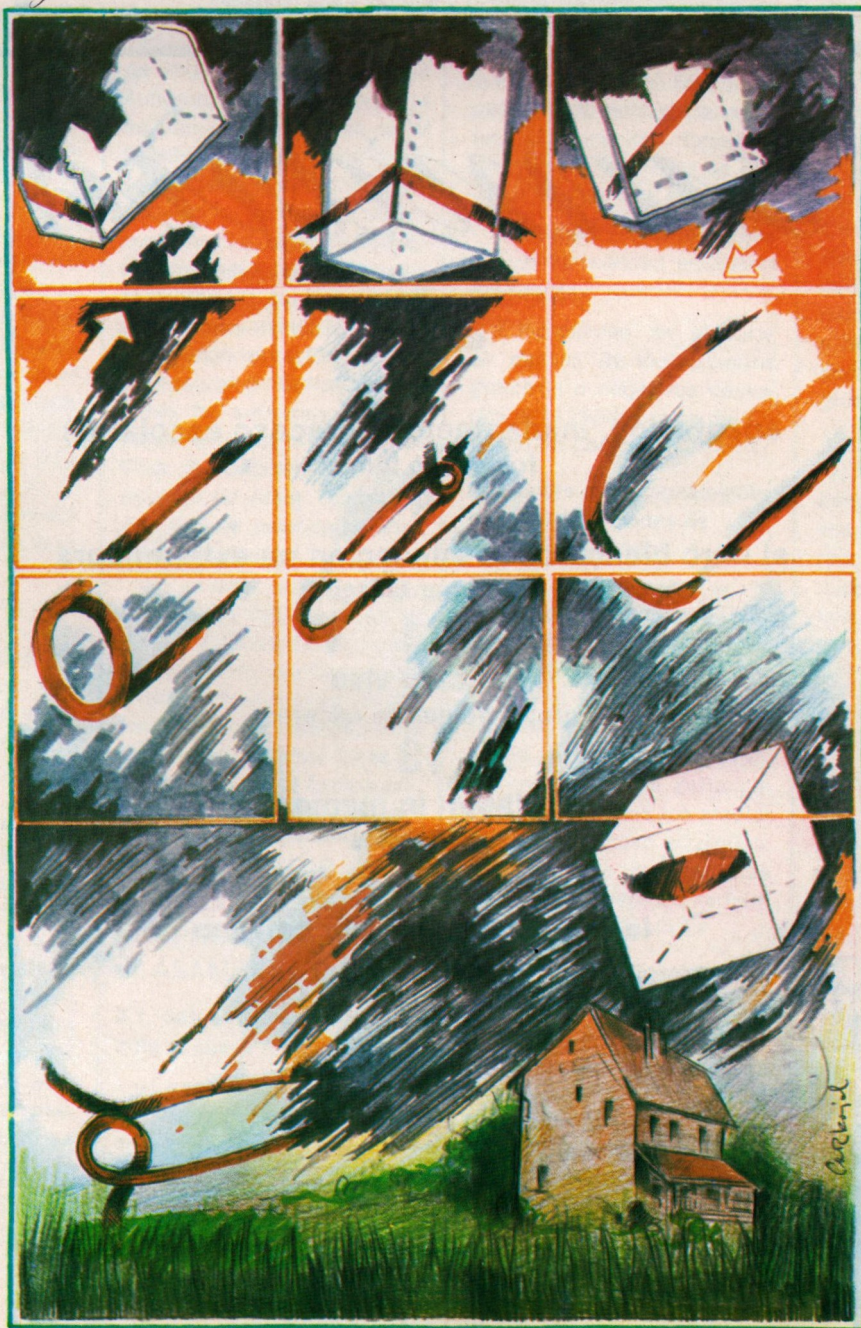
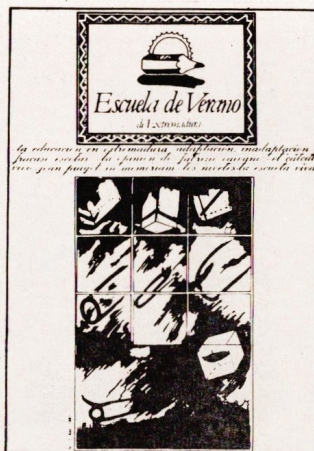




- la educación en extremadura - adaptación, inadaptação y fracaso escolar - la opinión de fabrizio cairano - el cálculo vivo - jean piaget: in memoriam - los niveles - la escuela viva -





Boletín de la Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura»

Director-Gerente: Andrés Núñez de Lemus

Coordinador: José Vidal Lucía

Diseño: Elange

Ilustración Portada: Fernando Carvajal

Imprime: Gráficas Paule

Depósito Legal: CC-49-1981

Consejo Directivo de la Asociación Pedagógica «EVE»

Presidente: Andrés Núñez de Lemus. **Vicepresidente I:** Antonio Alvaro García Franco. **Vicepresidente II:**

Olaya Arias Horrillo. **Secretarios:** Manuel Fernández Sánchez y M.^a Luisa Carmona Ocaña. **Tesoreros:**

Antonio Canzobre González y Javier Marijuán López. **Vocales:** Benito Estrella Pavo, José Vidal Lucía

Egido, Francisco Fernández Cortés, M.^a José Palomino Quintero, Juan José Marcos Trigoso, Antonio

Tejero Aparicio y Manuel León Giménez

sumario

3

editorial

4

adaptación, inadaptación y fracaso escolar (1)

francesco tonucci

8

el libro blanco de la educación en extremadura

florentino blázquez

11

cálculo vivo

grupo freinet de cáceres

13

jean piaget: in memoriam

carlos díaz

17

la opinión de fabrizio caivano

entrevista

20

los niveles

benito estrella

22

escuela viva

francisco fernández cortés

25

contradicción, incertidumbre y cambio

santiago corchete

ADAPTACION, INADAPTACION Y FRACASO ESCOLAR (I)
ADAPTACION, INADAPTACION Y FRACASO ESCOLAR (I) *

El 15 de noviembre se constituyó en Mérida la Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura» y este hecho supone un cambio importante en la historia del colectivo, amplio, heterogéneo y abierto, que llamamos Escuela de Verano. Hasta hoy un grupo de enseñantes, constituido como Comisión Gestora, se dedicó a organizar cada verano, con entusiasmo y voluntad, unas jornadas en las que varios profesores, muchos ya, convivían y comunicaban sus experiencias, a la vez que luchaban por cambiar los métodos y formas de actuación en el aula. Eran y seguirán siendo unos días fructíferos, donde los enseñantes, participando en cursillos, seminarios, talleres y conferencias, intentan descubrir caminos nuevos de la renovación pedagógica, de cara siempre a un trabajo cooperativo en su realidad cotidiana.

Sin embargo, el camino recorrido en estos años nos hace comprender que esto no basta y que las necesidades de la educación en Extremadura y, por tanto también del colectivo de profesores, son cada vez más perentorias y hay que abordarlas de manera diferente a la que ha sido posible hasta ahora. El nacimiento de la Asociación Pedagógica se enmarca en este contexto y significa, como ya hemos dicho, un acontecimiento determinante en la historia del movimiento de renovación pedagógica en Extremadura. Las Jornadas de Verano, preñadas de buenas intenciones y de grandes objetivos a realizar en cada curso siguiente, necesitaban de algo que concretara y vehiculara, de forma realista y eficaz, esos objetivos e intenciones. Siempre intuíamos que era necesario prolongar la actividad y el espíritu de las Escuelas de Verano; programábamos en cada edición de la Escuela la continuación de la misma en seminarios permanentes a lo largo del curso, pero siempre faltaba algo que hiciera realidad estos proyectos. La experiencia de estos años, así como la realidad de otros colectivos, nos ha llevado hasta la constitución de esta asociación que, organizada en grupos permanentes de trabajo, equipos de investigación y hasta con su propio boletín, puede dar respuesta a las contradicciones y necesidades que hemos ido descubriendo en nuestra marcha. Se trata, en definitiva, de crear un instrumento que marque la continuidad del trabajo, que dé contenidos a la realidad del colectivo EVEX y que posibilite una actividad constante y coordinada a los profesores que, en pequeños grupos y en distintos puntos de nuestra geografía, se plantean un trabajo en cooperación. Todo ello en orden a conseguir, como se apuntaba en el número cero, «una educación que alumbre al hombre nuevo que necesita Extremadura».

EDITORIAL

ADAPTACION, INADAPTACIÓN, Y FRACASO ESCOLAR (I)*

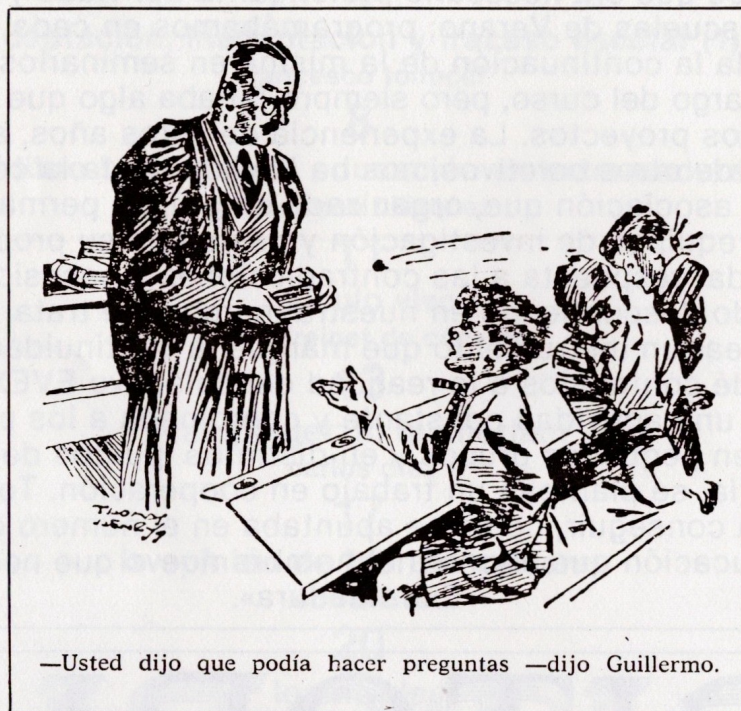
FRANCESCO TONUCCI

La adaptación, inadaptación y fracaso escolar son considerados generalmente problemas que se refieren al alumno. Las preguntas que en este sentido se plantea el psicólogo o el pedagogo son:

¿Por qué un alumno no se adapta a la escuela?

¿Cuáles son las causas, personales o sociales, que producen el fracaso y cómo se pueden remediar?

Los estudios psicopedagógicos realizados hace algunos decenios sobre este problema no han impedido el aumento progresivo de la inadaptación escolar en nuestra escuela de hoy. Pienso que tal vez el problema haya sido mal planteado. Por mi parte, desarrollaré el tema haciéndome dos preguntas: adaptación, inadaptación y fracaso escolar, ¿de quién? y ¿por qué?



Ponencia presentada en las I Jornadas de Psicología de Madrid en noviembre de 1979, organizadas por la revista *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, editorial «Pablo del Río».

La segunda pregunta se puede responder sólo si se ha dado respuesta previa a la primera. Por ello es necesario ampliar el punto de vista para llegar a comprender el problema no sólo desde la perspectiva del alumno, sino de toda la escuela, y poder examinar atentamente sus objetivos y sus métodos. Para mayor claridad, sabiendo muy bien que se lleva a cabo una simplificación, describiré **dos tipos de escuela** que, diametralmente opuestas, recogen una amplia gama de situaciones escolares reales. La descripción de sus características específicas respectivas, de sus motivaciones y justificaciones profundas, de sus efectos, de su recíproca diversidad, permitirá formular algunas respuestas a las preguntas anteriormente formuladas.

Lamaré al primer tipo **escuela transmisiva**. La llamo «transmisiva» y no «tradicional» porque en el modelo se describen unas características sobresalientes y específicas de la misma sin que expresen valoración negativa alguna.

La **Escuela Transmisiva** parte de algunos **presupuestos fundamentales**:

- El niño no sabe y viene a la escuela para aprender.
- El enseñante sabe y viene a la escuela para enseñar al que no sabe.
- La inteligencia es un vacío que se rellena progresivamente por superposición de nuevos conocimientos.

De estos presupuestos se

deriva toda una **metodología** orgánica y coherente:

1) Si el niño no sabe, todos los alumnos parten de unas condiciones de **igualdad**: ninguno sabe; es decir, son iguales a cero.

2) El **programa** escolar es definido *a priori*, independientemente de las características individuales de los alumnos, teniendo como único criterio la edad de los mismos y el orden en que se proponen los conocimientos.

3) La **edad** de los alumnos, referida a un criterio de «**normalidad**» de desarrollo, define el punto de partida y el punto de llegada del *curriculum*.

4) El **orden lógico** de los conocimientos señala el propio orden de sucesión de los mismos. Para toda disciplina se toma como base este criterio lógico, que es falso, que se dice lógico y adaptado al niño y no es sino un desarrollo gradual del programa: la geografía, del Norte al Sur; la historia, desde los orígenes del hombre a nuestros días; la lengua, de la regla gramatical y sintáctica, a su uso; las matemáticas y las ciencias, de los principios y los conceptos a sus aplicaciones. Como se puede ver claramente, estos criterios proceden de manera que se va de lo lejano a lo cercano, de lo abstracto a lo concreto, confirmando de este modo al niño de la escuela en el primer supuesto, es decir, que el niño no sabe.

5) El programa se propone divulgar, según los distintos niveles escolares, **una cultura oficialmente reconocida**, fijada

para siempre en cánones universalmente aceptados, ajena a las revoluciones, los cambios y las contradicciones. Luego una cultura estancada, fija, «segura», a través de la cual la clase dominante se propone a sí misma como modelo.

6) La propuesta escolar, en coherencia con la cultura que representa, **selecciona** los lenguajes, los contenidos y las interpretaciones, privilegiando los lenguajes abstractos como la escritura y el álgebra y los contenidos lejanos (historia antigua, historia de la filosofía, etc.)

7) La enseñanza se sirve de **técnicas transmisivas** que garantizan un desarrollo orgánico del programa: la **lección** y el **libro de texto**. La **lección** es la propuesta, por parte del enseñante «que sabe», de los nuevos conocimientos a los alumnos. Se fundamenta sobre la novedad y sobre la sorpresa. Cuando los alumnos se han apropiado de una novedad se pasará a aquella que le sucede y es todavía desconocida para él. El **libro de texto** ilustra y garantiza el programa. Ilustra y garantiza la cultura de referencia fijándola en respuestas seguras y rápidas sobre todos los sectores de aprendizaje, de igual manera para todo el territorio nacional. Es un instrumento individual adecuado a la relación individual que todo alumno tiene con el enseñante.

8) El alumno escucha para aprender. La **memorización** es el instrumento privilegiado del aprendizaje. El rendimiento se entiende tanto mejor cuanto

mayor es la adecuación a la propuesta del enseñante: frecuentemente hasta la repetición exacta de sus palabras. Además, esto es coherente con el presupuesto de que el niño no sabe.

9) La relación enseñante-alumno es **individual**, de un alumno con un enseñante y viceversa. Una relación horizontal entre los alumnos se entiende como «una falta», una incorrección: distrae de la relación fundamental con el enseñante y no se estima productiva, porque se realiza entre quienes no saben.

10) El alumno no habla si no **es preguntado**, porque no puede tener nada que añadir a la cosa nueva que el enseñante propone: habla, pues, sólo para **repetir**.

11) Siendo el nivel de partida de todos los alumnos hipotéticamente igual (igual a cero) y la propuesta educativa, dada a todos de la misma manera, es posible, después de un período de tiempo, **medir la cantidad** de conocimientos de cada uno y expresarlo, por tanto, en una nota.

12) La **evaluación** es siempre y solamente efectuada **sobre el alumno**.

13) Son evaluados positivamente los alumnos que se han aproximado, por lo menos hasta el nivel mínimo previsto en el programa, y por ello «promocionados» al curso siguiente, en donde el programa arrancará desde aquel punto.

14) Son evaluados negativamente los alumnos que no han alcanzado el nivel mínimo previsto y, por ello, son «suspendi-

dos», es decir, obligados a repetir aquel programa en la esperanza de que el nivel pueda subir.

15) Los que son diversos, distintos, es decir, aquellos que no han alcanzado el nivel previsto o se apartan del comportamiento «normal», no están incluidos, no se cuenta con ellos por que no son «normales».

16) Esta es **una escuela para iguales**. Iguales en el punto de partida y con tendencia de igualdad en la salida. Quien se queda atrás en el programa se ajusta con los más pequeños, de manera que vuelva a estar en igualdad con los otros. Quien es ciego, con los ciegos; quien es sordo, con los sordos; quien es caracterial, con los caracteriales. La exigencia coherente de la igualdad llevaba, hace algunos años ya a esta escuela, a tener a niños y niñas rígidamente divididos.

Esta escuela, en realidad, no existe en toda su coherente organicidad; pero sus presupuestos fundamentan todavía gran parte de nuestra escuela, aunque se enmascare con técnicas aparentemente modernas e instrumentos perfeccionados.

¿Quién está **adaptado** a esta escuela? Está adaptado quien se adapta. Esta adaptado quien consigue ajustarse a la rígida vigilancia de la igualdad de esta escuela, quien es parecido a los otros, es decir, normal, quien sigue el programa, quien aprende y se instruye, quien se adecua a la regla.

No está adaptado quien es distinto, es decir, no normal, quien no sigue el programa,

quien no aprende, quien no se adecua a la regla.

La escuela viene a ser como un cedazo que retiene a quien está adaptado y deja caer a quien no lo está. No es culpa suya si son siempre mayoría los niños que pasan sus mallas. La inadaptación y el consiguiente fracaso escolar son fatales consecuencias de las causas que hay que investigar fuera de la escuela.

Hoy, la escuela italiana, puede aportar una útil contribución a la definición del porqué algunos alumnos son adaptados y otros desadaptados a la escuela.

Hace años, una ley del Estado abolió la nota numérica substituyéndola por un juicio verbal.

De los primeros estudios realizados sobre los boletines de notas resulta que los juicios verbales repiten las características negativas de la nota (arbitrariedad, subjetividad, variabilidad, relatividad, etc.), pero dejan claras aquellas motivaciones que no eran deducibles de la nota numérica. El niño está adaptado a la escuela y puede tener por ello éxito escolar cuando es voluntarioso, presta atención, tiene un vivo interés. A estas cualidades se añade, aunque con menor importancia, una buena dotación actitudinal y un buen comportamiento.

El niño no está adaptado a la escuela y por tanto no puede tener buen éxito escolar cuando tiene las cualidades opuestas. La responsabilidad de las actitudes negativas son atribuidas por los enseñantes al niño mis-

mo y a menudo a su ambiente natural.

Es ésta una primera respuesta absolutamente coherente con el modelo de Escuela Transmisiva presentado: la inadaptación escolar y el fracaso consiguiente depende de la incapacidad del alumno para adaptarse a las características de la escuela, incapacidad que depende de la carencia de dotes necesarias.

No puede por menos que dejarnos perplejos el hecho de que las dotes referidas sean en gran parte dotes de comportamiento más que cognoscitivas o actitudinales y que la escuela no asuma ninguna responsabilidad sobre la existencia o ausencia de estas dotes y se limite tan sólo a constatarlas.

Es fácil sostener que la voluntad, la atención y el interés no son dotes naturales, sino dotes sociales, más bien respuestas que propuestas. Es, por lo tanto, necesario hacer un análisis de la propuesta para verificar si somos capaces de suscitar voluntad, atención e interés en todos los alumnos o si por el contrario no somos capaces de suscitar estos comportamientos sino solamente en algunos y rechazar y suspender a los otros.

Debemos ahora volver al examen de la Escuela Transmisiva para investigar más a fondo algunas de sus características:

- Esta escuela nació hace muchos decenios como **escuela para pocos**. Iba a la escuela y proseguía sus estudios quien tenía una base cultural familiar. La escuela verdadera, aquella de las motivaciones de fondo, aquella de los contenidos era

precedente a la propia escuela.

De la experiencia familiar el niño aprendía la importancia del leer y el escribir, que eran los instrumentos usados cotidianamente por sus padres en razón de su profesión y su cultura. De esa experiencia familiar aprendía a estimar la historia contemporánea en la lectura diaria del periódico y en las discusiones.

La demanda que tal medio social hacía a la escuela era la de completar, enriquecer, pulimentar esta cultura, desarrollando aquellos instrumentos que eran necesarios a sus hijos para ocupar con provecho y éxito el puesto que su clase social le aseguraba. La letra bonita, el estilo académico, la historia antigua, la geografía de los países exóticos, la filosofía, etc., eran útiles complementos culturales.

- Cuando la escuela ha sido **abierta a todos**, no ha modificado por ello su finalidad, su dirección. Ha continuado considerándose como complemento respecto de alguna cosa que, sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos no existía en absoluto. Por ello, acusamos a la familia de no dar al niño aquellas dotes sin las cuales la escuela no puede en absoluto garantizar su función social y cultural.

La escuela está todavía adaptada a unos pocos, a aquellos que continúan perteneciendo a las familias que reparten y garantizan aquella cultura oficial y burguesa de la que la escuela es aún hoy intérprete.

- **La selección de los lenguajes** que la escuela propone es de hecho una selección sobre los niños. La escuela propone y enfatiza la lengua escrita. Prohíbe e infravalora la lengua hablada. Pero la inmensa mayoría de los niños sabe hablar y puede hablar, pero en cambio nunca ha visto a sus padres leer o escribir y, por tanto, se encuentra excluida de esta propuesta. La escuela propone como modelo de habla la lengua oficial, nacional; pero muchos niños sólo hablan en dialecto, por lo que también se sienten excluidos.

La escuela propone partir de las operaciones abstractas; pero la mayor parte de los niños ha desarrollado las mejores competencias en el terreno de las operaciones concretas, sus habilidades, su psicomotricidad en el juego y se encuentra excluida.

La escuela propone una relación individual entre el enseñante y cada uno de los niños; pero los niños, especialmente aquellos pertenecientes a las clases populares, están habituados a jugar juntos, a estar en grupo.

La única posibilidad que le queda a esta mayoría de excluidos es la de **adaptarse**, renunciando a la propia capacidad, al propio origen y a su propia referencia cultural. Y sólo unos pocos podrán llegar a construir una nueva personalidad, una nueva cultura sin tener que destruir sus propios fundamentos. □

Traducción: El Profeta.

EL LIBRO BLANCO DE LA EDUCACION EN EXTREMADURA

FLORENTINO BLÁZQUEZ

EL LIBRO BLANCO DE LA EDUCACION EN ESPAÑA¹

A nivel de medios de comunicación hemos sabido que se pretende la elaboración de un Libro Blanco de la Educación en Extremadura, por parte de la Consejería de Educación de nuestra Junta Regional.

Imagino detrás del mismo al Libro Blanco de la Educación en España, tal vez el documento más completo, en orden a una planificación de la enseñanza a largo plazo, que se ha realizado en nuestro país. En todo caso figurará en la historia de nuestra educación como el gesto sincero de un ministerio que expuso, sin ambages, ante la opinión pública el «lamentable estado de nuestra realidad docente» y la urgente necesidad de remediarla.

Se distinguió, además de todo lo anterior en este tema, por el interés y difusión que logró y las opiniones y reacciones que provocó de los distintos sectores del país.

Utilizó un tono autocrítico, desusado entonces, aunque no absolutamente nuevo. La Institución Libre de Enseñanza lo realizó muchos años antes, exponiendo las líneas que deberían tenerse presentes para su solución².

Pero sin entrar a precisar ahora cuánto pudo inferir en espíritu y orientación los trabajos de tan combatida Institu-

ción, digamos que si sus 198 páginas fueron suficientes para juntar el cuadro desolador de la educación y convencer al lector de la apremiante necesidad de arbitrar un remedio, las sólo 46 que dedicó luego a explicar tal remedio fueron totalmente insuficientes.

Dejando de lado defectos típicos del tecnicismo, olvido de factores regionales, etc., propio de la época, habría que detenerse en su olvido más patente que fue el de la no debida adecuación de los medios financieros necesarios para la realización de los objetivos previstos.

El hecho de señalar: «...ello

comportará un aumento apreciable en la proporción de los gastos totales en educación con respecto a la renta nacional y, en consecuencia, será imprescindible disponer de mayores criterios presupuestarios»³ no supone más que colocarnos ante lo que siempre ha sido un problema insoluble en España.

Si el planteamiento de la enseñanza implica, según los propios autores del libro, «una evolución eficaz de los recursos económicos y humanos, de las estructuras institucionales del país y de otros factores de los que depende el éxito de un plan general de enseñanza⁴, no se

entiende cómo no se calculó debidamente el costo de la educación y sobre todo, cómo no se evaluaron con precisión los costos de las reformas propuestas y no se expuso cómo podrían financiarse esos costos.

Sin estos presupuestos, los planes generales pueden quedarse en una colección de buenos deseos.

VIAS DE ACCION

Un análisis preciso de la realidad a modificar es siempre necesario, pero para que trascienda al estudio de base y se convierta, efectivamente, en un plan de acción es menester acopiar recursos humanos, económicos y de todo tipo, que hay que prever en función de los objetivos propuestos.

En la determinación de tales objetivos (no sabemos si deseados o anticipados ya por nuestra Consejería) con los que toda planificación educativa debe enfrentarse, se pueden seguir, según los sociólogos, dos vías de acción:

a) **Trabajar a la demanda** estimando las necesidades de educación de evolución natural o comparativa. En definitiva, estableciendo unas previsiones razonables más o menos acordes con las presiones sociales o políticas. Es la vía «serena, pasiva, conservadora y segura»⁵.

b) **Trabajar a la oferta**, es decir, proponer y presionar desde el poder para que se den cambios más agudos, innovaciones más radicales de las que

las propias fuerzas sociales pasivamente puedan exigir.

Es una vía menos segura, más arriesgada, pero indudablemente la que necesita Extremadura.

No nos bastará un estudio de las carencias de puestos escolares o de profesorado para solicitar de la Administración Central que sean conseguidas.

Extremadura necesita un plan serio y urgente en materia educativa. Otras regiones reclaman distintas atenciones y le son concedidas. Déjemos las fiebres obsesivas del momento (autonomías, transferencias, como algo de moda) y vayamos a la raíz: la educación y la cultura, sin las que no se podrá hablar jamás de «otra Extremadura».

Un fuerte impulso educativo y cultural haría surgir capacidades y resortes de los que ahora carece la región.

Sería conveniente, pues, que se elabore el Libro Blanco de la Educación en Extremadura con el fin de tener razones y soluciones para un ambicioso plan piloto de educación.

Los mejores argumentos para reclamar dicha acción serán, sin duda, los defectos existentes y, a buen seguro, el constatar una vez más entre nosotros el «lamentable estado de nuestra realidad».

Es evidente que los objetivos que tal planificación ha de proponerse han de ser producto de un amplio contraste de criterios en el que han de participar todas las fuerzas regionales, pero existirá un amplio consenso, a no dudarlo, en ciertos

presupuestos básicos para Extremadura, previos a cualquier intento excesivamente optimista, como por ejemplo:

- Proporcionar a toda la población escolar una auténtica educación básica de calidad, lejos de los índices que la misma tiene entre nosotros.

- Extender al menos al nivel de otras regiones la educación preescolar, demostrada ya su auténtica necesidad, si pretendemos la justa igualdad y oportunidades para nuestros hijos.

- Extender la educación más allá de los límites obligatorios dada la situación cultural de nuestro pueblo y sus necesidades educativas y sociales.

- Etc.

Y todo en función de los recursos disponibles, no vayamos a caer en errores precedentes.

LO QUE DEBE SER UNA PLANIFICACION

Que se sepa que para una correcta planificación existen unos presupuestos —ya estereotipados, o, al menos, clásicos— que es necesario acometer en toda su extensión y en todos los pasos.

No se quede el trabajo que comentamos en nuevo paño de lágrimas, pues tal sería la peor solución.

Un análisis riguroso sobre la situación de la educación, si ha de ser objetivo, deberá comprender:

- 1) Análisis e identificación de las necesidades reales que tenemos en materia educativa.

- 2) Definición de las metas y objetivos que se pretenden con-

seguir, sin alardes ni triunfalismos.

3) Una planificación de los componentes del sistema con varias alternativas y en base a:

- Los recursos necesarios.
- Los recursos disponibles.

4) Una estrategia a seguir, incluyendo medios, administración y control de la misma.

5) Y por fin, en su momento, una Evaluación o Revisión de las etapas del proceso basada en las necesidades identificadas previamente.

Todo ello comporta una dura tarea, para la que no bastan declaraciones políticas, sino exigencias de investigación y diagnóstico acertado, entrenamiento de personal para aplicar las metodologías a las situaciones concretas, dispositivos organizativos y administrativos dinámicos contra la burocracia consolidada, dinero evidentemente... y mucha imaginación, tanta como para poder arbitrar soluciones radicalmente nuevas, para pensar sin prejuicios ideológicos, para trabajar en equipo...

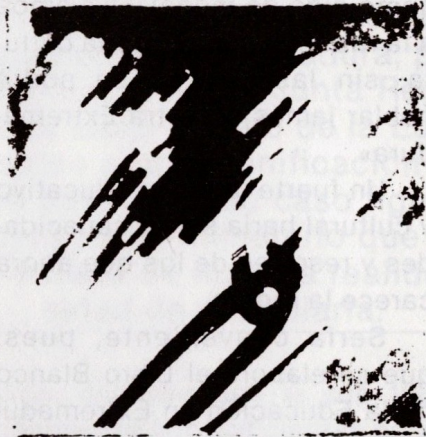
La elaboración del Libro Blanco debe ser, pues, el resultado de una serie de etapas sucesivas en las que participen representantes de la colectividad regional sobre todo, de los padres de los alumnos, docentes y autoridades responsables en educación. No se debe admitir ya un sistema de planificación centralizado y autoritario.

EDUCACION Y CALIDAD DE VIDA

Además de todo ello debe

mentalizarse a la región en torno al nexo causal existente entre educación y desarrollo y cómo los resultados de un buen sistema educativo producen, efectivamente, un cambio de actitudes en la población favorable a las ideas del progreso económico, un repertorio de conocimientos directamente aplicables al proceso productivo o un aumento sensible de la capacidad creadora y organizativa.

Estimular a toda la región en este intento sería ya un valor positivo, puesto que además, no basta sólo con multiplicar las escuelas o las facultades. Extre-



madura necesita un lanzamiento educativo y cultural porque ello:

- Es un valor en sí mismo, aceptado e impuesto por el ambiente cultural.
- Contribuirá directamente al perfeccionamiento del proceso de socialización en cuanto transmisión de valores y modos de pensar y comportarse de nuestra gente.
- Facilitará la eliminación de prejuicios, la comunicación entre nosotros.
- Generará nuevas capacidades imaginativas y creadoras —tan necesarias— que servirán de instrumento de cambio...

• Y, en definitiva, mejorará nuestra calidad de vida intelectual, espiritual y material, pues la educación no es sólo un medio para llegar a obtener un más alto nivel de vida, sino que en sí misma es ya **nivel de vida**: un valor final.

Si ello no es así, si no se parte del hecho de que precisamos una revolución educativa, respaldada por una movilización cultural de nuestra región, es muy posible que nuestro Libro Blanco se quede en un trámite burocrático más —tal como resultó su homónimo— en los que ya no cree nadie y menos los docentes.

Para que un estudio así, además, no sea estanco, para que trascienda al propio estudio y se convierta efectivamente en un plan de acción, es menester acopiar inmensos esfuerzos, entre los que no será pequeño el necesario para arrancar a Madrid la propia posibilidad —y los medios, claro— de que los extremeños resolvamos de una vez nuestros ancestrales problemas culturales y educativos. □

¹ Ministerio de Educación y Ciencia. *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, 1969.

² En torno a este tema, ARANGUREN, J.L. *Moral y Sociedad*. Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1967, p. 182 s.

³ *Libro Blanco*, pág. 177.

⁴ DIEZ-HOCHLEITNER, R., *Planeamiento de la Educación en UNESCO: Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, Nimega, 1965, pag. 87.

⁵ ROMERO DE MIGUEL, A., *Capital humano*. Ed. C.E.C.A., Madrid, 1969.

⁶ V. KAUFFMAN, R. A., *La planificación de Sistemas Educativos*, Ed. Trillas, México, 1975, COOMBS, P. H. y RUSCOE, G. C., *El planeamiento educacional*, Paidós, Buenos Aires, 1970, etc.

CÁLCULO VIVO

GRUPO FREINET DE CÁCERES

¿Qué es el cálculo vivo?

La idea básica de la Pedagogía Freinet es hacer la escuela a la medida del niño centrándola en él y partiendo de él. Justamente esto hace que las escuelas movidas por esta pedagogía no tengan una unidad total, a pesar de utilizar unas mismas técnicas y tener unos ideales pedagógicos semejantes, pues parten de niños y ambientes distintos, determinados en el tiempo y en el espacio.

El niño utiliza el cálculo en su vida sin necesidad de partir de las normas preestablecidas en un manual: cuenta, compra, mide, pesa, imagina... Esta experiencia infantil es la que utiliza esta técnica como generadora del cálculo vivo en las escuelas.

Para ello ha de partir de la expresión libre del niño, bien sea usando el texto libre y explotándolo, bien partiendo de la misma vida del niño, con sus problemas matemáticos reales, bien sea utilizando la misma vida del aula o de la escuela, llena de problemas de este orden

sobre todo funcionando como cooperativa escolar.

Este cálculo vivo adquiere mayor vitalidad mediante la correspondencia escolar. Con ella la experiencia de un aula pasa a otra a la vez que recibe la de otras aulas.

EL CÁLCULO VIVO EN NUESTRAS ESCUELAS

Nuestra investigación, encaminada a que la escuela esté centrada en el niño, nos ha llevado a utilizar esta técnica del cálculo vivo.

Podemos distinguir distintos aspectos:

• **Explotación del texto libre.** El texto que sirve de eje del trabajo en nuestra escuela nos proporciona múltiples posibilidades de ejercitar el cálculo. Puede ocurrir que el texto sea de por sí matemático o directamente relacionado: la compra de un caballo, un recado hecho por el niño... Los niños los resuelven y plantean distintas alternativas que dan lugar a otros tantos problemas.

En caso de que el texto no sea directamente matemático siempre es posible su explotación ya sea en conversación, en la que se

da un cálculo mental con comparaciones, seriaciones, etc., ya sea utilizando la imaginación del niño que inventa problemas relacionados con dicho texto y que plantea a sus compañeros, los cuales los resuelven mentalmente o usando papel y lápiz.

• **Problemas reales.** Es corriente que nuestros alumnos sean muchas veces los encargados de hacer ciertas compras de la casa... En nuestras escuelas el niño tiene la posibilidad de comunicar a sus compañeros esa experiencia suya de la que él ha sido el agente principal y que planteada de forma problemática sirve para que ellos la experimenten también.

• **La vida del aula.** Siendo los niños quienes planifican los gastos y llevan la contabilidad al día en nuestras escuelas, se les hace necesario utilizar el

cálculo. Al mismo tiempo son ellos quienes buscan y calculan a veces ciertos ingresos extraordinarios y necesarios.

• **La correspondencia escolar.** En ocasiones surge la idea de enviar a los correspondientes problemas reales o inventados que han tenido entrada en el aula. Pero no sólo este aspecto une la correspondencia y el cálculo. A veces se envían encuestas que habrá que aplicar en el pueblo o en la escuela y que habrá que cuantificar para contestar. Otras veces son las preguntas concretas sobre precios, habitantes, número de determinados animales, etc., que habrán de ser calculadas, medidas, contadas... para dar la respuesta concreta.

• **Las fichas autocorrectivas.** Dentro de las fichas autocorrectivas, las correspondientes al cálculo tienen como principal

misión dar lugar a un trabajo realizado individualmente. En ellas se plantean problemas, seriaciones, operaciones, medidas, pesos, etc. En nuestras escuelas, tras un tiempo en que dichas fichas son confeccionadas por el maestro, los alumnos llegan ellos mismos a confeccionarlas.

Como se ha podido ver, seguimos con el cálculo al igual que hacemos con el lenguaje (Véase el artículo TEXTO LIBRE aparecido en el número 0 de esta misma revista) un proceso natural. No partimos de reglas, sino de la vida del niño, de sus experiencias y, a través de ellas, llegamos a las normas.

Presentamos finalmente algunos de los muchos problemas que los niños han planteado durante este último curso en nuestras escuelas. □

PROBLEMAS

• *Debemos 407 pesetas. Compramos una bombona de butano que cuesta 360 pesetas y cuatro cristales que cuestan 327 pesetas cada uno.*

¿Cuánto debemos ahora?

• *Mi padre ha hecho diez fardos de tabaco de 200 manillas cada uno. Luego ha hecho otros dos fardos de 175 manillas cada uno.*

¿Cuántas manillas ha hecho?

• *Un hombre tiene en la parcela 19 higueras. Cada una tiene 84 higos. A una se le caen la cuarta parte de los que tenía.*

¿Cuántos higos quedan en total?

¿Y si hubiera dos higueras más iguales que las anteriores?

• *Tengo patos. Ponen 12 huevos cada día. ¿Cuántos huevos ponen en un mes?*

La tercera parte dejan de poner, ¿cuántos ponen ahora?

• *Lucy sacó en una máquina 6.470 puntos, Toñy 390 menos que Lucy, Dany 170 más que Toñy y Amado la mitad que Toñy.*

¿Cuántos puntos sacaron entre todos?

• *Hemos comprado dos cajas de témperas. Entre las dos han costado 560 pesetas. Cada una tiene 7 colores.*

¿Cuánto cuesta cada color?

¿Cuánto nos habrían costado 9 cajas?

JEAN PIAGET: IN MEMORIAM

CARLOS DIAZ

Esta ha sido la década de las grandes despedidas. En los peores momentos, con un gran vacío ideológico en Europa y, por tanto, en el mundo, han ido muriendo figuras que habían contribuido a vivificar la cultura surgida con posterioridad a la segunda guerra mundial. Heidegger primero, luego Lúkacs, a poco Marcuse (1898), Fromm (1900) y, finalmente, Jean Piaget. ¡Qué terriblemente necesario sería comentar lo que han supuesto estos óbitos! ¡Con cuántos matices direfenciales, y aun con qué silencios ha recogido la prensa cada deceso! No pudiendo, sin embargo, detenernos en esta especie de «ocaso de los ídolos», sí deseáramos contribuir a que la obra del suizo Jean Piaget (1896) fuera más conocida aún, siquiera con este breve recordatorio.



La vida de Piaget no ha tenido el lustre militante, ni el fulgor poético, ni el olor de multitudes que tuvieron los otros difuntos recientes mencionados. Fue una vida desarrollada entre carreras universitarias, de la biología a la zoología y de ésta a la antropología y la psicología, e incluso a la lógica y las disciplinas afines. Laboratorios, cátedras universitarias, bibliotecas, libros, son el referente de este proyecto anciano recientemente desaparecido. Sin embargo, la suya ha sido una revolución en el terreno de la ciencia. Si bien no es tiempo aún, por lo cercano, para dividir a la psicología entre antes y después de Piaget, sí al menos su obra ha marcado impronta. Para mí, él y Konrad Lorenz han sido, sin menosprecio de los otros, los dos grandes «biólogos» en el sentido más profundo del término. A falta de espacio, me limitaré a hacer una breve crónica de urgencia de lo que considero han sido los tres hallazgos más importantes del genial suizo de pelo blanco, abundante, y acogedora, a la par que elevada, silueta pícnica.

EL SENTIDO DE LA CIENCIA

A partir de la revolución industrial fueron creciendo los saberes, «especializándose». Augusto Comte fue el primero en comprender que, al paso que iban, los saberes no podrían ser sabidos por un solo sabedor; pero a la vez, eso supondría un desastre al atrincherarse cada sabio en su rama, ignorando las demás y no pudiendo comunicarse ni construir un proyecto conjunto. Preocupado por el asunto, Comte creó la figura del *especialista en generalidades* (especie de antiguo maestro nacional), capaz de do-

minar los rudimentos básicos de todas las ciencias fundamentales. Así las cosas, y mientras crecían las ciencias más y más, se encogían los *especialistas en generalidades*, progresivamente incapaces de saber de todo aunque sólo fuera un poco: El enciclopedismo era ya un deseo imposible. Vino luego el **marxismo** y dándose cuenta Lenin de la necesidad de aglutinar el polimorfo espectáculo del saber, recurrió al marxismo como elemento aglutinador: Los diversos saberes quedarían dominados por una misma inspiración, la dialéctica. La Academia de Ciencias se encargaría de que cada nuevo conocimiento fuese *dialéctico*, uniforme, al servicio de una sola idea. Si el proyecto comtiano fue ingenuo, este marxista fue ideológico y, en su nombre, se cometieron serios dislates —como por ejemplo: dividir entre física dialéctica y física burguesa dentro de la última teoría de Einstein—. Más adelante, el **neopositivismo lógico** tendió a re-construir un lenguaje científico unificado, aventura ésta que pretendió servirse del análisis del lenguaje para desarrollar una teoría científica sin presupuestos, rigurosa a la par que empíricamente validable. El polemismo interno a este *Círculo de Viena* y de sus seguidores hizo que, en la actualidad, apenas quede nada de ese nuevo deseo. El último intento es el de **Piaget** y el **Centro Internacional de Epistemología Genética** (Ginebra). Allí, y para lograr un constructo científico común, abarcable por todos, controlable, se ha dado un giro que podríamos calificar de *copernicano*: No se buscan hombres sabios en todo, sino sabios en una sola rama, diferente en cada caso. No sabios en todo, sino en una parte; pero con la preocupación de entender las





demás.

A tal efecto, lo primero fue la construcción de un lenguaje común —no un idioma, naturalmente—, un léxico del que, hasta la fecha, se carecía. Frente a *babelización* según la cual cada ciencia tenía su propia terminología, a veces equívoca con respecto a las demás, ahora se buscará y se irá construyendo una terminología intercientífica.

Con este primer paso se abre camino a un segundo: La investigación desde las diferentes áreas del saber respecto de un tema común. Por ejemplo: La captación del espacio central en el niño. Matemáticos, físicos, lógicos, músicos, dibujantes, psicólogos, etc., se dedicaron a analizar este tema en profundidad poniendo una metodología de trabajo **interdisciplinar**. Por fin, y como resultado de muchos años de trabajo conjunto y de muchos temas tratados, fueron apareciendo numerosas publicaciones que son hoy un tesoro epistemológico de primer orden.

EN FAVOR DEL HOMBRE

Piaget tuvo además el mérito de afrontar a los denominados *maestros de la sospecha*, —Marx, Freud, Nietzsche—, para los que la entidad personal se disolvía, respectivamente, en las clases sociales, en los diferentes estratos del subconsciente —frente a la conciencia— y en las morales impersonales, hasta límites graves, donde poco quedaba del sujeto humano responsable y libre. Sin adentrarse en polémicas ideológicas, Piaget estudió la **estructura humana**, a la que devolvió su dignidad. La estructura humana no es como las estructuras inferiores —en el estructuralismo genético se rechaza toda tendencia o método que proyecte en

las estructuras de orden superior los caracteres de las estructuras de orden inferior—, pues en ella las diferentes subestructuras están teleológicamente dotadas de **sentido unitario**. Por otra parte, si el hombre es una estructura unitaria lo es también **genética**. Génesis se opone a éxtasis: No hay un *humanismo* inmóvil, pues toda estructura supone una construcción, un cambio, un crecimiento y un decrecimiento. Además, esa estructura es **bipolar**, a la vez estructurante y estructurada: Toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico de que el primero, en lugar de someterse pasivamente al segundo, lo modifica imponiéndole cierta estructura propia. Recíprocamente, el medio obra sobre el organismo pudiendo designarse esta acción inversa **acomodación**, donde el viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que le rodean, sino que modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos; de ahí que la **adaptación** sea un equilibrio entre la acomodación y la asimilación. De ahí, también, que el ser humano no desaparece en las estructuras sino que las modifica: El hombre es a la vez **estructura estructurante y estructurada**: ¡No sólo una máquina, sino también un maquinista! Y de tal calibre que posee unos mecanismos de autorregulación, un sistema de cierre y reequilibrado —retículo estocástico subordinado— capaz de conservar las propias leyes de su interior —homeostasis—. Esa estructura, por fin, es a la vez función; está en función de la sociedad, pero sin reducirse a ser mera función de ella. El hombre no estará en función de la sociedad sino cuando actúe normalmente; es decir, cuando actúe con repercusión sobre la misma sociedad

humana de modo favorable. Ni el puro estructuralismo impersonalista, ni el mero funcionamiento totalitario son ya nada porque el hombre tiene una dimensión **estructural-funcional**. Como diría Kant: Nunca puede el hombre ser tratado como un medio, sino como un fin en sí mismo: Es persona y es dignidad.

LAS ETAPAS DE LA MADUREZ

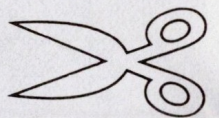
Por lo que Piaget, sin embargo, es más conocido es por sus divulgaciones o aplicaciones al terreno del niño de la psicología evolutiva. Piaget ha descubierto en el terreno evolutivo estadios a los que todo educador ha de dar un trato específico: Cada etapa tiene su pedagogía. Los periodos **sensomotor** —del nacimiento a los dos años—, **representativo-preoperativo**

—hasta los siete u ocho años—, **operatorio** —alcanzando hasta los once o doce— y **adolescente** —en adelante— se corresponden en el terreno moral con una evolución paralela: Si en el estadio **motor-individual** el niño necesita ser autocéntrico para crecer, en el estadio **egocéntrico** —de los dos a los siete años aproximadamente— comienza la recepción progresiva de las reglas codificadas que le vienen del exterior para que, a la edad de los doce, se le de el **estadio cooperativo** donde el apoyo mutuo deje atrás la insolidaridad, del mismo modo que a nivel teórico era posible a esta misma edad la abstracción formal.

Para que el apoyo mutuo y la solidaridad substituyan en el terreno moral a la incapacidad

de reciprocidad, y para que la conceptualización formalizadora adquiera cuerpo superando los esquemas puramente materiales, es precisa no solamente una larga marcha biológica de preparación, sino también una sociedad y unos educadores formados, unos padres capaces de contribuir a la libertad y al apoyo mutuo. Este es el gran reto y ésta es la gran enseñanza: El hombre puede caminar hacia la libertad, y sólo le falta querer hacerlo, aprendiendo también las técnicas por las que avanzar. Tal es la cuestión.

No es Piaget un indiscutible pope. Es un sencillo y buen maestro. Si en vida de él era recomendable —imprescindible— su conocimiento, ahora que ha muerto se hace inevitable. Porque Piaget vive ya. □



Boletín de Suscripción

Apellidos
Nombre
Población
Provincia
Profesión Domicilio
Se suscribe por un año al **Boletín de la Escuela de Verano de Extremadura**. El importe, 500 ptas. lo hace efectivo:

Al contado ☐ Giro Postal n.º
Reembolso ☐ Talón adjunto n.º

Enviar a: Ruta. *Escuela de Verano*.
Arenal 1 -2.º D. Don Benito (Badajoz)

Boletín de Domiciliación Bancaria

Nombre y apellidos
Banco o Caja de Ahorros
Agencia
Domicilio (del Banco)
Población
Provincia
Les agradecería que con cargo a mi Cuenta/Libreta n.º atiendan el recibo que les presentará la *Escuela de Verano de Extremadura* por el pago de mi suscripción anual a su Boletín.

Firma:

LA OPINION DE FABRIZIO CAIVANO

(Director de «Cuadernos de Pedagogía»)



EVE: Tú estuviste con nosotros precisamente en el «acta de nuestro nacimiento», en Mérida, en 1976, ¿qué ves ahora aquí en esta V Escuela en relación a aquel comienzo?

F. C.: Efectivamente, en 1976 andábamos preparando un suplemento sobre la escuela rural y contactábamos con maestros de Extremadura. Eso me

permitió asistir, en Marzo del 76, a lo que llamas «acta de nacimiento» del núcleo impulsor de las escuelas de verano de Extremadura. Desde entonces hasta la V Escuela tengo la impresión de que habéis recorrido un camino largo, experimentando vuestras propias formas de coordinación y de organización, aprendiendo a situar los deseos de cambiar la es-

cuela en un contexto real que, a menudo, no quiere que cambien nada. Me parece que habéis ganado en madurez y en audiencia sin perder el deseo profundo de cambio.

EVE: El contacto con los colectivos de renovación pedagógica de todo el país te da una posición privilegiada para hacer una valoración de conjunto, ¿cuál

es esa valoración?

F. C.: Posiblemente mi posición, la de C. de P., sea privilegiada, en ciertos aspectos, para valorar ese mundo lleno de vitalidad y de empuje que son los movimientos de renovación pedagógica; también es cierto que, por otra parte, hacer una revista mes a mes es una tarea de mesa, burocrática y desligada de la práctica escolar... En definitiva, la renovación pedagógica tiene un banco de experimentación, la escuela, que es donde nacen y se convalidan las hipótesis de renovación. Una valoración general es difícil por esas limitaciones mías y por ser sobre una realidad muy heterogénea. Sin embargo, creo que es justo decir que la amplitud y extensión que han alcanzado las Jornadas, estivales o no, de formación de maestros, autoorganizadas, y con criterios progresistas, son el mejor indicador para una valoración positiva. De otra parte, no hay que dormirse en los laureles y es preciso ofrecer, cada vez con más rigor, alternativas válidas, experimentadas y generalizables. De la capacidad de las Escuelas de Verano para responder a esa demanda de elementos concretos, válidos para cambiar actitudes e instituciones, dependerá el ascenso o decandencia de esas Jornadas.

EVE: A través de la dirección de «Cuadernos de Pedagogía» tu aportación, nosotros somos testigos de ello, a los colectivos de R. P. ha sido especialmente importante, ¿qué crees tú que han podido aportarte a ti y a la

revista los colectivos?

F. C.: Casi el cien por cien de lo que ha sido y es C. de P. nace y se desarrolla en torno a esos grupos de renovación pedagógica, aunque solo sean las dudas e interrogantes. No cabe, sinceramente, plantearlo como lo hacéis en vuestra pregunta. El contacto con los diversos equipos de organización de Escuelas de Verano ha sido para mí una experiencia extraordinariamente enriquecedora, profesionalmente decisiva y estimulante para continuar haciendo C. de P. Ese es el movimiento real de influencia; lo que yo haya podido aportar se limita a la difusión de otras experiencias que habrán sido útiles en la medida que nacían de y para los maestros y, quizás, a alguna mínima reflexión en voz alta que recogiera y ordenara las impresiones de ese continuo contacto con los protagonistas del cuento: los enseñantes.

EVE: Has visto que hemos presentado el n.º 0 de nuestro Boletín, ¿qué piensas, como experto, de esta aventura que iniciamos?

F. C.: Pues que os compadezco y os felicito. Os compadezco porque sé lo que es hacer una revista, lo de Boletín es el nombre modesto para un esfuerzo igual o superior; y os felicito, por encima de la calidad del primer número, porque puede ser un instrumento directo, útil y pegado a la tierra extremeña. C. de P. está a vuestro servicio para apoyar vuestro boletín.

EVE: Se han celebrado ya en dos ocasiones Jornadas Estatales de los colectivos de R. P. de todo el país a las que tú has asistido. ¿Cómo valoras estas Jornadas? ¿Crees posible algún tipo de acción conjunto a nivel del Estado?

F. C.: Lo fundamental no es tanto el documento de las Jornadas de Almagro o lo que se dijo en Daroca, sino el hecho de que ese encuentro se haya realizado, lo que ha significado reunir unos días a colectivos tan diversos y tan próximos a la vez. En cuanto a la operatividad de esas reuniones había de ser más crítico: se trataría de plantearse formas concretas, útiles y no burocráticas de cierta coordinación entre todos. Lo de las acciones conjuntas supone que se haya pasado de la actual fase, precaria y elemental, de contacto. Espero que las III Jornadas, en Sevilla, sean el inicio de ese nuevo momento de maduración, ¡lo que obligará a hacerlas en cualquier momento que no sea abril, cuando la feria...!

EVE: A través de tu ponencia y de otras presentadas en esta V Escuela, estamos asistiendo a ciertos replanteamientos de cuestiones fundamentales para los movimientos de renovación pedagógica, como el tema del autiautoritarismo o la crisis de valores. ¿Qué podrías decirnos en síntesis de esos planteamientos? ¿Cuál crees tú que es la evolución actual de los grupos de R. P.?

F. C.: Ese es un tema complejo y equivoco. En mi charla, en

vuestra V Escuela, me limité a señalar la necesidad inaplazable de una actitud auto-crítica en cuanto a la renovación pedagógica. Necesaria por la superficialidad con que se hacen y deshacen ciertas *modas pedagógicas*, por la confusión entre las auténticas propuestas de la escuela activa y la interpretación que suele hacerse de ellas, etc... Inaplazable porque la derecha, política y pedagógica, que viene a ser lo mismo, está cerrando filas en los temas ideológicos (escuela, divorcio...) y vuelve a ofrecer sus viejas recetas autoritarias. ¿Y qué pedagogía, qué educación, ofrecemos nosotros a las clases trabajadoras para que no oigan esos cantos de sirenas? ¿Sobré qué valores, principios y propuestas científicos nos basamos? ¿Cómo recuperaremos una infancia y una adolescencia cada vez más mercantilizadas y sacrificadas a las presiones degradantes de una sociedad más inhabitable cada día? Ahí no caben propuestas idealistas o vaguedades. Ese es el rollo. Y me limito a los interrogantes porque no creo que nadie —salvo esa derecha negra y ufana— pueda prefabricar respuestas. Sería un error histórico ignorar esos aspectos y seguir predicando las intuiciones geniales de Rousseau o los actos de fe de la pedagogía progresista del siglo XIX. ¿O no?

EVE: Cataluña ha sido la pionera y, en cierto modo, el ejemplo, principalmente a través de Rosa Sensat, de los demás colectivos de R. P. ¿Qué puede seguir

aportando Cataluña al resto de los colectivos? ¿Cuál es la situación o el momento evolutivo en que se encuentra Cataluña en este sentido?

F. C.: Si eso tan bonito del *Estado de las Autonomías* de la Constitución fuera algo más que un hermoso y aún lejano objetivo, creo que todas las nacionalidades y regiones podrían aportar, cada una de ellas, una respuesta específica a sus propios problemas educativos. Cataluña, Rosa Sensat sobre todo, hace casi veinte años que empezó a andar por el camino de la cooperación y el intercambio de los enseñantes. *Sus Escuelas d'Estiu* han sido cantera y rodaje para muchos de los colectivos de todo el Estado. Hoy, lamentablemente, la situación política se ha ido hacia la derecha, con lo que las expectativas de iniciar una decidida tarea de edificación de una escuela pública catalana se esfumaron a corto plazo. La izquierda, por otra parte, ha perdido empuje y fuerza de arrastre; no se da ni la reflexión teórica precisa ni tampoco el apoyo o respeto a los núcleos interesados en la renovación... Eso debe cambiar, sustituyendo el juego inútil de los pasillos políticos por la tarea cotidiana en la escuela, para dar un contenido real a las alternativas generales que se escribían, a golpe de esperanza, allá por los años 74 y 75.

El momento actual de la R. P. es, pues, delicado, de transición; y se da con una situación política no demasiado propicia a las fuerzas de lo que

podríamos llamar *la izquierda pedagógica*.

Rosa Sensat también está transformándose, mutando sus formas organizativas y de trabajo; ha empezado a construir una «Asociación de Maestros» que habrá que ver qué da de sí; por otro lado, la Generalitat ya coordina y financia, en gran parte, la Escuela de Verano... En resumen, me hacéis de nuevo la misma pregunta en el n.º 50 de vuestro Boletín... Entonces veremos dónde estamos.

EVE: Finalmente, danos tu opinión personal sobre esta V Escuela de Verano de Extremadura.

F. C.: Bien sabéis que siempre he considerado vuestra Escuela de Verano, su organización, desarrollo e incidencia, como una de las más nítidas y serias, como un modelo de madurez y de equilibrio. Eso a pesar de las dificultades que tenéis, de un medio no demasiado propicio para la renovación y de una situación política no facilitadora. Si añadimos a eso el especial atractivo que tiene esta tierra vuestra para mí, sobrecogedora y cordial, pues resulta que no puedo ser demasiado objetivo e imparcial. O sea que no me enrollo, no vayan a pensar vuestros lectores que soy un pelota.

De la V Escuela se podría decir que fue mejor que la IV, pero peor que la VI. Una sola crítica: el calor, casi tan aplastante como el recuerdo del fresquito que —decían los veteranos— hacía en las celebradas en El Piornal. ¿Sería posible hacer la Escuela de Verano en Invierno?

LOS NIVELES

BENITO ESTRELLA

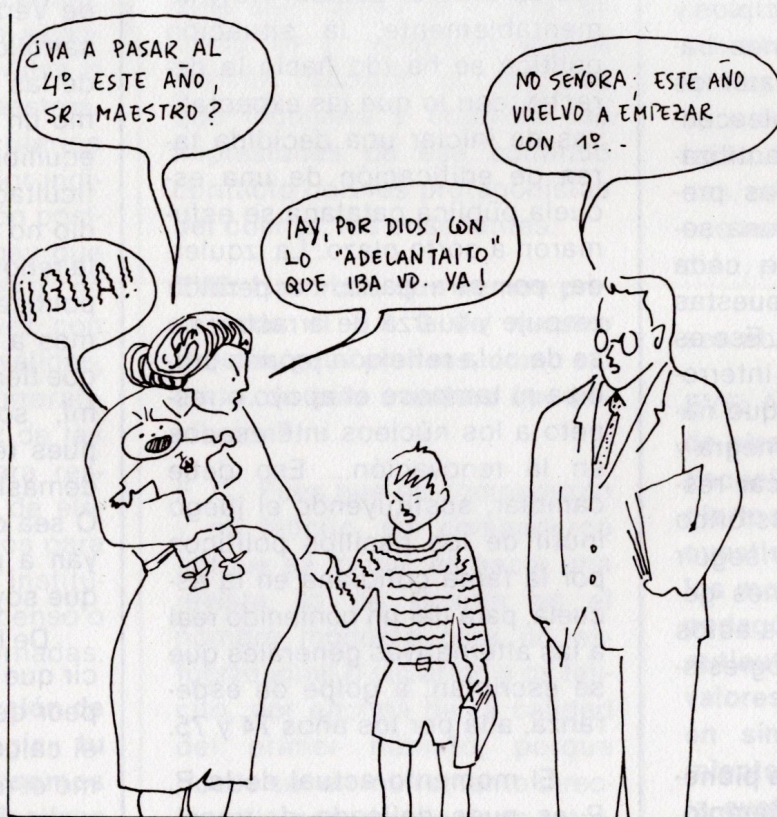
La sociedad en que vivimos es, como dice Erich Fromm, una sociedad del «Tener» y no del «Ser», de la cantidad y no de la cualidad. La terminología económica, política y sociológica en boga lo confirman: «nivel de vida», «producto nacional bruto», «nivel de renta»... Es una sociedad dineraria en la que se ha hecho más que nunca realidad el dicho de «tanto tienes, tanto vales».

La Escuela, como es natural, refleja estas características sociales independientemente de que luego, al socaire de una palabrería rimbombante, se le asignen cometidos más nobles.

En definitiva, la Escuela parece estar para rellenar esas cabecitas de nuestros alumnos, que suponemos vacías, de una serie de conocimientos. Estos conocimientos —como no— se organizan en cursos o «niveles».

Y si alguna vez se habla, por casualidad, de coordinar equipos de maestros para que trabajen juntos no es sino en razón de que se pongan de acuerdo sobre algún programa de «niveles mínimo». Todo el sistema educativo, además, está organizado en «niveles»: Nivel Prees-

colar, Nivel de EGB, Nivel de BUP, Nivel de Universidad, Nivel de Postgraduados. Como la tendencia de todo el sistema es también la **compartimentalización** —«divide y vencerás», que dice también otro dicho—, hay, además, dentro de cada nivel, una serie de «subniveles». Y así,



dentro de la EGB tenemos la Preescolar y la Escolar, la Primera y la Segunda Etapa; dentro de las **Etapas**, los **Ciclos**; dentro de los Ciclos, los **Cursos**; y, dentro de los cursos, cursos de Nivel A, de Nivel B y de Nivel C (el 5.º de los listos, el 5.º de los medianos y el 5.º de los tontos).

Parece, pues, que la función de la Escuela no consiste sino en organizar una serie de cribas o cedazos de distinto grosor que sirvan para ir filtrando granos de distinto tamaño. Por el suelo van quedando aquellos granos que no han engordado lo suficiente para quedarse al otro lado de la malla de selección. ¿De qué sirve entonces la Institución Escolar? ¿No es la vida una mejor palestra donde las supuestas dotes naturales pueden seleccionarse a través de lo que los americanos llaman *struggle of live*?

Antes éramos más sinceros y admitíamos sin rubor que los ricos eran los que tenían que ir a la escuela y estudiar y los pobres dedicarse al trabajo. La justificación venía dada por otro dicho fatalista: «siempre ha habido ricos y pobres». Cuando la psicología y la sociología han puesto de mani-fiesto que la ciencia no puede pronunciarse sobre la cuestión de las llamadas «dotes naturales» y que éstas vienen dadas más bien por la influencia del medio; y, por otra parte, las ideas democráticas ha expandido un deseo de igualdad y justicia entre la gente, esas justificaciones fatalistas han caído por su propio peso y han tenido que

abandonarse por inservibles. Pero hemos encontrado —¡por supuesto!— otras justificaciones; y ahora decimos que el curso C, el de los antiguos tontos sin más, es un curso de «**disléxicos**» y «**discalcúlicos**» y «**dis...**». Y sin tener ni idea de qué es una dislexia o una discalculia, esos vocablos «científicos» tranquilizan así de nuevo nuestra conciencia.

Lo lamentable es que esta cuestión de los niveles y de la selectividad es una «ideología» muy arraigada, tanto entre los padres como entre muchos de nuestros compañeros. Incluyo, a este respecto, un par de anécdotas



ilustrativas reales que quizá digan más que muchas palabras. Una queda reseñada en la viñeta que he dibujado; la otra se trata de que un día, al abrir una revista profesional de gran tirada, vi una esquela mortuoria en donde se leía: «*Fulanito de Tal y Tal, Profesor de EGB de Segunda Etapa*»¹. La anécdota es macabra, pero cierta.

Como conclusiones a estas pocas palabras podríamos resumir dos cosas que entiendo son fundamentales:

1.ª) Que una Escuela que no sabe admitir en su seno la **diversidad**, con todo lo que esto impli-

ca, es una escuela que no cumple su función social de promoción personal para **todos**.

2.ª) Que un Centro Escolar donde no se siga como criterio pedagógico básico que los mejores maestros, las mejores dotaciones materiales, los cursos menos numerosos, etc., se necesitan en los primeros cursos y preescolar, es un Centro que practica una clara discriminación social, que no aplica criterios pedagógicos sino los criterios que vengan dados por la comodidad del maestro, la rutina, o lo que es peor, la complicidad con la selectividad de los ricos en perjuicio de los pobres.

Esta selectividad de los niveles que está instituida oficialmente en los tres ciclos de EGB, BUP y UNIVERSIDAD no tenemos por qué exacerbarla aún más dentro de cada nivel asociando «nivel alto de curso» con mayor *status* profesional, mayor dedicación, etc. y ser así «más papistas que el Papa». Ya es bastante que, mientras un Instituto Nacional de Bachillerato tiene, para un módulo normal de alumnos (sobre 500), dos o tres bedeles, dos o tres auxiliares administrativos, un director remunerado en horas y en sueldo, un vicedirector idem de idem, un secretario y un jefe de estudios igualmente compensados en su función, un colegio de EGB en cambio, con el mismo módulo, no tenga si acaso sino un solo hombre que hace de bedel y guarda, de administrativo, de secretario, de jefe de estudios y, si le sobra tiempo, también de director. □

¹ El subrayado es mío.

ESCUELA VIVA

FRANCISCO FERNANDEZ CORTES

Para hacer un planteamiento pedagógico racional hemos de preguntarnos:

a) ¿dónde estamos? b) ¿con qué medios contamos? c) ¿a dónde queremos llegar? La búsqueda de datos para responder a estos interrogantes supone salirse del *programa establecido* y el encuentro con una realidad no mostrenca sino encarnada en el medio del educador-educando.

La metodología surgirá de la necesidad de descubrir el *mundo* en el que nos desenvolvemos, que estará lejos y se nos irá acercando en la medida que vayamos descubriendo nuestra realidad formada por las personas, la cultura, el trabajo, las instituciones, las supersticiones, el reparto de la riqueza y su uso, etc.

O sea: profundizar en la vida del pueblo, descubrir las condiciones actuales de la vida del pueblo, descubrir sus ambientes e instituciones.

Esta búsqueda nos pondrá en contacto con las carencias y nos creará problemas a cuya solución deberemos poner manos a la obra. De aquí nacerán las actividades, y de éstas el encuentro con el desorden y la lucha. En este proceso nacerá la conciencia que irá creciendo al descubrir que no somos sujetos de nuestra propia historia, sino objetos. Descubriremos también la imposibilidad de liberarnos solos y nos acercaremos a los demás para luchar juntos.

RESPUESTA 'A'

Concretándonos a nuestro ambiente descubrimos:

- 1.º Extremadura, un mundo deshabitado (33 hab./Km²)
- 2.º Una gran diferencia, en el

sentido negativo, con otras regiones en:

Bienes culturales
de consumo.
sanitarios
económicos...

3.º Un reparto de la riqueza con unos mínimos y máximos increíbles.

4.º Unas formas de explotación semi-feudales.

5.º Pocas o ninguna institución a nivel de concienciación de nuestros problemas.

Todo esto trae como consecuencia:

- a) Personas individualistas que sólo buscan soluciones individualistas.
- b) Personas resignadas y conformes con *lo que Dios manda*.
- c) Personas que creen a *pies juntillas* que nunca se ha vivido

como ahora.

d) Personas apolíticas.

e) Abundancia de caciques y 'padres del pueblo'.

f) Viejos y niños como habitantes mayoritarios de nuestra tierra a consecuencia de la emigración.

g) Pocas personas con una conciencia crítica capaces de enjuiciar objetivamente la realidad.

h) Mayoría de analfabetos en el sentido amplio del término y muchos en el sentido estricto...

SOLUCIONES QUE APORTA 'ESCUELA VIVA' A LA RESPUESTA 'A'

- 1.º Descubrimiento de la realidad.
- 2.º Exposición al medio del 'mundo' descubierto, mediante

conversaciones con los padres, murales, periódicos escolares, etc.

3.º Creación de una Cooperativa Escolar para vivir actitudes solidarias.

4.º Planificación de una granja con vistas a cambiar los cultivos de la zona y, con ellos, la forma de vida.

5.º Valoración del trabajo físico mediante la construcción de un polideportivo.

6.º Exposición y discusión de todos los problemas que afectan al pueblo, así como el juicio de valor de cara a:

Las instituciones.

Las personas que están al frente de ellas.

7.º Conciencia de que sólo las personas que soportan unas estructuras opresoras pueden cambiarlas.

RESULTADOS DE LAS SOLUCIONES QUE APORTA 'ESCUELA VIVA' A LA RESPUESTA 'A'

De cara a la escuela:

- Unos alumnos críticos y encarnados en la realidad.
- Una escuela en conflicto con un mundo inhumano y con unas estructuras hipócritas y deshumanizadas.
- Desmitificación de la función de la escuela, viéndola como instrumento de la clase dominante para privar a los pobres de sus hombres más inteligentes y eficaces.
- Conciencia del propio valor...

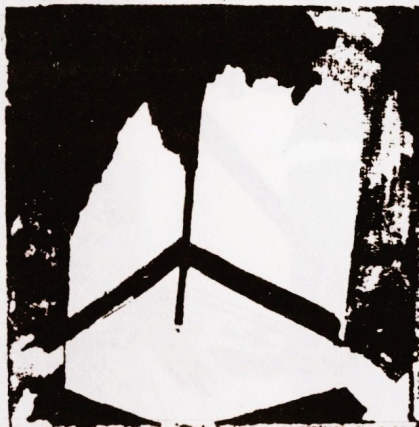
De cara al maestro:

Le ha servido de realización personal, de encontrarse a sí mismo. O sea, para encontrar la fórmula exacta entre trabajo alienante y trabajo liberador, puesto que con él mismo ha experimentado las dos vivencias.

De cara al pueblo:

En muchas millas a la redonda y, por supuesto, en un pueblo viejo de Extremadura con las características del nuestro, no tengo noticia de que se den las siguientes cosas:

1.º) Una cooperativa de producción.



2.º) Una cooperativa de consumo.

3.º) Una asociación de vecinos.

4.º) Un planteamiento de lucha y una victoria sobre un coto que le habían impuesto.

5.º) Un deseo latente de no seguir pasando por todo.

6.º) Una cierta seguridad en la propia valía.

7.º) Un sentirse necesario en la solución de los muchos problemas que ya se plantean.

8.º) Un matiz exigente respecto a las instituciones que existen: ayuntamiento, sindicato, escuelas...

RESPUESTA 'B'

Descubrimos:

1. Unas estructuras económicas, políticas y religiosas propias de la Edad Media, por lo que contar con ellas o con su parabién es angelismo.

2. Un pueblo con una receptividad propia del grado de alienación en que las estructuras anteriores le tienen inmerso.

3. Una escuela no a su servicio, sino al de la clase dominante...

SOLUCIONES QUE APORTA 'ESCUELA VIVA' A LA RESPUESTA 'B'

Conocimiento de la realidad, mediante:

1. Estudio socio-económico del medio, realizado por los alumnos.

2. Conocimiento de la marcha de las instituciones mediante encuestas y a la vista del resultado de sus gestiones.

3. Búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean.

RESULTADOS DE LAS SOLUCIONES QUE APORTA 'ESCUELA VIVA' A LA RESPUESTA 'B'

Desmitificación del concepto de propiedad, autoridad y de las rutinas de tipo supersticioso.

Puesta de la escuela al servicio del medio, y de éste al servicio de las personas que lo habitan.

Todos los que hemos señalado en los resultados a la respuesta 'A'.

La falta de medios medios se soslaya a medida que las personas van tomando conciencia de su situación y tratan de cambiarla. Entonces aportan todo lo que pueden. Estos son los mejores medios de que disponemos.

RESPUESTA 'C'

Conocemos el hombre, el sitio donde se desenvuelve y sentimos la necesidad de cambiar ambas cosas. Para ello debemos tener claro lo que queremos de cara a:

1. Los valores materiales.
2. Los valores espirituales.

SOLUCIONES DE 'ESCUELA VIVA' A LA RESPUESTA 'C'

1.º El 50 % de la renta total extremeña va a manos del 17%.

El 13 % de la población dispone de 9.000 ptas. por persona y año.

Un 3 %, en cambio, dispone de 150.000 ptas. por persona y año.

El 59,4 % de las fincas de Badajoz son latifundios. Cáceres no debe quedar muy atrás.

2.º Esto motiva que casi un millón de extremeños hayan abandonado la región, con todo lo que eso significa para ella y para los emigrantes.

3.º Lógicamente el conocimiento de esta triste realidad predispone en contra de un sistema que permite tamañas injusticias y diferencias.

RESULTADOS DE 'ESCUELA VIVA' AL PUNTO 1 DE LA RESPUESTA 'C'

No es bueno para el hombre

un sistema que basa la riqueza de unos pocos en la pobreza de muchos.

Hay que buscar un sistema que sirva a todos.

Las actividades de la escuela van dirigidas a:

- La riqueza no es un bien acumulable sino servicio a la comunidad. Todas las cosas en la escuela están al servicio de todos.
- La escuela organiza una cooperativa. Elimina las notas, los puestos, los cuadros de honor y todo aquello que suponga la subida de unos a costa de otros.
- Búsqueda de:



a) Una idea o proyecto de hombre ideal de la educación.

b) Una metodología que dé como resultado el hombre que queremos conseguir.

RESULTADOS DE 'ESCUELA VIVA' AL PUNTO 2 DE LA RESPUESTA 'C'

Pensamos que hemos conseguido una escuela encarnada en la realidad. Con unos objetivos en función de la persona. Con un concepto de la cultura y con un afán de limar o romper los defectos que padece nuestro medio. Una escuela abierta a la

vida, en consonancia con ella y en radical oposición al palo, al silencio o al paternalismo.

Creemos que esta escuela ha dado como resultado una persona activa, crítica, comunitaria, capaz de estar en el mundo y de ser sujeto de su propia historia.

La escuela, fruto de maestros y alumnos, ha caminado hacia el medio, ha buscado las cosas y las causas, y en esa búsqueda se ha encontrado con el lenguaje que libera, con la palabra que desata la triquiñuela del opresor-oprimido.

El hombre sólo se construye si piensa, si razona su misión de hombre y comprueba que no es una máquina de consumir o un objeto manipulable.

El maestro no es un ser en función del desarrollo o de los intereses económicos de la oligarquía, sino una persona al servicio de otras, a las que necesita para realizarse y que, a su vez, le necesitan.

La escuela no es un circuito cerrado: maestro-emisor, alumno-receptor y libro-mensaje-muerto, sino un sitio donde se razona, descubre, piensa y construye sobre la realidad.

El pueblo, todo el pueblo, es el único beneficiario de nuestra escuela.

Las 'fuerzas vivas', para machacar lo que está vivo y se mueve, han evaluado, con su persecución sistemática, nuestro quehacer.

CONTRADICCION, INCERTIDUMBRE Y CAMBIO

SANTIAGO CORCHETE GONZALO



No solamente somos las personas quienes nos vemos con frecuencia sometidas a nuestras propias contradicciones. También los grupos de tal o cual naturaleza, signo o magnitud y hasta las mismas instituciones, diseñadas con unas —más o menos— precisas finalidades desde su nacimiento, y adecuadas con el aparejo de una determinada estructura, acaban atravesando, más tarde o más temprano, el momento crucial de la contradicción que puede hacerlas zozobrar o fortalecer. Tal momento, cuando llega, es el pregonero de la adecuación y el reajuste. Sus clarines no deben ser los del miedo, pero sí evidentemente los del cambio.

Renovarse o morir

in darle a las palabras de Manheim¹ ningún sentido pesimista ni agorero cuando

escribe:

En una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, se requiere un sistema educacional que concentre sus mayores energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de nuestros hábitos mentales.

... sí parece conveniente reflexionar, en esta hora tan incierta, sobre la naturaleza y necesidad de los cambios en las actitudes, enfoques y devenires de los 'proyectos de vida', actividades y otros quehaceres de las empresas humanas.

Ya Paulo Freire² advertía que:

La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental que le es intrínseca —el cambio—. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por esto mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia.

El miedo a la libertad

Insertas en la tibia y cómoda

placenta del gris y acrítico autoritarismo educacional, las personas, y aun generaciones, que se han visto sometidas a tan deplorable subdesarrollo de sus valores personales es muy fácil que, en la hora del cambio, sientan en sus propias carnes el tremendo 'miedo a la libertad' de que nos habló Erich Fröm y encuentren serias dificultades para atisbar el norte seguro que les libere de tanta carga de incertidumbres personales y colectivas, como las que afloran cuando llega la hora de la contradicción.

Para ilustrar de alguna manera con un ejemplo el encadenamiento correlativo contradicción-incertidumbre-cambio, se podría citar la contradicción nacida del abuso del famoso y universal principio de igualdad de oportunidades, tan retórica e incompletamente utilizado en ciertos tipos de sociedades dirigistas y/o elitistas. Entendido, aplicado y aceptado solamente como igualdad de los ciudadanos frente a determinados accesos, (al estudio por ejemplo), dicho principio oculta acaso su faz socialmente más valiosa: Aquella en la que el concepto de democratización permite profundizar, logrando que dicha igualdad de oportunidades ofrezca realmente la posibilidad de llegar hasta el final, lo cual como todos sabemos, sólo podrá lograrse con una educación diferenciadora ya que *una escuela igual para personas desiguales es una escuela desigual.*

Así pues, la contradicción que surge del análisis crítico de un principio ideológico corrientemente aplicado, sin que haya rendido al cuerpo social todas sus posibilidades, genera la incertidumbre del qué y cómo hacer, y en muchos casos hasta la confusión y el desconcierto. Sin embargo, y por seguir con el ejemplo citado, el cambio que debería ocasionarse ante el uso incompleto o parcial de un principio como el que nos ocupa, y en el marco de una sociedad con tendencia a la democratización como la nuestra, podía ser el que Martínez A.³ señala:

La auténtica igualdad de oportunidades asegura no un trato idéntico a todos, sino que ofrece a cada individuo, a cada minoría, un ritmo y unas formas de enseñanza acomodados a sus propias características. Supone igualmente el cambio de significado de éxito y fracaso en el proceso educativo, un replanteamiento de las relaciones profesor-alumno, del estímulo, de las formas de participación y cogestión, etc.

La persona y las instituciones

Cuando el soplo potencialmente vivificador de la contradicción aparece en la esfera de la acción humana, hay otro flanco de la misma que puede verse fuertemente afectado, contribuyendo a generar otro tipo de psicosis perturbadora. Nos estamos refiriendo al plano de las relaciones de la persona con el grupo, empresa, institución, etc., a la que pertenece, sirve o representa. Cuando por causa

de la institución o de las personas que la integran se alteran los objetivos, estructura, metodología, etc., que eran la base y razón de ser de sus relaciones de dependencia, empieza a asomar su sombra amenazante el fantasma de la contradicción. Llegado tal momento, los individuos se sitúan hostilmente frente a la institución o bien ésta se ve forzada a adoptar nuevos giros que la ponen en contradicción con sus propios individuos. En cualquier caso, la atmósfera de conflicto queda patente.

Este fenómeno, bastante más común de cuanto pudiera creerse, V. Jacobson⁴ lo fundamenta para el caso del 'trabajador social' en las siguientes afirmaciones:

El trabajador social está tradicionalmente poco estructurado o es rebelde a la estructura lo mismo que a la organización.

Frecuentemente está en lucha o en rebeldía contra sus estructuras de trabajo.

Ocurre también, y esto puede ser lo más grave, que aunque exista un conocimiento de los objetivos del servicio, éstos se encuentran en desarmonía con los fines personales de los trabajadores sociales.

El clima de incertidumbre que provocan unas malas relaciones de dependencia como las descritas (laborales, ideológicas, etc.) es positivo que afloren a la superficie como consecuencia de un análisis riguroso que sirva para esclarecer las causas, —superficiales y

profundas—, originarias del deterioro.

Para V. Jacobson, el remedio-cambio de la anterior situación estriba en «el análisis de las redes y un mayor conocimiento y justificación de los objetivos perseguidos por la institución». E insiste en que «la discusión y el diálogo son los mejores medios para explicarlo y encontrar una solución».

Como puede verse, también son las habituales herramientas del juego democrático quienes mejor permiten moldear convenientemente al hierro candente de la contradicción cuando ésta surge y se plantea a nivel de persona-institución.

A manera de conclusión

Parece, pues, que la época venidera puede mejorar las afirmaciones personales y colectivas y fortalecer no sólo a los individuos en su desarrollo, sino también la marcha y el papel de las instituciones. Mas para

resolver tantas incertidumbres como las que se avecinan, será preciso aumentar nuestra capacidad de análisis, diálogo, comprensión, respeto a las ideas ajenas, participación, etc. y sobre todo una fundamental: nuestra voluntad permanente de cambio. Y nuestro quehacer formativo, en esta hora de la incertidumbre para niños, jóvenes y adultos, debería depositar con fe, en la hermosa mesana de este nuevo curso que hemos comenzado, una limpia semilla de democrática esperanza. □

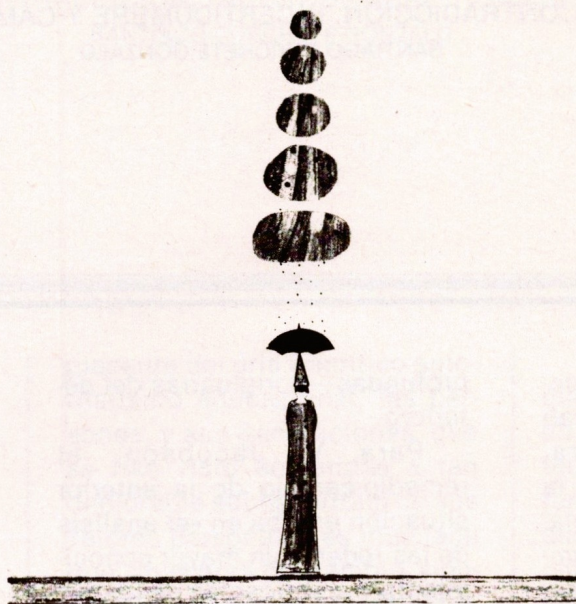
¹ Manheim K. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Fondo de cultura económica. México, 1966.

² Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Asociación para la formación social.

³ Martínez A. *Dinámica de educación y cambio*. Cuaderno de realidades sociales, n.º 7. Septiembre, 1975.

⁴ Jacobson, V. *El diálogo y la entrevista*. Desarrollo social euramérica, S. A. Madrid, 1968.





1

Una sil...chsst
una somb...chsst
un ref...chsst
un ray...chsst
un rec...chsst
un des...chsst

M.^a José Sainz (12-13 años)

2

Siento pena de mí.
Tristeza.
Me han vuelto a prohibir algo
fue
la sangre.

Mari Angeles Nieto (12-13 años)

3

A lo verde lo verde

A lo verde lo verde.
A lo rojo lo rojo.
Y a España sus ojos.

A lo falso lo falso.
A lo verdadero lo verdadero.
Y a España sus senderos.

A la paz la paz.
A la guerra la guerra.
Y a España sus tierras.

A lo claro lo claro.
A la oscuridad la oscuridad.
Y a España su libertad.

A lo verde lo verde.
A lo rojo lo rojo.
Y a España sus ojos.

Concepción Vinuesa (12-14 años)

4

Mi piel

Y mi piel fue trenza de la noche.

Elisa Ramos (13 años)

5

Y cuando mi pueblo

Y cuando mi pueblo
ya no tenga miedo del alcalde
ni quede resquicio
de los viejos miedos.
Diremos sin temor,
aunque no haya cosecha,
diremos
demo-trigo
demo-patata,
demo-pedro
demo-engracia.

Mari Carmen Ramos (12-13 años)

Poemas e ilustración tomados del libro (RE)CREAR LA ESCUELA

Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1980