A. Lissón, M. Mata y E. Valeri, obra que se reedita, convenientemente revisada, cada dos o tres años. La última edición castellana del mismo es del año 1981.

Asimismo, junto con Ediciones 62, "Rosa Sensat" ha llevado a cabo la publicación de la obra ORGANITZACIÓ D'UNA BIBLIOTECA ESCOLAR, POPULAR O INFANTIL ("Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil"), por C. Carreras, C. Martínez y T. Rovira, aparecida en Barcelona el año 1981. Ahora acaba de aparecer la segunda edición, y se está preparando su traducción al castellano.

– Formación del seminario "Biblioteca en la escuela", en el cual se ha intentado dar respuestas a las siguientes cuestiones:

– ¿Cuáles son las condiciones mínimas que deben reunir las escuelas para poder ofrecer un buen servicio de biblioteca?

– ¿Cómo hacer presión y por dónde, para que se creen bibliotecas en las escuelas que carecen de ellas, y para que las que ya dispongan de bibliotecas puedan seguir manteniéndola?

En el anexo III se intenta dar respuesta a ambas preguntas, como resultado de la tentativa surgida a raíz de este seminario. Como en él se indica, la respuesta a la primera cuestión sería establecer una serie de mínimos relativos a local, personal, presupuesto y organización técnica de la escuela, y la respuesta a la segunda es la realización de una Propuesta basada en las posibilidades actuales, teniendo en cuenta la falta de medios materiales y la existencia de unos "Centros de Recursos" creados por la Dirección General de Enseñanza Primaria de la Generalitat de Catalunya. En su configuración se pretende que aparezca, como un objetivo más para mejorar la enseñanza, el promover la creación y el mantenimiento de bibliotecas en las escuelas, de las que cada uno de estos "Centros" sería el núcleo coordinador.

3. SITUACION ACTUAL

En estos momentos, la situación de la biblioteca escolar es auténticamente lamentable. La mayoría de escuelas carecen de ella y las pocas que disponen de un local y de unos ejemplares, confunden la biblioteca con un lote más o menos voluminoso de obras sin registrar, catalogar ni clasificar. De este modo, el provecho que podría obtener de este material es prácticamente nulo.

Esta situación se da tanto en la escuela estatal como en la privada. Afortunadamente, existen excepciones en algunas escuelas que, uniendo esfuerzos de maestros y de padres han conseguido establecer verdaderas bibliotecas escolares. Por desgracia, se trata de casos insólitos que, a pesar de haber conseguido la formación de una biblioteca organizada hace ya algunos años, a menudo tropiezan con grandes dificultades para continuar la tarea iniciada. El cambio de alguno de los factores que sirvieron para impulsarla puede complicar, y muchas veces detener, un trabajo que ha costado grandes afanes y que quizá jamás podrá volver a ponerse en marcha.

Así, pues, visto el panorama actual a grandes rasgos, el futuro de la biblioteca escolar podríamos enfocarlo hacia la consecución de estos tres puntos:

- Un local, adecuado y suficiente.
- Una persona responsable y especialmente preparada
- Presupuesto para su mantenimiento

Estos tres puntos, desarrollados en el anexo III, son los mínimos que se han considerado en el seminario "Biblioteca en la escuela" entre un grupo de personas, maestros, padres y bibliotecarias, preocupadas por conseguir que la biblioteca sea "ya" una realidad en todas las escuelas.

ANEXO I

CURSOS DE ROSA SENSAT EN LAS ESCOLES D'ESTIU SOBRE LA BIBLIOTECA ESCOLAR A PARTIR DE 1969

1969	Servicio de biblioteca de 4 a 6 de la tarde
(curso 918)	"La biblioteca escolar", realizado por: A. Díaz Plaja en el curso LA LECTURA EN PRIMARIA: APRENDIZAJE Y BIBLIOTECA, por A. Lissón, D. Nogués, M. Pou y E. Valeri.
1976	Exposición de libros infantiles, por N. Ventura
(curso 2471)	"Biblioteca de clase", por Marta Ferré.
1977	
(curso 2171)	"Los libros infantiles en el parvulario: la biblioteca escolar", por N. Ventura y M. Farrés.
(curso 3311)	"La biblioteca escolar", por A. Lissón y E. Vilaplana.
1978	
(curso 2114)	"Los libros infantiles en el parvulario: la biblioteca escolar", por N. Ventura.
(curso 4412)	"El libro en la segunda etapa. Organización de una biblioteca escolar", por A. Lissón y C. Martínez.
1979	
(curso 2114)	"El libro infantil y la biblioteca escolar", por N. Ventura.
(curso 3314)	"El libro", por A. Lissón y E. Vilaplana.
(Curso 4412)	"El libro. Organización de una biblioteca escolar", por A. Lissón y C. Martínez.
1980	Servicio de biblioteca.
1981	
(curso 5211)	"La biblioteca en la escuela", por A. Lissón y C. Martínez.
1982	
(curso 5114)	"La biblioteca en la escuela", por A. Lissón y C. Martínez.
(curso de otoño)	"La biblioteca en la escuela", por C. Martínez.
1983	
(curso 5119)	"La biblioteca en la escuela. Organización y aprovechamiento", por A. Gasol, A. Lissón y C. Martínez.

ANEXO II

ARTICULOS APARECIDOS EN LA REVISTA "PERSPECTIVA ESCOLAR" SOBRE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

- ALBERTÍ, Jaume: "La biblioteca: un animador esplai, una eina de treball" ("La biblioteca una animada diversión, un instrumento de trabajo"), núm. 47 (septiembre 1980), pp. 59-64.
- ALCOBÉ, JOSEP: "Alguns nens no volen llegir" ("algunos niños no quieren leer"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 29-30.
- BARÓMónica y Teresa MAÑA: "Una activitat de la biblioteca escolar: el centenari de Pinocchio" ("Una actividad de la biblioteca escolar: en centenario de Pinocchio"), núm. 76 (junio 1983), pp. 27-30.
- BALAGUER, Marta: "Vint anys de biblioteca escolar" ("Veinte años de biblioteca escolar"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 21-24.
- "Biblioteca a l'escola, La" ("La biblioteca en la escuela"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 2-37.
- "Biblioteca escolar i biblioteca pública" ("Biblioteca escolar y biblioteca pública"). Mesa redonda con la participación de M. Farrés, A. Lissón y C. Martínez, núm. 51 (enero 1981) pp. 22-24.
- "Biblioteques de Barcelona per a nois i adolescents" ("Bibliotecas de Barcelona para chicos y adolescentes"), núm. 3 (julio 1975), p. 79.
- CARRERAS, C. y T. ROVIRA: "Bibliografia elemental sobre biblioteques escolars" ("Bibliografía elemental sobre bibliotecas escolares"), núm. 22 (Febrero 1978), pp. 35-37.
- CODINA, Marta: "Es pot tenir una biblioteca en una escola estatal?" ("¿Puede tenerse una biblioteca en una escuela estatal?"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 15-16.
- CORMAND, J.M. y F. RIFA: "Poden els nens d'EGB ordenar una biblioteca?" ("¿Pueden los niños de EGB ordenar una biblioteca?"), núm. 35 (mayo 1979), pp. 35-42.
- FARRE i PURROY, Joaquim: "Ajudar a conèixer i estimar els llibres" ("Ayudar a conocer y a querer a los libros"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 31-34.
- LISSÓN, Assumpció: "La biblioteca a l'escola Garbí" ("La biblioteca en la escuela Garbí"), núm. 22 (febrero 1978, pp. 25-26.
- MARTÍNEZ, Concepción: "Iniciació dels nois en una biblioteca pública" ("Iniciación de los chicos en una biblioteca pública"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 8-14.
- MATA, Marta: "Els llibres a classe" ("Los libros en clase"), núm. 0 (diciembre 1974), p. 47.
- "La biblioteca escolar a Catalunya" ("La biblioteca escolar en Catalunya"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 3-7.
- MINGUELLA, Carme: "La biblioteca a classe" ("La biblioteca en clase"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 27-28.

- OLLÉ, Angels: "La biblioteca escolar Mowgli de Reus" ("La biblioteca escolar Mowgli de Reus"), núm. 22 (febrero 1978), pp. 17-20.
- PRAT, Angels: "Els llibres a l'escola" ("Los libros en la escuela"), núm. 14 (abril 1977), pp. 38-40.
- "La biblioteca a l'escola" ("La biblioteca en la escuela"), núm. 16 (junio 1977), pp. 47-48.
- VALLS, J.: "Exposició del llibre infantil i juvenil" ("Exposición del libro infantil y juvenil"), núm. 23 (marzo 1978), pp. 58-59.
- VENTURA, Núria: "¿Què és una biblioteca popular? Les visites escolar a biblioteques" ("¿Qué es una biblioteca popular? Las visitas escolares a bibliotecas"), núm. 43 (marzo 1980), pp. 33-36.

ANEXO III

MINIMOS QUE DEBERIAN DISPONER LAS ESCUELAS PARA PODER EMPEZAR UNA BIBLIOTECA

Local:
- Unico (con todos los libros de la escuela) y para uso exclusivo de biblioteca.
- Capacidad mínima de una clase.
- Adaptable para auriovisuales. Creemos que la biblioteca debe tender a poder adquirir cualquier tipo de documentación y ha de convertirse en una mediateca.

Mobiliario:
- Estantes móbiles y de libre acceso.

Horario:
- El equipo escolar debe prever las horas que el maestro responsable de ella ha de dedicar a la biblioteca. Aconsejamos un par de horas semanales para cada clase. Se considera una para el trabajo interno y la otra para atender al público. Por ejemplo, en una escuela con doce clases deberán dedicarse, como mínimo, veinticuatro horas semanales a la biblioteca.
- Coincidiendo con al horario de los chicos.

Personal:
- Un responsable con continuidad, integrado a la escuela.
- Debe estar informado de las normas bibliotecarias que rigen en el país.

Fondo:
- Seleccionado, a fin que los chicos puedan ampliar la lectura y conocimientos al máximo; es preciso, asimismo, que dispongan de libros de consulta generales.
- Si la escuela dispone de una biblioteca para los maestros de diversas bibliotecas de seminario es preciso que todas ellas formen una sola.

Presupuesto:
- Un libro por alumno al año (unas 400,- ptas). A fin de 8ue este mínimo pueda ser conseguido por la escuela pública debe verse qué tipo de subvenciones recibe y cuál es la cantidad que puede dedicar a la biblioteca.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

1. **Selección**
   a) Criterios generales:
      - Se aconseja adquirir novedades para ir complementando con los libros de calidad.
      - El responsable hace la selección con la colaboración de los maestros.
      - Cada maestro selecciona los ejemplares de conocimientos de su nivel.
      - Adquirir un ejemplar de cada título, procurando no duplicar. Sólo se duplicará en el caso que haya dos grupos en un mismo curso.

   b) Criterios de selección:
      - Libros de imaginación: calidad mínima, lenguaje correcto; buena ortografía y buena construcción de la frase; ilustraciones relacionadas con el texto.
      - Libros de conocimientos: rigurosos y científicos, sin errores.
      - Es necesario que los maestros lean siempre los libros, antes de ponerlos en manos del alumno, principalmente los libros de imaginación.

   c) Puentes de información:
      - Bibliografías contenidas en revistas especializadas, en los periódicos, en las revistas infantiles, etc.
      - Consultar: BIBLIOGRAFIA BASICA PARA LAS BIBLIOTECAS PUBLICAS (en catalán), Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, 1982.
      - Consultar: ¿QUE LIBROS HAN DE LEER LOS NIÑOS?, Seminario de bibliografía Infantil "Rosa Sensat", Barcelona, "Rosa Sensat", 1981, con suplementos para Navidad y San Jorge.

2. **Registro, catalogación y clasificación**, siguiendo las normas vigentes, con una catalogación de primer nivel y clasificando los libros de enseñanza según la materia que tretan.

PROPUESTA SOBRE LA INCIDENCIA DE LOS CENTROS DE RECURSOS PARA FAVORECER A LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Después de la lectura del *dossier* del Gabinete Técnico de Orientación Educativa de la Generalitat de Catalunya, y aprovechando al máximo los objetivos señalados, creemos que:

LAS FUNCIONES de los Centros de Recursos para favorecer a las bibliotecas escolares podrían quedar perfiladas de la siguiente manera:

Asesoramiento:

Los Centros de Recursos, colaborando con las instituciones responsables de la formación de los maestros, podrían ofrecer:

- Servicio de novedades bibliográficas para los maestros y para los niños. Las novedades de libros infantiles de imaginación, una vez examinadas, se mandarían a una escuela del ámbito de los Centros de Recursos, y las novedades propiamente para los maestros quedarían en el Centro de Recursos convenientemente catalogadas y clasificadas.

– Seminarios sobre libros infantiles de imaginación y de conocimientos, en los cuales se leerían las novedades editoriales realizando su análisis y valoración.

– Cursos para formentar la lectura. Debería fomentarse la lectura en la escuela de manera que se consiguiera prolongarla desde el parvulario hasta octavo de EGB.

– Formación de los maestros que han de responsabilizarse de la biblioteca, dando cursillos de orientación y realizando un seguimiento de las bibliotecas escolares.

Los Centros de Recursos podrían disponer de material adecuado a fin de proporcionar información a los maestros que lo solicitasen. Este material debería estar organizado y quedaría en el Centro para su consulta. Constaría de:

- Libros:
  - Obras generales: bibliografías, libros en el idioma autónomo, ISBN, etc.
  - Material editado por entidades (Ayuntamientos, ICES, Cajas de Ahorro, Diputaciones, etc.), es decir, el no distribuido por los canales acostumbrados).
  - Obras propiamente para los maestros: de pedagogía, de orientación, de programas, de legislación, etc.
- Revistas:
  - Catálogo colectivo de revistas de educación.
  - Listado de revistas de distintas bibliotecas.
  - Suscripción a revistas de pedagogía nacionales y extranjeras, de las cuales se realizaría una selección y vaciado de los artículos más interesantes a fin de confeccionar un catálogo alfabético de materiales que facilitaría la consulta a los maestros.
- Audiovisuales y aquellos aparatos necesarios para su utilización;

Reproducción del material;

Los maestros tendrían a su disposición, en el propio Centro de Recursos, los aparatos necesarios para la reproducción del material que pudiera interesarles (fotocopiadora, ciclostil, etc.).

Asimismo, el Centro debería encargarse de la confección de *dossiers* sobre temas de interés para la escuela (fiestas populares, excursiones, visitas, etc.).

Préstamos:

Se podría establecer un servicio de préstamo a las escuelas, a fin de obtener el máximo provecho del material depositado en el Centro de Recursos.

Personal:

Al frente de cada Centro de Recursos habrá un responsable –maestro designado por la Dirección General de Enseñanza Primaria, tal como está previsto.

Proponemos que entre los especialistas que formarían parte del Centro de Recursos estuviera un bibliotecario que se ocuparía de:

LITERATURA Y ANIMACION. LITERATURA ANIMADA

AUTOR : Luz Utrilla
M.R.P. : Acción Educativa - Madrid
C.A. : MADRID

Tomamos distintos lenguajes expresivos como estímulos para el acercamiento y la comprensión de la literatura.

Entremos en la aventura de la literatura abriendo la puerta del mundo literario a través de la Literatura Oral, que fue y es nuestro primer contacto, transmitiendo lo efectivo por medio de la voz, con el cuento. Contamos pequeños cuentos, cuentos mínimos o cuentos larguiiisimos –de nunca acabar– donde jugamos con la velocidad (deprisa-deprisa-deprisa-despacio...) los niños repiten como eco hasta que lo aprenden y seguimos jugando con ellos para que expresen sentimientos (enfado, risas...), sensaciones (calor, picor...) dejando que ellos vayan lanzando sus propuestas.

Introducimos el lenguaje corporal contando cuentos donde los animales son los protagonistas y proponemos a los niños que representen sus tamaños, su forma de caminar, sus voces... y que comparen sus diferencias.

Les transmitimos la magia de los cuentos maravillosos contándoselos modulando nuestra voz, creando tensiones, dedicando un tiempo al cuento contado.

Usamos otros cuentos para hacerles participar, envolviéndoles en la narración, convirtiéndoles en árboles, estrellas, ríos, nubes, leñadores, marineros y vendedores de calcetines, que irán protagonizando la historia que nosotros animamos como un personaje más.

Entramos en el lenguaje del color y la línea en la palabra. Una palabra que repetimos una y otra vez, utilizando tonos distintos mientras pensamos en su color y en su forma, descubriendo que para algunos la palabra HISTERICA es amarilla y puntiaguda, y sol es una nube roja... Y unimos otras palabras, y hacemos frases expresándolo plásticamente con sus colores y sus formas, creando imágenes de palabras-colores-formas.

Convertimos las imágenes en poesía y buscamos el color y la imagen en los poetas. Ya dentro de la poesía entramos en el ritmo y jugamos con la rima. Hacemos coros, encadenamos palabras y desencadenamos. Vamos haciendo sumas de palabras que luego iremos restando sin dejar el ritmo que al principio llevamos sólo con la palabra y que unimos luego con el cuerpo, saltando, caminando..., hasta que la poesía estalla y la deshacemos en un montón de posibles poemas nuevos, poemas para jugar de nuevo.

Partimos de alguna parte del cuerpo (manos, pies, ojos...) para escribir breves historias en forma de cuento y que agrupamos, creando así un pequeño libro con la forma de esa parte que hemos elegido, dándole al libro el protagonismo de esta propuesta, haciendo recortar y dibujar a los niños. Este libro forma parte después de la biblioteca del aula.

El libro de cuentos aparece ante el niño mágicamente, se encuentra en algún sitio poco usual. Se buscan fórmulas mágicas para abrirlo. Fabulamos sobre el contenido del libro. Inventamos el contenido por las imágenes de sus portadas. Aprendemos a reconocerlo por su color, por el tacto. Convertimos al libro en protagonista de una narración animada, en objeto mágico que nos dará la clave de alguna historia.

– Dar o promover la formación de cursos de organización de bibliotecas a los maestros que luego serán responsables de ellas, y seguir con el asesoramiento técnico y el seguimiento de cada biblioteca.

– Organizar el fondo documental del Centro de Recursos destinado a los maestros. La catalogación y clasificación de los libros, revistas, vaciado de artículos, audiovisuales, etc., seguiría los criterios dados por las bibliotecas escolares de clasificar los libros de enseñanza según la materia que traten.

– Ayudar a localizar los libros o cualquier documentación solicitada por los maestros y que no conste en el fondo del Centro de Recursos.

– Hallar los canales para mantener un servicio de novedades, que podrían ser expuestas debidamente, catalogadas y clasificadas.

– Creemos necesaria la coordinación de todos los responsables de los Centros de Recursos a fin de mantener los mismos criterios y facilitar cualquier tipo de intercambio.

Presupuesto:

Consideramos que la Administración debería hallar la forma de subvencionar y potenciar a la escuela que desee tener biblioteca, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta que ésta necesita un presupuesto para la adquisición de libros infantiles y la dedicación de un maestro durante unas horas a la semana.

Mezclando las imágenes de unos y de otros crearemos cuentos donde un "Batuto" estará con "Alicia" en la "Isla del Tesoro" y encontrarán al "Monstruo peludo". O proponemos que se narre una historia sólo con imágenes creadas por los niños.

Un día el aula se convierte en una pompa de jabón y cada niño nos cuenta qué ocurre.

Y otro día todo se convierte en una fiesta donde un extraño personaje con su flauta mágica nos va llevando a lugares encantados donde la poesía es un mural de colores y formas, los libros discuten sobre sus historias, los cuentos son escritos frase a frase por cada visitante y los autores son los niños.

Finalmente, ¿hemos conseguido estimular a la lectura y a la creatividad?

Como resultado del trabajo de los maestros en el aula, se ha recogido un material que demuestra como el niño se siente atraído por esos objetos, generalmente rectangulares y llenos de hojas que llamamos libros, no solo para apilarlos, sino para leerlos, para reescribirlos, para jugarlos... Esos cuentos, poemas, libros y dibujos se convierten en ritmos, colores, formas, voz, sentimientos..., Y en definitiva en Literatura creada por los niños.

LA LITERATURA DE TRADICION ORAL EN LA ESCUELA

AUTOR : J. Quesada, D. Polo
M.R.P. : Grupos Pedagógicos de Jaén
C.A. : ANDALUCIA

A. ¿Que entendemos por literatura de tradición oral?

La cultura de un pueblo, su saber, su modo peculiar de entender la vida, su historia y sus costumbres, constituyen la tradición de ese pueblo.

La tradición de todo pueblo se trasmite de generación en generación por medio de la palabra y de los documentos escritos.

¿Qué es, pues, la Literatura de Tradición Oral?: la Literatura de Tradición Oral la constituyen todo el conjunto de poemas, canciones, romances, refranes (cancionero, romancero, refranero), coplas, nanas, adivinanzas, dichos populares... que, cantados o narrados, hemos heredado de nuestros antepasados por vía oral, por transmisión directa de padres e hijos, de abuelos a nietos.

En otros tiempos, este conjunto poético estuvo vivo y constituyó la mejor manifestacions de la riqueza cultural de un pueblo. Actualmente se recuerdan y reviven algunas manifestaciones de Tradición Oral (por ejemplo los Villancicos), pero otros muchos aspectos de nuestra tradición se están perdiendo. Y lo peor del caso es que, con el tiempo, desaparecerá esta rica cultura, a no ser que nos preocupemos de ella.

La cultura oral, que es como el alma de los pueblos, es muy rica y variada en todos los pueblos de España. Parece imposible que pueblos pequeños de nuestra geografía hayan podido transmitir oralmente tanta poesía; poesía que es patrimonio de su cultura y de su ser como pueblos.

B) La literatura de Tradición Oral y el folklore infantil:

Un aspecto fundamental de la Tradición Oral es el folklore y cancionero infantil, repleto de cancioncillas, canciones de cuna, acertijos, trabalenguas, juegos poéticos, fórmulas de sorteo, canciones de corro y comba, retahílas, cuentos, etc.

Este folklore infantil es una forma literaria digna de ser valorada y de ser tenida en cuenta.

Desde la cuna los niños escuchan poesía. Las madres cantan canciones de cuna, nanas, que son pequeños y bonitos poemas con música. Y cuando sus brazos mecen a sus hijos, es a un compás musical y poético. (De ahí que los niños criados y educados sin canciones, sin cuentos, sin poesía, sean niños más pobres espiritualmente que los demás).

Apenas empieza a crecer y a andar el niño, el riquísimo folklore poético sigue todos sus pasos. Con frases rimadas los niños empiezan a comer. El niño empieza a darse cuenta de cuáles son los dedos de la mano mediante el juego de la poesía.

Para el juego de prendas, para jugar a la comba, para pedir la lluvia, para columpiarse, para ocupar una silla... el niño recita y canta.

Los actos más vulgares y cotidianos de la vida del niño se embellecen y se hacen originales mediante la poesía y la música, lo que nos demuestra que en el niño hay una predisposición innata para el verso y el canto.

C. La Literatura Oral hay que recuperarla, conservarla y transmitirla

Esta manifestación cultural y popular que nos acompaña desde hace tantos años, que nos pertenece, que es nuestro, hay que recuperarla, conservarla y transmitirla a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos.

La poesía popular y sencilla de nuestros pueblos no debe perderse. Es necesario tomar conciencia de esta necesidad.

Y porque es importante recuperar y mantener nuestra propia cultura popular, es por lo que muchas personas están ya trabajando en este sentido, disponiéndose ya de gran cantidad de material de tradición oral recopilado. El canto y los dichos de nuestros viejos y viejas, de los hombres y mujeres de nuestros pueblos, de los niños y niñas que juegan en nuestras plazas, que han escuchado poesía desde que nacieron, están siendo archivados y recuperados definitivamente.

Y no sólo nos debe interesar el folklore infantil, sino cualquier tipo de Tradición Oral que sea transmitido de padres a hijos. Porque... ¿Quién no siente nostalgia de sus tiempos de niño y recuerda con cariño las canciones de sus juegos preferidos?. ¿Quién no recuerda la multitud de villancicos que Navidad tras Navidad ha sentido escuchar en la calle y en las casas de su pueblo?. ¿Quién no ha escuchado los acertijos y los refranes que nos acompañan desde que nos levantamos hasta que nos acostamos?. ¿Quién no quisiera ser dormido por la misma nana que cantaba su madre cuando aún era niño?. ¿Quién...?

Todos sentimos nostalgia y cariño por esta manifestación cultural y popular, de esta Tradición Oral que nos acompaña, que nos pertenece, que es nuestra.

Y precisamente por ser nuestra, debemos hacer lo imposible para que no se pierda...

D. Literatura Oral y escuela:

En nuestra pedagogía actual, en nuestras ideas de renovación pedagógica, en una escuela que se plantee un contacto directo y permanente con su entorno y un enraizamiento con su medio social, es fundamental la investigación y asimilación de la "Cultura Popular".

Un aspecto importante de esa "Cultura Popular" lo constituye la Tradición Oral que es patrimonio de todos y, desde luego, de los niños.

Los niños acuden a la escuela con un cierto "bagaje" cultural adquirido en casa y en la calle, compuesto en gran medida por lo que han escuchado y aprendido de sus padres, hermanos y abuelos. Esto constituye algo personal y propia que los niños aportan (o deben aportar) en su comunicación con los demás.

En la escuela podemos, a partir de esta realidad, empezar a conocer y a penetrar en el mundo de ños niños.

Por esto, es fundamental que la escuela incorpora a ello misma lo que es más cercano y directo para los niños: lo que han escuchado desde la cuna, lo que han vivido y guardan en su interior y seguramente en su inconsciente, y "revivir" vivencias despertando la memoria.

El folklore infantil, alegre, musical, sorprendente, debe ser la materia prima para una educación poética intensa.

Realizar una actividad de este tipo en la escuela es importante porque:

- Es una actividad escolar que parte y desarrolla el área de Lenguaje.
- Es un medio de investigación local y comarcal que trasciende la escuela, interesa al pueblo y relaciona a ambos.
- Es un modo de recuperar y conservar lo que constituye parte esencial de nuestra cultura y ser como pueblo.
- Es una forma, en fin, de asegurar y mantener viva la cultura popular.

Los primeros libros, por tanto, de la escuela han de ser orales. Deben basarse en el oído y la palabra, descubriendo los signifcados de la misma y jugando con la imaginación y la fantasía.

De esta manera estaremos preparando a los niños para una completa formación literaria y cultural, y al mismo tiempo estaremos ayudando a sentar las bases de un mejor conocimiento e integración social de la escuela.

E. Literatura infantil y Tradicional Oral:

Unos de los orígenes de la Literatura Infantil hay que buscarlo en la Tradición Oral. Efectivamente, ya en el siglo XIX, la búsqueda de las leyendas populares orales dio origen a la creación de cuentos fantásticos que son aptos para los niños.

Posteriormente, las diferentes y más importantes tendencias de la Literatura Infantil recurren con frecuencian a la Tradición Oral para su recreación literaria, basándose en los temas populares, sentimentales, didáctico-moralizantes, etc...

En nuestros días se está produciendo un auge en la llamada Literatura Infantil con producciones más antinormativas, y fundamentalmente fantásticas y humorísticas.

La Literatura Infantil ha sustituido en parte a la Tradición Oral y en parte ha continuado la función de ésta: ser portadora de unos valores que responden a una determinada época y sociedad.

También, por tanto, en la escuela es interesante, el analizar la Tradición Oral, descubrir estos valores, seguir su evolución y compararlos con los de otras épocas y lugares.

Por último, añadir que el trabajo con la Tradición Oral en la escuela no debe ser algo aislado y disociado de otras actividades. Debe relacionarse íntimamente con las experiencias de Literatura, investigación del medio, área social, etc.

SEGUNDA PARTE: ACTIVIDADES PRACTICAS SOBRE LA LITERATURA ORAL

1. RECOPILACION, ORDENACION Y CLASIFICACION DE LA LITERATURA ORAL:

Como en toda actividad bien organizada habrá que empezar por planificar los cursos y niveles que van a realizar este trabajo atendiendo a los diversos aspectos del mismo:

- Recopilación
- Ordenación
- Clasificación

Es importanttísimo para iniciar el trabajo de recopilación, confeccionar una guía básica con los aspectos más importantes que se pretendan investigar.

Proponemos para este fin una amplia guía de recopilación, que puede ser modificada según el propio criterio de cada recopilador.

Al realizar esta labor deben anotarse en fichas (confeccionadas en la misma clase) los siguientes datos:

- Texto investigado (título y desarrollo)
- Diferentes versiones investigadas (totales o parciales)
- Nombre y edad del informante
- Nombre y edad de quien se lo transmitió
- Lugar donde adquirió la información
- Edad en que lo aprendió
- Recuerdos que guarda referentes a lo transmitido
- Otros datos que se estimen de interés

Una vez realizada la recopilación o simultáneamente a la misma, deberá ordenarse y clasificarse el material según la guía modelo.

Se organizará, asimismo, un fichero de informantes.

Por último, se cotejarán las versiones obtenidas entre sí y con otras versiones conocidas.

Con este material ya recopilado, ordenado y clasificado, podemos iniciar en clase las actividades de recreación.

GUIA DE RECOPILACION DE LITERATURA ORAL

I.- FOLKLORE Y CANCIONERO INFANTIL:

1. **Nanas. Canciones de cuna.**
2. **Dichos y juegos de primeros años:**
   - Para mover manos y dedos.
   - Para mover brazos y piernas.
   - Para enseñar a andar.
   - Para hacer cosquillas y risa.
   - Balanceos, galopes...
   - Otros dichos y juegos con sentido poético.
3. **Cuentos de nunca acabar, cuentos cortos y comienxos y finales de cuentos.**
4. **Oraciones.**
5. **Burlas:**
   - De nombres
   - De defectos
   - De oficios
   - De lugares
6. **Trabalenguas:**
   - Dialogados
   - De agudas y esdrújulas.
7. **Refranes infantiles.**
8. **Adivinanzas y acertijos**
9. **Dichos infantiles**
10. **Juegos:**
    - Juegos con manos, piés; saltar, correr, perseguir, tc.
    - Juegos con objetos:
      - prendas
      - cuerdas
      - piedras
      - bolas
      - pelotas
      - palos
      - chapas
      - cartones
      - plumas
      - trompo
      - otros objetos...
    - Fórmulas de sorteo para jugar
    - Canciones de los juegos;
      - de corro y comba
      - al columpiarse, mecerse, etc.
11. **Absurdos, mentiras y disparates.**
12. **Fiestas:**
    - De Navidad y Reyes.
    - Otras fiestas populares...

II. OTRAS FORMAS DE LITERATURA ORAL (no específicamente infantiles)

1. **Cuentos tradicionales:**
   - de miedo
   - de animales
   - de personajes
   - novelescos
   - maravillosos
   - otros cuentos tradicionales...
2. **Romances:**
   - novelesco-moriscos
   - novelesco-guerreros
   - satíricos
   - líricos
   - religiosos
   - de animales
   - disparates
   - otros romances...
3. **Canciones y coplillas populares.**
4. **Refranes y dichos populares.**
5. **Villancicos y aguinaldos. Canciones de Navidad.**
6. **Oraciones específicas de fiestas populares.**
7. **Canciones específicas de fiestas populares.**
8. **Otras formas poéticas tradicionales...**

2. RECREACION LITERARIA EN CLASE A PARTIR DE LA TRADICION ORAL:

A) Reconocimiento de estructuras poéticas:

En principio, es fundamental para la recreación poética reconocer las estructuras elementales de los poemas, coplas, romances, y canciones de Tradición Oral.

Así podremos posteriormente desarrollar un trabajo práctico de recreación y creación literaria.

Estructuras poéticas elementales: BINARIAS.

a) **Verso y estribillo:** la estructura binaria de verso y estribillo alternos es muy utilizada (pareado más estribillo; copla más estribillo etc.).

En esta estructura el estribillo es como la voz colectiva que va marcando el ritmo por reiteración.

Ejemplo:

Mientras mi madre en misa
vino mi novio,
no durara la misa
todo el otoño.

¡Ay, que me duele un pie,
ay, que no puedo andar!,
si será de la arena,
la arena, la arena,
o del arenal.

La vecina de en frente
tiene un tomate,
el demonio me lleva
si no lo cate.

Estribillo...

Y la de más abajo
tiene un pimiento,
el demonio me lleva
si no lo tiento.

Estribillo...

Si quieres un pepino
ponte en la puerta,
que lo traigo en la mano
desde la huerta.

Estribillo...

("Aguilando" popular).

b) **Diálogo:**

Es una estructura también muy usual, consistente en preguntas y respuestas.

En la siguiente canción, que utilizan los niños para columpiarse, puede verse y comprobarse esta estructura:

Debajo de un puente
había un penitente
comiendo morcilla.
Le pedí una poquilla,
no me la quiso dar,
fui a la "acequia del peral"
a beber agua,
no había.
— ¿Quién se la ha bebido?
— Los bueyes que han venido.
— ¿Dónde están los bueyes?
— A arar se han ido.
— ¿Dónde está el arado?
— Las gallinas lo han escarbado.
— ¿Dónde están las gallinas?
— A poner huevos se han ido.
— ¿Dónde están los huevos?.
— Los curas se los han comido.
— ¿Dónde están los curas?.
— A decir misa se han ido.
— ¿Dónde está la misa?.
— Al cielo se la han subido.
— ¿Dónde está el cielo?.
— Debajo de un puchero.
La mecía del penitente,
el que urgue,
que reviente,
que si no le tenemos que dar
otras veinte:
una, dos, tres...
diecinueve i veinte

(Canción infantil de columpio).

Estructuras poéticas elementales: NO BINARIAS.

a) **Encadenados:**

Con la última palabra de un verso se inicia el verso siguiente.

Ejemplo:

A la una,
mi mula,
A las dos,
la coz.
A las tres,
Juan, Periquillo y Andrés.
A las cuatro,
le piso la cola al gato.
A las cinco,
te la hinco.
A las seis,
la gran culetá del rey.
A las sieta,
cucuruchete.
A las ocho,
Pinocho.
A las nueve,
empina la bota y bebe.
A las diez,
lo que uno quiera hacer.
A las once,
subí a un monte,
en el monte, un pino,
en el pino, una rama,
en la rama, un nido,
en el nido, cinco huevos.
Al coger el amarillo,
me quedé bizquillo.
Al coger el rojo,
me quedé cojo.
Al coger el colorao,
me quedé escalabrao.
Al coger el blanco,
me quedé manco,
y al coger el marrón,
se me quitó to.

(Juego infantil)

b) **Adicionales:**
Se van añadiendo elementos nuevos, que luego se repiten siguiendo el mismo orden en el que han sido presentados.

– ¿Qué le lleva usted al poilo?.
– Yo le llevo unas calcetas.
¡Qué bonito está el pollo
encalcetado,
enlorigado
y enlorigüela,
ahora sí que el pollito
retumba y suena!.

– ¿Qué le lleva usted al pollo?
– Yo le llevo unos zapatos.
¡Qué bonito está el pollo
enzapatado,
encalcetado,
enlorigado
y enlorigüela,
ahora sí que el pollito
retumba y suena!

– ¿Qué le lleva usted al pollo?
– Yo le llevo un chaleco.
¡Qué bonito está el pollo
enchalecado,
enzapatado,
encalcetado,
enlorigado
y enlorigüela,
ahora sí que el pollo
retumba y suena!.

– ¿Qué le lleva usted al pollo?
– Yo le llevo una chaqueta.
¡Qué bonito está el pollo
enchaquetado,
enchalecado,
enzapatado,
encalcetado,
enlorigado,
y enlorigüela,
ahora sí que el pollito
retumba y suena!.

– ¿Qué le lleva usted al pollo?
– Yo le llevo una camisa.
¡Qué bonito está el pollo
encamisado,
enchaquetado,
enchalecado,
enzapatado,
encalcetado,
enlorigado
y enlorigüela,
ahora sí que el pollito
retumba y suena!.

– ¿Qué le lleva usted al pollo?
– Yo le llevo un sombrero.
¡Qué bonito está el pollo
ensombreraro,
encamisado,
enchaquetado,
enchalecado,
enzapatado,
encalcetado,
enlorigado
y enlorigüela,
ahora s1 que el pollito
retumba y suena.
("Aguilando" popular).

e) **Enumerativos:** Se van enumerando sucesivamente diferentes elementos.

Ejemplos:

A la una nací yo,
a las dos me bautizaron,
a las tres, me eché yo novia,
a las cuatro me casaron,
a las cinco tuve un hijo,
a las seis se me murió,
a las siete lo enterraron,
¡hijo de mi corazón!.
(Canción de corro infantil).

Cuando da la una,
todos los esqueletos salen de la tumba.
Cuando dan las dos,
todos los esqueletos comen arroz.
Cuando dan las tres,
todos los esqueletos se ponen a comer.
Cuando dan las cuatro,
todos los esqueletos se atan el zapato.
Cuando dan las cinco
todos los esqueletos se abrochan el cinto.
Cuando dan las seis,
todos los esqueletos se ponen el jersey.
Cuando dan las siste,
todos los esqueletos se comen un filete.
Cuando dan las ocho,
todos los esqueletos dicen que está pocho.
Cuando dan las nueve,
todos los esqueletos dicen que no se mueven.
Cuando dan las diez,
todos los esqueletos echan a correr.
(Absurdo)

El domingo la vi en misa,
lunes le mandé recado,
el martes hablé con ella,
y el miércoles me casaron.
El jueves dormí con ella,
el viernes la armé de palos,
el sábado se murió
y el domingo la enterraron.
En una semana he sido
viudo, mozo y casado.
Para que sirva de ejemplo
una lágrima no he echado.
("Aguilando" popular).

B) Recreación de las estructuras poéticas:

a) Con la copla popular:

La copla popular tiene una estructura muy sencilla que capta fácilmente el niño.
Partiendo de estas coplas populares sencillas, tenemos en clase muchas posibilidades de recreación.
Ejemplo:

Para el pan que te pedimos,
¿qué te falta, molinero?,
Ni el trigo ni el agua faltan,
ya sólo falta el viento.
(Copla popular)

Creación de una nueva copla:
Cambiando los versos:
Para el pan que te pedimos ya sólo falta el viento.
Ni el trigo ni el agua falta.
¿Qué te falta, molinero?.
Cambiando las palabras, pero manteniendo la estructura básica:
Para el agua que pedimos, ¿qué te falta, fontanero?.
Ni llave ni estopa falta.
Ya sólo falta el dinero.
Cambiando los versos de esta última copla. . .

Etapas de recreación de esta copla:
Hacer una lectura global e individual.
Dramatización.
Escritura.
Memorización.
Dibujo.

b) Con las canciones de corro y comba:

Las canciones de corro y comba han hecho las delicias de miles de niños en calles, plazas y patios de recreo. Por esta razón, trabajar con ellas en clase ofrece muchas posibilidades de recreación; recreación que hacen con entusiasmo los niños, puesto que parte de su interés más inmediato.
Ejemplo:

Pan y tocino,
una copa de vino,
y otra de aguardiente
fuerte, fuerte, fuerte.
(Canción de comba).

Etapas de recreación:
Cantar y aprender la canción.
Aprender el juego.
Cambiar el ritmo (lento, suave, bajo, fuerte. . .)
Estudiar la estructura.
Crear una nueva canción, partiendo de la misma estructura:

Luz y ventana,
un rayo de luna
y otro de alegría,
ría, ría, ría.

c) Con los juegos infantiles:

Los juegos nos ofrecen extraordinarias posibilidades para la dramatización
Ejemplo:

Jugando al escondite
en el bosque anocheció.
El cuco cantando
el miedo nos quitó.
Cucú,
cucú,
cucú.
Lobo, ¿estás?.
Estoy poniendome los pantalones.
Jugando al escondite. . .
Lobo, ¿estás?.
Estoy poniéndome los zapatos.

(Así continúa el juego, mientras el lobo se va vistiendo. Al final, el lobo responderá que está afilándose los dientes y se lanzará hacia los niños para devorarlos). Las posibilidades de recreación de estos juegos con gestos, y movimientos del cuerpo son enormes.

d) Con canciones, villancicos, aguinaldos, etc.:

Dada una canción, villancico, aguinaldo. . . etc. populares, es fácil descubrir su estructura y recrear a partir del descubrimiento hecho.
Ejemplo:

Gasta la molinera
zapatos y botas
y el pobre molinero,
del aire,
las medias rotas,
madre,
a la orilla,
las medias rotas,
la niña.

Gasta la molinera
ricos collares,
de la harina que roba,
del aire,
de los costales,
madre,
a la orilla,
de los costales,
la niña.

Gasta la molinera
ricos pendientes
y el pobre molinero,
del aire,
no tiene dientes,
madre,
a la orilla,
no tiene dientes,
la niña.
("Aguinaldo popular").

Etapas de recreación:
Aprender a cantarlo. (E incluso a intrumentarlo).
Descubrir su estructura: en este ejemplo se trata de una copla, con estribillo incorporado después del tercer verso.
Luego sigue un juego de estribillos con el último verso.
Creación de otra copla que tenga la misma estructura, cambiando los versos y manteniendo el estribillo:

Una sartén sin cabo
me dio mi suegra,
cada vez que reñimos,
del aire,
la sartén suena,
madre,
a la orilla,
la sartén suena,
la niña.

a) Con los romances:

La recreación de los romances debe hacerse de manera diferente a los ejemplos anteriores, porque su métrica necesita un aprendizaje que es difícil para el niño. No obstante, cualquier romance popular pudee facilitarnos un trabajo serio en la escuela.

Ejemplo:

Gerineldo, Gerineldo,
Gerineldito pulido,
quien te pillara esta noche
dos horas a mi albedrío.
—Como soy vuestro criado
os quereis burlar conmigo.
—No me burlo, Gerineldo,
que de veras te lo digo,
que a las diez se acuesta el Rey
y a las once está dormido,
entre las once y las doce
se cumple lo prometido.
Con zapatitos de seda
para subir al castillo,
—¿Quién ha sido ese pagano
que a mi castillo ha subido.
- Es el Conde Gerineldo
que viene a lo prometido.
Lo ha cogido de la mano
y en su cuarto lo ha metido,
se acostaron en la cama
como mujer y marido.
El Rey que lo estaba oyendo
al encuentro le ha salido.
-¿Cómo mato a Gerineldo
si lo he criado en de niño
y si mato a la princesa
queda palacio perdido.
Pondré la espada por medio
y que sirva de testigo.
Y a lo frío del acero
la infanta se ha conmovido.
— Levántate, Gerineldo,
mira que somos perdidos,
que la espada de mi padre
entre los dos ha dormido.
—¿Por donde me voy princesa,
que no sea descubrido?.
—Vete por esos jardines
cogiendo rosas y lirios.
Y al tirar de una rosita
al encuentro le han salido.
—¿Dónde vienes, Gerineldo
tan triste y tan pensativo?.
—Vengo del jardín, señores,
de coger rosas y lirios.
La fragancia de una rosa
me ha trastornado el sentido.
—No lo niegues, Gerineldo,
con la princesa has dormido.
Dame la muerte, buen Rey,
supuesto la he merecido.
—No te la doy, Gerineldo,
que te he criado en de niño
para mañana a estas horas,
sereis esposa y marido.
(Romance popular).

Etapas de recreación:

Cotejar esta versión con otras y averiguar si el romance está completo.
Lectura con la entonación precisa y adecuada.
Memorización, aprendiendo su estructura rítmica.
Aprender a cantarlo e instrumentarlo.
Recreación plástica. (Pintura y dramatización).
Analizar su estructura, realizando un estudio en profundidad de los personajes, situaciones, escenas, secuencias recursos estilísticos, etc.

Análisis de la estructura del romance anterior:

a) Estudio de los personajes:
¿Cómo es Gerineldo?: pulido, adolescente, paje, vasallo, etc.
¿Cómo es la princesa?: osada, apasionada, caprichosa, etc.
¿Cómo es el Rey?: desconfiado, receloso, comprensivo, etc.
¿Cómo es el narrador o juglar?: desempeña el papel de narrador objetivo.
b) Estudio de las escenas más importantes:
Descubrimos tres escenas diferenciadas:
Invitación.
Encuentro amoroso-descubrimiento.
Encuentro con el Rey en el jardín.
c) Secuencias que descubrimos dentro de la escena:
Requerimiento de amor de la princesa al paje.
Desconcierto y sorpresa de Gerineldo.
Realización y cumplimiento de la cita amorosa.
Descubrimiento de la transgresión por parte del Rey.
Reacción de la pareja al ser descubiertos.
Encuentro de Gerineldo con el Rey.
Desenlace: el Rey decide la boda.

f) Con otras estructuras poéticas:

Adivinanzas y acertijos:

Mi comadre la negrilla
fue por huevos a Sevilla
en un borrico de tres pies,
aciértame lo que es.

Las adivinanzas y acertijos pueden trabajarse en clase desde los primeros niveles.
Los niños aprenden en seguida las adivinanzas en sus casas y las llevan a la escuela.
En cualquier clase se pueden aprender bastantes, memorizarlas, explicarlas, y acertar la solución en forma de juego.
Partiendo de estas adivinanzas traídas por los niños, se pueden inventar otras parecidas, una vez familiarizados con el ritmo poético y sencillo de las mismas.

Refranes

Los espárragos de Marzo
pa mi amo.
Los de Abril
pa mi,
y los de Mayo
pa mi caballo.

Nada hay tan popular como los refranes. Son profundos y llenos de sabiduría popular. En clase se pueden realizar numerosas actividades de recreación con los refranes:

Creación de pareados a partir de nombres,hechos curiosos, anécdotas, etc.
Análisis y descubrimiento de la filosofía que encierran los refranes.
Clasificación por temas, etc.

Retahílas, trabalenguas, absurdos, mentiras y patrañas, burlas, etc.

Todas estas manifestaciones infantiles tienen también una sencilla estructura poética, siendo muy apropiadas para recrearlas en la escuela desde los primeros niveles. (Siempre en forma de juego).

C) Recreación de cuentos tradicionales:

Los cuentos tradicionales han llegado hasta nosotros después de una larga historia de transmisión oral: abuelos, padres, vecinos, viejos, caminantes. . . los contaron a través de días, años, siglos.

Hay cuentos que permanecen vivos por la fuerza de sus personajes, por sus temas, sus imágenes y sensaciones. . . Aparte de los medios de difusión y del interés de algunos autores más o menos contemporáneos por adaptar algunas versiones de estos cuentos a un lenguaje infantil. Tal sería el caso de La Cenicienta, Caperucita Roja, Garbancito, Blancanieves, Pulgarcito, etc. . .

Pero, aparte de estos cuentos más conocidos, nuestra Tradición Oral está llena de otros cuentos, historias y relatos (especialmente en forma de leyenda) que han pasado en nuestros pueblos de padres a hijos y que no deben perderse.

Al niño hay que hacerle partícipe de los cuentos tradicionales, porque así lo estamos incorporando a una cultura oral que refleja la sociedad y modos de vivir concretos y que el niño puede analizar y comprender.

Los anteriores aspectos de la Tradición Oral ya especificados son más fáciles de recopilar y transmitir: la rima, el ritmo, la melodía musical, los gestos y el movimiento, se convierten en elementos que facilitan su aprendizaje, su recuerdo y su transmisión.

Los cuentos, en cambio, son más difíciles de recopilar íntegramente, recordar y transmitir.

EL TALLER DE CUENTOS: Etapas de recreación en la escuela:

Actualmente existe una incipiente corriente por la recuperación de los cuentos tradicionales olvidados de cada lugar. Esta es una actividad especialmente indicada para los alumnos de Segunda Etapa.

¿Cómo recuperar los cuentos tradicionales?:

a) Haciendo un inventario mínimo de cuentos recordados por todos.
b) Investigando nuevos cuentos propios del lugar. (Recobraremos así el viejo cuento escuchado en nuestra infancia, que ya estábamos olvidando).
c) En esta investigación del entorno inmediato se deberá anotar el nombre del informante, la edad, procedencia, fecha de recopilación, lugar, etc.
d) Los cuentos investigados habrá que ordenarlos por su temática: cuentos de animales, cuentos maravillosos y novelescos, cuentos de miedo, etc.
e) Posteriormente es interesante cotejar las versiones rescatadas con otras, enlazando así con la literatura fantástica contemporánea.

Etapas de recreación:

a) Jugar con los cuentos:

Una vez recopilados, ordenados y clasificados los cuentos, puede hacerse con ellos gran variedad de actividades:
Analizar el contenido de los cuentos, su estructura lingüística, las secuencias del argumento. . .
Secuenciarlos: ver la introduccion, la intriga, el nudo, el desenlace.
Realizar un pequeño comentario sobre el tema, los personajes, la acción. . .
Comprobar qué funciones cumple (Funciones de Propp).
Dramatizar el cuento (completo o la parte que más nos interese).
Realizaciones plásticas a partir del cuento: instrumentación para una posible narración o escenificación y dibujo y pintura (bien en plan de ilustración o en plan cómic).
Confeccionar con todos los cuentos recreados un pequeño libro que sirva para su lectura en clase.

b) Inventar cuentos:

El objetivo primordial es potenciar la creatividad infantil partiendo de un método activo: elaboración del tema literario "fantástico" por el niño. Para ello nos vamos a basar en las técnicas de Rodari (Gramática de la fantasía) y en las funciones de Propp.

Ejemplos:

Elaboración de historias fantásticas: mezclando fábulas o cuentos (Pinocho es adoptado por Blancanieves, que es la madre de Caperucita) o invirtiendo dichas fábulas o cuentos (Cenicienta es malísima y su madrastra y hermanastras, buenísimas).

Cambiando y jugando con los títulos: a partir del cuento de Caperucita elegir una serie de palabras (niña-bosque-flores-lobo) e introducir otra palabra que rompa la serie (helicóptero). Inventaremos así una historia titulada "Caperucita en helicóptero".

Partiendo de las estructuras de los cuentos: analizando en los cuentos las funciones de Propp, podemos también inventar historias. A los niños más peqeuños no es necesario darles las funciones. Basta con que sepan secuenciar el cuento. A los mayores, se les puede indicar de una manera resumida.

Una vez secuenciado el cuento o estudiada su estructura, podemos trabajar de la siguiente manera:

Partiendo de un cuento trabajado se pasa a la invención de otra historia, mediante un binomio fantástico que tendrá las mismas secuencias y funciones que el primero. Por ejemplo, si hemos estudiado "El patito feo", podemos elegir un binomio fantástico como "El cerdo coqueto" y reinventar la historia, manteniendo el mismo desarrollo del cuento original.

También podemos elegir las funciones libremente; de entre las 31 posibles, buscamos un binomio fantástico e inventamos una historia nueva que cumpla las funciones elegidas. No necesariamente hay que seguir el orden en que hemos estudiado las funciones. Se pueden mezclar y desordenar.

3. Otras actividades sobre la literatura oral

Pensamos que el trabajo de investigación de la Literatura Oral no debe ser sólo una actividad escolar, que se queda en la escuela sin trascender al pueblo. Hay que devolver al pueblo lo que hemos recogido de él. . . Con esto aseguramos la permanencia y transmisión de una Tradición Oral que no nos gustaría que se perdiera.

a) Actividades en la propia escuela:

Realizacion de publicaciones con el material investigado por temas y aspectos y seleccionando una muestra variada.

Celebración de encuentros y reuniones con padres, abuelos y otras personas mayores, para escuchar de viva voz sus narraciones, canciones, etc.

Intercambiando muestras de los trabajos recopilados y recreados en clase con otros colegios de la misma zona o incluso de otras regiones.

Reuniendo distinto material recopilado en una misma comarca, cotejando las versiones, descubriendo las diferencias y los parecidos y realizando publicaciones conjuntas.

b) Actividades de cara al pueblo:

Realizar publicaciones periódicas con una selección de material correspondiente a distintas épocas y celebraciones populares (fiesta de Navidad, Carnaval, fiesta de la Cruz, etc.).

Organizar recitales públicos con grupos folklóricos de la comarca, acercando la música popular a nuestros pueblos.

Organizar asimismo certámenes y concursos en los que participen las personas del pueblo que aún recuerdan y conocen (e incluso cantan) los diferentes aspectos de la Tradición Oral.

.....

Notas: Todos los ejemplos de Literatura Oral expuestos en el presente trabajo han sido recopilados en los pueblos de Pegalajar y La Guardia de Jaen.

Adjuntamos dos publicaciones sobre Literatura Oral:

Revista escolar "Mágina" con textos recopilados en Pegalajar, La Guardia y Campillo de Arenas (Jaén).

Cuadernos de Tradición Oral (Villancicos, aguinaldos y otras canciones de Navidad), de Pegalajar.

LA LITERATURA INFANTIL A L´ESCOLA

AUTOR: A. Lisson, E. Valeri
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

Com neix i com es recull l´experiència

Llegir llibres de contes era ja una tradició a moltes escoles en els anys trentes (A. Galí, H. Almendros, P. Vergés. . . ho van impulsar en les seves escoles). A partir d´aquí s´hi van afegir altres escoles i al fianl dels anys cinquanta semblava que hi havia un ressorgiment.

Un intent de programació es va donar a l´"Escola Talitha" l´any 1.962 (Marta Mata i Ma. Teresa Codina). Els treballs de selecció realitzats per aquesta escola i l´"Escola Costa i Llobera" van donar pas a la primer edició de **Quins llibres han de llegir els nens?** aparegut el 1.964. El 1.977 és publicat per Rosa Sensat i com resultat de la feina realitzada al Seminari. Més tard es va publicar el 1.981. Cada any per Nadal i Sant Jordi apareixen les novetats. Les escoles que segueixen aquesta selecció són nombroses, tot i els problemes que hi ha de distribució.

Algunes d´aquestes escoles s´han agrupat al "Seminari de Bibliografia Infantil". Actualment formen part d´aquest seminari: dues escoles estatals, un institut nacional, vuit escoles privades –de les quals sis pertanyen al CEPEPC– i un representant de les biblioteques de les escoles municipals de Barcelona, així com dues persones que treballen en el món editorial infantil. La dedicació i assessorament de grups com aquest són necessaris per ajudar les escoles i els mestres que es proposin portar la literatura infantil a l´escola. A les escoles d´estiu de Barcelona (1.969 a 1.983) i Girona (1.979 a 1.983), així com a Sabadell (1.969 a 1.983) s´han organitzat cursos amb aquesta mateixa finalitat.

Objectius i finalitats

Per tal que els nois a realitzar l´anàlisis i la crítica d´un text (entesos sobretot com a elecció), per tal que arribin a sentit el plaer per la lectura, per l´obra literària, que pugui ser sliment i model dels seus textos escrits, cal establir una evolució progressiva dels textos de manera que els despertin l´interès sense trobar-hi excessives dificultats que arribin a desanimar-los.

L´escola s´ha preocupat, en el millor dels casos, que els nois arribin a saber consultar els **llibres de coneixements.** Per portar a terme un treball hom els prepara perquè coneguin tot el que ha estat dit anteriorment, descobrir el que és basic en el text, dintingir la informació de l´opinió, etc. L´escola i els programes escolars esperen que el nen vagi adquirint tot aquest bagatge amb uns pocs llibres durant el curs (el llibre de test?).

Hi ha aspectes que podran anar adquirint en llibres d´estudis, llibres de consulta. . . , però els fonamentals (missatge de l´autor, nivells de lectura, estructura de la narració, resul del text. . .) els aprenen bàsicament llegint, analitzant, contrastant els llibres que els interessin, que els apassionin, que sigui accessible a les seves possibilitats a cada edat.

Alguns nens realitzen aquests passos sense l´ajuda de l´escola, ho aconsegueixen per ells mateixos; però el problema consisteix a aconseguir que hi arribi la majoria.

Concretem els objectius que ens proposem amb la lectura de **llibres de ficció** a l´escola amb la finalitat que sigui el camí per a una lectura madura, que permeti:

Introduir-se en l´obra d´art (educació ètica i estètica).

Que sigui autònom en les seves eleccions mitjançant l´anàlisi de textos i imatges que li permetran traspassar-los a d´altres formes d´expressió (televisió, diaris, propaganda electoral. . .).

Que li serveixi com a instrument de treball.

Que tingui models suficients per reconèixer-se i expressar, comunicar els seus propis pensaments.

Per tal de fer una gradació cal conèixer el desenvolupament psicològic dels lectors i les seves possibilitats d´accedir als diferents nivells de textos que se´ls puguin presentar. Podem concretar algunes de les dificultats que acostumen a trobar-se en els textos.

- Diferent extensió de frases, paràgrafs i del conjunt.
- Tipus de llenguatge : popular, científic. . . Nivell de vocabulari.
- Estil: indirecte. . .
- Ritme d´exposició.
- Narració: lineal; segones seqüències, històries emmarcades; històries alternades; retrocessos; omissions; sobrentessos.
- Punt de vista del narrador: omniscent, d´un personatge, de diversos personatges, de l´heroi, d´un testimoni. . .
- Possibilitat d´interpretació del missatge de l´autor i la seva connexió amb la reatlitat del lector, expressió de la seva vivència o els seus interessos, d´acord a l´edat.
- Presentació tipogràfica: relació imatge/text, grandària de la lletra, espais.

La possibilitat d´accedir a nivells diferents dins d´aquests aspectes determina la classificació per edats, però prèviament l´adult en fa una **selecció,** d´acord amb la qualitat literària i científica dels llibres.

La selecció dels llibres es fa mitjançant una crítica i una posada en comú de cada llibre.

El llibre ha d´interessar l´adult, un llibre que no interessa els adults difícilment interessa l´infant.

Els llibres s´analitzen a partir de diversos tipus d´anàlisis:

- Anàlisis sociològica: la societat que presenten en textos i imatges, coherència, connexió amb la realitat i noves propostes.
- Anàlisi antropològica, sobretot per als més petits, a qui volem donar llibres que tinquin com a fons idees, cultura o costums del seu país o dels seus avantpassats.
- Anàlisi psicològica de les aportacions dels personatges.
- Anàlisi formal per descobrir la complexitat de l´estructura literària i saber per endavant els possibles conflictes o fracassos que pot tenir el lector en enfrontar-s´hi.
- Anàlisis moral que mesura aquells valors que volem conservar i posa en qüestió aquells que són tòpics o desfasats. Cal determinar quins valors volem transmetre (democràtics, científics. . .); cada autor transmet uns valors i el mestre ha de saber quins proporciona cada lectura i veure si decideix donar una lectura plural o decididament sectorial. Per això la selecció predetermina un criteri d´escola. El seleccionador descobreix els valors que aporta cada autor i intenta judicar-los amb l´equip, a part dels seus propis prejudicis.
- Anàlisi científica en els llibres de consulta.

Per veure si hi ha adequació entre la lectura i el lector, necesitem un control.

El control ha de ser previ per tal de conèixer el nivell on es troba el nen: la velocitat de lectura, les dificultats mecàniques o errors que comet, el nivell de comprensió i els defectes d'aquesta.

Curs enllà, revisarem altre cop el nivell de cada nen i dels seus progressos.

Hi ha un altre control de grupo que ens ajudarà en l'elecció dels llibres: ordenar i agrupar els lectors de la classe d'acord amb les diferentes velocitats de lectura i fer el mateix amb els resultats de les proves de comprensió, tot relacionat ambdós resultats. Els nens quedaran agrupats en tres nivells: el dels qui la seva velocitat i comprensió coincideixen amb la previsió per a aquests graus escolars, els que estan per sobre i els que no hi arriben. Alguns cridaran l'atenció pel desfasament entre les dues proves: la de comprensió i la de rapidesa de lectura. Caldrá obrar en conseqüència buscant i treballant amb els infants, amb uns per ajudar-los a aprofundir en la comprensió, amb d'altres per entrenar-los en una lectura ràpida (a segona etapa). A tots cal buscar-los llibres adequats al seu nivell.

Organització concreta

La lectura de llibres d'imaginació a l'escola es desenvolupa de tres maneres:

a) La lectura d'un llibre comú per a tota la classe, que el mestre llegeixi en veu alta i amb el qual es realitzen treballs de llenguatge i anàlisi del text (vocabulari, sinònims, treballs fonètics, de comprensió, d'estudi dels personatges, estructura del text, resum del missatge de l'autor. . .). Es una preparació directa que repercuteix en la bona comprensió i anàlisi dels altres llibres.

Com que aquest treball es realitza amb dos textos diferents, un de català i un de castellà, el temps total és molt ampli.

b) Una lectura individual i silenciosa d'uns llibres escollits considerant: els interessos dels nois, el nivell del seu desenvolupament psicològic i el nivell instrumental (mecànica i comprensió).

El mestre escull aquests llibres, juntament amb l'encarregat de biblioteca (que participa al Seminari de Bibliografia Infantil de Rosa Sensat), que coneix els més representatius. El mestre ha passat proves de rapidesa i comprensió als seus alumnes i per això sap bé les seves possibilitats des de principis de curs i pot revisar els seus progressos més endavant. (Tenim també molt en compte la llengua en què estan escrits els llibres, sobretot a les primeres edats, ja que han de coincidir amb aquella amb la qual hagin realitzat l'aprenentatge). El temps setmanal dedicat a aquests dos tipus de lectura és el mateix: en els primers graus, quatre hores setmanal per cada tipus, fins a arribar a sisè, setè i vuitè, un es redueix a dues o una hora setmanal per a cada tipus. (Sense tenir en compte el temps dedicat a segona llengua).

c) Finalment, podem deixar cada setmana uns quants llibres als alumnes perquè els llegeixen a casa, se'ls permet escollir entre més possibilitats, el que vulguin de la biblioteca general. Aprenen a mesurar-se, a recomanar-se, s'equivoquen, escullen amb força llibertat i és més freqüent l'error en l'elecció; si el llibre és difícil poden tornar-lo de seguida sense acarbar-lo.

Demanem consell a l'encarregat de la biblioteca, que ja no és el seu mestre i que pot exercir una orientació molt diferent, encara que normalment coneix bastant els llibres i els nens li demanen l'opinió.

Han de recordar-se de tornar-lo, així com de responsabilitzarse de la conservació del llibre (aprendre a compartir).

El prestec permet als pares conèixer els llibres seleccionats per l'escola i parlar ams els seus fills, ajudar-los en la lectura i contribuir a fer complir les seves responsabilitats (tracte i devolució del llibre).

Tots els llibres a què hem fet referència són llibres de contes, de narració o de poesia que pertanyen a l'escola. També fan servir els llibres de consulta que treballen a la biblioteca de l'escola o a les classes.

Els nens porten per Nadal o per Sant Jordi un llibre prèviament indicat pel mestre i el deixen a la classe, amb el seu nom posat, per tal de compartir-lo amb els altres.

Com que durant l'estiu també se'ls demana la lectura de dos llibres (un en català i un en castellà), el noi que no tingui llibres de ficció a casa n'haurà comprat como a mínim: els de lectura de classe, els demanats per a la petita biblioteca conjunta i els de l'estiu. Són cinc llibres l'any (compren molt pocs llibres de text) que podran rellegir i els ajudaran a formar la seva biblioteca.

El control

En el temps dedicat a la lectura individual i silenciosa a classe, el control immediat ve donat per l'atenció que els infants donen al llibre. Quan els interessa hi estan immersos. Si no, els ajudem a trobar el llibre que els pugui interessar (en algun cas els problemes de dispersió d'un nen es noten també en la falta d'interès pels llibres).

Després observarem fins a quin punt entenem el missatge o el nivell de lectura que els permet la seva edat; la manera més pràctica de fer-ho és parlant amb el nen, si el mestre coneix el llibre; si no és així o prefereix que la resposta sigui escrita, a cada llibre hi ha un qüestionari final que el nen pot contestar del tot o només en part.

La solució més freqüent és que el mestre demani resposta per escrit cada tres o cinc llibres i a vegades el treball que cal fer és un dibuix. En tots els casos els nois anoten les dades bibliogràfiques del llibre i les guarden en una carpeta o una llibreta per conservar així el record de les seves lectures.

En algunes escoles aquest material acompanya el nen al llarg de tots els cursos.

Mentre els nens llegeixen, el mestre va demanant a un nen rera l'altre que li llegeixi, a part, un paràgraf, per tal de detectar les dificultats concretes que pugui tenir. El mestre anota les dificultats de cadascun i busca material adequat per resoldre-les.

Quan aquestes dificultats són importants el mestre dedica més temps a aquest infant o busca el recurs d'un reeducador.

Control general del grup. Es realitza mitjançant proves de velocitat de lectura i de comprensió (Galí/Canals).

El control es duu a terme, com ja dèiem en la part teòrica, agrupant els nois en diferents nivells. En l'actualitat ens trobem amb unes diferències notables respecte als primers anys de la nostra experiència. Si en els anys seixantes —tal com indicava Galí— els nivells de lectura dels nens de sis, set i vuit anys s'agrupaven al voltant de la mitjana pròpia de l'edat, amb petits grups en els extrems, en aquests moments sembla que les diferències entre els lectors són notables. Les classes es veuen divides en dos grups: els qui passen de sobres el nivell i que sembla que són al curs anterior.

Aquestes diferències es van resolent a poc a poc en graus successius, però es tracta d'una situació que cal estudiar.

A partir dels coneixements dels nivells dels infants s'escullen, com hem dit, llibres de ficció d'acord amb llurs possibilitats.

Els llibres escollits per als diferents nivells són comentats pel mestre i l'encarregat de biblioteca i n'intercanvien les opinions. Es van veient els llibres que queden arraconats mitjançant els controls de classe que omplen els infants. Aquests controls consisteixen en fitxes o quadres on els nens anoten els llibres llegits i el seu nom.

Després, mitjançant codis molt simples —més, menys, interrogant—, anoten la seva opinió.

Segons la variació del contengut i la qualitat dels llibres, el nivell dels interessos dels lectors, es porta a terme la realització d'un sondeig d'opinió entre els infants de les diferents escoles, per tal de saber quins llibres valoren en un moment concret.

Hom els suministra una llista on han de subratllar els títols dels llibres que han llegit. Després els que més els han agradat i també els que rebutgen. Els títols llegits sumen més o menys trenta i són els més representatius de cada grau.

L'última pregunta del sondeig demana que citin els llibres llegits que recorden.

L'últim sondeig ha estat realitzat a nivell de les escoles del Seminari el juny de 1.983. N'estem buidant els resultats.

D'aquests sondeigs (el primer es va fer el curs 1.964-65) podem deduir-ne que en la introducció de l'infant al llibre de ficció hi ha dos moments que cal cuidar:

a) El descobriment (als set anys) de la lectura individual i silenciosa. El nen arriba a veure la utilització del llibre com a font de plaer. La lectura es converteix en una necessitat i l'ajuda a creixer; és una manera de participació en el món de l'adult i una possibilitat de comunicació amb el text lliure. En aquests primers nivells s'introdueix també el treball amb llibres de consulta. Les dues menes de llibres han de quedar clarament deslligades; al nen de set anys encara li és difícil separar el descobriment de la realitat del món de la ficció. Elegim els llibres de coneiment amb molt de compte per tal que les dificultats no els desmoralitzin i procurant que siguin llibres científics que no els desconectin de la realitat sinó que els ajudin a observarla.

b) A setè grau junt amb els problemes de l'adolescència entra la literatura en els programes oficials.

El desnivell entre el que els interessa i que el hom els ofereix és molt gran, fins i tot per als bons lectors. Però aquests últims tenen unes possibilitats tècniques de velocitat i comprensió de lectura de què els altres no disposen.

La literatura de temps passats només es pot fer entrar amb calçador, quasi per força. El vocabulari, el llenguatge que utilitzen els nens, está a anys llums del llenguatge de fa tres o quatres segles.

Altres aspectes que ens criden l'atenció en els últims sondeigs:

a) Els infants de suburbi i els nens de classe mitjana citen la mateixa quantitat de llibres llegits, si les escoles dediquen el mateix temps i seleccions similars (només els fills d'intel.lectuals semblen sobrepassar aquests nivells).

b) Els llibres citats són en un 95 pper cent llibres de qualitat, seleccionats per l'escola.

c) La citació de llibres disminueix per a tots en l'adolescència —deixen d'anomenar els llibres de la infantesa— però segueixen essent, la majoria, llibres de qualitat.

d) Els nens que llegeixen més són més exigents en les seves lectures, saben quins llibres volen i esperen que l'escola els els proporcioni.

e) Els nivells de comprensió de lectura s'avencen per als infants i adolescents lectors.

f) Els lectors assidus accepten tota mena de llibres sense gaires prejudicis de gruix, il.lustració o aparença infantil.

g) Els agrada comentar i discutir els llibres amb un adult que conegui els que ells llegeixen. Així queda oberta la comunicació de l'adult amb l'infant o adolescent.

Introducció directa a la lectura

La lectura progressiva de llibres de ficció coincidint amb el nivell psicològic de l'infant, de l'adolescent i una expressió escrita paral.lela que afermi allò assimilat (crear és dominar) són les úniques possibilitats d'introduir-los en l'obra d'art. Es pot realitzar progressivament escollint aquelles obres, paràgrafs, textos, pels quals són capaços d'interessar-se; es poden connectar amb realitats actuals teatre, cine, televisió; poden relacionar obres de més dificultat amb altres lectures anteriors ja assimilades.

Al BUP continua la lectura individual, silenciosa, de llibres de ficció en temps escolar. Els nois exageren més el tipus de llibres que llegeixen: tots de terror o tots llibres de fantasia, o llibres d'imatge. . . les lectures de llibres actuals i de finals de segle que poden realitzar ja és més propera a la veritable literatura. De Pedrolo a Rodoreda, de Maragall a Vinyoli, de Carme Riera a Pere Calders, d' Alarcón i Bécquer a Cortázar i García Márquez, d'Alberti a Salinas. . .lentament van progressant.

Acabat el BUP, la possibilitat d'un retrocés de lectura —novel.la policíaca, novel.la rosa. . .— tan freqüent en els adults queda conjurada per a uns quants. L'expressió escrita ha rebut models suficients.

La literatura ja no és una llista d'autors i títols que es recita en un examen i dels quals no han llegit res, sinó un mosaic d'obres que van completant per gust i que col.laboren a la seva formació.

Qüestions bàsiques que cal demanar:

El treball de lectura —literatura infantil— per tal de crear en els infants l'afició als llibres s'ha fet únicament en algunes escoles, en algunes classes i amb l'esforç continuat del seus mestres i bibliotecaris.

Aquest treball pot fer-se extensiu a totes les escoles si els seus mestres estan convençuts de la bondat, de la necessitat de fer-ho.

Per això l'escola necessita que s'ensenyi els infants a realitzar una lectura personal interioritzada de llibres de qualitat:

1. Cal que els nens dediquin temps a llegir (que caldrá obtenir d'altres programes o plans de treball).
2. Calen llibres seleccionats al nivell de lectura i intelec.tual dels infants.
3. Cal l'ajuda i orientació del mestre o mestre-bibliotecari.

Per al punt 2 l'escola necessita l'assessorament d'un seminari que analitzi i seleccioni els llibres, a més de confeccionar llistes de les novetats per nivells. Els mestres comentaran com va tot amb el seminari i comprovaran els resultats. El seminari pot estar format per mestres i pares d'una escola, però és més fàcil que sorgeixi d'un grup d'escoles amb representants de diferents estaments del llibre i de persones que coneguin el món dels infants (mestres, psicòlegs, pares. . .).

Per portar a terme el punt 3 cal que els mestres es preparin, a més de conèixer els llibres, en tot el que fa referència a la lecura (annex 2).

L'administració hauria d'ajudar les escoles que volen crear biblioteques escolars a mantenir les que ja tenen (però cal oblidar definitivament el clàssic lot de llibres!).

L'ajuda hauria de ser de dos tipus:

Ajuda als "seminaris de lectura", proporcionant-los totes les novetats del llibre infantil per tal que les puguin seleccionar (aquests llibres poden passar després a formar part de biblioteques escolars o centres de recursos comarcals).

Pressupost a cada escola per a literatura infantil i de consulta que els mestres puguin escollir lliurement.

Ajuda econòmica per tal que una persona per escola (mestre-bibliotecari) organitzi la biblioteca i prepari tot el material necessari, atengui els mestres i estigui en contacte amb el seminari.

LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA

AUTOR: A. Lissón, E. Valeri
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

Cómo nace y cómo se recoge la experiencia

Leer libros de cuentos era ya tradición en muchas escuelas en los años treinta (A. Galí, H. Almendros, P. Vergés, . . .lo impulsaban en sus respectivas escuelas).

Más tarde se les unieron algunas escuelas y pareció resurgir a finales de los años cincuenta.

Un intento de programación nació en la "Escuela Talitha" en el año 1.962 (Marta Mata y María Teresa Codina).

Los trabajos de seleccion realizados por esta escuela y la "Escuela Costa i LLobera" dieron paso a la primera edición de "Qué libros hemos de leer los niños?", apareció en 1.964. En 1.977 aparece publicado por Rosa Sensat, como resultado del trabajo realizado en el Seminario. Desde entonces se ha publicado en el 1.981 y siguen apareciendo las novedades en Navidad y Sant Jordi de cada año. Son numerosas las escuelas que siguen esa selección, a pesar de los problemas de distribución existentes.

Algunas de las escuelas se han agrupado en el "Seminario de Bibliografía Infantil". Actualmente forman parte de este seminario: dos escuelas estatales, un instituto nacional, ocho escuelas privadas –de las cuales seis pertenecen a CEPEPC–, un representante de las bibliotecas de las escuelas Municipales de Barcelona y dos personas que trabajan en el mundo editorial infantil.

La dedicación y asesoramiento de grupos como éste son necesarios para ayudar a las escuelas y maestros que se propongan llevar la literatura infantil a la escuela. En las escuelas de verano de Barcelona (1.969-1.983) y de Gerona (1.979-1.983), así como en Sabadell (1.981-1.983) se han organizado cursos con la misma finalidad.

Objetivos y finalidades

Para que los chicos lleguen a realizar el análisis y la crítica de un texto (entendidos sobre todo como elección), para que lleguen a sentir el placer por la lectura, por la obra literaria, que sea alimento y modelo de sus textos escritos, que despierten su interés sin que encuentres excesivas dificultades que puedan conducirles al fracaso.

La escuela se ha preocupado, en el mejor de los casos, de que los chicos lleguen a saber consultar los **libros de conocimientos.** Para realizar un trabajo se les prepara para que conozcan lo que se ha dicho anteriormente, descubrir lo que es básico en el texto, distinguir la información de la opinión, etc. La escuela y los programas escolares esperan que el niño vaya adquiriendo todo ese bagaje con unos pocos libros durante el curso (el de texto?).

Hay aspectos que los podrán ir adquiriendo con los libros de estudio, con los libros de consulta, pero los fundamentales (mensaje del autor, niveles de lectura, estructura de la narración, resumen del texto, . . .) los aprenden básicamente leyendo, analizando, contrastanso libros que les interesen, que les apasiones, que sean accesibles a sus posibilidades en cada edad.

Algunos niños realizan esos pasos sin ayuda de la escuela, los consiguen por sí solos; pero el problema consiste en conseguir que llegue la mayoría.

Concretamente los objetivos que nos proponemos con la lectura de los **libros de ficción** en la escuela, con la finalidad de que sea el camino para una lectura madura que le permita:

Introducirse en la obra de arte (educación ética y estética).

Ser autónomo en sus elecciones mediante el análisis de textos e imágenes que le permitirán traspasarlos a otros medios de expresión (televisión, periódicos, propaganda electoral. . .).

Que tenga modelos suficientes para reconocerse y expresar y comunicar sus propios pensamientos.

Que le sirva de instrumento de trabajo.

Para hacer una gradación se necesita conocer el desarrollo psicológico de los lectores y sus posibilidades para acceder a los distintos niveles de textos que se les pueden presentar. Podremos concretar algunas de las dificultades que pueden encontrar:

Distinta extensión de frases, párrafos y del conjunto.

Tipo de lenguaje: popular, científico, . . . nivel de vocavulario.

Estilo: indirecto. . .

Ritmo de exposición.

Narración: lineal; segundas secuencias; historias enmarcadas; historias alternadas; retrocesos, omisiones; sobreentendidos.

Punto de vista del narrador: omnisciente, de un personaje, de varios personajes; del héroe, de un testigo. . .

Posibilidad de interpretación del mensaje del autor y su conexión con la realidad del lector, o expresión de su vivencia o sus intereses atendiendo a la edad.

La posibilidad de acceder a niveles distintos dentro de estos aspectos determina la clasificación por edades, pero previamente, el adulto hace una **selección** por la calidad literaria y científica de los libros.

La selección se hace mediante una crítica y puesta en común de cada libro.

El libro debe interesar al adulto, un libro que no interesa a los adultos, difícilmente interesa a un niño.

Los libros se analizan a partir de diversos tipos de análisis:

Análisis sociológico: la sociedad que presentan en textos e imágenes, coherencia, conexión con la realidad y nuevas propuestas.

Análisis antropológico, sobre todo para los más pequeños, a los que queremos darles libros que tienen como fondo ideas, cultura o costumbres de su país o de sus antepasados.

Análisis psicológico de las aportaciones de los personajes.

Análisis formal para descubrir la complejidad de la estructura literaria y saber a priori los posibles conflictos o fracasos que puede tener el lector ante ella.

Análisis moral que mide aquellos valores que deseamos conservar y pone en cuestión aquéllos que son tópicos o desfasados. Hay que determinar qué valores queremos transmitir (democráticos, científicos, . . .); cada autor transmite unos valores y el maestro debe saber cuáles proporciona en cada lectura y ver si decide dar una lectura plural o decididamente sectorial. Por esto la selección predetermina un criterio de escuela. El seleccionador descubre los valores que aporta cada autor e intenta enjuiciarlos con el equipo, dejando aparte sus propios prejuicios.

Análisis científico de los libros de consulta.

Para ver si hay adecuación entre la lectura y el lector, necesitamos un control.

El control ha de ser previo para conocer el nivel en que está el niño: la velocidad de lectura, las dificultades mecánicas o

errores que comete, el nivel de comprension y los defectos que ésta pueda presentar.

Avanzado el curso revisaremos el nivel de cada niño y sus progresos.

Hay otro control de grupo que nos ayudará en la elección de los libros: ordenar y agrupar a los lectores de la clase, respecto a la mayor o menor velocidad de la lectura y hacer lo mismo con los resultados de las pruebas de comprensión, relacionando ambos resultados. Los niños quedarán agrupados en tres niveles: los que su velocidad y comprensión coincide con los previstos para esos grados escolares, los que están por encima y los que apenas llegan. Algunos de ellos llamarán la atención por el desfase entre las dos pruebas: la de compresión y la de rapidez de lectura. Deberemos obrar en consecuencia, buscando y trabajando con los niños; con unos para ayudarles a profundizar en la comprensión; con otros, para entrenarles en una lectura rápida (en segunda etapa); con todos proporcionándoles libros adecuados a su nivel.

Organización concreta

La lectura de libros de imaginación en la escuela se desarrolla de tres formas:

a) La lectura de un libro común para toda la clase que el maestro lee en voz alta y con el que se realizan trabajos de lenguaje y análisis de texto (vocabulario, sinónimos, trabajos fonéticos; de comprensión; de estudio de los personajes, estructuras del texto, resumen del mensaje del autor, . . .)

Es una preparación directa que repercute en la buena comprensión y análisis de los otros libros.

Como este trabajo se realiza con dos textos distintos, uno en catalán y otro en castellano, el tiempo total es muy amplio.

b) Una lectura individual y silenciosa de unos libros escogidos teniendo en cuenta: los intereses de los chicos, el nivel de su desarrollo psicológico y el nivel instrumental (mecánica y comprensión).

El maestro elige estos libros, junto al encargado de biblioteca (que participa en el Seminario de Bibliografía Infantil de Rosa Sensat), y conoce los más representativos.

El maestro ha pasado pruebas de rapidez y comprensión a los alumnos, por lo que conoce bien sus posibilidades desde principios de curso y puede revisar sus progresos más adelante. (Tenemos también muy en cuenta la lengua en que están escritos los libros, sobre todo en las primeras edades, ya que deben coincidir con la que hayan utilizado en el aprendizaje).

El tiempo semanal dedicado a estos dos tipos de lectura es el mismo: en los primeros grados, cuatro horas semanales para cada tipo, hasta llegar a sexto, séptimo y octavo en donde se reduce a una o dos horas semanales para cada uno de ellos. (Sin tener en cuenta el tiempo dedicado a segunda lengua).

c) Por último, se les prestan semanalmente a los alumnos libros para leer en casa; se les permite elegir en un abanico más amplio, pueden escoger los que quieran de la biblioteca general. Aprenden a medirse, a recomendarse, se equivocan, eligen con bastante libertad y es más frecuente el error en la elección; si el libro es difícil, pueden devolverlo en seguida sin haberlo terminado.

Piden consejo al encargado de la biblioteca, quien ya no es su maestro y pueden ejercer una orientación muy distinta, aunque por lo general, conoce bastante los libros y los niños le piden su opinión.

Deben recordar la devolución, así como responsabilizarse de la conservación del libro (aprender a compartir).

El préstamo les permite a los padres conocer los libros seleccionados por la escuela y a dialogar con sus hijos, ayudarles en la lectura y contribuir a cumplir sus contratos (trato y devolución del libro).

Todos los libros a los que hemos hecho referencia son libros de cuentos, de narración o de poesías que pertenecen a la escuela. También utilizan los libros de consulta que trabajan en la biblioteca de la escuela o en las clases.

Los niños aportan en Navidad o por Sant Jordi un libro, previamente indicado por el maestro y lo dejan en clase, con su nombre anotado, para compartirlo con los demás.

Como durante el verano también se les pide la lectura de dos libros (una en catalán y otro en castellano), el chico que no tenga libros de ficción en casa, habrá adquirido como mínimo: los de lectura de clase, el que se les pide para la pequeña biblioteca de su clase y los del verano. Son cinco libros por año (compran muy pocos libros de texto) que podrá releer y le ayudarán a formar su biblioteca.

El control

En el tiempo dedicado a la lectura individual y silenciosa en clase, el control inmediato viene dado por la atención que los chicos prestan al libro. Cuando les interesa, están inmersos en él. En caso contrario, les ayudamos a encontrar el libro que les pueda interesar (en algún caso, los problemas de dispersión de un niño quedan patentes también en la falta de interés por los libros.

Después averiguamos hasta qué punto entienden el mensaje o el nivel de la lectura que les permite su edad; la forma más práctica de hacerlo es dialogando con el niño, cuando el maestro conoce el libro; si no es así, o prefiere que la respuesta sea por escrito, en cada libro hay un cuestionario final que el niño puede contestar del todo o sólo en parte.

La solución más frecuente es que el maestro le pida respuesta por escrito cada tres a cinco libros; a veces, el trabajo a realizar es un dibujo. En todos los casos los chicos anotan los datos bibliográficos del libro y los guardan en una carpeta o en una libreta, conservando así el recuerdo de sus lecturas.

En algunas escuelas este material acompaña al niño curso tras curso.

Mientras los niños leen, el maestro les va pidiendo, uno tras otro, que les lea, aparte, un párrafo, con el objeto de detectar las dificultades concretas que pueda tener. El maestro anota los inconvenientes de cada uno y busca material adecuado para resolverlos.

Cuando las dificultades son importantes, el maestro dedica más tiempo al niño, o busca el recurso de un reeducador.

Control general de grupo

Se realiza mediante pruebas de velocidad de lectura y de comprensión (Galí/Canals).

El control se realiza, como indicábamos en la parte teórica, agrupando a los niños en distintos niveles. En la actualidad nos encontramos con diferencias notables respecto a los primeros años de nuestra experiencia. Si en los años 60 tal como indica Galí los niveles lectores de los niños de seis, siete y ocho años se agrupaban en torno a la media propia de la edad, con pequeños grupos en los extremos, en estos momentos se observa que las diferencias entre los lectores son notables. Las clases se ven divididas en dos grupos: los que sobrepasan sobradamente el nivel y los que parecen encontrarse en el curso anterior.

Estas diferencias se van resolviendo poco a poco en grados sucesivos, pero se trata de una situación que habría que estudiar. A partir del conocimiento de los niveles de los niños se eligen, como dijimos, libros de ficción de acuerdo con sus posibilidades reales.

Los libros elegidos para los diferentes niveles son comentados por el maestro y el encargado de la biblioteca para intercambiar opiniones. Se van viendo los libros que quedan arrinconados, mediante los controles de clase que llenan los niños. Estos controles consisten en fichas o cuadros en donde los alumnos anotan los libros leídos y su propio nombre.

Luego, mediante códigos muy simples –más, menos, interrogante– anotan su opinión.

Según la variación del contenido y la calidad de los libros, el nivel y los intereses de los lectores, se lleva a cabo la realización de un sondeo de opinión entre los chicos de las distintas escuelas, para saber qué libros valoran en un momento concreto.

Se les suministra una lista en la que deben subrayar los títulos de los libros que han leído. Después, los que más les han gustado y también los que rechazan. Los títulos leídos suman alrededor de treinta y son los más representativos de cada grado.

La última pregunta del sondeo pide que citen los libros leídos que recuerden.

El último sondeo lo hemos realizado a nivel de las escuelas del seminario en Junio de 1.980. Se están vaciando los resultados.

De estos sondeos (el primero se hizo en el curso 64-65) podemos deducir que: en la introducción del niño al libro de ficción hay dos momentos a cuidar:

a) el descubrimiento (a los siete años) de la lectura individual y silenciosa. El niño llega a ver la utilización del libro como fuente de placer. La lectura se convierte en una necesidad y le ayuda a crecer; es una forma de participación en el mundo del adulto y una posibilidad de comunicación con el texto del libro.

En estos primeros niveles se introduce también el trabajo con libros de consulta. Los dos tipos de libros tienen que quedar claramente desligados; al niño de siete años aún le resulta difícil separar su descubrimiento de la realidad del mundo de la ficción. Elegimos los libros de conocimientos con sumo cuidado para que las dificultades no les desmoralicen y para que sean libros científicos que no les desconecten de la realidad, sino que les ayuden a observarla.

b) En séptimo grado, junto a los problemas de la adolescencia aparece la literatura en los programas oficiales.

El desnivel entre lo que les interesa y lo que se les ofrece es muy grande, incluso para los buenos lectores. Pero estos últimos tienen unas posibilidades técnicas de velocidad de lectura y comprensión de las que carecen los otros.

La literatura de tiempos pasados sólo se puede hacer entrar con calzador, casi a la fuerza. El vocabulario, el lenguaje que utilizan los niños está a años luz del de hace tres o cuatro siglos.

Otros aspectos que nos llaman la atención de los últimos sondeos:

a) Los niños de suburbio y los niños de clase media llegan a citar la misma cantidad de libros leídos, si las escuelas dedican el mismo tiempo y selecciones parecidas (sólo los hijos de intelectuales parecen rebasar esos niveles).

b) Los libros citados son en un 95 por ciento libros de calidad, seleccionados por la escuela.

c) La citación de libros decrece para todos; en la adolescencia dejan de nombrar los libros de su infancia, pero siguen siendo en su mayoría libros de calidad.

d) Los chicos que leen más son más exigentes en sus lecturas. Saben qué libros quieren y esperan que la escuela satisfaga su demanda.

e) Los niveles de comprensión de lectura se van adelantando para los niños y adolescentes lectores.

f) Los lectores asiduos aceptan todo tipo de libros sin demasiados prejuicios de grosor, ilustración o apariencia infantil.

g) Gustan de comentar y discutir los libros con el adulto que conozca los que ellos leen. Así queda abierta la comunicación del adulto con el niño o el adolescente.

INTRODUCCION DIRECTA A LA LITERATURA

La lectura progresiva de libros de ficción, coincidienco con el nivel psicológico del niño, del adolescente, y una expresión escrita paralela que afirme lo asimilado (crear es dominar) son las únicas posibilidades de introducirles en la obra de arte. Se puede realizar progresivamente, eligiendo aquellas obras, párrafos, textos, por los que sean capaces de interesarse; conectándolos con realidades actuales de teatro, cine, televisión; relacionando obras de más dificultad con otras lecturas anteriores ya asimiladas.

En B.U.P. se prosigue la lectura individual, silenciosa, de libros de ficción en tiempo escolar. Los chicos exageran más el tipo de libros que leen: o todos de terror o todos libros de fantasía, o libros de imagen. . . La lectura de libro actual y de finales de siglo que pueden realizar está ya más próxima a la verdadera literatura. De Pedrolo a Rodoreda, de Maragall a Vinyoli, de Carme Riera a Pere Calders, de Alarcón y Bécquer a Cortázar y García Marquez, de Alberti a Salinas. . . lentamente van progresando.

Acabado el B.U.P., la posibilidad de un retroceso de lectura –novela policiaca, novela rosa. . .– tan frecuente en los adultos, queda ya conjurada para unos cuantos. La expresión escrita ha recibido modelos suficientes.

La literatura no es ya para los chicos una lista de autores y títulos que se recitan en un examen y de los que no se leído nada, sino un mosaico de obras que van completando por gusto y que colaboran a su formación.

Cuestiones básicas para reclamar:

El trabajo de lectura-literatura infantil para crear en los niños el gusto por los libros se ha hecho únicamente en algunas escuelas, en algunas clases y con el esfuerzo continuado de sus maestros y bibliotecarios.

Este trabajo puede hacerse extensivo a todas las escuelas, si sus maestros están convencidos de la bondad de hacerlo.

Para ello, la escuela necesita que se enseñe a los niños a realizar una lectura personal, interiorizada, de libros de calidad:

1. Es preciso que los niños dediquen tiempo a leer (que se obtendrá de otros programas o planes de trabajo).
2. Se necesitan libros seleccionados al nivel de lectura e intelectual de los niños.
3. Es indispensable la ayuda y orientación del maestro o del maestro bibliotecario.

Para el punto 2, la escuela precisa del asesoramiento de un seminario que analice y seleccione los libros, confeccionando listas de las novedades por niveles. Los maestros comentarán las incidencias con el seminario y comprobarán los resultados. El seminario puede estar formado por maestros y padres de una escuela, pero es más fácil que surja de un grupo de escuelas con representantes de diferentes estamentos del libro y de personas que conozcan el mundo de los niños (maestros, psicólogos, padres, . . .).

Para llevar a cabo el punto 3, es necesario que los maestros se preparen, además de conocer los libros, en todo lo concerniente a la lectura (Anexo 2).

La administración debería ayudar a las escuelas que quieren crear bibliotecas escolares y mantener las que ya tienen (pero, ¡olvidémonos ya del clásico lote de libros!).

La ayuda debería ser de dos tipos:

1. Ayuda a los "seminarios de lectura", proporcionándoles todas las novedades de libro infantil para que las puedan seleccionar (estos libros pueden pasar después a formar parte de bibliotecas escolares o centros de recursos comarcales).
2. Presupuesto en cada escuela para literatura infantil y de consulta, que los maestros pueden elegir libremente.
3. Ayuda económica para que una persona por escuela (maestro-bibliotecario) organice la biblioteca y prepare todo el material necesario, atienda a los maestros y esté en contacto con el seminario.

LITERATURA INFANTIL

AUTOR: Jesús Angel Remacha
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Alcalá de Henares
C.A. : MADRID

Todas las mañanas al llegar al colegio, nos festejamos a, por, desde, con un libro, o un cuento. Y digo festejamos porque no nos limitamos a leerlo. Bailamos el libro, le jugamos, nos insultamos y amamos con él, y sobre todo nos recreamos y sorprendemos. Pienso que el libro tiene que ser una auténtica sorpresa y un auténtico descubrimiento.

Descubrir. . . sorprenderse y sorprendernos. . . . . .

Investigando. . . creando. . .

Nosotros en poco tiempo, hemos aprendido que en los mares del Sur, existen aún cientos de islas desiertas, que guardan en grutas y cuevas cientos de tesoros que celosamente escondieron unos cuantos piratas con pata de palo y un solo ojo. Pero eso no es todo, el otro día nos enteramos que en muchas estrellas del universo (lo leímos en un libro roto que apareció en el desván de la abuela) viven (nos alegramos y reímos con él) un príncipe tuerto y encima feo, una Blancanieves y una Cenicienta rabiosamente malvadas y un terrible y temible dragón de siete cabezas, cuyas lenguas escupen fuego, y que el pobrecito vive acobardado por una preciosa princesa, hija del rey de (como no) Anderssentys.

Son encuentros casi diarios con la literatura infantil y con sus personajes. Personajes no siempre fantásticos y alegres, muchas veces. . .También son encuentros con nosotros mismos, porque aprendemos muchas cosas. . . pero no las aprendemos en el sentido clásico del aprendizaje, ni de imposiciones. Porque está claro que la literatura infantil es, en cierto modo, una forma de libertad. Libertad secuestrada durante mucho tiempo, por aquéllos que no creen en la importancia del niño y de todo lo que a él le interesa.

Por eso a través de la literatura infantil, vamos a intentar festejar los libros, huyendo todo lo que podamos del concepto tradicional de lectura y de trabajo de libros de clase.

Pero tendremos una idea equivocada si pensamos que la literatura infantil hay que empezarla con la incorporación del niño a la escuela. El acercamiento del niño al mundo del libro tiene que empezar mucho antes. Casi ya desde los primeros meses de vida, libros de formas al principio, luego ya con ilustraciones, libros de cartón, libros que sean para divertirse y que respondan a una serie de necesidades afectivas y psicomotoras que el niño tenga en ese momento. Libros para tirar, para morder, para chupar, para saltar encima de ellos, y golpearlos, libros para ser doblados, torcidos. . . libros en resumen para ser vividos.

Porque el libro no es ni debe ser patrimonio del aula ni tampoco de la biblioteca escolar. El libro tiene que acercarse al niño y formar parte de él y de su mundo. Además, este libro tiene que estar bien presentado y motivado para que se pueda despertar en el niño el interés debido.

El libro infantil, sobre todo si es la primera vez que llega a manos del niño, hay que presentarlo en sus etapas más sencillas y elementales. Desde la hora del cuento y desde los casicuentos (o cuentos de nunca acabar) lo cual requiere un proceso investigador que acerque el mundo de esa cultura arrinconada al niño. El niño recordará los cuentos que le contaba su madre, su madre le dirá los cuentos que le contaba su abuela al amor de la lumbre en las crudas noches del invierno. Y así el niño se irá acercando poco a poco a ese mundo maravilloso de la literatura infantil.

Es necesario que este niño siga quemando una serie de etapas, es por tanto imprescindible que conozca esos maravillosos cuentos de hadas, llenos de fantasías, de hadas, de príncipes valientes y de terribles monstruos. Este proceso lejos de ser perjudicial, como se ha pensado durante mucho tiempo, es importantísimo, las etapas de pensamiento mágico en el niño hay que tratarlas con mucho cuidado. Andersen, Grimm, Perrault y los cuentos de la tradición oral española (maravillosísimos cuentos de hadas, contra lo que pueda parecer) son de necesario conocimiento por parte del alumno.

Esto, no solamente por el puro placer, incluso estético, de la lectura, sino porque le llevará a posteriores reclamaciones, imaginando él otros personajes, y creando nuevos y maravillosos cuentos.

Con lo que estaremos cumpliendo varios objetivos a la vez:

1. Conocimiento de una parte de la literatura popular.
2. Creación (juego de ser escritor).
3. Desarrollo de la capacidad estética y de interés por la lectura.
4. Desarrollo de la capacidad crítica.

Efectivamente, después de esto, el niño aprendería a valorar algunos cuentos, a enjuiciarlos. . .

Poco a poco se irán quemando etapas, motivándole siempre con modelos cercanos al suyo. Jugando en la representación de los libros, con Rodari y todas las técnicas que él empleó, con los surrealistas y su idea de libro nuevo, con las propuestas creativas de Cabrera Infante. Que aprendan a leer los libros y a vivirles de forma distinta hasta ahora. Un libro es siempre algo vivo, algo distinto. Cada libro ha de ser una lectura para cada niño. Libros totales, nunca fragmentados, porque los libros no se deben de desunir, un libro es un todo entero. Los libros vivos, y dramatizados, el libro no acaba en la lectura, luego de leerlo y amarlo (decía amarlo) se juega y dramatiza, se entresaca lo que hay, y se reescribe de nuevo con nuevos finales. Libros vivos en los que el humor sea una parte importantísima. Humor ¡otra vez! entendido como sorpresa, o como creación de otros mundos, otros paisajes, otros personajes.

Y siempre, siempre, la poesía como fiel elemento sustentador, de todos los libros, de todas las edades.

Libros que despierten el interés de leer, libros que le hagan soñar, libros que le hagan creer y crear y recorrer y recrearse, libros que le pongan en un mundo de fantasía y de ensoñación, más humano y sincero, muchas veces que el mundo en el que vive. Libros en los que se reconozca y le reconozcan como un ser humano, como un ser creativo y sencillo, libros de misterio que le hagan sentir.

Pero la sociedad, las familias de hoy no son enteramente felices, por tanto los niños tampoco lo son. Hay que darle también libros, en los que se hable de niños infelices, niños no queridos por sus padres, niños desgraciados.

En estos libros también se identificará el niño, porque seguirá leyendo y sintiendo cosas y hechos cercanos a él. No se sentirá engañado, ni defraudado. Libros, en los que se relate parte de su historia, pasada pero en forma de aventuras. Libros en libertad, y que no siempre estén escritos verticalmente, u horizontalmente, libros en los que se empleen técnicas sorpresivas, como el caligrama, los espejos. . . o. . .Libros de fantasía desbordante que entronquen con los más clásicos autores de aventuras, libros sin sentido, libros totalmente disparatados y, cómo no, libros en los que el protagonista aparezca rodeado de un grupo de amigos, de sus compañeros, que comparte su mundo y su vida real, libros en resumen para ser un poco más libres.

Todos estos son los libros que se deben leer no solamente en el aula sino también en cualquier recodo de cualquier camino del día o de la vida.

El profesor debe amar los libros, y debe hacer que el alumno les comience a amar también. Es decir, el profesor debe de ser un contador-animador de la lectura. Pero no mucho más. No debe imponer, ni tan siquiera evaluar. Debe de alejarse de su condición y concepción clásica de educador y de enseñante. Debe de adoptar una actitud bastante más libre, tan libre como la de los mismos libros.

Que no les pase a estos niños, como nos ha pasado a muchos profesores, que hemos descubierto a autores como Verne o Twain demasiado tarde, que no nos hemos podido recrear en libros de Antoniorrobles (como él mismo escribía) o de tantos otros autores, porque no nos dejaron y reprimieron cierto tipo de lectura, de nuestra cultura, que estos niños no se sientan avergonzados de no haber sabido o podido leer y disfrutar lo que en cada momento psicológicamente y afectivamente han necesitado.

Y porque hablamos de libros, hablamos de cosas vivas, y de libertad. Por eso no deben de existir libros para niños y libros para adultos en cuanto a su temática. Si los libros son vivos tienen que serlo con todas las consecuencias, y en primer lugar con el respeto para las personas a las que va dirigida este tipo de literatura. Por eso no debemos escandalizarnos de libros que hablen de problemas sociales (divorcio, aborto), de los temas religiosos, del colonialismo y del imperialismo, de los libros políticos (partidistas), de los libros que denuncien problemas como el racismo en cualquiera de sus formas o del sexismo. Sí, estais escuchando bien, me estoy refiriendo a temas de literatura infantil.

Y colorín colorado, según lo pienso os lo he contado.

COLECTIVO DE ALCALA DE HENARES

JUGAR CON LEWIS CARROL

AUTOR: Jesús Angel Remacha
M.R.P. : Colectivo Pedagógico "Alcalá de Henares"
C.A. : MADRID

En 1.832, un 27 de Enero, nacía Lewis Carroll. Fue profesor de matemáticas, pero ante todo fue un extraordinario escritor; os recuerdo dos libros: ALICIA EN EL PAIS DE LAS MARAVILLAS y ALICIA A TRAVES DEL ESPEJO.

Jugó con el lenguaje, y llenó de fantasía y humor sus libros, libros que estoy seguro que casi todos vosotros ¿o más vosotras? conocereis. Yo los he redescubierto ahora otra vez, y de veras que me ha entusiasmado.

Con él,
a través de él,
gracia a él, vamos a jugar
aprendiendo con todas las formas de juego que él y muchas personas que también luchan y sienten la fantasía y la imaginación, han pensado, ideado, vivido. . .

ASI, ESTE SERA NUESTRO HOMENAJE A NUESTRO AMIGO: LEWIS CARROL
Y EMPEZAMOS CON LA BROMA, CON EL HUMOR,
veamos. . .

CREIA VER UN BUFALO
INSTALADO EN LA CHIMENEA
MIRANDO MEJOR VIO QUE ERA
LA SOBRINA DE SU CUÑADO
¡ISAL DE AQUI –DIJO–
O LLAMO A LA POLICIA.

CREIA VER UNA SERPIENTE
QUE LE INTERROGABA UN GRIEGO
MIRANDO MEJOR VIO QUE ERA
LA MITAD DE LA PROXIMA SEMANA
¡LO UNICO QUE SIENTO! –DIJO–
ES QUE NO PUEDA HABLAR.

Y esta es la primera propuesta creadora que nos ofrece nuestro CARROLL, nuestra parte en el juego es "seguirle la corriente" y crear poesías como las de él.

VENGA, VAMOS, ¿QUIEN SE ANIMA?
YO DIGO:
creía ver un teléfono
que tocaba las estrellas
mirando mejor vio que era,
el patio de un colegio.
Lo que más me preocupa –dijo–
es que hoy suena la sirena.

CARROLL ES UN CASO.
Fue escritor (de libros, claro está).
Inventor (de cajas de sorpresas. . .)
domador (de serpientes y sapos)
constructor (no de casas, sino de hermosos rompecabezas). . .
corredor (de bicicletas, cuando era niño). . .
corredor ¡otra vez! ¡qué Cruz!
(de triciclos cuando ya era mayor). . .
creador de poesías (como las de antes). . .
y además. . .
prestidigitador, zurdo, tartamudo, bello, y sordo de un oído
y aún todavía. . .
diácono de la Iglesia de Inglaterra, altivo, aburrido en clase y para complicarlo. . .
muerto víctima de una corriente de aire. . .

Está claro, un verdadero caso, UN GENIO.
CREO JUEGOS DE PALABRAS, aún en idiomas que no conocía:
"I am fond of children (except boys)"
que en inglés no es un juego de palabras y sino preguntárselo a la señorita EVELYN o a Don Camilo. . .
pero en español dice. . .
"Me gustan los niños, a excepción . . . de los niños"

FESTEJAR A FERNANDO ALONSO

AUTOR: Jesús Angel Remacha
M.R.P. : Colectivo Pedagógico "Alcalá de Henares"
C.A. : MADRID

Un nuevo libro, un nuevo arco iris de colores, una nueva aventura, **Fernando Alonso,** de la mano del hombrecito y vestido de gris, del viejo reloj, de la torre y del bardo de plomo, nos trae y nos lleva a recorrer un mundo fantástico y tierno, de colores alegres, en el que los hombres. . . y los números de todos los relojes sean siempre libres.

Conoceis ya algunos de los cuentos de este libro. EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS. Sabeis que algunos son circulares. ¿Recordais que sensación leer un cuento circular, en corro, viéndonos las caras y no los cogotes?

¡ ¡ ¡Cuántos recuerdos!!!
¡ ¡ ¡Cuántos sueños y canciones brotaron de aquel CORRO!!!
¡ ¡ ¡Cuántos pequeños cuentos (recuerdos de nuestra abuela) recordamos!!!

El último que leimos, vivimos y jugamos fue:
EL VIEJO RELOJ.

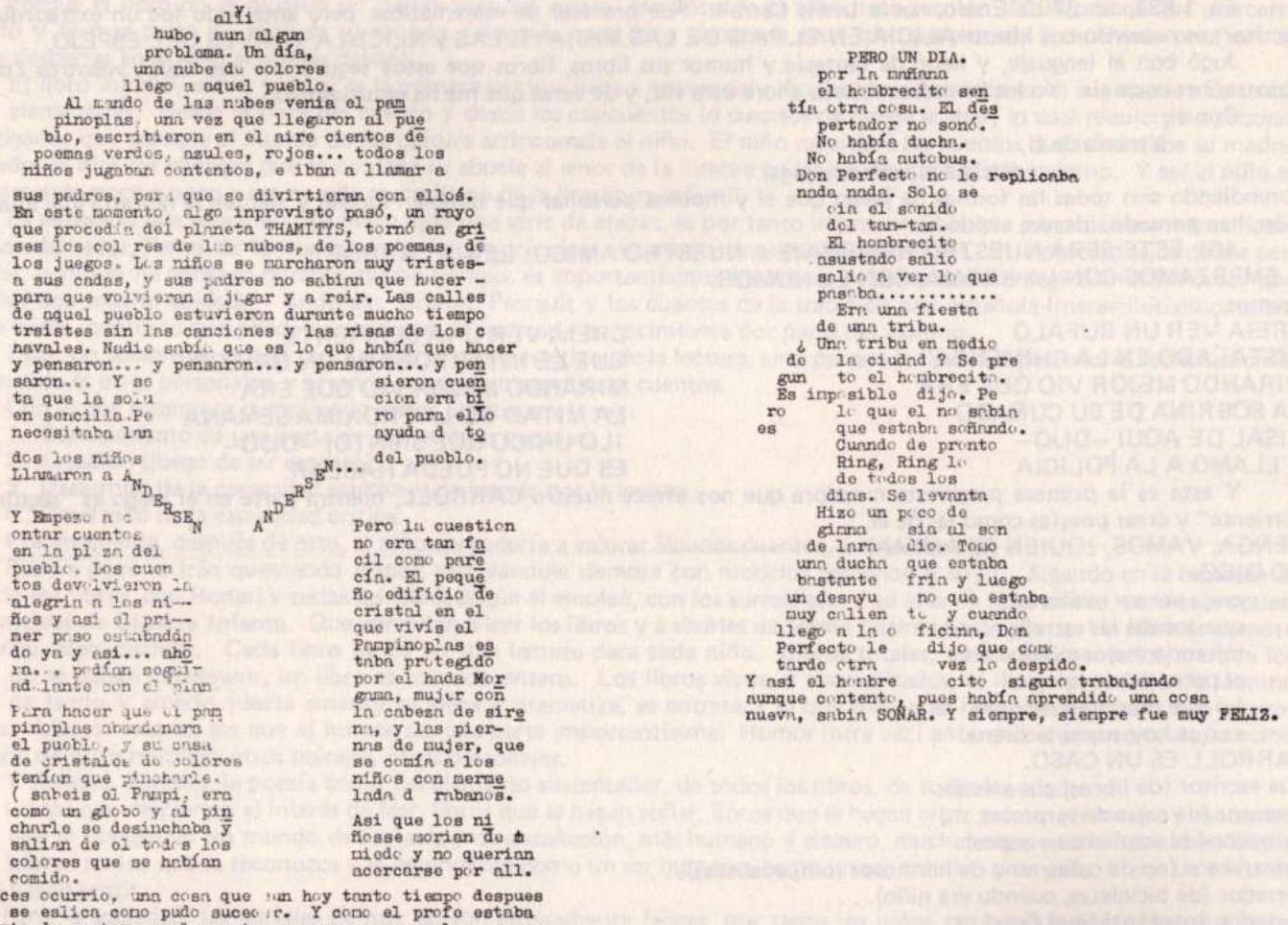
y vimos. . .
qué significaba el abuelo en la familia.
cómo era Ramón,
cómo salió y cómo volvió,
jugar y crear nuevas situaciones con los números. . .
recordar la cadencia de palabras-recuerdos como. . .

RINCON DESVAN RAMON ARCON ARPON CARACOL

Y los verbos. . .

SUBIO DEJO VOLVIO MURIO QUEDO LLENO SIGUIO

y entonces nos dimos cuenta que la literatura así trabajada servía para crear una sensibilidad y un recuerdo poético. . .
"Y del LO QUE EN TU OIDO QUEDA DEL RECUERDO"
pasamos a
"trabajamos recreándonos desde el recuerdo"
y así salieron casas como éstas. . .



Y UNA VEZ QUE HABIAMOS LLEGADO AQUI, nos pusimos a trabajar de otra forma distinta, tomamos el cuento del hombrecito vestido de gris, y no recreamos viendo cuáles eran los

COLORES
SONIDOS
SABORES
SENTIDOS

que tenía el cuento.

Y una vez que lo acabamos pues leimos un cuento con forma de hombre, y en corro nos sentamos a leer y discutir nuestros pensamientos.

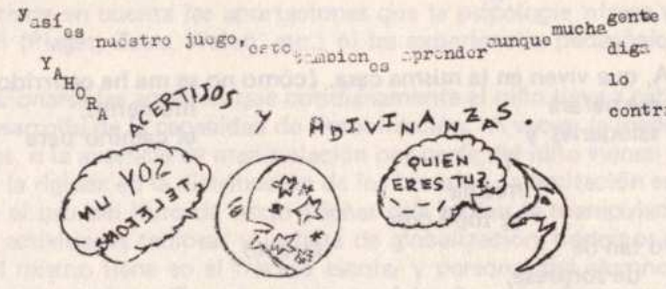
y si no os bastan los juegos de palabras, y dado todas las cosas que ya sabeis de Lewis Carroll, hagamos juegos de letras, creando nuevas palabras. . . ¿porque, cómo era?.
LEWIS CARROL (su pseudónimo) o Charles Dogdson (su nombre) o era. . . CHARWIS DODGRROLL o quizás LEWRLES CARRSON o LESLEW SONCARR o WISCHAR ROLIDOGD o

¿cómo continúas tú?

Y seguimos jugando, y aprendiendo con nuestro Lewis Carroll, cuando esto escribo, me llega la noticia de la muerte de un cuentista español, **Antoniorrobles.** Hablaremos y nos reiremos con él. Pero ahora, aún nos toca **Carroll.**

y Carroll: ¿quereis sumar 2 más 1 ? Si. ¿Si? Pues observar un nuevo método, más sencillo y divertido:
Tenemos el número 3 le sumanos 7, luego 10, y ahora multiplicamos todo esto por **mil menos ocho.**
Una vez hecho esto el resultado lo dividimos por novecientos noventa y dos; le restamos diecisiete, y la respuesta debe ser justa y exactamente: TRES.

AHORA USTEDES HAGAN LA PRUEBA
PARA ADIVINAR CUANTAS SON 5 y 13.



"Un día el sombrero abrió sus ojos grandes; pero todo lo que se le ocurrió decir fue: ¿EN QUE SE PARECEN UN CUERVO Y UN PUPITRE?
RRRRRRRRRRRRRespondeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeEEEEEEEEEEEEEEEE.....
ANTES de todo esto, Alicia había hablado con el GATO que le aseguraba que estaba loco.
OYE, COMO SABES QUE ESTAS LOCO? preguntó ALICIA.
PARA EMPEZAR, –DIJO EL GATO– LOS PERROS NO ESTAN LOCOS ¿DE ACUERDO?
SUPONGO QUE SI –DIJO ALICIA.
BUENO, continuó el gato, ENTONCES OBSERVARAS QUE LOS PERROS GRUÑEN CUANDO ALGO NO LES GUSTA, Y MUEVEN LA COLA CUANDO ESTAN CONTENTOS. EN CAMBIO YO, GRUÑO CUANDO ESTOY CONTENTO Y MUEVO LA COLA CUANDO ME ENOJO; LUEGO ESTOY LOCO.
Sabeis lo que decía Alicia de su gato? Pues escuchad y después debatiremos cómo era posible eso.
¡BUENO! MUCHAS VECES HE VISTO A UN GATO SIN SONRISA
PERO NUNCA UNA SONRISA SIN GATO.
¡ES LO MAS EXTRAÑO QUE HE VISTO EN MI VIDA!
Y ASI SIEMPRE, aunque también debe ser divertido jugar y recrearnos con lo que otros autores han inventado e imaginado, para seguir entendiendo a nuestro amigo
AAAAAAAAAAAAAAAAA

T
E
N
C
I
O
N NNNN

Estoy empezando a creer, dijo ALICIA, que viven en la misma casa. ¿cómo no se me ha ocurrido antes?
Pero no de , me pararé momento,
el de saludarles y el camino para bosque
¡Si solo pudiera llegar a la octava !
Y de esta ,continuo misma ,
hasta que al fuerte , se topó con
dos hombrecillos , pero tan de que no
pudo reprimir un de sorpresa,
pero al momento, ambos podían
más que. . .

Ah no, no vengamos con cuentos.
Ya estoy oyendo decir: "Profesor ¿por qué hay sitios y palabras en blanco?" Si os oyera CARROLL, seguro que se liaba a "TARTAZOS DE MERMELADA" con vosotros, y luego junto con el Gato, el Conejo, y Alicia, os cantarían a coro ¿DONDE ESTA LA MARAVILLA, LA FANTASIA Y LA IMAGINACION?

Vuestro juego creativo,es ahora tratar de leer qué dicen esos espacios que vosotros decís que están en blanco, pero que yo estoy leyendo perfectamente. Solamente no lo dudeis, es cuestión de imaginación.

Y ahora cuando Jesús Angel nos está volviendo locos a todos con tanto Carroll, nos llega la hora de sentarnos en corro como tantas otras veces lo hemos hecho, y comenzar a recordar todos los colores y los sueños que nos ha traido este cuento de Alicia. Será un paso más. Y recordaros de la merienda, el conejo, el gato loco, la fantasía desbordante de todas las situaciones. Recordaremos también otro libro que ya hemos leido en clase y que tiene mucha relación con las ALICIAS de CARROLL.

¿Recordais a qué libro me refiero?
y después tomaremos ¡ ¡ ¡OTRA VEZ!!! a RODARI
y le hablaremos y contaremos dos propuestas suyas
una falsa adivinanza
la inclusión de otro elemento en el cuento para darle una nueva versión. El nuevo elemento que va a aparecer en este nuestro libro. . . por ejemplo. . .

EL VIEJO RELOJ DEL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS,
EN LA CAJA DE ROBINSON CRUSOE.

Y NADA MAS.
SIENDO "—DE ENERO DE 1.?¿/
—Jo, profe, vale de bromas.
Bueno, siendo el 27 de Enero de 1.983
recordando, creando, Recreándonos con
Lewis Carroll, en la llegada de la nueva primavera.
Colegio Público Santos Niños.
Sexto, Séptimo, Octavo de EGB. Jesús Angel

Vamos a ver si después de tanto trabajo, alguno de vosotros toma interés por la lectura, y lee a Carroll, sería más que suficiente; de todas las formas os voy a decir todos los libros y documentos que he empleado en la elaboración de este trabajo.

Alicia en el País de las Maravillas. Colección Libro de Bolsillo núm. 276. Alianza Editorial.
Alicia a través del espejo. Igual que el anterior, pero con el número 453.
El juego de la lógica. Igual que el anterior.
Todos esos libros son del mismo autor: LEWIS CARROLL.
Documentos para leer desde el disparate a Consuelo Armijo y a Lewis Carroll. Elaborado por Federico Martin.
Gramática de la fantasía de Gianni Rodari. Editorial Reforma de la Escuela.
Datrebil, siete cuentos y un espejo, de Miquel Obiols. Publicado por Austral Juvenil.
Os recomiendo de verdad, las dos Alicias y el libro de Datrebil, os gustarán.

Hasta la próxima
que será con. . .
JULIO VERNE

J.A.

INTRODUCCION AL CONCEPTO DE NUMERO

M.R.P.:Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
MCEP : CADIZ

Este trabajo es parte de la actividad del grupo de Matemáticas del M.C.E.P. de Cádiz. En la primera parte exponemos nuestra visión de cómo se ha trabajado generalmente la introducción al concepto de número en las escuelas y damos nuestra opinión sobre esa forma de enfocar la didáctica de la Matemática. En la segunda, ofrecemos una alternativa a ese tipo de trabajo, finalizando con unas orientaciones prácticas y una bibliografía, que puede resulta de gran utilidad.

1. Cómo se ha trabajado, generalmente, el concepto de número

Se observa que, generalmente, no se comienza con una ilustración al concepto de número, presumiéndose que el niño llega a la escuela conociéndolo por el hecho de que sabe "contar". No se tiene en cuenta que el número es un símbolo elaborado en un proceso de abstracción, y que no se puede asimilar únicamente con la simple repetición de cifras, series, etc., o una superficial utilización de la teoría de conjuntos.

Esta "metodología" no tiene en cuenta las aportaciones que la psicología ofrece sobre la descripción del fundamentto de la estructura mental infantil (Piaget, Zazo, Walon, etc.) ni las experiencias pedagógicas de los enseñantes que trabajan en esta línea.

Por otra parte, al no relacionarse las acciones que cotidianamente el niño lleva a cabo en forma intuitiva con la actividad matemática, se entorpece el desarrollo de la capacidad de simbolización. A veces, la inadecuada utilización de materiales, tanto estructurados como naturales, o la ausencia de manipulación por parte del niño vienen a reforzar esta dificultad.

Si a todo esto añadimos la rigidez en la distribución de los horarios, la limitación espacial del aula y su falta de versatilidad, la pasividad a que induce el uso del libro de texto (fichas que suplen la manipulación, pero no el proceso natural de la adquisición de conceptos), las actividades tediosas y la falta de globalización, podemos deducir la ineficacia de este modo de proceder y la influencia que el mismo tiene en el fracaso escolar y personal del alumno, potenciándose las desigualdades al exigirse un nivel de abstracción que muchos niños no tienen, por falta de estímulos naturales.

2. Alternativa para la adquisición del concepto de número

Buscando una alternativa, nos dimos cuenta de que no partíamos de cero. El desacuerdo manifestado con el modo de trabajar expuesto en el apartado anterior constituyó un primer paso para la elaboración de esta alternativa.

Para dicha elaboración utilizamos:

Nuestra práctica escolar y las experiencias recogidas.

La lectura de libros y publicaciones (psicología, pedagogía, matemáticas) que pensábamos que nos podrían ayudar.

El trabajo de equipo del Seminario.

2.1. Introducción al concepto de número

El número es la síntesis de toda una serie de conceptos que deben interiorizarase antes, sin los cuales no se puede madurar correctamente, y que se utilizarán posteriormente para operar en el campo de las Matemáticas.

El concepto de número se va estructurando simultáneamente con el de clase, seriación ordinal y cardinal y correspondencia. Se basa en el principio de conservación de la cantidad.

Por consiguiente, sería necesario este proceso:

2.1.1. Clasificaciones. En un periodo preparatorio, más que de clasificaciones, deberíamos hablar de "agrupamientos", o mejor aún, de "colecciones". El concepto de "clase" supone dos tipos de caracteres o relaciones, ambos necesarios y que bastan para su constitución:

1. Las cualidades comunes a sus miembros y a aquellos de las clases de las que forman parte, así como las diferencias específicas que distinguen a sus propios miembros de los de las demás clases (comprehensión).
2. Las relaciones de parte a todo (pertenencias e inclusiones) determinadas por los cuantificadores "todos", "algunos" (incluyendo "algún") y "ninguno", aplicados a los miembros de la clase considerada y a los de las clases de que forma parte pero en tanto están calificados según el aspecto 1. (extensión de la clase).

Vemos que la idea de inclusión jerarquizada suele exceder de las posibilidades del niño de este periodo, por ser demasiado abstracta. Por lo tanto, nuestro trabajo consistirá en una preparación a nivel manipulativo.

Al manipular objetos, el niño capta determinadas relaciones cualitativas, va conociendo **propiedades** de los objetos, lo que va a servir para ordenar en clases diversos objetos. Correlativamente se va enriqueciendo la capacidad de captación de las propiedades físicas. Clasificar es una actividad indispensable en la vida real. No nos será difícil, pues, aprovechar las ocasiones que se nos presentan.

La cardinación es un aspecto de la clasificación, determina la extensión de una clase, contesta a la pregunta: ¿Cuántos?

Al concepto de número se llegará por abstracción de propiedades numéricamente idénticas (al clasificar conjuntos atendiendo a este criterio cuantitativo).

2.1.2. Seriaciones. La seriación se desarrolla paralelamente a la clasificación. Para clasificar, el niño tiene que comparar siempre un objeto con otro y ver si es semejante o diferente con respecto a un criterio determinado. La seriación es un desarrollo de la clasificación y ambas operaciones están en el interior del proceso de descripción científica de propiedades físicas de los objetos materiales.

El niño, a base de jugar con muchos materiales, poniéndolos juntos, comparándolos por su longitud, peso, olor, sabor, etc., poniéndolos en orden llega a interiorizar el esquema de la operación y estará en disposición de descubrir la serie numérica ordenada progresiva y regresivamente.

2.1.3. Conservación de la entidad. Es un factor sin el cual el niño puede construir el número. El principio de conservación de la cantidad sostiene que esto es independiente de la forma de los objetos y la disposición de los elementos. Por tanto, se conserva a pesar de los cambios en las propiedades citadas. Este principio nace en la mente infantil a través de las acciones con líquidos y sólidos tomados como magnitudes continuas y discontinuas.

Un niño que admite que no hay los mismos garbanzos en un conjunto que en otro igual, en el que están colocados más separados (en otra disposición espacial), no puede comprender la correspondencia término a término, por tanto descubrirá el número como una propiedad que se repite en una serie infinita de conjuntos que tienen todos esta propiedad.

Hay, pues, una serie de procesos imprescindibles que hay que trabajar en la escuela primero a nivel manipulativo y, posteriormente, simbolizando. Podemos enumerar esquemáticamente las actividades a realizar simultáneamente, que contribuyen al desarrollo de todos estos procesos y por consiguiente a la adquisición del concepto de número:

Observación y manipulación de materiales continuos (por ejemplo, líquidos) y discontinuos (por ejemplo, bolas).

Búsqueda y descripción de propiedades de los objetos: duro, suave, verde, grande (con respecto a. . .), etc.

Clasificaciones, atendiendo a una o más propiedades.

Seriación, ordenación.

Posteriormente: Correspondencia término a término.

Si trabajamos lo suficiente estas cuestiones, será fácil llegar al número como abstracción de propiedades numéricas idénticas.

2.1.4. Aspectos metodológicos a considerar. Los pasos que se vayan dando tienen que estar en consonancia con las fases que se van produciendo en los mecanismos lógico-matemáticos de la psicología infantil.

Hay, pues, que partir de la acción y la manipulación para llegar a los conceptos, desterrando los procedimientos verbalistas y la imposición de dogmas y abstracciones.

Es importante, asimismo, respetar la construcción del proceso de simbolización en el niño. La capacidad de simbolizar presupone una sólida capacidad de abstraer. El niño que no sepa obtener de un objeto o de una situación real una imagen mental, no puede representar tal imagen con un símbolo. En esta línea, conviene potenciar la función simbólica, fundamentalmente a través del juego y la imitación. Cuando el niño se da cuenta de que utiliza naturalmente con mucha frecuencia símbolos diversos, podrá pasar a la simbolización intencionada, y del mismo modo, al darse cuenta de que es más cómodo y rápido usar signos simples podrá inventar signos abstractos.

El niño puede hacer y "comprender en acción" mucho más de lo que puede expresar verbalmente. Todo pensamiento surge de acciones, y los conceptos matemáticos tienen su origen en los actos que lleva a cabo con los objetos y no en los objetos mismos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta el principio de reversibilidad de las operaciones: cuando manipula unos objetos y, mediante estas acciones se transforman en algo diferente a los que tenía, puede entender esta acción, pero ésta no será comprendida en su totalidad si no es capaz de realizar la operación o acción inversa, y dejar los objetos como estaban.

Hay que tratar de acercarse lo más posible a la vida del niño, utilizando las acciones cotidianas que realiza intuitivamente, para estimular con materiales el proceso de interiorización de estas acciones (operaciones). Posteriormente, mediante un adecuado proceso de generalización y simbolización, conectaremos las operaciones lógicas con las matemáticas teniendo en cuenta que el concepto no estará plenamente adquirido mientras no sea reversible.

2.1.5. Materiales y su manipulación. El aprendizaje matemático debe realizarse directamente sobre material concreto, estableciendo relaciones realizando acciones que se irán internalizando, constituyendo bases sólidas para el aprendizaje posterior.

Consideramos absolutamente necesario proporcionar múltiples materiales sobre los que pueda accionar, bien para descubrir propiedades de estos objetos, bien para obtener información de la propia acción que se realiza sobre los mismos.

Creemos más conveniente comenzar manipulando materiales no estructurados, más cercanos a su realidad y, por consiguiente, más familiares al niño y más ricos en propiedades. En este sentido, ofrecen múltiples posibilidades los materiales de desecho: palos, chinitas, conchas, botones, etc.

Con posterioridad, es interesante trabajar con materiales estructurados (bloques lógicos, regletas, bloques multibase, juguetes didácticos. . . que ofrecen al niño un universo más restringido, donde operar más fácilmente sin perderse, y ante los cuales nosotros tenemos el recurso de una bibliografía que nos puede orientar.

Hay que procurar, incluso, la fabricación de materiales propios que, por una parte pueden paliar la escasez de materiales y, por otra, pueden ayudarnos a aprovechar características peculiares de nuestro entorno escolar.

Esquemáticamente, podemos reseñar varias fases importantes en la manipulación de materiales:

Observación y familiarización.

Juego libre.

Descubrimiento de propiedades matemáticas de los materiales o de las acciones que, sobre ello, se realizan (teniendo en cuenta que hay que orientar al niño hacia ese descubrimiento).

Cuando se descubren propiedades matemáticas que se repiten, aunque se utilicen distintos materiales: generalización de la propiedad u operación.

Aplicación con otros materiales.

Un proceso manipulativo de este tipo tiende a fomentar en el niño una actitud crítica y de continua investigación de su entorno, actitud que influirá positivamente en los procesos de aprendizaje.

2.1.6. Organización espacio-temporal. A pesar de las limitaciones espacio temporales de la clase, y del agobio de los cuestionarios, se pueden explotar muchas posibilidades para hacer una matemática más integral. Es necesario prescindir de la rigidez en el espacio y en el tiempo: hay que buscar espacios libres y los materiales deben de estar al alcance de la mano; tenemos que preocuparnos de que el niño adquiera el conocimiento de cómo trabajar los materiales y disponga de tiempo libre para su manipulación. Se trata de procurar, en suma, que no esté limitado, que pueda moverse y utilizar su movimiento como vehículo de conocimiento espacio-temporal, interiorizando sus pequeños descubrimientos.

Para este tipo de dinámica, no sirve hacerlo con todos los niños a la vez. Hay que crear agrupaciones flexibles, que faciliten la manipulación y permitan la orientación individualizada. Es conveniente hacer pequeñas puestas en común de las investigaciones llevadas a cabo y los resultados obtenidos.

2.1.7. Enfoque antidogmático y relativista. Desde nuestra perspectiva, se debe enseñar al niño a expresar matemáticamente su mundo circundante, y esto supone que los contenidos no son lo más importante, sino que lo fundamental es reforzar el proceso de pensamiento que, partiendo de la realidad, y después de un proceso de simbolización, vuelva a ella para aplicar las técnicas y conocimientos adquiridos a nuevas situaciones problemáticas.

El niño necesita construir su propio proceso de simbolización para entender que el número es un símbolo convencional (un número nada tiene que ver con lo que representa), que representa una propiedad, que es la numérica. Ello precisa un proceso de aprendizaje no dogmático, que parte de la necesidad de utilizar el símbolo, porque de este modo nos será más fácil comunicarnos con los demás.

Una vez trabajados los conceptos a nivel manipulativo, es fundamental un cuidadoso proceso de simbolización (paso de la acción a la expresión matemática), que no convierta la expresión matemática en algo absoluto e intocable. Este proceso se podría esquematizar en diferentes pasos sucesivos:

a) Simbolización propia personal.

b) Ante la necesidad de comunicarse, elección de símbolos a nivel de grupo.

c) Ante la necesidad de comunicación a otros niveles y de economía de lenguaje, se puede adaptar la simbología convencional (representación de conjuntos, grafías de numeros, etc.).

Siguiendo este proceso, podemos llegar a simbolizar las propiedades numéricas (números) del 0 en adelante. Sin embargo, al ir incrementando la cantidad, nos salen muchos símbolos distintos. Por otra parte, convencionalmente, se adoptan sólo diez símbolos diferentes. Llegados a este punto, es preciso "inventar" un sistema que nos economice trabajo y memoria. Será más útil, en este sentido, trabajar con base, siguiendo un proceso de simbolización análogo y considerando la base 10 como lo que es, una más entre las posibles, que ha sido elegida por comodidad y para unificar criterios.

Este tipo de proceso, con la construcción de símbolos propios hasta llegar al convencional, hará al niño más flexible y relativista e irá creando unas condiciones para que adopte una postura de investigación y más crítica con respecto a su trabajo.

2.1.8. Relativa importancia de la terminología. Ya que partimos de la importancia preponderante de la manipulación y de la acción, la terminología usual debe descartarse en un principio, y permitir al niño utilizar su propia terminología o la que se acuerde en el colectivo y, en un último momento, introducir el término usual que tiene una importancia relativa en esta fase, en la que lo fundamental es la adquisición del concepto para poder expresarlo simbólicamente con posterioridad.

2.1.9. Utilización de la teoría de conjuntos. La teoría de conjunto no es la panacea de la didáctica de las matemáticas, pero puede constituir un apoyo para ligar la realidad con la expresión matemática.

En el proceso de simbolización, que va desde lo real concreto hasta la expresión aritmética abstracta, tienen cabida unos conceptos y símbolos menos abstractos que los puramente aritméticos. Esta parcela intermedia de simbolización puede cubrirse utilizando adecuadamente la teoría de conjuntos que constituye en este sentido una ayuda eficaz, debido a su menor grado de abstracción. Pero sólo será totalmente válida si está en todo momento conectada de una parte con la realidad y de la otra con la expresión numérica.

Es frecuente encontrar en las primeras páginas de los libros de texto el consabido dibujito de arbolitos encerrados en una diagrama de Venn, con un pie que dice: "esto es un conjunto". Esta no es la forma adecuada de utilizar la teoría de conjuntos.

Cuando un niño reflexiona sobre objetos o seres tangibles y, en función de una característica, los agrupa, está formando un conjunto (lo llame así o no), y cuando simboliza su acción gráficamente, está representando un conjunto (lo haga o no mediante diagramas de Venn). La utilización de símbolos y términos convencionales vendrá con posterioridad, si surge la necesidad (por comunicación o economía).

2.1.10. Globalización. Rechazamos, de entrada, la "clase de Matemáticas". Creemos que la actividad matemática debe apoyarse en la realidad en las acciones que el niño lleva a cabo cotidianamente.

Vemos la necesidad de matematizar todas aquellas situaciones aprovechables que surjan a lo largo de la actividad global de la clase, ya que consideramos la matemática en un sentido interdisciplinar, aplicable a todas las áreas. Cabe destacar la gran fuente de situaciones y acciones que ofrece, por ejemplo, un taller de ciencias.

Entendemos la matemática en un sentido amplio, no sólo aritmético, sino también topológico, geométrico, etc.

Sólo según estos planteamientos la matemática puede ser realmente útil para la vida, según nuestra opinión, lo que no está en contradicción con la realización de actividades estructuradas, que refuercen los distintos conceptos.

2.1.11. Actividades agradables. Se trata de introducir al niño en el universo vivo y completo de la matemática por medio de actividades que le llevan a descubrir, entre otras cosas, la cuantificación de realidades.

Teniendo en cuenta que el juego y la imitación son las principales actividades de esta etapa, trataremos de que los principales focos de actividad se desenvuelven en este terreno, y debemos evitar prolongar ejercicios que puedan resultar pesados y la repetición de trabajos que no resulten agradables.

2.1.12. Conclusión. Como consecuencia de todo lo expuesto, podemos afirmar que, si realmente se respeta el proceso evolutivo personal de cada niño, habremos hecho mucho en pro de la adquisición de los conceptos y no tendrán por qué producirse traumas o fracasos, ya que no hay exigencias rígidas.

Esta concepción puede verse condicionada por los programas ministeriales. Aunque la estructura por ciclos favorece, en principio, el respeto al ritmo de maduración, el cúmulo de contenidos que se exige es dificilmente abarcable si se quiere trabajar racionalmente.

De cualquier manera, consideramos como primordial explotar las múltiples posibilidades que la matemática ofrece para el desarrollo mental del niño, ayudándole a adquirir un esquema de dominio de la realidad que le permita analizar, criticar, profundizar y ser libre (en cuanto consciente de poder tomar opciones ante situaciones determinadas).

3. Algunas orientaciones prácticas

3.1. Actividades para introducir el concepto de número. Para llevar a cabo en nuestras clases los distintos trabajos de clasificación, seriación, etc., nunca debería faltar, y más aún en estos niveles, un rincón destinado a taller de ciencias, que esté provisto de distintos materiales naturales. Para ello, llevaremos y pediremos a los niños que lleven corchos, chinas, palos, telas, líquidos, chapas, botones, azúcar, recipientes variados, etc.

La primera actividad será la recogida del mayor número de datos sobre los materiales que se observan. Esta información inicial podemos obtenerla a través de varias vías:

Experiencia personal del niño.

Experiencia de otras personas: preguntando en casa, en la calle. . ., y luego exponiéndolo en la clase.

Introduciendo nosotros nociones generales (sobre todo a nivel de vocabulario) para poder interpretar las experiencias, pero nunca dogmáticamente, sino dejando la posibilidad de que ellos lo comprueben personalmente en la práctica con distintos materiales.

El paso inmediato es la manipulación de los diversos materiales; se trata de tocar, oler, saborear, raspar, etc. Las diversas acciones sobre los objetos examinados nos darán diferentes cualidades que definirán una propiedad: el tacto sobre un vaso de cristal nos delatará su suavidad o aspereza, si imprimimos el dedo en el barro comprobaremos su grado de dureza. . . Estas experiencias van a ayudar al niño en la descripción de las propiedades de los objetos, aunque debemos tener en cuenta que este proceso va a necesitar bastante tiempo.

Buscaremos propiedades concretas que el niño puede detectar y que sean lo suficientemente objetivas (sería imposible, por ejemplo, ponernos de acuerdo en el grado de belleza de las cosas). Para ello utilizaremos un lenguaje rico en nombres y adjetivos, que permita la descripción de los objetos del modo más completo y que sea aceptado por todos.

En el curso de las actividades descriptivas, surgirán preguntas como: ¿duro o blando?, ¿grande o pequeño?, ¿dulce o amargo?, ¿con olor o sin olor?, ¿se transparenta o no?.

En muchos casos, los niños se pueden encontrar con serias dificultades para contestar a estas preguntas, y si no es así, sería conveniente que nosotros se las creáramos para que, al descubrir un objeto se encontraran con lo relativo del tamaño, de la dureza. . . Llegados a este punto, se vería necesaria la descripción por comparación: "Este es más grande que ése, pero más pequeño que aquél". Si se ve la conveniencia de unificar criterios, habría que sugerir la búsqueda de un patrón de referencia, con lo que estaríamos en un buen momento para la introducción de la medida.

Paralelamente, se realizarán actividades de clasificación, al comienzo en base a criterios muy sencillos, formando con los objetos dos grupos: uno con los que poseen una determinada propiedad, y otro con los que no la tienen. Posteriormente, se pasará de forma gradual a clasificaciones según otros criterios, formando diversos grupos de objetos según el color, la dimensión, la forma. . .

Dispondremos varios cajones destinados a contener materiales clasificados: en uno meteremos los objetos blandos, en

otro los grandes, en otro los azules, en otro cosas transparentes. . . (según vayamos teniendo en cuenta estos criterios, con lo que habría objetos que se podrían cambiar de cajón).

Si seguimos con los trabajos de clasificación y descripción, el criterio de observación se irá haciendo cada vez más limitado y preciso, se llegará a ver la necesidad de un orden no basado en criterios de igualdad o de diferenciación. Será preciso, pues, comparar uno a uno los objetos que queremos organizar. Por ejemplo, si hemos clasificado las hojas de papel en grandes y pequeñas (con respecto a. . .) y queremos profundizar más, será necesario comparar las hojas una por una, disponerlas sucesivamente en una escala que clasifique a éstas de la más pequeña a la más grande, estando en un mismo grupo las de igual tamaño. Habremos, pues, ordenado y clasificado al mismo tiempo las hojas por sus dimensiones.

Simultáneamente a estos procesos tendremos que ir potenciando acciones que contribuyan a la adquisición del concepto de conservación de la cantidad: Un niño que a través de una actividad o juego, mide un líquido y lo arroja sucesivamente en distintos recipientes, termina comprendiendo que, aunque el nivel en el recipiente cambie, la cantidad de líquido es la misma.

Conforme va manipulando barro o plastilina, deformándolo, dividiéndolo en trozos, va llegando a descubrir que aunque su forma varíe, a pesar de que los fragmentemos, la cantidad total de barro permanece constante.

Al jugar con un número determinado de bolas, juntándolas, separándolas, disponiéndolas en hileras, en círculos, en zig zag, acaba entendiendo que, aunque la disposición espacial no sea la misma, la cantidad de bolas sí lo es.

3.2. Iniciación al símbolo. El niño utiliza continuamente en su vida diaria símbolos: cuando juega a indios y corre al trote, no va montado sobre un caballo, pero a través de estos símbolos comunica a sus compañeros de juego su papel en ese momento.

Nuestra primera misión será la de potenciar el desarrollo de la función simbólica en el niño, puente entre su afectividad y su intelecto, aprovechando para ello sus juegos simbólicos, haciendo uso de títeres, imágenes de televisión, "comics", etc.

El símbolo intencionado sólo se podrá introducir cuando el niño sienta la necesidad de utilizarlo. En estos momentos (preescolar o primero), no nos será muy difícil, puesto que se conoce la escritura convencional, por lo que no podrá recurrir a ella y tendrá que **inventar** sus propios símbolos.

Una primera actividad de simbolización, en esta línea, sería la de que cada uno se representara a sí mismo para identificar con este símbolo sus cosas: carpeta, percha. . .Habrá que hacer hincapié en que si "J" representa a Juan, "J" no es Juan, sino lo que le representa.

Cuando se trate de una necesidad colectiva, los niños tendrán que hacer propuestas de signos y se acordará entre todos el que se va a utilizar. Así se podrán ir simbolizando las diversas actividades de la clase: modelado, pintura. . .

Igualmente, podemos representar las diferentes propiedades que se van observando en los objetos, mediante signos, para colocar cada uno de estos símbolos en el cajón correspondiente. Así, ante un cajón determinado sabremos, sin abrirlo, las propiedades comunes de los objetos que contiene.

3.3. Abstracción y simbolización del número. Las actividades expuestas se irán realizando simultáneamente, sin descuidar ninguna de ellas, y teniendo en cuenta que hará falta mucho tiempo hasta que el niño adquiera la madurez necesaria para poder abstraer el número, y sólo cuando estemos seguros de esa adquisición, introduciremos ejercicios en los que la única propiedad común sea la numérica, es decir, que dados varios conjuntos, se pueden establecer correspondencias término a término sin que sobren ni falten elementos.

Conforme se vayan abstrayendo los números, se irán simbolizando según el proceso antes descrito. Haremos especial hincapié en la representación y en la propiedad numérica del conjunto vacío y del unitario.

Cuando se haya llegado a la simbología convencional, hay que tener cuidado en no pasar del nueve sin haber trabajado antes los sistemas de numeración.

3.4. Materiales estructurados. Tras haber trabajado con materiales naturales, puede ser muy útil la manipulación de materiales estructurados. Los bloques lógicos son divertidos y ofrecen muchas posibilidades de manipulación, por tener varias dimensiones y un universo concreto en el que el niño se orienta muy fácilmente. Hay muchos juegos interesantes que se pueden realizar con este material. La bibliografía de Dienes nos orientará al respecto.

Las Regletas Cuisenaire ("números en color") pueden prestarnos una valiosa ayuda para descubrir la descomposición numérica. Para explotar al máximo las posibilidades de este material, recomendamos la lectura de "Las Matemáticas y los niños".

3.5. Distribución espacio temporal y organización. El tipo de trabajo descrito exige romper con la orientación espacial y la distribución temporal tradicionales.

La distribución espacial no puede ser homogénea, hay que crear rincones donde colocar los materiales y en los que los niños se encuentren a gusto para manipular y crear libremente. En muchas ocasiones tendremos que ampliar el espacio natural de la clase según las necesidades de trabajo de los distintos grupos. Así, podremos utilizar pasillos, seminarios, biblioteca. . . Tienen también particular interés la ruptura del esquema cerrado de la clase para intentar realizar actividades conjuntas entre grupos de niños de diversas clases.

Es absurdo establecer horarios rígidos por áreas, aunque debemos prever los distintos momentos de la jornada escolar: discusión colectiva, trabajos por grupos, ejercicios individuales, etc.

Hay que tener en cuenta que el tiempo normal de escuela resulta insuficiente para garantizar una actividad educativa. Será, pues, conveniente incidir en el mundo exterior fundamentalmente a través de la implicación de la familia, y llevar a cabo estudios del medio.

Por otra parte, tendremos que articular la rotación de los niños en las distintas actividades estableciendo turnos.

En los trabajos colectivos, será preciso prever una sucesión de fases y una articulación de compromisos en cada grupo.

BIBLIOGRAFIA

1. PHILIPS.-**Los orígenes del intelecto según Piaget.** Fontanella, Barcelona, 1.977.
2. LOVELL, K.-**Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños.** Morata, 1.977.
3. PIAGET, J. y INHELDER.- **Psicología del niño,** Morata, 1.975.
4. PIAGET, J. y SZEMINSKA.-**Génesis del número en el niño.** Guadalupe. Buenos Aires, 1.975.
5. **PIAGET, J.-La formación del símbolo en el niño,** Fondo de Cultura económica, México, 1.961.
6. PAGET, J.-**Seis estudios de psicología,** Barral, Barcelona, 1.971.
7. RICHMOND, P.G.-**Introducción a Piaget,** Fundamentos, Barcelona, 1.974.
8. MIALARET, G.-**Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan,** Pablo del Rio. Madrid, 1.979.
9. PIAGET, J. y otros.- **La enseñanza de las matemáticas modernas,** Alianza Universidad, 1.980.
10. FREINET y BEAUGRAND.-**La enseñanza del cálculo.** BEM núm. 10. Laia, Barcelona, 1.973.

11. OÑATIVIA, O. y otros.-**Método integral para el aprendizaje de la matemática inicial,** Guadalupe, Buenos Aires, 1.977.
12. BEAUVARD, B.-**Antes del cálculo,** Kapelusz, Buenos Aires, 1.976.
13. JAULIN, F.-**Las cuatro operaciones básicas de las matemáticas,** Pablo del Rio, Madrid, 1.976.
14. DIENES, Z.P.-**La matemática moderna en la enseñanza primaria,** Teide.
15. DIENES, Z.P.-**Lógica y juegos lógicos,** Teide.
16. DIENES, Z.P.-**Conjuntos, números y potencias,** Teide.

LA GOLONDRINA ADIVINA

AUTOR: Maria Fornaguera
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat
C.A. : CATALUNYA

La Golondrina Adivina es un poema ecológico, y también un ensayo de alcanzar al niño por el arte más que por cualquier medio de información más o menos científica, a través de la televisión.

Aunque hace años que no me dedicaba a los niños en forma sistemática, como profesora de lengua y literatura en la universidad, he mantenido el interés por lo que les corresponde, porque me di cuenta de que los problemas de fondo del lenguaje y de la literatura, deben plantearse desde la infancia.

En una ocasión fui encargada de escribir textos de lenguaje para los tres primeros años de enseñanza primaria en mi pais. Se trataba de acoplar textos literarios a esquemas trazados por los maestros encargados del aspecto metodológico. Convencida de que los problemas del lenguaje están íntimamente unidos a los de la literatura, que queda mejor ubicada en el arte que en la ciencia, me liberé de esquemas, y cuando me encargaron que escribiera una cartilla de "divulgación ecológica", escribí un poema a la naturaleza. Más tarde con una amiga profesora de música, resolvimos musicalizarlo. Acudió con diez instrumentos, muchos de origen popular que sólo usan los indios de nuestra tierra. Con mucho entusiasmo, y con la colaboración de alumnos universitarios defensores fervientes del arte para los niños, se le puso música a LA GOLONDRINA ADIVINA. Ese poema con aquella música sirvieron de columna vertebral para este video, cuando la Caja Agraria de Bogotá financió la participación de los titiriteros. Luego contamos con la ayuda de pintores de categoría.

Fue obra de titanes para quien no lo era, coordinar narrador, música y titiriteros frente a unos camarógrafos perplejos, nada acostumbrados a ese tipo de experimentos.

Y ese esfuerzo permaneció aislado. Tal vez debido a las fallas lógicas de torpezas técnicas, o porque no supe dirigirme a la entidad que podía haber convertido a LA GOLONDRINA ADIVINA en pionera en Colombia de ese tipo de esfuerzos.

LA MATEMATICA Y LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO

AUTOR: M. Elisa Carrillo
Grupo Cero EGB
C.A. : PAIS VALENCIA

Cuando iniciamos este trabajo sobre la enseñanza de la geometría en el ciclo inicial, nos preguntamos algunas cosas.

Entre éstas y dentro del contexto de la geometría como tema de estudio, nos preocupa si ésta tiene interés y debe enseñarse en los primeros años. Surgen así las siguientes consideraciones.

La geometria está incluida en los programas. Pero en general no merece mucha atención por los profesores.

Hay una corriente que la pone de moda en Congresos Matemáticos, Reuniones de profesores, publicaciones especializadas, etc.

El avance de los ordenadores y la Geometría de la Tortuga hacen que la geometría sea considerada como un tema importante en la didáctica de las matemáticas.

Es habitual encontrar tests de inteligencia de adultos, en los que se pida clasificar figuras geométricas con arreglo a criterios topológicos o métricos.

Por otro lado, en el contexto de la educación vista como un fenómeno social, las cosas están siempre variando. Hay un cambio indudable en los motivos y razones de la educación, aún cuando no se tenga una formulación de los mismos. Estos cambios producen una variación en los objetivos de nuestra enseñanza y en particular en los de la geometría.

¿Cuáles son los objetivos de la geometría en relación con los intereses de los alumnos respecto a su vida individual y en sociedad?

¿Cuáles son los objetivos de la geometría para colaborar en una formación encaminada, en el futuro, hacia un trabajo para el que se necesitan personas con características más específicas y diversificadas?

El espacio geométrico forma parte de los primeros conocimientos que adquiere el niño. Así necesita conocer entre otras cosas: dentro, fuera, en la frontera, caminos largos, cortos, caminos rectos, curvos, el plano horizontal y la línea vertical, tiene que saber posiciones relativas, conocer su derecha y su izquierda, conocer el camino para ir a su casa y la influencia del trazado del mismo en su longitud, etc.

Desde la propia matemática la idea sobre la numeración posicional es espacial. ¿Cómo distinguir los números 37 y 73 si no es fijándonos en la distinta posición de las cifras? Muchas ideas de álgebra están basadas en diagramas de relación. Incluso la notación matemática en sí misma, es muchas veces geométrica. Nos parece que, en contra de lo que podría suponerse, la geometría es más básica que la aritmética o el álgebra.

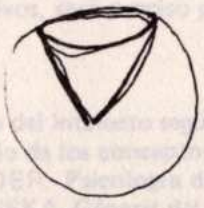
Un tema como el estudio de las formas planas, en particular los polígonos o el círculo, ¿es acaso un tema muerto?

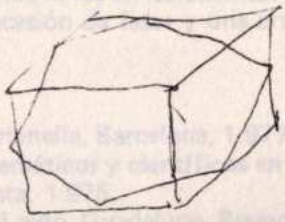
Si su presentación se hace mediante definiciones, estableciendo clasificaciones y estudiando sus elementos, puede que esté muerto o al menos carezca de interés. Sin embargo, nosotros pensamos que puede introducirse de un modo atractivo y enriquecedor en muchos aspectos. Comenzamos teniendo en cuenta los conocimientos de la llamada geometría corporal que los niños conocen sin una enseñanza previa, es decir, la relativa a la forma de su cuerpo, al tamaño y a las informaciones que se derivan de los desplazamientos, etc. Introducimos las formas geométricas del espacio: los cuerpos, esfera, cubo, ortoedro, cilindro, etc.

Por ejemplo, la forma de su propia cabeza y la construcción de cabezas de plástilina o barro, es un motivo para la elaboración de bolas de distintos colores y tamaños y para buscar esta forma en objetos que están en su entorno. Al ser preguntados por las posibilidades y propiedades del objeto dirán: "puede cogerse, rueda en todas direcciones, no tiene picos, es redonda, no tiene esquinas, no se puede poner una encima de otra, no me puedo poner encima, si es grande no la puedo coger porque resbala, además bota, etc. Con una esfera y dándole golpes para lo que ellos llaman aplastarla contruyen fácilmente un cubo. Dicen entonces "tiene las caras aplastadas e iguales, no rueda, tiene seis caras redondas, por las caras redondas no rueda, pero acostado rueda, no en todas direcciones como las bolas, sino sólo rueda por donde lo empujes. Muchos objetos tienen forma de cilindro. Del mismo modo, aplastando el cilindro construyen fácilmente ortoedros; se familiarizan con esta figura encontrando su forma en cajas, ladrillos, gomas de borrar, casas, etc.

Una vez tienen construidas las cuatro figuras de tamaño suficientemente grande se les da un cuchillo para que las dividan en dos trozos, sugiriéndoles que primero imaginen lo que van a hacer y luego lo hagan, e incitándoles a que ejerciten su imaginacion para que sus trozos no sean iguales a los de sus compañeros. Los resultados obtenidos son por ejemplo en la esfera, dos semiesferas, etc. Ellos dirán que tienen "tetas con caras planas y redondas". Cortes de sandía o naranja con dos caras planas, que también parece un barquito. Con el cubo y el ortoedro, dirán que les salió un trampolín o una punta, o dos cubos o dos ortoedros. Con dos cilindros dirán que les salen dos cilindros más pequeños, pero muy iguales, dos trozos de zanahoria, dos trozos de salchichón, un bólido o un silbato, etc.

Nuestro trabajo está en aprender con ellos, en enriquecer las situaciones que se presenten y en observar. La mayoría de los alumnos hacen cortes planos. Algunas veces pretenden que las dos figuras que resulten sean iguales en forma y tamaño. Si la clase es numerosa se consigue una gran variedad de cortes y ellos mismos se dan cuenta de cuales son los menos habituales. A cada uno de los trozos le dan un nombre de su vocabulario habitual y se esfuerzan en contar a sus compañeros que son cuerpos que se pueden coger con la mano, pero hay algunos cortes que en nuestras experiencias nunca salen. Por ejemplo, estos de la figura:





Después trabajando con esferas, cubos, ortoedros y cilindros de poliuretano, se les indica que repitan el corte realizado en el cuerpo similar de plastilina. Con ello, se pretende que imaginen el corte que habían realizado, la posición en la que tienen que colocar la figura y la posición del cuchillo o similar. Pueden surgir dificultades por la diferencia del tamaño, y por la dificultad de pensar en la figura del corte. Estas dificultades pueden paliarse con la manipulación de los cuerpos de plastilina uniendo de nuevo los trozos y repitiendo de modo figurado el proceso. Realizado el corte, sobre papel y con pintura témpera hacen estampaciones con las secciones obtenidas de los cortes. Aparecen cuadrados, rectángulos, círculos, pentágonos,

elipses, triángulos, trozos de estas figuras, etc.

La variedad de los dibujos que obtienen es muy importante. Esta variedad se manifiesta en la composición de las estampaciones, en la posición en la que, por ejemplo, realizan estampaciones de triángulos, en las clasificaciones de las figuras que ellos hacen atendiendo a su forma, incluso nos pueden sorprender diciendo que una línea es la estampación de una arista o que un punto es la estampación de una punta del trampolín.

Cuando quieren asignar un nombre, al cuadrado por ejemplo, empiezan a distinguir entre la figura plana y la del espacio, porque cuando a un cuadrado un niño quiere asignarle el nombre de cubo hay otro que le indica "es como si fuera un cubo porque se parece, pero resulta que no es un cubo, porque no se puede coger, así que tendrá otro nombre y además un cubo tiene seis figuras como ésta."

Cabe señalar, especialmente, la sorpresa que les produce la diferencia entre círculo y circunferencia, entre cuadrado, rectángulo y rombo, etc., si son ellos mismos los que las señalan.

¿Supone esto que los niños tienen claro el concepto de figuras planas que se han tratado? Creemos que no.

Si, por ejemplo, se les da de nuevo unas figuras para que las corten indicándoles el tipo de sección que deben obtener, en muchos casos tendrán problemas, así lo que resulta interesante es verlos detenerse, interesarse, y pensar, y si se les pide que digan el nombre de cada una de las figuras que aparecen en el dibujo de un mural, por ejemplo, cometerán muchas equivocaciones. Las cosas se aprenden muy lentamente.

Con objeto de afianzar el aprendizaje se cambia de material. Se les presentan las figuras construidas en papel de acetato. Tienen el encanto de ser transparentes y por tanto permiten ver lo que ocurre en su interior. Son además muy fáciles de construir. Estas figuras deben tener una arista sin cerrar para que sean fácilmente rellenables. Se les invita a rellenarlas con distintas cantidades de material, la posición de la figura y la forma de la sección que este material determina en ella. Aparecen los triángulos, los rombos, se dan cuenta que manteniendo la figura en la misma postura y añadiendo sucesivamente más material aparecen las secciones paralelas de 2, 3, 4, 5 y 6 lados.

En estas experiencias ¿qué pretendemos?

Intentamos que perciban el espacio geométrico como algo vivo. Tratarán de analizar la forma de tal o cual objeto y la razón de que tal instrumento tenga una forma determinada.

Los conceptos de la geometría son realmente simples, pero los problemas o las situaciones que pueden plantearse con estos conceptos ya no son tan triviales y se pueden aprovechar todas las capacidades que tenga el niño que las realiza, además de propiciar su disposición para tomar decisiones, para establecer estrategias de resolución, etc. Planteada una situación siempre esperamos que los niños hagan algo.

Cuando se le plantea a un niño la pregunta ¿Tú que harías más fácilmente con una cuerda un círculo o una circunferencia? Los niños, casi todos después de intentar hacer las dos cosas, contestan, a nuestro entender de un modo acertado, un círculo. Los adultos que hemos preguntado, sin preocuparse de experimentarlo, contestan mayoritariamente que una circunferencia.

Sabemos que nuestros puntos de vista no coinciden con los de muchos profesores. Al realizar una pequeña encuesta a sesenta profesores en activo, de ellos el 44 por ciento son profesores con menos de 10 años de servicio y el 52 por ciento con más de 10 años, consideramos los siguientes apartados:

1. Propósitos de la geometría dentro del currículo.

Se preguntó sobre el interés, la utilidad, en el sentido amplio, de la palabra, y las aplicaciones de la geometría sobre la satisfacción que puede producir su estudio.

La tabla siguiente muestra los resultados. Se han clasificado las respuestas atendiendo a que a los encuestados les guste o no la geometría.

	interés	útil	aplicación	satisfacción	totales
les gusta	100%	100%	84%	72%	73%
no les gusta	72%	93%	72%	21%	27%

2. Objetivos formativos de la geometría.

Se hicieron las siguientes preguntas:

¿Resulta fácil a los niños?
¿En general, le gusta a los alumnos? — Primer bloque
¿Permite plantear problemas divertidos?

¿Desarrolla su capacidad de abstracción?
¿Desarrolla su capacidad para el pensamiento deductivo? — Segundo bloque
¿Permite al alumno pensar utilizando imágenes?

¿Aumenta su capacidad de tomar iniciativas?
¿Aumenta su capacidad de planificar situaciones? — Tercer bloque
¿Desarrolla la imaginacion?
¿Da confianza en el trabajo propio?

Los siguientes resultados reflejan las respuestas afirmativas para cada bloque de preguntas.

Primer bloque	Segundo bloque	Tercer bloque
46 por ciento	38 por ciento	35 por ciento

3. Conocimiento de sus aplicaciones concretas.

Se hacen las siguientes preguntas:

El plano horizontal
Estudiar las distintas formas de los edificios de una calle
Estudiar las curvas de nivel de un mapa

Estudiar las formas de las columnas de los distintos estilos arquitectónicos.

Las diferencias entre los números 134 y 341
Estudiar una estrategia para jugar al billar
Estudiar las distintas posiciones de los actores en un escenario.

Calcular la cantidad de cemento necesario para construir un puente
Calcular la cantidad de papel necesario para empapelar una habitación
Estudiar el camino adecuado para desplazarse de un lugar a otro utilizando un plano.

Los resultados están tabulados atendiendo a los bloques que se indican:

Primer bloque	Segundo bloque	Tercer bloque
45 por ciento	34 por ciento	60 por ciento

4. Por último, se preguntó:

¿Recuerdas haber aprendido algo en tu clase en los últimos tiempos? Las respuestas indican que 34 profesores sí piensan que han aprendido algo y 26 no han aprendido nada.

Esta respuesta es quizá la que más nos llamó la atención ya que estamos de acuerdo con el profesor Gattegno cuando dice: "Se me confirmó que el ser un buen profesor significa el haber llegado a dominar la subordinación del enseñar al aprender".

¿No podría ser la geometría una materia apropiada para que los profesores recuperemos nuestra capacidad de aprender? Un profesor no debe convertirse en un repetidor de lo que sabe. Tiene que realizar él mismo las experiencias que plantee a sus alumnos y en la realización descubrirá nuevas posibilidades, nuevos puntos de vista que no conocía.

Si los niños cuando sean adultos tendrán, como bien dice Luis Racionero en su libro Del paro al ocio, que ocupar las horas entre la curiosidad, la imaginación y el juego que juntos formen el método investigador y creativo por excelencia que se llama ocio, tenemos que prepararlos para ello ¿cómo podrímos hacerlo mejor que practicando nosotros mismos?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CALEB GATTEGNO. Treinta años después. Mathematics Teachings. núm. 100.
DAVID FIELKER. Removing the shackles of Euglid.
A. SYLLABUS. Mathematics Teachings, núm. 104.
GRUPO CERO, 1.983. Es posible. Universidad Literaria de Valencia.
GRUPO CERO, 1.982. Estrategias, Conjeturas y Demostraciones. Universidad Literaria de Valencia.
M. PANOL-DOURIEZ, 1.979. La construcción del espacio en el niño. (Pablo del Rio. Madrid).

INFORMATICA I ESCOLA

AUTOR: R. Cemeli, j. Vivancos, del Grup d´Informàtica
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

I. Introducció

La informàtica es una eina que està arribant a tots els camps de l´activitat humana. Aquest fet comporta un canvi cultural que planteja noves necessitats educatives, que cal atendre. Aquesta anàlisi ens fa pronunciar-nos per una decidida incorporació de la informàtica a l´educació.

La nostra experiència sobre la informàtica ha estat sobretot centrada en l´àrea de les matemàtiques, la cual cosa vol dir, només, que els mestres que l´hem acumulada hem treballat preferentment en aquest camp. Això, tanmateix, no ens impedeix de creure que aquesta nova eina pugui ser aplicada a qualsevol altra àrea.

Amb aquesta comunicació pretenem donar una visió històrica del treball desenvolupat en aquests últims 12 anys i les reflexions a que ha donat lloc.

I.1. El laboratòri de matemàtiques

A principis dels anys setanta, abans que els ordinadors estiguessin al nostra abast, iniciàrem les primeres experiències amb nens de set a deu anys, consistien en fer que els alumnes montessin circuits elèctrics que reproduien els conceptes de l´àlgebra de Boole.

Posteriorment amb alumnes de segona etapa vàrem continuar l´experiència a un nivell superior, proposant, en una segona fase, la construcció i invenció de màquines de càlcul. El disseny i la fabricació d´aquestes màquines posa en evidència com es pot generar un esperit científic d´investigació en els nens, i a l´hora comprovem els avantatges de fer una matemàtica més instrumental i manipulativa.

I.2. Mecanismes del càlcul decimal

Aprofundint en aquesta línia de treball cercàrem instruments de càlcul utilizats en el present i el passat (dits i mans, àbacs, calculadores mecàniques, calculadores elèctriques i electròniques), la introducció d´aquests elements dins la classe de matemàtica, ens va evidenciar que la comprensió de la noció de posicionalitat, bàsica pel domini dels mecanismes de càlcul en el sistema decimal, s´assolia més profundament, utilizant com a eina didàctica els instruments abans esmentats.

Com un exemple, diriem que vàrem desenvolupar un mètode d´aprenentatge de l´algorisme de la divisió, a partir del seguiment d´aquesta operació en la calculadora mecànica Minerva. (veiem Bibliografia 1).

I.3 Conclusions

A més de la utilització didáctica per la matemàtica, tot això ens porta a les següents conclusions:

Que la desmitificació dels ordinadors passa per la manipulació d´instruments de càlcul abastables pels infants i a ser possible creats i construïts per ells.

Paralel.lament és convenient desenvolupar en el nen la capacitat d´algoritmació.

Es a tot això el que nosaltres hem anomenat "Pre-informàtica".

La pre-informàtica no ha de ser necessariament, en el temps, anterior a la utilització de la informàtica.

II. Aplicacions dels ordinadors

Dins d´aquesta apartat incloem els treballs realitzats amb calculadores programables i microordinadors.

II.1. Ensenyament programat

En aquest camp, hem treballat diversos programes de càlcul mental i de memorització de taules, tant amb calculadores programables com amb microordinadors. El veiem útil sempre que ocupi una petita proporció del temps dedicat al treball amb ordinador.

II.2. Gestió de la classe

En aquest àmbit, no hem passat de la elaboració de fitxers d´avaluació continua; primer amb calculadores programables i posteriorment amb microordinador.

La gestió de la classe amb l´ordinador, ens permet l´avaluació del propi treball,dels mètodes i en general el processament d´una gran quantitat de dades. Tanmateix expressem el nostre temor davant la possible utilització indiscriminada d´aquesta informació, que podria vulnerar la intimitat de l´alumne.

II.3. Simulacions

Fins ara aquest és el camp que hem treballat amb més entusiasme, per l´elevat component creatiu que comporta, tant per l´alumne com pel mestre.

Hem elaborat programes sobre fenòmens físics que prèviament s´hauran estudiat al laboratori i gràcies a la simulació, els alumnes podran induir les lleis matemàtiques que es defineixin. No cal dir que les simulacions amb ordinador són una eina prou interessant per estudiar els fenòmens que no poden ser portats a l´aula.

II.4. Jocs

També hem aprofitat de l´ordinador algunes de les seves variades possibilitats lúdicas, procurant que no es perdés la dimensió social del joc.

Assenyalem tres dels tipos de joc que hem considerat interessants:

Jocs d´estratègia.

Jocs de coordinació.

Jocs d´imaginació.

II. 5. Llenguatges de programació

La formació informàtica, no és l´aprenentatge d´un llenguatge de programació, convençuts d´això només hem ensenyat programació a aquells alumnes particularment motivats. En aquests casos hem constatat que el fet de programar una convenç de que aquesta és absolutament "tonta".

Una de les nostres preocupacions ha estat fins avui, la de trobar el llenguatge de programació més proper als nens. i en aqueta línia es mouen alguns dels nostres jocs. Avui el llenguatge Logo pot resoldre aquest problema.

Bibliografia

Jordi Achon, Ramon CElemi.- El càlcul i les calculadores a l´E.G.B. I.C.E. Universitat de Barcelona 1.982.

GEOMETRIA CREATIVA

AUTOR: Javier Carvajal
M.R.P. : Acción Educativa
C.A. : MADRID

LA GEOMETRIA EN LAS CIENCIAS Y EN EL ARTE

Simetría, regularidad, orden, ritmo, proporción. . .etc., son propiedades que el número comparte con la forma y que configuran algo más y algo distinto que un tema de un programa escolar. Los polígonos regulares, los poliedros, las cadencias numéricas, la divina proporción, la armonía, suscitan permanentemente el asombro y justifican las matemáticas y las ciencias en general.

La lógica de la forma y del color no es muy distinta de las relaciones numéricas, ni el ordenamiento de ritmo y sonido, —tiempo y silencio en una composición musical difiere difiere mucho del orden sintáctico o rítmico de un poema. Pero entre la matemática y la plástica, además de esa lógica común, hay una materia común: la geometría. Ambas pueden ejercer distintas codificaciones y sus aplicaciones pueden también ser distintas, pero los elementos que su actividad intelectual enriquece, son los mismos.

En mi afán ha estado siempre el hacer de la geometría una técnica creativa, dentro de la expresión plástica y este mismo deseo subsiste en grupos de matemáticas y en particular en "Grupo Cero" de Valencia que hace suyo el grito de: ¡No hay matemáticas feas! entendiendo el término feo, como contrario a creativo. Y al famoso ¡Abajo Euclides! que produjo prácticamente el olvido de la geometría en los antiguos programas, limitándose a unos capítulos de álgebra lineal; el profesor Hans Freudenthal en el último Congreso de Matemáticas, titulaba su ponencia: "En todos los niveles: Geometría".

LA GEOMETRIA EN LA NATURALEZA

¿Qué hemos inventado o recreado que no estuviera ya en la naturaleza?. Cuesta creer que no hayan participado un equipo de diseñadores y científicos en la creación de los esqueletos de los radiolarios, los cristales de nieve, las estructuras cristalográficas o la concha del nauticius.

Kandinsky, Mondrian, Vassarelli y todo el arte concreto,—constructivista, cinético y op-art—, terminaron por adoptar la geometría como único lenguaje plástico de su pintura.

"A partir del cono, el cilindro y la esfera, decía Cezanne, podemos pintar lo que queramos" y así nos confirma que, triángulo, rectángulo y circunferencia —Proyecciones octogonales de estos tres sólidos— son algo tan natural como lo es una manzana de sus bodegones. ¡Y quién negará que esa manzana no es menos natural que la que está en el árbol!.

A Kandinsky le reprochaban que su pintura se apartaba de la naturaleza y contestaba: ¿Por qué llamar pintura geométrica, y no decimos pintura botánica a aquella en la que se muestran formatos de plantas?. Haciendo alusión claramente a la pintura de Rousseau.

¿Quién negará, insisto, que antes del avión ya volaban los pájaros?.

Así pues, la geometría tiene un lugar privilegiado como confluencia del arte, la naturaleza y la ciencia.

LA EDUCACION VISUAL

En el desarrollo de todo ser humano es como si comenzásemos con una visión imperfecta y viésemos todo en bruma. A medida que los años pasan, la niebla va aclarándose gradualmente, aunque no por completo para todos. Es un problema de acumulación de experiencias, de percepciones en suma, que nuestra educación no asume, sumida en un mar de definiciones enciclopédicas.

Vistas así las cosas, un segmento no es solamente la distancia más corta entre sus extremos; ni un triángulo equilátero es sólo la figura formada por tres puntos equidistantes. Tampoco para Platón ni para Kepler, un icosaedro regular era meramente una legión de vértices, aristas y caras, dotadas de ciertas relaciones estructurales y numéricas. Era una pieza necesaria en su concepción del mundo.

Por eso, hablando de poliedros, no me valen exclusivamente las definiciones al uso: enumerando sus caras, vértices y aristas. Podemos imaginarlos sin límites definidos, viendo como las prolongaciones de sus aristas los agrandan o multiplican, sus ejes los dividen, la visión nos los deforma.

De manera que para que la forma sea reconocible, ha de ser representada con sus propias deformaciones —representación en perspectiva— y será entonces nuestro cerebro en el que a partir de la percepción de cada objeto, producto de nuestra experiencia, el que identificará cada uno de ellos corrigiendo sus errores.

La aparición de las llamadas "figuras imposibles" —de solución perfecta en el plano, pero irrealizable en volumen real— se producen por el intento de reproducir los objetos no tal como son, sino tal como los vemos, debiendo interpretarlos para su reconocimiento en el plano como las deformaciones propias de la visión y al querer devolverlos a su forma real se nos hace tarea imposible.

El cubismo, punto de partida de toda la plástica moderna, hace caso omiso de todas las leyes de perspectiva y nos representa las cosas tal como son en la realidad: la boca de una copa sobre la mesa, no es una elipse, sino una circunferencia, la experiencia que tenemos de ese objeto es la que nos dirá como es. Esta doble lectura hará incomprensible este arte a personas que no tengan una práctica adecuada en su educación visual.

LA GEOMETRIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Al releer orientaciones pedagógicas de programas oficiales de la enseñanza de la Expresión Plástica, nos encontramos con formulaciones en apariencia irreprochables como: "la expresión plástica es, sin duda, en su doble vertiente artística y utilitaria, un medio educativo de gran valor. . ." Formulación que nos llevaría fácilmente a pensar en la inutilidad del arte.

En primer lugar no debemos confundir "lo creativo" con "lo artístico", lo que sucede a menudo en el plano escolar. La causa no es otra que la manía de clasificar las cosas en cánones prescritos o ideas preconcebidas sobre el objeto del arte. Toda obra artística es en sí creativa, pero no toda obra creativa ha de ser necesariamente artística o hecha con fines artísticos. Para entendernos mejor, ya en el plano de la enseñanza, queremos que el niño desde su más corta edad sea creativo, no artista. No es función de ningún profesor de expresión plástica hacer niños o jóvenes artistas, igual que ningún otro profesor, al enseñarles a hablar o escribir correctamente, pretende hacer de sus alumnos futuros oradores o escritores.

Lo que hemos de procurar es desarrollar la expresión, ejercitar la imaginación, estimular la actividad mental y no enseñar mecánicamente, poniendo excesivo celo en que aprendan unas técnicas, finalidad inferior que durante mucho tiempo ha sido preocupación única de la enseñanza del dibujo. El profesor que sigue literalmente un sistema, que es esclavo de un método, puede considerar el dibujo como una serie de copias de líneas sin otro objetivo que la exactitud. Algunos profesores consideran la imaginación como un enemigo y la creatividad como un tópico, sin que jamás hayan intentado ponerla en práctica; siempre se les opone la exactitud.

Insistamos en que ningún maestro pretenda equipar a los niños con el vocabulario de un idioma, el conocimiento de su gramática y la capacidad de trazar los símbolos utilizados en su escritura, para luego privarle de toda oportunidad de expresar ideas mediante su uso.

¿Para qué entonces dedicar todo el tiempo y esfuerzo en adquirir conocimiento de la apariencia de las cosas y de la técnica del dibujo, si no les dejamos hacer uso alguno de ese conocimiento para expresar ideas?.

LO UTIL Y LO BELLO: EL DISEÑO

La formulación ministerial antes citada establece de hecho una distinción propicia para levantar la barrera insuperable entre el objeto artístico y el objeto utilitario. Esta separación dice Herbert Read: "refleja la naturaleza escindida de una educación y formación posterior en el adulto que puede tolerar ese divorcio entre forma y función, ocio y trabajo, arte e industria que es básicamente el divorcio entre mente y materia". . .

La forma y su función, la ética y la estética, el arte y la industria tienen hoy en nuestros planes de estudio una errónea interpretación y separación dentro del campo del diseño. Términos muchas veces antagónicos como "lo útil y lo bello" dicotomía entre dos partes que no pueden ir por separado y que muchas veces nos parecen irreconciliables.

A veces no parece sino que la belleza de un objeto sólo se nos muestra cuando ha dejado de tener su utilidad. Los museos de la ciencia transfiguran los artefactos o maquinarias que una vez sirvieron en observatorios de astronomía o laboratorios de experimentación y revelan ahora la originalidad de su diseño y la pureza de su forma. Una ánfora romana o la rueca de la abuela, hoy día sólo nos sirven como objeto decorativo en un rincón del frío salón de nuestros modernos pisos.

Sin embargo, tenemos que reconocer que los objetos, cuanto más útiles son cada vez más bellos: el último modelo de automóvil es el que nos gusta más y en el caso del avión Concorde su utilidad para el vuelo lo convierte en un verdadero pájaro, la dificultad de su comercialización aparte de otros problemas de tipo económico o de competencias reside en su desproporcionado ruido; cuando consiga la belleza del silencio del águila en su vuelo será al tiempo mucho más útil.

Una frase resume y resuelve toda la discusión sobre la prioridad en el deseo de hacer cosas útiles o bellas:. . ."y de la lógica de la forma, dimana la emoción de la belleza". Serán, pues, dos términos no opuestos sino complementarios.

DEL PLANO AL ESPACIO

Nuestra vida transcurre en un espacio, que es lo más parecido al espacio abstracto tridimensional de la geometría euclidea. Pero las representaciones espaciales, están encadenadas al marco de las figuras planas.

Los medios de comunicación, la posibilidad de las reproducciones masivas, la publicidad y el diseño han desarrollado en la sociedad un aprendizaje espontáneo de las formas espaciales, de los volúmenes que tienen más de cultural que de aprendido en la institución escolar.

Imágenes como las señales de tráfico y otras muchas llegan a ser interpretadas colectivamente de forma automática. El conjunto de ciudadanos ha interiorizado e integrado en el bagage de sus conocimientos estas manifestaciones de la forma, de un modo acrítico, tal como le han sido presentadas. Se asimilan las formas y las estructuras de las mismas sin ninguna reflexión sobre ellas.

El proceso de depuración de las formas espaciales hasta su plasmación en ideogramas planos, la construcción de edificios a partir de planos, el diseño en general, son ejemplos en los que la plasmación definitiva, la obra que finalmente se nos presenta ha podido recorrer complicados procesos creativos a partir de ideas simples en las que la intervención de la plástica y la geometría no son ajenos.

Resulta sorprendente comprobar como esta renovación visual inconscientemente desarrollada no esté potenciada y favorecida por unas enseñanzas y procedimientos didácticos que tiendan de forma sistemática a reforzarla. A partir de propuestas elementales de geometría plana y espacial, integradas en un programa más general, más humanista, más creativo. La instalación de los ciudadanos en el mundo de las formas y sus imágenes dejaría de ser la de espectadores pasivos para convertirse en partícipes críticos de la construcción de imágenes y formas nuevas.

Favorecer el "proceso de creación" de formas planas y espaciales, estudiando las leyes fundamentales de la geometría y las propiedades de los objetos en sus distintos niveles, será la única manera de que este estudio no se nos continúe apareciendo enormemente fastidioso.

Hacer de la geometría una técnica creativa más dentro de la expresión plástica y de la expresión plástica un motor de interés que potencie el estudio de los problemas geométricos que dan solución a las ideas creadas. Utilizar de forma sistemática el color, insistiendo en su importancia a la hora de resaltar con él los volúmenes, o su aplicación psicológica y práctica en el campo del diseño.

Todo este proceso lo resumiría en tres etapas de evidente aparición en todo el aprendizaje:

a) **Momento creativo:** invención de una forma nueva para el alumno que muchas veces lo es también para el profesor.
b) **Asimilación o aprendizaje de un nuevo concepto:** problemas de geometría plana o espacial.
c) **Técnica a desarrollar:** Dibujo y manualidad correspondiente.

Bien entendido que el tercer aspecto no podrá realizarse sin la consecución del segundo, y éste tendrá muy poco sentido si falta el primero. Hay, pues, un orden de prioridades, aunque su desarrollo ha de ir paralelo. Las nuevas formas nos llevarán a la solución de nuevos problemas y estos conocimientos nos darán una mayor comprensión, el manejo de nuevas leyes para poder inventar formas más complicadas. Es, en fin, un camino helicoidal en el que van tomando cuerpo al mismo tiempo las diversas técnicas de expresión y su uso para plasmar ideas.

LA FORMA MODULAR

El módulo plano, siguiendo la definición del arquitecto Rafael Leoz es: "Un elemento encajable consigo mismo y que maciza el plano. Para su construcción se parte de un polígono rectangular que maciza el plano y el módulo resultante ha de ser equisuperficial al polígono del que partimos".

SECCIONES MODULARES DE LOS POLIEDROS PLATONICOS

. La definición de Leoz referida al plano puede aplicarse idénticamente a los cuerpos sólidos espaciales: los poliedros. Cada uno de ellos tiene una serie de secciones identificables en polígonos que los dividen en dos partes iguales. Sin sus secciones modulares.

IMAGENES POLIEDRICAS EN LOS ESPEJOS

Los espejos desempeñan, por lo común, tres papeles: producir imágenes, plasmar leyes ópticas y ser motivos de inspiración literaria y mitológica. Pero raramente se emplean para la creación de formas y espacios y para la materialización de conceptos geométricos.

Si el caleidoscopio nos produce la imagen repetida de un objeto mediante reflejos en los espejos, los poliedros, podríamos decir, que son formas caleidoscópicas espaciales producto de la repetición de una forma plana: el polígono.

El primer problema a resolver será la creación mediante espejos, de una especie de pirámides truncadas a invertidas, en cuyo interior se nos aparecen, debido a la multiplicación de sus imágenes los cinco poliedros regulares. Y por extraordinarios que puedan aparecérsenos estos poliedros platónicos especulares, no es sino el principio de la creación de otros muchos. Es decir, la "construcción" instantánea de poliedros de difícil y muy trabajosa realización manual, mediante la sencilla operación de incrustar módulos que se multiplicarán creando configuraciones espectaculares.

Los espejos serán un instrumento o escenario original para el estudio de los cuerpos sólidos, sus propiedades, relaciones de dualidad, componente primario de la simetría. Estudio de sus ángulos diedros. Etc. . .etc. . .

PROYECCION DE DIAPOSITIVAS

INFORMATICA Y ESCUELA

AUTOR: R. Cemeli, J. Vivancos, del Grup d´Informàtica
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

I. Introducción

La informática es un instrumento que se está imponiendo en todos los campos de la actividad humana. Este hecho lleva consigo un cambio cultural, que plantea nuevas necesidades educativas, que deben ser atendidas. Este análisis nos mueve a pronunciarnos por una decidida incorporación de la informática en la educación.

Nuestra experiencia sobre la informática, ha estado sobre todo centrada dentro del área de las matemáticas, lo cual quiere decir que los profesores que la hemos acumulado, hemos trabajado preferentemente en este campo.

No obstante, esto no nos impide creer que este nuevo instrumento puede ser aplicado en cualquier otra área.

Con esta comunicación pretendemos dar una visión histórica del trabajo desarrollado en los 12 últimos años y las reflexiones a que ha dado lugar.

I.1. El laboratorio de matemáticas

A principios de los años setenta, antes de que los ordenadores estuviesen a nuestro alcance, iniciamos las primeras experiencias con niños de 7 a 10 años, consistentes en hacer que los alumnos montasen circuitos eléctricos que reproducían los conceptos del álgebra de Boole.

Posteriormente con alumnos de segunda etapa continuamos la experiencia a un nivel superior, proponiendo, en una segunda etapa, la construcción e invención de máquinas de cálculo. El diseño y la fabricación de estas máquinas pone en evidencia cómo se puede generar un espíritu científico de investigación en los niños y al mismo tiempo comprobamos las ventajas que reporta hacer una matemática más instrumental y manipulada.

I.2. Mecanismos del cálculo decimal

Profundizando en esta línea de trabajo, buscaremos instrumentos de cálculo utilizados en el presente y en el pasado (dedos y manos, ábacos, calculadoras mecánicas, calculadoras eléctricas y electrónicas). La introducción de estos elementos en la clase de matemáticas, nos va demostrando que la comprensión de la noción de posicionalidad, básica para el dominio de los mecanismos de cálculo en el sistema decimal, se conseguía mejor, utilizando para ello los instrumentos nombrados anteriormente.

Como ejemplo diremos que hemos desarrollado un método de aprendizaje del algorismo de la división, a partir del seguimiento de esta operación en la calculadora mecánica Minerva (véase Bibliografía 1).

I.3 Conclusiones

Además de la utilización didáctica para las matemáticas, todo esto nos hace llegar a las siguientes conclusiones:

Que la desmitificación de los ordenadores pasa por la manipulación de instrumentos de cálculo al alcance de los niños y a ser posible creados y construidos por ellos mismos.

Paralelamente es conveniente desarrollar en el niño la capacidad de algorimación.

A todo esto es a lo que nosostros llamamos Pre-informática.

La Pre-informática no tiene que ser necesarimente, en el tiempo, anterior a la utilización de la informática.

II. Aplicación de los ordenadores

Dentro de este apartado incluimos los trabajos realizados con calculadoras programables y microordenadores.

II.1. Enseñanza programada

Dentro de este campo, hemos trabajado diversos programas de cálculo mental y de memorización de tablas, tanto con calculadoras programables como con microordenadores. La encontramos útil siempre que ocupe una pequeña proporción del tiempo dedicado al trabajo con ordenador.

II.2. Gestión de la clase

En este ámbito no hemos pasado de la elaboración de ficheros de evaluación continua: primero con calculadoras programadas y posteriormente con microordenadores.

La gestión de la clase con ordenador, nos permite la evaluación del propio trabajo, de los métodos y en general, el procesamiento de una gran cantidad de datos. No obstante, expresamos nuestro temor ante la posible utilización indiscriminada de esta información que podría vulnerar la intimidad del alumno.

II.3. Simulaciones

Hasta el momento este ha sido el campo que con más entusiasmo hemos trabajado, por el elevado componente creativo que lleva consigo, tanto para el alumno como para el maestro.

Hemos elaborado programas sobre fenómenos físicos que previamente se habrán estudiado en el laboratorio y gracias a la simulación, los alumnos podrán inducir las leyes matemáticas que se definan. No es necesario decir que las simulaciones con ordenador son un modo muy interesante para estudiar los fenómenos que no pueden ser llevados a la escuela.

II.4. Juegos

También hemos aprovechado del ordenador algunas de sus variadas posibilidades lúdicas, procurando que no se pierda la dimensión social del juego.

Señalamos tres de los tipos de juego que consideramos interesantes:

Juego de estrategia.
Juego de coordinación.
Juego de imaginación.

II.5. Lenguajes de programación

La formación informática no es el aprendizaje de un lenguaje de programación; convencidos de esto, sólo hemos enseñado programación a aquellos alumnos particularmente motivados. En estos casos hemos constatado que el hecho de programar una máquina convence de que ésta es absolutamente tonta.

Una de nuestras principales preocupaciones, ha sido hasta hoy, el encontrar el lenguaje de programación más cercano al niño, y en esta línea se mueven algunos de nuestros juegos. Hoy en día el lenguaje Logo puede resolver este problema.

Bibliografía

Jordi Achon, Ramón Cemeli.- El cálculo y las calculadoras en la E.G.B. I.C.E. Universidad de Barcelona 1.982.

PROPOSTA DEL TRACTAMENT QUE CAL DONAR A LES MATEMATIQUES AL CICLE MITJA

AUTOR: Josep Sucarrats i grup de Matemàtica
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

Plantejament global

Els alumnes

Dels vuit als deu anys és un període de gran receptivitat i de gran activitat de l'infant, des de tots els punts de vista: pel que fa a l'aspecte sensorial, aquest període es caracteritza en voler tocar i veure tot el que tenen al seu abast. Les sorpreses de les seves descobertes els estimulen a cercar-ne d'altres, de manera intuïtiva, aparentment desordenada, és a dir, sense atendre gaire l'ordre lògic, la sistematització, etc., tot i que és possible descobrir en ells un cert ordre més vital: l'ordre dels interessos, de la satisfacció personal, que fa que constantment estarien jugant, repetint força vegades determinats jocs fins a dominar-los del tot.

A aquesta edat, els infants són en condicions d'acceptar qualsevol activitat en forma de joc que els proporcioni aquesta satisfacció personal i així són capaços de seguir creixent. Per tant, en principi no existeix una sistematització de coneixements; amb el temps, van relacionant unes adquisicions amb altres, i això els permet avançar en els diversos coneixements i destreses. Gairebé al final del cicle, comença la sistematització de tot el que al llarg del mateix hagin anat sistematitzant.

Els mestres

Els mestres han de responsabilitzar-se que els infants vagin experimentant el màxim d'aspectes possibles sobre la vida, la naturalesa i la societat, en aquest període, per tal que puguin ampliar els seus coneixements i a través de l'experimentació es coneguin a ells mateixos descobrint i desenvolupant el màxim possible les seves capacitats, amb les quals podran, realment, enfrontar-se a la vida, aconseguint, finalment, seguretat en ells mateixos i una coherència personal.

En proposar les activitats a realitzar tot al llarg del cicle, els mestres han de possibilitar que els infants puguin arribar a fer els seus descobriments, comunicar-los-els i comprovar-los. Tot això s'aconseguirà escollint aquelles activitats que més fàcilment puguin provocar aitals descobriments. La fixació dels coneixements i destreses que s'han descobert personalment, és més senzilla i durativa que no pas aquells que només han estat transmesos.

La matèria

A l'àrea de matemàtiques es procurarà proporcionar als infants aquelles activitats que acondueixen al desenvolupament dels aspectes que aquesta matèria inclou i que, fonamentalment, són: el lògic, el quantitatiu i l'espacial i les interrelacions que es puguin fer entre ells.

Cadascun d'aquests aspectes té uns continguts específics i uns processos comuns: uns elements que es transformen per donar uns resultats que, a la vegada, es podran considerar nous elements per a succesives transformacions.

Tot i que en la majoria dels aspectes es pretén desenvolupar el pensament lògic, en l'apartat de la lògica es parteix d'uns elements prioritàriament qualitatius i, operant amb ells, es formen conjunts que seran elements de posteriors operacions, com les correspondències i les relacions. En tots els processos es fomentarà l'observació directa de la informació rebuda, la reflexió, la interpretació, les implicacions, la deducció, etc.

En l'aspecte quantitatiu es seguirà un procés paral.lel. Es parteix de les quantitats i de la seva interpretació numèrica per operar amb elles. Així doncs, s'hauran d'estudiar la formació dels números, els números en si, les seves classificacions, les seves propietats, etc. i les operacions que amb ells es puguin fer. Es convenient considerar en aquest apartat diversos subaspectes: comptar i mesurar, notacions de resultats i la seva interpretació (numeració i estadística), coneixement en profunditat de quantitats concretes, les operacions aritmètiques i les seves propietats, el càlcul mental, les mecàniques operatòries que depenen del sistema de numeració que s'utilitza, els problemes (com domini de situacions).

En l'aspecte espacial es partirà dels seus elements típics: cos, superfície, línia i punt; el seu coneixement, les seves clasificacions, les seves propietats, etc., a fi de realitzar, després, diverses transformacions: deformacions, projeccions, ombres, traslacions, girs, simetries, etc., contemplant en elles els canvis de formes, de l'ordre dels elements, els possibles canvis dels elements mètrics, etc.

Diguem que les matemàtiques, juntament amb l'àrea de llengua i la de manualitats, són àrees que incideixen sobre les altres i que es poden catalogar d'àrees instrumentals o d'aplicació, que complementen totes les altres i tenen, al mateix temps, molts aspectes comuns entre si, la qual cosa fa que es reforcin les unes a les altres amb la seva pràctica i domini. Com més es dominin aquestes tres àrees, més profund i senzill serà el domini de les altres, que poden considerar-se de coneixements.

Fixació d'objectius

L'objectiu ampli de les sessions de matemàtiques a l'escola serà la visió lògica, quantitativa i espacial de la realitat que envolta l'infant i que ell va descobrint, com a complement del tipus de coneixements que s'imparteixen en les altres àrees d'aprenentatge.

Però el mestre ha de tenir clars els objectius generals de les classes de matemàtiques. Per una banda, consistiran en els continguts que cal treballar a cada nivell i, per l'altra, en assegurar uns automatismes de les tècniques operacionals en harmonia amb el nivell de continguts assimilat a cada moment de manera que faciliti la progressió en l'adquisició de nous continguts.

També cal aconseguir com a objectius específics, el progrés en el rigor lògic fonamentant-lo en l'ús i comprensió adequats del vocabulari i en la fidel interpretació i traducció de diversos codis; l'ordre mental basant-lo en la comparació i classificació clara d'elements; i una comprensió cada vegada més perfecta de l'espai, del temps i de la quantitat, així com també de les operacions que puguin fer-se en el seu si.

Donades les caracteristiques dels infants del cicle mitjà, no caldrà, almenys pel que fa als dos primers anys, fer formulacions dels continguts; ells mateixos ja les aniran descobrint. El més important és la familiarització amb els fets matemàtics, per la qual cosa caldrà proposar activitats que els enfrontin amb ells i els treballin.

Les formulacions caldria treballar-les a fons al tercer any, com a fruit de la familiarització adquirida en els anys anteriors, i seguir aprofundint en les generalitzacions, més o menys correctes, que els infants hagin descobert tot al llarg de l'escolaritat anterior.

Matemàtiques i Llengua

Les formulacions dels continguts s'entronquen amb l'àrea de Llengua perquè cal redactar definicions, explicar propietats, processos, etc. amb la màxima precisió possible, utilitzant un vocabulari progressivament més tècnic, construint correctament les frases que han d'expressar fidelment les idees matemàtiques, la qual cosa serà tant més senzilla com més es dominin l'expressió i la comprensió oral i escrita.

Així doncs, caldrà haver treballat profundament aquests aspectes en l'àrea de Llengua. I, recíprocament, l'entrenament en el rigor tant de l'expressió com de la interpretació matemàtiques, reforçarà aquests aspectes en l'àrea de Llengua.

Nivell de familiarització

A la familiarització dels continguts matemàtics s'hi ha d'arribar en diverses etapes, que el mestre ha de vetllar per tal que s'acompleixin a fi de no crear buits en el procés d'aprenentatge. Quan aquests continguts només es treballen a nivell simbòlico-abstracte no són captats per tots els infants ja que n'hi ha que en la seva ment no tenen imatges concretes que els ajuden a interioritzar-los. Aleshores resulta que, en el millor dels casos, es memoritzen mecànicament les definicions i els processos, sense una veritable comprensió que facilitaria la seva evocació en els moments adequats.

La primera etapa és a nivell purament manipulatiu, amb material concret com, per exemple, pedres, camins fets a la grava del pati, etc. Els infants, amb les seves mans, i el seu cos, han de "fer" les activitats que suposen fets matemàtics, deixant expressar lliurement el que fan a nivell oral, gràfic o escrit.

En aquesta etapa manipulativa, existeix un segon pas, que consisteix en proposar activitats que repeteixin els continguts treballats en el punt anterior, amb material didàctic, estructurat i específic, com poden ser, per exemples, regletes, planells, taulers, àbacs, etc., confeccionats **ad hoc** per a jocs matemàtics. Es convenient que constantment es provoquin converses

sobre l´activitat que es realitza a fi de fixar l´atenció en els detalls de tipus quantitatiu o operacional i relacionar-ho amb les activitats realitzades amb material concret.

La segona etapa consisteix en dur a terme activitats sobre gràfics, primer molt concretes (dibuixos) a fi de passar, després, a formes més esquemàtiques i generalitzadores (formes simples), punts, creus, etc), dins d´un marc estructurat també gràfic, com poden see, diagrames de diversos tipus, taules, màquines-operadores, etc.

La tercera etapa és a nivell simbòlic. Es substitueixen el material i els esquemes per frases matemàtiques amb els seus símbols corresponents i específics: xifres, símbols d´operacions, lletres, etc.

El pas d´una etapa a l´altra cal fer-se suaument, substituint de mica en mica els elements de l´una pels de l´altra.

El fet de procurar que simultàniament a les activitats manipulatives els infants vagin anotant damunt del paper tot el que fan i després a la inversa, és a dir, donades unes anotacions determinades facin l´activitat corresponent, ajudarà a superar aquestes etapes. El mateix es podrà fer per passar de l´etapa gràfica a la simbòlica, fins que siguin capaços d´expressar i operar directament en forma simbòlica. Però al final d´aquest procés, i en molts aspectes, no s´arribarà fins a la fi del cicle mitjà o en el cicle superior.

La utilització del material ha de servir gradualment per descobrir propietats matemàtiques, per fixar imatges de les operacions i per comprovar els resultats i els processos realitzats a nivell simbòlic.

Programació

Donada la complexitat dels aspectes a treballar i la necessitat d´assegurar una sèrie d´automatismes, convé programar les propostes d´activitats de manera que, tot al llarg del cicle, s´asseguri l´haver treballat suficientment tots els aspectes i també que s´hagin realitzat suficients exercicis a fi de garantir la consolidació dels automatismes més imprescindibles.

Es proposa un plantejament cíclic amb cicles de duració variable, segons els cursos, en els que dins de cadascun hi apareguin aspectes dels apartats principals: Lògica, Quantitats, Espai, etc.

En el primer any del Cicle Mitjà, els cicles poden ser quinzenals, de deu sessions, de les quals dues poden dedicar-se a Lògica, quatre o cinc a Quantitats i tres o quatre a Geometria. Aquesta distribució s´ha realitzat repartint el temps disponible en proporció a la quantitat de continguts i als automatismes que cal treballar en cada aspecte.

En el segon any, els cicles poden ser mensuals, dedicant la mateixa proporció de sessions a cada aspecte, però procurant que en totes les sessions es dediqui un temps final a la pràctica d´automatismes de càlcul, la qual cosa no pressuposa que no s´hi dediquin sessions completes de tant en tant.

En el tercer any es poden fer cicles bimensuals, seguint els mateixos criteris donats per al segon any.

Metodologia

Quant a la didàctica de les sessions, a fi d´introduir un contingut nou, es proposa començar, sempre que sigui possible, amb una activitat extreta de la realitar o dels interessos dels infants com, per exemple, jocs, notícies dels diaris, observacions realitzades pels mateixos infants fora de l´escola, etc.

En aquesta primera fase es provocarà el diàleg i es dirigirà vers els aspectes matemàtics que comporta l´activitat.

Posteriorment, es proposaran activitats que tendeixen als mateixos continguts, a fi que es puguin descobrir les característiques comuns a ambdues. Més endavant, es faran fer exercicis d´aplicació dels continguts descoberts anteriorment, exercicis que caldrà repetir periòdicament a fi d´aconseguir una mínima automatització. Sempre que sigui possible, es procurarà inventar jocs en els quals es practiqui el que es pretén automatitzar.

A la fi, és convenient realitzar alguna activitat col.lectiva que serveixi de resum o conclusió: murals, representacions teatrals, publicacions, etc.

Materials

A fi de dur a terme tot el que acabem de dir cal disposar de molt material i de molts recursos.

El mestre hauria de tenir a la seva disposició una varietat de llibres de text. Aquestes li proporcionaran idees, modalitats d´exercicis, etc.

A classe cal que hi hagi material matemàtic específic, com per exemple, blocs lògics, cartolines amb esquemes de màquines-operadores, reticulats per a fer jocs de diferències, embolcalls de diverses menes per fer agrupacions, cordes, filferros, plastilina, geoplans, Tangrams, cossos geomètrics de fusta o cartolina, àbacs, instruments de mesurar, argila, serradures, paper ciclostilat amb diversos tipus de pautat, etc.

També és aconsellable la utilització de la "llibreta dels descobriments", on els infants hi apunten tot el que descobreixen en el desenvolupament de les seves activitats. Serveix de referència per recordar fets ja treballats.

Així mateix, caldria confeccionar un diccionari matemàtic on s´anotessin les paraules noves que van apareixent tot al llarg del cicle, amb les seves definicios o explicacions.

Interacció amb altres matèries

El mestre cal que tingui en compte els temes que es tracten a les àrees de Llengua (lectures), Ciències Socials, Ciències Naturals, Plàstica, etc. a fi d´aprofitar, sempre que es pugui, aquelles motivacions que desvetllin l´interès pels temes matemàtics.

A més a més, els continguts d´aquestes àrees sempre poden observar-se en els aspectes quantitatiu i espacial sense sobrepassar els nivells treballats específicament en les sessions de matemàtiques.

Consideració final (que podria ser la primera)

Si es procura que la classe de matemàtiques sigui activa, la qual cosa vol dir participativa, si es procura que les dificultats a superar siguin graduals i assegurem els automatismes de càlcul, i, finalment, si el mestre està entusiasmat en la matèria, podem dir que els infants trencaran el tabú, disfrutaran a classe i els semblarà una matèria senzilla i divertida. Que prou que ho és!

PROPUESTA DE TRATAMIENTO QUE DEBE DARSE A LAS MATEMATICAS EN EL CICLO MEDIO

AUTOR : Josep Sucarrats y Grupo de Matemáticas
M.R.P. : Associació de Mestres "Rosa Sensat"
C.A. : CATALUNYA

LOS ALUMNOS

La edad de los 8 a los 10 años es un período de gran receptividad y de gran actividad en todos los aspectos: sensorialmente los niños quieren tocar y ver todo lo que tienen a su alcance. Las sorpresas de sus descubrimientos les estimula para buscar otros de manera intuitiva, aparentemente desordenada, es decir, sin atender demasiado el orden lógico, la sistematización, etc., aunque es posible descubrir un cierto orden más vital: el orden de sus intereses, de la satisfacción personal, por lo que constantemente estarían jugando, repitiendo muchas veces determinados juegos hasta su pleno dominio.

Los niños, en esta edad, están en condiciones de aceptar cualquier actividad en forma de juego que les proporcione esta satisfacción personal y, con ella, son capaces de seguir creciendo. En principio, pues, no existe una sistematización de conocimientos, aunque con el tiempo, van relacionando unas adquisiciones con otras, lo que les permite avanzar en los diferentes conocimientos y destrezas. Posteriormente, casi al final del ciclo, empezará la sistematización de todo lo que hayan ido interiorizando a lo largo del mismo.

LOS MAESTROS

Es responsabilidad del maestro procurar que los niños vayan experimentando los máximos aspectos posibles sobre la vida, la naturaleza y la sociedad en este período para que puedan ampliar sus conocimientos y a través de la experimentación se conozcan a sí mismos descubriendo y desarrollando al máximo sus capacidades con las que podrán, realmente, enfrentarse a la vida, consiguiendo al final seguridad en sí mismos y una coherencia personal.

Los maestros, al proponer las actividades a realizar a lo largo del Ciclo, han de posibilitar que los niños puedan llegar a hacer sus descubrimientos, comunicárselos y comprobarlos, lo cual se logrará eligiendo aquellas actividades que más fácilmente puedan provocar tales descubrimientos. La fijación de los conocimientos y destrezas que se han descubierto personalmente es más fácil y duradera que los que han sido puramente transmitidos.

LA MATERIA

En el área de matemáticas se procurará proporcionar a los niños actividades que conduzcan al desarrollo de los aspectos que esta materia incluye, que básicamente son: el lógico, el cuantitativo y el espacial y las interrelaciones que se puedan realizar entre ellos.

Cada uno de estos aspectos tiene unos contenidos específicos y unos procesos comunes: unos elementos que se transforman para unos resultados que a su vez podrán considerarse nuevos elementos para sucesivas transformaciones.

Aunque en todos los aspectos se pretende desarrollar el pensamiento lógico, en el apartado de la lógica se parte de unos elementos prioritariamente cualitativos y, operando con ellos, se forman conjuntos que serán elementos de posteriores operaciones, como las correspondencias y las relaciones. En todos los procesos se fomentará la observación directa de la información recibida, la reflexión, la interpretación, las implicaciones, la deducción, etc.

En el aspecto cuantitativo se seguirá un proceso paralelo. Se parte de las cantidades y su interpretación numérica para operar con ellas. Deberá estudiarse, pues, la formación de los números, los números en sí, sus clasificaciones, sus propiedades, etc., y las operaciones que se pueden hacer con ellos. En este apartado es conveniente considerar diversos subaspectos: contar y medir, notaciones de resultados y su interpretación (numeración y estadística), conocimiento en profundidad de cantidades concretas, las operaciones aritméticas que dependen del sistema de numeración que se usa, los problemas (como dominio de situaciones).

En el aspecto espacial se partirá de sus elementos típicos: cuerpo, superfície, línea y punto; su conocimiento, sus clasificaciones, sus propiedades, etc., para realizar después diversas transformaciones: deformaciones, proyecciones, sombras, traslaciones, giros, simetrías, etc., contemplando en ellas los cambios de formas, del orden de los elementos, los cambios posibles de los elementos métricos, etc.

Digamos que las matemáticas, junto con el área de lengua y la de manualidades, son áreas que inciden sobre las demás y que se pueden catalogar de áreas instrumentales o de aplicación, las cuales complementan todas las demás, teniendo al mismo timpo muchos aspectos comunes entre sí, por lo que se refuerzan las unas a las otras con su práctica y dominio. Cuanto mejor se dominen estas tres áreas, más profundo y fácil será el dominio de las demás que pueden considerarse de conocimientos.

FIJACION DE OBJETIVOS

El objetivo amplio de las sesiones de matemáticas en la escuela será la visión lógica, cuantitativa y espacial, de la realidad que rodea al niño y que él va descubriendo como complemento del ciclo de conocimientos que se imparten en las demás áreas de aprendizaje.

Pero el maestro ha de tener claros los objetivos generales de las clases de matemáticas. Estos serán por un lado los contenidos a trabajar en cada nivel y por otro asegurar unos automatismos de las técnicas operacionales en armonía con el nivel de contenidos asimilado en cada momento de manera que facilite la progresión en la adquisición de nuevos contenidos.

También deben perseguirse como objetivos específicos el progreso en el rigor lógico, fundamentándolo en el uso y comprensión adecuados del vocabulario, y en la fiel interpretación y traducción de diversos códigos; el orden mental basándolo en la comparación y clasificación clara de elementos; y una cada vez más perfecta comprensión del espacio, del tiempo y de la cantidad y de las operaciones que pueden hacerse en su seno.

Dadas las características de los niños del ciclo medio, no será necesario, al menos en los dos primeros años, hacer formulaciones de los contenidos, a no ser que ellos mismos las vayan descubriendo. Lo más importante es la familiarización con los hechos matemáticos, por lo que deberán proponer actividades que les enfrenten a ellos y los trabajen.

Las formulaciones deberían trabajarse a fondo en el tercer año como fruto de la familiarización adquirida en los años anteriores y seguir profundizando en las generalizaciones, más o menos correctas que hayan descubierto a lo largo de la escolaridad anterior.

MATEMATICAS Y LENGUA

Las formulaciones de los contenidos entroncan con el área de Lengua al tener que redactar definiciones, explicar propiedades, procesos, etc., con la máxima precisión posible, usando un vocabulario progresivamente más técnico, construyendo correctamente las frases que han de expresar fielmente las ideas matemáticas, lo cual será tanto más fácil cuanto más se dominen la expresión y la comprensión, tanto oral como escrita.

Será, pues, necesario haber trabajado profundamente estos aspectos en el área de Lengua y, a la recíproca, el entrenamiento en el rigor tanto de la expresión como de la interpretación matemáticas, reforzará estos aspectos en el área de la Lengua.

NIVELES DE FAMILIARIZACION

Se ha de llegar a la familiarización de los contenidos matemáticos en diversas etapas que el maestro ha de procurar que se cumplan para no crear vacíos en el proceso de aprendizaje. Cuando estos contenidos sólo se trabajan a nivel simbólico-abstracto no son captados por todos los niños al no tener en su mente imágenes concretas que les ayuden a interiorizarlos, resultando, en el mejor de los casos, que se memorizan mecánicamente las definiciones y los procesos sin una verdadera comprensión que facilitaría la evocación de los mismos en los momentos adecuados.

La primera etapa es a nivel puramente manipulativo, con material concreto como piedras, caminos hechos en la grava del patio, etc. Los niños han de "hacer" con las manos, con su cuerpo, las actividades que suponen hechos matemáticos, dejando que expresen libremente lo que hacen a nivel oral, gráfico o escrito.

En esta etapa manipulativa, existe un segundo paso que consiste en proponer afinidades que repitan los contenidos trabajandos en el paso anterior con material didáctico estructurado y específico, como pueden ser las regletas, planos, tableros, abacos, etc., confeccionados *ad hoc* para juegos matemáticos. Es conveniente que constantemente se provoquen conversaciones sobre la actividad que se realiza para fijar la atención en los detalles de tipo cuantitativo u operacional y relacionar con las actividades efectuadas con material concreto.

La segunda etapa consiste en llevar a cabo actividades sobre gráficos, primero muy concretos (dibujos) para pasar después a formas más esquemáticas y generalizadoras (formas simples, puntos, cruces, etc.) dentro de un marco estructurado, también gráfico, como pueden ser diagramas de diversos tipos, tablas, máquinas-operadores, etc.

La tercera etapa es a nivel simbólico, en el que se substituyen el material y los esquemas por frases matemáticas con sus símbolos específicos: cifras, símbolos de operaciones, letras, etc.

El paso de una etapa a otra debe hacerse suavemente, substituyendo poco a poco los elementos de una por los de la siguiente.

Podrá ayudar a superar estas etapas el procurar que simultáneamente a las actividades manipulativas, los niños vayan anotando en el papel lo que hacen y después hacer a la inversa: dadas unas anotaciones determinadas, hacer la actividad correspondiente. Lo mismo para pasar de la etapa gráfica a la simbólica, hasta que sean capaces de expresar y operar directamente en forma simbólica. Pero al final de este proceso y en muchos aspectos no se llegará hasta el final del ciclo medio o en el ciclo superior.

El uso del material ha de servir gradualmente para descubrir propiedades matemáticas, para fijar imágenes de las operaciones y para comprobar los resultados y los procesos realizados a nivel simbólico.

PROGRAMACION

Dada la complejidad de los aspectos a trabajar y la necesidad de asegurar una serie de automatismos, conviene programar las propuestas de actividades de manera que a lo largo del ciclo se asegure el haber trabajado suficientemente todos los aspectos y que se hayan realizado suficientes ejercicios para garantizar la consolidación de los automatismos más imprescindibles.

Se propone un planteamiento cíclico con ciclos de duración variable, según los cursos, en los que dentro de cada uno aparezcan aspectos de los apartados principales: Lógica, Cantidades, Espacio.

En el primer año del Ciclo Medio, los ciclos pueden ser quincenales, de diez sesiones, de las cuales se pueden dedicar dos a la Lógica, cuatro o cinco a Cantidades y tres o cuatro a Geometría. Esta distribución se ha hecho repartiendo el tiempo disponible en proporción a la cantidad de contenidos y a los automatismos que hay que trabajar en cada aspecto.

En el segundo año los ciclos pueden ser mensuales, dedicando la misma proporción de sesiones a cada aspecto pero procurando que en todas las sesiones se dedique un tiempo final a la práctica de automatismos de cálculo, lo cual no presupone el no dedicar a ello sesiones enteras de vez en cuando.

En el tercer año se pueden hacer ciclos bimensuales, siguiendo los mismos criterios dados para el segundo año.

METODOLOGIA

En cuanto a la didáctica de las sesiones, para introducir un contenido nuevo, se propone empezar, siempre que sea posible, con una actividad extraída de la realidad o de los intereses de los niños: juegos, notícias de los periódicos, observaciones realizadas por los propios niños fuera de la escuela, etc.

En esta primera fase se provocará el diálogo dirigiéndolo hacia los aspectos matemáticos que comporta la actividad.

Posteriormente se propondrán actividades tendentes a los mismos contenidos a fin de que se puedan descubrir las características comunes a las dos actividades.

Más adelante se propondrán ejercicios de aplicación de los contenidos descubiertos anteriormente, los cuales deberán repetirse periódicamente para lograr una mínima automatización. Siempre que sea posible se procurará inventar juegos en los que se practique lo que se pretende automatizar.

Al final, es conveniente hacer alguna actividad colectiva que sirva de resumen o conclusión: murales, representaciones teatrales, publicaciones, etc.

MATERIALES

Para llevar a cabo todo lo dicho es preciso disponer de mucho material y de muchos recursos.

El maestro debería tener a su disposición una variedad de libros de texto que le proporcionarán ideas, modalidades de ejercicios, etc.

En clase debe haber material matemático específico como: bloques lógicos, cartulinas con esquemas de máquinas-operadores, reticulados para hacer juegos de diferencias, envoltorios de diversas clases para hacer agrupaciones, cuerdas, alambres, plastilina, geoplanos, Tangrams, cuerpos geométricos de madera o cartulina, ábacos, instrumentos de medida, arcilla,

serrín, papel ciclostilado con diferentes tipos de pautado, etc.

También es aconsejable el uso de la libreta de los "descubrimientos" en la que los niños van apuntando todo lo que descubren en el desarrollo de sus actividades. Sirve de referencia para recordar hechos ya trabajados.

También debería confeccionarse un diccionario matemático donde se apuntaran las palabras nuevas que van apareciendo a lo largo del Ciclo, con sus definiciones o explicaciones.

INTERACCION CON OTRAS MATERIAS

El maestro ha de tener en cuenta los temas que se tratan en las áreas de Lengua (Lecturas), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica, etc., para aprovechar, siempre que pueda, motivaciones que despierten el interés por los temas matemáticos.

Además, los contenidos de estas áreas siempre pueden observarse en los aspectos cuantitativo y espacial, sin sobrepasar los niveles trabajados específicamente, en las sesiones de matemáticas.

CONSIDERACION FINAL (QUE PODRIA SER LA PRIMERA)

Si se procura que la clase de matemáticas sea activa, que significa participativa, si se procura que las dificultades a superar sean graduales y se aseguran los automatismos de cálculo y, principalmente, si el maestro está entusiasmado en la materia, los niños romperán el tabú, disfrutarán con ella y les parecerá fácil y divertida. Que lo es.

HACIA UNA EVALUACION EN LA PSICOMOTRICIDAD

AUTOR : Grupo de Psicomotricidad
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturias
C.A. : ASTURIAS

1. SITUACION DE LA PSICOMOTRICIDAD

No haremos un estudio exhaustivo de cómo se encuentra la Psicomotricidad dadas las implicaciones de espacio que se nos imponen. Simplemente trataremos de esbozar una visión muy esquematizada de algunos problemas importantes que hemos detectado en nuestro trabajo diario.

La Psicomotricidad surge a principios de siglo como un rechazo y un deseo de superación de la dicotomía "cuerpo-alma" predominante en la civilización occidental que tanto ha marcado nuestra forma de enseñar. Sus fuentes principales han sido: los educadores físicos (no satisfechos con su labor de preparar atletas), la psicología (Wallon, Piaget, Gessel, etc...), la medicina psicosomática, la neuropsicología, la pedagogía de la Escuela Nueva, etc...

Consideramos la psicomotricidad, más que como una técnica, como una concepción de la educación que, entre otras cosas, pretende dotar al niño de las habilidades necesarias para desarrollarse sanamente en la vida, utilizando prioritariamente el propio cuerpo como medio de aprendizaje. Está encuadrada en una pedagogía activa e integral y se apoya en los descubrimientos de la psicología, pedagogía, medicina y demás ciencias que estudian el ser humano.

Es fácilmente constatable que la psicomotricidad está de moda. Proliferan los cursillos, conferencias y publicaciones. A pesar de todo no podemos darnos por satisfechos. El MEC no le presta la atención debida; en las EUM tiene poca cabida, los padres de nuestros alumnos no la entienden bien; las construcciones escolares dificultan enormemente la educación por el movimiento. Nos atiborran las aulas de mesas, colocamos un niño detrás de cada una de ellas y le negamos la posibilidad de moverse. Probablemente estemos formando buenos obreros para las cadenas de las fábricas, pero no hombres capaces y conscientes de sus deberes y obligaciones, libres, creativos y sanos.

A pesar de todo, gran parte de los enseñantes progresistas pregonan los valores de la psicomotricidad aceptando su importancia fundamental sin apenas cuestionarse su eficacia y sus planteamientos. Es más, algunos la consideran la panacea que solucionará todos los problemas escolares.

Es notoria la falta de pruebas experimentales que demuestren la eficacia de la psicomotricidad en los distintos campos. Y es que apenas si conocemos investigaciones experimentales serias sobre educación psicomotriz. Bien es cierto que no es nada fácil montar una investigación basada en el método científico heredado de las ciencias puras debido principalmente al número de variables cuyo control es dificilísimo. Debido a esto los autores se repiten unos a otros dando por válidos planteamientos teóricos, eficacia de métodos, bondad de objetivos y actividades, etc... Pocas son las publicaciones que aportan novedades realmente importantes.

Otro problema que tiene planteado la psicomotricidad es la falta de claridad en cómo evaluar los cambios que un alumno experimenta en su desarrollo psicomotriz. Están suficientemente claros, aunque no perfectamente, pues la terminología no está homogeneizada, los objetivos a conseguir, las actividades a realizar, los métodos a seguir. Pero a la hora de evaluar nos encontramos con una laguna importante. O se niega la necesidad de evaluación o se utilizan métodos tan poco sensibles que no llegamos a conclusiones válidas y eficaces.

2. LA EVALUACION EN PSICOMOTRICIDAD

Algunos piensan que no es necesaria. Otros avanzan sobre el tema y afirman que ni siquiera es conveniente. Aseguran que lo importante es que el niño juegue, se libere de sus tensiones, que no sea controlado su progreso. Las materias relacionadas con el desarrollo creativo y afectivo deben estar al margen de cualquier tipo de evaluación. En el fondo se establece una dicotomía irreconciliable entre libertad por un lado y recogida de datos por otro. Se piensa que a más información corresponde menos libertad, olvidando que lo importante es la utilización que se hace de la información y que ésta es necesaria si se quiere progresar. Se niega la evaluación olvidando que de una u otra manera se realiza. Al negarse a recoger datos sobre la evolución del alumno todo queda a la improvisación y al "buen ojo" del profesor que se escuda en una serie de supuestos a priorísticos sobre la eficacia de ciertas actividades.

Aquellos que admiten la necesidad de una evaluación, la mayoría de las veces, se apoyan en pruebas elaboradas por psicólogos o neurólogos. Son tests que tratan de aportar datos globales sobre el desarrollo del niño pero que sirven poco para orientar adecuadamente el trabajo escolar que debe realizar el maestro. No existen pruebas para valorar todos los aspectos de la psicomotricidad.

Creemos en la importancia de la evaluación porque, y no pretendemos ser exhaustivos, podemos dar a cada alumno lo que necesita en cada momento, remediando las dificultades en el acto; nos ayuda a detectar los problemas de aprendizaje y a conocer al alumno; nos exige revisar las previsiones hechas y mejorar las técnicas y planes de trabajo; evita la vaguedad en la información a padres y alumnos; y, finalmente, porque nos suministra la retroalimentación necesaria. La evaluación debe ser la clave del proceso programador. Suele ser relegada a un apartado final que nos informa de lo ocurrido. Pensamos que la evaluación debe ser la pieza clave de toda programación auténticamente eficaz y en esto deben cambiar las programaciones que confeccionamos todos los años para la escuela. Negamos viabilidad a todo tipo de evaluación que se reduzca a una constatación final de resultados. Abogamos por una evaluación ágil y sencilla que nos informe en todo momento de la situación de cada niño y de la clase, una evaluación efectivamente continua que oriente nuestro trabajo en todo momento. Sin pretender justificar quisiéramos exponer en breves líneas una concepción de la EVALUACION, por lo demas plenamente conocida, para justificar y explicar nuestra defensa de su utilización.

Evaluación, en este caso, no es más que la recogida de información acerca de las conductas manifiestas del niño que indican sus adquisiciones anteriores. El problema radica en el "cuándo" se recoge tal información y en el "cómo" se usa. Nosotros creemos que esa información ha de recogerse antes, durante y al final de cualquier actuación pedagógica, y que ha de usarse para: plantear actividades y juegos al nivel de partida; detectar la presencia de niños que no siguen el programa y en consecuencia plantear actividades alternativas; revisión de objetivos y actividades. Desde este punto de vista la evaluación no sólo no es inconveniente sino que es absolutamente necesaria. Por ello hemos buscado el modelo más sencillo y práctico que consiste en registrar, en cuadros de doble entrada, de un modo pormenorizado, las conductas que consideramos importantes. Pero antes de seguir, para que se nos entienda mejor, quizás convenga explicar brevemente qué entendemos y cómo hacemos psicomotricidad.

Psicomotricidad, para nosotros, es juego, creatividad, libertad, respeto, originalidad, satisfacción... Distinguimos tres elementos importantes: el maestro, el niño, la situación. El maestro cumple una función doble: es animador que tiene consciencia de lo que ocurre, y lo que sería conveniente trabajar; observa, apoya y estimula en el momento preciso. Es un elemento más del grupo que propone, ejecuta y actúa sin interferir la creatividad de los otros miembros. Como los demás ha de saber

controlar sus deseos y aspiraciones integrándose en la dinámica del grupo. Es un elemento cualificado, pero no un dirigente absoluto. A lo largo de nuestra práctica en la escuela nos hemos confirmado en la idea de que el maestro no debe imponer, sino estimular.

El niño, los niños, son los agentes creativos de la sesión. A sus intereses se subordinan las espectativas previas del profesor; con su originalidad llevan la clase hacia lo que necesitan. Libremente aprenden a vivenciar su cuerpo, el espacio y el tiempo, los demás. Pueden seguir o no las sugerencias dadas por el profesor o por los otros niños.

El espacio, el tiempo, lo que nos rodea, permiten realizar multitud de acciones. Todo es aprovechable y a todo hay que sacar provecho. La sesión se estructura, normalmente, en torno a un núcleo (historia, objeto o fantasía). Sobre ese tema se juega, se proponen actividades, se fantasea... El maestro procura que, por incitaciones verbales o de modelo, cada uno se exprese en lo que necesita. Pero el alumno es libre para actuar o no, quedando claro que si no hace algo es que algo está fallando (se entiende que si sistemáticamente no actúa). La sesión está preparada por el maestro (objetivos a conseguir, trama por si no surge), pero se desarrollará sin importar mucho por dónde y hacia dónde y si se consiguen o no los objetivos previstos. Otro día y en otra situación se alcanzarán. No queremos coartar la libertad del grupo. Pretendemos conjugar, por un lado, la claridad de objetivos a conseguir, el registro lo más fidedigno posible de lo alcanzado por cada alumno con el respeto a la dinámica y los intereses del grupo.

Aspectos que consideramos importantes en el desarrollo psicomotor del niño son:

1. El conocimiento y dominio del propio cuerpo. Lo denominamos esquema corporal y englobamos: coordinación, equilibrio, lateralidad, habilidad manual, coordinación visomotora, respiración, relajación, topografía y articulaciones corporales, etc...
2. Capacidades perceptivo-motrices: espaciales y temporales.
3. Relaciones con los demás: socialización.

En todo momento tenemos presente la importancia del lenguaje y de las operaciones mentales que procuramos estimular siempre.

Pretendemos que en cada sesión se trabajen todos los aspectos globalmente y por eso damos tanta importancia al juego y a la trama.

Volviendo al tema de la evaluación, procedemos del siguiente modo: cada subaspecto se estudia detalladamente para seleccionar aquellas conductas básicas más importantes que se convierten en los objetivos operativos a alcanzar. Normalmente son bastantes. Posteriormente se distribuyen por cursos según se adquieran o no a determinadas edades. Para ello nos vale la prueba evaluadora que en lo posible hacemos colectiva para economizar tiempo. Es pasada previamente a un cierto número de niños para determinar a grosso modo la edad de adquisición de unas y otras conductas. Se establece una ordenación de objetivos por cursos. Una vez reelaborada ya estamos en condiciones de trabajar con el grupo de clase según el tipo de evaluación que proponemos. Se le aplica la prueba correspondiente al curso (y al anterior para detectar lagunas), se corrige y se anotan los resultados en el cuadro de doble entrada.

2.1. UN EJEMPLO CONCRETO

El ejemplo se refiere a TOPOGRAFIA Y ARTICULACIONES CORPORALES de 2.º curso del Ciclo Inicial, un aspecto muy concreto, por lo tanto, de la psicomotricidad. Los objetivos, para dicho curso son:

1. Nombre y localización de partes del cuerpo: nuca, antebrazo, sienes, empeine, brazo, columna, pantorrilla, mandíbula, sobacos, corvas, caderas, clavícula, cuero cabelludo, fosas nasales, mejillas, párpados, nudillos, yemas de los dedos, dorso de la mano. Localizar riñones, corazón, pulmones y estómago.
2. Articulaciones: señalar en un dibujo las articulaciones que conozcan (cuello, hombros, cintura, rodilla, codo, muñeca, dedos, columna, tobillos). No se le da pista alguna; el dibujo no tiene ninguna señal y han de colocar rayas donde haya una articulación.
3. Utilidad de dientes, oidos, ojos, nariz, brazos y manos, piernas, uñas, tronco, cabeza, lengua, labios, cuello, estómago, pulmones, planta del pie, corazón, huesos.
4. Qué deben hacer para cuidar bien: la cara, el pelo, ojos, manos, piernas, uñas, columna vertebral, nariz, corazón, pulmones, estómago.
5. Imitar una serie de gestos para comprobar el grado de utilización del cuerpo.

(En APENDICE reproducimos, en mal estado y reducidas, las hojas del alumno de la prueba evaluadora referentes a nombrar y localizar partes del cuerpo, las articulaciones, la utilidad y mejora, y un ejemplo esquematizado de hoja de registro).

Estos objetivos se evalúan al principio de curso. Se registra el resultado en el cuadro de doble entrada en el que se puede ver que en las ordenadas están colocados los alumnos y en las abscisas los objetivos a alcanzar (no todos, por supuesto). La "X" significa objetivo alcanzado, el punto, sin alcanzar. El cuadro, o tabla, nos orienta permanentemente sobre lo alcanzado por cada alumno y orienta en consecuencia nuestra labor y la del propio alumno.

Según la tabla "programamos" la sesión de psicomotricidad. Se basa en juegos, historias elaboradas y vividas entre todos, en actividades propuestas por los propios niños o por el maestro que engloban todos los aspectos de la psicomotricidad. Es decir, nunca tratamos exclusivamente un sólo aspecto (la topografía, por ejemplo) en una sesión.

La observación la hace el propio maestro, sin ayuda de observadores, con flexibilidad y sin angustia. No nos obsesiona el registro de las conductas, ni por supuesto abandonamos la dinámica de la sesión por ese motivo. Cuando detectamos que algún objetivo ha sido alcanzado por uno o varios niños se anota en el cuadro.

Las actividades o juegos que propone el maestro van orientadas normalmente a desarrollar aspectos no adquiridos por la mayoría de los niños o por uno concreto.

Creemos que el cuadro de doble entrada se convierte en el registro de una evaluación continua y dinámica que nos informa en cada momento de la situación de la clase y de cada niño. El alumno puede consultarlo cuando quiera ayudándole con la información que le suministra orientándole en los aspectos que sería conveniente que adquiriera. Se convierte, pues, en feedback, para el propio alumno y para el profesor. Su eficacia está demostrada ya que hemos corroborado que cuando un alumno sabe lo que debe alcanzar lo logra en general más rápidamente que si no lo sabe.

2.2. CONCLUSION

Hemos tratado de plantear el tema de la evaluación en psicomotricidad, abogando por su importancia y necesidad. Somos conscientes de los peligros que puede acarrear una evaluación mal hecha que no respete la libertad, creatividad y espontaneidad de los alumnos. Con el modelo que utilizamos se puede caer en una excesiva atomización que impida comprender globalmente la personalidad del alumno. Sabemos claramente que el todo es más que la suma de las partes. Sería conveniente encontrar fórmulas que evitaran estos inconvenientes. Por otro lado sabemos que la información se puede utilizar no para yudar sino para perjudicar. Si alguien lo hace así será responsabilidad suya.

Hemos expuesto muy someramente un posible modelo de registrar la evaluación que influye notablemente en el tipo de evaluación. La falta de espacio ha impedido un mayor desarrollo. No nos importa pues tampoco pretendemos que sea el más adecuado, ni el único. No buscamos ni su rechazo ni su confirmación. Que sirva únicamente como punto de referencia de un problema que consideramos importante de la psicomotricidad: qué evaluar y cómo evaluar sin que se deterioren la libertad, creatividad y espontaneidad de nuestros niños.

NUESTRA MUSICA

AUTOR : Grupo de Trabajo de Música
M.R.P. : Colectivo Pedagógico de Asturias
C.A. : ASTURIAS

INTRODUCCION

En la enseñanza primaria en nuestro país existe una ausencia casi total de la educación musical, y ello es muy grave, a nuestro juicio, ya que al ser la música ante todo un fenómeno sensorial, quizás a los catorce años sea ya demasiado tarde para despertar la sensibilidad auditiva del alumno y enseñarle el sentido de ese "lenguaje" peculiar que es la música, mientras que a los seis años lo hubiera asimilado, casi sin darse cuenta.

Esta situación tan lamentable proviene del hecho de que la mayoría de los profesores que imparten esta materia no tiene suficientes conocimientos. Entendiendo que debe de conocerse las materias que vamos a enseñar. Pues difícilmente se puede enseñar lo que se desconoce.

No cabe duda de que la raíz del problema se encuentra en los educadores. Unos se forman, por lo general en escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. Y del mismo modo que no se puede improvisar un profesor de idiomas o un profesor de matemáticas tampoco se puede preparar un profesor de música en dos horas semanales durante un solo curso. ¿Será más fácil la música que otras materias? Por supuesto que no; y nos remitimos a la experiencia. Además, en el caso de la música, hay que tener presente que se parte de cero, cosa que no ocurre con ninguna otra asignatura, ya asimilada en los niveles educativos inferiores.

Otros educadores, denominados especialistas salen del conservatorio. Estos carecen de formación Psico-pedagógica.

Sabemos que los estudios musicales para licenciados en música constan: de 5 años de solfeo, 2 de conjunto coral, 2 de armonía, 1 de historia del arte y de la cultura, 1 de historia de la música, 1 de estética, 1 formas musicales, 2 música de cámara, 1 repentización y transposición y 8 cursos de instrumento. Nos preguntamos qué resultaría más ventajoso para el sistema educativo atendiendo a la rapidez, a la economía y si nos apuramos a la lógica que un profesor estudie los cursos antes dichos para el buen conocimiento de la materia o bien que un músico estudie Pedagogía-Didáctica y Psicología. Material fundamental que todo educador debe conocer.

OBJETIVOS

El grupo de música integrado en el Colectivo Pedagógico pretende para una renovación pedagógica. Los objetivos que irán dirigidos sobre todo a las primeras etapas de escolarización, donde se conseguirán más frutos, ya que el niño a esa edad tiene mayor receptividad y sensibilidad ante el hecho musical. Además, si queremos que la educación de los jóvenes españoles sea verdaderamente integral, no podemos olvidar en modo alguno su formación musical, ya que este olvido produciría una gran laguna y un fallo en la formación y desarrollo armónico de la personalidad de los mismos.

Nuestro primer trabajo consiste en estudiar nuestro Folklore para enseñar el lenguaje musical a través de canciones, organizadas según sus dificultades.

En los centros colegiales consideramos que la música puede influir directamente en el desarrollo de la aptitud creadora, como medio socializante en los niños y a través de la enterdisciplinaridad como medios socializantes entre los educadores.

Para el desarrollo de la aptitud creadora partimos del SONIDO INDETERMINADO descubriendo la sonoridad de todos los objetos que habitualmente nos rodean. Inventando y fabricando nuevos instrumentos.

COMO MEDIO SOCIALIZANTE utilizamos las agrupaciones musicales, trios, cuartetos... etc. El canto coral para los pequeños grupos y para el gran grupo.

El trabajo en equipos para investigar la vida de compositores españoles.

INTERDISCIPLINARIDAD como apoyo y complemento al dibujo, al lenguaje, E. física, idioma extranjero, a la geografía, a la historia, psicomotricidad, etc.

El comienzo del contacto del niño con el mundo sonoro aplicando nuestras experiencias lo dirigimos hacia el reconocimiento del entorno.

La clase no sólo se conoce visualmente sino que también se conoce por el tacto y por supuesto de forma sonora: el niño hace sonar las paredes, los cristales, los lápices, los encerados, los radiadores, los armarios, las estanterías, las mesas, las papeleras y todos los objetos que tenga a su alrededor. También debe el niño trabajar con su propio cuerpo, que no sea ajeno a él: tocándose el pecho, (porque tiene sonidos), en la espalda de su compañero, los brazos, las piernas... de esta forma puede hacer música sin medios aparentes pero con medios reales.

CONCLUSION

No cabe duda de que la formación musical de los niños está estrechamente ligada al medio familiar, a la situación socioeconómica de sus padres. Al ser el oido el primer sentido que despierta, el ambiente sonoro en que se encuentra inmerso el niño pequeño tiene una importancia capital, muchas veces determinante. El niño que está acostumbrado a escuchar música en su casa integrará, sin darse cuenta, el mundo de los sonidos a su universo interior.

Sabemos que el colegio complementa la educación hasta el punto que en algunos casos llega a ser el único medio. Nos llena de curiosidad el hecho de que estando aprobados una serie de programas sobre EDUCACION MUSICAL sólo se imparten en "ciertos colegios" de los cuales la mayoría son probados. ¿Qué pasa con la mayoría de los niños cuyo medio de aprendizaje está en los colegios y su educación queda tan mermada?

¿Pueden decirnos que faltan medios económicos... sólo? Sabemos que hay dotaciones para instrumental, sabemos que hay profesores con conocimiento del tema y también que algunos colegios disponen de aula de música pero se da la circunstancia que estos tres elementos no coinciden en el mismo centro. Quede claro que además de la economía hace falta ORGANIZACION.

¿Es aplicable la música en nuestra sociedad?

La música dicen que es muy útil para los niños disminuidos tanto en las facultades mentales como en las sensoriales, se utiliza como medio para la comunicación, tanto a nivel individual como colectivo. Coinciden muchos especialistas en resaltar la bondad de la música para personas marginadas: enfermos, presos... Otros la utilizan para cubrir el tiempo en blanco, denominado ocio, de las sociedades industrializadas llamadas por lo general sociedades "avanzadas". Tampoco faltan experiencias sobre el aumento de la productividad tanto en personas como en animales, y no producen más porque los pacientes tengan Educación Musical o quizás por eso... no está muy claro.

Lo cierto es que no vamos a discutir sobre la mayor o menor importancia del mundo sonoro porque es un hecho las influencias que padecemos debido a este fenómeno y creemos que éste, a parte de otras muchas razones es suficientemente importante para estudiar "EL SONIDO".

Además nos da que pensar que siempre en nuestra sociedad se margine a la educación y dentro de la educación a la música. Sirva de ejemplo: En 5.º de E.G.B. los niños descubren quienes fueron ilustres en España. Llegan a conocer literatos, héroes, santos, conquistadores y algún pintor. Pero ningún músico. España no dio músicos. No influyó en la cultura occidental. Es decir: Tomás Luis de Vitoria, Antonio Cabezón, Padre Soler, Pedrell, Falla Albéniz, Granados, sólo por citar algunos, no existieron.

LA DRAMATIZACION EN LA E.G.B.

AUTOR : Asociación de Teatro Escolar de Elche
M.R.P. : Escola d'Estiu del País Valencià. Alacant
C.A. : PAIS VALENCIÀ

JUSTIFICACION DEL NACIMIENTO DE LA ASOCIACION DE TEATRO ESCOLAR DE ELCHE

Durante el curso 79/80 el grupo teatral La Carátula de Elche inició una campaña de inserción del teatro en la escuela. Para ello impartió dos cursillos de iniciación a la dramatización dirigido a los profesores y otros dos dirigidos a los alumnos, así como un circuito de actuaciones por los colegios ilicitanos.

Todo esto dio como resultado el crecimiento del interés sobre los temas teatrales y su utilización en los colegios. Ese interés hizo que en el curso 80/81 seis colegios en los que funcionaba en horario extraescolar y coordinados por un profesor del centro un taller de teatro, y a iniciativa de La Carátula, se pusieran de acuerdo para llevar a cabo una representación de cada taller de teatro naciendo así el primer festival de Teatro Escolar, de Elche.

Vistos los resultados tan altamente positivos, obtenido en este festival, un grupo de enseñantes empezó a plantearse la necesidad de crear un órgano que se encargara de estimular, potenciar, y coordinar las iniciativas teatrales escolares. Se pensó, pues, en la Asociación de Teatro Escolar de Elche.

En el curso 81/82, y sin estar constituida legalmente la Asociación, debido a la gran acogida que demostraron los centros al 2.º festival de Teatro Escolar, con el que participaron once colegios con sus respectivos talleres, se vio que era inaplazable la creación de dicha Asociación.

Para ello, un grupo de maestros elaboró un documento de premisas teóricas en el que se fundamentaba científicamente la actividad de la futura Asociación.

A principios del curso 82/83 se constituyó legalmente la Asociación como una necesidad de cobertura legal para poder solicitar subvenciones a los organismos oficiales. En la actualidad cuenta con el 50 % de los centros públicos de E.G.B. asociados, ha potenciado la creación de veinte talleres en otros tantos colegios, y ha llevado a la práctica una serie de actividades en el curso 82/83, que son las siguientes:

1. FORMACION DEL PROFESORADO:

— **Seminario permanente.** Se reúne todas las semanas, y es el instrumento básico de la Asociación, ya que sirve para contrastar las experiencias de los talleres, hacer programaciones a corto y a largo plazo, crear grupos de trabajo, y preparar y coordinar actividades. El trabajo de contrastar experiencias y la programación de técnicas teatrales que abarquen de párvulos a 8.º no ha sido realizado de una manera sistemática durante este curso, debido al gran cúmulo de trabajo, aunque pensamos que son dos de las actividades prioritarias del Seminario. Lo que sí ha funcionado es el trabajo de unos grupos encargados de recopilar ejercicios prácticos sobre: vocalización, expresión corporal, improvisaciones, creación de textos, vestuario y maquillaje, puesta en escena, y utillería, luz y música. También se encargó de hacer memoria de los cursillos realizados, y recopilar juegos populares, la mayor parte de ellos en peligro de extinción, para ser utilizados por los enseñantes como medio de expresión.

— **Cursillos.** Expresión corporal, impartido por Ana M.ª Pelegrín; Técnicas de Montaje, impartido por Carlos Herans; Teoría y práctica del juego dramático, impartido por Vicente Paredes; Participación en la VIII Escola d'Estiu.

2. TRABAJO CON ALUMNOS:

— **Talleres de teatro.** Dentro de los objetivos de la Asociación de teatro Escolar está el promover que en los centros de E.G.B. funcionen los talleres de teatro, donde los alumnos pueden iniciarse en el proceso creativo de todos los elementos dramáticos. En la actualidad funcionan diecinueve en Elche, y es de destacar que hace tres años eran solamente seis, y que se están incorporando los alumnos de los primeros niveles de la Educación obligatoria. Estos talleres suelen ser en horario extraescolar, y el funcionamiento se puede resumir en estos dos esquemas:

a) con alumnos de 2.ª etapa: Expresión corporal, juegos dramáticos y de expresión, improvisaciones, propuesta de ideas y temas, discusión y selección, trabajo de montaje.

b) con alumnos de los primeros niveles: Propuesta de frases, elección de tres por clase, invención de historias a partir de las frases, selección de historias, expresión corporal, montaje de las historias seleccionadas.

— **Primer circuito de difusión del teatro escolar en centros de E.G.B.** Los trabajos preparados por los talleres de teatro en el curso 82/83 han sido presentados en un circuito de difusión del Teatro Escolar por los colegios de Elche, con un total de sesenta representaciones, y que han sido presenciadas por unos quince mil escolares.

— **Tercer festival de Teatro Escolar.** También se mostraron los montajes de dichos talleres en el 3.er festival de Teatro Escolar, pasando por una sala de teatro unos cuatrocientos niños como actores, y cuatro mil como espectadores.

— **Fiesta del teatro.** Se organizaron simultáneamente tres talleres de animación, con el fin de preparar un espectáculo masivo que fuese mostrado en los barrios y plazas del pueblo, y como acto final la concentración de los tres en el Parque Municipal.

FUTURO DE LA DRAMATIZACION EN LA ESCUELA

La dramatización en la escuela se basará en encontrar una respuesta válida a estas cuestiones:

— horario, ¿escolar o extraescolar?
— profesorado, ¿los propios maestros o profesionales del teatro?
— formación del profesorado, ¿técnica (maestros) o pedagógica (profesionales)?
— infraestructura de los centros, espacios y economía

EL TEATRO EN LA ESCUELA NO ES UN ESPECTACULO

M.R.P. : Colectivo Pedagógico Alcalá de Henares
C.A. : MADRID

Solamente con el título nos vemos obligados a una larga explicación que servirá para ir sentando las bases de nuestros criterios sobre el tema del teatro:

— A veces es necesario tirar de diccionario e ir a la etimología de las palabras. En este caso nosotros lo hemos hecho y leemos en el tomo IV de la "Gran Enciclopedia Larousse", editorial Planeta, pág. 479:

Espectáculo, n.m. (lat. spectaculum, der. de spectare, mirar).

Sentemos que el teatro en la escuela no tiene, al menos como fin principal y primordial, el de mirar, sino el de participar. Algunos pensarán que eso de ser espectador, es decir, (siguiendo con esta manía etimológica que nos ha entrado), "que mira algo con atención", no es tan malo, que tiene sus valores, pero todo es relativo: depende de quién mire, cuándo mire y dónde mire y desde luego, el teatro en la escuela no es cosa de mirones (sinónimo de espectador según la obra citada) y muchos menos con las connotaciones que lleva y la carga histórica de entender el espectáculo en ese sentido restringido. Y este primer punto ya nos lleva a una conclusión práctica muy digna de ser tenida en cuenta y de una gran repercusión psicológica entre los niños, a saber:

El teatro no puede ser, como ha sido, otro factor más para discriminar a los niños. Tradicionalmente "los autores escolares" han venido siendo los más aptos, los más guapos, aquellos niños de los que de antemano se sabía que sus mamás les iban a confeccionar los vestidos, los decorados, es decir, no iban a crear "problemas escénicos" e incluso sus familias ayudaban a lograr "un buen espectáculo".

Nosotros partimos de la base de que todo niño quiere y puede ser actor (es algo que tenemos comprobado y experimentado. Otro asunto es ver el por qué de los tímidos, por ejemplo y las posibles soluciones "teatrales" para esos casos) a base de máscaras, disfraces, etc., o procesos más complicados que ahora no vamos a detallar).

Tampoco podemos consentir que sean los propios niños quienes traten de excluirse o rechazarse a la hora de actuar y esto nos lleva a un proceso pedagógico lento, pero educativo cien por cien, cuando hacemos ver al niño cómo y por qué todos valen: unos son protagonistas, otros secundarios, unos maquillan, otros decoran..., y con el tiempo, se cambian los papeles y evitamos el "protagonismo" y las vergüenzas adolescentes.

El teatro en la escuela no es un espectáculo para padres. Entiéndase bien que si un día, en una ocasión, los padres acuden a ver una actuación de los niños, ¡gracias sean dadas al cielo! pero cuando esto se entiende en la línea que vamos siguiendo, de nuevo abocamos en otra cuestión de tipo práctico y distinto a lo habitual: No se precisa salón de actos, ni tienen que ir todos los padres el mismo día, ni sólo unos cuantos. Podrán ir todos los padres, porque todos los niños actúan a lo largo del curso y las sesiones dramáticas y los juegos dramáticos (de eso se trata) se desarrollarán en el aula, como una actividad más, aunque distinta (al teatro hay que darle teatralidad), sin ser desgajada del curriculum escolar.

Algunos pedagogos, o no pedagogos, piensan que se ha avanzado en esta línea que sostenemos cuando son las compañías de teatro quienes "entran" en la escuela. Claro está que entre que los niños vean teatro o no lo vean, oigan hablar de teatro o lo ignoren, nos quedamos con los artistas, pero seguimos convirtiendo al niño en un mirón (léase espectador). Llegados a este punto afirmamos lo siguiente:

Si el progreso *olo* va a consistir en que el teatro, "las compañías" entren en la escuela, seremos drásticos y pediremos que sean los niños quienes se desplacen al teatro. No hay proceso más empobrecedor en pedagogía que el reduccionismo, la ramplonería y no nos engañemos: tal y como son hoy nuestros centros escolares, por muy bonito que sea el salón de actos (si es que existe) no puede competir con una sala teatral. Es imprescindible que el niño conozca el medio y a ser posible, "en su salsa". También aclaramos a este respecto que no estamos en contra de que los grupos de teatro actuen en la escuela, lo que decimos es que solamente eso *no* cumple los objetivos del teatro infantil, que también es eso pero como complemento.

El tema es complejo y se podria hacer una clasificación en cuanto a obras, locales, actores, finalidades...

El teatro en la escuela no es un espectáculo (según entienden algunos este término) en cuanto que no se sirve de obras hechas para representar. No hay cosa más cansada para niños, profesores, padres, etc., que "hacer copiar los papeles", pretender que los memoricen, tener que aceptar que en tales casos no van a saber improvisar, establecer todo un ritual del gesto, etc. etc.. No digamos nada cuando a ciertos organizadores de semanas de teatro infantil se les ocurre la descabellada idea de reunir en una sala a diferentes grupos, con sus respectivos papás, tramoyistas, hermanitos gritones y todo un sinfín de elementos discordantes, alentados por ese terrible látigo de la infancia llamado competitividad. ¿Nos opondríamos, por ejemplo, a que un grupo de chicos de segunda etapa de E.G.B. eligieran libremente, por propia iniciativa, un entremés de autor conocido, pongamos por caso y lo representaran en su aula por diversión, ambientación de ciertos temas o cualquier otra circunstancia?: ¡No señores, no! ¡Tampoco!

Vamos demostrando o queremos manifestar que en lo que al teatro escolar se refiere es válido *casi* todo, una vez que se ha entendido la filosofía que subyace, pero sólo cuando se ha entendido.

Pero bueno, dirán algunos, ¿qué es el teatro para nosotros? porque hasta ahora hemos dicho lo que no es. Contestaríamos que son muchas cosas muy hermosas, muy difíciles de reflejar en unos folios. Si hay algo que realmente sea todo un espectáculo ("aquello especialmente notable que se ofrece a la vista o a la contemplación intelectual") es precisamente el teatro en la escuela:

El teatro es libertad, el teatro no se impone. Todos tienen derecho al teatro y la libertad se logra no sólo dejando hacer sino creando la situación propicia para que se quiera hacer, cuando se enseña a vencer complejos. Antes decíamos que un niño tímido hará teatro si le brindamos la oportunidad de refugiarse detrás de una careta, detrás de un teatrillo de guiñol o marionetas, encendiendo linternas en la oscuridad de una clase... No hay problema: ese niño acaba por salir a escena.

El teatro es que llegue un niño de cinco años a su clase (mal llamada de preescolar) y disponer de un baúl repleto de leotardos viejos multicolores, vestidos de seda pasados de moda, sombreros, muchos sombreros, cuantos más mejor, zapatos con tacones muy altos, muy altos... y poderse disfrazar, "a su aire", desde por la mañana temprano y deslizarse por la resbaladera del patio vestido de diablo o de arlequín... Seguro que el azar no es tal azar. Seguro que "su señorita", la que fue capaz de sostener tal montaje, "pone una cinta" en su propio radiocasete (porque a lo peor no dispone de otra cosa) a cierta hora del día y se enlazan, danzan y cantan esos personajillos con cara de manzana... Con todo ello se logran muchas cosas: fantasía, imaginación, diálogo, representación, diferenciación, discriminación, participación, socialización. Todo se intercambia, todos pintan, todos aportan ropajes... pero además se logra otra cosa muy importante: concienciar al profesor-compañero (lo cual a veces resulta "dramático"). ¿Cuándo llegará el día en que los colegios dejen de ser santuarios de cartujos?

El teatro a los nueve años (en ese llamado según la moda vigente ciclo medio) puede ser coger un refrán, inventar un refrán y sobre él, todo un equipo de niños crea "un mimo", una pantomima...

El teatro en la clase de matemáticas (¡si, en matemáticas!), a esta edad, puede ser que tres niños sean chaquetas en un escaparate y otros tres se acerquen a comprarlas. Cada cual se prueba todas. Ya habrán descubierto cómo estamos "dramatizando", quitándole "dramatismo", el producto cartesiano... Hemos dicho que en teatro *casi* todo vale y a todo ayuda.

El teatro en la escuela es hacer que el grupo de los actores de turno, de un momento dado, de un día en concreto, que serán distintos de los de mañana, se las ingenien para "envolver", para "meter", para hacer participar a los espectadores de esa hora. Hace poco tiempo un grupo de niños de séptimo en una de estas actuaciones, colocaron, en secreto, diversos recortables fabricados por ellos mismos, debajo de ciertos asientos y los espectadores premiados tuvieron que salir a formar parte del grupo, en un alarde de improvisación, revuelo, alegría y chirigota.

El teatro en la escuela es que se establezca un diálogo entre actores y espectadores, en una especie de coloquio abierto sobre temas, disfraces, problemas, decorados, etc. etc.

También lo es el que después de cada actuación se llegue a una sana crítica teatral. Todos son un día críticos y todos son criticados. El hecho de que no haya un grupo teatral fijo suaviza la tiranía natural de los niños.

El teatro en la escuela es romper las barreras del propio centro y realizar intercambios con otros colegios, pero a nivel de aula, chico a chico. No queremos intercambio de espectáculos. Queremos intercambio de experiencias, de risas, de ambientes. Queremos ir caminando con nuestros chavales portando unos panderos y una guitarra, que precisamos para los "efectos especiales", como si fuéramos titiriteros, hasta el colegio que está "en el otro barrio". Es posible que durante el camino el chistecillo de alguno nos haga variar la presentación que llevábamos pensada. Suscribimos totalmente lo que leíamos en el suplemento dominical de "El Pais" del 16 de octubre de 1983 cuando hablando del grupo de teatro formado por Els Joglars y los actores recientemente incorporados durante los ensayos. El azar, que es muy importante, y que quizá no sea tanto azar como parece, hay que integrarlo rápidamente".

El teatro en la escuela es discutir sobre el propio teatro y esto en dos vertientes diferentes, a saber:

a) Con los propios niños, en el aula, para conocer qué es el teatro para ellos, qué echan de menos, qué sobra, qué falta, etc.

b) Con los padres de esos niños, en un coloquio padres-profesores-alumnos, porque en nuestros colegios abundan (casi por mayoría absoluta) padres-profesores-alumnos que aún siguen considerando que el teatro es un pasatiempo, en el peor de los sentidos.

Podríamos estar escribiendo horas y horas para enumerar las ventajas del teatro en la escuela:

— Se logra una enseñanza globalizada en segunda etapa, por ejemplo, donde dicen que es difícil lograrlar, porque se puede escenificar un pasaje de esa asignatura llamada Ciencias Sociales, pero hay que improvisar y adecuar un diálogo (estaríamos en "Lengua") y hay que ponerle música ("expresión dinámica") y hay que decorar, maquillar, iluminar ("expresión plástica y pretecnológica"), pero también hay que contabilizar sillas, juntar fondos, administrarlos, rendir cuentas ("matemáticas"). ¿Hay quién dé más?

— Hay que encontrar la relación maquillaje, colores, formas, sentimientos y luces (educación estético-sentimental).

— No puede ser siempre protagonista un niño y acomodador otro. Se rota en las diversas "funciones" (aspectos educativos,psicológicos de alto valor pedagógico).

— Todos aprenden a aprovechar materiales, a intercambiar pinturas, ropas, decorados. Se ayudan, suplen, improvisando, al niño ausente. Todo encaja.

— Los niños crean y recrean textos, escenas, situaciones. Combinan el teatro con sus propias diapositivas realizadas en papel vegetal o en plástico, danzan, tocan, sin ensayos pesadísimos, jugando. Acuden los mayores a las clases de los pequeños con el fin de divertirles, de enseñarles. ¿Pide hoy por hoy algo más la escuela?

Volviendo al principio, buscando etimologías y orígenes, recordaríamos a los más excépticos en esta materia que ya "en el siglo V a.C., la tragedia, especialmente en Atenas, asumió, estética y didácticamente, una gran importancia religiosa y moral; sirvió de medio para exponer y enseñar la religión, la historia, la retórica y la ética" (tomado lo que va entre comillas de la obra "Historia de la Humanidad", tomo 2.º, editorial Planeta, pág. 493).

LA EXPRESION DINAMICA EN EL CAMPO SONORO

AUTOR : Elia Ropero
M.R.P. : Concejo Educativo de Castilla-León
C.A. : CASTILLA-LEON

Esta Comunicación consta de dos partes:

1. BREVE REFLEXION EN TORNO AL FENOMENO MUSICAL ACTUAL

2. DIDACTICA DE LA MUSICA APLICADA A LA ESCUELA DE E.G.B. Y METODOLOGIA

1. BREVE REFLEXION EN TORNO AL FENOMENO MUSICAL ACTUAL

El sonido, como elemento de comunicación, es anterior a la estructuración del código musical especializado. La Música-sonido, es decir, lo que como Música se define en tanto que lenguaje, se escapa a su propia definición debido a esa "Codificación especializada", ya que el nivel de comunicación dependerá del dominio del código.

En grandes rasgos se pueden establecer tres clases de receptores del sonido musical:

1) El especialista, que entenderá el mensaje.
2) El oyente "iniciado", cuya recepción será incompleta.
3) -El oyente-sensible, limitado a una degustación auditiva que, en la mayoría de los casos, sólo será posible con el hábito.

En el primer caso, el músico de oficio o especialista, tiene no pocos problemas a la hora de la intelegibilidad: no es suficiente el conocimiento de la escritura musical y su significado, y ello se debe al anquilosamiento metodológico así como a la absoluta despreocupación del medio sonoro en relación directamente proporcional al medio social en el que se desenvuleve. El estudiante de música empieza a preocuparse por el sonido mucho después de haber tomado contacto con el resto de sus sentidos (es común tropezar en las clases de los Conservatorios con problemas de captación que no se plantean en una clase de escuela a niveles de preescolar; en los Conservatorios es costumbre llamar "musicalidad" a todas esas carencias de relación, o "globalizaciones", en términos de lenguaje escolar) y es por ello por lo que, una vez resueltos los problemas mecánicos pasará mucho, muchísimo tiempo, hasta que lo "inteligible" del mensaje sonoro cobre carta de realidad en el pensamiento "consciente".

El segundo caso u "oyente iniciado", el calificado como "culto", es hasta cierto punto preocupante ya que supone un desprecio "a priori" de toda aquella muestra sonora que no haya sido filtrada por la costumbre. Ese compartimento de los privilegiados "melómanos", esos que gustan de escuchar toda cuanta música "clásica" se les viene encima y que se afanan por archivar nombres y datos de los compositores de esa música que, de alguna manera, constituye el bagaje personal tras el que se oculta vagamente una falsa seguridad, no son tampoco receptores completos. Dudamos de una sensibilización que no pase por un conocimiento inteligente. Del mismo modo que la cultura se mediatiza en atención a determinados intereses, se mediatizan también las posibilidades de expresión colectivas.

Por último está el que hemos dado en llamar "oyente-sensible". Para éste la música es un hábito; es el que no distingue un ruido, más o menos ordenado, de lo que significa el pensamiento humano contado a través del sonido. Es esa gran mayoría de los que reciben insistentemente en su oído los sonidos alienantes de la publicidad, las melodías pensadas expresamente para crear necesidades. (Es curioso observar cómo, a veces, la última canción premiada en tal o cual festival, cantada por tal o cual grupo, en principio no supone para las gentes ninguna clase de mensaje y cómo, después de un cierto tiempo en el que las casas discográficas se lanzan con su invasión, llega a constituirse en un elemento de "recreación", se posesiona de las mentes y las obliga: entonces se multiplicarán las versiones y se producirán las ventas masivas...). En efecto un "slogan" publicitario se infiltra mejor con sonido, y esto es bien conocido por quienes se sirven de él. Aquí, el fenómeno musical cobra caracteres alarmantes; habría que matizar y ver cuánto hay de cierto en que las preferencias musicales determinan fielmente los distintos grupos sociales.

Sin embargo, hay que observar un fenómeno paralelo: la enorme proliferación de canta-autores y "grupos" que se está produciendo, así como la importancia que se empieza a dar al Folklore: la búsqueda de la identidad y la gran necesidad de comunicación lo provocan. Y hay que analizar, porque si bien no se puede negar que haya una base material en lo que se refiere a un intento de mejorar la situación económica, no se puede decir, en cada caso, que no exista una gran complacencia en lo creado. Y, aunque es bien triste que la avalancha de producciones musicales del mercado sea casi siempre el resultado de la imitación, la incongruencia o la malformación, no deja de tener importancia, una gran importancia, puesto que sirve de impulsor y evita aquel gran riesgo de convertir la cultura musical en un lujo, anquilosándola, que posiblemente nos llevara al punto de pensar en su inutilidad.

Por último, basándonos en que la cultura, en una determinada sociedad, es un conjunto organizado de respuestas adquiridas y valores asimilados que se transmite socialmente, abogamos por un conocimiento racional del código musical necesario para el lenguaje, pero pensando que el código no lo es todo, porque éste, servirá como estructura sólo en el caso de que lo sea como soporte; sin rechazar nada y aceptando, en principio, todas las aportaciones; criticando de los viejos métodos nada más que lo inservible y buscando en cada instante las soluciones mejores para cada problema técnico, con la mejor voluntad de seguir aprendiendo, con el deseo de no hurtarle a la música su verdadera importancia: la de ser vehículo para la expresión.

Pensamos que puede decirse, seriamente, que el lenguaje de la Música sufre de incomprensión por culpa del complicado código que la identifica, pero, sobre todo, por la falta de información al respecto, gracias a la pseudocultura al uso que tiene como consecuencia inmediata la de anular en el individuo su capacidad creadora. Unicamente la atención de los hechos puede aportar el material de análisis necesario para la comprensión y para el sentimiento.

2. DIDACTICA DE LA MUSICA APLICADA A LA ESCUELA DE E.G.B. Y METODOLOGIA

Ante todo debemos decir que consideramos la Música como una necesidad más de la Escuela y que aunque los Programas Oficiales vengan recogiendo desde muy antiguo esta necesidad, lo cierto es que el tratamiento que se le da es inadecuado, salvadas las honrosas excepciones, como consecuencia lógica del descuido con el que se trata en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado; el maestro, que siente en general un cierto temor a trabajar en esta materia, bien la omite o, simplemente, se limita a ofrecer al niño/a una especie de muestrario de producciones musicales que sí pueden, en efecto, servir de "información" desde luego en absoluto sirve a la hora de "formar".

Nosotros pensamos que, previo al estudio de la Música como Arte, es necesario conseguir en el niño/a un desarrollo completo de su sentido del oído. Por ello, partíamos en nuestro trabajo del sonido como tal, del "ruido"; lo clasificamos, analizando todas y cada una de sus cualidades (tono-altura, intensidad y timbre) por separado para, después, estructurarlo en dis-

tintos tiempos de producción (ritmo). Una vez logrado su reconocimiento y diferenciación lo utilizamos en un contexto rítmico ("frase rítmica") para analizarlo desde el punto de vista expresivo.

El trabajo de la clase es siempre colectivo y cada ejercicio terminado es el resultado de las aportaciones personales de todos y cada uno de los asistentes.

El lenguaje verbal es el del juego o el de lo cotidiano y las referencias necesarias para las comparaciones son a su vez las del mundo conocido por ellos.

Los materiales empleados son, en principio, todos los de uso común en la escuela (lapiceros, bolígrafos, gomas de borrar, sacapuntas, reglas, libros, etc.) y los botones de sus ropas, las propias telas de éstas, amén de aquellos sonidos que pueden producirse con las manos, pies, voz, etc.; La voz, en forma onomatopéyica o con el lenguaje verbal formando palabras *completas*. En realidad se utiliza todo aquello que es posible hacer oir. Posteriormente se utilizarán los "instrumentos musicales de fabricación propia"... un sin fin de cajas llenas de cosas múltiples con o sin agujeros, con o sin cuerdas ("gomas"), piedras, maderas, papeles, hebillas: "cachivaches en definitiva" pero que llegan a amarse y a significar (a veces el instrumento solista del ejercicio en cuestión, aquél al que se le encomienda la melodía más notable, es un simple cuaderno de la clase siguiente que, al ser utilizado debidamente, produce la impresión sonora deseada por el hecho de tener un roto en su forro de plástico...). Después, el instrumento musical fabricado al efecto para la escuela: el pandero, el triángulo, las claves, las maracas, cascabeles, crótalos (¡por favor no se llaman "CHINCHINES"!). Y, por fin, el sonido de la escala en Do Mayor.

Respecto a la escritura musical, comenzamos en preescolar con el diseño de la "negra", que pintamos en rojo, verde, azul, amarillo, etc... y hasta "blanca" y con su equivalente de tiempo para el "no sonido" (el silencio de negra). Como módulo de tiempo, el compás de cuatro partes iguales (Compasillo) y a medida que los niños/as crecen vamos introduciendo corcheas, semicorcheas y poco más, porque no hace falta. Concretando, de la grafía musical tradicional utilizamos nada más que lo que nos va haciendo falta para dejar constancia de nuestros "experimentos sonoros".

Metodológicamente actuamos siempre por comparación de elementos y, partiendo del antagonismo, buscamos cada vez una mayor aproximación. Como ejemplo de lo que aquí se intenta decir, valga el afirmar que se llega a poder diferenciar y ordenar por "alturas" los distintos lapiceros de la clase; o, por "intensidad" los sonidos de los pasos; o, agrupar en famílias "tímbricamente", todo el heterogéneo material empleado.

Iniciamos cada ejercicio con un dictado rítmico (hablamos de todos los niveles de la escuela, desde preescolar a octavo) que se anotará en la pizarra para la autocorrección y que se interpretará colectivamente con los distintos "instrumentos". Luego, comienza el proceso analítico. Estudiamos exhaustivamente el ritmo y nos preocupamos especialmente por la acentuación, que relacionamos con el lenguaje verbal, manteniendo siempre, hasta que el ejercicio llega a su fin (son varios días de trabajo) la relación con todos los "descubrimientos" anteriores. Todas y cada una de las sugerencias o proposiciones del colectivo son anotadas en la pizarra y analizadas una a una (a veces, de ese proceso de análisis surgen las "retiradas": el niño/a, ha comprendido su error por comparación).

En la siguiente fase del ejercicio pasamos a "adjetivar" o definir por color la frase rítmica en cuestión, y luego, a "dinamizarla", bien por gestos o por movimientos del cuerpo. Algunas veces llegamos incluso a "mimar" escenas, que siempre quedan con movimientos esterotipados como consecuencia del rigor de la frase rítmica que las sustenta. En esos casos tiene un gran interés la participación del colectivo puesto que al realizar la crítica del ejercicio se produce indistintamente un lenguaje verbal referido al aspecto musical (dicen, por ejemplo: "No: ha fallado en la segunda parte; o en las corcheas, etc...) o al puramente expresivo.

En nuestras grafías se particularizan algunos símbolos "no académicos" y en nuestro lenguaje verbal se crea, en cada nivel escolar, una especie de lenguaje-jerga que llega a traspasar los límites del aula, que nos es propio y querido porque forma parte de nuestra intimidad.

Todo cuanto sonido se produce es analizado, representado gráficamente y archivado, hasta el sonido casual.

Aprendemos a escuchar el silencio y a definirlo, porque el silencio no existe: es una relación de intensidades.

Deducimos el carácter expresivo del sonido a partir del "timbre", del "ritmo", de la "Altura" o de la "intensidad", y de sus respectivas mezclas. (A menudo encontramos las bases del "humor" en la rotura de los órdenes rítmico-tímbricos).

Nuestro objetivo primordial es el "hallazgo" de la "frase rítmica", y su investigación es constante.

Para terminar diremos que consideramos el sonido como un elemento de desarrollo intelectual.

Avila. 8 de Noviembre de 1983.

Fdo: Elia Ropero Raga

TEATRE DINS L'ESCOLA: HUMANISME LÚDIC

AUTOR : Pepa Palau
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

1. **Introducció**
2. **Educació i feliçitat**
3. **Porta gran i porta petita**
4. **Fases i desenvolupament fins arribar al humanisme lúdic**
5. **Desig dels estaments oficials d'introduir el Teatre a l'Escola; potenciar l'ajut als mestres**
6. **Experimentació, representació de la Rondalla "N'Espardenyeta" per els alumnes de "L'Antiga Escola del Mar"**
7. **Col·loqui**

Sortosament d'uns anys ençà, tots els pedagogs estan d'acord en que el pobre alumne no és un pou que s'ha d'omplir de saviesa, tant si vol com si no vol, ni un ocell engabiat empapussat de ciència ni un trist arbust plè de lligams perquè creixi ben dret.

No, ara tots reconeixen a l'alumne com a un "pobre ésser indefens" que els pares, oh quan inconscients! deixen a les seves mans perquè en faci un ésser, home o dona de profit. Però de profit per a qui? per a que? Aquí és on entren els grans interessos que es resumeixen en dos: Polítics i econòmics, o econòmics i econòmics o polítics i polítics, es a dir, diners i diners.

Però bé, acceptant que en l'últim terme i en la més gran llibertat i en les millors condicions, sempre serem manipulats; intentem treure'n el màxim profit per aquest "pobre ésser indefens" que és l'individu. Per a ell, en la seva continuïtat i en conseqüència per els altres.

Doncs bé, els últims moviments pedagògics volen ajudar l'alumne a esdevenir un home o dona savi, bonic, harmònic, útil, lliure i moltes coses més, però sobre tot feliç, sí feliç, sí perquè si totes les qualitats que li volem atribuir no aconseguei-xen fer-lo feliç, si en fem un desgraciat, ja cal que pleguem.

O sigui que, tornant enrera i a la pregunta de quin profit en treurem de l'educació d'aquest ésser i resumint direm que el de la seva pròpia felicitat.

I ara sumem unitats d'alumnes feliços i arribarem a... una il·lusió per la qual lluitem i estem aquí. A una societat savia, bonica, harmònica, útil, bona, lliure... i, sobre totes les coses, feliç.

Doncs ja tots els pedagogs d'acord en *el què* s'ha d'aconseguir hi ha encara una altra cosa en la que també estan d'acord, oh meravella! i és en que el Teatre i l'Escola s'han d'ajuntar.

I ves qui ho havia de dir? El Teatre! durant tants anys cau de bohemis, gent de mal viure i mal morir, niu de pecat! Ves per on resulta que l'art més antiga que té la humanitat per a comunicar-se és el teatre. Sí... o sino ¿què és la primera cosa que fa el nadó? plorar, plorar i gesticular i explicar-nos els seus sentiments d'una manera pública, o sigui, una autèntica represen-tació dramàtica en la que ell és autor, actor i director.

¿I cóm fer entrar el teatre a l'escola? Doncs per la porta gran i per la porta petita.

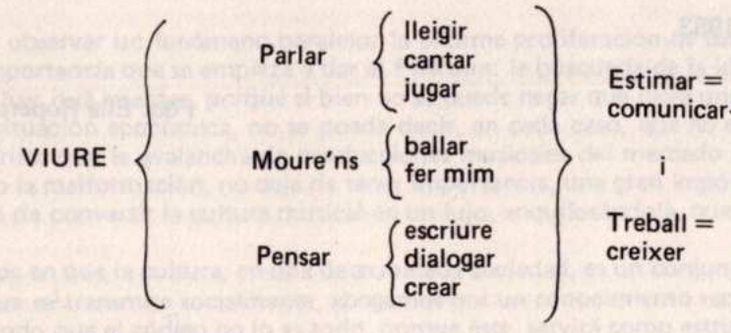
La porta gran serà aquella que els teatres professionals obriran per a rebre col·legis al seu caliu, o la de companyes d'ac-tors professionals que representaran obres dins de programes "ad hoc". Aquesta serà la porta gran que cal tenir sempre oberta i que serà una ajuda important dins l'ensenyament o "humanització" de l'alumne.

Però després hi ha una altra porta: la petita.

Aquesta porta petita que farà que el teatre entri a l'escola com qui no fa res, sense avisar, que sempre estarà oberta, que mai no serà un obstacle sinò un pas. Aquesta porta oberta cap enfora i cap endins serà el mestre; és el mestre.

El que ara diré no és cap novetat, tot bon mestre ho sap, se n'ha servit una vegada o altre, però és igual, ho diré, perquè m'agrada dir-ho, a més a més les veritats com més es diuen més veritats són.

Usarem al Teatre dins l'Escola com una eina pedagògica per ensenyar a viure, és a dir:



El Teatre dins l'Escola el definirem com:
Teatre = Nucli d'expressió de coneixement.
Teatre = Impuls natural de l'ésser, que el porta al coneixement de la vida a través de l'art.
Teatre = Verb + acció dramática.
Acció dramàtica = Imaginació + moviment (cos i esperit).

Bé, ara imaginem un mestre iniciant un primer contacte dels seus nous alumnes amb el seu vell i conegut amic; el Teatre.

1. Edat i nivell del alumnes.
2. Preparació (anys pot ser, contes, lectures, rondalles, jocs, obra, diàleg, creació).
3. Obra (escollir, per què, etc.).
4. Lectura comentada de l'obra.
5. Coneixement de la part oral, gramatical, lingüística i literaria.
6. Unir cançons i balls o moviments escènics.
7. Buscar personatges.
8. Identificació o no, dels alumnes amb els ents teatrals, causes.
9. Estudi i muntatge, (direcció) de l'obra escollida.
10. Escenografia (Figurins, vestuari, accessoris).
11. Espai escènic, clase, pati, etc...

12. Assaigs ¿on, quan?
13. Representació.
14. Crítiques, comentaris.
15. Noves versions, altres alumnes.
16. Cicles. Autors. Països, Épocques.
17. Culminació de la feina teatral: l'individu crea el seu propi teatre: (feina total).

Devant tota aquesta feinada pedagògica avui en dia el mestre està sol. No hi ha cap coordinació ni ajuda oficial.

Els esforços dels mestres es perden, i els resultats son intermitents, per arribar a bona fí es necessari una continuitat. Per això les Regidurias de Cultura i Educació dels Excelentíssims Ajuntaments han prés una acertada decisió.

Intentar que l'activitat teatral a l'Escola sigui un fet i ademés gratificant i continuat.

Modestament creiem que es pot arrencar de mica, en mica donant suport tant als mestres que ja sentin la necessitat d'incorporar el teatre dins la pedagogia, com als qui ho vagin descobrint poc a poc.

No fent del teatre una assignatura més a l'escola sinó entenen-lo com una activitat globalitzadora, nucli d'una sèrie de coneixements vius que ajudaran a l'alumne a ser un ésser humanitzat i lúdic.

També interessa molt a les Regiduries al destí de l'ensenyament ja que fins ara hem parlat del teatre dins l'escola al servei de l'ésser-alumne però quan deixarà l'escola ja no serà alumne, serà solament ésser i ésser social. Penso doncs que el Teatre dins l'escola pot fer que aquesta llavor de comunicació que hem donat a l'alumne creixi i fructifiqui de les maneres més vàries fora de l'escola, dins la societat i en benefici de tots. (Teatre al barris, ateneus, casals, etc.).

I hem començat posant en pràctica aquesta experiència en una escola de Barcelona ciutat:

"L'Antiga Escola del Mar" dirigida per:
Anna M.ª Domingo
Tutora: M.ª Antonia Espasa
Música: Lluïsa Passola
Plàstica: Elvira Farregut
Clase mixta: "Garbi" 8è. E.G.B.

Experiència que ara vaig a compartir amb vosaltres i de la qual desconec el resultat. El treball encara està en desenvolupament però es prou interessant ja per comentar-lo.

Destacaré la estreta col·laboració i benantesa entre les mestres, per fer viure aquest treball amb els alumnes.

Quasi tots aquests alumnes ja habien tingut altres experiències teatrals a l'escola. Escola ademés de gran renom i tradició pedagógica a Catalunya.

Parlem ara de l'obra: Una Rondalla Mallorquina amb arrels populars, en la que es fà l'apología de l'inteligència femenina de una manera divertida, senzilla i convincent.

Música: Antigues melodies cantades.

Escenificació: Fàcilment transportable, creada i realitzada per els propis alumnes, sempre orientats per la mestra.

Si voleu veigem que passa. Després farem un col·loqui amb els mestres, alumnes i tots els que tinguin què dir.

AMB VOSALTRES: *"N'ESPARDENYETA"*

Fidel a les meves idees, os dic, amics siguem feliços. Sempre al vostre servei.

TEATRO DENTRO DE LA ESCUELA. HUMANISMO LUDICO (Trad. del original catalán)

AUTOR : Pepa Palau
M.R.P. : Associació de Mostres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

1. **Introducción**
2. **Educación y felicidad.**
3. **Puerta grande y puerta pequeña**
4. **Fases y desarrollo para llegar al humanismo lúdico**
5. **Deseo de los estamentos oficiales de introducir el Teatro en la Escuela; potenciando la ayuda al maestro**
6. **Experimentación, representación de la Rondalla "N'Espardenyeta", por los alumnos de "l'Antiga Escola del Mar"**
7. **Coloquio**

Afortunadamente de unos años a esta parte, todos los pedagogos están de acuerdo en que el "pobre alumno" no es un pozo que se ha de llenar de sabiduría, tanto si quiere como si no, ni un pájaro enjaulado cebado de ciencia, ni un triste arbusto lleno de ataduras para que crezca bien derecho.

No, ahora todos reconocen al alumno como un "ser indefenso" que los padres ¡Oh cuan inconscientes!, dejan en sus manos, en la de los maestros se entiende, para que hagan de ellos hombres y mujeres de provecho.

Pero de provecho ¿para qué? y ¿para quién? Aquí es donde entran en juego los grandes intereses, intereses que se resumen en dos: Económicos y políticos, o económicos y económicos, o políticos y políticos, es decir dinero y dinero.

Pero bien, aceptando que en último término y en la más grande libertad y en las mejores condiciones, siempre seremos manipulados, intentemos sacar el máximo provecho para este "pobre ser indefenso" que es el individuo.

Para él y su continuidad y en consecuencia para los demás, la sociedad.

Pues bien, los últimos movimientos pedagógicos quieren auudar al alumno a convertirse en un hombre o mujer, sabio, útil, libre y muchas cosas más pero sobre todo feliz, sí feliz. Porque si todas las cualidades que le queremos atribuir no consiguen hacerlo feliz, ya nos podemos retirar.

O sea que, volviendo hacia atrás y contestando a la pregunta de qué provecho sacaríamos de la educación de este ser, y resumiendo, diremos que: el de su propia felicidad.

Y ahora sumemos unidades de alumnos felices y llegaremos a... una ilusión por la cual luchamos y estamos aquí. Por una sociedad sabia, útil, buena, libre y sobre todas las cosas feliz.

Pues bien, ya todos los pedagogos de acuerdo en *el qué* se ha de conseguir, hay aún otra cosa en la que también están de acuerdo, ¡Oh maravilla! y es, en que el Teatro y la Escuela se han de unir.

Mira por donde, quien lo tenía que decir; el Teatro durante tantos años guarida de bohemios, gente de mal vivir y peor morir, nido de pecado. Ahora resulta que el arte más antiguo que tiene la humanidad para comunicarse es el Teatro. Sí... o si no ¿qué es lo primero que hace el recién nacido?, llorar, llorar y gesticular y explicarnos sus sentimientos de una manera pública o sea, una auténtica representación dramática en la que él es autor, actor y director.

¿Y cómo haremos entrar el Teatro en la escuela? Pues por la puerta grande y por la puerta pequeña.

La puerta grande será aquella que los teatros profesionales abrirán para recibir colegios a su calor, o las compañías de actores profesionales que representarán obras dentro de programas i ciclos "ad hoc". Esta será la puerta grande, que habrá de

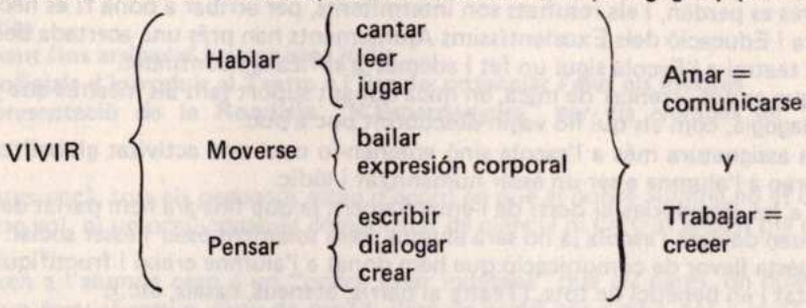
estar siempre abierta y que será una ayuda importante dentro de la enseñanza o "humanización" del alumno.

Pero también hay otra puerta: la pequeña.

Esta puerta pequeña hará que el Teatro entre en la escuela, como si nada, como si tal cosa, sin avisar, estando siempre abierta, no siendo nunca un obstáculo, si no un paso. Abierta hacia afuera y hacia adentro, esta puerta será el Maestro, és el Maestro.

Lo que ahora voy a decir no es ninguna novedad, todos los maestros lo saben, se han servido de ello una y otra vez, pero es igual, lo diré, lo diré porque me gusta decirlo y además las verdades cuanto más se dicen más verdades son.

Bien: Al Teatro lo usaremos dentro de la Escuela, como una herramienta pedagógica, que nos enseñará a vivir.



Sigamos con el Teatro que dentro de la Escuela lo definiremos como:

Teatro = Núcleo de expresión de conocimientos.

Teatro = Impulso natural del ser humano que lo lleva al conocimiento de la vida a través del arte.

Teatro = Verbo más acción dramática.

Acción dramática = A imaginación más movimiento o sea cuerpo y espíritu.

Bien, ahora imaginemos un maestro iniciando el contacto de sus nuevos alumnos con su viejo amigo y conocido, el Teatro.

1. Edad y nivel de los alumnos.
2. Preparación (que puede durar mucho tiempo) con cuentos, lecturas, juegos, diálogos escenificados, hasta llegar a la fase siguiente.
3. Escoger obra (por qué, autor, duración, etc.).
4. Lectura comentada de la obra.
5. Conocimiento y estudio de la parte oral, gramatical, lingüística y literaria.
6. Introducir canciones, bailes y movimientos escénicos.
7. Buscar personajes.
8. Identificación o no, de los alumnos con los entes teatrales. Causas.
9. Estudio desglosado y montaje (Dirección).
10. Espacio escénico, clase, patio, etc.
11. Escenografía. Figurines, vestuario, accesorios.
12. Ensayos. ¿Cuándo, dónde, cómo?
13. Representación.
14. Comentarios, críticas.
15. Nuevas versiones, otros alumnos.
16. Ciclos, épocas, países, estilos, autores.
17. Trabajo total. Cuando el individuo crea su propia versión teatral: su obra.

Delante todo este trabajo pedagógico, a través de la puerta pequeña, los maestros a menudo están muy solos. No existe ni coordinación ni ayuda oficial.

Los esfuerzos de los maestros, se pierden, y los resultados son intermitentes. Para llegar a un buen fin es necesario una continuidad. Y para que esto ocurra las Regidurías de Cultura y Enseñanza de los Excelentísimos Ayuntamientos han tomado una acertada decisión:

Intentar que la actividad Teatral en la escuela sea un hecho y además gratificante y continuado.

Modestamente creemos que se puede arrancar poco a poco dando soporte tanto a los maestros que ya sienten la necesidad de incorporar el Teatro dentro la pedagogía como a los que lo vayan descubriendo poco a poco. No haciendo del Teatro una asignatura más en la Escuela sinó entendiéndolo como una actividad globalizadora de una serie de conocimientos vivos que ayudarán al alumno a devenir un ser lúdicamente humanizado.

También interesa mucho a las Regidurías el destino de la enseñanza ya que hasta ahora hemos hablado del Teatro en la escuela en servicio del individuo-alumno, pero cuando deje la escuela ya no será alumno pero sí individuo dentro de la sociedad. Entonces la simiente de comunicación crecerá y fructificará de las más variadas maneras fuera de la escuela y en beneficio de todos. (Teatro en los barrios, ateneos, etc.).

Y hemos empezado a poner en práctica esta experiencia en una escuela de Barcelona:

"L'Antiga Escola del Mar" dirigida por:
Dña. Anna M.ª Domingo
Tutora: M.ª Antonia Espasa
Música: Lluïsa Passola
Plástica: Elvira Farregut
Clase: "Garbi" 8.º E.G.B. mixta

Apoyándonos en todas estas premisas hemos puesto en pie esta experiencia que ahora voy a compartir con vosotros y de la cual desconozco el resultado. El trabajo aún está en fase de desarrollo pero bastante interesante ya para mostraroslo y comentarlo con vosotros.

He de destacar la estrecha colaboración y entendimiento entre las maestras para hacer vivir este trabajo con los alumnos.

Casi todos estos alumnos con los que hemos estado trabajando ya tenían alguna experiencia Teatral en la escuela. Escuela además de gran renombre y tradición pedagógica en Catalunya.

Hablemos ahora de la obra: Una rondalla Mallorquina con raíces populares en la que se hace la apología de la inteligencia femenina de una forma divertida, sencilla y convincente.

Música: Antiguas músicas con melodía cantable y aires populares.

Escenificación: Fácilmente transportable, creada y realizada en la clase por los propios alumnos, siempre orientados por la profesora.

Si os parece veamos que pasa y luego tendremos un coloquio con las maestras, alumnos y todos los que tengan algo que decir.

Con vosotros: *"N'Espardenyeta"*.

HACIA UNA RENOVACION PEDAGOGICA A TRAVES DE LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

AUTOR : Rafael González
M.R.P. : Ciudad Real
C.A. : CASTILLA-LA MANCHA

INTRODUCCION

Creo que todos los que nos dedicamos a esta tarea apasionante, insuficientemente estimada y abrumadora por su tremenda responsabilidad que es la educación, nos planteamos en muchos momentos si nuestro trabajo tiene o no sentido; si no nos estaremos equivocando o si –peor aún– no estaremos contribuyendo a sostener todo un sistema educativo radicalmente equivocado, si no en sus planteamientos teóricos, sí, desde luego, en su praxis.

Es claro que a muchos de nosotros no nos satisface la escuela tal como está estructurada y que estimamos necesaria y urgente una profunda renovación pedagógica. Y siendo así, podríamos preguntarnos por el sentido que debería tener dicha renovación.

Intentemos analizar brevemente el asunto:

Por un lado, los manuales de pedagogía insisten en que los objetivos generales de la educación, su razón de ser como tarea humana son –desde el punto de vista teórico y aún formulados de distinta manera– los siguientes:

a) Desde un punto de vista ontológico-personal: Desarrollar las potencialidades humanas tendentes a formar la personalidad del individuo intentando hacer de él un ser libre, creativo, equilibrado y amante del bien y la verdad.

b) Desde un punto de vista social: Desarrollar virtudes y hábitos de convivencia, solidaridad y cooperación entre los hombres y los pueblos.

c) Desde un punto de vista utilitario-laboral: Conseguir individuos intelectual, técnica y profesionalmente capacitados de acuerdo con las demandas concretas del mundo del trabajo.

Por otro lado se nos hace evidente que, de una manera práctica, sólo se intenta cubrir en parte el tercer objetivo (y aún ello de manera poco profunda). Porque lo que de verdad se hace con la ecucación "aquí y ahora" es, según vemos nosotros:

1. Transmitir los esquemas socio-culturales imperantes, buscando una relativa "domesticación" del individuo y su encaje, sin fricciones, en el entramado social.
2. Preparar los elementos productivo-consumidores necesarios para el mantenimiento del sistema.

No debemos perder de vista que los problemas de la educación son los problemas del mundo actual, en concreto de nuestro "mundo occidental"; y que la crisis de la escuela no es más que un aspecto de esa profunda crisis social donde impera la desorientación, la provisionalidad y el egoismo más feroz entre los hombres y los grupos sociales.

La escuela pues, con el cerrilismo de quienes se empeñan en perseverar en errores manifiestos, transmite, en realidad, evidentes contravalores:

– Represión de las peculiaridades individuales, de los deseos de expresión propia y creativa tan fundamentales en la edad infantil.
– Competitividad, insolidaridad y sometimiento a la "Ley del más fuerte' , puestas sobre todo de manifiesto en los sistemas de evaluación y promoción.
– Autoritarismo derivado de la actitud de los docentes y de la rigidez de las estructuras escolares.
– Pervivencia de sistemas éticos basados en el cinismo social, en el "haz lo que te digo y no hagas lo que yo hago".

De acuerdo con la evidente interconexión escuela-contexto social y sin dejar de tener en cuenta que toda educación es "manipulación" (podríamos indagar aquí hasta qué punto manipulamos y –sobre todo– hacia dónde manipulamos) tendríamos que intentar buscar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué tipo de sociedad queremos crear? Porque, más que los fines de la educación tendríamos que plantearnos, prioritariamente, los fines del hombre; fundamentalmente, del hombre como ser social.
2. De acuerdo con ello, ¿qué valores habrá que potenciar en el hombre para que pueda configurar ese tipo de sociedad?
3. Y entonces, ¿qué medios humanos, técnicos y materiales habrá que poner en juego para lograr ese tipo de hombre?
4. Por último –y ya en nuestro campo– ¿qué papel puede jugar la educación psicomotriz en una escuela comprometida en dar una respuesta válida y positiva a las cuestiones anteriores?

Por las características de nuestro trabajo, incidiremos a continuación en este último punto.

GENERALIDADES EN TORNO A LA EDUCACION PSICOMOTRIZ

Superado un primer momento en el que a la psicomotricidad se asignó un papel fundamentalmente reeducativo y de corrección de determinadas alteraciones orgánicas (catatonía, paratonía, sincinesias, trastornos de la lateralidad, incoordinación motriz, etc.), la educación psicomotriz ha venido conquistando un espacio cada vez más amplio, considerándosela, actualmente, como "... una educación general del ser a través del cuerpo y el movimiento" (P. Vayer), resultando evidente, por su misma definición, que esta educación psicomotriz sólo puede concebirse integrada en una pedagogía activa, vivencial y relacional, pensada siempre en función del niño.

Por eso la psicomotricidad no puede ser una nueva materia, una "asignatura" más que añadir a los excesivos y desintegrados contenidos que se empeña en mantener la escuela tradicional. La educación psicomotriz (o mejor, la educación con base psicomotriz), tal como la entendemos, supone un giro copernicano en cuanto a la forma de concebir la enseñanza. Y supone por ello, entrar de lleno en el campo de una renovación pedagógica seria y profunda.

El *objetivo* esencial de la educación psicomotriz, que, muy sencillamente formulado, sería "hacer posible una positiva maduración del sujeto", posee un claro matiz relacional que podríamos concretar en estos tres campos:

1. Calidad en la relación del sujeto consigo mismo, por medio de la *organización del esquema corporal*, es decir, la valoración de su propio cuerpo como medio fundamental y privilegiado de expresión y comunicación.
2. Calidad en la relación con el mundo de los objetos que conforman la realidad física presente, a través de la *organización espacio-temporal*, ámbito en el que se pueden inscribir la mayor parte de los aprendizajes escolares: percepción, organización, relaciones entre los objetos... Primero desde un punto de vista vivencial, subjetivo y afectivo, aceptando el lenguaje del niño y sus símbolos propios, para después ir conceptualizando, operando y representando por medio del lenguaje y los símbolos universalmente aceptados.
3. Calidad en la relación del sujeto con el mundo de los otros por medio de la *psicomotricidad relacional*, que desarrolla experiencias de grupo susceptibles de evolucionar desde situaciones de oposición-agresión a las de juego simbólico, conocimiento, aceptación, colaboración y respeto mutuos.

En cuanto a la *posibilidad* de la educación, psicomotriz queda para nosotros claramente determinada por la relación básica entre *motricidad, afectividad* y *psiquismo*, consideradas como las tres formas de la presencia del YO, tan estrechamente imbricadas que no podemos precisar, claramente, en qué medida cada una condiciona o es condicionada por las demás.

Está claro que la mayoría de las emociones y sentimientos llevan consigo actitudes corporales (*estados tónicos*) determinados. Por ejemplo,

a sentimientos de rechazo corresponde una rigidez corporal
a sentimientos de aceptación – distensión muscular
a sentimientos de pánico – inhibición motriz
a sentimientos de inseguridad – incoordinación motriz
a sentimientos de alegría – movimientos impulsivos
a sentimientos de tristeza – flaccidez muscular
... etc...

Igualmente, a cada tipo de carácter o comportamiento social corresponde una actitud corporal o conducta motriz determinada. Así el pícnico o extrovertido levanta la barbilla, pisa con fuerza y tiene gestos ampulosos, el tímido tiende a bajar la cabeza y es cargado de hombros, el inseguro tiene problemas de equilibración, se frota las manos y anda con torpeza, etc.

Del mismo modo encontramos que sujetos con un normal o superior desarrollo psíquico (inteligencia, capacidad de atención y reflexión, etc.) suelen poseer un buen desarrollo del esquema corporal, de la organización espacio-temporal y de las coordinaciones motoras, relación que podríamos encontrar, igualmente, invirtiendo los términos.

¿O es quizá la motricidad, bien o mal estructurada –sobre todo al principio de la vida del niño, en la etapa de impulsividad motriz menos influida por el psiquismo– la que da por resultado una inteligencia, una atención, una capacidad de observación, percepción y relación más o menos desarrolladas?

De estas relaciones –cuyos mecanismos concretos escapan a nuestros conocimientos actuales– podemos, no obstante, sacar la conclusión de que el ser humano es una unidad que se manifiesta de forma global, y no funciona según compartimentos incomunicados como tantas veces pretende la escuela tradicional.

Y de estas relaciones nace –también– la posibilidad de la educación psicomotriz. Porque si nos es imposible actuar sobre el psiquismo puro (cabría preguntarnos aquí si es que realmente existe tal "psiquismo puro") por su esencial inconcreción, sí que podemos, de una manera más o menos indirecta, incidir sobre él a través del trabajo motriz; trabajo que –de acuerdo con las relaciones que antes establecíamos– será siempre, en realidad, psicomotriz (o, más aún, psico-afectivo-motriz).

LA EDUCACION PSICOMOTRIZ, BASE DE UNA RENOVACION PROFUNDA DE LA ESCUELA TRADICIONAL

Si el término "reeducación psicomotriz" puede entenderse como un conjunto de técnicas destinadas a mejorar algunos aspectos de la personalidad del niño, la *educación psicomotriz* es todo un sistema con una filosofía propia, una forma esencialmente distinta de entender la escuela que parte siempre del niño, de su cuerpo y de sus relaciones con el mundo de los objetos y el mundo de los otros. Y este sistema sólo puede entenderse –como apuntábamos– dentro del amplio marco referencial de una pedagogía activa y vivenciada, que tome a la psicomotricidad como la base indiscutible sobre la que el niño elabora su personalidad y construye su percepción y conocimiento del mundo.

El movimiento es signo de vida. Y el niño se relaciona con el mundo de los objetos y el mundo de los otros –y con ello aprende– a través de su cuerpo en movimiento. Dicen A. Lapierre y B. Aucouturier en su obra "Simbología del Movimiento": "El cuerpo en movimiento, en su agitación emocional y creadora, no se admite en la escuela, excepto durante el recreo. ¿Por qué necesitan los niños re-crearse? ¿Es, acaso, porque se les destruye? Nuestro sueño es una escuela donde el niño no tenga necesidad de recreo".

Por otro lado, la escuela tradicional introduce rápidamente al niño en el mundo de los símbolos abstractos (principalmente letras y números), tanto más lejanos de sus intereses cuanto más pequeño es el alumno, sin tener en cuenta que esos símbolos son la representación de situaciones o experiencias concretas que, en muchas ocasiones, el niño aún no posee; y sin querer aceptar que el niño encuentra seguramente más placer en vivir esas situaciones que en intelectualizarlas y representarlas sin un mínimo substrato experiencial.

La escuela, además, suele no aceptar o no valorar los propios símbolos del niño, su lenguaje corporal y motriz. ¿Qué nos quiere expresar un alumno cuando se agita y grita, cuando se bloquea, cuando da vueltas a nuestro alrededor, cuando nos mira angustiado, cuando se aisla del grupo, cuando hace mal cosas que debería hacer bien? ¿Entendemos o nos esforzamos en entender este lenguaje? ¿Por qué en las Escuelas de Formación del Profesorado se pone más empeño en que aprendamos lo que tenemos que enseñar al niño que en que seamos capaces de "aprender del niño"?

Cuerpo y movimiento suelen ser desestimados, cuando no claramente reprimidos, en nuestras aulas. Silla y mesa –junto a las frecuentes consignas de silencio– suelen ser los "potros de tortura" en los que transcurre la mayoría del tiempo escolar para nuestros alumnos. No nos puede extrañar, por tanto, que el niño odie la escuela y todo lo que se relaciona con ella (maestro, asignatura, deberes, instalaciones escolares...). No nos pueden extrañar, tampoco, los alarmantes índices de fracaso escolar (fracaso de la escuela, en realidad) que nunca podrán mejorar, sustancialmente, con libros de texto de uno u otro formato, con clases de apoyo o recuperación o con el voluntarismo bien intencionado pero estéril de maestros, padres, administración educativa...

Potenciar el movimiento, la expresividad corporal, la vivencia de situaciones susceptibles de ser aprovechadas desde un punto de vista educativo, ofrecer cauces a la afectividad y a la creatividad, crear un clima de participación y confianza que subvierta el clásico esquema de autoridad/sumisión en las relaciones escolares, pueden y deben ser los principios de esta renovación pedagógica en profundidad a la que tanto puede contribuir la educación psicomotriz.

LA RELACION EDUCADOR-ALUMNO EN EDUCACION PSICOMOTRIZ

En una educación vivenciada con base psicomotriz, el maestro no enseña al niño, sino que, esencialmente, acompaña al niño para que éste aprenda. El educador ofrece los medios materiales, oportunidades, ambiente psico-físico y sugerencias para que el alumno, lo más libremente posible, cree por sí mismo situaciones educativas y le ayuda a que explore y saque el mayor partido de dichas situaciones.

Está claro que una actitud autoritaria y directiva por parte del educador y la institución no encaja, de ninguna manera, con los postulados filosófico-pedagógicos de la escuela activa.

Se ha dicho, con razón, que el autoritarismo es el refugio de los malos maestros, de los profesionales rígidos sin un claro compromiso de progreso, aferrados a una técnica rutinaria de la que no saben o no quieren salir. Ya decía Tolstoi que "... los sistemas educativos deben optar, necesariamente, por una escuela en la que al maestro le sea fácil enseñar o, por el contrario, una escuela en la que al alumno le sea fácil aprender". Y el maestro que elige lo último debe esforzarse en conseguir una actitud, unas cualidades humanas y una preparación determinadas. Entre ellas podríamos citar:

– Amplio conocimiento psicofisiológico del niño, de su nivel y su proceso madurativo, de sus intereses, deseos, carencias y temores, respetando y favoreciendo su propia evolución, su autonomía y su lenguaje (sobre todo el lenguaje corporal).
– Amplios conocimientos de educación psicomotriz y vivencias personales en este campo, particularmente en lo que se refiere a la psicomotricidad relacional. Consideremos que no podemos actuar sobre el cuerpo y el movimiento del niño sin conocer nuestro cuerpo, nuestro movimiento, nuestra flexibilidad o rigidez tónica, nuestra actitud corporal y el eco que la misma despierta en el niño, etc.
– Actitud receptiva, confiada y abierta hacia el niño, capaz de recibir y ofrecer afecto (sin eludir el contacto corporal, manifestado incluso en forma de agresiones más o menos simbólicas). Piaget llega a decir que "... la afectividad es el motor –o el freno– de la inteligencia".
– Actitud investigadora y espíritu creativo, que huye de los métodos excesivamente "terminados", de las programaciones rígidas donde todo está previsto y organizado, para ser capaz –por el contrario– de sacar partido de las situaciones tal como se presentan y evolucionan.
– Equilibrio personal y madurez psico-afectiva, que se manifiesta en una positiva integración entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace (honestidad y coherencia), estabilidad de carácter, paciencia, constancia y visión de futuro.

Un educador con estas características, con esta disposición y esta preparación, no tendrá que "hacer notar" su autoridad, pero *tendrá autoridad* (incluso aunque no lo desee). Será, eso sí, una autoridad no impuesta, sino basada en su capacidad de liderazgo, en su entusiasmo por el trabajo que realiza, en el afecto hacia su persona que es capaz de despertar en los niños y en el afecto que él mismo es capaz de ofrecer y demostrar a los niños.

PSIKOMOTRIZITATEA LEHENENGO ZIKLOAN

AUTOR : Psikomotrizitate Seminarioa
M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

1. **Sarrera**
2. **Psikomotrizitatearen definizioa**
   2.1. **Abiapuntua**
   2.2. **Kontzeptuak argitzen**
3. **Psikomotrizitatea lehenengo zikloan**
   3.1. **Lehenengo Zikloaren egitura**
   3.2. **Gorputzaren tratamendua**
      A) Gelan
      B) Jolastokian
      C) Aretoan
4 **Psikomotrizitatearen praktika aretoan**
   4.1. **Lehenengo Zikloko sesio baten aurkezpena**
5. **Sesioa, osotasun baten barne. Horren hedapena hezkuntzazko ekintzaren dinamika orokorrean**

1. SARRERA

Beste edozer aurretik, aurkeztuko dugun Lehenengo Zikloko experientzia hau epe mugatuan eginiko Psikomotrizitate-praktikan oinarritzen dela aitortu behar dugu. Benetan, zeregin aski konplexua gurea zeren komunikazio hau aldez aurretik eginiko beste azalpen osagarria izan beharko bait litzateke.

Egoki izango litzateke beste lan-talde batetan aurkezten den "Psikomotrizitate-praktika" monografia aurretik ezagutaraztea, hartan kontzeptu teoriko guztiak zehaztasun haundiagorekin argituko bait lirateke. Aurkezpen-denbora mugatua bait dut, kontzeptu teorikoak gainkiroki argituko ditut, eta are gehiago, agian guztiz onartuak dauden premisetatik abiatuko naiz.

Ez nuke arazoaren beste alde bat azpimarratu gabe utzi nahi: Eskolaurreko Ziklotik Lehenengo Zikloraino haur-talde honekin mantendu dugun experientziak erakusten digunez, argi eta garbi dago bigarrena lehenengoaren jarraipena dela; eta ondorio-erreferentzia hori ziklo guztietan ematen bada ere, 4 urtetik 8 bitarteko garaian nabarmentzen da gehien.

Horregatik hain zuzen, garbi utzi nahi dut ziklo honetan burutu dugun lana, bertako dinamika orokorra nahiz egitura eta lortu ditugun emmaitzak, Aurreskolan egin den lanaren baitan daudela.

Guzti horregatik, erabat zaila egiten zaigu arakatzea zeintzuk diren haurren nahiz hezlarien portaera, gelako egitura, denboraren eta espazioaren antolamendu jakin batzuk argi ditzeketen arrazoinak.

Azkenengo puntu horri dagokionez ere, koherentziaren bat aurkitzekotan beharrezko izango litzateke beste komunikazio batetan aurkezten den "Psikomotrizitatearen praktika" deitu lana ezagutaraztea.

Azpimarratu nahi dudan beste printzipio bat honako hau da: talde bakoitza desberdina da, bakoitzak bere bizitza propioa du, bere orijinaltasuna, talde bakoitzean zenbait faktore tartekatzen direlarik, hala nola faktore sozialak, heldutasun-factoreak... ondorioz ezin delarik jeneraldu elkartrukatu nahi dugun edozein experientzia, ez badugu, behinik behin, gure taldean baheztatzen.

Horrela jokatuz gero, oinarrizko ideia batzuk jaso ditzakegu; helduko gara planteamendu batzuetara, zeintzuk, emanari onak lortzeko eite pertsona emango diegularik, geuregamatu egingo bait ditugu.

Hori da behinik behin, berrikuntza pedagogirako kolektibo baten partaideak garenok hartu dugun bidea.

2. PSIKOMOTRIZITATEAREN DEFINIZIOA

Oro har argitzen saiatuko naix zergatik bilakatu den Psikomotritatea gure hezkuntz ihardueraren eta ikerketaren gunea.

Hasiera batetik argi genuen zein zen gure helburua eskola mailan: haurraren benetako errealitatea kontutan izanik lan egitea lortzea; haurrak eskolan igaroten bait du eguneroko zati handi bat instituzio horrek eskaintzen dizkion erantzunak haren interesetik hurbilago egon zitezela; ez zezala eskolak haurraren adimena soilik landu, aitzitik, kasu egin ziezaiola haurraren kezken munduari, kezka hauetan murgildurik bait daude gehienetan eta ikasketetarako oztopo gertatzen bait zaizkie.

Gauzak horrela, Psikomotrizitateak eskaini digu gure kezkak eskatzenzuten erantzuna; psikomotrizitatea, benetako, egiazko... haurrarengana hurbiltzeko tresna egokia bilakatu zaigu.

Asmo hauen eskutik, "askatasun" hesparru baten inguruan haurrarekin lan egiten heldu gara pixkanaka pixkanaka, haurraren berezko mugimendu-iharduera erne dadin saiatu garelarik.

Hitz bitan esanik, Seminario gisako gure lan hau Psikomotrizitatea sakontzean gauzatu da, pentsatzen dugularik funtsean ez dela hartu behar ohoko gaia bailitzen, ez eta irakaskuntz metodoa bailitzen, hezkuntz filosofiaren planteamendu bat bezala baizik.

Ikusmolde horren arabera lan egiteko nahitaezko zaigu hezlari heldua, zeina, bere jakintzen helarazle izateaz aparte, inguratzen duen munduaren aurrean bere posizionamenduaren, hitz batetan, bere poszionamendu pedagogikoen helarazle izango den.

Guzti honek dinamika jakin bat ezarri dio gure lanari eta hori maila hauetan:

1. Espazioa eta denboraren antolamendu fisikoan.
2. Gure zedetan: haurrekin lortu behar diren helburuak.
3. Pedagogi-Berrikuntzarako planteamendutan.
4. Hezlariari eta haurrari dagokien zereginaren mailan.

Aurreko solasak erakusten digun arabera, haurrari dagokion guztia bilduz lan egiten saiatzen gara, kontutan izanik adierazteko gorputzaren bidea hartzen duela haurrak, batez ere adin jakin batzuetan, (Aurreskolan eta Lehenengo Zikloan), garatzen eta handitzen ari den heinean hizkuntzaren bidea erabiliko duelarik.

Benetazko haurrari hurbiltzeko asmoa errealitate bihurtzen denean, haurrak adierazten duena eta gelan gertatzen dena hartzeko, hezkariak gertutasuna izan behar du, kontutan izanik adierazpenak funtsean gorputzaren bidea hartzen duela.

"Mintzaira artikulatua" komunikaziorako funtsezko bidea denaz ahaztu egin behar da hezlaria eta kontutan eduki behar du adin jakin batzuetarako mintzaira ez artikulatuak aberaztasun gehiago duela.

Bere ekintza ahalbidera dezakeen toki batetan haurrari libreki adieraztea uzten zaionean, baldin eta inguruan badu heldu harmenduna, haurraren eskaerak, bien arteko harremanetan gertatzen dena, harraren objektuekiko nahiz lagunekiko harremanak, haurraren istiluetan, ekintzetan... gertatzen dena abegi onez hartzen duena... egoerak dimentsio berriak hartzen ditu.

Haurrak adierazten duen guzti horri eta adierazpen-bide bakarra gorputza izateari; dena batera adierazten duen gorputz horri, elkarlotuz mugimendua, afektibitatea, irudimena, ingurua ezagutzeko eta ulertzeko nahia... guzti horri PSIKOMOTRIZITATE-ADIERAZPENA deritzaio.

Haur bakoitzak bere psikomotrizite-adierazpena du; horregatik, hain zuzen, da haur bakoitza *azaki desberdina eta singularra.*

Bultzatzen ari garen Hezkuntz Ekintzaren barnean haurraren Psikomotrizitateari bideren bat eskaini behar zaiola pentsatzen dugu: "Psikomotrizitate Sssioak" izenda dezakegu bide hori.

Sesio horiek dira gure lanaren, gure erreflexioen guena. Sesio horietan planteatzendugu gure projektu generalak eta indibidualak eraikitzeko eta aldatzeko beharra eta seio horietan ere talde bezala Hezkuntz Ekintza globala burutzen saiatzen gara, kontraesanik eta inkohrentziarik gabe.

Tratamendu honen inguruan, gure projektu orokorra honako hau da: haurrari laguntzea ordenu abstraktua jasotzeko gai izan dadin, ikasketen mundura hel dadin, besteen mundura ireki dadin; hitz batetan, ulertaraztea "deszentralizaciorako ahalmena", Komunikatzen den izakia izatera heltzeko ahalmena dela gure lanaren euskarria.

Pentsatzen dugu haurrari denbora eta tokia eskeini behar zaiola pertsonalitatearen funtsezko alderdiak lantzeko, eta garbi esan behar da aurreko horrek ez duela oztoporik sortzen haurra ikasketa sistematikoen munduan sar dadin.

3. PSIKOMOTRIZITATEA LEHENENGO ZIKLOAN

Lehenengo Zikloan zergatik eman behar da Psikomotrizitatea? Aurreko orrialdeetan adierazi dugunak erantzun egokia aurkitzeko bidean jarri gaituela uste dugu.

Nire ustetan baditugu denok arrazoin amankomunak, eskola bat desberdina, haurraren bizitzari hurbilagoa egiten saiatzen garenez gero.

Lehenengo Zikloko haurrak "globalizatzeko" ahalmen osoa gordetzen duela da arrazoin horietariko bat. Bainan, programa, eduki eta eskakizunen mailarai dagokionez lehenengo zikloaren egitura halakoa da, non etapa honetan lan egiten dugunok arrisku handian bait gaude, oinarrizko ikasketak bete beharraren aurrean jasaten ditugun presioak eta larritasunak direla eta. Alde batetik, dena antolaturik, banaturik dagoen egitura batetan sar arazten dugu haurra, matematika, hizkuntza, plastika, dinamika... bete betean ikasgaien dinamikan sartzen da, hitzezko eta iskribuzko adierazpen mailan, lorturiko ezaguera-mailari lehentasuna ematen zaion egituran sartzen da, beste adierazpen mota hori, hots, jestuek, mugimenduak, lagunekin eta hezlarihelduarekin harremanetan jartzeko erak, espazioa biltzeko erak, emozioek, fantasiek... osatzen duten adierazpen-mota galdurik gelditzen den bitartean.

Guzti horren ondorioz, haurraren ikasketen prozesuan, genbilakatzen gara protagonistak, teorian haurra berk izan behar duen arren; gu, taldeari informazioa eskaintzea mugatzen gara. Edukiari Ihentasuna emateak, haurrari erantzunak edukiaren funtzioan ematea suposatzen du.

Ahal den neurrian arrisku hauek gainditzeko beharrezko da:

1. Bai gelen bai ekintzetan halako dinamika mantentzea non, aurreko etaparekin errotik moztu gabe, haurrari eskaintzen zaizkion materialak hedatzen eta aldatzen joango bait dira, modu horretan haurraren ikerketa eta maneiu-prozesua areagotuz.
2. Taldeko lanera bultzatzeko, lan eta ekarpen indibidualak abiapuntutzat hartzea.

Etapa honetan taldea bilakatzen da interes-zentru, eta agian horrexeagatik da eskola erakarle haurrentzat.

Taldearen integrazioa, harremanetan kohesioa, haurrak laguna onartzen eta harengonako begirunea izatea, helburu horiek lortzea zaila den arren, dinamika horri lehentasuna eman behar zaio Eskolaurreko Zikloaren hasiera-hasieratik. Helburu horien baitan egongo dira neurri handi batetan eguneroko martxa eta egiten diren progresuak, halaber eskola-instituzioari buruz harrak har dezakeen ikuskera.

3. Haurrari espazio eta denbora jakin batzuk eskaintzea, "den" bezala adierzteko aukera izan dezan; bere orijinaltasuna, indibidualtasuna, asmoak, beharrak adierazteko aukera izan dezna; lagunekin eta hezlariarekin dituen harremanak kanpora ditzan; hezlari hartzailea eta erantzun egokiak emateko gai dena aurki dezan.

Hezkuntz sail hau ahazten badugu, gure lana antzu bihurtzearen arriskua dugu, ikasketen mailan haurra blokeatzea besterik ez bait dugu lortuko.

Planteamendu hauen hildoari jarraituz, zikloaren ikuspegi jakin bat eta eguneroko eskola-bizitzaren antolamendu konkretu bat zertzera heldu gara, lekuen, deboren, ekintzen... arteko egokitzapena bilatu dugularik. Egokitzapen horretan lekua eman nahi izan diogu haurraren izaki globalari, dena batera adierazten duen gorputz horri (mugimendua, afektibitatea, inguratzen duen mundua ezagutu nahia).

Gorputzak har dezan bere presentzia, haurra mugitzen den eta adierazten den leku desberdinetan tratamendu pedagogikoa eman behar diogu gorputz horri; are, haur bakoitzari ekintza, garrantzi eta berezitasun jakin batzuk eman behar dizkiogu.

Leku hauek dira:
- gela
- jolas-tokia
- Psikomotrizitate-praktikaren aretoa.

A) **Gela.** Eskolako egun baten ikuspegi orokorra aurkeztuko dizuet. Akordio baten emaitza da: haurrak beren interesak eta kezkak adierazten joan diren heinean, helduak bildu egin ditu eta denboran nahiz espazioau egituratu.

Gelan sartu hala, aurreko etapetan laduriko ohitura txikiei denboralditzo bat eskaintzen diegu:
- Landareak erregaiatu
- gela antolatu
- erabiliko den materiala prestatu
- data idatzi
- arduraduna aukeratu

Lan horiek burutu ondoren, gelako txoko batetan biltzen gara: "korrua" esaten dugu. Elkarrizketarako, harremanetarako lekua da eta bertan zerrenda pasatzen dugu. Nor ez da etorri?

Leku eta denbora honek aukera eman behar dio haurrari, jakin dezan non eta norekin dagoen, jakin dezan txoko horretan esan edo adierazi dezakeela (hiztzeko mintzaiararen mugaren barne bada ere) eskuen artean duena (bere historia, objektua, ipuina, bere kezka edo bibentzia konkretua), jakin dezan guzti horrek harrera duela eskolako bizitzan.

Zerrenda pasatze horren helburua ez da soilik etorri ez direnak kontabilizatzea; aitzitik, bakoitzarengana hurbiltzeko metodu bezala erabiliko dugu, bakoitzaren begiradaz ohartzeko, bere baitan nabarmentzen den xehetasun berri horretaz, jestu berri horretaz ohartzeko.

Elkarrizketa hasteko une egokia, bai gai amankomunak bai bizitzako alderdi indibidualak ukitu daitezkeelarik.

Elkar errespetatzen hasteko metodu egokia.

Denbora honetan aztertu metodu dugu:
- "Nork" duen beti zerbait esateko eta besteei adierzteko.
- "Nor" galderen bidez arduratzen den besteak esaten duenak eta begirunez entzuten duen.
- "Nork", bere ahotsa entzun dadin eragotzi nahi duelako, soilik lagunen batek zerbait adierzten ari denean hitzegiten duen, bestearen "hitza" rekin nahastuz.
- "Nork" erantzuten edo parte hartzen duen soilik hala eskatu diodanean edo zuzenean galderaren bat egiten diodanean.
- "Nork" taldeari ezer "eman" nahiezdion, norizkutatzen saiatzen den, edo taldetik edo heldutik kanpo lekutzen.

Eguneko lehen topaketari eskaintzen diogun denbora honetan gai batzuk sortzen dira, ondorengo lanerako objektua edo abiapuntua izan daitezkeenak. Guzti horri eduki bat ematen saiatzen gara.

Guzti honek helburu bat du: ia exklusiboki eduki jakin bat ikasteari eskainiko diogun denborarako sarrerabide izatea, bigarren denbora honetan haurra bere buruarekin lasai egon dadin.

Arratsaldean ekintza malguak burutzen ditugu: ikusentzun tailerrak, psikomotrizitate-jokoak eta praktikak gimnasioan; bainan eskolatik irten aurretik, denboralditxo batetan berriro gure "korru-txokoan" biltzen gara eta bertan komentatzen dugu:
- Nola joan zaigun eguna
- zenbait poesia, ahokorapiloak buruz ikasten ditugu, ipuinak irakurtzen... etxera zerbait eraman dezaten eman.

Helburu nagusia irteera lasaia, sosegatua lortzea da, haur bakoitza pertsonalki agurtzen saiatzen garelarik.

Denboraren eta espazioaren antolamendu egituratu honetan, gorputzaren tratamendu pedagogikoa mementu finkoetan gauzatzenda eta baldintza hauen baitan dago:
1. Taldean nolako giroa dagoen.
2. Indibiduoraren jestuaren baitan edo talde txikiaren baitan zer den berez sortzen dena.
3. Objektu baten manipulazio konkretuan.
4. Ikaskuntza konkretu baten egoeran.

Une hauek jokoei eta ondorengo puntuak lortzearren bideraturik dauden ekintzei eskaintzen dizkiegu:
- Espaziozko eta denborazko koordinazioa eta orientazioa.
- Gorputz eskemaren finkatzea.
- Espaziozko eta denborazko egituratzea.
- Gorputz zati desberdinetan mugimenduak biltzea.

B) **Jolastokia.** Hau ere denbora jakin batetan burutzen da eta leku bera geuk girotzen dugu.

Praktikan honen abiapuntua, ondorengo puntuak lantzeko burutu dugun projektuaren arabera eratzen dugu.

1. Gorputz ekintza primarioak
- lasterketat, jauziak, desplazamenduak
- erritmoen, denboren... kontzientzia hartzea
- mugikortasuna-mugiezinkortasunaren arteko kontrasteak
- atsedena, erlaxapenaren eskenifikatzea
- espaziozko bibentziak, mugimendu leherpenak bideratzeko espazio zabalak.

2. Jolas herritarra, hala betikoa nola garaikoa.

Bai gelan bai jolastokian, projektua eta abiapuntua berak dira; gure zeregina, haurren interesen arabera, beraren "gai izatearen" arabera konplikatzen joango diren proposamenak eskaintzea da.

4. PSIKOMOTRIZITATE-PRAKTIKARAKO ARETOA

Aretoan burutzen dugun lana ondorengo puntu hauei dagokie: ordutegi jakin bati (bi ordu astebetero); aretoko gai espezifiko eta exklusiboei (goma-aparreko blokeak, pilotak, erztunak...); helburu jakinik ez dutelako aukera desberdinak eskaintzen dituzten objektu neutroei eta, azkenik, geuk prestaturiko eta zainduriko espazioaren antolaketari.

Abiapuntua "askatasunari" bere eremua eskaintzean datza, non haurrek bere ekintza sor dezaketen, beren eskumenean duten gaien egituraz (espazioak eta objektua) baliaturik.

Helduak burutu behar duen lana adierazpen mota horiek posibilitatzea, jasotzea eta bideratzea da, oztoproik gabeko espazio zabal batetan gauzatzen denez gero, nabardura bereziak hartzen dituen ekintza hori bideratzea.

Bainan nola jaso eta bideratu...?, honi erantzuteko hasieran egin dugun aipamena berresango dugu: "hezlariak bere burua bere osotasunean inplikatu behar du"; ez du soilik jakintzen iturria izan behar... haurrari lagunduz:
- hitzezko programaren bidez: "jauzi egin ezazu..."
- ez hitzezko proposamenen bidez; haurra egiten ari dena eginez, imitatuz
- jestuzko proposamen bidez: objetuak mugituz
- hotsezko proposamenen bidez: txaloak, ahots doinua...

Haurrengandik sortzen dena eta eratzen den dinamika 83-ko-IV-26 ko sesio batetan harturiko diapositiben bidez adierazten da, ondoren ikusiko dugun bezala.

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL CICLO INICIAL (Trad. del original euskera)

AUTOR : Seminario de Psicomotricidad
M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

1. **Introducción**
2. **Definir Psicomotricidad**
   2.1. **Punto de partida**
   2.2. **Aclaración de conceptos**
3. **Psicomotricidad en el Ciclo Inicial**
   3.1. **Estructura del Ciclo Inicial**
   3.2. **Tratamiento de lo corporal:**
      A) En el aula
      B) En el patio
      C) En la sala
4. **Práctica Psicomotriz en la sala**
   4.1. **Presentación de una sesión de C.I.**
5. **Sesión como un TODO. Su prolongación en la dinámica general de la acción educativa**

1. INTRODUCCION

Presentar una experiencia de Ciclo Inicial basado en planteamientos de práctica Psicomotriz limitada a un tiempo concreto, es algo complejo ya que sería necesario que lo que aquí vamos a tratar, fuese el complemento de otras exposiciones que constituirían la base previa a esta comunicación.

Sería necesario el poder conocer la monografía que se presenta en otra comisión de trabajo: "La práctica Psicomotriz", donde se aclararían con mucha más precisión todos los conceptos a nivel teórico, que aquí por las limitaciones del tiempo voy a tratar de forma general e incluso partir de premisas que tal vez puedan darse como muy hechas.

Otro aspecto que desearía resaltar es que la experiencia mantenida durante el seguimiento de este grupo de niños desde el Ciclo de Preescolar hasta finalizar el Ciclo Inicial, hace ver con mucha claridad que este Ciclo depende totalmente del anterior; y que si esta referencia se da entre todos los ciclos donde más claro se ve es en este período de 4 a 8 años.

Por tanto quisiera decir que el trabajo realizado en este ciclo, la dinámica general, la estructura, y los logros alcanzados dependen totalmente del modo en que se haya trabajado el Preescolar.

Por todo esto se hace difícil el poder indagar en razones que explicarían el por qué de determinados comportamientos de los niños, del educador, de la estructura material del aula, de la organización del tiempo y del espacio...

Así mismo para poder encontrar una coherencia aquí, sería también necesario conocer el trabajo de práctica Psicomotriz en Preescolar que se presenta en otra comunicación.

Otro de los principios que desearía resaltar es que cada grupo es diferente, cada uno tiene su vida propia, su originalidad donde intervienen factores sociales, de madurez... que hacen que toda experiencia que intentemos transmitirnos no sea válida para generalizar sin antes pasarla por el filtro de nuestro grupo.

Nos servirá para quedarnos con ideas básicas, planteamientos que tendremos que hacer nuestros y dotarles de un sello personal para que podamos obtener buenos resultados.

Este es el camino que nosotros como miembros de un colectivo de renovación pedagógica hemos seguido.

2. DEFINIR PSICOMOTRICIDAD

Intentaré aclarar de forma general el por qué hemos hecho de la Psicomotricidad el centro de nuestra acción e investigación educativa.

En un principio nuestra labora en la escuela estaba centrada en un objetivo claro: lograr trabajar con un niño más real, que la escuela como institución donde pasa un tiempo considerable le ofreciese respuestas más cercanas a sus intereses, que no se ocupe de atender sólo a esa parte de él que es la intelectual sino tratar de entender ese otro mundo de preocupaciones que la mayoría de las veces le invade y bloquea para los aprendizajes.

De esta forma encontramos en la Psicomotricidad una respuesta a nuestras preocupaciones, un vehículo de acercamiento a trabajar con un niño más auténtico, más real...

Estas pretensiones nos han llevado poco a poco a trabajar con el niño en un cuadro de "libertad" para provocar que afloren las actividades motrices espontáneas.

De esta forma nuestro trabajo como Seminario ha sido el profundizar en la Psicomotricidad, entendiéndola en su esencia no como una materia del curriculum de EGB ni un método de enseñanza, sino como un planteamiento de filosofía de la educación.

Para trabajar desde esta perspectiva se precisa un adulto educador portador no sólo de sus saberes sino con todo lo que él es ante el mundo que le rodea, en definitiva con sus posicionamientos pedagógicos.

Todo esto ha impuesto una dinámica en nuestro trabajo a nivel:

1. De la organización material del espacio y del tiempo.
2. De nuestras intenciones: objetivos a lograr con los niños.
3. De planteamientos de renovación Pedagógica.
4. Del papel que debe desempeñar el educador y el niño.

De nuestro comentario anterior intentamos trabajar dando cabida a todo lo que el niño es, y que se manifiesta por la vía de lo corporal, fundamentalmente en unas edades muy concretas: Preeescolar y C. Inicial, ya que a medida que avanza, crece... esto se ve más mediatizado por el lenguaje.

El deseo de acercarnos a un niño más real cuando se va convirtiendo en un hecho, obliga al educador a tener una disponibilidad para lo que el niño expresa y ocurre, que esta expresión se da fundamentalmente por la vía del cuerpo.

El educador debe olvidarse de que el "lenguaje verbal" es el medio fundamental de comunicación y tener en cuenta que lo no verbal tiene en determinadas edades una mayor riqueza.

Cuando a un niño se le permite manifestar libremente, en un lugar donde es posible su acción teniendo siempre por detrás a un adulto receptivo, acogedor de sus demandas, de lo que ocurre en su relación con él, con sus compañeros, con los objetos, lo que surge de sus enredos, actividades... toma unas dimensiones nuevas.

Todo esto que manifiesta y que el único lenguaje para comunicarlo es por la vía del cuerpo; ese cuerpo que expresa todo junto, estrechamente relacionado: movimiento, afectividad, fantasía, deseos de conocer y entender el mundo que le rodea, esto es la EXPRESION PSICOMOTRIZ.

Cada niño tiene la suya, de ahi que consideremos a cada uno como un *ser diferente y singular.*

Entendemos que este encuentro con la Psicomotricidad del niño debe tener un momento dentro de la Acción Educativa que desarrollamos, es lo que llamamos "Sesiones de Psicomotricidad".

Estas sesiones son el centro de nuestro trabajo, de nuestras reflexiones, donde nos planteamos la necesidad de construir y modificar nuestros proyectos generales e individuales y donde como grupo tratamos de llegar a hacer una Acción Educativa global donde no se den contradicciones e incoherencias.

Dentro de este tratamiento, nuestro proyecto general es ayudar al niño a estar disponible a recibir el orden abstracto, a acceder al mundo de los aprendizajes, a abrirse al mundo de los demás, en definitiva es entender como principal soporte del trabajo educativo: "la capacidad de descentración", la capacidad de llegar a ser un ser de comunicación.

Creemos que la escuela debe brindar al niño un tiempo y un lugar donde sea posible tratar los aspectos fundamentales de la personalidad y hemos comprobado que esto no se contradice con que existen otros tiempos donde se exige al niño estar en el mundo de los aprendizajes sistemáticos.

3. PSICOMOTRICIDAD EN EL CICLO INICIAL

De lo tratado anteriormente podríamos sacar la respuesta al ¿por qué de la Psicomotricidad en el C. Inicial?

Creo que existen razones comunes a todos nosotros puesto que tratamos de hacer una escuela diferente, más cercana a la vida del niño.

Una de estas razones es que el niño de C. I. conserva aún todo su potencial de "globalidad". Pero es tal la estructura del ciclo a nivel de programas, contenidos, exigencias... que los que trabajamos en él esta etapa corremos graves peligros a causa de las presiones y angustias ante la obligación de cubrir unos aprendizajes básicos.

Por una parte se le obliga al niño a entrar en una estructura donde todo está encuadrado, parcelado: las matemáticas, el lenguaje, la plástica, la dinámica... entra de lleno en una dinámica de asignaturas, donde se prioriza la expresión a nivel verbal y escrito, el nivel de conocimientos adquiridos, y donde se encarcela esa otra forma de expresión que es el lenguaje infraverbal que componen sus gestos, su movimiento, su forma de relacionarse con los otros, con el adulto-educador, su ocupación de espacios, sus emociones, fantasías..

Todo esto nos lleva a convertirnos la mayoría de las veces en protagonistas del proceso de aprendizaje del niño, cuando él debería ser el principal protagonista, a la vez que tendemos a informar al grupo. Dar prioridad al contenido implica dar respuestas al niño en función de éste exclusivamente.

Para superar estos peligros en lo posible es necesario:

1. Mantener una dinámica tanto en el aula como en la actividad concreta, que no supone un corte brusco con la etapa anterior en la que los materiales que se le ofrecen se van ampliando y modificando para favorecer su proceso de investigación y manipulación.
2. Permitir y tomar como punto de partida la unión y relación de los trabajos y aportaciones individuales para iniciarlos en un trabajo colectivo, de grupo.

En esta etapa el grupo es por excelencia el centro de interés, y tal vez lo que hace la escuela atractiva para ellos.

Lograr una integración y respeto por el otro tal cual es, es un objetivo difícil y prioritario a trabajar desde el comienzo de la escolaridad en Preescolar, de ello dependerá en buena medida la marcha diaria, los progresos, así como la visión que el niño se vaya formando de la escuela como institución.

3. Ofrecer unos espacios y unos tiempos donde el niño tenga la posibilidad de manifestarse tal cual "es", con su originalidad, su individualidad, con sus deseos, sus necesidades donde ponga de manifiesto su mundo de relaciones con los otros, con el educador en un marco donde encuentre un adulto receptivo a todo esto y capaz de dar las respuestas adecuadas.

Si se olvida esta parcela educativa, corremos el riesgo de que nuestra labor sea infructuosa, ya que no nos encontramos más que con bloqueos a nivel de aprendizajes.

Todos estos planteamientos nos han llevado a una visión del ciclo determinada y a una organización concreta de la jornada diaria buscando una adecuación de los lugares, tiempos, actividades... donde tenga cabida ese ser global, ese cuerpo que expresa todo junto, movimiento, afectividad, deseos de conocer el mundo que le rodea, donde no sólo participe de forma diferente en la vida de la escuela, sino que genere al menos en un momento del tiempo escolar, la propia actividad a realizar.

Para que lo corporal tenga presencia, nos ha llevado a recogerlo y darle un tratamiento pedagógico en los diferentes lugares donde se mueve y manifiesta el niño, y dotarles a cada uno de una acción, importancia y características concretas.

Estos lugares son:

- el aula
- el patio
- la sala de Práctica Psicomotriz.

AULA

Presentaré una visión general de la jornada escolar. Esta es fruto de unos acuerdos donde los niños han ido manifestando sus intereses y el adulto recogiendo esto ha puesto a su disposición una estructura en el tiempo y en el espacio que les da cabida.

Hay un tiempo nada más entrar que dedicamos a realizar pequeños hábitos ya trabajados en las etapas anteriores.

- Regar las plantas.
- Ordenar el aula.
- Preparar el material que se va a utilizar.
- Marcar la fecha.
- Elegir el responsable.

Pasadas estas tareas nos organizamos en un rincón de la clase: "el corro", un lugar para el diálogo, la conversación donde pasamos lista y vemos ¿quién falta?

Este lugar y este tiempo, debe ofrecer la posibilidad de que cada uno sea consciente de donde se encuentra y con quien, donde pueden expresar y manifestar, (aunque sea limitado a la vía del lenguaje verbal) lo que trae consigo su historia, cuento objeto, hasta su preocupación o vivencia concreta, que sepa que todo ello puede tener una acogida en la escuela.

Este pasar lista no servirá unicamente para contabilizar las faltas, sino para intentar acercarnos a cada uno y reparar en su mirada, en ese detalle nuevo que trae, en ese gesto diferente al del día anterior.

Se inicia la conversación que puede girar en torno a temas comunes o a aspectos individuales que han vivido.

Aquí hay todo un aprendizaje en el respeto y la escuela al otro.

Este tiempo nos sirve para observar:
- "Quien" trae siempre cosas para contar y decir a los otros.
- "Quien" respeta y se interesa por lo que el otro dice haciéndole preguntas...
- "Quien" sólo habla, se expresa cuando el otro lo está haciendo, para evitar ser oido, mezclándose en el "decir" del otro.
- "Quien" sólo contesta, participa cuando yo le invito o pregunto directamente.
- "Quien" no quiere "dar" nada al grupo, busca esconderse, o se situa fuera del grupo y del adulto.

En este tiempo dedicado al primer encuentro del día surgen temas que pueden ser el objeto o punto de partida para el trabajo posterior, intentamos hacer de ello un contenido.

Todo esto tiene un objetivo: la entrada progresiva en un tiempo dedicado casi en exclusiva al aprendizaje de un contenido concreto, donde es necesario que el niño se encuentre tranquilo consigo mismo.

El tiempo de la tarde está dedicado a actividades flexibles: talleres audiovisuales, juego y práctica Psicomotriz en el gimnasio; pero existe un tiempo corto cada día, antes de la salida para juntarnos de nuevo en el "rincón del corro" donde se comenta:
- como ha ido la marcha del día
- donde se memorizan pequeñas poesías, trabalenguas, se leen cuentos... algo que puedan llevarse a casa.

El objetivo fundamental es procurar una salida tranquila, sosegada y donde se procura una despedida personal

En esta organización estructurada por la distribución del tiempo y del espacio, el tratamiento pedagógico de lo corporal tiene su presencia en forma de "cuñas", de momentos que no son fijos, obedecen a:
1. ¿Como esté el ambiente del grupo.
2. Qué es lo que surge espontáneamente del gesto de un individuo o pequeño grupo.
3. De la manipulación concreta de un objeto.
4. De una situación de aprendizaje concreto.

Estos momentos están dedicados a juegos, actividades que van encaminadas a un afianzamiento de todos los aspectos de:
- Coordinación y orientación espacio-temporal.
- Afianzamiento del esquema corporal.
- Estructuración espacio-temporal.
- Concentrar movimientos en las distintas partes del cuerpo

PATIO

Obedece también a un tiempo concreto y donde se parte de una puesta en situación, que generamos nosotros.

El punto de partida lo establecemos con nuestro proyecto encaminado a trabajar los aspectos de:
1. **Actividades físicas primarias.**
   - carreras, saltos, desplazamientos
   - toma de conciencia de ritmos, tiempos...
   - contrastes de movilidad-inmovilidad
   - puestas en situación de descanso, relajación
   - vivencias espaciales, investir espacios amplios donde tenga cabida esa explosión de movimientos.
2. **El juego popular** en sus dos facetas, el general y el de temporada.

En ambos lugares Aula y Patio, el proyecto, el punto de partida es el mismo, nuestro papel es el de ofrecer propuestas que se van complicando de acuerdo con sus intereses, su "ser capaz...".

SALA DE PRACTICA PSICOMOTRIZ

La actividad que desarrollamos en la sala obedece a un horario concreto, (dos horas semanales), a unos materiales específicos y exclusivos de ella, (bloques de goma-espuma, pelotas, aros,...) objetos neutros, sin una finalidad concreta donde caben muchas posibilidades de actuación y a una ordenación del espacio preparada y cuidada por nosotros.

Se parte de una puesta en situación de "libertad", donde los niños pueden generar una actividad, mediatizada por la estructura de orden material (espacios y objetos) puesta á su disposición.

El papel que desempeña el adulto es el de posibilitar, acoger y encauzar todas esas expresiones, toda esa actividad que por tratarse de un espacio amplio, libre de obstáculos cobra unos matices específicos.

Pero ¿cómo acoger y encauzar...?, aquí volvemos a hacer una referencia a los comienzos "el educador debe implicarse con todo lo que él es" no sólo como portador de sus saberes... ayudando al niño con:
- propuestas verbales: "prueba a lanzarte..."
- propuestas no verbales: acompañando su hacer, imitando
- propuestas gestuales: movilizando objetos...
- propuestas tónicas: con palmadas, tono de voz...

Lo que surge de los niños y la dinámica que se establece, está detallado en una sesión completa, del 26-IV-83 tomada en diapositivas que exponemos a continuación.

PSIKOMOTRIZITATE PRAKTIKA ESKOLAURREAN

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

Garatu beharreko eskema

1.Psikomotrizitatea: Terminoaren Argipena. 2. Sarrera. 3. Psikomotrizitatea Escolaurrean Ezaugarriak. 4. Eguna eta Lekuen Banaketa —Psikomotrizitate Praktica. a) Ikasgela —Jocu Librea —Ingurunearen ezaugarriak. b) Aretoa —Ekitaldiak — Egunaren jarraipenean akitaldiaren Proiekziodak. 5. Gorputzarekiko Tratamendua.

EUSKAL HERRIKO KOLEKTIBO PEDAGOGIKOA

Psikomotrizitatea: Bere esanahiaren Argiketa

Hasiera batetan eskolarako gure eginkizuna helburu argi batetan finkatuta zegoen: haur egiazkoago batetan lanegitea; eskolak denbora ugari igarotzen duen instituzio bezala, haurrei dagokien hurbilagoko erantzunak eskeini diezaiela. Ez dadila saiatu haurraren parte edo zati intelektuala zaintzera, baizik eta ulertzen saiatu kezkazko beste mundu hori, honek gehiengoetan eraso eta hertsi egiten baitio ikasketetarako.

Honela bada, Psikomotrizitatean aurkitzen dugu gure kezkei erantzun bat, hulbiltze bide bat eta haur egiazko batetan lanegiteko..., Asmo hauek bultzatu gaituzte piskanaka haurrarekin lanegitera "askatasun" mail batetan behartuz.

Gorputzaren Aktibitate Espontateoak gaineratu ditezela.

Honela bada, gure Mintegi lana izan da Psikomotrizitatean sakontzea, ulertuz bere esentzian ez O.H.O. ko-beste gainerako gai bat bezala, eta ez irakaskuntza metodo bezala, baixik eta heziketa honetatik lanegin ahal izateko behar da pertsona nagusi hezitzaile emale ez bere jakintzetan abakarrik, inguratzen dion munduaren aurrean bera den osotasunean baizik.

Guzti honek gure lanerako exarri digu dinamika ingurune antolamendu mailan, denbora...; gure asmoetan, haurrekin lortu beharrezko helburuetan eta Pedagogia Berritze mailako planteamenduetan.

IKASLEAREN SORPENA

Aurreko komentarioan ikusitakoaren ondoren, haurra zer den osoan harturik horri lotzen gatzaizkio lanerako. Eskolaurreko adinean gorputzaren bidez agertzen zaigu eta hazten doan eran hizkuntza da bitarteko.

Haur egiazko batetara hurbiltzeko nahiera, gertatzen ari denean, bertzen su pertsona nagusi hezitzalea prestatze batetara haurrak adierazten duenean; gainera gertatzen da adierazpen hau funtsean gorputzaren bidez ematen dela. Hezitzaileak zera ahaztu behar du: "aho hizkuntza" komunikazio bide funtsezkoena dela eta kontuan hartu gainerakoak zenbait urtetan aberastasun handiagoa dutela.

Hezitzailea eremu honetara zabalik aurkitzea garantia bat da haurrarentzat. Hezitzaileak ulertzen diola eta horrenbestez handituko zaio gauza gehiago esatekonahiera. Hau honela da, baldin eta segurtasuna, ordena, hitzegiteko konfiantza badago.

Haur bati oztoporik gabe lekuren baten bere egitekoa uzten zaionean, atzetik beti izanik pertso-nagusi-hartzaile bat, bere eskarien abegikorra, berarekiko harremanetan gertatzen dena, bere kagunekiko, gauzekiko... korapiluetik sortzen denekoa, aktibitateak,... eremu berriak hartzen ditu.

Agertzen duen guzti hori eta adierazteko lenguaia bakarra gorputzaren bidez dela; Guzti hori agertzen duen gorputz hori, estu-estu eratxikia: mogimendua, sentikortasuna, fantasia, inguratzen dion mundua ezagutzeko eta ulertzeko nahia, hau da *Psikomotriz Adierazpena.*

Haur bakoitzek berea dauka, horregatik bada haur bakoitza izaki "Bestelakoa eta Bakarra" ulertzen dugu.

Usten dugu haurraren Psikomotrizitatearekin topaketa honek garatzen ari garen Hezkuntza ihardueran barrenean une bat eduki behar duela; hots, psikomotrizitate ikastaldiak.

Ikastaldi hauek gure ihardueraren hausnarketan gunea dira; planteatzen ditugula gure lanen egitasmoak berritzea eta eratzea bai orokorrak edo banan-banakoak eta talde bezala "Hezkuntza Orokor Iharduera" bat egiten saiatzen gara kontraesanak eta elkarrezinak ez ditezen eman.

Gure egitasmo orokorra da haurrei laguntzea orden abstraktutarako gertatua egotea, ikasketen mundurako prestua, gainerakoen mundurako irekia; Azken batean "deszentrazio ahalmena" hezkuntza lanaren oinarri nagusia ulertzea da.

Usten dugu eskolak haurrari bere nortasunaren alderdi funtsezkoenak tratatzeko aukera eman behar diola eta konprobatuta daukagu guzti hau ez dela aurkakoa haurrari ikasketa sistematizatuen munduan egotea behartzen zaien beste garaiekin.

ESKOLAURREAN PSIKOMOTRIZITATEA

Eskolaurrean Psikomotrizitateak garrantzi haundia hartzen du zenbait arrazoi direla eta:

1. Egitarauak edo ikasketa konkretu gehiegizko zama ez egoteak, K 1ean aurkituko dugun bezala, eduki batzuen funtzio exklusiboan antsietaterik gabeko ihardun beharrean lan egiteko bidea emango digu, zenbaitetan haurra ahaztendelarik dagokiogunekiko ordutegiak ezarriz, leku gehiago emanik harremanei erabat ezagupenari baino.
2. Adin honetan haurrak ematen digun osotasun sentsazioa, Gorputza, objetua, ekintza, pentsamendua... elkarrekin loturik doaz. Pentsamendua ekintza motrizaren momentu bat besterik ez da, objetua eraberean da egiazkoa eta irudimenezkoa, adierazpena ekintzaren luzapen bat besterik ez da. Orain hainbat osotasuneaz hitzegitea zail da, horregatik haurrak eskenintzen digun osotasun horretatik hasiko gara lanean.
3. Haur askorentzat, gehiengoentzat, Eskolaurrean sartzeak instituzio baten partaide izatea lortzen du, hots, eskolarena. Eskola honen aurrean zer gerta-ikusiko, bildurra eta abarren jartzen da; esan dioteagatik eta familian gozatu izan duen segurtasun giro horren etena delako.

Ingurune berri batetan aurkitzen denez, bere adineko 25 edo 35 haurrekin; hauekin jokuak, arauak, hezitzailearekin partaide izan behar duenez larrialdia eta segurtasuneza sortzen dio. Larrialdia, sarritan ikusi izan dugu haien keinuetan, begiradan, negarretan... azken batean emoziozkozama hau bere *psikomotrizitate* eskolara sartzen aurreneko une hauetatik, saiatuko gara guzti honi sarrera ematen eta irribar, begirada, keinu... abegikorrez elkarketak trauma gutxiagoko sarrera bat prestatzen du, aldi berean sortuz segurtasun giroa, alaitasuna, bilduz, sentitzen den sentsazioa, baloratua, kontuan edukia, bera den bezala ager daiteken lekua.

Nahi hauek arabera emango da gure banaketa bai lekuan, denboran, egunbatean etab.

EGUNBATEKO ALDIAREN ETA LEKUEN BANAKETA

Lehen aipatua kontuan hartuz eta haurra gehien errespetatzeko gure asmoa: bere agerpenak, heltze prozesua etab. Bera den bezalakoa adierazi dadin ingurua eskeiniko diogu. Horretarako gure ordutegiaren barnean aldi batzuk sartuko dira bere nahierak, ezinak, ahalmenak, arazoak etab. ager ditzaten.

Azken batean bere *psikomotrizitate adierzpenari* aukera ematea da eta horrekin haurrarekin emango dugun *Psikomotrizitate Praktikoa.*

Psikomotrizitate Praktika hori bi lekutan garatuko da:

a) Ikasgela.....joku librea.

b) Aretoa.....ikastaldiak.

a) **Ikasgela.** Badago aldi laburra, Joku Librearenaren aurrekoa, ikasgelan sartzeko unekoa. Lehenengo une honetan haur bakoitzak dakarren detaile berezi horretan fijatzen ahaleginduko ditugu.

Hau da lazoa dakarzuna! Jersei berria e!... berari bakarrik dagozkion detaileak eta norberari harrera on honek inportanteak sentieraziko ditu, gainerakoekin protagonista, bere indibidualitasuna talde barrenean sentitzea.

"Ikasgeletako jazte" lehenengo hauen ondoren, joku librera igaroko ginateke.

— **Joku Librea.** Gaur egin jokuak gizartean balore handia du, hori argitaletxeak ere bere orditegietan kontuan hartzen dute baina joku horren barrenean matizak eta diferentziak badaude une hoietan baloratu edo bilatu nahi dena kontuak izanik. Zenbaitentzat egiten uztea izan liteke, objetuak erabiltzeagatik erabiltzea, bestentzat jolasaldia...

Guretzat haurrekin mintzatua ez den elkarrizketa batetan lotu ahal izateko unea izango da.

Joku une hauek gure lanerako iturri bide handia izango da. Haurren portaerak ikustatu ahal izango ditugu: zer egiten duten, zertan ari diren, zein materialak aukeratzen dituzten erabilketarako, zein interesak sortzen diren, zein talde sortzen diren, zeintzuk inhibitzen diren, zeintzuk mendepean, segurtasun gabeak. Zein harreman sailtasunak sortzen diren: elkarjotzeak, erasokortasuna esaten dutena eta nola esaten dutenen ditugun oharpen guzti hoiek ikastaldian lortutakoekin elkarturik, oinarri izango dira haur bakoitzari edo taldei buruzko gure asmoak edo egitasmoak prestatzeko. Horrela bada gure lana une hauetan ez da bakarrik ikustatzea baizik eta haurren ekintzetik aurrera partaidetza hartzen dugu: zuzenduz, norberaren aurkiketan arreta sortuz... gainerako haurrei ikustatzera ikasi, imitatut, egiten duena baloratu.

Luze eta zabal ikusi dugu zenbait gai behin eta berriro ematen direla bera ekintza librean eta gai otiek konkretatzen dira ikasgelaren egitura finkatuko duten ingurune batzuetan:

1. Eraikuntza iharduerak ematen diren Inguruneak.
2. Mogimendu nahia errezten duten beste batzu, gorputz osorako bibentzia.
3. Era sinbolikoago interesak ematen diren beste ingurunea: pertsonai errepresentazio jokuak.

— **Diapositibak.** Haukin batera balitezke beste batzu ekintza lasaiagot edo eskolako materialekin (pinturak, papera, hariak, sotzak, pegamenduak...) eskutan libre ematen da. Ingurune honetan sortzen diren korapiluak ezaugarri desberdinek hartzen dituzte ikasturte unea, haurren interesen etab. menpean egonez.

1) **Eraikuntza Iharduerak ematen diren Inguruneak.** Haurraren eskeetara jarriko ditugu kilore, forma, neurri desberdineko egurrezko takoak, plastikozko blokeak... eta aurrerakada doaz biltzetik, pilatzetik, eraiki handik berala botatzeko, bizi bera gorputza tartekatua eta objetuen ikuimenean, honek adierazten du bibentzi osoa bere gorputza eta objetuarekin... objetuaren neurri hartze bat, bere ahalmena probatzeko eraikuntza (gorenago, zailago) eta sortzen doa besteak bezala eta bestearekin egiteko nahiera. Guzti honek erakusten digu deszentrazio ahalmen handiago bat duela.

2) **Mugimendu nahia.** Mahaia eta aulkiekin inguruneak eraiki daitezke, mugimendua errezten duten egiturak eta ekintza fisiko primitiboak ematen direnak: jaurtiki, arrastaka, ibili...

3) **Interes Sinbolikoagoak.** Haurraren eskuetan jartzen ditugu trastetxoak, panpinak, arropak, ileapandegi jokuak... Ingurune honek emango die aukera lantzeko gizarte aurkezpenarako jokuak, sinbolo bidez beraien bildurrak agertu, kezkak (gaixoaldiak, heriotzea) atzerakor moldeko jokuak... egoera guzti hoiek aurreara ematen laguntzeko gai izan diezaiekegu.

Sartzerakoan ikasgelak eskeintzen zuen itzura tsukuna eta argia, jokua amaitzerakoan era berean utzi behar dugu eta aurreko ordenuan ipintzea ikasleen eta guztien ardura da.

b) **Aretoa.** Psikomotrizitatearen pakatika Aretoan ikasgelarekiko desberdintasubatzuk baditu. Ingurunearen zabaltasuna, Materialen ezaugarriak, igotzeko horma-barrak eta goiti guztia ikusteko, koltxonetak hauetara oldartzeko minik hartzeke, kuluskatzeko sokak, ekilibrioakin jolasteko aulkiak.

Korri ahal izateko lekua, oztoporik gabe mugitzeko... guzti horrek ikasgelarekin desberdin diren ezaugarri berezi batzuk baditu.

Aretoak ikasgelaren antzera, beharrezkoa du egitura eta ordenua izatea.

Zentzumenezko plazerraren ekintzetarako ingurugunea motriz edo gorputzarenganako bere ahalbideak probatzeko.

Txirrista edo kulunka, zuk bultza diezaiezun joango zaizkizu zenbait hau... Aretoaren gainerakoa erabiltzen diren objetuak betetzen duteta: uztaiak, pilotak, sokak... materiala bat edo bestea izango dira egitasmoaren arabera.

Psikomotrizitate praktika hau aretoan izan liteke harra libre sentitzen bada, segurtasuna, konfiantza, egiteko eta esateko gauza sentitzen bada eta esango duen guztia hartu izango duen segurtasuna, baloratua eta kontuan izana pertsona nagusi hezitzaileagatik.

Ikastaldian ezaugarazten da askatasunean prestatzeagatik, material "neutro" batzuren bidez (pintura bezelako tresnak ez baitino, eta hoiétan ere ez dira nagusitzen neurri, kolore, pisuan bezelako ezaugarririk... jokuen antzera). Neutrok deitzen ditugu erabiltasun edo helburu jakinik eta mugaturik ez dutelako milaka erabilpen dituztelako. baizik.

Aretoan sartze lehenengo uneak exaugarritasuna dute bere mugikortasunagatik, indibidualismoagatik, zentzumotriz plazerra probatuz altuago jautzitzeko, igan egiteko bere ahalmenagatik... aretoan bere presentziak bizi erazten dion giro batetan. Aurreneko momento hauetatik egoera baretsuagora pasatuko gara, lekutik aldatze guxiago (une hauek gutxi edo gehiago irauteak zerari dagokio: ikastaldiaren denborari, taldearen heldutasunari...) eta individualismoaren egoerak taldeak ematen hasten diren ekintzetan korapilatzen direla edo joku komunetan, besteen antzera edo besterekoin egiteak bere garrantzia baitu.

Gure eginkizuna da erantzunak eta zentzuan ematea, han gertatzen ari denari bai ahorko proposamenak eginez, ahozkoak ez direnak, keinuzkoak, tonika, lekuak aldatuz, egiturak etab.

Adi egon tratu indibidualago merezi duten haiekin, entzun aretoan dauden eskaera guztiak.

Orokortasun hauekikasgelan eta aretoan argituak eta zehaztuak izan litezke ikastaldi batetan dia positibak ikustera eman ondoren.

GORPUTZAREKIKO TRATAMENDUA

Gorputzak lekua duen beste tarte eta lekuan badaude. Hauetako bat patioa edo jolaslekua da.

Ikasturtearen hasieran patioa ingurune zabal eta irekia da seguritate ematen duena, horregatik bada korru jokuak antolatuko ditugu, seguritate emateko balioko den bidea. Denbora igaro hala joku hauek bere garrantzia edo interesa galduz doaz eta ingurune horretan seguru sentitzen direnak, sortzen dira berez ekintza fisiko primitiboak: korri egin, arrastaka ibili, harrapaketa bezelako jokuai...

Patioak nolabaiteko marrak, lerroak baldin baditu lurrean egin litezke ekilibrio eta simetri jokuak.

Beste une labur batzutan ikasgelan lan egitea badago koordinazio, orientapenezko ekintza konkretu batetan...

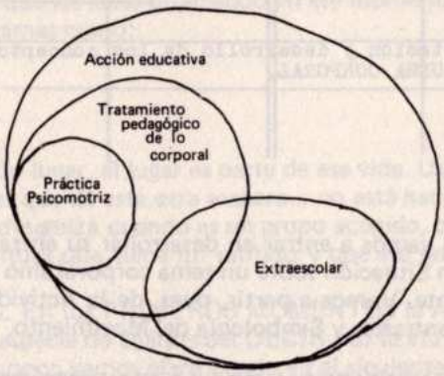
LA PRACTICA PSICOMOTRIZ. (Trad. del original euskera)

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

Cuando hablamos de Práctica Psicomotriz estamos pensando, en cuanto al horario se refiere, a un momento del tiempo escolar en el que se hace un trabajo cuya definición será el motivo de esta monografía.

Ocurre que esta Práctica Psicimotriz forma parte del Tratamiento Pedagógico que intentamos llevar a cabo con la dimensión Corporal del niño.

Podría explicarse gráficamente del siguiente modo:



No vamos a hablar de Acción Educativa, sus materias, sus tiempos... pero sí comentaremos qué hay por detrás de esa zona de acción que llamamos *TRATAMIENTO PEDAGOGICO DE LO CORPORAL.*

Que lo corporal tenga presencia en la escuela es una de nuestras preocupaciones desde hace muchos años. Aunque teóricamente es una idea totalmente aceptada no resulta fácil su introducción.

Detallamos a continuación las vías por las que tratamos de llevar a efecto el abordaje de lo corporal en la Escuela:

A. **Cuñas.** Son momentos cortos de tiempo donde tratamos de desarrollar una actividad concreta: Orientación, Coordinaciones, Nociones espaciales... etc.

Se desarrollan en el aula y utilizamos como material el mobiliario de la misma: sillas, mesas, los espacios que hay entre sillas y mesas...

B. **Sesiones en el patio.** Un patio, que es importante que tenga una estructura, un orden, unas pintadas determinadas donde se puede llevar a cabo el desarrollo de:

B.1. Actividades físicas primarias: correr, saltar, trepar... a veces se hace hincapie en este andar, correr... fijándonos en la coordinación de la carrera, en el ir apoyando los pies de forma coordinada en dos líneas paralelas trazadas en el suelo.

B.2. Nociones que en varias ocasiones se han agrupado bajo el término Esquema Corporal:

- Conocimiento del propio cuerpo, conciencia corporal...
- Coordinaciones: Dinámica general, Espacio-temporales, Oculo-manuales...
- Percepciones: espaciales, temporales...
- Equilibrios.

B.3. Potenciar el juego popular (ya sean generales: el pillar. O de temporada: la comba, la trompa...).

Esos juegos que van surgiendo en las diferentes épocas del año, en los patios de los Colegios y que poco a poco se van extinguiendo porque no se potencian y porque hay toda una serie de divertimentos para un ocio menos sacrificado: la TV, los comecocos...

B.4. Potenciar la Actividad Física, en cualquiera de las organizaciones que se nos ocurran o que los niños nos presenten de forma natural.

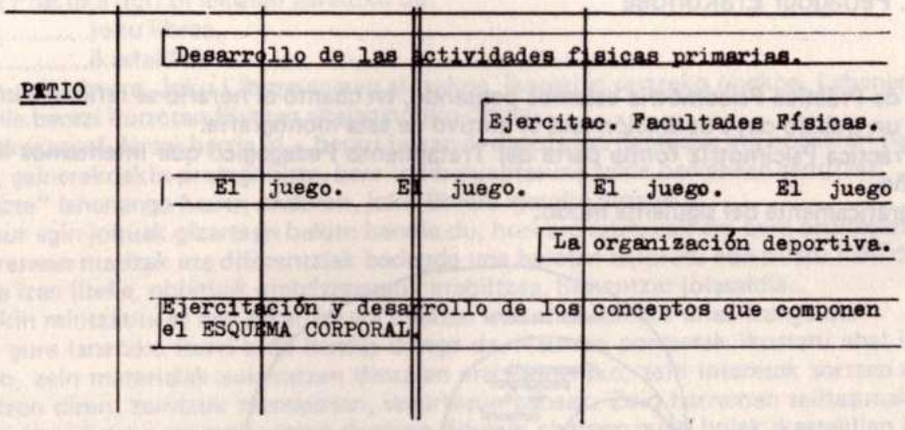
B.5. El desarrollo de las facultades físicas: resistencia, velocidad, agilidad...

B.6. Un tratamiento educativo de las manifestaciones deportivas.

Evidentemente este esquema depende de la edad a la que estemos haciendo referencia e incluso es posible que en un Ciclo concreto el abordaje educativo por lo corporal tenga algún momento a añadir a los tres ya enumerados.

En un intento de clarificar un poco exponemos el siguiente esquema resumen. (Recordamos que hay otras ponencias específicas de Psicomotricidad en Preescolar, Ciclo Inicial, Educación Especial, que pueden dar más detalles sobre estos planteamientos).

	Preescolar	C. Inicial	C. Medio.	Ciclo Superior.
SALA	Práctica Psicomotriz.	Práctica Psicomotriz	Sesiones de Ed. por el Movimiento. Lo relacional. Esquema Corporal	
AULA	Juego Libre. Cuñas.	Cuñas	Expresion Corporal Mimo Dramatización Pantomima Coreografia...	



C. **Sesiones de práctica psicomotriz.** No vamos a entrar en desarrollar su entramado. Diríamos, de entrada, que requieren una sala y que no se parte de una Puesta en Situación sobre un tema corporal sino que se parte de lo que los niños, en un cuadro de libertad manifiestan espontáneamente. Vamos a partir, pues, de la Actividad Motriz Espontánea, tal como la definen Lapierre y Aucouturier en sus libros Los Contrastes y Simbología del Movimiento.

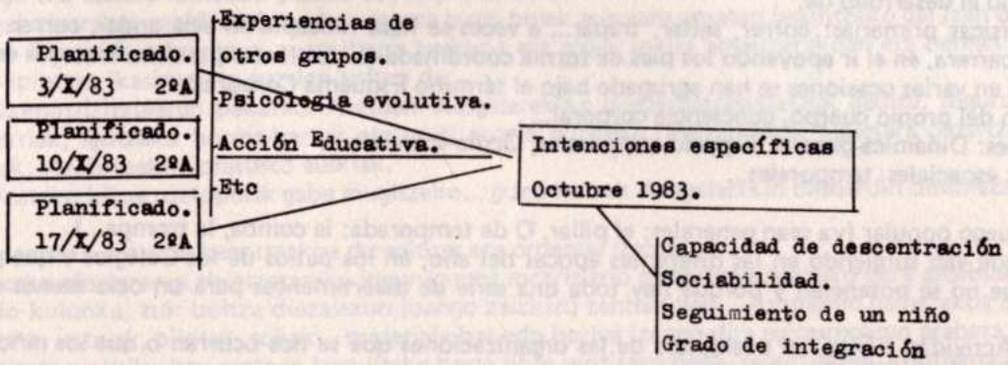
¿COMO PLANIFICAR Y COMO TOMAR EXPERIENCIA DE LAS SESIONES DE PRACTICA PSICOMOTRIZ?

Desde hace mucho tiempo hacemos referencia a tres momentos que creemos debe contemplar toda sesión:

A. **Planificación.** Aquí tratamos de describir el Proyecto pedagógico que tenemos para ese grupo concreto. Este proyecto a veces es para con el grupo entero y surge por tanto un Proyecto General. Puede haber también otros proyectos más particulares, de pequeño grupo...

Cuando ya han transcurrido muchos proyectos, muchas sesiones, hacemos un resumen de las intenciones más claras que tenemos para con este grupo en concreto.

Normalmente los proyectos se evaluan a la luz de la Psicologia Evolutiva, de los Planteamientos Pedagógicos en el resto de la Acción Educativa... y pueden ser del orden de: capacidad de descentración, sociabilidad, seguimiento de un niño...

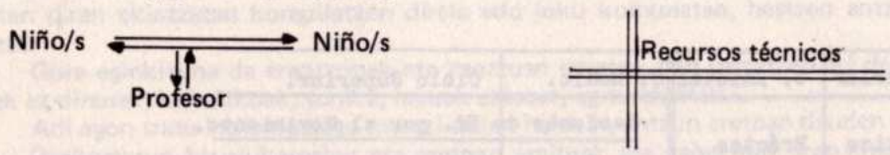


B. **Surge.** Hemos planificado, pero a veces, dadas las características de libertad bajo las que se contemplan las sesiones, lo que en ellas ocurre se distancia un poco o sustancialmente de lo que se había descrito como intenciones.

En este surgir no sólo contemplamos la acción de los niños, sino también nuestra propia acción al responderles.

Cuando han transcurrido varias sesiones notamos cómo de esos intercambios entre las diferentes acciones de los niños, también entre los niños y el profesor, van surgiendo una serie de "recursos técnicos" que han servido para encauzar, para dar respuesta a lo que un niño, un pequeño grupo... nos estaba presentando.

Estos "recursos técnicos" constituyen la experiencia del profesor, que le sirven para segurizarse y ejercer cada vez con mayor claridad su papel en las sesiones.



C. **Observaciones.** Son la reflexión de la sesión. Las diferencias entre lo previsto y lo que ocurrió en realidad. Es un momento en el que fríamente, ya en la distancia contemplamos la dinámica que tuvo la sesión, desde cuando la imaginábamos ahora que se contempla como algo acabado.

Estas reflexiones suponen, entre otras cosas, la planificación de intenciones para la siguiente sesión, es decir, las reflexiones son el preámbulo de la nueva planificación.

Cuando ya tenemos muchas reflexiones, y sobre todo si estos trabajos no son de archivo individual o de reciclaje exclusivamente personal, sino que son el material de trabajo para discutir con compañeros preocupados en este mismo sentido, con semejantes búsquedas... se convierten en la estructura que sostiene el diálogo de los grupos de trabajo.

Son además una invitación a acercarse a fuentes bibliográficas que contemplan de forma estructurada las preocupaciones que van naciendo de las reflexiones sobre el transcurrir de la sesión.

La sala aparece estructurada y esto es una invitación a DECIR. (En las aulas de Educación Especial hay niños que no pueden estar en la sala si la puerta no está cerrada. No pueden balancearse en el columpio si no está ordenado y limpio todo lo que hay a su alrededor).

El niño puede desestructurar este orden, la permisividad para esta desestructuración es una oportunidad para que el niño sienta la sala suya.

Los niños que piden a gritos que haya orden, rompen todo el orden y sólo así les nace el deseo de uno nuevo, el suyo.

Esta dinámica que surge en los PRIMEROS MOMENTOS cuando saltan a la palestra cada niño en su Acción Motriz Espontánea, nos va informando y dando datos sobre cómo debe estar la sala, qué lugares y qué mobiliario hay que ofrecer para que los niños se sientan atendidos.

— **La sala soporte de la Acción.** En la sala y en los objetos está tu mensaje. La sala es una prolongación tuya... así lo ven los niños cuando te dicen: "Déjame esto, puedo hacer lo otro..."

La sala es tu sala y quieras o no es lo que les estás ofreciendo en ese momento.

DIAPOSITIVAS - 10 que ilustrarán temas como:

- Distribución de lugares.
- El lugar soporte de la acción.
- El niño ante ese lugar - acción.
- Lugares fijos y móviles.

La vida se concretiza siempre en algún lugar, el lugar es parte de esa vida. Una sala desordenada, objetos sucios, un adulto al que le da igual hacer aquí que allí, así que de esta otra manera... no está haciendo nada por la cohesión del grupo, por la integración... que sólo es posible, sólo se dinamiza cuando es un grupo acogido, confiado, segurizado. Todo esto sólo es posible en una envoltura acogedora, una envoltura que tiene un sentido y que ese sentido es compartido y querido por todos los que se encuentran dentro.

— **La Acción generadora de una SALA.** En los PRIMEROS MOMENTOS la Actividad Motriz Espontánea nos lleva a contemplar una serie de temas. Haciendo una especie de análisis del DECIR por la vía del cuerpo, contemplamos aspectos, que no son claramente definibles, pero que poco a poco vamos clarificando en el siguiente orden:

a) **Hay un decir corporalmente en la Acción.** Aquí se pueden contemplar situaciones de: **Explosión** en el lanzamiento en la acaparación de los objetos...; **Evacuación:** Acciones repetitivas, Pérdida corporal, Mezcla cuerpo - objeto, Mezcla cuerpo suelo; **Agresividad:** Comportamientos violentos.

b) **Hay un decir corporalmente en la no acción: inhibición, dependencia.**

c) **La Acción puede estar determinada por un juego, por un tema organizado:** Los niños traen a la sala un interés por una acción concreta; Ante el no saber qué hacer surgen comportamientos estereotipados. Botar como el baloncesto, pasar como a balommano.

d) Cuando la Acción está determinada por la construcción de algo: una casa, un castillo... donde hubo una vivencia de gran interés el día anterior.

e) Cuando parte del grupo trata de imitar a la otra parte que por el hecho de ser más creativos lograron algo "envidiable".

NOTA. Para explicar estos puntos se proyectarán diapositivas.

— **El adulto en estos primeros momentos.** En estos PRIMEROS MOMENTOS el adulto es un contenedor de lo que allí está ocurriendo. Presenta su sala sabiendo que ésta posibilita la Acción Motriz Espontánea. Está atento y trata de acoger las diferentes A.M.E. generando una sala que es dinámica, fruto de los acuerdos que va estableciendo con el grupo.

Cuando han hecho suya la sala, suyas las normas que ésta va contemplando, descubre cómo sus compañeros comparten todo esto con él.

Después de unos primeros momentos en los que destaca (esto depende del momento del curso, características del grupo...) la manifestación individual, la búsqueda del placer corporal inmediato... comienzan las primeras tomas de distancia con respecto a su propia acción, a los objetos...

DESCENTRACION I

Hay quien toma esta distancia fácilmente y se acerca a pactar con sus compañeros, a compartir enredos con ellos, compartir estructuras de trabajo en las que participa con su capacidad de relación de diálogo, de previsión de lo que quiere conseguir... etc. (Diapositivas).

Pero no todos entran en estos pactos a la vez e incluso hay algunos que requieren la ayuda del adulto, o de la acción... para poder participar con los otros, para convertir su acción en algo abierto, donde pueda haber distancia, donde puedan participar los otros...

La participación del adulto es requerida de muy diferentes formas. Entra y sale en esas demandas tratando de aniñar a la acción desapareciendo después para que ésta sea suya. (Diapositivas...).

Con toda esta dinámica la sesión se va definiendo. Una sesión en la que en principio podían haber ocurrido tantas cosas, se va convirtiendo en una sesión concreta y determinada. Disminuye el bullicio. Los niños se sitúan en lugares concretos. La manipulación y el uso de los objetos cobra otra dimensión...

Esta determinación, que comienza con los pactos que generan miembros del grupo que quieren hacer algo concreto, define cada sesión, que se puede contemplar como un ciclo que tiene un comienzo y un final.

Para dar fe de la riqueza educativa de las sesiones de P. Pm. necesitaríamos exponer una amplia muestra.

Esta determinación de la sesión depende del grupo concreto, del momento del curso, de su experiencia como grupo en situaciones así... etc.

Resulta muy difícil hacer una exposición de una sesión de Práctica Psicomotriz como modelo a contemplar. Cada sesión es un modelo a contemplar, creemos que lo conveniente es reflexionar sobre diferentes sesiones en un grupo, en un nivel, en un ciclo...

La descentración, esa toma de distancia es un PASO entre el hacer libremente y el hacer algo concreto quizás pudiera haberse conseguido con una planificación del profesor, quizás se pudiera hacer una puesta en situación con el tema corporal que surgió en esta sesión.

Lo que valoramos y en definitiva lo que define la Práctica Psicomotriz es que ese tema surgió de la dinámica de acciones que se generan en ese grupo, en esa sala y en ese momento concreto con la participación de todos. Esto hace posible que los niños se sientan autores de lo que están haciendo, como si hubieran descubierto algo que no entienden que haya estado en el mundo hasta ese momento.

Esta sensación quieren hacerla extensiva al resto de la actividad escolar y en la medida en que esto se va consiguiendo la escuela está más viva, late más fuerte.

El adulto cobra su papel, es el que sabe más, el que puede clarificar esa dimensión de mediador que hace posible poco a poco un acercamiento a la normatización de los temas tal como se rigen en el mundo de los adultos.

Observaciones.
Reflexiones. Planificación de la sesión siguiente.

Acercamiento a la bibliografía.
Intercambio de experiencias.

EDUCAR DESDE LA LIBERTAD PARA PODER EDUCAR DESDE EL RESPETO

Partimos de una situación de libertad en la que invitamos al niño a hacer lo que quiera. El hacer lo que quiera no siempre tiene que desembocar en un simple dejar hacer o en una vivencia de recreo, puede, y esto es por lo que partimos de aquí, que hacer en libertad sea la única oportunidad de decir aquello que quiere decir.

El dejar en libertad a los niños es un tema controvertido en Educación. No puede ser una prueba que se les hace a los niños: ... "te dejo en libertad a ver ahora qué eres capaz de hacer". Dejamos en libertad porque queremos saber cuál es su deseo profundo. Qué nos quieren y nos tienen que decir en un cuadro de extraordinario respeto por lo que digan.

(Hemos comprobado que los niños tratan de acercarse al adulto, a sus deseos, a lo que el adulto quiere conseguir... Tenemos muchos ejemplos a comentar en este sentido). Cuando a un niño se le dice en casa: Pórtate bien, cuando te saluden contesta, no seas arisco...

Cuando llega la hora de la verdad y alguien le saluda, el niño suele mirar al padre antes de responder al típico ¿cómo estás?... Dice bien, evidentemente, pero como si la voz saliera de otro y con una cara de extraordinario sometimiento).

Dejar en libertad es posibilitar un cuadro para que digan lo que quieren ellos y no para que digan lo que queremos nosotros que digan.

El niño, al que se le permite expresarse y aquello que dice es acogido, siente que tiene presencia en lo que se está haciendo. (Es este el gran paso en el orden de la Renovación Pedagógica dado por la Psicomotricidad). El que la dinámica de la Acción Educativa se genere a raíz de un cuadro de libertad hace que el niño tenga la oportunidad, al menos en algún momento, de ser el actor de su propia acción educativa. Que no se le niegue siempre su protagonismo porque allí hay un señor/a que sabe y que dice lo que hay que hacer en un cuadro pensado para un niño teórico, estándar, que pertenece a un grupo de la E.G.B.

Partir de la libertad es partir de situaciones sin ley aparente, pero debajo de las acciones espontáneas hay una ley que es la de cada uno. Una ley que está concretizada por su madurez psicológica, por su nivel de dependencia y autonomía, por su manera de estar y de ser entre sus compañeros...

En la Práctica Psicomotriz esta situación de libertad de la que hablamos se da en un lugar que invita al movimiento, al desplazamiento, a la elección de lugares... que da posibilidades para la ejercitación de las actividades físicas primarias: correr, saltar, trepar, arrastrarse...

Creemos que sólo así se le está permitiendo al niño la LIBERTAD DE EXPRESION pues hasta que no supera el ciclo inicial de la E.G.B. a nadie le cabe ninguna duda que la vía de lo corporal es la principal vía de expresión.

Libre sólo puede ser aquel que se siente seguro, confiado, aceptado por la autoridad... por eso les ofrecemos un lugar concreto, claro, un lugar donde pueda decir por la vía de lo corporal. Es así como nos encontramos con la Expresión Psicomotriz del niño. Su gesto, su mirada, su actitud corporal, su ocupación de lugares, el tiempo que está en cada uno de ellos... son mensajes infraverbales que reflejan su situación personal.

El sentimiento de libertad, sentir que es libre ha de darse en principio en la acción, en la Expresión Psicomotriz... El sentimiento de decir libremente al adulto es un sentimiento que si el adulto lo permite, puede durar toda la vida e incluso es extensivo a otros tipos de expresión: oral, escritura, plástica,... No creemos exagerar si decimos que este sentimiento de decir libremente al adulto sólo lo tienen aquellos alumnos que "van bien" en la escuela, aquellos que son éxito escolar.

El sentirse libre podemos compararlo con el sentirse en comunicación con lo que le rodea. Al comienzo es en la Expresión Psicomotriz, es el gesto, la mirada, el pequeño llanto... con lo que el niño se comunica con la madre y si ésta es suficientemente buena (Winnicott) mantendrá este deseo de comunicación que tomará nuevos matices al conquistar la capacidad de andar, de desplazarse, al conseguir la palabra... Es misión de la Escuela el que este deseo crezca y se fortalezca cuando los niños son capaces de hacer con los otros, de jugar con los otros. No olvidar la dimensión relacional que pueden y quieren desarrollar a través de la lectura y la escritura y no convertir estas técnicas exclusivamente en materia de evaluación.

La expresión psicomotriz es la expresión de la personalidad por la vía del cuerpo. Así, como se manifiesta en la acción es como él es... único, irrepetible... con su grandeza pues tiene todas las oportunidades esperándole y con su miseria que detectamos rápidamente en su opcecación, en su ansiedad por hacer, por definirse, por acceder a los chantajes del otro...

La Expresión Psicomotriz de cada miembro del grupo se pone en funcionamiento por el hecho de abrir la puerta de la sala; y una vez aquí viven su individualismo, viven junto al otro, junto a lo que el otro ordena; comienzan los pactos, los chantajes... ¿Seremos capaces de hacer con esto una acción educativa? A esta peculiar forma de hacer le llamamos sesiones de *PRACTICA PSICOMOTRIZ.*

(Optar por la libertad en educación es como optar por una manera de hacer. Para algunos profesionales esta opción es una opción majadera y apelando a su experiencia baticinan un fracaso rotundo.

El ejercicio de la libertad del niño apenas si tiene presencia en la escuela y ésta, sin embargo, le sermonea en un tono pasado de moda:

– Atiende que es bueno para ti.
– Me esfuerzo por vosotros y de qué me sirve.
– Cuando seas mayor...

Demostrando una desconsideración y un *no respeto* alarmante).

ESTRUCTURA DE UNA SESION DE PSICOMOTRICIDAD

No es fácil entendernos niños y maestro partiendo de un cuadro de libertad, por esto se repite en nuestros escritos que no se tome sólo una parte de lo que decimos sobre Práctica Psicomotriz. Es un proceso a contemplar en su unidad. Poder hacer una práctica educativa desde la libertad es un logro que consigue el educador después de un tiempo y esfuerzos de varios tipos.

La sala y los objetos pueden ser nuestros aliados.

La libertad que queremos sólo es posible si el niño se siente seguro, confiado. La invitación para que se exprese es falsa si no se acoge lo que dice inmediatamente.

Una sala amplia, iluminada, alegre, con unos objetos limpios, atractivos... puede hacer este papel de acogida que el adulto en el momento de explosión de los niños no puede realizar.

LA PRACTICA PSICOMOTRIZ EN PREESCOLAR

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

PSICOMOTRICIDAD: CLARIFICACION DEL TERMINO

En un principio nuestra labor en la escuela estaba centrada en un objetivo claro: lograr trabajar con un niño más real; que la escuela como institución donde pasa un tiempo considerable, le ofreciese respuestas más cercanas a sus intereses. Que no se ocupe de atender a esa parte de él que es la intelectual, sino intentar entender ese otro mundo de preocupaciones que la mayoría de las veces le invaden y bloquean para el aprendizaje.

De esta forma encontramos en la Psicomotricidad una respuesta a nuestras preocupaciones, un vehículo de acercamiento a trabajar con un niño más auténtico, más real... Estas pretensiones nos han llevado poco a poco a trabajar con el niño en un cuadro de "libertad" para provocar que afloren las Actividades Motrices Espontáneas.

De esta forma nuestro trabajo como Seminario ha sido el profundizar en la Psicomotricidad, entendiéndola en su esencia no como una materia más de la E.G.B., ni un método de enseñanza, sino como un planteamiento de filosofía de la Educación. Para trabajar desde esta perspectiva se precisa un adulto educador portador no sólo de sus saberes, sino con todo lo que él es ante el mundo que le rodea.

Todo esto ha impuesto una dinámica en nuestro trabajo a nivel de organización del espacio, tiempo...; en nuestras intenciones, objetivos a lograr con los niños y en los planteamientos a nivel de Renovación Pedagógica.

CONCEPCION DEL ALUMNO

Tras lo visto en el comentario anterior, intentamos trabajar dando cabida a todo lo que el niño es, y que se manifiesta por vía de lo corporal, fundamentalmente en unas edades muy concretas (Preescolar y C.I.) ya que a medida que avanza, crece... esto se ve mediatizado por el lenguaje.

El deseo de acercarnos a un niño más real, cuando se va convirtiendo en un hecho, obliga al adulto educador a tener una disponibilidad hacia lo que el niño expresa y ocurre que esta expresión se da fundamentalmente por la vía del cuerpo. El educador debe olvidarse de que "el lenguaje verbal" es el medio fundamental de comunicación y tener en cuenta que lo no verbal tiene en determinadas edades una mayor riqueza.

El que el educador se manifieste abierto a esta dimensión, es una garantía para el niño de que le entiende y por tanto cada vez tendrá más deseos de decirle cosas. Esto sólo es posible si hay un marco de seguridad, orden, confianza donde es posible decir.

Cuando a un niño se le permite manifestarse libremente en un lugar donde es posible su acción, teniendo siempre por detrás a un adulto receptivo, acogedor de sus demandas, de lo que ocurre en su relación con él, con sus compañeros, con los objetos... lo que surge de sus enredos, actividades... toma unas dimensiones nuevas.

Todo esto que manifiesta y que el único lenguaje para comunicarlo es por la vía del cuerpo; ese cuerpo que expresa todo junto, estrechamente relacionado: movimiento, afectividad, fantasía, deseos de conocer y entender el mundo que le rodea, esto es la EXPRESION PSICOMOTRIZ. Cada niño tiene la suya, de ahí que consideremos a cada uno como un *ser DIFERENTE y SINGULAR.*

Entendemos que este encuentro con la Psicomotricidad del niño debe tener un momento dentro de la Acción Educativa que desarrollamos; es lo que llamamos *sesiones de psicomotricidad.*

Estas sesiones son el centro de nuestro trabajo, de nuestras reflexiones; donde nos planteamos la necesidad de construir y modificar nuestros proyectos de trabajo ya sean generales o individuales y donde como grupo tratamos de llegar a hacer una Acción Educativa global donde no se den contradicciones ni incoherencias.

Nuestro proyecto general es ayudar al niño a estar disponible al orden abstracto, a acceder al mundo de los aprendizajes, a abrirse al mundo de los demás; en definitiva es entender como principal soporte del trabajo educativo "la capacidad de descentración", llegar a ser un "ser de comunicación".

Creemos que la escuela debe brindar al niño un tiempo y un lugar donde sea posible tratar los aspectos fundamentales de la personalidad y hemos comprobado que esto no se contradice con que existan otros tiempos donde se le exije al niño estar en el mundo de los aprendizajes más sistematizados.

COLECTIVO PEDAGOGICO PAIS VASCO

INTRODUCCION

Al tratar de presentar una experiencia como esta "PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR", contamos con algunas limitaciones:

Por una parte el tiempo, bastante limitado, que nos obliga a hacer un esbozo de lo que es para nosotros Psicomotricidad y cómo concretamos su práctica en el Preescolar, pero sin poder precisar o extendernos demasiado en cosas que consideramos importantes; casi hemos de limitarnos a hacer una descripción de generalidades.

Por otra parte, sería interesante conocer la Monografía que se va a presentar sobre PSICOMOTRICIDAD, ya que así podríais tener una visión teórica, más general y amplia de este tema y de como lo abordamos, tanto en Preescolar como en otros ciclos.

Existe otra dificultad a la hora de concretar la Práctica Psicomotriz en el Preescolar, ya que es muy difícil generalizar... porque cada grupo tiene su vida propia, características, peculiaridades, en definitiva un montón de factores que van a marcar la vida de ese grupo: si anteriormente han estado o no en guardería, ambiente social, familiar...

Por todo lo dicho anteriormente quisiera dejar claro, al presentar esta experiencia, que es algo muy concreto, que obedece a un grupo con unas características determinadas: culturales, sociales, en un lugar concreto... y que cada uno debe verlo y valorarlo desde este punto de vista.

Las sesiones, como todo lo que veamos no son modelos a repetir, forman parte de la vida de un grupo concreto; pero todo esto creo que si puede servir para reflexionar o contrastar vuestro hacer en este campo y a partir de ahí, cada uno poder sacar sus conclusiones.

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PREESCOLAR

La Psicomotricidad en Preescolar cobra gran importancia por varias razones:

1. La no existencia de programas o una carga excesiva de aprendizajes concretos, como ya vamos a encontrar en el C.I., nos va a permitir trabajar sin la ansiedad de trabajar en función exclusiva de unos contenidos, que en ocasiones lleva a olvidarse del niño, pudiendo hacer unos horarios flexibles, donde tenga más cabida lo relacional que lo exclusivamente cognoscitivo.
2. La gran sensación de globalidad que nos da el niño a esta edad. El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, lo afectivo, lo racional... se dan estrechamente mezclados. El pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es a la vez real e imaginario, la expresión no es más que una prolongación de la acción. Nunca se puede hablar tanto de globalidad como ahora, por eso vamos a trabajar a partir de esta globalidad que nos ofrece el niño.
3. Para muchos niños, la mayoría, la entrada en el Preescolar va a suponer formar parte de una institución que es la escuela. Escuela ante la que tiene una gran carga de expectativas, miedos..., por lo que le han dicho, por lo que ha oido, por lo que ha fantaseado y porque supone una ruptura con el ambiente de seguridad que ha venido disfrutando en la familia.

El encontrarse en un espacio nuevo, con 25 o 35 niños como él, con los que ha de compartir juegos, normas, educador... produce inseguridad y angustia. Angustia que, muchas veces, hemos visto reflejada en sus gestos, mirada, llanto... en definitiva toda esta carga emocional la va a manifestar a través de su *expresión psicomotriz*; por lo tanto desde estos primeros momentos de entrada en la escuela, trataremos de dar cabida a todo esto y un encuentro acogedor a nivel de gesto, mirada, sonrisa... posibilitará una entrada menos traumática, creando a la vez un ambiente de seguridad, alegria, confianza donde cada uno se sienta acogido, valorado, tenido en cuenta, donde pueda mostrarse tal como es.

En función de todas estas intenciones estará nuestra distribución de lugares, tiempos, jornada, etc.

DISTRIBUCION DE LOS LUGARES Y DE LA JORNADA

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente y nuestra intención de respetar al máximo al niño: sus manifestaciones, proceso de maduración, etc. Vamos a ofrecerle un marco donde se exprese tal como es. Para ello dentro de nuestro horario van a existir unos tiempos donde pueda manifestar sus deseos, incapacidades, posibilidades, problemas... en definitiva se trata de posibilitar su expresión psicomotriz y al trabajo que realizamos con esta *expresión psicomotriz* del niño vamos a llamar *Práctica Psicomotriz.*

Esta Práctica Psicomotriz se va a desarrollar en dos lugares:

A) Clase. – Juego libre.
B) Sala. – Sesiones.

A) **Clase.** Existe un tiempo muy corto, anterior al Juego Libre, que coincide con el momento de entrada en la clase. En este primer momento vamos a tratar de fijarnos en ese detalle peculiar que cada uno trae ¡vaya lazo que traes hoy! ¡jersey nuevo eh!... detalles que hacen referencia sólo a él y esta buena acogida a nivel individual les va a permitir sentirse importantes, protagonistas con los otros, sentir reconocida su individualidad dentro del grupo.

Tras estos momentos iniciales de "vestirse de clase", pasaríamos al juego libre.

– **Juego libre.** Actualmente el juego es algo muy revalorizado socialmente, incluso las editoriales lo proponen en sus horarios..., pero dentro de este juego hay matices y diferencias dependiendo de lo que se busque o valore en esos momentos. Para algunos puede ser simplemente un dejar hacer, un manipular los objetos por manipular, para otros un tiempo de recreo más...

Para nosotros va a ser un momento para poder conectar con los niños en un diálogo no verbal.

Estos momentos de juego van a ser una gran fuente de datos para nuestro trabajo. Nos va a permitir observar sus comportamientos: qué hacen, a qué juegan, qué materiales escogen, para qué los usan, qué intereses surgen, qué grupos se forman, quienes se inhiben, se muestran dependientes, inseguros. Qué dificultades de relación surgen: peleas, agresiones.

Todas estas observaciones que tenemos de lo que dicen y como lo dicen, junto con las que tenemos de la sesión, van a ser la base sobre la que prepararemos nuestros proyectos o intenciones de cara al grupo en general o algun niño en particular. Así pues nuestro papel en estos momentos no es sólo observar sino que intervenimos a partir de su actividad: canalizándola, centrando la atención sobre el descubrimiento de uno... aprendiendo los niños a observar al otro, imitarlo, valorar lo que hace.

Durante mucho tiempo hemos visto como hay una serie de temas que se repiten en su actividad libre y estos temas se concretan en unos espacios que van a determinar la estructura de la clase.

1. Espacios donde se dan actividades de construcción.
2. Otros que facilitan el deseo de movimiento, de vivencia corporal global.
3. Otro espacio donde se dan intereses de tipo más simbólico: juegos de representación de personajes...

(Diapositivas)

Junto a estos tres puede haber otros para actividades más tranquilas o con materiales más escolares (pinturas, papel, lanas, palillos, pegamentos...) donde también se da una manipulación libre.

En estos espacios los enredos que surgen cobran diferentes características dependiendo del momento del curso. intereses de los niños, etc.

1. **Espacios donde se dan actividades de construcción.** Vamos a poner a disposición del niño tacos de madera de diferentes tamaños, formas, colores, bloques de plástico... y van a pasar progresivamente desde un acumular, amontonar, construir para inmediatamente destruir, vivir su cuerpo mezclado y en contacto con los objetos lo que supone una vivencia global del objeto con su cuerpo... a una toma de distancia del objeto, a construir con un deseo de probar su capacidad (más alto, más difícil) y va surgiendo un deseo de hacer con y como el otro. Todo esto va mostrando que tienen una mayor capacidad de descentración.
2. **Deseo de movimiento.** Con las mesas y sillas se pueden construir espacios, estructuras que favorezcan el deseo de movimiento y donde se dan actividades físicas primitivas: tirarse, arrastrarse...
3. **Intereses más simbólicos.** Ponemos a disposición de los niños cacharritos, muñecas, ropas, juegos de peluqueras... Este espacio les va a posibilitar juegos de representación de papeles sociales, manifestar de forma simbólica sus miedos, preocupaciones (enfermedad, muerte...), juegos de tipo regresivo... pudiendo nosotros ayudar a evolucionar todas esas situaciones.

La clase que a la entrada ofrecía un aspecto claro y ordenado, debe quedar igual al finalizar el juego y la vuelta al orden es una actividad más de la clase y es responsabilidad de todos.

B) **Sala.** La Práctica Psicomotriz en la sala cobra unas características diferentes a las del aula. La amplitud del espacio, las características del material: espalderas para poder subir y ver todo desde arriba, colchonetas donde lanzarse sin hacerse daño, cuerdas para balancearse, bancos por donde jugar con los equilibrios.

Un espacio por donde poder correr, desplazarse sin dificultad... todo esto ofrece unas características propias, diferentes a la clase.

La sala, al igual que la clase, es preciso que tenga una estructura y un orden.

Un espacio dedicado a actividades de placer sensorio-motriz, donde probar sus posibilidades...

Un tobogan o columpio donde van a ir algunos para que tú les des...

El resto de la sala ocupado por los objetos que se utilicen: aros, pelotas, cuerdas... El material será uno u otro dependiendo del proyecto.

Esta Práctica Psicomotriz en la sala sólo va a ser posible si el niño se siente libre, seguro, confiado, seguro de poder hacer y de poder decir y seguro de que todo lo que dice va a ser acogido, valorado y tenido en cuenta por el adulto educador.

La sesión se caracteriza por una puesta en libertad, con unos materiales "neutros" (ya que no son instrumentos como las pinturas ni en ellos priman características de tamaño, color, peso... como en el juego). Decimos neutros porque no tienen una utilidad o finalidad concreta y limitado sino que permiten mil usos.

Los primeros momentos de entrada en la sala se suelen caracterizar por situaciones de gran movilidad, individualidad, de placer sensoriomotriz probando su capacidad para saltar más alto, de trepar... en un ambiente que le permiten vivir su presencia en la sala. De estos primeros momentos se va a pasar a una situación más calmada, con menos desplazamientos (la mayor o menor duración de estos momentos depende: del tiempo del curso, de la madurez del grupo...) y las situaciones de individualidad van dando paso a grupos que se enredan en una actividad o juego común, donde hacer con el otro o como el otro tiene su importancia.

Nuestro papel es dar respuestas y sentido a lo que allí sucede, haciendo proposiciones verbales, no verbales, gestuales, tónicas, modificando lugares, estructuras, etc.

Estar atentos a aquellos que necesitan un trato más individual, escuchar todas las demandas que hay en la sala.

Todas estas generalidades sobre la sala y la sesión podrán ser precisadas y aclaradas tras la proyección en diapositivas de una sesión.

TRATAMIENTO DE LO CORPORAL

Existen otros tiempos y lugares donde lo corporal también tiene cabida. Uno de esos lugares es el patio.

Durante el comienzo del curso el patio es un espacio amplio y abierto que produce inseguridad, por lo que organizaremos juegos de corro, tren que van a servir para ir dando seguridad. Pasado un tiempo estos juegos van perdiendo interés y cuando ya se sienten seguros en ese espacio, van a surgir de forma espontánea actividades físicas primitivas: correr, arrastrarse, saltar.. y también van a aparecer juegos como el escondite, pillarse...

Si el patio tiene algún tipo de marcas, líneas en el suelo, puede posibilitar juegos de equilibrios, simetrías...

Otros momentos en la clase muy cortos donde se trabaja alguna actividad concreta de orientación, coordinación...

LA PSICOMOTRICITAT COM A PLANTEJAMENT METODOLÒGIC

AUTOR : Montserrat Anton i Encarna Sugrañes
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

INTRODUCCIÓ

En uns moments de canvi i renovació com els que en els darrers anys està vivint el món de l'educació, és fins a cert punt lògic que aspectes evolutius inherents a la vida de l'infant es converteixin en "moda" a l'hora d'aplicar-los o contemplar-los en la vida escolar normal.

Segons quin sigui l'aspecte que estudiem i/o analitzem, el que hem dit anteriorment s'acompleix més o menys, però pel que fa referència a la nostra matèria s'ha convertit en una mena de "bluf" que compta amb els defensors més aferrissats, els crítics més durs i una gran massa d'escèptics que pensen: "ja tornen els sonats de la vivència".

D'ON VENIM?

Això tan nou que sembla acabat d'estrenar, ja data d'uns 20 o 25 anys enrera, quan una sèrie d'autors estudiosos varen adonar-se que alguns tipus de deficiències duien implícites alteracions motòriques i/o psicomotòriques que calia tractar convenientment per ajudar la persona que les patia a millorar la seva maduració global; els resultats d'això sovint eren considerables.

Aquest tipus de treball queia dins del sac de la reeducació i era dut a terme per persones degudament preparades o bé, simplement, per autodidactes sensibilitzats en el tema, que buscaven recursos allà on podien per tirar endavant els infants que tenien a les mans.

Del treball gairebé individualitzat es va passar al petit grup, i aparegueren gabinets, centres, etc., dedicats a aquests aspectes d'una manera extraescolar, al mateix temps que a les escoles més conscients de la importància de tractar les llacunes que els seus alumnes poguessin tenir començaven a aparèixer les classes de reeducació dins de l'horari escolar. Ambdues solucions duien implícites unes disponibilitats econòmiques que feien que la seva implantació no fos generalitzable.

De mica en mica es va anar passant del concepte de reeducació al de prevenció o, encara millor, a la concepció d'educació de base per a tots els nens. De la reflexió de tot plegat va sorgir quelcom semblant a la inclusió de la motricitat i la psicomotricitat en forma d'assignatura dins el curriculum escolar del Parvulari i l'actual Cicle Inicial (abans primers cursos de la primera etapa). Aquesta assignatura era duta a terme (encara ho és ara, en algunes ocasions) per una persona especialitzada més o menys integrada a la dinàmica general de l'escola.

Malgrat la manera breu com descrivim la nostra història, cal treure'n alguns motius de reflexió, que posteriorment, en el planteig de la situació actual i en les perspectives de futur, intentarem anar contestant:

— És la psicomotricitat, en el seu sentit més ampli, la solució a tots els problemes d'adaptació, de joc, motòrics, etc., que un infant pugui presentar?

— Totes les escoles que es plantegen incloure la psicomotricitat en els seus programes, ¿ho fan després d'una reflexió i una assumpció de tot l'equip d'una nova matèria o bé, simplement, perquè "renta la cara" de la imatge més o menys encarcarada que de l'escola es pugui tenir?

— A partir de la reflexió prèvia, ¿s'entén que la vivència, la manipulació i l'experimentació són elements indispensables per a tot el que fa a aprenentatges, o bé es reserven només per a l'estona de psicomotricitat, on tot s'hi val sense ordre ni concert i l'únic que s'aconsegueix és que els nens descarreguin tot el que de reprimit duen dintre, per tornar-ho a reprimir un cop acabada la classe de "desmadre"?

A partir d'aquesta triple reflexió creiem que podem intentar situar el present i el futur.

ON SOM?

Avui per avui pensem que la situació es va normalitzant, tot i que, desgraciadament, i com s'apuntava abans, això encara no és generalitzable. L'evolució va en tres sentits:

— D'una banda es deixa de pontificar uns aspectes de l'educació en benerici d'uns altres, i cada component de l'evolució i el desenvolupament psicològic del nen va trobant el seu lloc a l'Escola. Entre els aspectes revaloritzats hi ha *el movimient, el coneixement del cos* i *la situació en l'espai i el temps*, essencials des del punt de vista de la psicomotricitat, la qual cosa no vol pas dir que a cada infant no se l'agi d'acceptar tal com és, amb les característiques que li són pròpies.

— D'altra banda es va acceptant que *la vivència, la manipulació* i *l'experimentació* són bàsiques en l'educació, i per tant no són patrimoni exclusiu de ningú ni de cap apartat en concret. On pot haver-hi diferències és en la utilització de materials i en la ubicació en uns locals determinats a l'hora de treballar aspectes concrets. És evident que si hem de treballar la marxa, l'equilibri i la coordinació de moviments, necessitarem un espai i un material diferent que quan vulguem fer una discriminació de colors o una sessió de descoberta dels diferents components que es fan servir en l'elaboració del pa.

— També està canviant *la concepció de l'especialista de psicomotricitat*: si bé és una figura que encara es manté en moltes escoles, es procura que el seu paper sigui com més integrat millor i comença a ser una persona més a l'Escola, no un tècnic aïllat. Contemplant el paper de l'especialista cal fer les següents consideracions:

1. Pensem que a les escoles que es manté, s'hauria d'entendre com un pas intermedi entre la manca de preparació de tots o d'alguns mestres per a l'educació psicomotriu i el moment en què aquests la puguin assumir. Aquesta fóra la *situació ideal* i l'especialista pot ser un bon instrument perque s'assoleixi si sap fer una tasca sensibilitzadora vers els mestres que faciliti la globalització del treball i que ajudi a la continuïtat entre nivells i cicles.
2. Moltes escoles que es plantegen la importància d'incloure la psicomotricitat en els programes es troben que l'excessiu nombre d'alumnes per aula ho dificulta. Creiem que en aquests casos l'especialista pot ajudar els mestres a nivell pràctic i així poden ser dues persones les que treballin amb els nens.

D'altra banda, i abans de passar a les perspectives de futur, també cal valorar dos aspectes que a L'actualitat juguen un paper fonamental en tot el que vol dir *Renovació Pedagògica*, sigui de l'àmbit de la psicomotricitat o no:

— **Els pares.** Aquests no sempre entenen que els seus fills "perdin" el temps jugant amb pilotetes o els arribin més o menys pintats a casa. La feina de mentalització que s'ha de fer amb els pares és una feina pacient i dura, a vegades, que cal canar fent de manera constant per tal que arribin a entendre el que l'escola intenta dur a terme. Val dir que en aquest camp també s'ha avançat molt i, si bé queden reticències i desconfiances, hi ha una situació més normalitzada en la majoria dels casos en què les coses s'entenen o no s'entenen, però si més no es respecten.

— **La formació dels mestres.** És fonamental per a la Renovació Pedagògica en general i per a l'aplicació de la psicomotricitat en particular, ja que si els mestres no veuen com posar-se davant de la classe o en una altra situació perquè no posseeicen la preparació adient, és difícil que la tasca surti bé. S'ha de dir que no pocs mestres han pres la iniciativa i han començat a treballar els aspectes motors i psicomotors amb els seus alumnes al marge d'especialistes (perquè no tenien aquesta possibilitat) a partir de l'ajuda de cursets o seminaris especialitzats i moltes ganes de renovar-se i aprofundir en el seu treball. També cal dir que ja en algunes Normals i per a algunes especialitats s'inclou la psicomotricitat en el pla d'estudis i, per tant, alguns mestres nous surten ja amb una certa preparació al respecte.

Pensem, però, que s'ha de dir, en parlar de les perspectives de futur, i atall reivindicatiu, que basant-se com es basa la psicomotricitat en aspectes evolutius del enen, ha de quedar inclosa en tots els plans d'estudi de Magisteri, per tal de poder garantir que els futurs mestres tinguin un primer plantejament del que vol dir la psicomotricitat i de la metodologia de treball que exigeix dins d'una visió global d'educadors, per poder-hi aprofundir posteriorment si la pràctica professional els ho demana.

CAP ON ANEM?

La clau d'això queda apuntada una mica més amunt, ja que el futur de la modificació dels aspectes que cal tractar a les escoles depèn de com es formin els mestres en un grau molt elevat. Això en el nostre cas és indispensable, tant perquè es pugui dur a terme una educació psicomotriu globalitzada amb tota la resta d'activitats escolars, com per poder arribar a una autèntica globalització d'aquest fet, que pugui arribar a totes les escoles d'una manera normal, sense que calgui pensar en despeses econòmiques extres, de les quals l'Escola Pública actual no disposa, si no és que les administracions locals se'n fan càrrec.

Un cop siguin els mestres els qui puguin assumir plenament l'educació psicomotriu, sobretot en els primers moments de l'evolució, al Parvulari i al Cicle Inicial, s'hauria de tendir a emmarcar-la dins l'àmbit de la classe, donant-li tota la importància que té, però traient-li tota l'excepcionalitat que ara en moltes ocasions pot revestir, i procurant que no sigui l'estona de descarregar-se, sinó una *estona de classe tan lúdica i interessant* com poden i han de ser les altres, *duta a terme amb el mateix respecte i seriositat* amb què es treballa tota la resta.

LA PSICOMOTRICIDAD COMO PLANTEAMIENTO METODOLOGICO. (Trad. del original catalán)

AUTOR : Montserrat Antón y Encarna Sugrañes
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

INTRODUCCION

En unos momentos de cambio y renovación como los que en los últimos años está viviendo el mundo de la educación, es hasta cierto punto lógico que aspectos evolutivos inherentes a la vida del niño se conviertan en "moda" al aplicarlos o contemplarlos en la vida escolar normal.

Según cual sea el aspecto que estudiemos y/o analicemos, se cumplirá más o menos lo anteriormente dicho, pero en lo que se refiere a nuestra materia, se ha convertido en una especie de "bluf" que cuenta con los más ardientes defensores, los críticos más duros y una gran masa de escépticos que piensan "ya vuelven los pirados de la vivencia".

¿DE DONDE VENIMOS?

Algo tan nuevo que parece recién estrenado, data ya de unos 20-25 años atrás, cuando una serie de autores estudiosos se dieron cuenta que algunos tipos de deficiencias llevaban implícitas alteraciones motóricas y/o psicomotóricas que era necesario tratar convenientemente para ayudar a la persona que las padecía a mejorar su maduración global y que los resultados obtenidos eran, con frecuencia considerables.

Este tipo de trabajo caía dentro del saco de la reeducación y era llevado a cabo por personas debidamente preparadas o bien, simplemente, por autodidactas sensibilizados por el tema, que buscaban recursos de donde podían para sacar adelante a los niños que tenían entre manos.

Del trabajo casi individual se pasó al pequeño grupo, apareciendo gabinetes, centros, etc., dedicados a estos aspectos de forma extraescolar, al mismo tiempo que en las escuelas más conscientes de la importancia de tratar las lagunas que sus alumnos pudieran tener, empezaban a aparecer las clases de reeducación dentro del horario escolar. Ambas soluciones llevaban implícitas unas disponibilidades económicas que hacían que su implantación no fuera generalizable.

Poco a poco se fue pasando del concepto de reeducación al de prevención o, mejor aún, a la concepción de la educación de base para todos los niños. De la reflexión sobre todo esto surgió algo parecido a la inclusión de la motricidad i la psicomotricidad en forma de asignatura dentro del curriculum escolar del Parvulario y el actual ciclo inicial (anteriormente primeros cursos de primera etapa). Esta "asignatura" era llevada a cabo (en algunas ocasiones lo és todavía) por una persona especializada más o menos integrada en la dinámica general de la escuela.

A pesar de la brevedad con que describimos nuestra historia, hay que extraer de ella algunos motivos de reflexión, que posteriormente, en el planteamiento de la situación actual y en las perspectivas de futuro, intentaremos ir contestando:

— ¿Es la psicomotricidad, en su sentido más amplio, la solución a todos los problemas de adaptación, de juego, motóricos, etc., que un niño pueda presentar?

— Todas las escuelas que se planteen incluir la psicomotricidad en sus programas, ¿lo hacen con previa reflexión y asunción de todo el equipo de una nueva materia o bien, simplemente, porque "lava la cara" de la imagen más o menos rígida que de la escuela se pueda tener?

— A partir de la reflexión previa, ¿entendemos que la vivencia, la manipulación y la experimentación son elementos indispensables para todo lo que se refiera a aprendizajes, o bien se reservan sólo para el ratito de psicomotricidad, donde vale todo sin orden ni concierto y lo único que se consigue es que los niños descarguen todo lo que lleven reprimido dentro, para volverlo a esconder una vez terminada la hora de clase de "desmadre"?

A partir de esta triple reflexión creemos que podemos intentar situar el presente y el futuro.

¿DONDE ESTAMOS?

Hoy por hoy pensamos que la situación se va normalizando, aunque, desgraciadamente y como decíamos antes, esto no es aún generalizable. La evolución va en tres sentidos:

— Por un lado se deja de pontificar unos aspectos de la educación en beneficio de otros y cada componente de la evolución y el desarrollo psicológico del niño va encontrando su lugar en la escuela. Entre los aspectos revalorizados están *el movimiento, el conocimiento del cuerpo*, y la situación en *el espacio y el tiempo*, esenciales desde el punto de vista de la Psicomotricidad, lo que no quiere decir que no se deba aceptar a cada niño tal como es, con las características que le son propias.

— Por otro lado se va aceptando que *la vivencia, la manipulación* y *la experimentación* son básicas en la educación y, por tanto, no son patrimonio exclusivo de nadie ni de ningún apartado en concreto. Donde puede haber diferencias es en la utilización de materiales y en la ubicación en unos locales determinados al trabajar aspectos concretos. Es evidente que si hemos de trabajar la marcha, el equilibrio y la coordinación de movimientos necesitaremos un espacio y un material diferente de cuando queramos hacer una discriminación de colores o una sesión de investigación de los distintos componentes que se utilizan en la elaboración del pan.

— También está cambiando *la concepción del especialista de psicomotricidad*: si bien es una figura que aún se mantiene en muchas escuelas, se procura que su papel esté cuanto más integrado mejor y empieza a ser una persona más en la Escuela, no un técnico aislado. Contemplando el papel del especialista hay que hacer las siguientes consideraciones:

1. Pensamos que en las escuelas donde se mantiene, debería entenderse como un paso intermedio entre la falta de preparación de todos o de algunos maestros para la educación psicomotriz y el momento en que éstos la puedan asumir. Esta sería *la situación ideal* y el especialista puede ser un buen medio para conseguirla, si sabe hacer una tarea sensibilizadora hacia los maestros, que facilite la globalización del trabajo y que ayude a la continuidad entre niveles y ciclos.
2. Muchas escuelas que se plantean la importancia de incluir la psicomotricidad en los programas se encuentran con que el excesivo número de niños por aula lo dificulta. Creemos que en estos casos el especialista puede ayudar a los maestros a nivel práctico, pudiendo ser dos personas a trabajar con los niños.

Por otro lado, y antes de pasar a las perspectivas de futuro, debemos también valorar dos aspectos que en la actualidad juegan un papel fundamental en todo lo que quiera decir *Renovación Pedagógica*, sea o no del ámbito de la psicomotricidad:

— **Los padres.** No siempre entienden que sus hijos "pierdan" el tiempo jugando con pelotitas o que les lleguen más o menos pintados a casa. El trabajo de mentalización que hay que hacer con los padres es una tarea paciente y dura en ocasiones, que hay que ir haciendo de forma constante para que lleguen a entender lo que la escuela intenta llevar a cabo. Hay que decir que en este campo también se ha avanzado mucho y aunque quedan reticencias y desconfianzas, hay una situación más normalizada en la mayoría de los casos, donde las cosas se entienden o no pero, como mínimo, se respetan.

– **La formación de los maestros.** Es fundamental para la Renovación Pedagógica en general y para la aplicación de la Psicomotricidad en particular, ya que si los maestros no saben como ponerse delante de la clase en distintas situaciones porque no poseen la preparación adecuada, es posible que el trabajo no resulte bien. Hay que decir que no pocos maestros han tomado la iniciativa y han empezado a trabajar los aspectos motores y psicomotores con sus alumnos al margen de especialistas (porque no tenían esta posibilidad), a partir de la ayuda de cursillos y seminarios especializados, así como de mucho interés en renovarse y de profundizar en su trabajo. Hay que decir también que ya en algunas Normales y para algunas especialidades se incluye la psicomotricidad en el plan de estudios y por tanto algunos nuevos maestros salen ya con una cierta preparación al respecto.

No obstante pensamos que hay que decir, al hablar de las perspectivas de futuro y con carácter reivindicativo que, basándose como se basa la psicomotricidad en aspectos evolutivos del niño, ha de quedar incluida en todos los planes de estudio de Magisterio, a fin de poder garantizar que los futuros maestros tengan un primer planteamiento de lo que quiere decir la Psicomotricidad y de la metodología de trabajo que exige dentro de una visión global de educadores para poder profundizar en ella posteriormente si la práctica profesional lo reclama.

¿HACIA DONDE VAMOS?

La clave de esto queda apuntado un poco más arriba, ya que el futuro de la modficación de los aspectos que hay que tratar en las escuelas depende de como se formen los maestros en un grado muy elevado. Esto en nuestro caso es indispensable, tanto para que se pueda llevar a cabo una educación psicomotriz globalizada con todo el resto de actividades escolares, como para poder llegar a una auténtica generalización de este hecho, que pueda alcanzarse en todas las escuelas de una manera normal, sin que haya que pensar en gastos económicos extras, de los cuales, por ejemplo la Escuela Pública actual no dispone, a no ser que las Administraciones locales se hagan cargo de ello.

Cuando sean los maestros los que puedan asumir plenamente la educación psicomotriz, sobre todo en los primeros momentos de la evolución en el Parvulario y en el Ciclo Inicial, habría que tender a enmarcarla dentro del ámbito de la clase dándole toda la importancia que tiene, pero sacándole toda la excepcionalidad que ahora en muchas ocasiones pueda suponer y procurando que no sea el ratito de descargarse sino *un tiempo de clase tan lúdico e interesante* como pueden y deben ser los otros, *llevado a cabo con el mismo respeto y seriedad* con que se trabaja el resto de materias.

EL JUEGO Y EL JUGUETE

M.R.P. : Escuela de Verano de Aragón
C.A. : ARAGON

Uno de los temas que la E.V.A. ha tratado de una forma sistemática, casi desde los comienzos de su actividad es el juego y consecuentemente el juguete. A lo largo de cinco campañas, coincidiendo con las últimas cinco Navidades pasadas, se ha tratado de sensibilizar a la opinión pública y en especial a padres y enseñantes acerca del peligro de los llamados juguetes bélicos y sexistas y a favor del juguete creativo.

En esta ponencia, se trata de resumir la postura que desde la E.V.A. se ha mantenido en torno a este aspecto tan importante y fundamental en el desarrollo armónico del niño.

Para la mayoría de los adultos el mundo de los niños no es uno de los temas a los que se preste demasiada atención. Quizás porque es algo tan próximo y cotidiano que nos envuelve y no tenemos el distanciamiento suficiente para valorarlo; quizás porque nuestras insatisfacciones y frustraciones de adultos no nos permiten dedicar el tiempo a otra cosa que no sea la búsqueda de la propia felicidad; quizás porque todavía no hemos superado el concepto de que el niño con tal que esté alimentado, vestido, matriculado en un colegio y sea beneficiario de la seguridad social no necesita más. El caso es que la incomprensión de que son víctimas los seres humanos en la infancia es todavía grande.

Uno de los aspectos más importantes, según veremos, de ese mundo infantil, es el juego. Sin embargo, para muchísima gente, todavía, el juego de la infancia es algo sin trascendencia, una manera de "perder" el tiempo que, claro, como son tan pequeños se les puede consentir. Todavía no están en edad de hacer cosas "útiles". Ya a partir del momento en que van a la escuela, empieza a cundir la preocupación. El juego, entonces, es considerado por los adultos como algo secundario. Se relega al recreo o para después de los deberes escolares. Aparece la dicotomía "tiempo de juego - tiempo de estudio". Si la balanza se inclina a favor del primero, ¡peligro!, ese niño es un vago. Otra manera de entender este hecho, desde la misma perspectiva, es considerar el juego como un medio que mientras no sea muy bullicioso, les libra del acoso de los mocosos.

Dejando esto de lado, y sin entrar en el análisis de las múltiples teorías que sobre el juego se han formulado, lo cierto es que todas tienen un mismo denominador común que podríamos expresar así: el juego es una de las actividades más importantes para los niños.

Se podría decir que es mucho más que una simple diversión. Es claro que el juego es una acción placentera. El niño la realiza por eso. Pero además de ser placentero en sí mismo, el juego, por oposición a los "deberes", está socialmente orientado al deleite. Es decir, se acepta y favorece ese deleite. Los niños se contagian sin temor sus sentimientos alegres, se ven observados por los mayores, en actitud complaciente... En suma, hay, o debería haber, un entorno emocional positivo. Sólo estas razones, por sí mismas, ya justificarían el juego. Para su crecimiento afectivo, el niño necesita gozar, pasarlo bien.

Lo que importa recalcar es que, a través de ese placer que experimenta el niño jugando, madura toda su personalidad. Que sin necesidad de la tajante división entre juego y trabajo, el niño progresaría mejor a todos los niveles y, por supuesto, más feliz.

La clave del asunto está en que cualquier juego, a poco complejo que sea, exige una serie de habilidades concretas previas. Para jugar hay que haber aprendido algo antes y, al jugar, el niño se entrena y continúa aprendiendo. Es decir, con todas estas actividades, aparentemente ingénuas que llamamos juegos, el niño moviliza una gama muy variada de potencialidades. Y, lo que es fundamental, esas habilidades que desarrolla le sirven después para muchas otras situaciones no específicamente lúdicas, como son: situaciones escolares, situaciones de la vida familiar y aquellas otras en las que el niño normalmente se desen-

vuelve. Dicho de otra manera, el niño al jugar se está preparando para la vida, aunque él, por supuesto, no lo haga con esa intención y viva cada momento del juego como un fin en sí mismo. Resumiendo: el juego es la forma específica que el niño tiene de acercarse y penetrar en la realidad..

En otro orden de cosas, la Psicología Evolutiva deja claro otro aspecto que muchas veces pasa desapercibido e incluso se interpreta al revés. En la etapa sensorio-motora (desde el nacimiento a los dos años, aproximadamente) el niño juega con su propio cuerpo; en la etapa simbólica (desde los dos años a los siete, aproximadamente) si el niño no tiene juguetes propiamente dichos se los busca, lo que resulta mucho más creativo; y en la etapa de socialización (desde los siete años hasta la adolescencia) cuando aparecen los juegos de reglas y en grupo, los juguetes no son imprescindibles.

Como se puede apreciar, lo importante es el juego en sí y no tanto el juguete, pues en cualquiera de las etapas de su desarrollo, el niño puede prescindir de ellos. Desgraciadamente, con mucha frecuencia, se tiende a invertir estos términos y se quiere suponer que el juguete es sinónimo de juego.

Por otra parte, si el chaval en sus juegos precisa, por ejemplo, de un camión o de una muñeca, se puede optar por comprárselo o por dotarlo de medios para que se lo construya. Las ventajas de la segunda alternativa estriban en que ya desde el momento en que empieza a construirlo, el niño juega y juega cuando lo tiene acabado; luego si se le rompe, se puede otro sin más complicaciones. Además se fomenta así la creatividad.

Sin embargo, en una sociedad de consumo y prisas como la nuestra, resulta complicado ir por los caminos antes mencionados. La TV "ataca" despiadadamente y los niños piden juguetes; las circunstancias profesionales y sociales no nos dejan tiempo para montar un taller de juguetes en nuestro propio domicilio; además, "ya que yo no pude tenerlos, que los tenga él...". Y así nos encontramos ante la "necesidad" de comprar juguetes.

Desde nuestro punto de vista, los juguetes deben ser siempre complemento del juego y reunir una serie de cualidades, a saber:

— **Sólidos y duraderos.** Frecuentemente el niño sufre cuando se le rompe un juguete, ya que había entrado a formar parte de su mundo.

— **Que puedan utilizarse normalmente para distintos tipos de juegos.**

— **Sencillos y de fácil manejo** para que permitan un uso espontáneo. Una excesiva complejidad ahoga la creatividad.

— **Apropiados al estado evolutivo del niño.** La causa frecuente de que un niño rechace o destroce un juguete está en la frustración que le produce el que sea demasiado complicado o demasiado simple para él.

— **Variados, suficientes, pero tampoco excesivos.** La sobreabundancia puede hacer perder la ilusión por ellos y originar su rechazo.

Para concluir, se propone un intento de clasificación de juguetes en función de cuatro aspectos fundamentales:

1. **Para favorecer el desarrollo físico.** Todos los juegos que se realicen en el campo, utilizando como juguetes los naturales —piedras, arena, ramas...—. De esta forma, además, conseguimos un acercamiento a la Naturaleza, donde procuraremos inculcar un respeto profundo por ella. También ayudan el cubo y la pala, las bicicletas, todo tipo de pelotas, canicas, peonzas, bolos y todos los de este estilo.
2. **Para favorecer el desarrollo intelectual.** Haciendo uso del análisis factorial, los subdividiremos con arreglo a las distintas aptitudes que forman la inteligencia:
   a) Factor espacial: puzzles, construcciones en general,...
   b) Factor razonamiento: ajedrez, damas, tres en raya, master mind,...
   c) Factor verbal y numérico: crucigramas, pasabolas, intelect,...
   La literatura infantil merecería un comentario aparte.
3. **Para favorecer el desarrollo de la afectividad y la personalidad crítica.** Se deben evitar los juguetes que fomenten la competitividad —el famoso monopoly, e incluso el parchesse o la oca—. Canalicemos la competitividad contra sí mismo. Ejemplo: a ver si consigues saltar más que la vez anterior. También hay que desterrar los que estimulan la violencia —pistolas, tanques,...— pero nunca de forma violenta. Negar una ametralladora, prohibirla es hacer violencia, por lo tanto, ante una demanda por parte de los chicos de un juguete de este tipo, es aconsejable proporcionárselo, pero, a la vez, ofrecer otros juguetes alternativos y tratar de explicárselo. Los llamados juguetes sexistas son otra plaga muy extendida. Hay que evitar la errónea identificación de un tipo de juguete con un sexo determinado. Ejemplo: cocinitas y muñecas exclusivamente para las niñas y soldaditos para los niños.

   Cualquier juguete elegido por el chaval, después de haber tenido oportunidad de "ensayar" con él, es seguro que le satisfará afectivamente.

   Una interesante labor de padres y maestros, a través de la utilización del tiempo libre, es la organización de clubs, actividades de grupo, etc., por supuesto, gestionadas por los propios chavales.
4. **Para favorecer el desarrollo de la creatividad.** Todos los que den pie a adoptar múltiples formas y usos: arquitecturas, juguetes basados en el dibujo y la pintura, los que se fundamentan en el modelado, los que podríamos llamar de "bricollage infantil", los juguetes naturales antes mencionados, los que pueden construir los propios niños, etc.

EL JOC EN LA PRIMERA INFÀNCIA

AUTOR : Luisa Fernandez
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

El joc és un dels temes més importants de la Pedagogia i la Psicologia infantil, així s'explica que hagi suscitat tantes investigacions i estudis per part dels diferents especialistes.

Pero, tot i la gran bibliografia existent sobre el joc, no podem dir que aquet ocupi el lloc que es mereix en la pràctica educativa. Encara son freqüents els retrets que els adults fan als nens quan veuen que aquests dediquen a l'activitat lúdica tant de temps. I és que existeix el concepte que jugar és perdre el temps i, en aquesta societat consumista on el valor utilitari de les coses és prioritari, els adults es preocupen perquè els nens es dediquin com més aviat millor a coses útils com és, per exemple: aprendre a llegir i escriure i que deixin de jugar. No s'adonan que el joc és el mitjà més natural perquè el nen de 0-6 anys satisfaci de forma absoluta les seves necesitats de desenvolupament motriu, mental, afectiu i social.

QUÈ ÉS EL JOC?

El joc és l'activitat fonamental del nen de 0-6 anys, no solament pel temps que aquest li dedica, sinó també perquè jugant és com el nen d'aquesta etapa evolutiva desenvolupa i estructura la seva personalitat.

Per al nen jugar és viure. Podem dir que el jugar és la forma d'estar en el món que el nen escull per a ell. Necesita l'activitat, necessita fer alguna cosa: veure coses, tafanajar-les manipular-les, grumbar, reproduir i imaginar situacions, experimentar, crear, crear... el que sigui, un dibuix, un objecte, un personatge, una poesia.

Amb el joc el nen prèn conciència del altre, aprèn a respetar-los, cose que afavoreix la sociabilitat i el sentiment del quefer junts.

PER QUÈ JUGA EL NEN?

El nen juga per plaer i també per realitzar-se com els altres éssers socials.

El nen vol ser com l'adult, semblar-se a ell, però els seus pocs coneixements i la seva limitada experiència de la vida, no li permeten desenvolupar-se dins del medi real, al nivell que ho fan els adults, i per aconseguir-ho crea el seu propi món imaginari, un món fet per a ell, diferent del de l'adult, on pugui trobar-se pare, mestre, fuster, qualsevol cosa. O sigui, en el joc el nen experimenta la sensació de ser diferent del que és en la vida normal, de ser ell mateix (Chateau). Jugant se situa en el terreny de la ficció, del fer "com si..." i així es converteix en el personatje que ell vol i admira.

En le món del joc el nen pot exercir la sobirania. Ara ja no necessita ser com l'adult, doncs ara ell "és adult", i les desaventatges que hi trobava al comparar-se amb aquest en la vida real ara ja no existeixen. Tot al contrari, en el joc sent la satisfacció de realitzar-se, d'afirmar-se, d'experimentar l'alegria de l'autonomia, de l'èxit de la conquesta.

En el joc el nen s'hi troba bé, aquí pot fer el que vol, no s'ha de sotmetre a les imposicions de l'adult que està per tot arreu, que el persegueix amb el seu control i indicacions.

Els adults hem de respectar el joc dels nens, la seva espontaneidad, la seva llibertat, la seva alegria i serietat, així com la seva ficció i il·lusió, perquè tot això és jugar però també és créixer.

EVOLUCIÓ DEL JOC

L'evolució del joc està íntimament relacionada amb el desenvolupament del nen.

Els nens juguen gairebé des del seu naixement. I el joc, encara que en un principi és molt elemental, molt primitiu, sempre representa l'activitat que permet al nen d'anar coneixent el món del objectes i sobre tot el de les relacions humanes.

L'activitat del nadó, que, Ch. Bühler, va anomenar joc funcional, no és ben bé un joc, ja que en aquesta activitat el nen actua amb els objectes directament, d'una manera immediata, sense fer intervenir la imaginació. Diguem que encara no ha desenvolupat la capacitat de "transformar mentalment amb ajuda de la fantasia, la realitat". (Rubistein). No hi ha ni imitació, ni ficció. Però la imaginació, que és condició indispensable per poder parlar de joc, es desenrotlla i actuant precisament amb objectes concrets de la realitat.

Es important remarcar que qui introdueix al nen en el món dels objectes és l'adult, amb qui primer ha establert una relació afectiva per satisfer les seves necessitats vitals. El nadó, que en un principi juga casi exclusivament amb el seu cos i reacciona davant els afalacs que li fa l'adult, a partir dels tres messos ja és capaç d'agafar un sonall i subjectar-lo a la mà, moment que determina el pas del nen d'un món vegetatiu al món d'objectes i social.

Durant els seus primers mesos de vida el nen actua sempre igual amb tots els objectes. Actuant va coneixent les particularitats dels objectes amb els que ell s'entreté explorant: els palpa, els contempla, els coloca en diferents posicions, els assaboreija, escolta els sons que emiten, etc. Vers els 10 mesos l'infant és capaç de fixar una determinada acció a un objecte concret, per exemple: llença perque rodi una bola gran de fusta o una pilota, posa dins d'un objecte gran un de petit, comprimeix les joguines de goma per escoltar el so que fan, ja pica manetes quan li demanen, "balla" quan sent una música, etc. etc. Cada dia amplia els seus coneixement i les seves accions amb els objectes que cada cop són més variats.

Fins l'any i mig el nen està ocupat fonamentalment en explorar les diferents possibilitats d'actuar amb els objectes.

Però ja en aquest període ell se sent la causa d'una acció, d'un resultat obtingut a través de la seva actuació fortuïta, sent el plaer de l'èxit, sap que és ell qui ha "realitzat" la torre, qui ha col·locat les peces en el tauler de formes (a costa d'assaigs, errors, naturalment), etc. etc.

Entre l'any i mig i els dos anys l'adult es converteix en el centre d'atenció del nen. El menut observa i imita les accions que realitza l'adult, primer fent servir el model i després de memoria. És quan el nen fa "com si..." escombrés, llegis el diari, es pintés els llavis, etc., quan troba els objectes corresponents: escombra, diari, pinta llavis, etc.

El nen de 2-3 anys reprodueïx tota una sèrie d'actuacions de l'adult a través d'unes accions: dóna menjar a la nina, la fa dormir, la porta a passejar. Però el poder d'atracció de l'objecte és encara molt fort i el nen amb freqüència passa d'una acció a una altra "dominat" pels objectes en què es troba, així per exemple, pot deixar la seva nina per corre darrera una pilota que ha llençat un altre nen.

Després dels tres anys ja pot adoptar el paper d'un personatge, d'assignar en els objectes reals el significat que se li acut per a jugar amb ells i inclús de sustituir els objectes per simbols. A partir d'aquí podem parlar del joc simbòlic, el nen deixa endarrera la imitació a les accions dels adults per a "convertir-se en un adult".

El joc simbòlic evoluciona: en un principi, el nen (de tres anys) juga sol, perquè no és capaç de coordinar la seva actuació amb la dels altres. També es pot observar el joc paral·lel o "de costat" que és quan els nens senten la necessitat d'estar

junts però actuant de forma independent l'un de l'altre. Per exemple, dues nenes que jugant a comprar, cadascuna compra el que vol, entre elles es pot establir un diàleg, poden comentar sobre les compres, de com estaran contents els seus nens quan vegin les coses, etc. etc., però cadascuna pot actuar pel seu compte, pot "anar-se'n a casa seva" quan vulgui sense destorbar per res l'actuació de l'altra.

En el nivell superior del joc simbòlic existeix una col·laboració entre els nens i el nombre de participants pot ser cada vegada més elevat. Els nens que juguen en col·laboració tenen un objectiu comú, és el de portar feliçment la seva activitat conjunta tenint en compte els imperatius del joc concret en que juguen: el paper assignat a cadascú per realitzar aquesta activitat.

L'evolució del joc també s'aprecia respecte al seu contingut. I si bé és cert que el joc es treu de la realitat (el nen representa en el seu joc allò que l'impressiona, aquell adult que admira per la seva saviesa, per les seves condicions humanes, els seus valors socials), el nen més petit (tres anys) reflecteix en el seu joc les activitats de l'adult relacionades amb la seva vida quotidiana, mentre que el nen de 5-6 anys pot representar esdeveniments i personatges de la vida social amb els quals no té una relació directa però que coneix a través dels diferents mitjans d'informació (contes, cinèma, teatre infantil, sesions de titelles, televisió, etc.).

El nen de 3 anys quan representa a l'adult, l'interessa l'acció per ella mateixa, o sigui el mateix procés de l'acció, sense que tingui importància per a ell la lògica de la seva actuació que està lligada al personatge que ell representa.

Així, per exemple, una nena quan juga a ser perruquera, pot repetir moltes vegades les mateixes accions, encara que aquestes vagin contra la lògica de la funció que realitza com a perruquera: pentina i li posa laca a la clienta, i després torna a pentinar-la, i així successivament.

No obstant, el nen de 4 anys en aquest mateix joc el realitza de manera diferent, com hem tingut oportunitat d'observar en un parvulari. La nena que feia de perruquera, va pentinar al seu client però després cap altra nena va voler "pentinar-se" i la nena sense feina, no deixava de convidar a les altres per poder continuar exercint la seva funció. Aleshores, la nena que havia pentinat s'oferí a tornar a ser pentinada, però la perruquera s'hi negà rotundament: "Però si tu ja estàs pentinada!" deia indignada. Aquesta va preferir quedar-se "sense feïna" abans que infringir la regla lògica que porta implícita la seva funció.

En aquest exemple veiem ben clar que aquestes dues nenes (perruquera i clienta) es trobaven en dos nivells diferents de desenrotllament, el contingut del seu joc correspont a dues etapes diferents: l'actuació de la "clienta" és característica en l'etapa inferior del joc simbòlic, quan el nen no adopta totalment el rol. Si li preguntem a aquest nen, quan està prepresentant en el joc les escenes de la vida de l'adult, qui és ell, ens dirá el seu propi nom, o que és un nen, mentre que el qui s'ha posseït del rol ens dirà que és aquest o aquell altre personatge, en aquest cas, una perruquera.

És important que el mestre sàpigui distinguir en quin nivell es desenvolupa el nen en el joc per a poder procedir correctament. En el cas del nen que feia de client, ajudar-lo a veure la lògica de les funcions que exerceix quan representa un personatge. Això es pot aconseguir per mitjà de diversos procediments: preguntes més o menys indirectes i si és necessari, es fa una anàlisi de la conducta del personatge que el nen representa a fi que el nen capti la lògica en l'actuació que "imposa" el personatge.

Referent al nen-perruquera que es comporta en la seva actuació per les regles que demana el paper que compleix, l'adult tractarà de no deixar-lo en el nivell que ja ha superat i poc a poc es reduiran els elements que han estat necessaris per ambientar, crear, la situació de joc com són les diferents accesoris, joguines, etc. La nostra perruquera podrà prescindir del mirall, de la pinta o del raspall que ara utilitza per a pentinar, i aquests objectes se substituiran per gestos (farà com si posés laca tot movent la mà i mantenint la posició d'aguantar un pot real de laca, i en alguns casos, acompanyarà aquest fet amb l'emissió d'un so que s'assembli al que produeix el "spray" quan llença la laca).

FORMACIÓ DE LA PERSONALITAT DEL NEN EN EL JOC

Ja hem dit que l'espontaneitat és condició indispensable en el joc. Però en el joc no tot és espontaneitat ja que el nen ha de cenyir-se a unes normes d'actuació que porta implícites el personatge que ell va escollir.

O sigui, que el jc amaga com una contradicció, una paradoxa: tot i éssent l'activitat més espontània del nen, poseeix unes restriccions internes a les quals aquest s'ha de sotmetre. La coincidència d'aquests dos factors en el joc és el que determina com veurem més endavant, que és desenvolupin aspectes tan importants de la personalitat com és la voluntat, l'autodomini, la consciència i control dels seus actes, el seu jo personal, tot això, naturalment, en les seves formes més incipients.

Veurem quines són aquestes restriccions internes del joc. Des del moment en què el nen escull un paper per a representar, adquirèix uns determinats drets, però també unes obligacions o compromisos. Per exemple: si el nen realitza la funció de passatger, té el dret de viatjar en tren, però també l'obligació de comprar el bitllet per al viatge, ja que en el joc hi ha un altre personatge: el taquiller, que hi és i s'ha de tenir en compte. El taquiller vendrà bitllets però no podrà viatjar en el tren.

En aquest senzill joc es veuen reflectides les funcions d'aquests personatges, així com les relacions que hi ha entre ells. El fet de representar un paper en el joc significa precisament atenir-se a les funcions del personatge que un assumeix, això per un cantó. Però a més s'ha de respetar als altres participants del joc (que poden ser molts) entaulant amb ells les relacions que dicta el contingut concret (la trama) de cada joc.

Es necessari destacar a fi que el nen assumeixi un paper ha de tenir una idea general del personatge que ha de representar (del personatge que res se sap, no es pot representar res). Aquesta idea global es va perfilant en el joc a mida que el nen capta la funció social del personatge que representa, la relació d'aquest amb les coses i les persones que l'envolten.

Les relacions de la vida social, que si no és en el joc resulten complicades per al nen, en la seva activitat lúdica formen part de la seva vida, del seu quefer, i aquest le assimila de manera natural. Això és posible perquè durant el joc el nen escull el paper d'una altra persona (ell segueix sent el mateix, encara que estigui interpretant la funció d'un altre). Chateau diu que un dia un nen li va confessar: "Jo ja sé que això no és cert, però no vull que m'ho digui". Això vol dir que, malgrat que en el joc el nen s'identifica amb el seu personatge, no hi ha una fusió total amb ell (excepte en rars casos). Aquest jo personal que el nen conserva en el joc li permet observar la seva pròpia actuació, com si diguéssim "des de fora". És com si les seves accions s'objectivessin, ja que corresponen a una altra persona i, d'aquesta manera, ell pot percebir-les i controlar-les més fàcilment.

On no existeix convinció és en la realització de la funció del personatge que el nen representa en el seu joc. El nen poseeix el seu rol i tracta de complir de la millor manera el seu paper. Per a ell és un assumpte seriós, que ha de realitzar per aconseguir la finalitat del joc.

El joc, doncs, és una escola d'autodomini, on el nen aprèn a controlar els seus impulsos, els seus desitjos i també aprèn a sometre's a unes regles de joc. Però tot això ho fa sense que ningú l'obligui, des de fora, ho fa perquè ho vol, perquè al voler ser com el personatge que representa ha d'actuar com ell, ha de complir les regles de comportament que compleix aquell.

Degut a aquestes característiques psicològiques, el joc es converteix en un dels mitjans més adequats per a la formació de la personalitat infantil, ja que aquesta activitat implica per complet el ser del nen.

EL PAPER DE L'ADULT EN EL JOC

El nen té necessitat de jugar. Però perquè el joc sigui un mitjà educatiu, és indispensable que l'adult intervingui en aquesta activitat. L'adult és qui ha d'organitzar les condicions necesaries perquè el nen pugui jugar: lloc on jugar, temps suficient per a jugar, joguines i accesoris amb què jugar i altres nens amb qui jugar. Si el nen disposa d'un lloc per jugar, podrà tenir en ordre les seves joguines i sempre sabrà on es troben, cosa que, contribuirà a ordenar la pròpia conducta del nen.

Ens hem de preocupar que els papers que el nen representa siguin interessants per a ell que tinguin contingut. L'adult tractarà de proporcionar al nen, el màxim de coneixements sobre els personatges que es representen en el joc.

És important que el mestre intervingui, en algunes ocasions, en la distribució de les funcions, ja que hi ha nens que "monopolitzen" els papers més interessants, mentre a altres nens els hi toquen els papers menys importants. S'ha d'estimular als nens pasius i tímids, procurà que realitzin papers principals, i als que estan habituats a fer aquests papers persuadir-los perquè en fajin de secundaris.

L'adult ha d'estimular, promoure i afavorir aquells jocs que tenen valor educatiu.

No s'ha d'oblidar que la cosa fonamental no és el tema del joc, ni el personatge, sinó el contingut d'aquest. Es pot jugar a un mateix joc ("a mares", a "indis") i representar diferents relacions, actituts, sentiments, etc. Alguna vegada la mare pot estar representada com una persona autoritària a la que el nen ha de sotmetre's, i aquest serà el sentit de la relació entre mare i fill. Una altra vegada, la mare serà l'adult atent i comprensiu que sap molt a qui s'ha de recórrer davant d'una dificultat.

El contingut del joc dependrà del concepte que el nen adquireix sobre les relacions socials que es sotmeten les persones. I què fer quan aquestes relacions socials existents no són correctes desde el punt de vista de l'adult? El nen és capaç d'assimilar les explicacions del adult si aquest sap posar-les a nivell de la comprensió del nen. Així el nen farà un altre aprenentatge, sabrà que no solament existeixen petites injusticies sinó que també pot haver-hi grans injustícies socials, aquesta és la realitat. Ell representa en els seus jocs aquesta realitat, ajudem-lo a comprendre-la perquè sigui capaç de transformar-la no solament en el seu joc, sinó també en la realitat del demà.

EL JUEGO EN LA PRIMERA INFANCIA. (Trad. del original catalán)

AUTOR : Luisa Fernández
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

El juego es uno de los temas más importantes de la Pedagogía y la Psicología infantil, así se explica que haya suscitado tantas investigaciones y estudios por parte de los distintos especialistas.

Pero, a pesar de la amplia bibliografía existente acerca del juego, no podemos decir que éste ocupe el lugar que se merece en la práctica educativa. Todavía son frecuentes los reproches que los adultos hacen a los niños cuando ven que éstos le dedican a la actividad lúdica tanto tiempo. Y es que existe el concepto de que jugar es perder el tiempo y, en ésta sociedad consumista donde el valor utilitario de las cosas es el que priva, los adultos están preocupados porque los niños se dediquen cuanto antes a cosas útiles como es por ejemplo aprender a leer y escribir y se dejen de jugar. No se percatan de que el juego es el medio más natural donde el niño de 0-6 años satisface de forma absoluta las necesidades de su desarrollo motriz, mental, afectivo y social.

¿QUE ES EL JUEGO?

El juego es la actividad fundamental del niño de 0-6 años no sólo por el tiempo que éste le dedica sinó también porque es jugando como el niño de esta etapa evolutiva se desarrolla y estructura su personalidad.

Para el niño jugar es vivir. Podemos decir que el jugar es la forma de estar en el mundo que el niño elige para sí. El necesita la actividad, necesita hacer algo: ver cosas, curiosearlas, manifestarlas, corretear, reproducir e imaginar situaciones, experimentar, crear, crear... lo que sea, un dibujo, un objeto, un personaje, una poesía.

En el juego el niño toma conciencia de los demás, aprende a respetarlos, lo cual favorece la sociabilidad y el sentimiento de quehacer juntos.

¿POR QUE JUEGA EL NIÑO?

El niño juega por placer y también para realizarse como los otros seres sociales.

El niño quiere ser como el adulto, parecerse a él, pero sus escasos conocimientos y su limitada experiencia de vida no le permiten aún desenvolverse en el medio real al nivel que lo hacen los adultos. Y para conseguirlo crea su mundo imaginario, un mundo hecho a su medida, diferente al del adulto, donde se puede sentir padre, maestro, carpintero, cualquier cosa. En una palabra, en el juego el niño experimenta la sensación de ser algo diferente de lo que es en la vida corriente, algo más que uno mismo (Chateau). Jugando se sitúa en el terreno de la ficción, del hacer *"como si..."* y así se convierte en el personaje que él quiere y admira.

En su mundo de juego el niño puede ejercer la soberanía. Ahora ya no necesita ser como el adulto pues "es adulto", y las desventajas que sentía de la comparación con éste en la vida real ahora ya no existen. Por el contrario, en el juego siente la satisfacción de realizarse, de afirmarse como personalidad, de experimentar la alegría de la autonomía, del éxito, de la conquista.

En el juego el niño se siente a sus anchas, aquí puede hacer lo que quiere, no tiene que someterse a los imperativos de ese adulto que está en todas partes, que lo persigue con su control y sus indicaciones.

Los adultos deben respetar el juego del niño, su espontaneidad, su libertad, su alegría y seriedad, así como su ficción e ilusión, porque todo esto es jugar pero también es crecer.

EVOLUCION DEL JUEGO

La evolución del juego está íntimamente relacionada con el desarrollo del niño.

Los niños juegan casi desde su nacimiento y el juego, aunque en un principio muy elemental, muy primitivo, siempre representa la actividad que permite al niño ir conociendo el mundo de los objetos y fundamentalmente el de las relaciones humanas.

La actividad del bebé, a la que Ch. Bühler llamó juego funcional, no es juego propiamente dicho, porque en esta actividad el niño actúa con los objetos directamente, de forma inmediata, sin interrupción de la imaginación. Digamos que todavía no se ha desarrollado la capacidad de "transformar mentalmente con ayuda de la fantasía, la realidad". (Rubinstein). No hay aún ni ficción ni imitación. Pero la imaginación, que es condición indispensable para poder hablar de juego, se desarrolla actuando y actuando precisamente con objetos concretos de la realidad.

Es importante destacar que quien introduce al niño en el mundo de los objetos es el adulto con el cual precisamente el bebé ya ha establecido una relación afectiva en base a la satisfacción de sus necesidades vitales. El bebé, que en un principio juega de forma casi exclusiva con su cuerpo, y reacciona a las gracias que le hace el adulto, a partir de los tres meses ya es capaz de asir un sonajero y sujetarlo en su mano cosa que marca el momento que determina el paso del niño de su mundo vegetativo al gran mundo objetal y social.

En los primeros meses de vida el niño actúa de la misma forma con todos los objetos. Actuando va conociendo las particularidades de los objetos que él se entretiene en explorar: los palpa, los contempla, los coloca en distintas posturas, los saborea, escuchando los sonidos que emiten, etc. Y hacia los 10 meses el pequeño es capaz de fijar una determinada acción a un objeto concreto: por ejemplo echa a rodar una bola grande de madera o una pelota, deposita en un objeto grande uno pequeño (un sonajero en un cuenco) comprime los juguetes de goma para escuchar el sonido que emiten, hace palmitas cuando se lo piden, "baila" cuando suena música, etc., etc.

Cada día amplía sus conocimientos y sus acciones con los objetos que van siendo cada vez más variados.

Hasta el año y medio el niño está ocupado fundamentalmente en explorar las distintas posibilidades de actuar con los objetos.

Pero ya en este período él se siente causa de una acción de un resultado obtenido a través de su actuación fortuita, siente el placer del éxito, sabe que fue él quien "hizo" la torre, quien colocó las piezas en el tablero de formas (a base de ensayos y errores, naturalmente), etc., etc.

Entre el año y medio y los 2 años el adulto se convierte en el centro de atención del niño. El pequeño observa e imita las acciones que realiza el adulto, primero en presencia del modelo y después "de memoria". Es cuando el niño hace "como si..." barriera, leyera el periódico, se pintara los labios, etc., al encontrarse con los objetos correspondientes: escoba, periódico, barra de labios, etc.

El niño de 2-3 años reproduce toda una actuación del adulto a través de una secuencia de acciones: da de comer a la muñeca, la acuesta a dormir, después la lleva de paseo en coche. Pero el poder de atracción del objeto es todavía muy fuerte y el niño con frecuencia pasa de una acción a otra "dominado" por los objetos con que se encuentra, así por ejemplo, puede dejar plantada a su muñeca para correr detrás de una pelota que otro niño ha lanzado.

Después de los tres años el niño puede ya adoptar el papel de un personaje de asegurar a los objetos reales el significado que a él se le ocurra para hacerlos servir en el juego, e incluso de sustituir los objetos por símbolos. Desde este momento podemos hablar del juego simbólico; el niño deja atrás la simple imitación de las acciones del adulto para "convertirse en adulto".

El juego simbólico evoluciona: al principio, el niño (tres años) juega solo, porque no es capaz de coordinar su actuación con la de los demás. También se puede observar el juego paralelo o "al lado" que es cuando los niños sienten la necesidad de estar juntos pero actuar de forma independiente el uno del otro. Por ejemplo, dos niñas van de compras, cada cual compra lo que quiere, entre ellas se puede establecer un diálogo, pueden comentar acerca de las mercancías, de lo contentos que se pondrán sus niños cuando vean las compras, etc. etc., pero cada cual puede actuar por su cuenta, puede "irse a su casa" cuando quiera sin entorpecer para nada la actuación de la otra.

En el nivel superior del juego simbólico existe una colaboración entre los niños y el número de participantes puede ser cada vez más elevado. Los niños que juegan en colaboración tiene un objetivo en común que es el de llevar a buen término su actividad conjunta ateniéndose a los imperativos del juego concreto a que juegan y al papel que cada cual desempeña en esta actividad.

La evolución del juego también se aprecia en lo que respecta a su contenido y si bien es verdad que todo de lo que vive el juego se saca de la realidad (el niño representa en su juego aquello que le impresionó, aquel adulto que admira por su sabiduría, sus condiciones humanas, sus valores sociales) el niño más pequeño (tres años) refleja en su juego las actividades del adulto relacionadas con su vida cotidiana, mientras que el niño de 5-6 años puede representar acontecimientos y personajes de la vida social, con los cuales no tiene una relación directa, pero que conoce a través de los distintos medios de información (cuentos, cine, teatro infantil, sesiones de títeres, televisión, etc.).

Al niño de 3 años en la representación que hace del adulto, le interesa la acción en sí, o sea el propio proceso de la acción, sin que tenga para él importancia alguna la lógica de su actuación ligada al personaje que él representa.

Así por ejemplo, una niña al jugar "a la peluquería" puede repetir una y otra vez las mismas acciones, aunque vayan contra la lógica de la función que realiza como peluquera; peina y le echa laca a la cliente, y después de haberle echado la laca vuelve a peinarla, y así sucesivamente.

Sin embargo, el niño de 4 años, poseído de su rol, en este mismo juego procede de manera distinta, como hemos tenido oportunidad de observar en un parvulario. La niña que hacía de peluquera en este caso peinó a su cliente, pero después ninguna otra niño quiso "peinarse" y la desocupada peluquera no cesaba de invitar a unas y a otras para poder continuar ejerciendo su función. Entonces, la niña que ella había peinado se prestó a que la peinara otra vez, pero la peluquera se negó rotundamente: "¡Pero si tú ya estás peinada!", exclamó medio indignada. Esta prefirió quedarse "sin trabajo" a infringir la regla lógica que lleva implícita su función.

En este ejemplo vemos claramente que estas dos niñas (peluquera y cliente) se encontraban en dos niveles distintos de desarrollo y el contenido de su juego correspondía también a dos etapas distintas: la actuación de la "cliente" es característica de la etapa inferior del juego simbólico, cuando el niño no adopta totalmente el rol. Si le preguntamos a este niño, cuando está reproduciendo en el juego escenas de la vida del adulto, quién es él nos dirá su nombre propio, o que es un niño, mientras que el que se ha posesionado del rol nos dirá que es tal o cual personaje, en nuestro caso, una peluquera.

Es importante que el maestro distinga a qué nivel se desenvuelve el niño en el juego para poder proceder correctamente. En el caso del niño que hacía de cliente, ayudarle a ver la lógica de las funciones que ejerce al representar un personaje. Esto se puede lograr por varios procedimientos como preguntas más o menos indirectas y, si es necesario, se hace un análisis de la conducta del personaje que el niño representa para que así el pequeño capte esa lógica en la actuación que "impone" el personaje.

Con relación al niño-peluquera que ya se rige en su actuación por las reglas que comporta el papel que desempeña el adulto tratará de no retenerle en el nivel ya superado por él y paulatinamente se irán reduciendo los elementos que habían sido necesarios para ambientar, para crear la situación de juego como son los distintos accesorios, juguetes, etc. Nuestra peluquera puede prescindir del espejo, del cepillo o peine que ahora usa para peinar, y estos objetos se sustituirán por gestos (hará como si echara laca moviendo en el aire la mano y manteniendo la posición de aguantar un bote real de laca, en algunos casos acompañará este gesto con la emisión de un sonido que se parece al que produce el spray al despedir la laca).

FORMACION DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN EL JUEGO

Ya hemos dicho que la espontaneidad es condición indispensable del juego. Pero en el juego no todo es espontaneidad ya que el niño debe ceñirse a unas normas de actuación que lleva implícitas el personaje que él eligió para representar.

O sea que el juego encierra en sí como una contradicción, una paradoja: a pesar de ser la actividad más espontánea del niño, posee unas restricciones internas a las que éste debe someterse. La coincidencia de esos dos factores en el juego es lo que determina, como veremos más adelante, que se desarrollen aspectos tan importantes de la personalidad como es la voluntad, el autodominio, la conciencia y control de sus actos, su yo personal, todo ello, naturalmente, en sus formas incipientes.

Veamos pues cuáles son esas restricciones internas del juego. Desde el momento en que el niño escoge un papel a realizar, adquiere unos determinados derechos, pero también unas obligaciones o compromisos. Por ejemplo: si el niño realiza la función de pasajero, tiene derecho a viajar en el tren, pero también la obligación de comprar el billete, para el viaje ya que en le juego hay otro personaje , el taquillero, que está ahí para que se cuente con él. El taquillero vende billetes pero no puede irse en el tren.

En este sencillo juego se ven reflejadas las funciones de estos dos personajes, así como las relaciones que existen entre ellos. El hecho de representar un papel en el juego significa precisamente atenerse a las funciones del personaje que uno encarna, esto por una parte. Pero además hay que respetar a los demás participantes del juego (que pueden ser muchos) entablando con ellos las relaciones que dicta el contenido concreto (la trama) de cada juego.

Es preciso destacar que para que el niño asuma un papel debe tener una idea general del personaje a representar (del personaje que nada se sabe nada se puede representar). Esta idea global se va perfilando en el juego a medida que el niño capta la función social del personaje que representa, la relación de éste con las cosas y las personas que le rodean.

Las relaciones de la vida social, que fuera del juego resultaban tan complicadas para el niño, en su actividad lúdica forman parte de su vida, de su quehacer, y éste las asimila de manera natural. Esto se hace posible porque en el juego el niño escoge el papel de otra persona convencionalmente (él sigue siendo él mismo, aunque esté interpretando la función de otro). Chateau dice que un día un niño le confió: "Yo ya sé que esto no es cierto, pero no quiero que me lo digan". Esto quiere decir que, a pesar de que en el juego el niño se identifica con su personaje, no existe una fusión total con él (excepto en raros casos). Ese yo personal que el niño conserva en el juego le permite observar su propia actuación como si dijéramos "desde fuera". Es como si sus acciones se objetivaran, porque corresponden a otra persona y, de este modo, él puede percibirlas y controlarlas más fácilmente.

Donde no existe convención alguna es en el cumplimiento de la función del personaje que el niño representa en su juego. El niño está poseído de su rol y trata de cumplir su papel lo mejor posible. Para él éste es un asunto serio que debe llevar a cabo para lograr la finalidad del juego.

El juego, pues es una escuela de autodominio, donde el niño aprende a controlar sus impulsos, sus deseos y también aprende a someterse al cumplimiento de unas reglas. Pero esto lo hace sin que nadie se lo imponga desde fuera, lo hace porque le place, porque al querer ser como el personaje que representa debe actuar como él, debe cumplir las reglas de comportamiento que cumple aquel.

Debido a estas características psicológicas, el juego se convierte en una de los medios más adecuados para la formación de la personalidad infantil ya que esta actividad implica por completo a todo el ser del niño.

EL PAPEL DEL ADULTO EN EL JUEGO

El niño siente la necesidad de jugar. Pero para que el juego se convierta en una medida de educación, es indispensable que el adulto intervenga en esta actividad. El adulto es quien debe organizar las condiciones necesarias para que el niño pueda jugar: lugar donde jugar, tiempo suficiente para jugar, juguetes y accesorios con que jugar y otros niños con quien jugar. Si el niño dispone de un lugar para jugar, podrá tener en orden sus juguetes y siempre sabrá donde se encuentran, lo que contribuirá a ordenar la propia conducta del niño.

Hay que preocuparse de que los papeles que el niño representa sean interesantes para él por estar llenos de contenido. El adulto tratará de proporcionar al niño el máximo de conocimiento acerca de los personajes que éste representa en su juego.

Es importante que el maestro intervenga, en algunas ocasiones, en la distribución de funciones en el juego, ya que hay niños que "monopolizan" los papeles más interesantes mientras a otros siempre les tocan los menos importantes. Hay que promover a los niños pasivos y tímidos, estimularles para que realicen también papeles principales, y a los que están acostumbrados a desempeñar este tipo de papeles persuadirlos para que hagan papeles secundarios.

El adulto debe estimular, promover y favorecer aquellos juegos que tienen valor educativo.

No debe olvidarse que lo fundamental no es el tema del juego, ni el personaje, sinó el contenido de éste. Se puede jugar a un mismo juego ("a las madres", "a los indios", etc.) y representar en él distintas relaciones, actitudes, sentimientos, etc. En un caso la madre puede estar representada como una persona autoritaria a la que el niño debe subordinarse, y éste será el sentido de la relación entre madre e hijo. En otro caso, la madre será el adulto atento y comprensivo que sabe mucho y por eso se puede recurrir a él en el momento en que el niño se encuentra con una dificultad y necesita su orientación.

El contenido del juego dependerá del concepto que el niño adquirió acerca de las relaciones sociales a que se someten las personas. ¿Y qué hacer cuando esas relaciones sociales existentes no son correctas en opinión del propio adulto? El niño es capaz de asimilar las explicaciones del adulto si éste sabe adecuarlas al nivel del niño. Así el niño hará otro de sus aprendizajes, sabrá que no sólo existen pequeñas injusticias por parte de algunos adultos en algunos casos sinó que también puede haber grandes injusticias sociales, esa es la realidad. El representa en sus juegos esa realidad, ayudémosle pues a comprenderla para que sea capaz de transformarla no sólo en su juego, sinó también en la realidad, mañana.

EN BUSCA DEL JUEGO PERDIDO. (Recopilación y transmisión de juegos populares)

M.R.P. : ADARRA. Pedagogi Erakundea
C.A. : EUSKADI

TRABAJO DE RECOPILACION Y TRANSMISION DE JUEGOS POPULARES

El juego es una actividad esencial del niño, sin duda la actividad más natural del mismo, prácticamente su estado natural, y una de las necesidades de la infancia, cuya satisfacción resulta imprescindible para el crecimiento físico, intelectual, social y afectivo del niño.

Durante siglos las rondas y las canciones infantiles, al igual que los juegos y todo cuanto de alguna manera constituye eso que podríamos llamar folklore infantil, se ha ido transmitiendo sin solución de continuidad de generación en generación, perviviendo en el contexto social gracias a una cadena de transmisores depositarios y a la vez reelaboradores.

De forma espontánea y sin apenas darnos cuenta, tan pronto como "salíamos a la calle", recibíamos de los niños mayores que nosotros este valioso legado compuesto de los cuentos, las retahilas, las rimas disparatadas, los juegos y canciones de corro, las adivinanzas, que nos incorporaban a una cultura creada colectivamente, otorgándonos signos de identidad y pertenencia a una determinada comunidad.

Sin embargo, en estas últimas décadas del siglo XX, la prácticamente total supresión, en nuestras ciudades, de cuantos espacios quedaban disponibles para el juego y la libre convivencia de los niños, debido a la especulación urbanista, el progresivo reduccionismo del tiempo dedicado al juego, debido a la poca valoración social del mismo, y la creciente uniformización despersonalizadora, debida a los fuertes movimientos migratorios y al auge de la industria cultural de la mass-media, han roto la cadena de transmisión poniendo en peligro la continuidad de estas fórmulas heredadas, que tuvieron su valencia durante siglos, y cuya desaparición supondrá, amén de las nocivas repercusiones en el desarrollo del niño, una pérdida irreparable para el patrimonio soci-cultural, popular y colectivo, de cada comunidad en cuestión, que perderá con ello una buena parte de sus propias señas de identidad, e incluso de la humanidad en su conjunto.

Dándose la curiosa paradoja de que, mientras continua la progresiva desaparición del juego, de los juegos populares, de los juegos de siempre, paralelamente se está produciendo en la escuela, entre los enseñantes el "boom" de la expresión corporal, de la psicomotricidad, creatividad, teatro,... En muchos casos, pobres sucedáneos con los que se intenta desarrollar "artificialmente" las capacidades que se manifiestan libre y espontáneamente en el juego.

Por ello nos pareció necesario, incluso vital, la recuperación de los juegos a los que nosotros, nuestros padres y hasta nuestros abuelos nos dedicábamos de pequeños.

Por ello iniciamos una campaña para la recopilación de juegos populares. Y curiosamente quienes mejor han respondido han sido los niños y niñas de varias escuelas (Lekeitio, Amorebieta, Bilbao, Basauri), que se han dedicado a preguntar a padres y demás parientes a qué jugaban de pequeños.

Los datos que pedíamos han sido:

- nombre o nombres por los que se conoce el juego,
- zona o lugar de procedencia,
- número de jugadores,
- materiales o elementos que se precisan,
- Desarrollo y reglas del juego, con dibujo si se estimaba necesario para facilitar la comprensión,
- y si se juega todavía o no.

Y el resultado de esta campaña "en busca del juego perdido" ha sido una detallada compilación, editada en los "Cuadernos de ADARRA" con el número nueve, que no pensamos que esté, ni pueda estar nunca, terminada, y que desde aquí animamos a todos a continuar. De hecho, sería de agradecer que en próximas ediciones pudiéramos ir completándola con las aportaciones que cada uno de nuestros lectores nos hiciera llegar a ADARRA-Bizkaia (Licenciado Poza, 31, 7.º - Bilbao). Ya que tú también puedes ir "en busca del juego perdido", y puedes pedir a tus amigos que te acompañen, u organizar una batida con tus alumnos, e incluso invitar a la escuela a los abuelos, como transmisores de la cultura oral.

Cabe por último desear que ojalá esta recopilación se convierta en una guía práctica y útil "para jugar", puesto que nuestra intención no es la de elaborar un censo de restos arqueológicos del folklore infantil, sino la de facilitar unos materiales, unas pistas que faciliten la difusión y la realización efectiva de los juegos perdidos.

Bilbon, 21-X-83

DIAS DE CONTAR Y CANTAR

AUTOR : Federico Martín
M.R.P. : Acción Educativa. Madrid
C.A. : MADRID

"... A Alfanhuí le gustaba escuchar estas historias de las vidas de las gentes. Miraba a Doña Tere mover su boca y sus ojos, explicaba su memoria serenamente..." (Rafael Sánchez Ferlosio).

Si un día de estos te asomas al colegio Trabenco de Zaraquemada en Leganés, no sería extraño que te toparas, que escucharas a más de un abuelo que en el aula cuenta o canta su memoria poética o narrativa a sus nietos o a los compañeros de sus vecinos.

Son esas horas del contar y del cantar cuando ancianos van y vienen, entran y salen en las aulas del centro para traspasar su haber (es gente inmigrada, que abandonaron sus pueblos; unos con prisas, otros tardíamente). Son hombres y mujeres muchos de ellos analfabetos, pero todos llenos, inundados de cultura de tradición oral.

Y entran y salen en las clases de 2.ª etapa para que juntos (alumnos y ancianos) inicien y den cuerpo a ese libro de poemas o narraciones de tradición oral que nace y crece y se codifica en el aula:

Y alguien que recuerda...

Pin, pinilla
parra pina
hiza el rey en una casina,
¿en qué lugar?
En Portugal.

Y otro que continúa:

Una, docica, trecica,
cuatrana color de manzana,
la burra y el pez.
¡Contigo son diez!

Y otro que añade:

Pin, pin
San Agustín,
la meca, la seca
la tortoleca,
el hijo del rey
pasó por aquí...

Y la memoria que empieza a desliarse, ... y fluye... y el aula se llena de: Canciones de dedos, de pídola, de teja, de marro, de conjuros, de adivinanzas, de trabalenguas, de numeración, de preguntas y respuestas...

Y el libro aumenta, engorda...; y los alumnos de 2.ª etapa que ordenan estos materiales para configurar el "Libro de tradición oral"; y lo hacen:

Por juegos.
Por cuando se jugaba.
Por las cosas de las que los poemas hablan.
Por estructuras poéticas.
(Más tarde el libro se confecciona bien en la imprenta escolar o en máquinas de escribir).

"Libro de tradición oral" que definitivamente pasa a los cursos de preescolar, ciclo inicial y medio, para que los niños lean en ellos, memoricen con ellos, jueguen y jueguen con y desde ellos.

Porque... el niño... "Alfanhuí sintió afecto por Doña Tere, que le mostraba tan dulcemente su memoria, su vida, como si fuera un cuarto más de la casa, con el mismo gesto cordial que si dijera: Está a su disposición, para lo que usted mande". (Rafael Sánchez Ferlosio).

Por este motivo y por otros, abuelos y abuelas salen y entran más de una vez en la clase de los pequeños para contarles y volverles a contar cuentos de siempre, que ellos también memorizaron en otros tiempos; y recuerdan para pasar a otros:

- Caperucita Roja,
- Los tres cerditos,
- Las tres naranjas del amor...

Y Romances:

- El conde Olinos,
- El enamorado y la muerte,
- El romance del prisionero...

Y cuentos breves:

- "Y esto empezaba así: Enero, Febrero, Marzo y Abril".

(... y de nunca acabar, ... y de encadenados... de enumeraciones... y pequeños cuentos-trabalenguas).

Es "La hora del cuento", en la que los niños oyen y oyen; la hora en la que la palabra, y quien la tiene, es el centro...; y los ancianos que cuentan y cuentan..., y los niños miran y escuchan..., y se van llenando de rumores, de silencios, de sobresaltos, de pausas, de reiteraciones, de sorpresas, de encantamientos...; el eco de las historias van llenando sus cuerpos, inundándolos...

Y los niños, que a otro día, devuelven lo que se les dio, multiplicado:

"Este es el cuento del avestruz que se fue a volar y vió una luz" (Marta, 1.º de E.G.B.)

Y...

—¿Quieres que te cuente un cuento?
—Sí.
—Esto era una rosa que se convirtió en mariposa. (Núria, 1.º de E.G.B.)

Ahora son los ancianos los que oyen a los niños; oyen sus palabras reinventadas, recreadas, imitadas, íntimamente poseídas..., en ellas reconocen su voz; se reconocen; los niños una vez más sacaraon a los ancianos de los rincones donde hoy se les tiene escondidos, amontonados, inútilmente silenciados.

POR UNA PEDAGOGIA DE LA EXPRESION EN LA ESCUELA

M.R.P. : Taller de Pedagogía de Alcorcón
C.A. : MADRID

Durante el curso 1982-83 se llevó a cabo en el Colegio Público Párroco don Victoriano, de Alcorcón, una experiencia que nosotros queremos darle el nombre de Pedagogía de la Expresión, porque la experiencia fue mucho más allá, o así lo intentamos, de la psicomotricidad, expresión musical, plástica o dramática. Digamos que fue un compendio de todas las áreas de expresión, por un intento de educar al niño en la sensibilidad.

La experiencia no podía reducirse simplemente a impartir todas las áreas de expresión de una manera aislada, sino que necesitaba una coordinación que implicara de una manera directa a profesores y alumnos, y así fue como creamos el Departamento de Expresión.

La tarea no fue muy fácil dado que la falta de material y la inexperiencia de todos dificultaba su puesta en marcha.

Una vez superadas las dificultades primeras nos encontramos con otras de no tan fácil solución:

– Falta de concienciación del profesorado, que no le daba a este Departamente la suficiente importancia.
– Falta de seriedad por parte de los niños, habituados a considerar estas materias como "marías".
– Pero, sin duda, la dificultad mayor fue el salvar el miedo al ridículo y lograr una postura de trabajo, ya que los niños están habituados a la comodidad de no verse implicados de una manera activa en su educación; por supuesto que es mucho menos cansado aprender de memoria cualquier "lección", que el pensar, criticar, sentir y tratar de expresar lo sentido.

Por supuesto que los fallos fueron muchos, las críticas destructivas aún más, y los resultados tampoco fueron todo lo maravillosos que hubiéramos querido sobre todo por la falta de apoyo, entendimiento, y fe en la labor.

Pero dejando el plano pesimista de la cuestión también tenemos que decir que algunas cosas conseguimos:

– Participación de todo el Colegio en los Carnavales. El Departamento consiguió coordinar a todo el Colegio y unificó en torno al tema todas las áreas de expresión (exposiciones de trabajos de plástica, montajes de charangas por curso, disfraces...).

Pero lo más importante que logramos fue el despertar en el niño el gusto por la expresión y ver cómo su postura cerrada y triste de un principio fue transformándose en una postura abierta y alegre.

Por supuesto que los resultados pueden ser mucho mejores, y es por eso por lo que lanzamos este comunicado, pues lo que descubrimos fue que para que esta experiencia tome una cierta consistencia lo que realmente le falta es continuidad.

Lo que debemos pedir para poder caminar hacia una Pedagogía de la Expresión, y por tanto una calidad de enseñanza, en los Colegios Públicos es:

a) Un Departamento de Expresión, al frente del cual se encuentr el profesor que más capacitado esté, y con más entusiasmo imparta dichas materias. Este profesor deberá estar dispuesto a un continuo aprendizaje y especialización para ir mejorando cada día más la eficacia de su Departamento.

A este Departamento no sólo pertenecerá este profesor, sino que colaborarán y trabajarán juntos otros profesores: uno por departamento. De este modo cada departamento podrá beneficiarse de la expresión para impartir sus materias, logrando así una mayor motivación por parte de los alumnos: se aprende mucho mejor y con más alegría la Revolución Francesa recreándonos en ella, es decir, repartiéndonos los papeles, inventando una escenografía y representándola...

En este departamento se encontraría todo el material necesario para impartir sus áreas, incluyendo en éste una buena discografía y biblioteca que siempre tendrían que estar actualizadas. Este lugar no sería de uso exclusivo del profesorado, sino que a él tendrían acceso grupos de niños en horario extra-escolar para realizar trabajos de investigación dentro del campo de la música, de la plástica, y de todas las artes.

b) Una sala lo suficientemente grande como para hacer expresión corporal y poder preparar diferentes montajes teatrales, musicales... Es imprescindible que cuente con un pequeño escenario y tenga cabida para público.

Si todo esto se consigue, y los niños pueden contar con este Departamento desde que empiezan en preescolar hasta octavo, podemos asegurar que al cabo de los ocho años de permanencia en el centro contaremos con alumnos con una capacidad crítica, sin miedo a expresarse, sin temor al ridículo, e incluso con un gesto y un caminar más resueltos. Pero sobre todo habremos logrado sensibilizar al niño hacia la creatividad, potenciando las posibilidades de cada uno.

También podemos asegurar que si caminamos hacia una Pedagogía de la Expresión, la Escuela Pública transformará sus muros grises y tristes por otros con color y alegría.

LA PROGRAMACION EN EL AREA DE EXPRESION ARTISTICA. EXPRESION PLASTICA

AUTOR : Elvira Martínez
M.R.P. : Acción Educativa
C.A. : MADRID

1. LA SITUACION DEL AREA EN EL CURRICULUM ESCOLAR

Con la denominación de "Educación Artística", se incluyen en los Programas Renovados y en un mismo cajón, áreas tan dispares como la Música, la Dramatización y la Plástica.

Al unificarlas, han perdido la autonomía que las caracterizaba en la Ley del 70, restringiendo por lo tanto su identidad y sospecho que la inclusión del adjetivo "artísticas", más la aportación "subrealista" del área en el proceso de Evaluación continua del alumuno, implícitamente se conjuguen para que el maestro considere como una pérdida de tiempo el dedicarse a ellas.

Esta unificación, justificada en virtud de una falsa globalización, ha reducido las horas de aplicación en la escuela, y mucho me temo, que con la cortedad de miras que caracteriza al burócrata, esa globalización sólo esté justificada por el adjetivo "artísticas", como si la actividad vocal, la recreación de formas y colores y el equilibrio tónico, fueran un "hobby" en el proceso evolutivo del alumno

Esta restricción horaria supone, tanto una infravaloración de la Música, la Dramatización y la Plástica dentro del Curriculum escolar, como el olvido de que muchos factores del desarrollo del niño y de su aprendizaje, pasan obligatoriamente por y a través de ellas; y pueden confundir la función específica de cada una, que se verá reflejada en el diseño de la Programación, el posterior aprendizaje y en la evaluación de ese aprendizaje.

Si aceptamos que las áreas de Expresión —como prefiero seguir llamándolas— son un medio de comunicación, es decir un Lenguaje y que como tal Lenguaje poseen unos modos y recursos expresivos que las caracterizan, debemos aceptar que la inclusión de esos recursos, debe hacerse de forma sistemática, respetando en todo momento las características de desarrollo en los niveles motrices, perceptivos, intelectuales, afectivos, sociales, etc., del grupo de niños a los que se educa.

Esos niveles de desarrollo vendrían marcados por unos objetivos que el propio maestro debería confeccionar y utilizar según la dinámica del grupo que en ese momento va a enfrentarse al aprendizaje y por una motivación y unas técnicas que hagan posible la consecución de los objetivos propuestos.

2. POR QUE Y PARA QUE PROGRAMAR LA EDUCACION ARTISTICA

Es excepcional encontrar en un aula de EGB, la programación corta y sistematizada de las mal llamadas áreas de educación artística, quizás la causa, más que la dificultad de establecer una forma de programación diaria o semanal, podríamos detectarla en el valor que tanto la Administración como gran parte del cuerpo docente y la sociedad en general, dan a éstas.

Es difícil, cuando no existe un profesor "voluntario y especializado" que imparta el área a todos o algunos niveles educativos, controlar y por lo tanto valorar, la marcha global de dicha área.

Por otro lado, puede creerse que siguiendo las pautas del MEC en los Programas Renovados, o de las Comunidades Autónomas con sus propios programas, la labor educativa queda cubierta, o bien que, siguiendo un determinado libro de texto la programación no es necesaria.

Estas creencias y su aplicación indiscriminada ocasionan no pocos altibajos en el proceso de aprendizaje y más aún en el desarrollo global de la personalidad del niño.

Algunas de las causas que producen estos desajustes, son sin ser las únicas las siguientes:

1) **Falta de conexión-Administrativa entre los objetivos de cada Ciclo.** Sabido es que la falta de un planteamiento global y coordinado entre cada programa de cada área de cada ciclo ha creado, por obra y gracia administrativa un nuevo concepto "el ciclo-estanque"...

2) **Falta de conexión entre el profesorado de cada Centro.** A este desorden objetivos-ciclos, debemos sumar la frecuente falta de coordinación entre profesores, ya sea en un mismo centro, y hasta en un mismo nivel educativo de un Centro.

Generalmente se enseña según la metodología que más conviene al profesor y no al alumno. Y así, el niño va pasando de año en año y de método en método hacia el inevitable fracaso, que no deja de ser el fracaso de un sistema educativo, revuelto, discordante y contradictorio.

3) **Falta de conexión entre las necesidades reales de la escuela y del mundo editorial.** No nos cansaremos de decir que los libros de texto en las áreas que nos ocupan, son ni más ni menos que un gran negocio editorial. Ningún libro de texto dirigido directamente al alumno puede favorecer la expresión individual de éste.

Subyacen en ellos las ideas regresivas de imitación, copia, dependencia, estereotipos, por mucho que utilicen la palabra "creatividad"...

Los libros de texto son, en resumen, los instrumentos con los cuales, el profesor puede cubrir unas horas de actividad, sin llegar a plantearse el análisis de su trabajo y el de sus alumnos. Impiden por lo tanto el ejercicio enriquecedor de la programación globalizada, de la motivación, del diálogo y del respeto al trabajo y a la forma peculiar de cada uno de los individuos que trabajan.

Sólo pueden paliarse los altibajos en el proceso de aprendizaje, con una programación coherente que respete en todo momento el desarrollo evolutivo del alumno y que tenga como punto de partida la concepción de una educación integrada, en la que la Educación Artística y especialmente la "Expresión Plástica" cumpla el papel de medio que colabore en esa integración favoreciendo la comunicación del individuo y su desarrollo expresivo.

3. PASOS INICIALES PARA UNA PROGRAMACION

Partiendo del hecho de que la efectividad del trabajo depende en gran medida de una programación bien realizada, que debe sustentar sus bases en:

a) Los grandes objetivos del área: Desarrollar la capacidad de creación y expresión individual; Lograr una consecución equilibrada y dinámica de las etapas evolutivas del desarrollo gráfico.

b) Una consecuencia metodológica cuya formulación más esquemática sería: Las técnicas propias del área (instrumentos del lenguaje) deben supeditarse a la expresión del niño (al propio lenguaje).

La primera cuestión que se plantea es, ¿cómo se puede programar la expresión plástica?

En principio se deberán tener en cuenta la experiencia del alumno como individuo y las capacidades del grupo, respetando su desarrollo evolutivo y programando para potenciarlo según su ritmo.

Para ello será necesario comprobar si los alumnos han alcanzado los objetivos básicos del área. Enumeraría como objetivos básicos aquellos que respetan su evolución, estableciendo qué objetivos pueden dominar mejor, por estar basados en otros anteriores, organizándolos según niveles de dificultad. Es esta una actividad prioritaria y previa a la programación propiamente dicha.

Al igual que se hizo al determinar los objetivos, conviene tener una lista o relación de todas las posibles actividades que pueden realizar los alumnos, las técnicas que saben y manejan sin dificultad, aquellas que necesitan experimentación y las que se irán proponiendo para llegar al nivel deseado.

Es en este momento, donde se ponen en contacto todos los temas de trabajo de las demás áreas para cumplir en la medida de lo posible con el criterio de la nuestra: que sea un área globalizadora, porque la comunicación del individuo es global, el alumno debe servirse del área pública no sólo para expresar sus sentimientos, estados de ánimo, etc., sino también para transmitir ideas, conocimientos y respuestas críticas a esos conocimientos, así como para vivenciar sus relaciones con el medio.

Este enfoque —forma de expresión-lenguaje globalizador— debe contribuir en el cuadro general a ampliar el capítulo de actitudes necesarias para el desarrollo armónico de los aprendizajes.

Pero en la Expresión Plástica, la globalización debe ir alternada con:

a) Programación de actividades en las que la elección del tema sea libremente realizada por los alumnos (situación en la que podremos comprobar los logros adquiridos).
b) Temas que surjan espontáneamente, debido a un acontecimiento de máximo interés.
c) Programaciones de objetivos básicos para los cuales se deberán elegir, clasificar y distribuir aquellos temas que ayuden a ir cumpliendo dichos objetivos.
d) Programación de investigación sobre técnicas nuevas basando el trabajo en las conocidas por los alumnos.
e) Programaciones de temas que estimulen el pensamiento divergente.

Por último el trabajo real del aula, debe dar prioridad a la motivación, dejando que la realización del trabajo sea un medio y no un fin en sí mismo.

4. PASOS A SEGUIR PARA UNA PROGRAMACION A LARGO PLAZO

La programación a largo plazo constituye la enumeración de temas de temas de trabajo, de objetivos básicos que mejor desarrollen ese tema y la elección de la técnica más adecuada.

Creo necesario apuntar que la programación del área plástica, tal como la he experimentado, se parta de las formas tradicionales, ya que:

TEMA → TECNICA → OBJETIVO están íntimamente relacionados de tal forma que:

- del tema puede depender el objetivo a conseguir
- del tema dependerá la técnica a utilizar
- de la correcta elección de ambos dependerá que el objetivo sea fácilmente alcanzado.

Se entiende la programación larga como un posible camino a seguir, de características flexibles y no vinculantes, que en cierta medida diseñe la temporalización del trabajo, vinculando las sesiones o temas al área general de conocimientos del alumno como: la lengua, la sociedad, la naturaleza, etc., escogiendo aquellos temas que faciliten tanto la expresión oral, como las relaciones, observaciones, clasificaciones en cuanto a tamaño, cantidad, color, proporción, forma, etc., en el paso motivador, así como el dominio del esquema gráfico, la estructura del espacio y la investigación de los elementos en el proceso de realización.

5. EJEMPLO DE UNA SESION DE EXPRESION PLASTICA-PROGRAMADA

a) **Primer paso**. Confección de una lista de temas que favorezcan aquel aspecto del núcleo de trabajo que más interesa recalcar. En el ejemplo que se propone, hemos seleccionado "El agua", ya que ofrece múltiples variantes que pueden ser aplicadas desde el C.I. hasta el C.S. (Ver cuadro adjunto).
b) **Segundo paso**. Determinar qué tipo de desarrollo Imaginativo favorece cada tipo de trabajo:
   — Desarrollo imaginación constructiva.
   — Desarrollo imaginación descriptiva
   — Desarrollo imaginación narrativa.
c) **Tercer paso**. Determinar qué técnica favorece el desarrollo del trabajo atendiendo a un mayor control de esa técnica por parte del alumno y a las posibilidades de experimentación que ella permita.
d) **Cuarto paso**. Seleccionar aquellos objetivos básicos que mejor ayuden al tema y a la técnica escogidos.

Es en la motivación en donde deberemos recalcar esos objetivos y lanzar otros, que puedan ser captados por alumnos del grupo.

Al seleccionar los objetivos básicos deberemos tener en cuenta que el área plástica intenta conseguir trabajos que demuestran cómo es, qué siente, cómo vive, qué piensa, cómo relaciona el alumno que realiza la actividad.

e) **Quinto paso**. Señalar aquellos temas aptos para el trabajo individual, los que pueden ser utilizados para trabajos en pequeño grupo y los de gran grupo.

Una vez confeccionada la lista de temas, debemos escoger aquel que más interesa al trabajo globalizador, por enunciar característocas que posiblemente sea necesario asegurar.

f) **Sexto paso**. Al programar la motivación del tema escogido, deberemos apuntar aquellos puntos básicos que en cierta medida hagan referencia a los objetivos seleccionados, teniendo en cuenta que la motivación de: formas, tamaños, colores, relaciones, sensaciones, y todas las posibilidades de integrar elementos cognoscitivos del tema, son formulaciones necesarias.
g) Séptimo paso. La técnica. Si se considera necesario, la técnica deberá motivarse fundamentalmente para orientar el trabajo de los más inseguros, de aquellos que tienen problemas para usar su libertad de expresión. Se debe tener en cuenta que los criterios estéticos del maestro deben estar subordinados siempre a las necesidades de los alumnos y sobre esta premisa deben programarse las técnicas que serán consideradas siempre como un medio y no como un fin.
h) **Octavo paso**. Elección de los criterios de evaluación de la programación y de nuestra actitud en el aula.
i) **Noveno paso**. Elaborar la lista de material necesario para realizar el trabajo satisfactoriamente.

PARA EL NUCLEO DE TRABAJO "EL AGUA"

TEMAS	DESARROLLO IMAGINATIVO	TECNICA	OBJETIVOS BASICOS	TIPO TRABAJO
El granjero	D.I.C.	ARCILLA	Esquema corporal	T.I.
El granjero	D.I.D.	CERAS	Esquema corporal	T.I.
Riego la huerta	D.I.D. y C.	COLLAGE	Esquema corporal-espacio-color	T.I.
Saco agua del pozo	D.I.D.	CERAS/TEMPERA	Esquema corporal espacio-color	T.I.
Bebo en una fuente	D.I.D.	CERAS/TEMPERA	Esquema corporal detalles-color	T.I.
Hago una jarra para agua	D.I.C.	ARCILLA	Relación forma-función	T.I.
Comienza a llover y el río nos inunda	D.I.N.	CERAS	Color-espacio esquema varios	P.G.G.
El río y mi barco de papel	D.I.C. y D.	COLLAGE MIXTO	Proporción de formas-color-espacio	T.I.
Veo saltar los peces en: el río, el pantano, la cascada el estanque	D.I.D.	COLLAGE MIXTO	Estudio animales proporción-espacio-color	P.G.
Las ranas en su charco	D.I.D.	CERAS/TEMPERA	Estudio de animales color-espacio	T.I.
Ayudamos a los bomberos	D.I.N.	CERAS/TEMPERA	Esquema corporal-espacio-color	P.G.
Construimos un embalse	D.I.C.	COLLAGE	Proporción. Relación forma-función	T.P.G.
Diseñamos un nuevo sistema de riego	D.I.C.	COLLAGE MIXTO	Idem.	Idem.
Tenemos sequía	D.I.D.	CERAS/TEMPERA	Color-espacio	T.I.
Después de un día lluvioso aparecen setas y caracoles	D.I.D.	TEMPERA/IMPRESION	Color-espacio-animales	T.I.

PROGRAMACION EXPRESION PLASTICA

UNIDAD TEMATICA: EL MAR	NIVEL: CICLO MEDIO
TEMA: "BUSCO PECES EN EL FONDO DEL MAR"	TIEMPO: 1 sesión de 45 o 60 min.
TRABAJO INDIVIDUAL P.G. - G/G	DESARROLLO IMAGINACION DESCRIPTIVA
OBJETIVOS BASICOS	OBJETIVOS SUGERIDOS

ACTITUD

Desarrollar la imaginación descriptiva

CONOCIMIENTO

Progresar en el desarrollo del esquema corporal
Representar a nivel gráfico animales y su medio

HABITOS Y DESTREZAS

Acostumbrarse a enriquecer los ejercicios

MOTIVACION

1) Motivar el tema general
2) Motivar los detalles del tema
   —animales: forma, color, proporción
   —ambiente: color, luz, detalles
   —esquema corporal, posiciones, gestos, sensaciones, etc.

TECNICAS

MIXTO CERAS/TEMPERA

1) Pintar con pincel el papel o soporte.
2) Pintar con ceras los detalles, peces, esquema corporal, rocas, etc.

CRIT. EVALUACION

- Motivación dinámica y abierta.
- Detalles ampliados y riqueza temática.
- Técnica adecuada.
- Objetivos alcanzados por el % de la clase.

MATERIAL

Papel soporte blanco.
Tempera colores azules, verdes y amarillos.
Pinceles, esponjas, agua.
Ceras de todos los colores.

Quisiéramos llevar al ánimo de todos, que la necesidad de una programación del área de expresión plástica, dentro de las actividades artísticas, no supone realizar cuarenta trabajos iguales, si tenemos cuarenta alumnos en clase.

Lo que comunicamos es el resultado de una experiencia de sistematización del trabajo educativo, para que de verdad, todas las áreas lleven a la educación integral de la personalidad del niño y no a la enseñanza, entendida como simple transmisión de conocimientos.

Con la seguridad de que la programación de un trabajo de expresión no significa en ningún momento una cortapisa para el proceso creador del alumno, si no por el contrario, una forma de ejercer la libertad y la crítica, utilizando caminos educativos, y poniendo en revisión cada día el trabajo realizado es por lo que presentamos esta aportación, con la voluntad de hacer de la Educación Artística, un área integradora, un proceso libre de tensiones en una escuela cada día más mediatizada.

EL COMIC EN EL AULA

AUTOR : Juan Delgado
M.R.P. : Acción Educativa
C.A. : MADRID

1. EL PORQUE DEL COMIC EN LA ESCUELA

Los programas que se desarrollan en los centros de E.G.B. del área de Expresión Plástica consideran, normalmente casi en exclusiva, las técnicas y medios de creación de las obras plásticas tradicionales: pintura, escultura, etc... es decir, las técnicas empleadas en las obras de arte clásicas admitidas por todos como tales.

Sin tener en cuenta que existen una serie de obras plásticas y de técnicas nuevas que tienen hoy día mayor influencia sobre el ciudadano medio que las anteriores, y que de manera sistematica son dejadas de lado por los planes de estudio.

Estas obras plásticas son las que se han dado en llamar "imágenes culturales" (utilizando el término de imagen exclusivamente para las obras impresas y para las tramas fotográficas), olvidando que desde el punto de vista del receptor-sujeto que las observa más imagen es toda percepción visual. Por lo que toda obra plástica, todo aquel producto de la expresión plástica es y será siempre una imagen.

La imagen plástica ha existido siempre, la diferencia está en que hoy día existen algunas que han ido estructurando un lenguaje propio y unos canales de recepción masificada, como son las que producen los "mass media": cartel, comic, cine, televisión, etc... Estas mágenes modernas se han desarrollado de tal forma que han creado unos lenguajes altamente codificados. El desconocimiento de esos códigos hace que el receptor se encuentre indefenso y sin posibilidades críticas ante el mensaje, mediatizando y modificando su conducta e incluso creando necesidades nuevas.

La necesidad de que el alumno utilice en sus t abajos expresivos estas imágenes, reconozca sus códigos y pueda dar una respuesta individual, crítica y creativa, viene siendo planteada, desde hace tiempo, por un gran número de profesionales de la enseñanza sin que hasta ahora hayan encontrado eco sus demandas.

Este trabajo, sin prescindir de la importancia de los demás medios, pretende analizar las posibilidades educativas derivadas de la experiencia sistematizada de introducción del mundo del comic en la escuela.

El comic o historieta, medio de comunicación gráfico de gran difusión en la sociedad actual, es uno de los más cercanos al niño, ya que constituye casi siempre sus primeras lecturas. Esto hace que el inconveniente de cierto grado de codificación (utilización de recursos expresivos propios, con significado constante) pueda ser salvado porque el contacto desde temprana edad posibilita que el niño conozca perfectamente, por experiencia práctica, no racionalizada sus mecanismos expresivos.

El hecho de que la realización de comics ofrezca al alumno otros recursos y posibilidades expresivas y creativas, sin grandes dificultades y sin costes económicos adicionales, justificaría por sí mismo su utilización en la escuela.

2. EL COMIC ACTIVIDAD PLASTICA

Aparte de los motivos anteriormente apuntados como justificación, existen otros de gran importancia, ya que colaboran al desarrollo de la expresión plástica del niño y a la ampliación de su curriculum, como es el siguiente:

— Ser un medio que desarrolla a la vez la imaginación descriptiva y narrativa, es decir que permite describir hechos, situaciones, acciones y personajes y establecer al mismo tiempo sucesicnes espacio-temporales o secuencias lógicas.

En este sentido, es importante tener en cuenta que, en edades anteriores al ciclo superior, el encadenamiento de escenas es, en el niño, rudimentario, pero el progresivo desarrollo de la interiorización de las situaciones espacio-temporales hace que el alumno de sexto de E.G.B. en adelante pueda estar en condiciones de utilizar un lenguaje narrativo plástico coherentemente estructurado.

Ayudar a desarrollar este lenguaje plástico narrativo, no es sólo importante con vistas al refuerzo de la percepción espacio-temporal y temporal histórica, sino que también es de gran ayuda para reforzar los mecanismos narrativos del lenguaje oral y escrito.

3. COMO INTEGRAR EL LENGUAJE DEL COMIC EN LAS ACTIVIDADES DEL CURRICULUM ESCOLAR

No se trata por tanto de proponer la realización de comics en el aula como una actividad circunstancial u ocasional, sino su uso como una técnica expresiva más, que programada de forma periódica entre las demás técnicas y recursos plásticos, facilite la consecución de los objetivos que el área de expresión plástica debe cubrir dentro del curriculum escolar.

Pero, además de posibilitar la consecución de objetivos plásticos, las especiales característica de los recursos expresivos del comic, favorecen la integración con otras áreas.

Especificando más en este sentido de integración expresiva, interesa recalcar el papel que el comic puede cumplir en el aula como:

a) soport de la actividad literaria
b) refuerzo del área de lenguaje
c) medio de respuesta de interpretación vivenciada de la adquisición de conocimientos de sociedad y naturaleza.

3.1. LOS NIVELES DE GLOBALIZACION LITERARIA

Roman Gubern define el comic como "una estructura narrativa compuesta por pictogramas en los que pueden integrarse elementos de escritura fonética".

Para Gubern el pictograma es un conjunto de signos icónicos, es decir, la viñeta con su planificación correspondiente.

Según estas afirmaciones el lenguaje de los comics está formado por imágenes y también por un texto escrito, por lo que se le puede considerar un lenguaje mixto.

Un lenguaje mixto formado por: un lenguaje icónico; un lenguaje literario.

Este lenguaje mixto produce lógicamente una lectura mixta. Proceso de lectura totalmente característico del comic y al que Antonio Lara llama "lectura visión", en la que se produce una integración dialéctica de los dos lenguajes al introducirse los textos explicativos y los diálogos dentro de la misma imagen.

En esta integración, sin embargo, existe siempre un predominio de la imagen, el texto sirve de apoyo a esa imagen y a veces el texto mismo es imagen.

El ser un medio de comunicación mixto, permite globalizar perfectamente en la actividad escolar las áreas de lenguaje y expresión plástica.

Esta globalización se da fundamentalmente en dos niveles:

a) Una realización plástica narrativa, con una línea argumental y una estructuración espacio-temporal coherente, necesita la realización previa de un guión escrito, que desarrolle la idea que posteriormente se va a expresar con imágenes. Es pues, este primer paso dentro de la actividad, de orden fundamentalmente lingüístico.

b) El segundo nivel de globalización se produce en el hecho de que en el comic se dan la simultaneidad de unos textos previamente sintetizados en función de su importancia, con unas imágenes plásticas, de modo que formen un todo interpretable.

En el comic la existencia de imágenes evita el tener que describir literariamente paisajes, personajes y ambientes, por lo tanto la función explicativa del lenguaje se limita a enlazar unidades visuales (viñetas) mediante pequeñas notas, que suelen tener una finalidad temporal (paso del tiempo) o espacial (cambio de lugar).

La función del texto en el comic consiste fundamentalmente en:

— Desarrollar el diálogo de los personajes que debe existir solamente cuando sea necesario y que debe ser lo suficientemente reducido para que no intercepte la imagen gráfica. Esta necesidad hace que el niño deba sintetizar y reelaborar el primer texto, realizado en el guión.

— Reducir la polisemia de la imagen: toda imagen gráfica tiene de por sí un cierto grado de ambigüedad que hace que pueda tener distintos significados, tanto a nivel denotativo como connotativo. Es también, un trabajo de orden lingüístico el buscar la frase que mejor complemente la imagen gráfica.

— Servir de apoyo a la imagen mediante la doble lectura ya apuntada.

Los dos niveles de globalización lingüística analizados se dan siempre en la realización de comics en la escuela, pero puede producirse un tercer nivel, al utilizar la técnica del comic para representar plásticamente un texto literario, ya sea un poema de autores que los alumnos hayan estudiado en la clase de lenguaje o textos escritos por ellos mismos.

Por todo lo apuntado anteriormente, pienso que no sólo debe utilizarse el comic en la escuela como una actividad plástica más (por ser más próxima al niño y más actual que muchas otras que normalmente se utilizan) dentro del curriculum como técnica que favorece el cumplimiento de unos objetivos expresivos y de adquisición de recursos puramente plásticos, si no que favorece la integración de dos técnicas expresivas: la literaria y la plástica.

Para la utilización del comic como apoyo al área de Lenguaje pueden usarse multitud de actividades, desde la más simple, que puede corresponder a los primeros niveles:

a) Creación de nuevas onomatopeyas, que corresponden a sonidos habituales.

b) Intentar reconstruir una narración utilizando una historieta a la que hayan suprimido bocadillos y textos de apoyo.

c) Realizar una narración secuencializada a partir de dibujos ya existentes a los que haya que añadir globos y textos de apoyo.

A las más complejas:

d) Que incluyan la realización de guiones previos o de adaptación de un texto literario. Un ejemplo: comics basados en textos de Cortazar.

3.2. LOS CONTENIDOS DE SOCIEDAD COMO FUENTE DE CREACION DE COMIC

En este sentido, el comic, puede ser un magnífico vehículo de recreación e interpretación personal de esos contenidos.

No sólo la Lengua puede globalizarse con la técnica del comic. A nivel temático las áreas de Naturaleza y Sociedad ofrecen, por sus propios contenidos, temas sugerentes, donde el alumno puede aplicar su capacidad de creación, reelaborando, reinterpretando y dando su propia visión de los conocimientos objetivados.

a) Los temas históricos.
b) Los procesos de obtención de recursos alimenticios o industriales.
c) Los ciclos de la Naturaleza.
d) El equilibrio ecológico,
etc...

pueden ser transplantados a la historieta de forma creativa y enriquecedora. Ejemplo: Comic sobre el feudalismo.

4. PROCESO DE INTRODUCCION EN EL AULA

Como paso previo a la realización de comic en el aula, serán necesarias unas sesiones de trabajo encaminadas al conocimiento, por parte de los alumnos de los recursos propios del comic.

Analizando por separado los componentes de los códigos en función de su intencionalidad expresiva.

Dentro del código icónico es importante analizar:

— viñetas
— encuadres
— planos
— código gestual
— figuras cinéticas

Dentro del código literario:

— los bocadillos o globos
— los cartuchos o textos de apoyo
— las onomatopeyas

sin olvidar que a veces el texto cumple una función icónica (la distinta rotulación de las letras tiene una significación distinta) y la imagen, funciones verbales como en el caso de los ideogramas que son trasposiciones de enunciados verbales a imagenes.

La forma de realizar este análisis previo puede resolverse de distintas maneras, según las posibilidades y medios de los que se disponga en el aula.

El método más directo consistiría en un primer paso de recopilación de distintos tipos de tebeos o historietas por parte de los alumnos, estableciendo un fondo de consulta. Y un segundo paso en el que mediante equipos de trabajo se fuesen clasificando y analizando los distintos recursos.

Ejemplos:

— Agrupar los distintos tipos de planos: plano general, plano entero, plano tres cuartos, primer plano, plano detalle... y observar qué finalidad tiene cada uno de ellos y en qué momento se utilizan dentro del contexto de la historia que se narra.
— Agrupar rostros de personajes según gestos (ira, risa, etc...) y observar qué grafismos caracterizan a cada gesto.
— Recopilar ideogramas, etc...
— También pueden utilizarse, previo fotografiado de cada uno de los componentes de los códigos, pequeños audiovisuales que además de servir para analizar los recursos, introduzcan motivacionalmente al comic y a su técnica.

5. LA REALIZACION

Aconsejamos, en función de nuestra experiencia, tres pasos:

1) **Guión.** El niño debe escribir un guión o esquema que desarrolle la idea que se le ha ocurrido.

Debe ser como una especie de cuento esquemático en el que se indique lo que se va a ver en las viñetas y los diálogos correspondientes.

Se puede construir como los guiones profesionales dividiendo el papel en dos y redactando en la parte izquierda lo que se verá en la viñeta y en la derecha los diálogos.

La longitud de la historia dependerá del tamaño que se va a dar a las viñetas.

La razón es obvia, si tiene una longitud excesiva, el niño llegará a cansarse en su realización plástica, perdiendo todo el interés por su obra y mermando la capacidad de expresión.

2) **Bocetos.** El siguiente paso consistirá en hacer un borrador de cada viñeta utilizando cuartillas o medias cuartillas.

Este borrador podrá hacerse con rotuladores, lápices plásticos o ceras.

Este paso es fundamental para lograr una composición plástica y una función expresiva en el comic. Metas que se consiguen mediante la planificación y montaje y que es imposible lograr sin una visión bocetada de todo el conjunto de la historia.

3) **Montaje.** El montaje es la operación de relacionar viñetas buscando una fluidez narrativa.

Es pues, una interacción dinámica: una relación mutua entre los encuadres.

El montaje es fundamental en el comic ya que de él dependerá:

a) la comprensión de la historia
b) el ritmo y dinamismo de la historia
c) el efecto plástico-estético.

a) **La comprensión de la historia.** En el comic, una viñeta no significa nada, cada encuadre ha de ser pensado y realizado de acuerdo con el resto.

En relación con este punto, una vez hecho el borrador de la historia, el paso que correspondería sería hacer un estudio de la planificación, es decir, sobre los esbozos de viñetas, estudiar qué tipo de plano va mejor a cada una. Esta elección dependerá de lo que se desee expresar o destacar, a lo largo de la historia.

b) **El ritmo y dinamismo de la historia.** Como hemos visto, en el comic, el espacio está definido por la viñeta. El tiempo (serie de momentos que forman el transcurso de la acción), se transmite al lector por el montaje.

El tiempo se crea por la selección de los momentos más importantes y abandono de los superfluos.

Con relación a este punto, deben estudiarse en el boceto algunas modificaciones:

— Si la historia no queda suficientemente explicada con las viñetas del borrador, habrá que añadirle las necesarias.
— Si hay algunas reiterativas o que no son necesarias en el discurso de la historia, deben suprimirse para evitar lentitud y pesadez.

c) **Efecto plástico-estético.** El montaje, además de la función espacial y temporal, cumple una función estética. La distribución de las viñetas en la página del comic, las distintas composicones y montajes que se pueden hacer, y el juego que permite la modificación de la forma de las viñetas, pueden producir efectos plásticos y visuales de gran poder de atracción.

Una vez planeado el montaje que vamos a dar a la historia se pasará a la realización plástica del mismo.

Por último, para realizar técnicamente el comic, pueden usarse rotuladores, grafos, etc., si se realizan en pequeño formato; o tempera, pintura acrílica, acuarela líquida, si se realizan en gran formato (tipo mural), es este formato, el que considero más adecuado, ya que permite el montaje por pegado de viñetas, el trabajo en equipo, el uso del color espontáneo, y requiere menos destreza gráfica.

ANALISIS A LA SITUACION ACTUAL DEL AREA DE EXPRESION ARTISTICA EN LA E.G.B. Y PROPUESTA ALTERNATIVA

AUTOR : Grupo de Expresión Artística
M.R.P. : Escuela de Verano de Aragón
C.A. : ARAGON

En la situación actual de este área, al menos en lo que a nuestra región se refiere, inciden varios pero inter-relacionados aspectos. Consideramos interesante analizar esta problemática desde cuatro planos diferentes que separamos como concesión a una mayor claridad en nuestra exposición pero que hay que entenderlos dentro de un mismo contexto.

El punto de partida será la situación a nivel legal; esa legalidad genera unos planteamientos teóricos que producen unos supuestos prácticos que, finalmente, chocan o, por lo menos, son incoherentes con la realidad. Todo lo que se plasma en un Real Decreto Ley queda en agua de borrajas —verdura aragonesa por excelencia— al final de este recorrido.

Sigamos el proceso.

a) **El Area de Expresión Artística a nivel legal**: Actualmente están en vigor los Programas Renovados (R. Dt.º 710/82, del 12 de Febrero del 82) para preescolar —que aún no es obligatorio— y ciclos inicial y medio y luego tenemos, para la segunda etapa, la Ley General de Educación de Villar Palasí (año 1970). Esta última ni tan siquiera contempla este Area y por lo tanto lo que se haga en segunda etapa queda sin reconocimiento o cobertura legal e incluso "legalmente" nada puede hacerse. En el otro decreto sí que aparece pero queda excluida de las "enseñanzas mínimas obligatorias" lo cual es una incongruencia con lo que el propio Ministerio de Educación dice al presentar el Area que nos ocupa. Textualmente dice:

"La formación integral del alumno no puede entenderse sin prestar especial cuidado a la capacidad expresiva, la emotividad, los sentimientos, las vivencias y los recuerdos..." (Revista Vida Escolar n.º 216).

La cosa se complementa con la inexistencia legal de profesores capacitados para impartir Expresión Artística puesto que en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado no se da esta materia, el PRONEP/EGB se ha limitado a organizar dos cursos (uno el pasado año y otro en fase de selección de cursillistas) por la UNED de 250 plazas c/u para todo el territorio nacional y alguno más en directo, naturalmente en Madrid. El resto han sido los consabidos cursillos de unas horas a través de los ICES y puede que algo más de lo que no tenemos noticia. No nos parece una manera adecuada de atender las necesidades de profesorado. Nos cuestionamos seriamente los resultados de los cursos a distancia y más aún la de los cursillos intensivos.

b) **A nivel teórico**: En las escuelas se imparte una educación artística en tres campos: Musical, Dramático y Plástico. Se califican unas enseñanzas siempre con notas de suficiente para arriba, se alcanzan unos objetivos y según esto parece ser que los escolares españoles pueden ponerse como ejemplo de sensibilidad musical, gusto por la belleza, consumados artistas, ... Al menos esas notas así lo atestiguan. Teóricamente todos los alumnos de E.G.B. tienen una suficiente educación musical, dramática y plástica; teóricamente en cada centro hay un profesor especializado en música, teatro y plástica, teóricamente, por tanto, en todos los centros se hace música, teatro y plástica.

Teóricamente, también, en todad las ciudades, barrios, pueblos..., se hacen las actividades de música, teatro y plástica que generan esas dotes que para lo artístico tiene el escolar español.

Todo esto, en la Unesco al menos, debe resultar muy brillante.

c) **A nivel práctico**: Unicamente las iniciativas personales, la creación de Grupos de Trabajo en los Movimientos de Renovación Pedagógica, los intentos de algún que otro ayuntamiento y la existencia de colectivos (alguno de profesionales del mundo artístico) que han comprendido la importancia y necesidad de una educación artística en el proceso de formación integral del alumno, generan los pocos trabajos prácticos que se realizan. El resto es una absurda mentira. Es un engaño que afecta nada menos que a 8.000.000 de escolares.

d) **A nivel real**: Las calificaciones son falsas, las actividades artísticas inexistentes, los profesores que hacen algo son islas aisladas, abandonados a sus propios recursos, acosados por una sociedad que infravalora el trabajo, que lo considera una pérdida de tiempo. Hay veces en que, en el foso sin fondo que son las actividades extraescolares surge algún núcleo de actividad pero paralelamente a esto hay que denunciar la prolífica existencia de los llamados "Centros o talleres de expresión" que han comercializado la Educación Artística, el intrusismo de personas que llegan a las escuelas con unas miras inadecuadas, que aunque sean unos estupendos profesionales no saben transmitir, salvo excepciones, sus conocimientos, el negocio editorial que se hace con la proliferación de libros anti-creativos y sobre todo la inhibición de la administración para paliar este estado de cosas.

Este apretado recorrido no pretende ser un canto al pesimismo sino una exposición realista de una problemática que puede empezar a resolverse.

Frente a todo esto hay alternativas válidas, reales, situadas en el aquí y el ahora. Hoy por hoy podemos empezar a recorrer el camino mientras esperamos las respuestas de los organismos competentes.

Proponemos, desde una perspectiva de dos años de trabajo continuado, una dinámica de trabajo.

Nuestro punto de partida: ¿Qué es lo que se puede hacer cuando la educación ha echado a perder todo el proceso evolutivo del hombre?

Una postura lógica sería la de la desescolarización, el "desarrollo de la escuela" que propone Ivan Illich. Pero esto llevaría consigo un cambio total social que supone el romper los esquemas de trabajo y la vida de relación. Alternativa que nosotros no nos atrevemos a plantear. No por no ser deseable sino por parecer utópica en la actualidad.

Admitiendo la escuela como institución dentro de la cual tenemos que desarrollar nuestra labor nos hemos planteado como meta la búsqueda y potenciación de todas las formas de expresión para sacar la escuela de su actual academicismo que convierte al niño, en persecución de su currículo, en una especie de robot que a base de potenciar únicamente su expresión hablada, ha olvidado las otras formas de comunicación.

Intentamos no caer en el error de enseñar a jugar al niño, ya que el juego es algo que se basta a sí mismo y no emplearlo como terapia, a no ser que consideremos que la educación se ha convertido en problemática, siendo en tal caso la pedagogía terapéutica la auténtica educación. Buscamos desaprender lo aprendido para por medio del juego primitivo descubrir otras formas de comunicación y expresión que lleven a otras formas de relación.

Así vemos que el niño entre los dos y los cuatro años, a través del juego, dejándose llevar por la fantasía y sin preocuparse por la realidad, empieza a poner metas a sus acciones. Ya más mayor este mismo niño va a convertir su juego en trabajo y esta nueva forma de juego no debería romper con la fantasía porque interrumpe el proceso y convierte el trabajo en una especie de castigo, tal como actualmente es.

Nuestra propuesta de trabajo: Consideramos básico trabajar en tres direcciones.

a) **Investigación y recopilación de materiales**. Formar una biblioteca y discoteca con todo lo que hay publicado sobre el tema. Leer y comentar cada uno de los libros y de cada uno de ellos hacer una crítica objetiva y una guía sobre su utilización en cada caso. Además de su lectura aplicar sus técnicas y ejercicios en las aulas para tener, en todo momento, un contraste claro entre la teoría y la práctica. A partir de este material y con las aportaciones que la aplicación práctica genera elaborar

fichas, apuntes y lo necesario para engrosar este fondo documental. Este fondo será dado a conocer con las oportunas publicaciones o préstamos a quienes se interesan por el tema.

b) **Desarrollo de técnicas de trabajo**. Los interesados en este trabajo constituirán grupos que se reunirán con una periodicidad regular para realizar, juntos, los ejercicios que se piensan aplicar a los chavales, analizar la edad a la que pueden ir dirigidos, los aspectos que potencia y desarrolla (creatividad, desinhibición, equilibrio, expresión, ...), las posibles variantes que tiene, las dificultades que plantea, ... en definitiva se trata de estudiar a fondo y desde todos los planos posibles todos y cada uno de los ejercicios o actividades que se propongan. Al mismo tiempo se desarrolla teóricamente lo que después se va a llevar a la práctica para complementar el apartado A.

c) **Autoformación**. Estos grupos desarrollarían una labor autoformadora apoyada en la experiencia diaria en las aulas, en la puesta en común de sus trabajos y aportaciones, en el intercambio de técnicas y recursos didácticos y paralelamente asistirían a encuentros, seminario o cursos que se organizasen sobre el tema.

Son las líneas básicas de trabajo que nuestro grupo ha seguido.

No podríamos concluir si no fijamos unas metas a conseguir. Para nosotros hay unos mínimos exigibles y necesarios.

1.º La creación en cada provincia de un seminario de investigación permanente sobre la Expresión Artística en la escuela.

2.º Recabar el apoyo administrativo en dos vertientes. Una normativa legal que regule correctamente esta Area de Expresión y la dotación económica y de materiales precisos para los seminarios citados y para la práctica de actividades artísticas en los centros. No hay nada en nuestras escuelas.

3.º Introducción de esta especialidad en los planes de estudios de las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

4.º Información clara y coherente a la sociedad para superar la infravaloración a que está sometida el Area de Expresión Artística.

5.º Exigir la presencia de la Educación Artística con una entidad propia en el proceso educativo.

Son las bases mínimas que hay que sentar para hacer una realidad del actual estado utópico de cosas.

EXPERIENCIAS DE UN TALLER DE PINTURA EN LA ESCUELA

AUTOR : José Juan Fernández Mancera
M.R.P. : Escuela de Verano de Extremadura
C.A. : EXTREMADURA

1. LUGAR DE LA PINTURA EN LA ESCUELA

Tradicionalmente se ha considerado a la pintura como una de las "Marías". Esta desvalorización ha venido dada por una serie de factores entre los que podemos destacar:

a) La escasa o nula preparación recibida por los profesores en las Escuelas de Formación del Profesorado.
b) El olvido de las Areas de expresión en favor de las instrumentales.
c) El refuerzo de esta situación por parte de la familia que considera que "Pintar es jugar en la Escuela" y en Preescolar "No se aprende, se pasan el día pintando".

La revalorización, en los nuevos programas educativos, de las Areas de expresión no pasa, en buena parte, de ser una declaración de buenas intenciones, habida cuenta que la práctica de estas supone unos medios técnicos, materiales, preparación profesional y una serie interminable de requisitos de los que carecen los actuales Centros Públicos.

2. NECESIDAD DE LA PINTURA EN LA ESCUELA

La necesidad de la práctica del dibujo y la pintura en la escuela viene determinada porque el dibujo es en el niño una actividad primaria, un modo de jugar, expresarse, crear y aprender. Destacaríamos cuatro aspectos:

a) **Madurativo**: El dibujo es un factor primordial para alcanzar la madurez del niño; éste juega con lápices de colores, informándonos de los conocimientos que tiene del mundo que les rodea y va enriqueciendo el dibujo con los nuevos conocimientos que adquiere.
b) **Psicológico**: Mediante el dibujo expresa sus sentimientos y observándolos podemos conocer sus problemas, intereses, ambiente en que vive, etc.
c) **Auxiliar de las demás áreas**: Al niño le gusta pintar y por lo tanto el dibujo debe ser una parte importante de cualquier área de conocimientos, por él se llega a comprender mejor su enseñanza, y facilita el aprendizaje.
d) **Medio de expresión creativa**: El alumno debe utilizar este medio de expresión durante toda su escolaridad y enriquecerlo mediante el conocimiento de técnicas y materiales apropiadas para no aprender del fracaso.

3. EL TALLER DE PINTURA DEL COLEGIO PUBLICO "MAURICIO TINOCO"

El C. P. "Mauricio Tinoco" de Los Santos de Maimona, es uno de los tres de esta localidad, tiene 14 unidades distribuidas en 4 edificios, con una matrícula de 380 alumnos, y un área de influencia sobre la zona socioeconómica más deprimida de esta sociedad rural. Su claustro, con una media de edad de 34 años, está comprometido con la Renovación Pedagógica, siendo parte de sus componentes organizadores de las ocho ediciones de la Escuela de Verano de Extremadura y fundadores y directivos de la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura". Uno de sus componentes: José-Juan Fernández Mancera, pintor y hombre de profundas preocupaciones por estas áreas de expresión, inició en el curso 1979/80 el Taller de Pintura.

El local donde está ubicado es un aula de 35 m^2, que por primera vez, en el curso 1983/84, se tiene en exclusiva, habiéndolo compartido en los anteriores con la biblioteca y taller de pretecnología del Centro. Los aspectos económicos y de material han sido hasta ahora los más graves inconvenientes para su funcionamiento. En estos cuatro años sólo se ha recibido un escaso lote de material del Ministerio y éste ha funcionado con una subvención escasa de la Asociación de Padres, algunos pagos puntuales del Ayuntamiento y la poca que puede prestarle el Centro, cuyos recursos económicos, como los de todos los Centros Públicos, son exiguos. A eso se le añade una aportación casi simbólica de los alumnos 10 ptas. semanales. Esta carencia ha sido suplida con la ayuda interrelacionada del taller de pretecnología que ha permitido que los propios alumnos se construyan algunos caballetes, raspadores, instalación de luces, arreglo de mesas viejas, acondicionándolas con tableros para el dibujo, construcción de marcos, etc., a pesar de que en dicho taller los medios son tan precarios como los de la Pintura.

3.1. HORARIO Y ALUMNADO

El taller nace como una actividad extraescolar y por tanto se desarrolla en horas no lectivas de lunes a viernes de 12.30 a 1.30. Como quiera que el desarrollo del programa adjunto requiere una continuidad en el tiempo se prefirió que los alumnos —entre 20 y 25— fueran de cursos intermedios a fin de que pudieran terminar el programa conjuntamente con su escolarización, se empezó en 2.º y ahora la mayoría corresponden a los cursos de 5.º y 6.º.

Pese a las dificultades económicas que han obligado a cerrar el taller en ocasiones y a ralentizarlo otras, pues el consumo de material es enorme, las experiencias del mismo han sido explicitadas en tres cursos en la Escuela de Verano de Extremadura y culminada con una exposición de obras de los niños en la última Edición. Como nota anecdótica y significativa el 90 % de los cuadros expuestos carecía de marco, debido a la "boyante" economía del taller.

3.2. ORGANIZACION

El Taller está organizado en una cooperativa formada por los alumnos que asisten al mismo y que nombran en asamblea dos tesoreros y dos encargados de material cuyas funciones son:

— Tesoreros: llevar la contabilidad, cobrar las cuentas, comprar el material necesario e informar a la Asamblea de la marcha de la tesorería mediante balances mensuales.
— Encargados de Material: cuidar del orden, limpieza y conservación del material, controlar las necesidades y facilitar una lista a los tesoreros. Llevar el diario de clase, inventario del material e informar a la asamblea del estado del material.

3.3. OBJETIVOS

El objetivo general es el perfeccionamiento de la personalidad del individuo a través de la libre expresión de sus sentimientos y creatividad, utilizando como instrumento el dibujo y la pintura en todas las técnicas apropiadas para la edad de los alumnos.

Objetivos específicos:

a) Educación de la mano (pre-dibujo).
b) Conocimiento teórico-práctico de las bases del dibujo: orientación espacial, cálculo de dimensiones, encuadre y composición, luz sombra, perspectiva, etc.
c) Conocimiento teórico-práctico de las bases de la pintura: teoría del color.

d) Conocimiento teórico-práctico de las diferentes técnicas: lápiz plomo, carboncillo lápiz carbón compuesto, lápices de colores, yeso, pastel, acuarela, temple y óleo.
e) Conocimiento, utilización y conservación de los materiales apropiados a cada técnica.
f) Educar y desarrollar las facultades de observación, análisis, expresión, creatividad, imaginación e investigación.

3.4. ACTIVIDADES

Las actividades se realizaron dentro y fuera del aula.

a) **Dentro del aula:**
– Trabajo sobre las diferentes técnicas, según programación específica.
– Observar, analizar y comentar cuadros llevados a clase o expuestos mediante diapositivas o cualquier otro medio de reproducción.
– Invitar a pintores a que les hablen de su vida y obra, y desarrollo de clases prácticas.
– Decorar y cuidar la ornamentación del Colegio.

b) **Fuera del aula:**
– Salidas a observar la naturaleza, según las programaciones específicas.
– Pintura del natural.
– Visitas a exposiciones dentro y fuera del pueblo con una programación previa de objetivos.
– Visita a casas privadas y locales públicos donde existan cuadros de pintores profesionales y aficionados, realizando un estudio sobre los mismos.
– Participación en cocursos y exposiciones.

3.5. NECESIDADES

El funcionamiento del taller de pintura del C. P. "Mauricio Tinoco" está asegurado sólo en su aspecto humano, el entusiasmo y dedicación de profesor y alumnos está más que demostrado ya que mantenerlo con la precariedad de medios en que se mantiene es una proeza que habla por sí sola. No obstante estimamos que esta iniciativa cultural y educativa merece más atención por parte de los responsables de ambos campos y para que este taller tuviera un mejor aprovechamiento sería necesario dotarlo de:

a) 20 caballetes que puedan transportarse y a la vez utilizarse en el estudio.
b) Equipo de focos para pintura de modelos.
c) 25 maletines equipados para pintura al óleo.
d) Una subvención de 10.000 pts. por alumno para el resto del material.
e) Subvención anual para excursiones y visitas a museos.

4. PRESUPUESTO DE GASTOS PARA EL CURSO 1983/84

1.	Material individual para 25 alumnos	200.000
2.	25 maletines equipados para pintura al óleo	75.000
3.	Dotación de estatuas clásicas y modernas de yeso para modelos	75.000
4.	25 caballetes	75.000
5.	Equipo de focos para pintura de modelos	25.000
6.	Subvención para excursiones y visitas	100.000
	TOTAL DE PESETAS (1)	550.000

(1) Como puede observarse este presupuesto contempla la dotación del taller de elementos fijos que reducirían las inversiones en años sucesivos.

5. APUNTES PARA UNA PROGRAMACION DE DIBUJO Y PINTURA DE 4.º A 8.º DE E.G.B.

5.1. CONTENIDOS

– Lápiz de grafito
– Papel
– Goma de borrar
– Carboncillo
– Difuminado con difuminos y dedos
– Pulverizador
– Cálculo de dimensiones
– Luz y sombra
– Perspectiva
– Color
– Lápices de colores
– Tiza
– Pasteles
– Acuarela
– Temple
– Oleo
– Pluma y tinta

5.2. OBJETIVOS GENERALES

– Destreza manual (pre-dibujo)
– Conocimiento e investigación de las técnicas de dibujo y pintura
– Conocimiento, uso y conservación de materiales
– Desarrollo de la observación
– Desarrollo de la investigación
– Utilización de dichas técnicas en la expresión libre del sentimiento como medio de comunicación.

6. LOS LAPICES

6.1. OBJETIVOS

Conocer que:

a) Hay diferencias entre el lápiz de dibujar y el que se usa para escribir.
b) Hay lápices y minas, tanto para dibujar como para escribir.
c) Los lápices graduados con números son de calidad corriente.
d) Los lápices graduados con letras son de calidad superior.
e) Un lápiz está compuesto de madera (cedro) y la mina (grafito y arcilla).
f) El grafito es el material que pinta y la arcilla sirve de aglutinante.
g) A mayor cantidad de grafito (menor de arcilla), el lápiz es más blando.
h) A mayor cantidad de arcilla (menor de grafito), el lápiz es más duro.
i) Mientras más blando sea el lápiz hay que presionar menos para manchar el papel y el negro es más intenso.
j) Mientras más duro sea el lápiz es más difícil obrener tonos oscuros.
k) El lápiz blando se utiliza para el dibujo artístico.
l) Los lápices duros para el dibujo técnico (delineantes, arquitectos, etc.).
m) En la escala de lápices de calidad corriente la graduación es la siguiente:
n.º 1 = BLANDO; n.º 2 = NORMAL; n.º 3 = DURO; n.º 4 = EXTRA-DURO
n) Hay diferentes marcas de lápices de calidad superior:

ORIGEN	MARCA
CHECOSLOVAQUIA	KOH-I-NOOR
ALEMANIA	CASTELL
ALEMANIA	MARS
ALEMANIA	STABILO
ALEMANIA	VAN DIKE
SUIZA	CARAN D'ACHE
FRANCIA	ALASKA

ñ) Las graduaciones de los lápices de calidad superior vienen dadas por números y letras. En la marca KOH-I-NOOR la graduación es:

BLANDA	MEDIA	DURA	EXTRA-DURA
7B	2B=1	H=3	6H
6B	B	2H	7H
5B	HB=2	3H=4	8H
4B	F	4H	9H
3B		5H	

o) Para el dibujo artístico se usan los lápices de graduaciones blanda y media.
p) Entre el blanco y el negro hay una gran gama de grises.
q) No podemos tener tantos lápices como tonalidades de grises hay y según la presión de la mano, con el 2B podemos realizar una gran gama de grises.
r) Sería conveniente disponer también de otros dos, HB y 6B, para conseguir tonos más claros y oscuros que los que puede conseguir el lápiz 2B.

6.2. MATERIAL

a) Lápices de calidad normal y superior.
b) Papel.
c) Cuchilla y lija.
d) Goma de borrar.
e) Objetos para bodegones, botellas, taza, frutas, etc.

6.3. ACTIVIDADES

a) **Prácticas de observación:**
— Distinguir entre lápices blandos y duros por la mancha que dejan al pintar.
— Observar la marca y el número o letras de su graduación.
— Distinguir entre lápices de calidad corriente y superior.
— Ordenarlos del más blando al más duro por el grueso de la mina.
— Ordenar por la mancha que dejan en el papel del más blando al más duro, un conjunto de lápices a los que se les ha borrado la graduación.

b) **Prácticas de adiestramiento manual (pre-dibujo):**
— Cómo coger el lápiz: a la manera en que escribimos, con el palo dentro de la mano.
— Cómo afilar el lápiz: punta roma, en forma de cuña.
— Prácticas de grisado regular.
— Prácticas de degradados: palos y superfícies.
— Prácticas de intensificación, armonización y retoque.
— Prácticas de grisado regular en forma de pequeñas volutas.
— Prácticas de esfumados.
— Prácticas de esfumados débiles, intesificación y armonización.
— Prácticas de retocados con la goma de borrar.
— Trazo de líneas continuadas: rectas (en diagonal, verticales y horizontales), curvas y en forma de bucles.
— Trazo de líneas emblocadas: diagonales, verticales y horizontales.
— Trazo de formas curvas: circunferencias, óvalos y espirales.
— Estudio de trazos sueltos: diferentes gruesos; distancias calculadas; línea degradada de un extremo a otro; línea degradada en los extremos y gruesa en el centro; línea degradada en forma de voluta.
— Utilización práctica de líneas y degradados en el dibujo de frutas.
— Utilización práctica del lápiz y los conocimientos adquiridos en la realización de sencillos bodegones con pocos elementos, dibujando del modelo.
— Utilización práctica de los conocimientos adquiridos en dibujos del natural: calles, plazas, monumentos, colegios, etc.

7. EL PAPEL

7.1. OBJETIVOS

Conocer que:

a) Existe en el mercado papel de diferente calidad y textura (muy satinado, graneado fino, muy áspero, rugoso, etc.).
b) El papel de grano fino es apropiado para el dibujo muy trabajado, académico.
c) El papel de grano grueso es apropiado para el dibujo espontáneo, despreocupado.
d) El de superfície ligeramente granulada se utiliza para tomar apuntes (tipos utilizados en Artes Gráficas).
e) El de superfície muy granulada, para dibujos a carbón.
f) El de superfície muy áspera, para acuarela (incluso para óleo).
g) Existen en el mercado distintas marcas: Canson, Caballo, Watman, Aguila, Universal, Guarro, etc., que fabrican diferentes clases de papel.
h) Los tipos de papel se han generalizado según una textura determinada:
- "Marca Mayor" de superfície alisada.
- "Cartulina Bristol" de superfície muy alisada.
- "Canson" de superfície ligeramente rugosa. (Se fabrica en dos calidades).
- "Ingres" de superfície muy graneada.
- "Torchon y Watman de superfície muy áspera.

i) El papel tipo "Canson" se fabrica en calidad corriente y con gran calidad y se pueden distinguir dichas calidades mediante:
- Observación directa: en el tipo corriente se observan pequeñas motitas de color pajizo; en el tipo de calidad la superfície es totalmente blanca sin impurezas.
- Mojando uno de los ángulos del papel con una gota de agua: el tipo normal tiende a reaccionar como un papel secante. Tarda más en secar; el tipo de calidad superior absorbe el agua en menor cantidad. Seca pronto por evaporación. La fibra no es afectada y permanece rígida.
- Observación por transparencia: en el tipo corriente se observan grumos o aguas; en el tipo de calidad se observa una opacidad regular, sin grumos ni aguas.
- Observando las dos caras: en el tipo corriente se observan dos caras diferentes, tiene derecho y revés; en el tipo de calidad no se observan diferencias entre las caras, pudiéndose utilizar ambas indistintamente.

7.2. MATERIAL

a) Papel de diferente textura, marca y calidad.
b) Lápices 2B y 4B.
c) Goma de borrar.

7.3. ACTIVIDADES

a) Clasificar papeles según el granulado de su superfície.
b) Observar la textura de los papeles tipo "Marca Mayor", "Cartulina Bristol", "Canson", "Verjurano (Ingres)", "Watman".
c) Dibujar grisados en dichos papeles y observar los efectos del granulado.
d) Dibujar con la goma de borrar en dichos grisados y observar los efectos del granulado.
e) Difuminar grisados y observar los efectos según el tipo de papel.
f) Observar la casa fabricante por transparencia.
g) Clasificar un conjunto de papeles según los tipos.
h) Investigar qué papeles son los más apropiados para cada una de las diferentes técnicas conocidas (una vez conocidas otras técnicas, investigar cuál sería el papel tipo más idóneo).
i) Realizar prácticas de distinción del papel tipo "Canson" de calidad corriente y superior.
j) Realizar un mismo dibujo en cada tipo de papel y observar los efectos.
k) Clasificar los papeles que fabrica una casa determinada en los diferentes tipos según textura y granulado.

8. LA GOMA DE BORRAR

8.1. OBJETIVOS

Conocer el uso, posibilidades y limitaciones de la goma de borrar:

a) Se deberá limitar su uso a lo indispensable.
b) Se usará más al comenzar un dibujo.
c) Sirve para dibujar: para sacar brillos, dibujar blancos en tonos claros, delimitar zonas mediante tonos (evitando el trazar líneas), para rebajar tonos.
d) Se debe preparar con un canto que permita dibujar (partiendola en diagonal).
e) Ha de ser blanda al tacto (la más usada es la llamada miga de pan o de manteca).
f) No están clasificadas con precisión: duras para lápiz duro y blandas para el blando.
g) Las duras borran mejor pero estropean el papel con mayor facilidad.
h) Elegir una goma de color blanco, las de color rosa o verde pueden ensuciar el papel.
i) No dibujar con la goma sobre un fondo negro, se deben dejar las zonas blancas desde el principio en los tonos oscuros.
j) Para pintar con la goma debe estar limpia de grafito.
k) Su uso debe evitarse aún más en los dibujos con lápices de colores o al carboncillo.

8.2. MATERIAL

a) Gomas de diferentes marcas, dureza y colorido.
b) Papel de diferentes tipos.
c) Lápices: 2B-4B-4H

8.3. ACTIVIDADES

Manipulativas, de observación, investigación y prácticas en dibujos del natural.

a) Comprobar mediante el tacto la blandura o dureza de diferentes tipos, marcas y calidades de gomas.
b) Clasificarlas por el tacto de la más blanda a la más dura.
c) Observar el color y comprobar prácticamente que las gomas de color pueden manchar el dibujo.
d) Prácticas de degradados de tonos claros.
e) Sacar brillos y blancos en tonos claros y comprobar las limitaciones en los tonos oscuros.

f) Comprobar prácticamente los efectos que producen según su dureza en papeles de diferentes granos y calidades.
g) Prácticas de dibujos de contornos con la goma y un papel blanco.
h) Dibujo del natural aplicando los conocimientos adquiridos sobre la goma de borrar.

9. EL CARBONCILLO

9.1. OBJETIVOS

Conocer:

a) Que está formado por delgadas ramas de encina, sauce o cualquier madera porosa y ligera, sin nudos, que puestas a la manera en que se hace picón se convierten en barritas de carbón.
b) Que en el comercio se encuentran numerados del 2 al 6, no por graduación sino por su diámetro (6 a 10 mm).

9.2. TECNICA Y POSIBILIDADES

a) Su trazo es mucho más blando que el de los lápices y pasteles.
b) Proporciona negros muy intensos pero poco estables con una ligera presión.
c) Se utiliza para bocetos de poca precisión y rápida ejecución.
d) Se borra con los dedos limpios o con un trapo, quedando un tono muy claro.
e) Su blandura estimula a dibujar y a tener confianza con la hoja de papel.
f) El negro intenso se rebaja soplando el carboncillo.
g) Se utiliza para bosquejos preparatorios y para ir completando con otras técnicas.
h) Pasando una goma sobre un tono degradado se puede borrar.
i) Ensucia muy fácilmente (utilizar para protección un papel blanco).
j) Para conservar los dibujos se deben fijar con pulverizador.

9.3. COMO COGER EL CARBONCILLO

a) Nunca a la manera corriente de escribir.
b) Dentro de la mano sin apoyar los dedos en el papel.
c) Los dedos pulgar, índice y medio sujetan el carboncillo, y los restantes permanecen recogidos para no ensuciar el papel.
d) La posición del carboncillo es menos inclinada que la del lápiz.
e) Se coge desde más abajo que el lápiz.
f) Permite dibujar de plano manchando amplias zonas.

9.4. MATERIAL

a) Carboncillos de diferentes diámetros.
b) Papel tipo "Ingres".

9.5. ACTIVIDADES

a) Dibujar líneas uniformes, degradas, grisados y degradados en zig-zag.
b) Difuminar con los dedos, un trapo o difuminos.
c) Dibujar una esfera con un sólo trazo del carboncillo.
d) Dibujo de bodegones sencillos.
e) Prácticas de dibujos de modelos siguiendo las siguientes normas:
– Encajado (el carboncillo está hecho para el encajado).
– Trabajar con rapidez, observando y valorando.
– Para difuminar con los dedos deben estar manchados de carboncillo.
– Usar la yema de un dedo limpio para rebajar un tono.
– Para reforzarlo, usar el carboncillo sin volver a difuminar.
– Sacar brillos con la goma de borrar.
– Fijar con pulverizador.

10. LOS DIFUMINOS

Conocer el uso, posibilidades, limitaciones y construcción de los difuminos:

a) Existen en el mercado dos clases de difuminos: unos de papel esponjoso de color gris y otros de gamuza fina de color amarillento.
b) Se venden en tamaños diferentes y se utilizan por los dos extremos.
c) Se utilizan para fundir los trazos de lápiz, ampliándolos o degradándolos.
d) Sería conveniente tener dos: delgado del n.º 1 y grueso del n.º 5.
e) Usar un extremo para zonas internas y el otro para las suaves.
f) Utilizarlos como lápices y pinceles a la vez, tomando grafito de unas partes del dibujo y llevándolo a otras.
g) Sólo intervienen después de haber construido el dibujo.
h) Se utilizan más con lápices blandos que duros.
i) Para limpiarlos se frotan en un papel con grano, limpiando después la borra con un trapo.
j) Se afilan en un papel de lija de grano fino.
k) Para construir un difumino casero se utiliza papel de periódico o secante.

10.1. MATERIAL

a) Difuminos de diferentes tipo y grosor.
b) Lija de grano fino.
c) Papel de los diferentes tipos: granulado; de periódico o similar que sea poroso y secante.

10.2. ACTIVIDADES

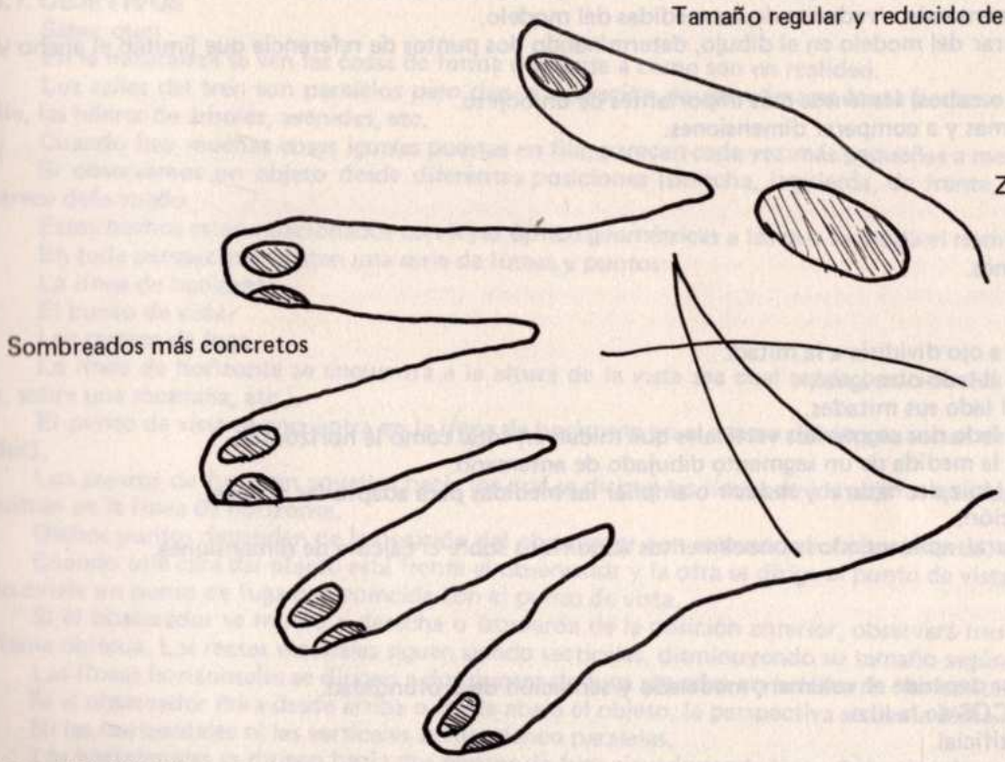
a) Observar y clasificar difuminos por su grosor, color y material de que están construidos.
b) Construir difuminos de diferente grosor, con papel de periódico y secante:
– Cortar el papel de forma triangular (triángulo rectángulo).
– Enrollarlo con los dedos a la manera de liar un cigarro.
– Pegar el extremo con cinta adhesiva.
c) Prácticas de ampliación de los trazos de lápiz.

d) Prácticas de degradados.
e) Prácticas de investigación de posibilidades con lápices de diferente dureza.
f) Prácticas de limpieza y afilado.
g) Utilización práctica en dibujos de modelos y del natural.

11. EL DIFUMINADO CON LOS DEDOS

11.1. OBJETIVOS

Saber que:
a) Los dedos e incluso la mano sirven para difuminar.
b) Que pueden sustituir con ventaja a los difuminos.
c) Que además de la economía tienen las siguientes ventajas sobre los difuminos:
– Al ser blandos se adaptan a la rugosidad del papel.
– Al ser húmedos y grasientos actúan sobre el grafito como si fueran un pincel.
– Se dibuja con una parte del cuerpo, luego son un medio de ejecución directa, sensible al tacto y que puede identificarse con el deseo de grisar, esfumar, ennegrecer...
– El exceso de sudor mancha, se debe tener cuidado con el sudor en verano y lavarse con frecuencia.
d) Para difuminar se utilizan las siguientes partes de la mano y dedos:



11.2. MATERIAL

a) Papel tipo "Canson", "Ingres".
b) Lápices 2B-4B.
c) Carboncillo.
d) Goma blanda.

11.3. ACTIVIDADES

a) Prácticas de difuminado de zonas con la yema plana, de canto y con la palma de la mano, en grisados a lápiz y a carboncillo.
b) Aplicación práctica en dibujos del natural y de modelos al lápiz o a carboncillo.
c) Ampliación a otras técnicas (yeso, paste, tiza, etc.) después de conocidas.

12. EL PULVERIZADOR

12.1. OBJETIVOS

Conocer que:
a) Existe en el mercado un líquido fijador para conservar los dibujos.
b) Dicho líquido se vende en frascos o ya preparado en spray.
c) Si se compra en frascos se ha de tener también un pulverizador.
d) El pulverizador está compuesto de dos tubitos en ángulo recto.
e) El más largo se introduce en el frasco del líquido y por el extremo del pequeño se sopla.
f) En el vértice del ángulo que forman ambos se produce la sución del líquido que sale en forma de chorro pulverizado.
g) Mientras más se sopla, más fuerza tiene el chorro y mejor es la pulverización.
h) Se debe soplar primero débilmente y aumentar progresivamente la fuerza del chorro.
i) Una pulverización deficiente puede manchar el dibujo.
j) El dibujo se ha de colocar en posición horizontal para que no se corra el líquido.
k) Se debe evitar la acumulación del líquido que puede formar manchas, para ello se debe pulverizar y dejar secar, volviendo a pulverizar de nuevo.
l) Después de fijado el dibujo es difícil poder borrar algo en él.
ll) Se deben fijar los dibujos a lápiz, carboncillo, yeso y pastel pues de lo contrario sería difícil su conservación.

12.2. MATERIAL
a) Pulverizador.
b) Líquido fijador en frascos y en spray.
c) Dibujos realizados por los alumnos.

12.3. ACTIVIDADES
a) Prácticas de fijación de eibujos con el pulverizador.
b) Prácticas de fijación de dibujos con spray.
c) Observar y analizar las ventajas e inconvenientes de uno y otro.
d) Fijación de los dibujos que se realicen en las técnicas de lápiz, carboncillo, yeso y pastel.

13. CALCULO DE DIMENSIONES

13.1. OBJETIVOS
a) Educación de la vista.
b) Aprender a observar el modelo.
c) Saber comparar unas distancias con otras.
d) Saber buscar puntos de referencia y trazar líneas básicas por dichos puntos.
e) Saber trazar líneas imaginarias para calcular la situación de unas líneas con respecto a otras.
f) Aprender a utilizar el lápiz o cualquier otro objeto parecido para tomar medidas del modelo.
g) Aprender a proporcionar, aumentando o reduciendo las medidas del modelo.
h) Saber elegir lo que ha de entrar del modelo en el dibujo, determinando dos puntos de referencia que limiten el ancho y otros dos que limiten el alto.
i) Saber encajar (meter en cajas o cubos) las líneas más importantes de un objeto.
j) Aprender a simplificar las formas y a comparar dimensiones.

13.2. MATERIAL
a) Papel de diferentes tipos.
b) Lápices: 4B-2B-HB.
c) Objetos diversos para bodegones.

13.3. ACTIVIDADES
a) Trazar una línea horizontal y a ojo dividirla a la mitad.
b) Trazar una línea horizontal y al lado otra igual.
c) Trazar líneas horizontales y al lado sus mitades.
d) Trazar líneas horzontales y al lado dos segmentos verticales que midan en total como la horizontal.
e) Trazar un cuadrado a ojo con la medida de un segmento dibujado de antemano.
f) Ejercicios de medición con el lápiz del natural y reducir o ampliar las medidas para adaptarlas al papel.
g) Ejercicios de encaje y proporción.
h) Dibujos de modelos y del natural, aplicando los conocimientos adquiridos sobre el cálculo de dimensiones.

14. LUZ Y SOMBRA

14.1. OBJETIVOS
a) Comprender que de este factor depende el volumen, modelado y sensación de profundidad.
b) Conocer los ASPECTOS FISICOS de la luz:
– La luz puede ser: natural y artificial.
– Todo cuerpo iluminado tiene sombra propia y proyectada.
– Que la forma de la sombra proyectada depende de: la situación de la luz; la clase de luz (natural o artificial); el punto de vista del observador.
– Que la luz natural se propaga en sentido paralelo.
– Que la luz artificial se propaga en sentido radical.
– Que el reflejo es la luz en la sombra propia del modelo, proporcionada por una superfície clara situada junto al mismo.
c) Conocer los ASPECTOS PSICOLOGICOS de la luz:
– Que para expresar con luz hay que tener en cuenta la dirección, cantidad y calidad de luz.
– Que según la dirección de la luz, la iluminación del modelo puede ser: frontal, frontal-lateral, lateral, semicontraluz, contraluz, desde arriba y desde abajo.
– Que la luz frontal-lateral es la de uso más corriente.
– Que la cantidad de luz afecta al contraste y al claro-oscuro.
– Que claro-oscuro significa luz en la sombra.
– Que la luz puede ser dirigida o difusa.
– Que la luz dirigida proporciona contrastes violentos.
– Que la luz difusa se caracteriza por la suave transición entre la luz y la sombra.
d) Conocer las normas para captar la valoración de un modelo:
– Conservar y comparar.
– Ver y dibujar luces y sombras desde el principio.
– Valorar progresivamente partiendo de valores fijos: blanco del papel o negro absoluto.
– Ajustar la valoración con ayuda del contraste. Entornando los ojos se eliminan pequeños detalles y se aprecia mejor el contraste.

14.2. MATERIAL
a) Lámpara, linterna, cartulinas, cubo y cilindro de cartón.
b) Pajaritas y barcos de papel, recortes de siluetas de casas en cartulina.
c) Frutas, botellas y figuras de adorno.
d) Paisaje natural (calle, casas, parques, etc.).
e) Lápices: 2B-4B.
f) Papel tipo "Canson".
g) Goma blanda.

14.3. ACTIVIDADES

a) Conversación sobre la luz y la sombra.
b) Observar la sombra propia y proyectada de los alumnos en el patio y en la clase (con un foco de luz).
c) Observar la sombra de los alumnos según la situación de la luz:
– A diferentes horas del día para la luz natural.
– Para la observación de la luz artificial, cambiar la posición del foco con respecto a los alumnos (arriba, abajo, izquierda, derecha, de frente, desde atrás, etc.).
d) Observar las sombras propias y proyectadas de las casas desde la calle, desde el primer piso y dese la terraza del colegio.
e) Observar las sombras de los alumnos desde diferentes puntos de vista (sentados, en pie, desde la terraza, etc.).
f) Observar la propagación radial de la luz artificial (un foco en el centro de la clase y los alumnos en círculo) y paralela de la luz natural (árboles, casas, etc.).
g) Observar los reflejos en la sombra de modelos (figurillas, pajaritas de papel, casas de cartulina, barcos, bodegones, etc.), cambiando la dirección, cantidad y calidad de luz.
h) Observar reproducciones de cuadros y comentar los sentimientos diferentes que se expresen según la cantidad, dirección y calidad de luz.
– Prácticas de dibujos de modelos cambiando la dirección, cantidad y calidad de luz y siguiendo las normas de valoración.
– Prácticas de dibujos del natural a diferentes horas del día.

15. LA PERSPECTIVA

15.1. OBJETIVOS

Saber que:
a) En la naturaleza se ven las cosas de forma diferente a como son en realidad.
b) Los railes del tren son paralelos pero dan la sensación de aproximarse hasta juntarse. Igual sucede con las casas de una calle, las hileras de árboles, avenidas, etc.
c) Cuando hay muchas cosas iguales puestas en fila, parecen cada vez más pequeñas a medida que se alejan del observador.
d) Si observamos un objeto desde diferentes posiciones (derecha, izquierda, de frente, desde arriba o desde abajo), éste aparece deformado.
e) Estos hechos están relacionados con leyes óptico-geométricas a las que se les da el nombre de perspectiva.
f) En toda perspectiva existen una serie de líneas y puntos:
– La línea de horizonte.
– El punto de vista.
– Los puntos de fuga.
h) La línea de horizonte se encuentra a la altura de la vista sea cual sea la posición del observador (tendido, sentado, de pie, sobre una montaña, etc.).
i) El punto de vista se encuentra en la línea de horizonte en el centro del ángulo visual del observador (en frente del observador).
j) Los puntos de fuga son aquellos hacia los que se dirigen las líneas de los objetos que han perdido su paralelismo y se encuentran en la línea de horizonte.
k) Dichos puntos dependen de la posición del observador con respecto al objeto (frontal, oblícua o elevada).
– Cuando una cara del objeto está frente al observador y la otra se dirige al punto de vista, la perspectiva se llama paralela. Sólo existe un punto de fuga que coincide con el punto de vista.
– Si el observador se mueve a derecha o izquierda de la posición anterior, observará tres caras en el objeto, la perspectiva se llama oblícua. Las rectas verticales siguen siendo verticales, disminuyendo su tamaño según se alejan del observador.
Las líneas horizontales se dirigen a dos puntos de fuga situados en la línea de horizonte.
– Si el observador mira desde arriba o desde abajo el objeto, la perspectiva se llama aérea.
Ni las horizontales ni las verticales se mantienen paralelas.
Las horizontales se dirigen hacia dos puntos de fuga situados en la línea de horizonte.
Las verticales se dirigen hacia un punto de fuga que se encuentra por debajo (o por encima si se observa desde abajo el objeto) de la línea de horizonte.
Esta perspectiva se utiliza para dibujo comercial.
l) Aplicar los conocimientos adquiridos sobre perspectiva en la realización de dibujos del natural.

15.2. MATERIAL

a) Lápices 4H-2B-4B.
b) Papel tipo "Canson" y "Cartulina Bristol".
c) Chinchetas.
d) Tablero de dibujo.
e) Postales y dibujos de revistas o periódicos en perspectiva.
f) Regla, escuadra y caja de sólidos geométricos.

15.3. ACTIVIDADES

a) Salida a la estación de ferrocarril, calles del pueblo y parque, observando la perspectiva en la vía, calles, casas, carretera, hileras de árboles, etc.
b) Subir a la terraza del colegio y observar la perspectiva de calles, plazas y casas.
c) Observar en el campo la línea de horizonte en las posiciones de tendidos, sentados, de pie y subidos a un árbol o una colina.
d) Prolongar las líneas de un dibujo en perspectiva observando donde se encuentran los puntos de fuga.
e) Aprender el manejo de la regla y escuadra.
f) Dibujar un cubo en perspectiva paralela, oblícua y aérea.
g) Prolongar imaginariamente las líneas del tren, casas y árboles. Encontrar los puntos de fuga.
h) Observar la vía, calles, casas y árboles desde diferentes puntos de vista.
i) Distinguir mentalmente la línea de horizonte, punto de vista y puntos de fuga.
j) Dibujar objetos en perspectiva cuando los puntos de fuga quedan fuera del papel.
k) Dibujar un círculo en perspectiva paralela y oblícua.
l) Dibujar un cilindro en perspectiva paralela.
ll) Dibujar una pirámide, un cono y una esfera en perspectiva.
m) Dibujar del natural: calles, casas, parque, estación, vía del tren, etc.

16. EL COLOR I

EL COLOR EN LA NATURALEZA

16.1. OBJETIVOS

a) Reconocer las cualidades del color: ardientes, vivos, claros, tenues, transparentes, etc.
b) Saber buscar otros adjetivos para los colores.
c) Conocer que son infinitas las armonías, combinaciones y contrastes de color.
d) Distinguir entre colores fundamentales o primarios(rojo, amarillo y azul) y secundarios o mezclas de los primarios (de dos en dos).
e) Habituarse a hacer experiencias y observaciones sobre el color.
f) Aplicar dichas experiencias en la pintura con las diferentes técnicas y materiales una vez conocidos estos.
g) Saber apreciar en la naturaleza las diferencias de tonalidades y combinaciones.

16.2. MATERIAL

a) Vasos o botes de vidrio.
b) Tubos de acuarela con los colores fundamentales: rojo, amarillo y azul.
c) Hojas de plantas, flores, mariposas.
d) Cartulinas.
e) Papel tipo "Watman".

16.3. ACTIVIDADES

Experiencia:

a) Diluir en tres vasos con agua los tres tubos de acuarela, un color en cada vaso. Observar las tonalidades según la cantidad de agua.
b) Verter un poco de amarillo en un nuevo vaso vacío y sobre éste verter poco a poco el color azul. Comentario de dicha observación.
c) Realizar la misma experiencia con los colores: amarillo-rojo y rojo-azul. Comentario de dichas observaciones.
d) Seguir haciendo nuevas mezclas con las ya formadas y anotar las observaciones.
e) Realizar mezclas con los colores fundamentales una vez conocidas las diferentes técnicas.
f) Recoger hojas de geranio y hacer un estudio sobre las diferentes tonalidades de color.
g) Coleccionar mariposas y hacer un estudio sobre los diferentes colores que componen sus alas.
h) Observar en el campo las diferentes tonalidades de verdes, amarillos, grises, etc.
i) Buscar colores en objetos y aplicarles un adjetivo.

17. EL COLOR II

TEORIAS SOBRE EL COLOR

17.1. OBJETIVOS

Comprender que:

a) La sensación de color es producida por la composición de la luz que llega a nuestros ojos.
b) Las sustancias colorantes llamadas pigmentos que se usan para dibujar y pintar son los medios que disponemos para producir las sensaciones de color.

———

c) Cada sensación de color es una alteración de la composición de la luz.
d) La luz es blanca y está compuesta por los colores: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, añil y violeta. Cada uno de estos colores se encuentra en ella con su intensidad propia.
e) Cuando un cuerpo iluminado se manifiesta de color blanco es que rechaza todos los colores de que está compuesta la luz (blanco del papel).
f) Si el papel blanco lo teñimos de verde, ocurre que sólo el verde logra difundirse rechazando los demás colores de la luz. La pintura ha quitado al blanco todos los colores menos el verde.
g) Cada color con el que pintamos extrae de la luz blanca dicho componente.
h) Si al pintar con un color se deja transparentar el blanco del papel, mientras más ligero sea el color más claro y decolorado aparecerá ya que al conservar cierta cantidad de blanco continuará conteniendo todos los demás colores.
i) Cuando un color aparece con viveza se dice que está saturado.
j) El color blanco aclara, el negro oscurece.
k) Entre el blanco y el negro hay una gran gama de grises (distinguir al menos siete puntos en dicha gradación).
l) Comprender y construir el doble cono de Ostwals (triángulos de claridades y saturaciones para una misma tonalidad):
– Construir a la izquierda del papel una columna con la gama de grises del blanco al negro. Esta se llama eje acromático y su saturación con respecto al color base es igual a cero.
– A la derecha de esta columna se construye otra con las mezclas del color base puro y cada uno de los grises que se encuentran en esa horizontal, sin mezclar con el blanco y negro.
– A la derecha de la anterior se construye otra columna mezclando las combinaciones últimas que se encuentran en la horizontal, con el color base puro.
– En la horizontal del centro y en una cuarta columna, se pinta el color base puro.
– Todo color que se encuentre en la misma horizontal, tiene la misma claridad por estar a la misma distancia del blanco que del negro.
– Los colores de la horizontal a la izquierda del color base, representan la disminución de su grado de saturación.
– Los colores mezclados con blanco o negro pierden su pureza.
– Las variaciones de color que están en la horizontal del color base, son equidistantes del blanco y del negro, tienen una claridad media.
– Por encima de dicha línea aumenta la claridad pues nos acercamos al blanco.
– Por debajo de dicha línea la calridad disminuye ya que nos acercamos al negro.

ll) En el doble cono de Ostwald se construye un esquema para cada color fundamental, para los secundarios y terciarios; haciendo coincidir el eje blanco-negro.
m) Dicho cono permite distinguir los grados de tonalidad, saturación y claridad.

17.2. MATERIAL

a) Prisma de cristal. Gafas de sol. Grifo con agua y manguera.
b) Pinceles. Acuarela y temple con los colores fundamentales.
c) Fotografías y revistas en blanco y negro. Revistas de televisión (T.P.).

17.3. ACTIVIDADES

a) Descomposición y recomposición de un rayo de luz blanca en un prisma de cristal, observando los colores que componen la luz.
b) Comentario sobre el arco iris. Observarlo o producirlo en un día de sol con una manguera.
c) Observar el color de los cuerpos y decir qué colores rechaza.
d) Pintar con acuarela una gama de tonos de un color primario dejando cada vez transparentar menos el color blanco del papel, mediante sucesivas capas (después de dejar secar las anteriores) del mismo color.
e) Con unas gafas de sol, distinguir las diversas tonalidades del blanco al negro, en la clase, patio, calle, etc.
f) Hacer una escala de grises del 1 (blanco) al 7 (negro).
g) Aplicar la escala de grises en fotografías en blanco y negro.
h) Dibujar dicha escala con cada técnica una vez conocidas.
i) Hablar sobre la televisión en blanco y negro y observar en revistas la escala de grises de la carta de ajuste.
j) Realización práctica, observación y comentario del doble cono de Ostwald.

18. EL COLOR III

COLORES COMPLEMENTARIOS

18.1. OBJETIVOS

Comprender que:

a) Existe una relación de complementariedad entre los seis colores primarios y sus mezclas (rojo-verde, azul-naranja, amarillo-violeta).
b) Los colores complementarios cuando están juntos alcanzan su mayor realce.
c) La mezcla de dos complementarios produce el gris.
d) Existen consecuencias en cuanto a relaciones y contrastes:
– Un cuadro negro sobre superfícies de diferentes colores parece alterado: Sobre rojo, parece verdusco; sobre amarillo, parece violado.
– Un cuadro gris sobre superfícies de diferentes colores parece alterado: Sobre fondo negro, parece claro; sobre fondo blanco, parece oscuro; sobre fondo azul, parece amarillento; sobre fondo amarillo, parece azulado.
– Sobre fondo negro, los colores resultan intensamente luminosos.
– Sobre fondo blanco, pierden luminosidad.

18.2. MATERIAL

a) Pintura al temple con los colores fundamentales.
b) Pinceles suaves.
c) Papel tipo "Watman".

18.3. ACTIVIDADES

a) Realizar la disposición de los colores en un disco dividido en 12 partes (círculo cromático), donde los colores fundamentales se encuentren diametralmente opuestos.
b) Mezclar de dos en dos los colores complementarios (resultará gris).
c) Dividir una cartulina en dos partes, en una de las partes dibujar un círculo con un color primario y en el centro de dicho círculo un punto blanco; pintar en la otra parte sólo un punto negro. Observar durante 50 segundos el círculo pintado, mirar después al punto negro y se verá su complementario.
d) Pintar y observar cuadros negros sobre superfícies de diversos colores.
e) Pintar y observar cuadros grises sobre diferentes fondos.
f) Pintar y observar colores sobre fondos negros y blancos.

19. LOS LAPICES DE COLORES

19.1. OBJETIVOS

Conocer que:

a) Están construidos de forma parecida a los lápices de grafito.
b) La mina está formada por pigmentos colorantes aglutinados por una cera especial.
c) Los de buena calidad son fabricados con madera de cedro americano (blanda y resistente). La mina pinta con facilidad y es dura.
d) Los de calidad inferior pintan con dificultad y la mina se rompe fácilmente.
e) No se pueden llenar rápidamente espacios por lo que son recomendables sólo en dibujos de tamaño reducido y en la realización de bocetos de una pintura con otras técnicas como óleos, acuarela, temple, etc.
f) El papel debe tener suficiente grano donde se agarre la cera y el color del lápiz.
g) Se debe respetar el grano del papel, no apretar alisándolo.
h) El color y la cera se depositan en las hendiduras del papel. Si presionamos poco el lápiz, los huecos quedarían vacíos.
i) La mezcla de colores se consigue ópticamente superponiendo los colores que van llenando los huecos del papel.
j) La forma de sacar punta o cogerlos es similar al lápiz de grafito.
k) Se debe vigilar la mina pues la madera puede rayar el papel.
l) Se debe pintar subiendo progresivamente la intensidad de los colores.
ll) La goma de borrar debe utilizarse muy poco, jamás para sacar blancos o en un color intenso.
m) Se debe seguir el siguiente proceso para la realización de un cuadro:
– Encajado:
  a) Construir primero en papel aparte.
  b) Encajar lo más exacto posible con lápiz de color.
– Tanteo de coloración:
  a) Buscar un orden en la realización, colores y mezclas y dirección del trazo.

– Intensificación del color:
  a) Crear contrastes y volúmes.
– Estudio definitivo del color:
  a) Reforzar el colorido.
– Ajuste general y acabado:
  a) Dibujar perfiles con lápiz negro.
  b) Nueva intensificación del color.
  c) Sacar brillos con la hoja de afeitar.
– Enmarcado:
  a) Construcción del marco.
  b) Construcción de un passe-par-tout.

19.2. MATERIAL

a) Lápices de colores de diferente marca y calidad.
b) Papel tipo "Canson" o similar de grano medio.
c) Modelos (cajas, cubos, botellas, frutas, plantas, etc.).
d) Cuchilla de afeitar. Goma blanda.

19.3. ACTIVIDADES

a) Observación de la composición del lápiz, marcas y calidades.
b) Practicar la forma de coger el lápiz y sacar punta.
c) Estudio de posibilidades y limitaciones de la goma de borrar.
d) Prácticas de experimentación con diversos tipos de papel, observar la impresión del color según el granulado del papel.
e) Realizar gamas de color mezclando los colores fundamentales.
f) Prácticas de degradación del color.
g) Pintura de modelos con los colores fundamentales.
h) Pintura del natural siguiendo el proceso para la realización de un cuadro y aplicando los conocimientos adquiridos.

20. EL YESO

20.1. OBJETIVOS

Conocer que:
a) Hay muchos tipos de yeso menos pulvorulentos que los que se emplean para escribir en la pizarra.
b) Estos yesos son adecuados para el dibujo sobre el papel, blanco o de color.
c) El trazo es más blando que el del pastel.
d) Pueden superponerse para conseguir colores diversos.
e) No se pueden borrar sobre el papel.
f) Se ha de dibujar directamente con los yesos sobre el papel sin utilizar el lápiz. Es conveniente ensayar antes en un papel aparte.
g) Su utilización es muy apropiada para dibujos rápidos y sencillos y para hacer esbozos.
h) Una vez acabado el dibujo se ha de fijar con un pulverizador para poder conservarlo.
i) Pulverizando demasiado podrían alterarse los colores.

20.2. MATERIAL

a) Diferentes tipos de papel.
b) Caja de yesos.
c) Objetos que puedan traer los alumnos para modelos: jarrones, botellas, macetas, frutas, etc.

20.3. ACTIVIDADES

a) Prácticas de investigación de efectos en papeles de diferente granulado.
b) Prácticas de superposición de colores.
c) Practicas de difuminado con dedos y difuminos.
d) Prácticas de degradación del color.
e) Pintura de modelos con los colores fundamentales.
f) Pintura del natural aplicando los conocimientos y experiencias adquiridos sobre dicha técnica.

21. LOS PASTELES

21.1. OBJETIVOS

Conocer que:
a) Son blandos, de colores vivos y pastosos.
b) El trazo es más ancho y menos preciso que el del lápiz.
c) Se debe tratar de buscar efectos diferentes a la pintura con lápices.
d) Con pasteles cerosos u oleosos se pueden superponer varios colores y conseguir tonalidades y matices muy variados.
e) Los colores extendidos sobre el papel resultan uniformes y compactos.
f) Raspando con una cuchilla se pueden volver a encontrar los colores de las capas inferiores y dejar transparentar rayas o superfícies enteras.
g) Pintando sobre papel liso adquiere el color luminosidad.
h) Pintando sobre papel basto permite dejar el grano al descubierto.

21.2. MATERIAL

a) Cajas de pasteles de diferentes marcas y tipos, cerosos y oleosos.
b) Papel de diferente granulado.
c) Hoja de afeitar.
d) Objetos para composición de modelos.

21.3. ACTIVIDADES

a) Prácticas de investigación de superposición de colores en papeles de diferente granulado.
b) Prácticas de investigación con los diferentes tipos de pasteles.
c) Aplicación práctica de dicha técnica en la pintura de modelos y del natural siguiendo los pasos para la realización de un cuadro.

22. LA ACUARELA

22.1. OBJETIVOS

Saber que:

a) Para dar el color se utiliza un pincel de pelo muy blando (marta).
b) Hay pinceles en el mercado de todos los tamaños, a partir del n.º 1.
c) Para conservar los pinceles hay que lavarlos con agua limpia y secarlos con un trapo.
d) No se deben dejar sumergidos en agua y siempre con el pelo hacia arriba (en un vaso).
e) El color se vende en pastillas y tubos.
f) Del tubo se saca el color y se coloca en un platillo, se le añade agua hasta que se disuelve completamente la pasta.
g) La acuarela debe estar muy fluida a sería difícil extenderla.
h) Se debe evitar que el color seque antes que la superfície a la que se ha de dar color para que no se noten las pinceladas.
i) Para superponer colores, esperar que el color se seque antes de aplicar una nueva capa de color diferente.
j) El papel ha de ser grueso y denso para que no se arrugue con el agua (Watman).
k) Se debe comenzar a pintar desde arriba.
l) Se ha de disponer de tantas vasijas como colores se tengan que usar.
ll) No tiene pastosidad, los colores se mezclan por superposición de capas de color. Si sobre una capa de color amarillo, ya seca, damos otra de azul, éste no tapa el color anterior y la superfície queda pintada de verde.

22.2. MATERIAL

a) Acuarela en pastillas y tubos.
b) Pinceles de pelo muy blando de diferente numeración.
c) Papel de los diferentes tipos.

22.3. ACTIVIDADES

a) Observar pinceles de diferente numeración y dureza de pelo.
b) Utilización de dichos pinceles pintando zonas de color y elegir los más apropiados para dicha técnica.
c) Pintar zonas de color en los diferentes tipos de papel y elegir el más apropiado para dicha técnica.
d) Prácticas de limpieza de pinceles, lavado, secado y colocación para su conservación.
e) Prácticas de preparación de la pasta de tubos y pastillas.
f) Prácticas de investigación en las mezclas por superposición de colores.
g) Utilización de dicha técnica y de los conocimientos adquiridos sobre ella en la pintura de modelos y del natural.

23. EL TEMPLE

Saber que:

a) La técnica del temple es parecida a la de la acuarela.
b) Se deben usar pinceles suaves y tener tantos tarros como colores se usan.
c) Se vende en tarros, tubos y polvo.
d) El color de tarros y tubos se disuelve en agua.
e) El temple en polvo se le añade agua y cola de conejo disuelta en agua caliente o cola a base de resinas.
f) Se diferencia de la acuarela en la pastosidad.
g) Cubre la pintura anterior, no hay transparencia.
h) Para fabricar un color hay que amasar los colores antes de pintar.
i) Muy diluida se parece a la acuarela pero pierde una de sus características, la pastosidad.
j) Los colores puros son brillantes mientras las mezclas son opacas.
k) Antes de pintar, hacer estudios a lápiz en forma de bocetos y después pintar directamente con el color sin necesidad de hacer dibujo previo.

23.1. MATERIAL

a) Temple con los colores primarios en las tres formas en que se encuentra en el mercado.
b) Pinceles suaves.
c) Papel tipo Watman.

23.2. ACTIVIDADES

a) Observar y preparar la pintura en tarros, tubos y polvo.
b) Pintar zonas de color y comparar la pastosidad en comparación con la acuarela.
c) Pintar zonas de color y sobre estas zonas volver a pintar con otro color observando cómo cubre al anterior.
d) Diluir con bastante agua y pintar zonas observando que se parece a la acuarela ya que el color ha perdido la pastosidad.
e) Observar colores primarios y secundarios y distinguir que los primeros son brillantes mientras los segundos son opacos.
f) Hacer mezclas de color con los colores fundamentales.
g) Utilizar los conocimientos adquiridos sobre esta técnica en la pintura de modelos y del natural.

24. EL OLEO

COLORES O PIGMENTOS

24.1. OBJETIVOS

Saber que:

a) Los colores al óleo son colores o pigmentos en forma de polvos procedentes del reino vegetal, animal o mineral y sustancias aglutinantes: aceites, resinas, bálsamos y ceras.

b) Los pigmentos son los mismos que se utilizan para otras técnicas.
c) Para fabricar acuarela se mezclan con agua, goma arábiga, miel y glicerina.
d) Para fabricar los colores al pastel los pigmentos se mezclan con agua, sustancias gomosas y aceites.
e) En el mercado se venden hasta 90 colores distintos.
f) Los más usados por el profesional son:
– Amarillo cadmio limón.
– Amarillo cadmio medio.
– Ocre amarillo.
– Tierra de siena natural.
– Tierra de siena tostada.
– Tierra de sombra tostada.
– Rojo cadmio medio.
– Carmín de garanza oscuro.
– Verde esmeralda.
– Azul cobalto oscuro.
– Azul ultramar oscuro.
– Azul de prusia.
– Blanco de titanio.
– Negro marfil.
g) Se venden en tubos de estaño con tapón roscado en cuatro o cinco medidas diferentes.

24.2. LOS PINCELES

a) Los más usados son los de pelo de cerda.
b) Para determinadas zonas se utilizan los de pelo de marta o de meloncillo.
c) El pelo de cerda es más duro y proporciona una pincelada donde se pueden ver los surcos que dejan la presión de los pelos.
d) Los de pelo de marta son apropiados para una pintura suave o para pequeñas zonas, detalles y trazos finos como las comisuras de los labios en un retrato.
d) Los pinceles se fabrican con tres clases de puntas: redonda, plana y en forma de "lengua de gato".
e) La punta redonda se utiliza para los trazos.
f) Los de punta plana se utilizan para amplias zonas.
g) El tamaño de los pinceles es de 26 a 30 cms para facilitar una visión amplia del cuadro.
h) El grueso viene condicionado por un número del 1 al 22 avanzando por pares (1, 2, 4, 6, etc.).
i) Los pinceles que se deberían tener como mínimo son:
– Uno redondo de cerda del n.º 4.
– Uno redondo de meloncillo del n.º 4.
– Uno plano de cerda del n.º 4.
– Uno plano de cerda del n.º 6.
– Uno de "lengua de gato" de cerda del n.º 8.
– Uno plano de cerda del n.º 12.
j) Para su conservación hay que limpiarlos primero con aguarrás, después con agua y jabón; secarlos con un trapo y colocarlos con el pelo hacia arriba en un bote.

24.3. LA ESPATULA

a) Es una especie de cuchillo con mango de madera y hoja de acero sin filo.
b) Se utiliza para dos fines, para borrar cuando la pintura está tierna, para limpiar la paleta y para pintar en sustitución del pincel.
c) Para pintar se utiliza la de forma de paleta de albañil.
d) Para borrar en el cuadro o limpiar la paleta se utilizan las de forma de cuchillo de hoja flexible para rectificar y más dura para rascar sobre la paleta.

24.4. SOPORTES PARA PINTAR

a) Se puede pintar sobre telas, tablas, cartones y papel.
b) El más utilizado para la pintura al óleo es el lienzo o tela.
c) Las telas son de lino o cáñamo de grano fino, medio o grueso. La elección del granulado depende del estilo de la pintura.
d) Los soportes se presentan en el mercado con una imprimación para la mejor conservación de los colores.
e) La imprimación se efectua por una sola cara (en la que se pinta) y consiste en una capa de cola mezclada con temple o yeso.
f) El lienzo se vende en el mercado ya montado sobre un bastidor o en pieza.
g) Los soportes se venden según unas medidas internacionales según la temática, figura, paisaje o marina. Los de figura son más cuadrados que los de paisaje y los de marina más apaisados.
h) La tabla fue el soporte utilizado por los pintores anteriores al Renacimiento.
i) Se pueden utilizar las de Tablex con una imprimación o con una simple capa de cola de carpintero muy líquida.
j) El cartón se utiliza para pintar bocetos, notas y cuadros de tamaños reducidos.
k) Los cartones se venden en el comercio ya preparados con fondos blancos y mates.
l) Se puede preparar el cartón dándole una capa de cola por ambas caras para que la humedad no deforme el cartón.
ll) El cartón corriente se puede preparar con una capa de pintura al óleo blanca, disuelta la pintura en aguarrás. La capa ha de estar seca antes de pintar sobre ella.
m) Se puede pintar sobre papel sin preparación previa siempre que sea grueso y de buena calidad del tipo utilizado para la acuarela.

24.5. LA PALETA

a) Es el soporte que se utiliza para depositar los colores del tubo y para hacer las mezclas.
b) En uno de los extremos tiene un agujero para entrar el dedo pulgar de la mano izquierda y junto a ese agujero tiene una especie de corte para coger la paleta con los dedos índice y medio.
c) En el comercio se encuentran en forma ovalada o rectangular.
d) Pueden estar hechas de madera, porcelana o plástico (la más usada es la de madera).

e) Se debe limpiar al terminar un trabajo si no se va a utilizar hasta el día siguiente. Raspándola primero con la espátula, limpiándola después con papeles y finalmente con un trapo mojado en aguarrás.

24.6. LOS DISOLVENTES

Se utilizan para hacer más fluidos los colores pues la mayoría de las veces la pintura según sale del tubo es demasiado espesa para pintar. Los más utilizados son:

a) **Esencia de trementina (aguarrás):**
- Seca rápidamente y acelera el secado de la pintura al mezclarlo con ella.
- Da a los colores una calidad mate.
- Debe ser utilizado en cantidades mínimas para que el color no pierda la densidad.

b) **Aceite de linaza:**
- No se utiliza solo ya que la pintura según sale del tubo lleva ya gran cantidad.
- Retarda el secado de la pintura, ofreciendo por ello la posibilidad de trabajar en cada sesión sobre capas tiernas.
- Proporciona el brillo al acabado del cuadro pero de forma irregular pues unos colores secan antes que otros.

c) **Solución mixta (aguarrás y aceite de linaza):**
- Es una mezcla de aguarrás y aceite de linaza, la proporción de la mezcla ha de hacerse en relación al secado, la absorción del soporte y al acabado del cuadro.

24.7. LAS ACEITERAS

a) Son pequeños recipientes para los disolventes.
b) En el mercado se venden en forma de dos pequeños vasos de metal con una pinza para sujetarlos a la paleta.
c) Se pueden sustituir por dos pequeños recipientes de boca ancha.

24.8. LOS TRAPOS

Se deben tener muchos trapos que se usan para:

a) Secar los pinceles.
b) Limpiar los pinceles cuando se va a cambiar de color.
c) Para borrar en el cuadro.
d) Para limpiar la paleta.

24.9. LOS CABALLETES

a) Existen en el mercado muchos modelos de caballete referidos a dos tipos: para pintar al aire libre (plegables), para pintar en el taller.
b) Se utilizan para soporte del lienzo, tabla, cartón, etc., sobre el que se pinta.
c) Los más corrientes son de madera con una bandeja donde se coloca el lienzo que puede ser graduada en altura.
d) Un soporte móvil gradua la inclinación del caballete y por lo tanto del lienzo.

24.10. MATERIAL

a) Tubos de pintura al óleo.
b) Pinceles de diferente numeración, pelo y forma de la punta.
c) Espátulas.
d) Soportes para pintar: lienzos, tablas, cartones, papel tipo Watman (ya preparados y sin preparar).
e) Cola de carpintero.
f) Paletas de diferentes clases.
g) Madera de Tablex.
h) Esencia de trementina y aceite de linaza.
i) Recipientes para utilización como aceiteras.
j) Botes de vidrio.
k) Trapos.
l) Un caballete.

24.11. ACTIVIDADES

a) Observación y manipulación de los tubos de óleo.
b) Observar y manipular distintas clases de paleta acostumbrándose a la forma correcta de cogerlas.
c) Construcción por cada alumno de su paleta en madera de Táblex.
d) Prácticas de ordenación y situación de los colores en la paleta.
e) Habituación a la forma correcta de coger la paleta, pinceles y trapo.
f) Observación y manipulación de pinceles (tamaño, puntas, suavidad o dureza, etc.).
g) Prácticas de investigación de posibilidades con las distintas clases de pinceles sobre papel, dominando las formas de coger el pincel: por el extremo superior del mango, a la manera corriente como se coge el lápiz o con el palo dentro de la mano.
h) Prácticas de limpieza y conservación de pinceles.
i) Observación y manipulación de diferentes clases de espátulas y habituación a borrar zonas de pintura fresca sobre papel y a la limpieza de la paleta.
j) Prácticas de limpieza de paleta, con espátula, papeles y trapos impregnados en aguarrás.
k) Observación y manipulación de telas, tablas, cartones y papel.
l) Imprimación de tablas y cartones para pintar.
ll) Prácticas de investigación con los disolventes: aguarrás y aceite de linaza.
m) Prácticas de preparación e investigación de la solución mixta: aguarrás y aceite de linaza.
n) Prácticas de preparación y limpieza de aceiteras.
ñ) Prácticas de manipulación y uso del caballete.
o) Construcción en serie de un caballete para cada alumno.
p) Prácticas de pintura al óleo con sólo dos colores:
- Material: Colores al óleo: Blanco de titán y tierra de sombra tostada. Pinceles de pelo de cerda: Lengua de gato n.º 8, plano n.º 4 y redondo n.º 4. Pinceles marta o meloncillo: Redondo n.º 8. Paleta. Caballete. Disolvente: Esencia de trementina y aceite de linaza. Soporte: Papel grueso tipo Canson o Watman. Aceiteras, trapos, chinchetas, carboncillo.
- Pintar un cubo en perspectiva oblícua.

– Construcción: Dibujar primero con carboncillo un cubo en perspectiva oblícua, soplar el carboncillo para que quede casi borrada. Humedecer el pincel de cerda n.º 4 en aguarrás, llevarlo a la paleta al color y con este color fluido dibujar los trazos del cubo (tierra de sombra tostada).
– Primer estado: Pintar con el pincel anterior y con el color de tierra de sombra tostada sin disolver en aguarrás la zona oscura de la sombra proyectada del cubo. Con el mismo color, pintar la mancha oscura que bordea el cubo. Aclarando un poco el color blanco, pintar la cara lateral al lado de la sombra del cubo. Con el pincel del n.º 8 y siena claro, pintar la cara frontal del cubo. Con el mismo pincel y oscureciendo un poco el tono anterior, pintar el fondo.
– Segundo estado: Con el pincel redondo n.º 4 y blanco con un poco de siena, pintar la cara más clara, la cara superior del cubo. Ajustar los tonos, repintar, retocar, observar la dirección de la pincelada.
– Pintar una esfera.
– Pintar una jarra.
– Pintar bodegones del natural con pocos elementos.
q) Prácticas de pintura al óleo con tres colores:
– Material: Colores al óleo: Blanco de titanio. Azul de prusia. Carmín de garanza y Amarillo cadmio medio. Pinceles de pelo de cerda: Lengua de gato n.º 8. Plano n.º 4. Redondo n.º 4. Paleta. Caballete. Disolventes: Esencia de trementina y aceite de linaza. Soporte: Cartón preparado. Aceiteras, trapos, chinchetas.
– Pintar una gama de 80 colores diferentes mezclando los tres primarios ayudados por el blanco.
– Pintar frutas aisladas.
– Pintar bodegones del natural con pocos elementos.

24.12. PASOS A SEGUIR EN LA REALIZACION DE UN CUADRO AL OLEO

a) **Elección del tema y composición del modelo.**
– La distancia a que se ha de situar el modelo viene dada por su tamaño y por la necesidad de verlo en conjunto.
– Ha de existir un centro máximo de interés en el cuadro al que se supeditarán los demás elementos de la obra.
– La regla más importante en la composición es representar la variedad dentro de la unidad.
b) **Estudio de interpretación.**
– Preparar el caballete y soporte y durante diez o quince minutos sin pintar, observar, contemplar, comparar, calcular.
c) **Primera fase: Dibujo de la obra.**
– Dibujo con pincel y pintura al óleo algo líquida.
– Dibujo a la sanguina (barritas especie de color al pastel).
– Dibujo al carboncillo.
b) **Segunda fase:**
– Empezar por pintar los espacios más amplios, llenar lo más pronto posible el cuadro eliminando el fondo uniforme de la superfície.
– Ajustar desde el principio la intensidad, el contraste, la armonización del color.
– Desde el principio ha de ser pintado el cuadro pensando en el efecto final.
d) **Tercera fase:**
– Volver a pintar subiendo y ajustando el tono, sacando brillos, observando y retocando pequeños detalles.
e) **Cuarta fase:**
– Dejar secar el cuadro durante unos días y barnizar.
– Una vez barnizado para proteger la pintura del polvo y de la suciedad y eliminar las zonas mates que han quedado por exceso de aguarrás o absorción de la pintura, se procede al enmarcado.

24.13. TECNICAS MAS CORRIENTES DE LA PINTURA AL OLEO

a) **Pintura directa:** Se caracteriza por el hecho de pintar en fresco, realizando la pintura en una etapa.
b) **Pintura por etapas:** La obra se resuelve en varias sesiones, trabajando sobre pintura ya seca o semi-seca.
c) **Práctica de pintura de cuadros al óleo con los colores usados por el profesional.**
– Pintar cuadros siguiendo las normas de realización con las dos técnicas conocidas tanto del natural como de modelos (bodegones, marinas, paisajes, etc.).
– Secado y enmarcado.
– Preparar una exposición.

25. LA PLUMA

25.1. OBJETIVOS

Conocer que:
a) Se puede dibujar con plumines, con pincel o mezclando ambas cosas.
b) Los plumines se diferencian por el grosor del trazo y la suavidad (los hay blandos y duros).
c) La señal del plumin depende también de la presión que se hace con la mano.
d) La pluma hace más enérgicos y vivos los dibujos que el lápiz.
e) La dirección del trazo es lo que da al dibujo un verdadero carácter.
f) Los trazos separados dan al dibujo sensación de fuerza.
g) Se utiliza tinta china, negra o de color.
h) La tinta se usa como viene del comercio o diluida en agua.
i) La tinta diluida se vuelve más clara.
j) Existe tinta blanca apropiada para dibujos en papel negro o de color.
k) Si el papel es granulado, el dibujo adquiere la irregularidad del trazo.
l) El papel liso es apropiado para trazo continuo.
ll) Algunos papeles tienen la propiedad de absorber o rechazar la tinta.
m) Con el pincel se pueden obtener efectos diversos a trazos o a manchas.
n) Si la tinta está diluida, en los grises resultarán transparencias delicadas que hacen contraste con el negro.
ñ) Si el pincel está casi seco producirá en el papel una especie de desmoronamiento del trazo.
o) Una caña de bambú delgada, cortada y afilada puede convertirse en un sustituto del pincel.
p) Se deben tener recipientes para diluir las tintas y para limpiar los pinceles.

25.2. MATERIAL

a) Papel de diferentes granulados.
b) Plumines de diferente grosor y suavidad.
c) Pinceles suaves.
d) Tinta china de colores.
e) Cañas de bambú.
f) Recipientes, cuchillas, trapos, chinchetas.

25.3. ACTIVIDADES

a) Observar y manipular plumines de diferente grosor y suavidad.
b) Prácticas de experimentación e investigación con dichos plumines realizando trazos con cada uno de ellos en diferentes clases de papel y variando la presión de la mano.
c) Diluir las tintas en agua y observar que se vuelven más claras.
d) Prácticas de investigación con pinceles, pintando trazos, zonas, variando la densidad de la tinta, con el pincel casi seco.
e) Preparación de cañas de bambú e investigación de posibilidades.
f) Aplicar los conocimientos adquiridos sobre dicha técnica en la pintura de modelos y del natural.

EXPERIÈNCIES SOBRE LA REPRESENTACIÓ GRÀFICA A PARVULARI I CICLE INICIAL

AUTOR : Teresa Garrell, Montserrat Vert
M.R.P. : Casal del Mestre de Granollers
C.A. : CATALUNYA

Aquesta experiència es va iniciar al curs 1980-81, a l'Escola Pública Bellavista de les Franqueses del Vallès, la qual està ubicada en un barri majoritàriament d'immigrants.

L'escola no té un edifici únic, de manera que les catorze aules, del Parvulari i Cicle Inicial, estan en cinc edificis diferents.

QUÈ PRETENEM?

Que el nen es desenvolupi a través d'investigacions lliures i d'un esforç espontani.

El nen posseeix una necessitat interna de saber, que el porta a buscar i seleccionar activament en el medi que l'envolta. Cal que l'alumne adquireixi un mètode que li servirà tota la vida. En lloc de deixar que la seva intel·ligència domini el seu raonament o de sotmetre la seva intel·ligència a uns exercicis imposats des de l'exterior, que aprengui a fer funcionar la seva raó per ell mateix, que s'interrogui i construeixi, lliurement, els seus propis raonaments.

El mistre és un motivador, no pas una persona que inculca els coneixements. No són els continguts concrets el que ens preocupa, sinó el desenvolupament de la capacitat intel·lectual del nen. El mestre ha d'oferir el material necessari, i material que tingui diferents possibilitats, per tal d'oferir-li unes activitats que li plantegin situacions determinades que el faran evolucinar respecte moments anteriors, individuals de cada nen.

Cal una interrelació entre el mestre i l'alumne, i l'alumne i els companys. Ells mateixos es coneixen les seves limitacions, els seus progressos i el per què.

Cal que el nen estigui satisfet del que aconsegueix en la seva activitat, no pas per complaure el mestre, que tingui confiança en la seva capacitat.

Respectar les capacitats individuals dels alumnes.

Ens preocupa més la qualitat del treball que l'extensió del programa.

Ens basem en: Tot aprenentatge suposa una MANIPULACIÓ, una INTERIORITZACIÓ, una VERBALITZACIÓ, una REPRESENTACIÓ GRÀFICA.

ASPECTES DE LLENGUATGE

Veiem que hi ha:

a) Una necessitat d'expressió oral o gràfica.
b) Una necessitat de comunicar-se, de ser escoltat i per tant, d'explicar-se i fer-se entendre.
c) Una necessitat de fer una lectura d'allò que l'entorn i els altres li ofereixen.

A nivell de llenguatge ens proposem cobrir el buit que hi ha a l'escola entre el dibuix i l'escriptura, a fi que el nen vegi la relació entre els seus gravats del parvulari i els inicis de grafia de les lletres.

La simbologia és el pas entre la representació gràfica del dibuix i la representació gràfica de les lletres.

Pretenem crear situacions on calgui la comunicació entre els nens de la classe, per tal que el missatge gràfic (en un primer moment dibuix) vagi éssent habitual en els nens petits. Aleshores sorgeix la necessitat d'emetre missatges, de comunicar-se gràficament bé amb l'exterior, bé amb ells mateixos. Els dibuixos, fruit d'una expressió personal, aniran carregant-se de contingut per als altres de la classe, de manera que inequivocament sabran "llegir" el treball d'un altre. El dibuix va més enllà de voler dir alguna cosa, pretén a més a més, que s'entengui.

Més endavant aniran adoptant l'escriptura alfabètica pel que té de convencional, ja que els permetrà de comunicar-se més enllà dels límits de la classe.

Diferents moments d'aquest procés:

a) Dibuixa l'objecte (el càrrec de repartir la carpeta).
b) Dibuixa l'objecte i un senyal.
c) Es capaç d'aïllar el senyal de l'objecte (mengem la poma).
d) Utilitza senyals diferents per sorolls i/o sons diferents. (Els titelles pim pom i oscar).

Podem aprofitar molts moments de la classe que ens porten a buscar símbols o signes. Per exemple: cada nen busca un senyal per marcar el seu full i reconèixer-lo. En un inici aquest senyal no és constant, el nen un dia en posa un, un altre dia un altre, fins que se n'adona que ha de posar sempre el mateix, sinó ni ell i sobretot ni els seus companys, no poden identificar-lo. Altres situacions serien: la cartellera dels càrrecs, l'ordre de ser el primer de la fila, etc.

Procés de l'escriptura:

El nen fa la seva deducció i escriu el que creu necessari, per tal que digui el que vol expressar.

En la capacitat que el nen analitza la paraula, escriu una grafia (lletra) per a cada cop de veu (síl·laba). Fa la coordinació: una síl·laba → una lletra,

a) primer són vocals,

b) després les fa correspondre amb vocals o consonants.

No llegeix els escrits dels seus companys, perquè no corresponen al seu esquema.

En la seva recerca d'anar escrivint el que diu, d'anar-se acomodant, aconsegueix un nou nivell d'assimilació. És quan abandona el sil·làbic i hi ha la coordinació so → grafia.

Aquest mateix esquema el trobem en l'escriptura de la frase:

A una frase dita, li fa correspondre tota una seqüència llarga, escrita.

En la seva recerca se n'adona que a cada part lògica de la frase li correspon una seqüència escrita.

Més tard, separarà cada paraula dins de la frase. Tindrà: paraula dita → paraula escrita.

Tot observant aquest procés, veiem:

a) El nen davant d'una dificultat fa un retrocés,

b) Davant la necessitat de fer-se entendre, com per limitació, repeteix:

— Paraules, frases, raonaments.

c) Què escriu el nen:

— personifica, s'identifica amb el personatge i li aplica les seves vivències,

— defineix explicant el que no és,

— explica l'observació i la relació que hi fa,

— fa la descripció i compara,

— explica l'acció, descriu i en diu la utilitat,

— comença a preveure, no concreta,

— explica la condició del seu raonament,

— explica una experiència,

ASPECTES DE MATEMÀTICA

Les operacions provénen de la mateixa acció, són producte d'una abstracció a partir de la coordinació de les accions. Un obstacle que ha de superar el nen per a l'operació és la necessitat de construir en el pla de la representació allò que ja era adquirit en el de l'acció.

Passat un primer moment de manipulació i acció, seguida d'una verbalització, ens trobem davant del paper per representar allò que hem treballat.

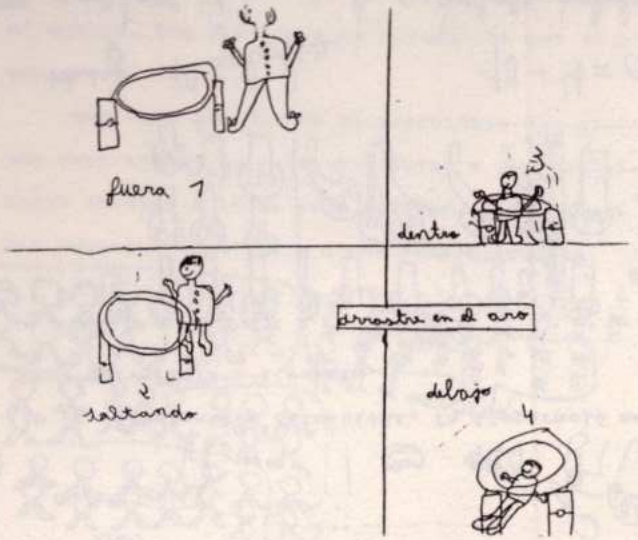
ESPAI

L'espai tant el treballem en lògica com en motricitat. En lògica, es veu la necessitat de posar el nen en situació de descobrir la manera de representar, per exemple, un grup, la relació entre els elements, a vegades és separar, altres és tancar.

En motricitat, tant en els exercicis concrets com en els recorreguts, el nen plasma en el paper la presa de consciència del seu propi cos i de les relacions entre ell, els seus companys i el material utilitzat. S'ha de situar en relacions objectives respecte al conjunt dels objectes, tot i saber utilitzar la noció de mà dreta i mà esquerra trigarà un quant temps a comprendre que una botiga vista a la dreta del camí a l'anada, és a l'esquerra a la tornada.

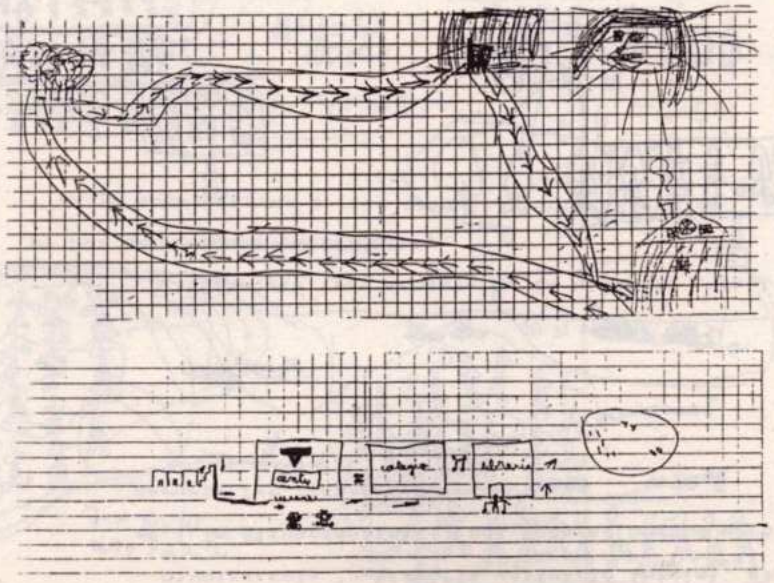
La construcció de maquetes ajuda a experimentar les diferències de volum i les relacions espacials del nostre entorn. Són sempre llocs viscuts conjuntament: excursions al bosc, la plaça, l'estació del tren, etc.

Una cosa a fer és veure com utilitzarem l'espai que ens ofereix el full. Per on començarem, cap a quina direcció continuarem.



En representar gràficament un recorregut, observem aquest procés:

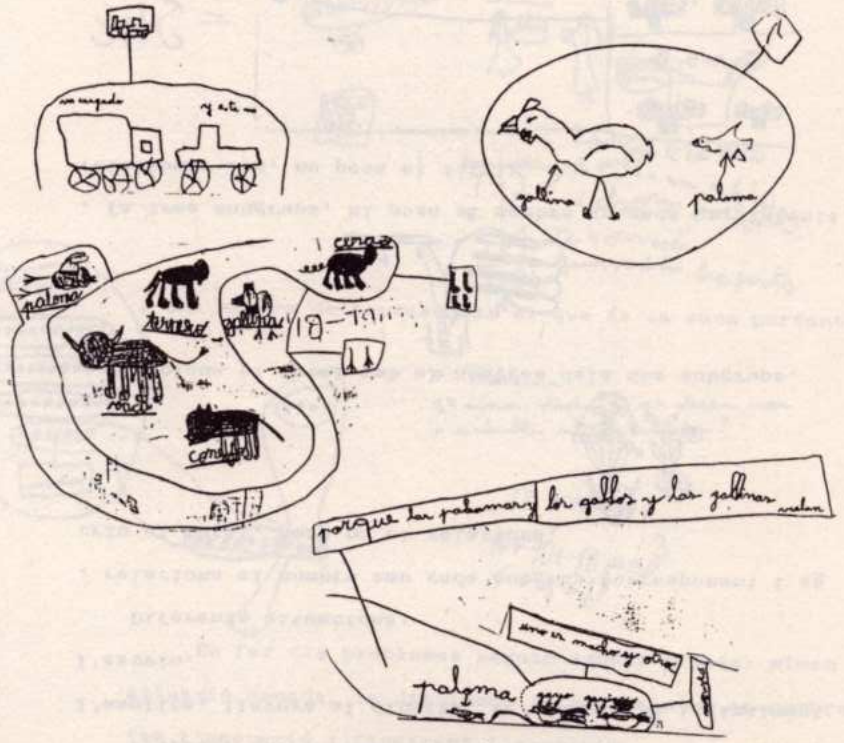
a) fa un camí, una ratlla, que pot partir de la casa però no enllaça on va. Després enllaça,
b) poc a poc fa el camí d'anada i de tornada,
c) dibuixa elements que troba pel camí,
d) situa els elements pel mateix ordre i al mateix costat que els ha trobat durant el seu recorregut,
e) té en compte els carrers que atravessem.



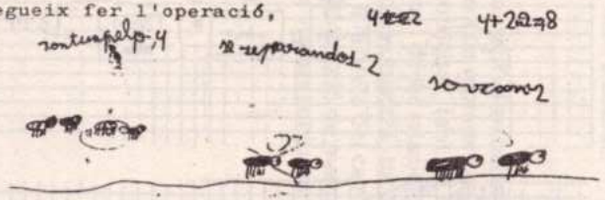
Tot agrupament cal fer-lo amb material divers.

Primer de tot el nen experimenta i diu les qualitats dels objectes, el material que posem al seu abast té moltes possibilitats de classificació, per tal que hi hagin moltes respostes correctes a l'hora d'enunciar: "posa junt el que va junt". Un cop el nen ha manipulat el material i ha fet l'agrupament, el defineix verbalment i llavors el representa gràficament, tot reproduint en l'etiqueta la definició dita.

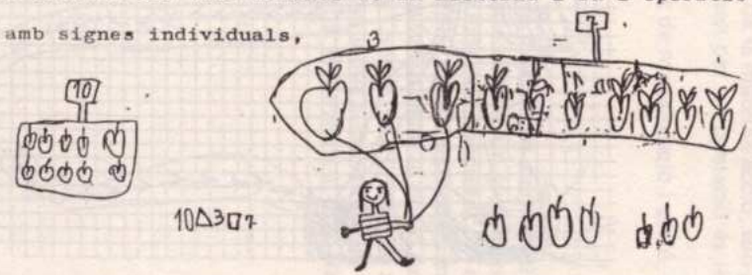
El nen expressa de diferents maneres el criteri de l'agrupació: dibuix, símbol, lletra.



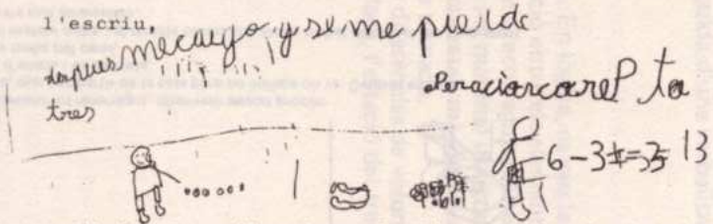
. dibuixa tota la història -situació inicial, el que passa i la situació final-, col.loca el nombre però no aconsegueix fer l'operació,



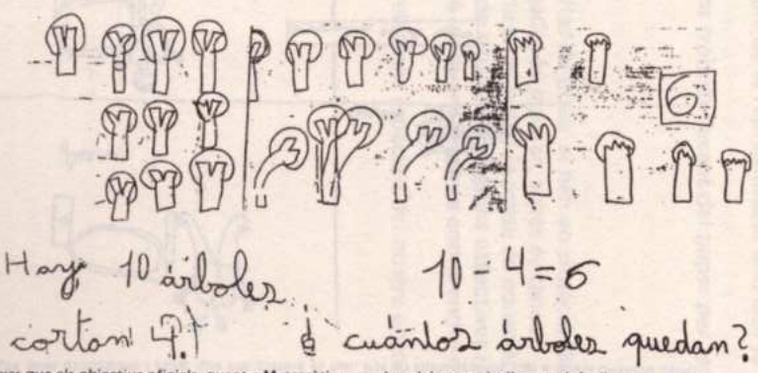
. dibuixa els tres moments de la història i fa l'operació amb signes individuals,



. dibuixa la situació, fa l'operació, barreja signes i l'escriu,



. dibuixa les situacions, fa l'operació amb els signes universals i l'escriu,



CONCLUSIONS

Podem observar que els objectius oficials, quant a Matemàtica, no s'assoleixen a nivell general de classe.

Pensem que, en fer la programació, és important partir d'uns objectius mínims, que assolirà el grup classe, de manera que en el procés de l'aprenentatge no hi hagi cap buit. Tenim present que el grup classe és divers; per tant cada nen ha de respondre, en cada activitat, segons les seves possibilitats. D'aquesta manera, el nen avança i, a més a més, ell ho constata, la qual cosa li dóna una seguretat davant de les dificultats.

Proposem que el nen s'inventi problemes. Primer ens l'explica, llavors el dibuixa, el simbolitza i finalment l'escriu.

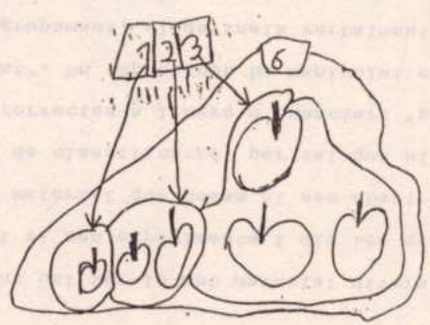
Diferents situacions:

. relaciona el nombre amb cada subgrup corresponent i escriu el total, però no el relaciona,

. relaciona el total amb els nombres dels dos subgrups,

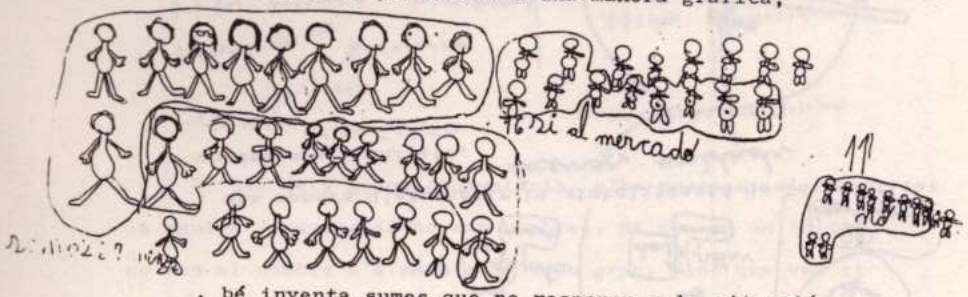
. fa tres subgrups, hi posa el nombre en cada un, intenta relacionar-los, no posa el total,

. relaciona el nombre amb cada subgrup i escriu el total relacionant-lo amb la quantitat, però no relaciona els nombres,

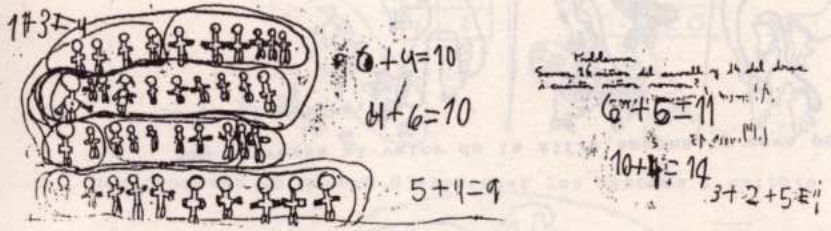


Veiem els problemes com una eina per a concretitzar el nombre. Són problemes de situacions que es presenten a classe.

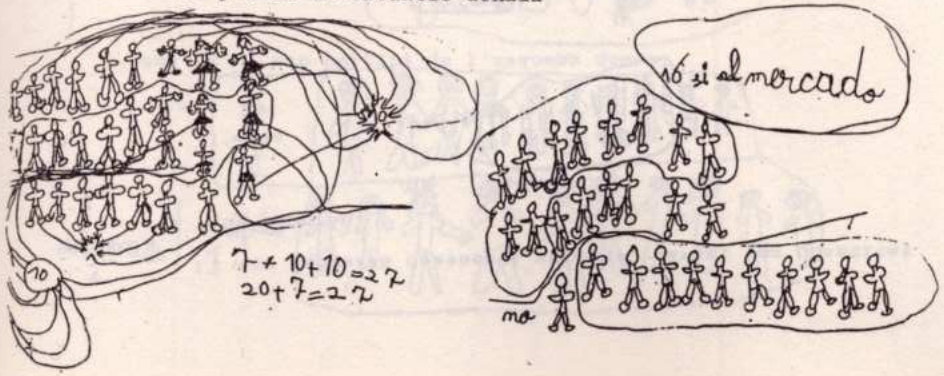
Hem vist que davant de quantitats més elevades, el nen experimenta un retrocés. Torna a representar la quantitat inicial i la de cada subgrup, però no sap relacionar aquestes quantitats d'una manera gràfica,



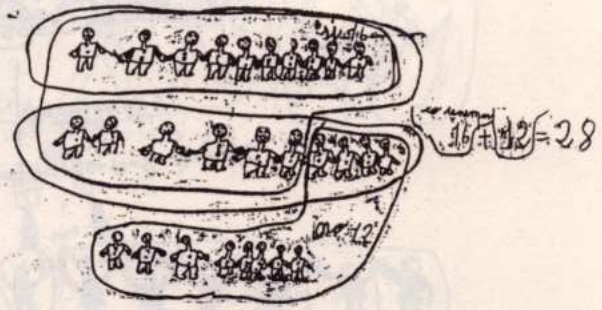
. bé inventa sumes que no responen a la situació,



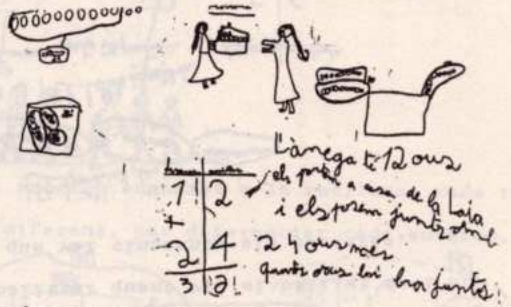
. fa la suma partint de les desenes i unitats que té, no pas de la situació donada



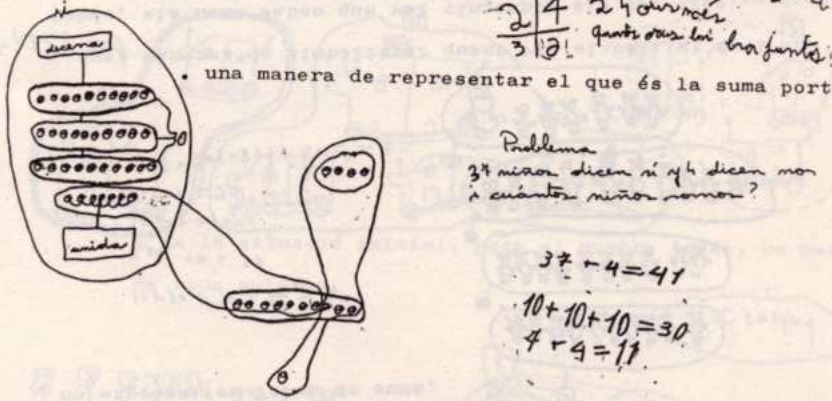
. tarda un temps a fer l'operació segons la història del problema,



. més tard té present l'estructura en desenes i unitats, en el moment de simbolitzar-ho amb nombres,



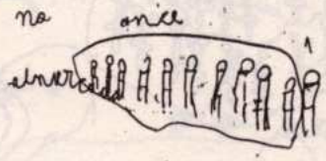
. una manera de representar el que és la suma portant,



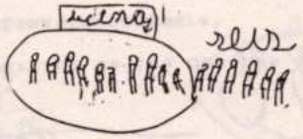
En fer els problemes seguim aquest procés: mimem la situació donada, la dibuixem, la representem en nombres, fem l'operació i finalment l'escrivim.

. com expressa desenes i unitats, davant una quantitat que comprèn,

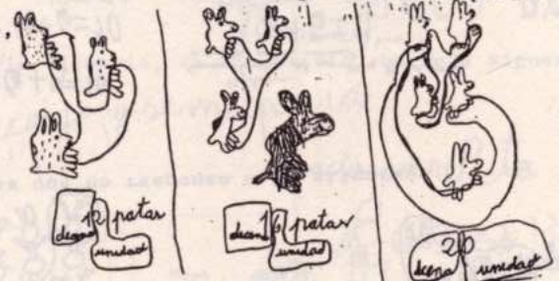
l'onze



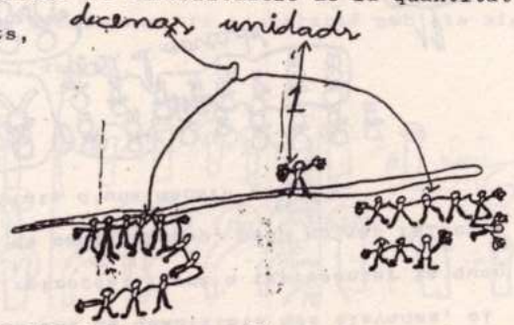
el setze



. com expressa el valor de la xifra segons la seva posició en el nombre,

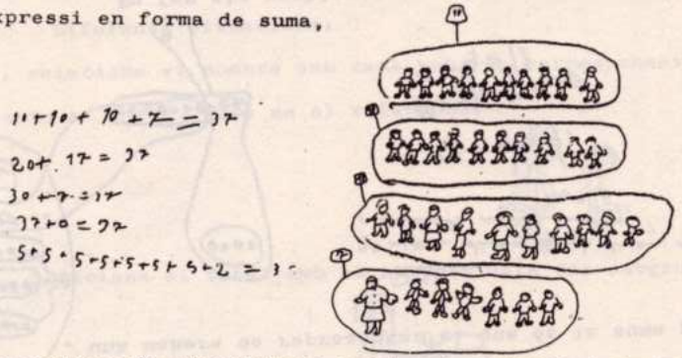


. una manera d'expressar la simbolització de la quantitat en desenes i unitats,

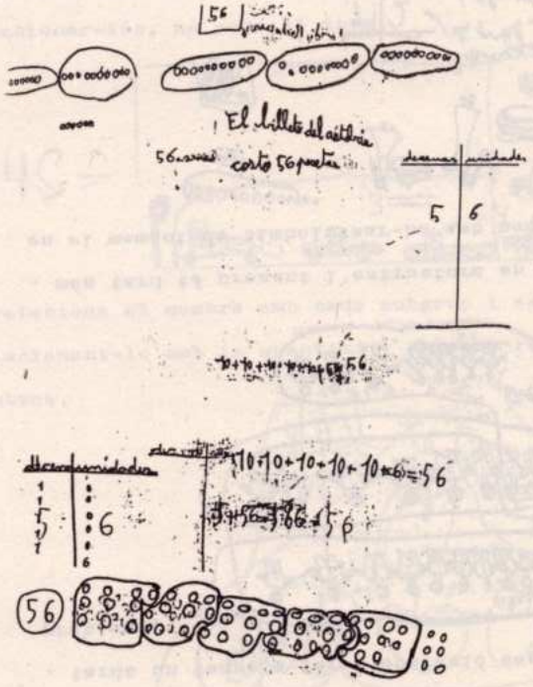


Abans d'escriure els nombres en xifres, sempre els representem d'una manera gràfica -dibuix-, per tal de copsar-ne l'estructura en desenes i unitats.

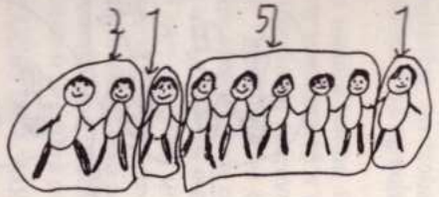
. un cop dibuixats els nens que som, li hem demanat que ho expressi en forma de suma,



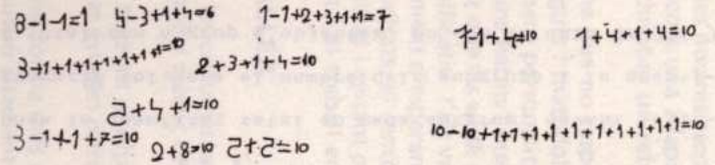
. dues maneres de simbolitzar quant val el bitllet de l'autobús, els nens saben que val cinquanta-sis pessetes,



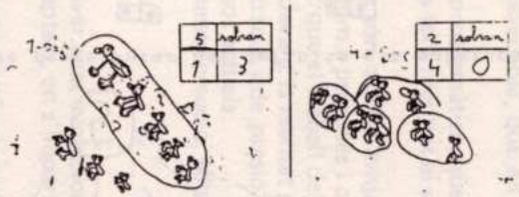
. a cada subgrup li pertany un nombre, llavors fa l'operació suma,



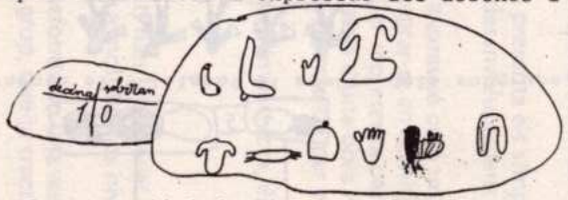
. partint de material que no dibuixa,



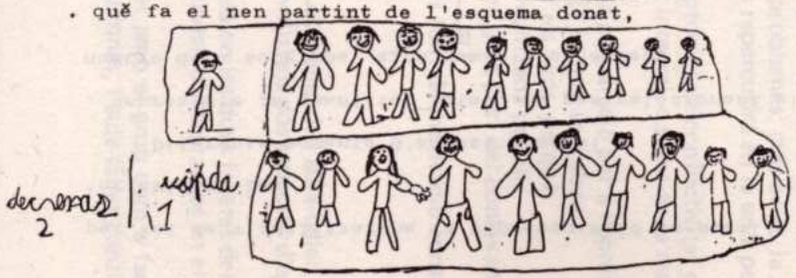
El pas dels grups equivalents, s'ha proposat al nen la manera d'expressar-ho amb nombres. El nen en un inici no veu el nombre d'elements de cada grup, sinó que veu el grup sencer,



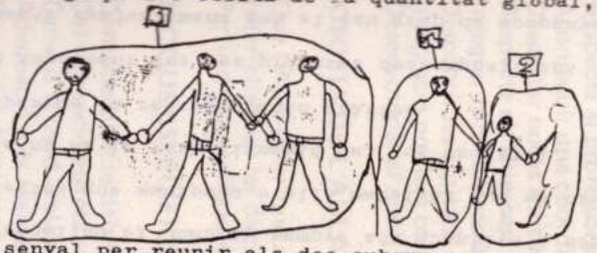
. hem proposat la manera d'expressar les desenes i unitats



. què fa el nen partint de l'esquema donat,

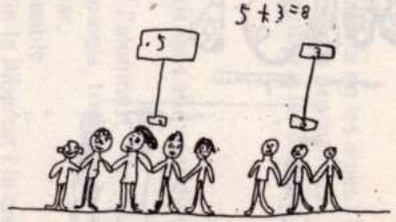


. fa els subgrups i s'oblida de la quantitat global,

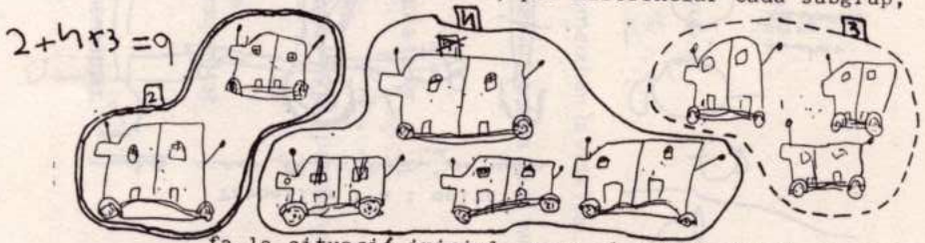


. fa un senyal per reunir els dos subgrups,

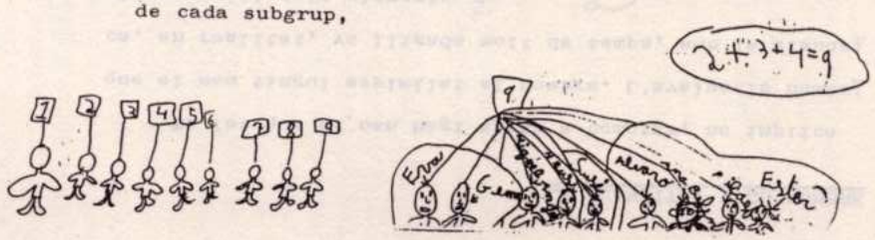
. una repetició del nombre i etiqueta del subgrup,



. el nombre del subgrup enganxat a la rotllana, cada rotllana de color diferent, per diferenciar cada subgrup,



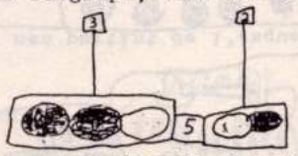
. fa la situació inicial, posa el nombre total, no pas el de cada subgrup,



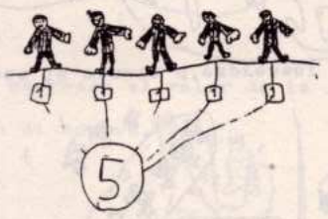
per tal de visualitzar-ne la representació corporal i interioritzar-la.

Diferents moments d'aquest procés:

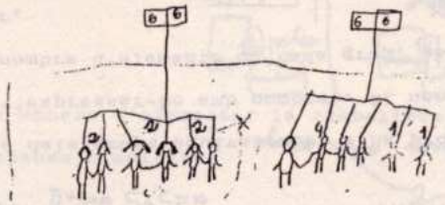
. representa la quantitat total, no pas relacionant el nombre dels subgrups, sinó com a 5 objectes,



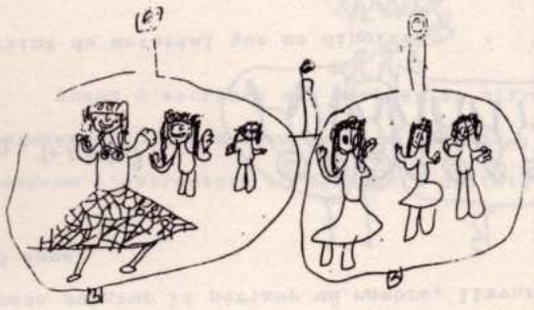
. representa el 5 lligant el nombre dels subgrups,



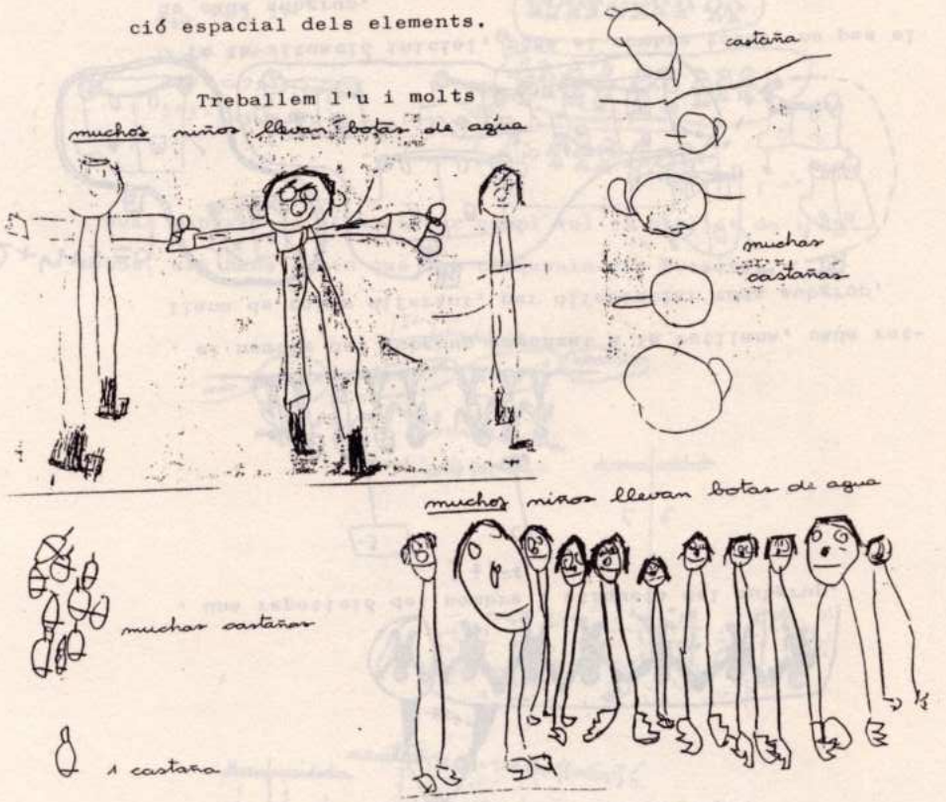
. no acaba de representar ben definits els subgrups,



. posa la quantitat total en cada subgrup, davant la interrogació col.loca el nombre dels subgrups i la quantitat total com a grup d'objectes, no com la unió de 3 i 3,



El fet que el nen hagi après a comptar, no implica que el nen tingui assimilat el nombre. L'avaluació numèrica, en realitat, va lligada molt de temps, amb la disposició espacial dels elements.



Quan treballem el nombre, sempre són quantitats concretes, objectes que manipula o ells mateixos que es mimen, després hi ha la verbalització del que ha fet i, finalment, el pas de la representació gràfica.

Creiem important que les primeres descomposicions les experimenti conjuntament amb el seu grup de companys,

L'AULA-TALLER COM A DINAMITZADORA DE LA SEGONA ETAPA

AUTOR : A. Rodriguez, G. Martín, F. Sánchez
M.R.P. : "EL PATI" d'Esplugues
C.A. : CATALUNYA

1. OBJECTIUS BÀSICS

a) **Respecte al professorat:**
- Aconseguir una coordinació i col·laboració més amplia i eficaç.
- Despertar noves actituds en front del nen i la matèria.

b) **Respecte als alumnes:**
- Integrar tots els nens en el procès educatiu del centre.
- Descobrir les aptituds no desenvolupades.
- Integració positiva com a resultat d'aquestes noves valoracions.
- Desenvolupar el nivell de col·laboració afavorint la socialització del grup.

2. FILOSOFIA DE L'AULA-TALLER

a) Que l'Aula-taller tingui incidència globalitzadora en les àrees i les assumeixi en la vida real.
b) Interrellacinar les disciplines a través dels treballs programats.
c) Partir d'una realització concreta per fer-la arribar a les diverses materies integrades en el temari.

3. OBJECTIUS ESPECÍFICS

a) Contacte directe dels professor-tutor amb els seus alumnes dins de l'aula-taller.
b) Col·laboració estreta entre el professorat.
c) Canvi d'actitud i relació entre el professor i l'alumne.
d) Adequació més realista d'objectius i metodologia, trencant la rigidesa de llibres i programes.
e) Necessitat d'una programació interdisciplinar.
f) Eliminar tots els nivells de desintegració possible.
g) Facilitar la creació d'actituds que afavoreixin la llibertat i la creativitat.
h) La creació d'hàbits que afavoreixin el desenvolupament de la seva personalitat.
i) Recerca d'actituds de cooperació i socialització.
j) Desenvolupar capacitats manipulatives.
k) Iniciar en l'aspecte tècnic-artístic.
l) Aconseguir realitzacions pràctiques que motivin el conjunt dels aprenentatges.
ll) Educar per a l'oci.

4. DINAMICA DE L'AULA TALLER

La idea central, és fomentar el desenvolupament de la inteligencia práctica; és a dir, desenvolupar la capacitat de manipular realitzant cosas práctiques, que al mateix temps aportin una motivació positiva i paral·lelament, desbloquejar l'actual sistema que no incideix de manera bàsica en aquest procés d'integració que perseguim.

Dins del marc actual de les nostres escoles, l'*alumne*, que per la causa que sigui *no pugui arribar a un nivell normal* en la seva escolaritat, no troba a l'escola una adaptació a les seves necessitats i una resposta als seus problemes; més aviat, la seva problemàtica s'ha agreujat produint-se un retràç escolar irreversible, que en la majoria dels casos repercutirà en la seva personalitat.

Al mateix temps, l'alumne que no respon a aquesta problemàtica, que no presenta els símptomes de conflictivitat derivats de la inadaptació a continguts i metodològia, també es sent mermat al seu desenvolupament integral, davant de la manca d'una filosofia de desenvolupament personalitzat.

En l'aula-taller es creen uns hàbits i unes actituds que són, tan un mitjà d'expressió com una preparació per a l'aprenentatge d'un ofici o d'una activitat que els ajudi a realitzar-se com a persones i a integrar-se en el mitjà en que es troben.

A més a més, és molt significatiu l'alt valor terapèutic que el treball del taller representa per als nens, perquè:

a) El nen adquireix un sentiment d'esperança i d'alegria davant la realitat palpable d'una obra realitzada per ell.
b) Aparta del nen amb dificultats, el sentiment de frustració i de presió que representa per ell gran part del coneixement teòric, afermant la seva personalitat i evitant part dels fracasos actuals.
c) Desenvolupa la creativitat i el treball en llibertat; aquesta creació, àdhuc que imperfecta, és font de motivació constant i sens dubte li produirà plaer.

5. EVOLUCIÓ DE L'AULA-TALLER

S'inicia l'experiència sota les circumstàncies que en haver anat evolucionant, han fet canviar el model de l'aula-taller.

A l'any 1978-79, era el model clàssic de l'aula d'inadaptats, on s'impartien a molt baixos nivells, els dos aspectes d'aprenentatges bàsics.

En cursos posteriors i en base als resultats de la primera experència es transforma en una aula on les dues facetes del desenvolupament de la personalitat estaven integrades i anaven dirigides a un petit grup, que ja tractavem d'integrar-los en el seu grup d'origen.

Finalment i valorant d'una forma més amplia la labor que podria desenvolupar l'aula-taller amb el grup com a factor d'integració total i de la repercussió altament positiva a l'ensenyament personalitzat de tots els alumnes, l'aula-taller continua la dinàmica que hem remarcat en la filosofia del tercer cicle.

EL AULA-TALLER COMO DINAMIZADORA DE LA SEGUNDA ETAPA (Trad. del original catalán)

AUTOR : A. Rodriguez, G. Martín, F. Sánchez, R. Hernando
M.R.P. : "EL PATI". Centre de Recursos. Esplugues
C.A. : CATALUNYA

1. OBJETIVOS BASICOS

a) **Respecto al profesorado:**
— Conseguir una coordinación y colaboración más amplia y eficaz.
— Despertar nuevas actitudes frente al alumno y a la materia.
b) **Respecto a los alumnos:**
— Integrar a todos los alumnos en el proceso educativo del Centro.
— Descubrir las aptitudes no desarrolladas.
— Integración positiva como resultado de estas nuevas valoraciones.
— Desarrollar el nivel de colaboración favoreciendo la socialización del grupo.

2. FILOSOFIA DEL AULA-TALLER

a) Que el Aula-Taller tenga incidencia globalizadora en las áreas y las asuma en la vida real.
b) Interrelacionar las disciplinas a través de los trabajos programados.
c) Partir de una realización concreta para extenderla a las diferentes materias integradas en el temario.

3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

a) Contacto directo del profesor-tutor con sus alumnos dentro del Aula-Taller.
b) Colaboración estrecha entre el profesorado.
c) Cambio de actitud y relación entre el profesor y el alumno.
d) Acercamiento a la realidad personal del alumno.
e) Adecuación más realista de objetivos y metodología, rompiendo la rigidez de libros y programas.
f) Necesidad de una programación interdisciplinar.
g) Eliminar todos los niveles de desintegración posibles.
h) Facilitar la creación de actitudes que favorezcan la libertad y la creatividad.
i) La creación de hábitos que favorezcan el desarrollo de su personalidad.
j) Búsqueda de actitudes de cooperación y sociabilización.
k) Desarrollar capacidades manipulativas.
l) Iniciar en el aspecto técnico-artístico.
ll) Conseguir realizaciones prácticas que motiven el conjunto de los aprendizajes.
m) Educar para el ocio.

4. DINAMICA DEL AULA-TALLER

La idea central es *fomentar* el desarrollo de la inteligencia práctica, es decir, desarrollar la capacidad de manipular realizando cosas prácticas, que al mismo tiempo aporten una motivación positiva, y paralelamente, *desbloquear* el actual sistema que no incide de manera básica en este proceso de integración que perseguimos.

Dentro del marco actual de nuestras escuelas, *el alumno*, que por la causa que sea, *no puede llegar a un nivel normal* en su escolaridad, no encontrando en la escuela una adaptación a sus necesidades y una respuesta a sus problemas; más bien su problemática se ha agravado, originando un retraso escolar irreversible, que en la mayoría de los casos repercutirá en su personalidad.

Al mismo tiempo, el alumno que no responde a esta problemática, que no presenta los síntomas de conflictividad derivadas de la inadaptación a contenidos y metodologías, también siente mermado su desarrollo integral ante la carencia de una filosofía de desarrollo personalizado.

En el Aula-Taller se crean unos hábitos y unas actitudes que son tanto un medio de expresión como una preparación para el aprendizaje de un oficio o de una actividad que les ayude a realizarse como personas y a integrarse en el medio en el que se desenvuelven.

Además es muy significativo el alto valor terapéutico que el trabajo del taller representa para los niños, porque:
a) El niño adquiere un sentimiento de esperanza y de alegría ante la realidad palpable de una obra realizada por él.
b) Aparta del niño con ficicultades, el sentimiento de frustración y de presión que representa para él, gran parte del conocimiento teórico, afianzando su personalidad y evitando parte de los fracasos actuales.
c) Desarrolla la creatividad y el trabajo en libertad; esta creación, por imperfecta, es fuente de motivación constante y sin duda le produce placer.

5. EVOLUCION DEL AULA-TALLER

Se inició la experiencia bajo circunstancias, que al ir evolucionando, han hecho variar el modelo de Aula-Taller.

En el año 1978-79, era el modelo clásico de aula de inadaptados, donde se impartían a muy bajos niveles los dos aspectos de aprendizajes básicos.

En cursos posteriores y en base a los resultados de la primera experiencia, se transformó en un aula donde ambas facetas del desarrollo de la personalidad estaban integradas e iban dirigidas a un pequeño grupo, que ya tratábamos de integrarlos en su grupo de origen.

Finalmente y valorando de una forma más ámplia la labor que podría desarrollar el Aula-Taller, con el gran grupo como factor de integración total y de la repercusión altamente positiva en la enseñanza personalizada de todos los alumnos, el Aula-Taller sigue la dinámica que hemos remarcado en la filosofía del tercer ciclo.

LOS TALLERES OPTATIVOS, UNA ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA SISTEMATICA

AUTOR : Elida Elcira Luparia Le Senne
M.R.P. : Coop. "La Llar"
C.A. : PAIS VALENCIÀ

EL TALLER DE CIENCIAS, UN CASO PARTICULAR

El campo educativo desafía al maestro para que actualice sus métodos y formas de enseñar.

Nosotros aceptamos ese reto ofreciendo una experiencia, realizada a lo largo del curso escolar 82-83 en el Colegio "AIRE LIBRE" con niños de 10 a 12 años.

Esta experiencia, el trabajo en talleres, nos la sugirió nuestra propia práctica pedagógica, y como tal tiene una historia, preguntas, inquietudes, apoyatura teórica y práctica que presentamos como una propuesta más en el diálogo siempre abierto entre educadores.

1. CUESTIONES E HISTORIA

La propuesta del taller surgió para intentar responder algunas de las preguntas que se plantea cualquier educador interesado en la renovación de sus métodos.

¿Es posible conciliar el aprendizaje de las nociones básicas exigidas en las programaciones del Ministerio y respetar a la vez el deseo de saber del alumno?

¿Es viable eliminar la vieja dicotomía denunciada por Pablo Freire del "educador educa" y el "educando es educado"?

¿Hay alguna forma para modificar el aprender condicionado a un resfuerzo oportuno como son las notas... o premiar el éxito del resultado y no el proceso de aprender?

¿Cómo podemos recuperar el gusto de conocer el atrevimiento por la pregunta, el tolerar la duda, frente a una sociedad que satura de imágenes, premia la obsecuencia, prepara bocas para el consumo y sacraliza lo maravilloso como lo obvio?

Estas y otras preguntas sacuden al educador que huye tanto de la rutina mortífera de dar contenidos, convirtiéndose en máquina de preguntas y respuestas, como de convertirse en un modelo del aprender para el ingenuo educando que deposita en él su omnipotencia del que "sabe mucho".

El disparador de estas inquietudes fue un problema que a primera vista no tenía mucho que ver con las cuestiones anteriores... pero que nos preocupaba hace tiempo, la competencia y rivalidad entre los cursos de los niños mayores.

Habíamos intentado todas las técnicas al uso, actividades en común, excursiones, equipos de fútbol, asambleas y los buenos oficios de los maestros encargados de cada curso para limar asperezas. Pensamos entonces en los talleres.

2. EL TALLER

Cuando pensamos en un taller nos afloraron varias asociaciones semánticas: taller lúdico, artesanal, creativo, de trabajo libre.

2.1. TALLER LUDICO

¿Qué es el juego? El juego es "el como si". Para el niño es la actividad por excelencia, donde elabora sus angustias, sus problemas afectivos, y engarza los roles de los adultos.

Lo lúdico es el campo transicional entre lo real y la pura fantasía. Lugar y tiempo donde él decide su inicio y fin. Donde satisface sus necesidades de repetir una y otra vez lo vivido, lo ya aprendido, por eso lo colma de placer.

2.2. TALLER ARTESANAL

Artesanal se opone a serie mecanizada. Otorga la satisfacción de la obra concluida.

2.3. TALLER CREATIVO

Porque es el lugar donde se pueden engarzar diversas soluciones, diversos caminos, para llegar a uno o diversos resultados. Donde se aprenden por un lado las leyes, y reglas de los objetos materiales y por otra se aplican los esquemas operativos del pensamiento, ampliándolos, dándoles flexibilidad, que es la condición de la innovación..

2.4. TALLER DE TRABAJO LIBRE

Lo libre opcional hace referencia tanto a la motivación subjetiva del niño que decide, dentro de varias posibilidades, como a lo vocacional donde el efecto del niño tiñe de cariño la obra elegida. El trabajo alude a los límites de un goce puramente fantaseado. Son los límites de un proceso, de un paso a paso que impone sus reglas.

En otras palabras, trabajo libre es también método y esfuerzo.

Al unir el sustantivo trabajo con el atributo libre quizás aludamos a una utopía pero ofrecemos el marco para que la motivación para el aprendizaje sea intrínseca al sujeto y a la obra.

Resumiendo..., ¿qué es entonces el trabajo en taller?

Lo definimos así: Un espacio donde se rompe el encuadre tradicional de un aula, un nivel, un maestro, evaluación, por otro encuadre, que sin negar lo anterior por lo que de sistemático conlleva, posibilite lo siguiente:

a) **Elección de la actividad por parte del alumno.** Se ofrece a los niños dos tardes a la semana la posibilidad de elegir entre tres talleres. Uno de arte (plástica), otro de letras (biblioteca, periódico, cine-forum) y otro de ciencias. Con lo cual cada alumno tiene por semana seis opciones para elegir.

b) **Agrupamiento flexible de niños.** Los grupos que se forman en cada taller no son fijos. Varían de un taller a otro y nadie sabe de antemano su composición.

c) **Respetar el tiempo libre con organización abierta.** Dentro de la semana escolar, programada según el esquema de nuestra educación sistemática, hacemos una abertura a la educación asistemática, esto es, un tiempo libre donde la estructuración del aprender está abierta a la programación de los niños y donde no importa tanto el qué sino el cómo aprender.

d) **La discusión en común con grupos heterogéneos.** Sabemos que los grupos estables, las discusiones o dinámica de asambleas, suelen crear roles fijos, en tanto el grupo otorga esos roles a determinados sujetos.

Asistir a un taller y discutir con otro grupo moviliza los estereotipos y provoca la asunción de roles distintos, rompiendo la homeostasis de los grupos fijos.

e) **Provocar la libre asociación de intereses.** Lo que convoca en el taller es la tarea. El niño lee, en el cartel, la actividad, y se suma a ella aportando lo que puede según su capacidad e interés.

f) **Eliminación del aprobado/desaprobado.** Este punto define una pedagogía que inspirada en J. Piaget, persigue que las motivaciones del aprender sea intrínseca al niño y su obra.

3. APOYATURA TEORICA

El taller es un espacio más donde se posibilita aprender a aprender, aprender a innovar, aprender a verificar.

La concepción epistemológica-evolutiva, define una pedagogía operativa, que se diferencia cualitativamente tanto de la pedagogía tradicional para la cual el niño conoce en tanto imprime, copia el objeto, ... como del modelo de la teoría del aprendizaje, para la cual no hay sujeto sino estímulos y respuestas reforzadas por el ambiente.

Para Piaget, las operaciones primero lógico-concretas y luego formales, no son otra cosas que acciones internalizadas, coordinadas a su vez entre sí. Pero esta coordinación es ya una abstracción que se realiza sobre las acciones del sujeto en el objeto, por tanto no surgen del objeto naturalmente.

Así este autor demuestra a lo largo de su obra como se van construyendo desde los primeros reflejos del lactante hasta el pensamiento formalizado del adolescente, la fantástica aventura de la construcción del objeto, espacio, tiempo, número, operaciones lógico-matemáticas por medio de esquemas, primero senso-motores, luego pre-operativos para llegar a los operatorios-concretos y finalmente a los operativo-formales.

La génesis de todos ellos es la actividad del sujeto sobre el objeto, por eso para una pedagogía que pone el acento en el seguimiento de la construcción de estas estructuras, conocer es operar sobre los objetos.

¿Cómo es esta actividad en los niños de 10 a 12 años?

Su forma de pensar se halla a caballo entre las operaciones lógico-concretas ya adquiridas y las lógico-formales.

Las notas más características son entre otras:

a) El paso a un pensamiento inductivo será referencia inmediata a las cosas o a su movimiento.
b) Comprensión del valor simbólico de la palabra.
c) Capacidad para coordinar distintos puntos de vista.
d) Comprensión del punto de vista del otro y búsqueda de pruebas para su propia afirmación.
e) Puede formular normas y reglas generales.
f) Puede utilizar lógicamente las proposiciones.
g) Descubrir la falsedad de una proposición.
h) Le gusta pensar, aunque aún no es capaz de pensar sobre su pensar.

Ahora bien, ¿cómo procuramos utilizar esta actividad en los talleres?

Tratando de seguir la regla metodológica, propuesta por AEBLI en su libro "Una didáctica fundada en la psicología de J. PIAGET. Antes de exponerla describiremos la práctica de los talleres, según la hemos realizado durante el curso.

4. PRACTICA

4.1. DESCRIPCION

Los niños pertenecen a la clase media, son hijos de profesionales, comerciantes o funcionarios de la administración.

La escuela está subvencionada.

La co-gestionan dos cooperativas, una de padres y otra de maestros.

La E.G.B. está incompleta, este año funcionó el primer curso del nivel superior (sexto).

Disponemos para los talleres de laboratorio, biblioteca y aula para plástica.

El número de niños y niñas por aula ha sido el siguiente: 28 en cuarta, 24 en quinto, y 16 en sexto.

4.2. FUNCIONAMIENTO

Los talleres se abren las tardes de jueves y viernes, cada semana.

El tiempo de duración del taller es de hora y media.

Los jueves por la mañana se anuncia en el tablero la tarea para esa semana.

Los niños disponen de una lista con sus nombres y días de abstinencia. Colocan chinchetas para anunciar su presencia al mismo esa tarde.

El número máximo de asistentes al taller es de veinticuatro niños.

Una vez cubierta la capacidad del grupo deberán optar por otro taller.

Los maestros responsables de los talleres, programan seis actividades por evaluación (seis semanas).

Los talleres son doce sesiones, por lo que la actividad se repite en una semana, quedando abierta la posibilidad de modificación por parte del grupo.

Los niños dentro de esta secuencia pueden optar a un máximo de seis asistencias al taller de su predilección y un mínimo de dos a los restantes.

4.3. ALGUNAS NORMAS QUE LOS NIÑOS DEBEN ASUMIR DESDE SU INICIO

a) Una vez que ha hecho la elección no puede variarla.
b) Una vez que entra en el taller no puede salir sin pedir permiso al grupo. Excepto para actividades que el mismo taller decida.
c) Cada grupo al concluir debe dejarlo limpio y ordenado.
d) En caso de que un grupo empiece una experiencia y no la concluya puede decidir continuar en el mismo, congelando su tablero por esa semana.

4.4. COORDINADORES

Se asigna dos maestros responsables en cada taller. Trabajan como coordinadores los maestros de primero a sexto, reciclando de esta manera el grupo y la actividad.

4.5. ACTIVIDADES

Taller de arte (experiencia con toda clase de material, aprendizaje de diversas técnicas).

Taller de letras: biblioteca, estudio, periódico, invención de cuentos, poesías, teatro, cine-forum...

Taller de ciencias: experiencias de física, mecánica, óptica, electricidad y química. Los temas de biología se dan en las clases de Naturales.

5. REGLA METODOLOGICA

Explicamos cada uno de sus pasos aplicados a un ejemplo del taller de ciencias, porque es este taller el que ofrece un lugar de privilegio para su seguimiento.

a) Partir de un problema, en forma de proyecto de acción. Esta es, quizás, la regla que pone a prueba la didáctica del maestro.

b) La pregunta debe abrir y no cerrar. Ejemplo: "El aire es un cuerpo que hace fuerza". Compruébalo, pende dos manzanas de un hilo, colócalas a distancia de 1 cm una de otra y sopla por el medio ¿qué sucede?

El niño realiza la experiencia y dice lo que ve. Pregunta cerrada. En cambio si lo planteamos así: "Con sólo un soplido puedes lograr que las manzanas se toquen". Piensa todas las maneras posibles de lograrlo. "El planteo abre a la indagación".

— Además esta abertura posibilita realizar acciones y coordinarlas. "Dibuja las manzanas y la dirección de tu soplido".

c) Discusión en común. Cada niño explica su punto de vista, lo defiende o lo flexibiliza alternando en el punto de vista de los demás.

d) Plantear diversas hipótesis. En la discusión se aceptan todas, aún las más antropomórficas. "Explica las acciones posibles que se te han ocurrido y formula hipótesis". Los alumnos proponen:

— Soplando a una manzana el aire la empuja, entonces esta toca a la otra manzana.
— Soplo en dirección oblicua hacia adelante, vuelve con fuerza y toca la segunda.
— Soplo a las dos, al moverse el aire bailan y se tocan.
— Soplo entre las dos, se separarán y al volver atrás se tocarán.

e) Buscar datos y relacionarlos: Yo he visto cómo el viento mueve las hojas y se chocan. Si soplo la llama de una vela toca lo que tiene al lado, así se producen los incendios. Si pongo dos bolas de papel juntas sobre la mesa, soplo a una y toca la otra.

f) Verificar y comprobar. Se comprueban las hipótesis con material concreto y se apuntan las observaciones.

Al llegar a la verificación de la cuarta hipótesis, se comparan con las anteriores y se renueva la discusión.

Esta discusión se polariza, porque ante lo inesperado, se produce confusión, hasta que con una nueva comprobación se acepta lo imprevisible, el aire desalojado contrariamente a lo esperado une a las manzanas.

g) Por último se intenta dar explicaciones por el mismo procedimiento.

Pregunta: ¿Lo que provoca la unión de las manzanas en las cuatro hipótesis es lo mismo?

Se abre de nuevo la discusión en común y los portavoces sintetizan las siguientes explicaciones:

— Es el soplido en las cuatro.
— En las tres primeras es el soplido el que empuja a la manzana y la acerca a la otra.
— En la cuarta se sopla el aire y el aire que se va empuja a las manzanas.
— El aire es la fuerza en las cuatro, pero es distinto en la primera, segunda, tercera y cuarta.

El trabajo del maestro es plantear las preguntas de modo operativo interviniendo lo menos posible, la clase la desarrollan los niños.

La coordinación de los esquemas lógicos se construye abriendo y cerrando, rompiendo y enlazando nuevos eslabones en estructuras cada vez más complejas, que se autorregulan en la confrontación, en la acción y en la discusión.

Esta es nuestra tarea en los talleres.

BIBLIOGRAFIA

SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA. PIAGET. Edit. Barral.
EPISTEMOLOGIA GENETICA. PIAGET. Redondo Editor.
PSICOLOGIA EVOLUTIVA DE PIAGET. RUTH BEARD. Edit. Kapelusz.
LAS IDEAS DE PIAGET EN EL AULA H. FURTH. Edit. Kapelusz.
EL JUICIO Y EL RAZONAMIENTO EN EL NIÑO. PIAGET. Edit. Guadalupe.

ELS MITJANS AUDIOVISUALS

AUTOR : Joan Busquets
M.R.P. : Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
C.A. : CATALUNYA

1. INTRODUCCIÓ: LA INCIDÈNCIA DE LA COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL EN L'ACTIVITAT ESCOLAR

Avui en dia pràcticament ningú no qüestiona la incidència que la comunicació audiovisual ha de tenir en l'activitat que es duu a terme en l'àmbit educatiu escolar (1). Encara és lluny, però, poder afirmar que aquesta incidència ha deixat de rumandre en el camp de cultiu dels plantejaments, les afirmacions, i les consideracions teòriques per a esdevenir una realitat ben arrelada, i constatable, en els nostres centres.

Si bé els llibres de text estan il·lustrats amb abundància —i amb forta presència de la iconografia fotogràfica, per sobre del biux i de l'esquema—; si bé la majoria de centres escolars disposa —al menys en llur relació de bens immobles— de projector de diapositives; si bé són molts els centres escolars que disposen de projector de cinema, de sèries de diapositives, i de sala d'audiovisuals; si bé cada vegada són més els centres escolars —malgrat encara sigui baix el percentatge sobre el conjunt del total— que van disposant d'aparell de televisió i magnetoscopi de vídeo (2); no per això, però, podem afirmar que tots aquests mitjans audiovisuals siguin utilitzats amb freqüència en l'activitat docent, com tampoc no podem afirmar que, en tots aquells cassos en els quals són utilitzats, ho siguin en aquelles condicions que farien palès com la incidència que esmentavem ja és un fet (3).

No voldriem acabar aquesta mena d'introducció sense fer esment a la deficient —per no dir nula— formació que els educadors hem rebut al llarg dels anys d'estudi en els centres oficials en el referent a la comunicació audiovisual, tant en el que pertoca a l'acció receptiva d'aquesta comunicació com a l'acció emisora de la mateixa.

És davant d'aquest panorama, que hem esboçat amb aquestes pinzellades (4), que gosem afirmar que difícilment es podrà parlar d'una renovació pedagògica si, aquesta, no inclou l'expressió audiovisual. Inclusió que hauria d'abastar tant l'activitat de la recepció crítica de les imatges i la música, com l'activitat de emissió creativa de les mateixes, i abastar, també, tant l'expressió audiovisual en tant pot ser un reforç d'altres matèries (allò que podríem anomenar una utilització indirecta de l'audiovisual en l'activitat escolar), com l'expressió audiovisual en ella mateixa (allò que anomenaríem una utilització directa i interdisciplinar).

És en aquest marc, doncs, on s'ha de situar l'activitat del nostre Seminari d'Audiovisuals. Una activitat que es proposa un primer acostament, des de diverses plataformes, de l'expressió audiovisual —i, de moment, concretada en les sèries de diapositives i els muntatges audiovisuals— al camp de l'activitat escolar.

2. UNES CONSTATACIONS

Val a dir que un ampli ventall de constatacions, fetes insistentment al llarg del temps i per diversos educadors, ens empenyeren a iniciar l'esmentat "Seminari d'Audiovisuals". Constatacions que feien referència tant al tipus de material existent, com a l'activitat dels mateixos educadors, i també a les possibilitats econòmiques dels centres escolars. Entre elles destacaríem:

a) La penúria de material existent, penúria que s'agreuja així que demanem un mínim de qüalitat en la reproducció de les imatges. Agreujament que també es dóna si volem ultrapassar el camp de les sèries de diapositives per a entrar a expressar-nos servint-nos de Muntatges Audiovisuals.

Aquesta penúria és més forta en el material pensat per al Cicle Inicial de l'Ensenyament General Bàsic.

b) En el material existent —i ultra les deficiències de reproducció de les imatges— cal assenyalar també la deficiència en el referent a les pistes d'utilització del material, així com en assenyalar els elements de lectura d'imatge que es poden treballar (5) a partir d'aquest material.

c) La dificultat en que es troben molts educadors a l'hora de procurar ser creatius quan arriba el moment de treballar servint-se de l'expressió audiovisual.

d) No ignorem com, encara, per part de certs educadors hi ha un por i una reticència a servir-se'n. Tant la dificultat en ser creatius, com la por, i la reticència, no podem desvincular-les de la manca de formació rebuda en aquest camp.

e) Amb tot, hi ha mestres que han fet les seves experiències —sovint vàlides—, i han elaborat diversos materials audiovisuals, que romanen del tot desconegudes, i que podrien fer un bon servei a altres educadors.

f) A la mateixa Associació de Mestres "Rosa Sensat" existeixen diversos grups de treball, cap dels quals no podia disposar d'un assessorament, des de la mateixa Associació, en el cas que volguéssin incloure l'expressió audiovisual en la seva tasca.

g) Les limitacions econòmiques existents en molts Centres escolars de cara a l'adquisició de material audiovisual, tant pel que fa als instruments d'elaboració, com als de reproducció, i a les sèries de diapositives i muntatges audiovisuals (6).

3. ELS OBJECTIUS QUE ES PROPOSA EL SEMINARI D'AUDIOVISUALS

És, per tant, a partir de la constatació tant del marc que esboçavem en la introducció, com d'aquestes constatacions que acabem d'esmentar, que neix el Seminari d'Audiovisuals amb el propòsit d'assolir uns objectius que procurin donar resposta, al menys en bona part, a les mancances assenyalades. Aquests objectius són:

a) Elaborar unes fitxes valoratives, i unes pautes de treball, corresponents als muntatges audiovisuals i a les sèries de diapositives que existeixen a la Biblioteca de l'Associació, i que aquesta ofereix en règim de préstec.

Relacionat amb aquest objectiu hi ha la col·laboració periòdica amb la revista "Perspectiva Escolar", i que consisteix en oferir, per a la seva publicació, una d'aquestes fitxes valoratives per a cada número de la revista.

b) Assessorar el servei de Biblioteca de l'Associació pel que fa a l'adquisició de nou material audiovisual, amb el qual anar ampliant i actualitzant el fons ja existent.

c) Elaborar tres muntatges audiovisuals (o sèries de diapositives) —en principi, un per trimestre escolar— d'acord amb el treball, o amb els interessos, d'un o altre dels grups de treball de l'Associació.

d) Assessorar els mestres i centres escolars que ho demanin, en el camp de l'expressió audiovisual.

e) Recollir i difondre els muntatges audiovisuals i les sèries de diapositives elaborats per mestres i que, per ara, romanen desconeguts. La difusió es farà sempre, i quan, puguin tenir una utilització àmplia, i es disposi dels recursos econòmics necessaris. Altrament deixarem constància de la seva existència.

f) Prendre part en aquelles activitats que des del camp de l'expressió i comunicació audiovisuals afectin l'activitat educativa.

g) Coordinació dels cursos de l'Escola d'Estiu que afectin el camp del llenguatge audiovisual.

Obviament aquests objectius assenyalen una plataforma de partida, i en cap moment no volen significar un camp ja tancat. El Seminari d'Audiovisuals resta obert a tots aquells projectes de treball que se li suggereixin i que, entrant dins el camp de la seva competència, encara no estan precisats.

4. UNES REALITZACIONS CONCRETES

Al llarg del darrer curs, 1982-83, aquests objectius que ens propossàvem, concretat en les següents realitzacions:

a) Elaboració del muntatge audiovisual "Història d'una Bala", sobre el conte de Joles Senell, il·lustrat per Carme Peris, i editat per Ed. Hymsa. El muntatge és una aportació a la campanya per la Pau i el Desarmament.

b) Elaboració d'una sèrie de diapositives sobre papallones d'acord amb el projecte de treball del grup d'Expressió Plàstica.

c) Elaboració de les fitxes valoratives, amb les corresponents pautes de treball, de set muntatges audiovisuals, o sèries de diapositives.

d) Visionat del material de les editorials Edebé i Claret, així com del material editat per "Auca", de cara a l'assessorament per a la seva adquisició per part de la Biblioteca de l'Associació de Mestres.

e) Publicació de dues fitxes en la revista "Perspectiva Escolar".

f) Participació com a membres actius en les "I Jornades de pedagogia de la Imarge" i la "II Mostra de Cinema, Vídeo i Audiovisuals per a joves de Catalunya", i també en les "II Jornades de Pedagogía de la Imagen" de Gijón.

g) Col·laboracions a les revistes "Guix. Elements d'acció educativa" i "Som", publicació del departament d'ensenyament de català per a adults castellanoparlants, de la Generalitat de Catalunya.

h) Múltiples atencions a consultes que diversos mestres, i persones relacionades amb l'activitat educativa, ens han realitzat.

Amb l'experiència, doncs, d'aquest primer curs esperem poder anar consolidant, alhora que ampliant, aquest servei.

Seminari d'Audiovisuals
de l'Associació de Mestres "Rosa Sensat"
Barcelona, 7 de novembre de 1983

NOTES

(1) Per descomptat, ens referim a la incidència volguda i provocada, ja que la incidència indirecta o ambiental (la repercussió que la comunicació audiovisual, que envaeix totes les zones de la nostra vida, provoca en els gustos, maneres de fer, locucions verbals, capacitat d'atenció, amagatzemament d'informacions i connotacions culturals...) ja fa anys que l'hem constatada i, sovint, amb patiment. Si a algú encara li quedéssin els seus dubtes, només cal recòrrer a la consulta de qualsevol dels resultats corresponents als estudis-sondejaments d'índex d'audiència a la Televisió per la població en edat escolar.

(2) No podem afirmar el mateix, en canvi, en el referent al laboratori fotogràfic, i a la utilització de la càmara fotogràfica, i menys encara la filmadora, per part dels alumnes.

(3) Exemplificar aquestes afirmacions seria inacabable. De ben segur que tots recordem, però, —si és que no ho patim— com hi ha escoles en les quals el projector roman en una estanteria del despatx de direcció, tot acumulant pols al seu damunt, o com en molts centres escolars, o per a molts professors, el projectar diapositives encara es concebut com una mena de premi, o com una activitat excepcional; també com l'ús dels audiovisuals és vist per bona part del professorat talment un afer carregós (cal preparar-ho, vetllar perquè no ens en surti cap de capgirada, assegurar-se que els aparells funcionin correctament, poder endollar els aparells...) l'esforç del qual no compensa la utilitat, caldria preguntar-se, però, en quina utilitat es pensa que se'n pugui treure.

(4) Parlem d'"esboç" i de "pinzellades", perquè som conscients que un estudi detallat sobre aquesta realitat aportaria noves dades i una més àmplia diversitat de causes. Un estudi així, però, depassa els objectius i els límits d'una comunicació.

(5) Som coneixedors de la controversia, i dels diferents parers i opinions, qu en aquests moments hi ha sobre la validea o no validesa entorn a la consideració de l'existència d'uns criteris objectius de cara a la interpretació del significant dels elements que configuren el que anomenem "lectura d'imatge". Aquesta controversia, però, no suposa en cap moment l'anul·lació d'aquests elements —el plà d'enquadrament, l'angulació de l'enquadrament, la lluminositat, el pes d'unes ratlles dominants, la incidència del color, ...—, els quals no poden ser silenciats.

(6) Amb tot, caldria relativitzar aquesta penúria econòmica, ja que no són pocs els centres educatius que en els seus pressupostos —amples o estrets— no planyen el capítol d'adquisició de nous llibres ementre recelen quan es tracta d'adquirir material audiovisual. Certament seria un nou indici de com els elements audiovisuals són considerats, encara, com una mena de luxe.

EL CINE EN LA ESCUELA

M.R.P. : Casal del Mestre de Sta. Coloma
C.A. : CATALUNYA

Experiencia de introducción del lenguaje cinematográfico en el Ciclo Superior de E.G.B. La experiencia tiene como características concretas la interdisciplinariedad y la estrecha relación con la nueva programación elaborada en el área de lenguaje del Ciclo Superior.

a) **¿Por qué el cine en la Escuela?**
b) **Cine y Lenguaje**
— ¿Cómo se ha organizado?
— El Programa por cursos
c) **Un ejemplo concreto**
— Los personajes
— Proyección de "La Calle de la Paz"

L'EMISSORA D'F.M. A L'ESCOLA, UNA EINA LÚDICA DE TREBALL

AUTOR : Ferran Aguiló
M.R.P. : Com. Renovació Educativa
C.A. : ILLES BALEARS

1. INTRODUCCIÓ

1.1. L'EMISSORA ESCOLAR

Tècnicament les característiques de l'emissora depenen del radi d'acció que hagi de tenir l'emissió. Bàsicament podem emprar un petit "kit" d'emissora o un micro inalàmbric amb variacions per a poder conectar-li distintes fonts de so; la cosa canvia quan l'escola és molt gran o bé es vol utilitzar l'emissora escolar com a ràdio de barri o poble.

Així, l'aparell emissor bàsic és de cost molt reduit, el seu preu oscil·la entre les 2.000 i les 15.000 ptes aproximadament, i per tant el probelma de l'introducció de l'emissora escolar no és bàsicament econòmic. Els altres components hi són a moltes d'escoles, com és així: micrófons, plat giradiscs, pletina de cassette, etc... sols ens mancarà el mesclador, peça més inusual als centres. La majoria d'aquests aparells no són d'ús exclusiu de l'emissora, i per tant la seva adquisició pot ésser profitosa per altres activitats com els muntatges d'audiovisuals, activitats dramàtiques, etc...

L'aparell que ens mancarà és el receptor, qualsevol receptor pot servir, i per tant poden ésser aportats pels alumnes els dies d'emissió. Aquest fet fa que la ràdio no sia una cosa sols de l'escola, com institució, sino que impliqui la participació de tots, pares, alumnes i mestres. Aquest és un dels factors importants de la ràdio i cal valorar-lo front a alternatives com un sistema de megafonia interna, per exemple.

Si disposam de tots els materials necessaris sols ens restarà conseguir un local escaient per a convertir-ho en "estudi". El local haurà d'ésser, o apropar-se, a un lloc no gaire gran, aillat al màxim, amb el mínim ressò i ben comunicat camb els grups participants-receptors del programa.

1.2. OBJETIUS DE L'EMISSORA ESCOLAR

Aquest apartat vol ressumir, d'alguna manera, els motius que ens induiren a l'experiència, així com d'altres que hem anat assimilant amb la posta amb comú i revisió.

a) **Eina de treball.** El text lliure, el seu treball sistemàtic, l'elaboració de premsa escolar, la biblioteca, etc... són eines molt vàlides per a millorar l'expressivitat, desenvolupar l'imaginació i ajudan a descobrir el món de la literatura, però incideixen d'una forma tangencial en l'aspecte oral de l'expressió. Hem de reconèixer que disposam de pocs mitjans per a millorar l'expressió oral dels nostres alumnes, podem millorar-la mitjançant exercicis molt concrets, activitats molt globals com les dramatitzacions, etc. La possibilitat de dedicar un temps a que els al·lots s'enfrontin a un micròfon, per a comunicar les seves creacions i pensaments als companys, perfeccionant la seva dicció i expressivitat, pensem que estimula i pot millorar l'expressió oral.

A la ràdio no existeix el gest, la paraula és nua i com a tot acompanyament pot tenir la música i els efectes especials, que alhora són també nous camps a descobrir. Aquest és el motiu principal pel qual ens decidirem a introduir les elaboracions i emissions de programes radiofònics en el curriculum escolar. També el component lúdic de la ràdio és aprofitable. La ràdio és una joguina misteriosa dins la qual hi caben moltes coses divertides, espontànies, i amb una paraula, les activitats són fresques i atreuen l'atenció dels al·lots.

També es pot instruir des de la ràdio, audicions musicals, lectura de texts sense ajut del gest, etc... són activitats a fer, malgrat nosaltres no les hem investigat prou.

b) **Introducció a un mitjà de comunicació.** Pel seu baix cost, l'emissora escolar és l'únic mitjà de comunicació que pot ésser emprat a l'escola amb una qualitat semblant o igual als usuals fora d'ella. La impressió d'un diari o revista escolar, difícilment igualarà en qualitat als que el nin te al seu abast. Amb el video la diferència, encara, és més acusada, al igual que el cine.

Mlagrat que el factor qualitat no sia un determinant, i d'acord amb l'idea de jutjar els mitjans de comunicació pel seu contingut i no per la forma, creiem que és important valorar-ho, sense que això impliqui rebutjar l'introducció dels altres mitjans a l'escola, a on la relació qualitat-preu és molt més acusada.

La possibilitat d'extendre l'ona radiofònica fora dels límits de l'escola, també cal valorar-la com a factible i positiva. Per tot això, a més del dit a l'apartat anterior, l'utilització de l'emissora exigeix l'introducció a la radio des de tots els seus caires, començant per les qüestions tècniques i acabant per a l'anàlisi del missatge publicitari, passant per l'estudi del llenguatge radiofònic, la distribució dels programes, l'elaboració de guions, l'aprenentatge dels efectes especials, la correcta utilització de la música, etc...

Aquests estudis teòrics i pràctics ens apropan a la realitat d'un medi de comunicació en concret i als altres per extensió i comparació.

2. EXPERIÈNCIA

2.1. EXPOSICIÓ

La primera experiència que posàrem en pràctica a Mallorca, fou a una escola pública de la perifèria de Palma, amb totes les característiques d'aquest tipus de barriada: població majoritàriament immigrada, de baix nivell cultural-econòmic, desarrelada, etc. En principi, després d'alguns experiments aïllats, s'introdui la ràdio a les programacions del segón nivell de cicle mig i posteriorment s'ampliat als altres cicles.

Així mateix, a rel d'un curset, l'experiència s'està iniciant a altres escoles de l'illa, sobretot a pobles i barris perifèrics de Ciutat.

Fonamentalment cada cicle, fins i tot cada nivell, te una estructura de programació distinta, en molts de casos limitada pel nombre d'alumnes (quasi 200 al cicle inicial, 120 sols a un nivell del cicle mig...), però poden ésser dividides en dos grans grups; programes oberts, sense gaire intervenció dels mestres, i els programes tancats, a on les directrius i l'intervenció és més acusada. Els programes oberts, emprats sobretot al cicle superior, són muntats per un equip de redacció permanent sense programes prefixats i amb la lliure col·laboració dels demés companys. Aquest funcionament és quasi autònom, sols supervisat pels mestres.

El programes tancats implican la repetició de la mateixa estructura cada emissió. Això és, que existeixen uns programes fixes i que aquests són distribuits rotativament. L'elaboració de cada espai pot ésser feta de distintes maneres; per grups rotatius, per grups amb elecció de la millor proposta, per individus a proposta de la classe, etc... Resumint els passos bàsics, creació, elecció i escenificació, segueixen moltes vegades la mateixa tècnica que el text lliure i el text col·lectius.

La major part d'aquestes tasques són fetes dins l'horari escolar normal, malgrat algunes activitats ocupen hores extraescolars sobretot al cicle superior a on l'elaboració de programes és més cuidada tècnicament.

També hem tingut alguna experiència en programes monogràfics dedicats a temes treballats a classe, encara que la dinàmica de les nostres emissions no cerca crear una ràdio instructiva, sino utilitzar la ràdio com a una eina per a conseguir uns habits i habilitats.

Així mateix l'introducció del català a un barri castellano-parlant pot ésser ajudada amb la ràdio, jugant amb el llenguatge i, sobretot, fent del català una llengua que serveix per explicar contes, acudits o qualsevol activitat lúdica.

Dins l'apartat de les experiències fetes hem de remarcar que està amb gestació una coordinadora illenca de ràdios escolars, la qual tindrà com a principals objetius:

- Fomentar l'us de l'emissora escolar.
- Bescanvi i anàlisi d'informació tècnica de les emissores i de la resta d'aparells.
- Posta en comú d'experiències.
- Mantindrà una mena de correspondència escolar amb el bescanvi de programes gravats.

2.2. VALORACIÓ

El poc temps que duu l'experiència, poc més d'un curs, no permet extreure'n avaluacions dels objetius programats, per tant sols podem presentar una valoració global de l'evolució de l'experiència.

a) **Valoració de l'experiència.** Ja hem exposat l'impossibilitat d'avaluar la millorança d'aspectes com l'expressió oral, això sols serà realitzable amb el seguiment dels alumnes al llarg de varis cursos fent ràdio, malgrat tot, hi ha petites conquestes que ja es poden valorar, com per exemple la pérdua de la por a comunicar vers una tècnica desconeguda, les creacions personals. Això és un fet per a la majoria dels alumnes que han treballat la ràdio durant un curs.

En quan a l'estructura dels programes i dels equips redactors, en aquests moments s'està en fase de reestructuració i volem fer una síntesi dels programes oberts i tancats, així com aconseguir equips de redacció i tècnics més oberts.

També és evident que la ràdio com a mitjà de comunicació es comença a entendre i per tant a dismitificar.

Ja hem parlat de l'actitut dels alumnes, és evident que hem de parlar de l'actitut dels pares. En un principi hi havia un cert recel front a una activitat catalogada com a "pérdua de temps". L'explicació repetida, l'entussiasme dels nins, i el reconeixement de l'experiència per part dels mitjans de comunicació de l'illa, han fet millorar aquesta actitut primitiva; de fet hi ha pares que gravan els programes dels seus fills o bé intentan sintonitzar els nostres programes, i és d'esperar que l'emissora escolar sia aceptada com ho han estat la premsa a l'escola, l'educació ambiental, la no utilització massiva de llibres de text...

b) **Plantetjaments de futur.** Caminam vers dues direccions, ampliar l'esmentada coordinadora, per fer més sòlida l'experiència i poder, en un termini relativament curt, avaluar-la i teoritzar-la; l'altra direcció camina a millorar tècnicament les emissores, aconseguir del govern una freqüència escolar i, possiblement, surtir al poble o barri a fi i efecte d'integrar totes les forces socials en aquest projecte.

Com podeu veura és poc el fet fins ara i llarg el camí per recòrrer.

LA EMISORA DE F.M. EN LA ESCUELA, UNA HERRAMIENTA LUDICA DE TRABAJO
(Tradu. del original catalán)

AUTOR : Ferran Aguiló
M.R.P. : Com. de Renovació Educativa de Mallorca
C.A. : ILLES BALEARS

1. INTRODUCCIÓ

1.1. LA EMISORA ESCOLAR

Técnicamente las características de la emisora escolar dependen del radio de acción que deba tener la emisión. Básicamente podemos emplear un pequeño "kit" o un micro inalámbrico con variaciones para poderle conectar varias fuentes de sonido; la cosa cambia cuando la escuela es muy grande o bien se quiere utilizar la emisora escolar como radio de barrio o pueblo.

Así, el aparato emisor básico es de costo muy reducido, su precio aproximado oscila entre las 2.000 i las 15.000 ptas, y por tanto el problema de la introducción de la emisora escolar no es básicamente económico. Los otros componentes estan en muchas escuelas, por ejemplo: micrófonos, plato giradiscos, platina de cassettes, etc., ... sólo nos faltará el mezclador, pieza más inusual en los centros. La mayoría de estos aparatos no son de uso exclusivo de la emisora, y por tanto su adquisición puede ser provechosa para otras actividades como los montajes de audiovisuales, actividades dramáticas, etc...

El aparato que nos faltará es el receptor, cualquier receptor puede servir, y por tanto pueden ser aportados por los alumnos los días de emisión; éste es un hecho que hace que la radio no sea una cosa sólo de la escuela, como institución, sino que implica la participación de todos, padres, alumnos y maestros. Este es uno de los factores importantes de la radio y se ha de valorar frente a alternativas como un sistema de megafonía interno, por ejemplo.

Si disponemos de todos los materiales necesarios, sólo nos faltará conseguir un local adecuado para convertirlo en "estudio". El local tendrá que ser, en lo más posible, un lugar no demasiado grande, aislado al máximo, con la mínima resonancia y bien comunicado con los grupos participantes-receptores del programa.

1.2. OBJETIVOS DE LA EMISORA ESCOLAR

Este apartado quiere resumir, de alguna manera, los motivos que nos indujeron a la experiencia, así como otros que hemos asimilado con la puesta en común y revisión.

a) **Herramienta de trabajo.** El texto libre, su trabajo sistemático, la elaboración de prensa escolar, la biblioteca, etc... son herramientas muy válidas para mejorar la expresividad, desarrollar la imaginación y ayudan a descubrir el mundo de la literatra, pero inciden de una forma tangencial en el aspecto oral de la expresión. Hemos de reconocer que disponemos de pocos medios para mejorar la expresión oral de nuestros alumnos, podemos mejorarla mediante ejercicios muy concretos, actividades muy globales como las dramatizaciones, etc. La posibilidad de dedicar un tiempo a que los niños se enfrenten a un micrófono, para comunicar sus creaciones y pensamientos a sus compañeros, perfeccionando su dicción y expresividad, pensamos que estimula y puede llegar a mejorar la expresión oral.

En la radio no existe el gesto, la palabra se presenta desnuda, y como todo acompañamiento puede tener la música y los efectos especiales, que al mismo tiempo son también nuevos campos a desubrir. Este es el motivo principal por el cual nos decidimos a introducir las elaboraciones y emisiones de programas radiofónicos en el curriculum escolar. También el componente lúdico de la radio es aprovechable. La radio es un juguete misterioso en el cual caben muchas cosas divertidas, espontáneas y, en una palabra, las actividades son frescas y atraen la atención de los niños...

También se puede instruir desde la radio, audiciones musicales, lectura de textos sin la ayuda del gesto, etc... son actividades por hacer, aunque nosotros no las hemos investigado suficientemente.

b) **Introducción a un medio de comunicación.** Por su bajo coste, la emisora escolar es el único medio de comunicación que puede ser empleado en la escuela con una calidad semejante o igual a los usuales fuera de ella. La impresión de un periódico o revista escolar, difícilmente igualará en calidad a los que el niño tiene a su disposición. Con el vídeo la diferencia, aún es más acusada, e igual pasa con el cine.

Aunque el factor calidad no sea un determinante, y estando de acuerdo con la idea de juzgar los medios de comunicación por su contenido y no por su forma, creemos importante valorarlo, sin que eso implique negar la introducción de los otros medios de comunicación si la relación calidad-precio es mucho más acusada.

La posibilidad de extender la onda radiofónica fuera de los límites de la escuela, hay que valorarla como factible y positiva. Por todo esto, a más de lo dicho en el apartado anterior, la utilización de la emisora escolar exige la introducción a la radi radio desde todos sus aspectos, empezando por las cuestiones técnicas y acabando con el análisis del mensaje publicitario, pasando por el estudio del lenguage radiofónico, la distribución de programas, la elaboración de guiones, el aprendizaje de los efectos especiales, la correcta utilización de la música...

Estos estudios teóricos y prácticos nos acercarán a la realidad de un medio de comunicación en concreto y a los otros por extensión y comparación.

2. EXPERIENCIA

2.1. EXPOSICION

La primera experiencia que pusimos en práctica en Mallorca, fue en una escuela pública de la periferia de Palma, con todas las catacterísticas de este tipo de barriada: población mayoritariamente inmigrada, de bajo nivel cultural-económico, desarraigada, etc... En principio, después de algunos experimentos aislados, se introdujo la radio en las programaciones del segundo nivel del ciclo medio y posteriormente se ha ampliado a los otros ciclos.

Así mismo, a raíz de un cursillo, la experiencia se está iniciando en otras escuelas de la isla, sobre todo en pueblos y barrios periféricos de Palma.

Fundamentalmente cada ciclo, incluso cada nivel, tiene una estructura de programación distinta, en muchos casos limitada por el número de alumnos (casi 200 en el ciclo inicial, 120 sólo en un nivel del ciclo medio, ...), pero pueden ser divididas en dos grandes grupos; programas abiertos, sin casi intervención de los maestros y los programas cerrados, donde las directrices de los maestros y su intervención es más acusada. Los programas abiertos, empleados sobre todo en el ciclo superior, son montados por equipos de redacción permanentes sin espacios prefijados y con la libre colaboración de los demás compañeros. Este funcionamiento es casi autónomo, sólo supervisado por los maestros.

Los programas cerrados implican la repetición de la misma estructura cada emisión. Quiere decir, que existen unos programas fijos y que estos son repartidos rotativamente. La elaboración de cada espacio puede ser hecha de distintas maneras; por grupos rotativos, por grupos con elección de la mejor propuesta, por individuos a propuesta de la clase, etc... Resumiendo los pasos básicos; creación, elección y escenificación siguen muchas veces la misma técnica que el texto libre y el texto colectivo.

La mayor parte de estos trabajos son hechos dentro del horario escolar normal, aunque algunas actividades ocupan horas extraescolares, sobre todo en el ciclo superior donde la elaboración de programas es más cuidada técnicamente.

También hemos tenido alguna experiencia con programas monográficos dedicados a temas trabajados en clase, si bien la dinámica de nuestras emisiones no busca crear una radio instructiva, sino utilizar la radio como herramienta para conseguir unos hábitos y habilidades.

Así mismo la introducción del catalán en un barrio castellano parlante puede recibir la ayuda de la radio, jugando con el lenguaje y sobre todo haciendo del catalán una lengua que sirve para explicar cuentos, chistes o cualquier otra actividad lúdica.

Dentro del apartado de las experiencias hechas, hemos de remarcar que se está gestando una coordinadora isleña de radios escolares, la cual tendrá como principales objetivos:

- Fomentar el uso de la radio escolar.
- Intercambiar y analizar información técnica de las emisoras y resto de aparatos.
- Puesta en común de experiencias.
- Mantener una especie de correspondencia escolar con intercambio de programas gravados.

2.2. VALORACION

El poco tiempo que llevamos con la experiencia, poco más de un curso, no permite evaluar los objetivos programados, por tanto sólo podemos presentar una valoración global de la evolución de la experiencia.

a) **Valoración de la experiencia.** Ya hemos expuesto la imposibilidad de evaluar la mejora de aspectos como la expresión otal, esta tarea sólo será realizable con el seguimiento de los alumnos a lo largo de varios cursos haciendo radio, así mismo hay pequeñas conquistas que ahora ya podemos valorar, como por ejemplo la pérdida del miedo a comunicar, a través de una técnica desconocida, las creaciones personales, esto es un hecho para la mayoría de los alumnos que han trabajado la radio durante un curso.

En cuanto a la estructura de programación i de los equipos redactores, en este momento se está en fase de reestructuración i queremos hacer una síntesis de los programas abiertos y cerrados, así como conseguir unos equipos de redacción y técnicos más abiertos.

También es evidente que la radio como medio de comunicación se empieza a entender y por tanto a desmitificar.

Hemos hablado de la actitud de los alumnos, es evidente que también debemos hablar de la actitud de los padres. En un principio había un cierto recelo frente a una actividad catalogada como "pérdida de tiempo". La explicación reiterativa, el entusiasmo de los niños i el reconocimiento de la experiencia por parte de los medios de comunicación de la isla, han hecho mejorar esta actitud primitiva; de hecho hay padres que gravan nuestros programas o bien intentan captarlos desde fuera, i es de esperar que la emisora escolar sea aceptada como lo han sido la prensa en la escuela, la educación ambiental, la no utilización masiva de libros de texto...

b) **Planteamientos de futuro.** Caminamos en dos direcciones, ampliar la citada coordinadora, para hacer más sólida la experincia y poder, en un plazo relativamente corto, evaluarla y teorizarla; la otra dirección camina hacia mejorar técnicamente las emisoras, conseguir del gobierno una frecuencia escolar i, posiblemente, salir al pueblo o barrio con el fin de integrar a todas las fuerzas sociales en este proyecto.

Como podéis ver es poco lo hecho y largo el camino por recorrer.

ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ EN LA NOSTRA SOCIETAT: UN REPTE PER LA NOSTRA ESCOLA

AUTOR : Agustí Corominas
M.R.P. : Casal del Mestre de Granollers
C.A. : CATALUNYA

Parlar de la influència dels mitjans de comunicació en el món actual sembla parlar d'un fet indiscutible en el que tots hi estem d'acord. Tanmateix davant d'aquesta idea unànime sembla que l'escola com institució encara es resisteixi a aceptar-ho. Pràcticament en totes les escoles parlar de T.V., Ràdio, de Cinema encara es considera una pèrdua de temps, de diversió o és considerada com una activitat extraescolar. El noi, però, quan surt d'escola es troba amb una realitat ben diferent, els mitjans li són presents en molts moments, hi conviu amb ells.

És indiscutible que l'escola no pot competir a nivell informatiu amb els mitjans de comunicació, com a conseqüència un dels principals valors tradicionals de l'escola que ha sigut la transmissió d'informació: informació de continguts, transmissió de valors morals... en aquest moment queda desplaçat en uns mitjans molt més tècnics i sofisticats, capaços de donar molta més informació, més variada i complerta que la mateixa escola. Tanmateix la informació donada pels mitjans és una informació indiscriminada, momentània, podriem dir una informació consumista, es consumeix la informació. Davant d'aquest fet l'escola ha de trobar el seu lloc, lloc que no consisteix en anar en contra de les noves tecnologies o oblidar-les. L'escola pot ésser el lloc de l'anàlisi de la informació, d'aprofundir-la, de comparar-la, de fer-la nostra, criticar-la si cal respondre-la.

Tot plegat és un repte per l'escola, que només per la gran divulgació i influència dels mitjans en el moment actual hauria de preparar als nois, com a tasca urgent, per les noves tecnologies, tant com a formes de llenguatge com per els dominis tècnics bàsics.

Sembla que a l'escola li costi sortir de la seva monotonia del saber indiscutible, monotonia còmoda i conservadora. És veritat que en els últims anys hi ha hagut un fort moviment de renovació, acompanyat del moment polític de la societat: la introducció de la llengua pròpia, del treball experimental, el coneixement de l'entorn, etc... però sembla, quan a la majoria d'escoles encara no està, ni de bon troç aquest canvi, la societat ja ens exigeix una nova renovació, renovació de llenguatges, de mitjans i de tècniques. No crec que sigui un canvi en sentit contrari de l'anterior, com ha pogut semblar a vegades, sinó que és complementari i profund. Canvi que o l'escola el fa o té el perill (per l'amplitud social i cultural que té aquest canvi) de convertir-se en un fòssil.

Crec que el tipus de mitjans de comunicació útils per l'escola són en primer lloc tots, ja que els nois haurien de tenir un bon coneixement dels mitjans i un bon sentit crític que no es té sense el coneixement.

El lloc comunicatiu, però, a on l'escola es trobaria més còmode és precisament un espai poc desenvolupat en la nostra societat. La comunicació la trobem desenvolupada en dos espais: a) la comunicació individual (telèfon...) i la comunicació de masses (T.V...), en el nostre país hi manca una zona intermitja a on fàcilment l'escola hi tindria accés (T.V. comarcals, Ràdios locals...).

Cal, però, que els mitjans que es troben en aquest espai entenguin bé el seu paper, que no és el de imitadors de les grans cadenes sinó el d'intercanvi i potenciació del moviment ciutadà i comarcal i que la política de mitjans comunicació i cultural entengui més la potenciació de moviments i entitats culturals, del que ho ha fet fins ara.

CAL UN APROFUNDIMENT PEDAGÒGIC EN LA UTILITZACIÓ DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

Veien la importància dels mitjans de comunicació ens podem preguntar: com utilitza l'escola els mitjans?, quina és la relació escola-mitjans?, aquesta relació porta a una nova visió d'escola?

a) La utilització dels mitjans de comunicació pot servir a diferents tipus d'escola. Així la utilització del vídeo, ràdio... poden portar al nen a una passivitat total i a la mitificació del mitjà, la imposibilitat de realitzar programes com els que veu o sent, amb l'atractiu de color, formes, sons... i sobretot la poca valoració de la seva pròpia expressió porten al noi a una aceptació més gran, fent més difícil el seu sentit crític.

Els mitjans poden servir perfectament a un tipus d'escola que es podria anomenar "neo-autoritària" de més aceptació pasiva i menys crítica per part de l'alumne. Els mitjans no són mitjans de comunicació (intercanvi de missatges) sinó que són mitjans d'informació. El missatge va en una sola direcció (emisor-receptor) i ja ve totalment elaborat per l'emisor sense possibilitat de resposta.

b) Davant d'aquesta forma "bancària" segons Freire, cal que el nen i l'escola *faci seus els mitjans*, que el nen sigui capaç de rebre i de donar, de informar-se i de comunicar, cal que el mitjà s'esdevingui comunicatiu. Moltes vegades parlem de marginació, però els nois són els primers marginats en les nostres classes, treballem els seus codis? La societat aceptarà que els codis propis dels nois —no els que nosaltres diem que són dels nois— entrin a formar part de la societat? Tot això ens porta a replantejar la nostra escola i principalment les classes de llenguatge, expressió... en la utilització dels mitjans de comunicació no es tractaria tant d'imitar programes de grans sinó que fossin fruit del mateix procés dels nois.

Davant de la forma "bancària" es tracta de que el noi trobi en la classe el seu lloc comunicatiu, d'acceptació de les seves vivències i d'expressió dels seus codis. Que vagi augmentant el seu sentit crític i l'escola es converteixi en un lloc de progrés personal.

c) Els mitjans també porten a una nova visió d'escola, l'escola que fa recerca, que investiga i que *presenta les seves experiències a la llum pública*; l'escola es torna focus cultural per el seu entorn, per la seva ciutat. Crec que aquest és un dels temes que resten pendents per l'escola i per la societat. Cada dia milers de nens d'una ciutat "estudien", tot això es pot convertir en un extraordinari focus cultural per el seu entorn: les investigacions sobre el poble, la ciutat, es poden publicar en murals per la ciutat o es poden difondre a través dels mitjans de comunicació (ràdio, T.V.).

d) Cal donar als nois el temps i els aprenentatges necessaris per elaborar uns programes dignes, amb l'ajut que calgui de tècnics i especialistes... Això porta a una visió pública dels mitjans, a entendre els mitjans de comunicació com un servei a la societat i no com un món tancat, mític i inaccesible.

e) Els mitjans de comunicació no han de configurar una assignatura nova. Han d'estar en les àrees d'expressió o de llenguatge o en altres matèries segons calgui (física, plàstica...). Si pensem en fer assignatures noves de totes les matèries que es presenten com a renovació tenim el perill de convertir l'escola amb una sèrie de cursets ja que la seva amplitud formaria un ventall molt gran que fàcilment es presentaria com a dispers. Creiem doncs que la globalització s'ha d'anar imposant, sobretot a l'E.G.B. i presentar les matèries en unitats més amples de pensament (Ex.: Concepció més àmplia del llenguatge, de l'abstracció, de les relacions del pensament...).

EXPLICACIÓ D'EXPERIÈNCIES PORTADES A TERME A GRANOLLERS

1. TREBALLS EN LA RÀDIO

Durant dos anys hem estat treballant en la línea exposada amb Ràdio Granollers.

a) **Contacte amb el mitjà.** Entenem les classes de llenguatge com un lloc idoni per a la comunicació humana. Els nens que venen a classe no són uns nens sense història, són persones amb una pròpia experiència, amb una història pròpia, diferent de la dels llibres i de la nostra: la família, els pares, els amics, els jocs, són el marc on s'ha format la seva pròpia història i a on té els seus punts de referència.

També però la seva pròpia evolució li porta anar ampliant aquests horitzonts, a tenir nous descobriments i noves experiències. Aquest marc en el món actual s'amplia, no és solament l'entorn físic, els mitjans de comunicació (premsa, T.V...) posen a l'abast del nen un món més distant i més desconegut del que en rep coneixement a través dels mitjans de comunicació.

Aquest món que configura la seva vida serà la base del seu aprenentatge, establint uns punt de coincidència i d'interessos amb els seus companys. Juntament amb la col·laboració del mestre anirà aprofundint en el llenguatge i amb el diàleg amb els seus companys. D'aquesta manera el noi veu que la seva història no és única, sinó que és compartida. Serà a partir d'ací que treballarem a fons els treballs de grup.

La història pròpia de cada nen passa de ser una història marginal per ésser una història compartida. El diàleg i el llenguatge els portarà a descobrir més àmpliament la realitat. En un tercer moment el noi individual o colectivament participa d'aquesta realitat.

D'aquesta manera l'aprenentatge de la paraula porta a aprofundir l'entorn i a descobrir-lo colectivament, la paraula es torna paraula viva.

En aquest moment hem establert el contacte amb el mitjà (per ampliar el nostre propi horitzó i com a lloc per participar en aquesta comunitat més àmplia que en aquest cas és la ciutat...).

La visita a la ràdio s'ha fet en petits grups, ens han explicat les dependències i la utilitat dels principals aparells, quan una cosa ha quedat fosca o ha sigut complicada s'ha explicat a classe i els nois ja han començat a participar en petits treballs en programes infantils.

b) **Com i quan utilitzem el mitjà?** La utilització que hem fet del mitjà ràdio no ha sigut d'una manera indiscriminada. Hem establert un primer contacte i hem analitzat el que és propi de la ràdio, el so, la comprensió oral, la inmadiatesa de la notícia...

Quan però hem utilitzat la ràdio? Veiem la necessitat de que entri en el treball pedagògic que ens hem plantejat i veiem que utilitzarem el mitjà quan tinguem quelcom a dir o a aportar a la nostra ciutat. Per arribar ací el grup ha passat per diferents etapes: 1) marcada principalment per la comunicació interpersonal i en petit grup: treball dels propis codis; 2) comunicació en gran grup: lectures d'idees, discussions...; 3) anem a cercar el llenguatge fora de nosaltres (premsa, ràdio, T.V., inici a la literatura, observació del llenguatge oral a la ciutat, correspondència escolar...); 4) Tenim quelcom a aportar nosaltres? Necessitat dels mitjans de comunicació. En tot aquest procéss la gramàtica ens ha servit com a suport constant per l'expressió, sobretot a partir del 2n. moment.

A partir d'ací es va continuar la tasca que s'habia començat amb Ràdio Granollers. Ara calia donar eines en els nois, el llenguatge propi de la ràdio i conèixer la pròpia tecnologia. Vàrem decidir en assamblea que es podia donar a conèixer a la llum pública el treball que haviem fet de l'origen, nom, història i vida dels nostres carrers. Calia però passar tota aquella informació a llenguatge radiofònic. Calia aprendre a fer un programa de ràdio. Escoltant la ràdio vàrem observar que calia un llenguatge molt concret i que cada paraula tenia molt valor, això ens va portar a fer un bon estudi de Gramàtica (frase simple...) i de Vocabulari.

És el moment de continuar la col·laboració estreta amb Ràdio Granollers. A les hores de llenguatge els nois en grups de 4 ó 5 es desplacen a la Ràdio, i a l'escola s'esplica la tecnologia pròpia que cal treballar. El procés que juntament amb ràdio Granollers a partir d'aquest moment és:

- Ampliar la recollida de material.
- Buscar un leiv-motiv central de cada carrer (la història, el Sant de Barri...).
- Guió 1.
- Entrevistes (a vegades telefòniques amb autors d'articles, gent del carrer, historiadors de la ciutat...).
- Guió definitiu i selecció de músiques.
- Mescles i gravació a la ràdio amb tècnics durant l'hora de classe.
- Emissió de programes de tota la sèrie.

c) **Valoració de l'experiència.** Com a punts positius vaiem:

- Que la utilització dels mitjans de comunicació s'inclou en un context pedagògic global, no és simplement una moda.
- Aquesta utilització dels mitjans de comunicació ens porta a la necessitat d'aprofundir la relació escola-entorn.
- La col·laboració estreta i necessària de l'escola amb entitats culturals (ràdio) ciutadanes per a portar a terme la seva tasca.
- Els mitjans de comunicació estàn al servei de l'escola i de la persona perque en faci ús.

Punts més problemàtics:

- Malgrat reconèixer la importància dels mitjans de comunicació en el món actual reconeguda per tothom hi ha una manca total de recursos en les escoles, una manca de formació del professorat, i una manca de planificació en els programes escolars. S'ha plantejat tot de nou des del començament.
- Creiem que hi hauria d'haber-hi un seguiment d'aquestes experiències, una potenciació i una dotació econòmica per part de l'administració: més pressupost i més cura per la investigació i per la investigació pedagògica en concret. El treball ha sigut totalment voluntarista.
- Això porta a que l'experiència sigui una experiència aïllada temporalment i localment.

2. TREBALLS EN CINEMA

a) **El treball de la imatge a l'escola.** El coneixement del llenguatge de la imatge a l'escola en el món actual és una necessitat urgent.

La imatge se'ns presenta en alguns sectors com un llenguatge tan o més important que el llenguatge escrit. Cal doncs que els nens i nois tinguin una bona formació tant de lectura de imatge com de capacitat d'expressió amb la imatge. Aquesta formació s'hauria de treballar desde parvulari i seguir-la segons el moment evolutiu del noi. Els treballs de simbolisme dels cursos inicials haurien de continuar amb la possibilitat d'expresar-se amb diferents tipus de llenguatges. La formació de la imatge hauria també d'enfocar-se en l'educació de les estructures espaials i temporals. Creiem que aquest és un dels camps en els que caldria investigar.

Les experiències en aquest sentit no deixen d'ésser aïllades. A segona etapa hem treballat les estructures pròpies del llenguatge de la imatge (plans, composicions, moviments de càmara, seqüències... i d'ací al guió). Tant en la lectura i anàlisi de imatges, films, tires de còmics com en la producció a partir de les idees dels nois i de temporalitzar moments de la seva vida utilitzant les estructures pròpies de la imatge.

b) **Aproximació de tots els nois de Granollers al món del cinema.** A partir del curs 1982/83 s'ha portat a terme a Granollers un treball d'aproximació de tots els nois tant d'escoles públiques com privades al Món del Cinema.

L'objectiu principal no ha sigut la utilització del cinema com eina didàctica, sinó que els nois aprenguessin a veure Cinema, a asistir a espectacles, a les hores de classe.

Per a portar a terme aquesta feina es fa un estudi de la pel·lícula (època, estil, director, actors, ambients...) que s'envia a tots els mestres, juntament amb tota una sèrie d'orientacions didàctiques per poguer treballar a classe (Socials, Llenguatge, Plàstica, etc...). A cada noi se li dóna una fitxa de la pel·lícula amb una sèrie d'il·lustracions. Els nois assisteixen juntament amb els mestres a les sessions de cinema pel que es lloga un local per poguer fer les projeccions de les pel·lícules. En aquest moment només s'assisteix a l'espectacle. El treball posterior es fa a classe.

En el curs actual 1983/84 s'ha aprofundit el treball i es presenta conjuntament a tots els nois espectacles de Cinema, Música i Teatre, seguint la mateixa línia en que s'ha fet pel Cinema. També durant aquest curs s'ha obert un taller de Cinema Infantil, que està obert una vegada a la setmana i que recull als nois que tenen més interés per aprofundir en el treball cinematogràfic. Aquest taller és una col·laboració entre el Casal del Mestre de Granollers i el Cine-Club de l'Asociació Cultural.

c) **Valoracions de les experiències.**

— Veiem necessari que l'aprenentatge de la imatge s'inclogui en la classe de llenguatge com una forma d'expressió més.

— Que es fa urgent un treball d'investigació pedagògica de com desenvolupar una didàctica i una programació de llenguatge de imatge a partir del parvulari i que s'integri en l'evolució espai-temporal del nen i en la seva expressió.

— Que les orientacions que es donguin en aquest sentit contemplin tant l'aprenentatge de la lectura de la imatge com la producció i intercanvi per part dels nois i d'escoles.

— El treball de Cinema i cultural en el que hi col·labora l'Ajuntament *es fa d'una manera totalment voluntarista*. Lamentem la manca de coneixement i d'ajut per part de l'administració d'un treball que abarca a més de 8.000 nois en hores escolars tant d'escoles privades com d'escoles públiques, amb tot el manteniment d'una estructura que això comporta. Aquest fet fa que l'experiència es mogui en un terreny poc segur i que fa trontollar la continuitat del treball en altres cursos.

3. CONCLUSIÓ

3.1. EL TREBALL DE COL·LABORACIÓ AMB TVE

Creiem que mereix comentar el treball que s'està fent en el Circuït Català de TVE en el Programa "Planeta Imaginari" de col·laboració amb les escoles. Expliquem l'experiència ja que creiem que pot ésser una pauta o una conclusió del que dit. Ja en les jornades de Pedagogia de la Imatge que l'any passat es van fer a Barcelona el representant del programa "Planeta Imaginari" ens explicava una línia de treball en la que hi estàvem d'acord i que creiem que és un intent seriós de veure com poden ésser les relacions mitjans de comunicació-escoles.

L'objectiu és que els nois de les escoles participin en el programa, no però com actors-estrella, sinó a través del seu treball i del seguiment que es fa, participant en els moments d'elaboració. D'aquesta manera es converteix en un programa de i per els nois.

La col·laboració s'ha portat de la següent manera:

a) Els representants del programa han anat a l'escola proposant que els nois hi participin en un fragment del programa pel que hauran d'elaborar un guió i portar a terme el guió a través del treball plàstic (maqueta).

b) L'escola valora i integra en el seu treball la proposta de TVE.

c) Seguiment conjunt dels treballs per part de TVE i de l'escola.

d) Gravació del programa a l'escola, assistència dels nois a la gravació dels programes, veient tot el funcionament, preguntant i comentant el per què de les coses. Disponibilitat de l'equip de gravació per aturar-se, respondre i fer participar als nois en la gravació.

e) Seguiment del programa i visita als estudis de TVE.

f) Projecció de la gravació en el programa i dia establerts.

Aquesta experiència creiem que ofereix un interessant camí a seguir en les relacions mitjans de comunicació-escola en la línia pedagògica que creiem que s'ha de treballar.

MONTAJE Y UTILIZACION DE UNA EMISORA DE RADIO EN LA ESCUELA DE OLIANA

AUTOR : Fernando Gruas
M.R.P. : Grup de Mestres de Lleida
C.A. : CATALUNYA

PROGRAMA A DESARROLLAR

a) Explicación de cómo surgió la idea de montar una emisora en la escuela.
b) Situación en el edificio, tipo de local, problemas de situación y posibles soluciones.
c) Horarios de pruebas, horarios de emisión.
d) Esquema técnico, complementos.
e) Presupuesto económico.

SEGUNDA PARTE

a) Programación.
b) Clases de programas.
c) Labor de los alumnos.
d) Labor de los profesores.
e) Explicación de una emisión diaria.
f) Programas extraordinarios.
Expondremos fotografías y audición de algún programa gravado.

TERCERA PARTE

a) Objetivos que se pretenden conseguir.
b) Fundamentos pedagógicos.
c) Evaluación.

POR UN MEJOR APROVECHAMIENTO DEL ESPACIO ESCOLAR. POSIBILIDADES DE ACTUACION DE LOS AYUNTAMIENTOS

M.R.P. : Col. Pedagógico de Móstoles
C.A. : MADRID

INTRODUCCION

La arquitectura escolar de nuestro pueblo presenta las peculiaridades de la mala calidad de los materiales, la improvisación típica de toda ausencia de planificación y la ubicación de los centros en los solares disponibles —los más baratos— que en ningún caso quiere decir "los más apropiados". Planteamiento lògico, acorde con una política de aparcamiento de escolares con el mínimo coste. Los espacios arquitectónicos de las escuelas están igualmente distribuidos sin tener en cuenta los más elementales principios de Psicología y Pedagogía, o más bien teniendo en cuenta criterios pedagógicos determinados que no compartimos.

En estos momentos en los que los Colectivos de Renovación Pedagógica comienzan a consolidarse, planteamos que éstos aporten sus experiencias e ideas incluyendo en sus discusiones y reivindicaciones el tema de la arquitectura escolar. La organización del trabajo escolar puede recibir aportaciones notorias.

MOSTOLES: CENTROS DE EQUIPAMIENTO INTEGRADO

En Móstoles tenemos una experiencia que es digna de ser analizada. Me refiero a tres centros de cultura realizados por el Ayuntamiento, que demuestran la posibilidad de una arquitectura destinada a la educación y a la cultura, avenida con la estética, atractiva, sugerente, integrada perfectamente en los barrios, sin barreras, (no hay vallas) y según fuentes de los Servicios Técnicos Municipales, el precio de coste del módulo es inferior al aplicado por la Junta Central de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación.

NORMATIVA DESFASADA

No pretendemos con esta ponencia remover de sus poltronas a los responsables de construir los mismos despersonalizados, horrorosos, mastodónticos y horteras colegios para toda España; ni hablar de las Leyes de Construcciones letas (Ley de Construcciones Escolares, de 22 de Diciembre de 1963, reformada por la Ley 85/1961 de 16 de Diciembre. La creación de la Junta Central de Construcciones Escolares data de 22 de Febrero de 1957), concebidas para aparcar al mayor número posible de niños bajo techo, que mercan los máximos y los mínimos que la Administración puede gastarse.

Las Comunidades Autónomas podrían desempeñar una efectiva labor en este terreno y la Junta Central u otro organismo podrían convertirse en un grupo de investigación incorporando a sus trabajos las opiniones de maestros, arquitectos, pedagogos, psicólogos, niños...

ACTUACION DE LOS AYUNTAMIENTOS

Las propuestas que apuntamos van dirigidas a los colegios pues algunas pueden ser adoptadas de inmediato por los propios centros, por un lado. En otro sentido apuntamos a las inversiones municipales en los centros para que se racionalicen y se aprovechen al máximo las mismas. Proponemos para Móstoles un equipo formado por maestros, arquitectos y técnicos municipales, personal de gabinete Psicopedagógico, monitores de la casa de la Cultura de tiempo libre... para que discutan sobre estos temas y aporten sus conclusiones a las esferas políticas pertinentes.

PEDAGOGIA ACTIVA Y ESPACIO

a) **El Colegio.** Los colegios deben construirse con menos unidades y más metros cuadrados de zonas abiertas, enclavados en el barrio, sin barreras arquitectónicas, enmarcados por zonas verdes de uso colectivo.

b) **Las aulas.** Compuestas de módulos flexibles que se adapten al trabajo grupal de los niños. Instalación de espejos para Psicomotricidad, Mimo, Teatro... Paredes que permitan instalar pinturas, dibujos, trabajos de los niños. En las proximidades del aula deberán existir lugares para que los niños dejen sus objetos personales, "sus cosas": canicas, cromos... Otro lugar apropiado para dejar la ropa y materiales de trabajo. En la clase deberá pensarse la instalación de "rincones" para distintas actividades: compras, trabajos manuales, música, muñecos... se puede pensar estructuras que no sean rectangulares. Debe haber lugares para la instalación de plantas...

Además de las aulas tradicionales incluimos como fundamentales aulas sin mobiliario para realización de ejercicios de Psicomotricidad, Ritmo, Danza...

Salas de usos múltiples. Sala de Estudio.

Aislamiento para la Biblioteca, Talleres, Sala de Audiciones.

c) **Los patios de recreo.** Una ciudad como Móstoles con más de seis meses al año de días de lluvia no puede hacer caso omiso de este dato a la hora de planificar el trabajo de la escuela. La arquitectura puede invitar a la utilización de este regalo de la madre natura.

Es triste ver los patios de los colegios vacíos, sin niños y desangelados. Las vallas, los candados y los funcionarios municipales disuaden a los más optimistas. Proponemos la supresión inmediata de los candados de las puertas de los colegios y las vallas como medida inmediata que facilite la entrada del barrio en la escuela y viceversa. Móstoles tiene pisos demasiado pequeños y muchos chicos y chicas que tienen derecho a una infancia feliz: el 37,8 % de la población es menor de 16 años. Son muchos niños y necsitan espacio que no podemos desperdiciar.

Los patios deben también utilizarse durante las horas de clase y no sólo para deporte. La plástica, el ritmo, los juegos dirigidos, asambleas... pueden muy bien desarrollarse al aire libre.

¿QUE INSTALACIONES PUEDE LLEVAR UNA ZONA COMO EL PATIO?

Los patios pueden animarse con toboganes, túneles construidos de distintos materiales: tuberías de gran diámetro, desniveles de terreno, columpios, espalderas, bicicletas, cajones desmontables en los que pueda echar cosas, arena, objetos diversos, meterse dentro, bloques de madera o plástico...

Suelos de cemento, tierra, baldosín. En los mismos se pueden construir figuras geométricas: cuadrados, triángulos... tableros de ajedrez, juegos como la rayuela.

Las clases de manuales, pintura, modelado, podrían ser una gozada en el patio; basta con la instalación de unos poyetes altos y bajos de uso múltiple, que también pueden usarse para descansar.

Una plataforma elevada par ser usada como escenario. El bajo serviría de almacén para guardar sogas, aros, material de desecho utilizable para trabajos manuales...

Rincón del Guignol: los niños representarían sus propias creaciones y jugarían a representar.

Muros con soportes para paneles cambiables con decoración, anuncios... pizarras.

Neumáticos de coches pintados para rodar, pasar por medio...

Rincones de los patios sugerentes para la relajación y concentración individual.

Jardines, huerto escolar, pequeña charca...

Las propuestas anteriores van dirigidas a la utilización del espacio circundante como enclave idóneo para la actividad educativa. Si en los colegios, por falta de espacio, no hay la más mínima posibilidad de instalar los medios apuntados, siempre está el parque vecino que puede solucionar el problema, si los Ayuntamientos se preocupan de dotar de estos servicios. Es el caso de la instalación de piscinas: podrían estudiarse posibilidades de ubicarlas por zonas, donde no existen.

NUEVOS CONTENIDOS, NUEVA ARQUITECTURA

Con estas someras propuestas, estamos invitando a la salida de la clase, al trabajo de los niños en el barrio, en el campo. Sugerimos la utilización de los equipamientos de zona: parques, instalaciones deportivas... en definitiva estamos achuchando para que profesores, padres y alumnos rompan con el estrecho corsé del marco escolar tradicional.

Hay que deshacer los horarios unificados y las actividades iguales y simultáneas para todo un colegio. Mientras los alumnos trabajan en determinadas actividades, se puede dejar la clase para salir a utilizar al mismo tiempo espacios comunes, en los que se puede coincidir con alumnos de otras clases. La utilización de espacios comunes, favorece la comunicación de profesores y alumnos y el intercambio de experiencias, tan difícil de lograr en nuestros centros.