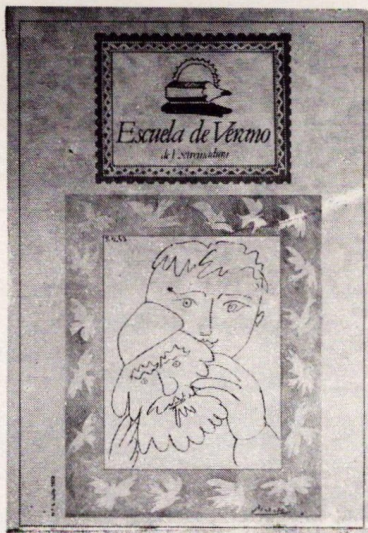




Escuela de Verano

de Extremadura





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

Director-Gerente: Andrés Núñez de Lemus

Coordinador: José Vidal Lucía

Diseño: Elange

Ilustración Portada: Picasso

Fotocomposición, Montaje e Impresión: 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. **Tesorereros:** Antonio Canzobre González y Javier Marijuán López. **Vocales:** Benito Estrella Pavón, José Vidal Lucía Egido, Francisco Fernández Cortés, M.^a José Palomino Quintero, Juan José Marcos Trigos, Antonio Tejero Aparicio y Manuel León Giménez

«EVE» no se identifica, necesariamente, con las opiniones expresadas por sus colaboradores

sumario

3

editorial

4

el fracaso escolar desde el punto de vista de los propios fracasados
benito estrella

10

nociones de ecología extremeña
santiago hernández fernández

11

la construcción imaginaria: «los imaginas»
josé luis andrada barrantes

14

diálogo con juan acevedo

16

la VI escuela de verano y el sol de extremadura
juan acevedo

17

la matemática y los programas renovados
grupo beta

24

la babaruja

25

más allá de los libros
julián martín martínez

26

reseñas

27

esos locos bajitos
a. prieto

Petición de ayuda a la Junta de Extremadura... y respuesta

La actitud de la Junta de Extremadura —institución que respetamos profundamente— hacia la Escuela de Verano nos hace volver, de nuevo, al mismo tema que tratábamos en el editorial del n.º 3. La directiva de nuestra asociación ha pedido ayuda a los distintos organismos oficiales de la región para la realización de la *VII Escuela de Verano de Extremadura*. Hasta ahora nos ha contestado sólo la Consejería de Cultura de la Junta Regional. La contestación del Sr. Consejero, como se puede observar, es de que dispone *para este concepto sólo un millón de pesetas que se invertirá en las II Jornadas Extremeñas de Enseñanza...*

Nuestra primera impresión ante tamaña respuesta es de perplejidad y asombro. Nos deja perplejos que la Junta sólo disponga de un millón de pesetas para *este concepto* y que, disponiendo sólo de un millón, lo invierta íntegro en unas Jornadas a las que asiste un reducido número de profesores de Extremadura. (Con este dinero no hay para pagar la pensión alimenticia, de siete días, más que a ciento y poco profesores). Y en Extremadura, como usted bien sabe, Sr. Consejero, ciento y poco profesores son eso, *muy pocos profesores, por lo que asombra ver que el único y exiguo dinero para este concepto se gaste con esos pocos*. ¿Y los demás, Sr. Consejero de Cultura? Porque no olvide usted que es Consejero para todos los profesionales de la enseñanza de esta región y, como tal, debe preocuparse del perfeccionamiento de *todo* el profesorado.

Nosotros saludamos esta iniciativa de la Junta para perfeccionar al profesorado, así como toda iniciativa que vaya en este orden; pero creemos que ha de ser difícil para usted explicar cómo las Jornadas que organiza la Junta cuestan 750 ptas. (pensión completa y matrícula incluida) y las Jornadas de la Escuela de Verano suben hasta diez y once mil pesetas, lo mismo que cualquier cursillo que organice el ICE, en el que cada cursillista se paga su pensión. Y aún nos dice usted que *valora positivamente cualquier actividad dirigida al perfeccionamiento del profesorado*. ¿Cómo lo valora, Sr. Consejero?

Nuestra perplejidad nos sugiere nuevos interrogantes: ¿Está aprobado por mayoría que en el Presupuesto de la Junta el dinero del que disponen *para este concepto* se invierta sólo en las II Jornadas? Cuando el Sr. Consejero se hizo cargo de este asunto de la educación, ¿ya estaba aprobado este presupuesto y su dedicación o es una idea de usted? ¿Es consciente toda la Junta de que el único dinero de que dispone para *perfeccionamiento del profesorado* se gasta en el de unos pocos? ¿Qué dinero y qué iniciativas tienen previstos para perfeccionar a la inmensa mayoría? ¿Este dinero se utiliza solamente para atender los gastos de internado de los asistentes? ¿Puede usted informarse, informarnos e informar a esa Junta, detallada y exactamente, sobre el dinero que otras Consejerías análogas de otras regiones tienen presupuestado para el repetido *concepto* y sobre el que específicamente dedican a subvencionar a las otras Escuelas de Verano del país? Invitenos usted a esa sesión y así mata dos pájaros de un tiro.

Para terminar, una aclaración última y con el debido respeto: La E.V.Ex. es un colectivo preocupado por la situación de la enseñanza en Extremadura y en España, que intenta dar respuestas a esa problemática; en este intento, el perfeccionamiento del profesorado es un *concepto* más. Las soluciones en educación han de ser globales, y poco o nada se consigue dando recetas en cuatro días a unos incansables y preocupados profesores, ávidos de respuestas a la situación en que viven y trabajan. Nuestra función no es sólo perfeccionarnos como profesores, nuestro perfeccionamiento es función de los poderes públicos; la E.V.Ex.

es más que unas jornadas de cursillos, un lugar desde el que se trabaja por cambiar la escuela, porque creemos que hay que cambiar al hombre; y estos cambios no vienen sólo por la asistencia a los cursillos: exigen actitudes y compromisos para realizar la renovación escolar.

Junta Regional de Extremadura
Consejería de Cultura

CONSEJERÍA DE CULTURA
de la
Junta Regional de Extremadura
28 MAYO 1982
S A L I D A
N.º 8-6

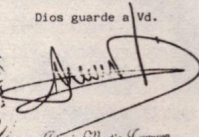
Ciudad, Fecha y ref.º Badajoz, a 28 de Mayo de 1982

En contestación a su escrito de fecha 26 de Abril debo manifestarle que valoro positivamente cualquier actividad dirigida al Perfeccionamiento del Profesorado.

Sin embargo dentro de nuestro presupuesto figura para este concepto sólo un millón de Ptas., que se invertirá en las II Jornadas Extremeñas de Enseñanza que organiza conjuntamente con el ICE de la Universidad de Extremadura, por lo que lamento comunicarle no poder acceder a la petición que nos hace.

Dios guarde a Vd.




 Tomás Martín Tamayo

A: SR. D. ANDRES NUÑEZ DE LEMUS

Junta Regional de Extremadura
Consejería de Sanidad

Badajoz, a 28 de Mayo de 1982

En contestación a su escrito de fecha 26 de Abril debo manifestarle que valoro positivamente cualquier actividad dirigida al Perfeccionamiento del Profesorado.

Sin embargo dentro de nuestro presupuesto figura para este concepto sólo un millón de Ptas., que se invertirá en las II Jornadas Extremeñas de Enseñanza que organiza conjuntamente con el ICE de la Universidad de Extremadura, por lo que lamento comunicarle no poder acceder a la petición que nos hace.

Dios Guarde a Vd.

Fdo.: Tomás Martín Tamayo

A: SR. D. ANDRES NUÑEZ DE LEMUS

El fracaso escolar desde el punto de vista de los propios fracasados

BENITO ESTRELLA

Profesor de E.P.A. en Zafra



El título de este trabajo hace referencia al enfoque con que se ha llevado a cabo. Se trata de una investigación en mi clase de Educación Permanente de Adultos, con el grupo de alumnos procedentes de la EGB que no han terminado sus ocho cursos de escolaridad y, por tanto, no han obtenido el correspondiente Título de Graduado Escolar. Si definimos el fracaso escolar de una manera simplista, pero real y operativa, como el resultado de no aprobar exámenes al uso que suelen administrarse como pruebas de promoción en las escuelas, podríamos calificar a estos alumnos como fracasados. No voy a entrar en un análisis teórico del concepto de fracaso escolar: doctores tiene la Iglesia. Tampoco voy a recurrir a datos estadísticos procedentes de muestras representativas y, por tanto, concluyentes y generalizables a toda la población. Simplemente voy a presentar algunas opiniones recogidas en mi clase en relación a cómo ven estos hipotéticos alumnos fracasados su propio fracaso, cuáles consideran que son las causas del mismo y qué remedios proponen. Al mismo tiempo, se trata de proponer un modelo de investigación en la escuela que esté enraizado con el trabajo didáctico y que, sin pretender aportar conclusiones apodícticas sobre los temas de investigación, se constituya, sin embargo, en una vía de renovación escolar al mismo tiempo que en una fuente de datos sobre el quehacer escolar y una continua sugerencia de alternativas metodológicas.

LA PERSPECTIVA DE LA RENOVACION PEDAGOGICA

En primer lugar hay que decir que el tema del Fracaso Escolar está tratado aquí desde el punto de vista de alguien que, con otros muchos, quiere renovar la escuela. Se parte, pues, de definir previamente un ámbito específico, el de la profesionalidad del enseñante en su sentido amplio, es decir, de alguien que no se limita a transmitir un saber, sino a crearlo o recrearlo y está preparado técnicamente para ello. No se trata, pues, de añadir un estudio más a los que ya existen, mucho más ambiciosos, sobre el Fracaso Escolar. Se trata, sobre todo, de que queramos cambiar la escuela; queremos cambiar también nosotros, los profesionales de la enseñanza, porque formamos parte de esa escuela. Y queremos cambiar, entre otras cosas, precisamente porque en la escuela se «fracasa».

Este ámbito específico desde el cual enfocar los temas, no sólo el del Fracaso Escolar, sino todos los temas que tiene que plantearse la escuela, tiene mucho que ver también con lo que se ha dado en llamar Ciencias de la Educación (siempre que entendamos que las Ciencias de la Educación, como dice Arnold Clausse, se definen en primer término por los *finés*¹). Si queda clara esta perspectiva (sabiendo que la escuela no es neutral, que las Ciencias Educativas no son neutrales), hay que saber decir que *la escuela se ha renovado allí donde se ha investigado*. Pero donde se ha investigado bajo esa perspectiva de la renovación. Los ejemplos son muchos: Freinet y todos los movimientos que tienen en él su origen, Decroly, Dewey, Plan Delton, Montessori, etc. Sin embargo, en la escuela no se investiga, siendo como es, según señala Piaget², un lugar muy propicio para ello. ¿Por qué no se investiga en la escuela? No vamos a entrar tampoco en el análisis de estas causas, de todos conocidas.

La realidad es que, al menos en nuestro país, no se investiga en la escuela. Además, las escasas investigaciones que se hacen no conllevan ningún germen de renovación escolar, sino que responden a un modelo de investigación academicista cuyas características principales son las siguientes:

1) *Separación entre técnicos y enseñantes*: El técnico, que generalmente no conoce la escuela lo suficiente, porque no la ha vivido, es el que realiza las investigaciones y hace las propuestas correspondientes a partir de los resultados y conclusiones de las mismas. El enseñante, preso en una red de problemas muy complejos que le crean una considerable falta de identificación con su tarea y una inseguridad profesional siempre latente, tiene que habérselas con las contradicciones que se crean entre las propuestas de los técnicos y la realidad educativa que vive todos los días.

2) *Sectorialidad en las investigaciones*: Para las investigaciones al uso se suelen elegir temas de carácter muy específico, puntual, sectorial, lo que da lugar a un comportamiento sectorial también en el enseñante, como muy bien señala Tonucci³ y a una falta de perspectiva a la hora de estimular los cambios.

3) *Conclusiones dogmáticas*: Aunque el modelo

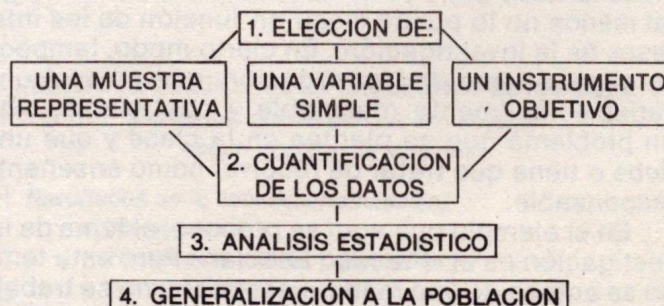
de investigación científica es en sí mismo antidogmático, el modelo sociológico sobre el que está montado (el típico academicismo universitario) trae consigo que los resultados de las investigaciones se tomen como verdades absolutas, tanto por parte de la administración técnica como por parte de los mismos enseñantes, que reciben estas conclusiones a modo de propuestas de acción para sus clases. Este dogmatismo acrecienta la inseguridad del enseñante y principalmente del enseñante que quiere cambiar su escuela, pues suele atribuir los posibles fracasos de esas propuestas a su propia incapacidad personal o profesional.

Lo que se puede concluir de este modelo de investigación es que no aporta nada a la renovación de la escuela. Se convierte en una especie de círculo vicioso que Tonucci señala con especial claridad: «La ciencia, que demuestra los errores de la escuela, en la realidad los perpetúa, mientras que la escuela, con sus errores, da vida a una investigación de sus errores... y así sucesivamente»⁴.

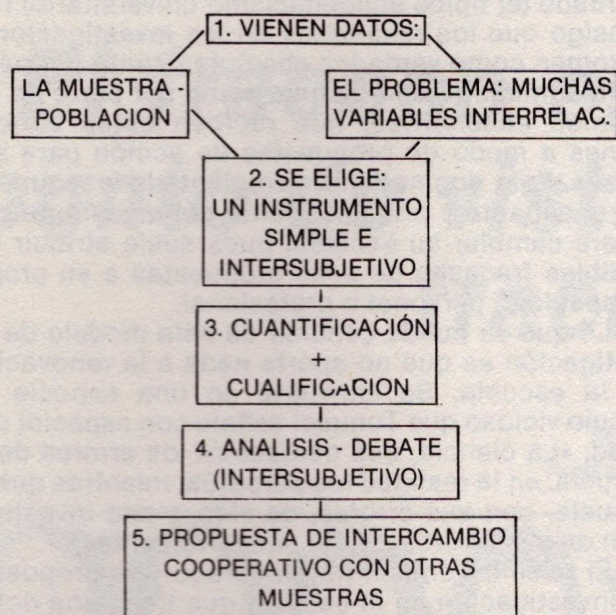
El mismo Tonucci ha elaborado una propuesta de investigación en la escuela que tiene una doble perspectiva: es una propuesta didáctica para la clase (para que el niño investigue) y es también una propuesta para que el maestro investigue. Aquí la tomamos en su segundo sentido y tengo que decir que se trata de una propuesta posible y necesaria. El hecho de que sea el propio maestro el que realice investigaciones *en* la escuela, en donde se entrecruzan conjuntamente su necesidad de cambiar la escuela y su responsabilidad de enseñante, es fundamental para que abandone de una manera lógica y segura su papel de mero transmisor de saberes muertos y fijados en los manuales y se convierta en un profesional con todas las de la ley. Investigar en la escuela es, desde luego, mucho más sencillo de lo que parece (lo que no quiere decir que sea una cosa simple y cómoda). Es, por supuesto, algo que se puede hacer con que haya simplemente un poco más de voluntad y un poco más de formación psicopedagógica y científica entre nosotros. Y es, sobre todo, algo estimulante, motivador, el mejor medio para el continuo perfeccionamiento de nuestra tarea profesional.

Desde mi punto de vista, investigar *en* la escuela y no *sobre* la escuela implica cambiar el modelo academicista de investigación pedagógica por otro modelo distinto, tal como quedan resumidos en el siguiente gráfico:

1) MODELO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCUELA



II) MODELO DE INVESTIGACION EN LA ESCUELA



Si analizamos el primer esquema relativo al modelo clásico de investigación sobre la escuela, vemos lo siguiente:

1.º) Un primer paso de *selección*. Se selecciona una muestra que se procura sea representativa; se selecciona una variable que sea simple, puntual; y se selecciona un instrumento de medida al que se exige sea objetivo, científico.

2.º) Hay un segundo paso de *cuantificación* de datos, obtenidos sobre la muestra, respecto de la variable elegida y con el instrumento objetivo seleccionado. Esta cuantificación se realiza mediante procedimientos matemáticos principalmente de tipo estadístico.

3.º) En un tercer paso se *analizan los resultados* o cuantificados, también mediante procedimientos estadísticos a veces muy sofisticados, para saber si tales resultados son significativos o no lo son.

4.º) Por último, se *generalizan* los resultados a la población de la que la muestra es representativa, tanto si los resultados son significativos (se generalizan entonces en sentido positivo) como si no lo son (en cuyo caso se generalizan en sentido negativo a la espera de una nueva investigación que pueda confirmarlos)⁵.

El modelo de investigación que aquí se propone (investigación en la escuela) es distinto:

1.º) *La muestra y la variable no se seleccionan*, sino que vienen ya dadas de antemano. El grupo de clase le viene dado ya al maestro, no lo puede elegir (al menos no lo puede elegir en función de los intereses de la investigación). En cierto modo, tampoco se elige el tema de investigación, que no será una variable fácilmente manejable y controlable, sino un problema que se plantea en la clase y que uno debe o tiene que tratar de resolver como enseñante responsable.

En el ejemplo que aquí se propone, el tema de investigación es el «Fracaso Escolar». Pero este tema no se enfoca de una manera abstracta, no se trabaja

sobre «muestras grandes y representativas», sino que se trata del fracaso de unos jóvenes de carne y hueso que uno tiene delante y sobre los que uno tiene la responsabilidad de que no vuelvan a fracasar. De este modo, no puede darse el caso de que uno estudie el «fracaso escolar» para hacer una tesis o por mera distracción. Se trata de un problema acuciante que tiene que resolverse. Los alumnos que yo recibí cada curso procedentes de la EGB sin haber terminado sus ocho cursos me plantean una pregunta a la que tengo que encontrar respuesta: ¿qué tengo yo que hacer en mi clase para que en lo que concierne a las variables escolares esos alumnos no vuelvan a fracasar? No puedo echarle la culpa al sistema y tranquilizar mi conciencia, pues yo formo parte del sistema.

2.º) El instrumento de investigación debe elegirse, desde mi punto de vista, teniendo más en cuenta sus virtualidades educativas, de participación, de debate, de aprendizaje, que desde la perspectiva del objetivismo científico. Sin renunciar a la objetividad como meta, el instrumento debe ser sobre todo *intersubjetivo*, en el sentido de que la objetividad venga garantizada por los distintos puntos de vista y las distintas aportaciones que hacen distintos sujetos al análisis e interpretación de los datos de la investigación.

En mi caso, se trata de una simple encuesta que se adapta a la realidad de cada grupo de clase con el que cada curso se realiza la investigación. La encuesta se modifica y se enriquece cada curso con las aportaciones de los alumnos y con la confrontación de los resultados obtenidos. Tanto la propia confección de la encuesta como el análisis de los resultados son motivo y ocasión para diversas actividades propias del currículum, como expresión oral, escritura, lectura, matemáticas, etc. La encuesta es un instrumento sencillo y muy polivalente, de grandes posibilidades de uso tanto para la investigación como para su explotación didáctica. Conviene atenerse a ciertas reglas para su confección que pueden hallarse en cualquier manual sobre el tema.

Se plantea una doble encuesta:

a) Una encuesta sobre datos-hechos: Se plantea colectivamente y de forma oral en una sesión que sirve también para la presentación de los miembros del grupo. El profesor también contesta a la encuesta como uno más del grupo. Esta parte de la encuesta recaba datos relativos al ambiente familiar (domicilio, número de hermanos, situación y cultura de los padres, etc.) y los propios del alumno (situación académica de la EGB, trabajo, edad, etc.).

b) Encuesta de opinión: Se realiza por escrito de manera individual. En el Anexo 1 se adjunta el modelo de encuesta utilizado en el último curso. El estudio de la encuesta se realiza en tres fases:

- 1.ª) Pasar la encuesta a los alumnos.
- 2.ª) Tabular los datos y exponer los resultados a los alumnos.

3.ª) Análisis de los datos junto con los alumnos y explotación didáctica de los mismos (debates, entrevistas, redacción de textos, etc.)

Los resultados de ambas encuestas se comple-

mentan con otras informaciones recibidas de los padres, de los profesores de EGB y otras encuestas y observaciones realizadas a lo largo del curso.

3.º) A la cuantificación de los datos se añade, a través de la participación de los alumnos, una valoración de los mismos en sus aspectos *cualitativos*. Los mismos resultados de una cuantificación cambian de significado después que se matizan en la discusión y análisis conjunto que se realiza en clase. Así, por ejemplo, la variable que se analiza en primer lugar en los resultados de la encuesta, «Falta de atención y de interés», se convierte en otra cosa después del análisis, al preguntarse el «por qué» de esta falta de atención y de interés, que resulta no ser imputable al alumno sino a la escuela.

4.º) No se plantea la significación o no significación de los resultados. Para nosotros siempre son significativos, siempre invitan a una reflexión, a un replanteamiento, a una acción sobre la realidad de la clase, sobre la realidad de nuestras relaciones, sobre la realidad de nuestros procedimientos didácticos.

En este sentido, las sugerencias que los alumnos aportan para mejorar las clases se desprenden de manera muy coherente y lógica del análisis crítico realizado con anterioridad. No voy a entrar en una reflexión pedagógica, desde la teoría, de lo que significan estas propuestas realizadas por los alumnos. Aparte de que no quiero alargar mucho este trabajo, pienso que están suficientemente claras para el que sepa leerlas.

5.º) No existe ningún tipo de generalización a población alguna. No se pretende tal cosa. La generalización se hace sobre la propia muestra, si es que puede llamarse a esto generalización, al grupo de clase. Lo que sí se hace, con base a los resultados, es una propuesta a una serie de propuestas que puedan ser objeto de intercambio, de discusión y de prueba, de trabajo cooperativo con otros grupos y profesores en parecidas circunstancias, tanto en un sentido sincrónico (intercambio con otros compañeros que trabajan en la misma línea de renovación pedagógica) como diacrónico (los resultados sirven de punto de partida para la investigación que se llevará a cabo el próximo curso, en el que ya no se empieza todo de nuevo, es cierto, pero tampoco se toman como definitivos los datos aportados en la investigación del curso anterior: los alumnos son otros).

Ya sólo me resta presentar los resultados obtenidos en el presente curso (1981/82) correspondientes a la segunda parte de la encuesta, la encuesta de opinión. Prescindo de los datos de la primera como asimismo del análisis personal y la interpretación teórica de los que aquí presento por no hacer demasiado largo el trabajo. El lector sabrá sacar sus propias conclusiones.

DATOS GENERALES RECOGIDOS DE LA OBSERVACION Y POR REFERENCIAS DE PROFESORES Y PADRES

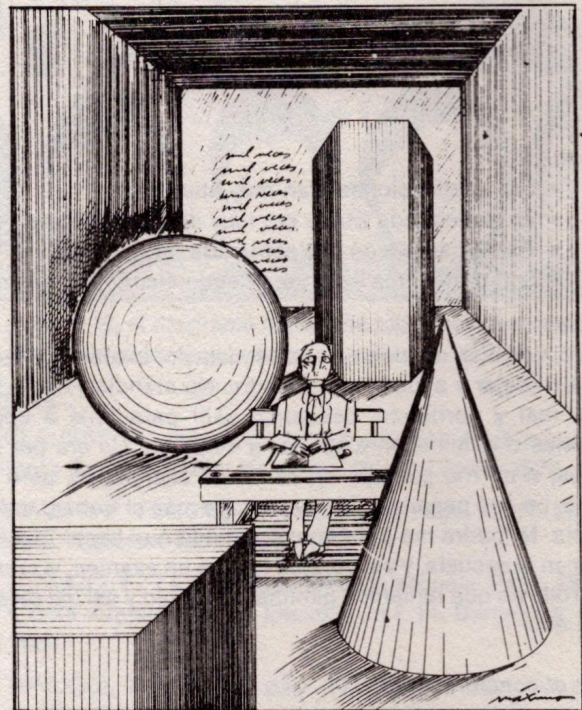
- Son alumnos *etiquetados* como torpes, vagos, discolos, etc. Es decir, se tiene por alumnos *difíciles*.
- Hay en ellos una actitud previa de rechazo ante todo cuan-

to suene a «escuela». Es una actitud de oposición sorda, más pasiva que activa, ante la cultura institucionalizada de la escuela.

- No suelen asistir a clase, al menos al principio, por propia voluntad, sino que son enviados por sus padres para que obtengan el Título de Graduado Escolar.
- Tienen, creemos que como consecuencia de su historial familiar y escolar, una *valoración negativa* de sí mismos y su propia capacidad de mejora (en el *ámbito escolar*).
- Hay algunos que me atrevería a llamar *torpes* (siempre dentro del ámbito escolar). Otros presentan problemas claros de personalidad bastante acusados (semiautistas, complejos, fobias, amoralismo).

DATOS DE CONTRASTE OBTENIDOS EN UNA ENCUESTA DE ELECCION DE VALORES

Variables a elegir	Lugares		
	1.º	2.º	3.º
Estar integrado en la comunidad donde vives ...	1	5	6
Un trabajo interesante	5	3	1
Tener una esposa obediente	1	5	6
Proteger mis propiedades como sea	0	1	3
Una vida pacífica	6	1	1
Una vida llena de riquezas	0	0	0
Ser famoso	0	0	0
Ser tú mismo independientemente de lo que piensen los demás	10	1	1
Una vida llena de aventuras	0	1	2



DATOS RECOGIDOS DE LA ENCUESTA Y SU ANALISIS (Sobre las causas del fracaso escolar según los propios alumnos)

1. Resultados de la encuesta (tabulación)

- Por no estudiar.
- Por falta de interés y atención.
- Por el mal comportamiento.

- Por faltar a clase.
- Por no comprender la materias.
- Por los profesores.

II. Resultados del análisis de los datos en clase:

1) Por no estudiar:

a) Texto:

«Nosotros pensamos que el tiempo que fuimos a la escuela no hacíamos nada; no dábamos ni golpe. Cuando llegábamos a casa, de la escuela, poníamos los libros encima de una silla y por la mañana estaban en el mismo sitio, sin haberlos tocado. O sea, que no hacíamos nada. Si el maestro nos tomaba la lección, siempre teníamos una excusa para decir que no habíamos podido estudiar, como por ejemplo, que habíamos estado malos, que habíamos ido de viaje y otras cosas por el estilo.

Nuestros padres se creían que las cosas iban bien. Cuando nos preguntaban lo que hacíamos en la escuela, les decíamos que marchaba todo estupendamente; luego con las notas venía el desengaño. Ellos pensaban que íbamos a la escuela con ganas y que nos preocupábamos por estudiar. Por ejemplo: cuando venían las Navidades, los Reyes o el cumpleaños, nos prometían regalos. Nosotros estudiábamos unos días por los regalos, pero después volvíamos a las mismas; se pasaban los regalos, se acabó el estudio. Y ellos se iban haciendo la ilusión de que nos preocupábamos de la escuela.»

b) Análisis (¿Por qué?):

- Porque nos ponían muchos deberes.
- Dejábamos siempre las tareas para después y se nos olvidaban con el juego y con la tele.
- Se estudian tonterías.

2) Por falta de atención y de interés:

a) Análisis:

- Las explicaciones eran muy aburridas.
- En la Segunda Etapa era muy difícil tener atención.
- Por el cambio de profesor cada hora.
- Los profesores están repitiendo siempre lo mismo.

b) Texto:

«Yo más bien no atendía a la escuela por el afán que tenía de ir a trabajar y ayudarle a mi padre. No atendía y hacía las cosas mal y corriendo, deseando salir para irme a coger aceitunas o al almacén a ayudar a mi padre. No era por los amigos; a mí me gustaba un ratito de cachondeo, pero no mucho. Lo que pasa es que me gustaba más el trabajo que la escuela. Mi padre me preguntaba si tenía que hacer muchas cosas en la escuela, y yo, aunque tuviera un examen, le contaba el rollo de que teníamos gimnasia o dibujo y así me dejaba ir con él».

3) Por el comportamiento:

a) Análisis:

- El aburrimiento hacía que nos comportáramos mal.
- Nos contagiábamos de los más revoltosos.
- El estar juntos muchachos y muchachas nos hacía armar jaleo.

b) Texto:

«Siempre había alguien en la clase que empezaba con el cachondeo; inmediatamente todos le seguíamos. Ni hacíamos ni dejábamos hacer. Además, tampoco se podía poner mucho interés en la clase, porque entonces te llamaban

‘pelota’.

La verdad es que a la escuela íbamos a pasar el rato, a que pasara el tiempo cuanto antes y llegara el recreo o la hora de irnos para casa. Y todo era porque íbamos obligados por nuestros padres. Era lo único que teníamos que hacer y lo hacíamos a la fuerza.

4) Por faltar a clase:

a) Análisis:

- Hacíamos escapatorias sin que se enterasen nuestros padres.
- Viajes.
- Cambios de Colegio.
- Enfermedades.

b) Texto:

«Cuando estábamos en la escuela y mirábamos por la ventana cómo jugaban otros muchachos en la calle, decíamos: ‘Si yo estuviera ahí qué bien lo iba a pasar’. Ahora, como vemos que hemos desaprovechado el tiempo, en vez de estar en la calle, que te aburres, quisiéramos estar en la escuela».

5) Por no comprender la materias:

a) Análisis:

- El profesor explicaba sólo para los primeros de la clase.
- El profesor siempre nos estaba echando sermones.
- Pasábamos a otra cosa sin saber bien la anterior.
- Por pasar a otro curso sin saber lo del curso anterior.

b) Texto:

«Yo creo que también es culpa del maestro. Yo era uno de los más torpes de mi clase. El maestro me decía: haz esto y haz lo otro, y si no sabía me mandaba copiarlo cincuenta veces. Cuando lo traía copiado, ya lo daba por sabido. Llegaba su hora y el maestro se iba. Yo creo que el maestro iba también a pasar el rato como nosotros, a echar su jornada. No se obligaba a que nosotros entiéramos las cosas y las aprendiéramos bien; todo lo solucionaba con decir: cópialo cincuenta veces, verás como lo aprendes.

Cuando hacíamos algún ejercicio mal, la maestra nos ponía un ‘mal’ y ya está. Pero no nos obligaba a hacerlo bien. Así que nosotros que no queríamos estudiar, y la maestra que quería menos se juntaba el hambre con las ganas de comer».

6) Por los profesores:

a) Análisis:

- Porque los profesores perdían el tiempo hablando en los pasillos y con los otros maestros.
- Porque nos metían miedo y pegaban.
- Porque tenían un humor muy cambiante y siempre pagaban con nosotros.
- Porque tienen manías con algunos.
- Porque ponen castigos tontos (copiar, etc.).

b) Texto:

«Para nosotros, los profesores eran como nuestros padres: los que mandaban y a los que había que obedecer. Si no obedecíamos, venían los castigos. Pero algunos castigos nos parecían un poco tontos; como por ejemplo echarnos al pasillo cuando no atendíamos en clase. El maestro nos decía que éramos unos gamberros y lo solucionaba todo con el pasillo; pero allí fuera atendíamos menos, ¿no? Sin embargo,

había veces que al profesor no le quedaba otro remedio que echarnos, porque si no, no había manera de dar la clase. Nosotros creemos que un buen castigo sería quedarnos en clase hasta las seis para recuperar el tiempo perdido y reflexionar; pero la mayoría de los maestros no se quedaban porque tenían más ganas de salir que nosotros.

Había maestros con los que nos llevábamos bien; pero con la mayoría no nos entendíamos. Los maestros eran unos maniáticos; a veces, nosotros hacíamos las cosas bien, pero al profesor que ya nos tenía entre ceja y ceja no le importaba nada: éramos los malos de la película».

HISTORIA DE UN «QUINTO GOLFO»

«Empezó el curso. La primera maestra que tuvimos se llamaba A... Era muy buena, pero no podía con nosotros: hacíamos lo que queríamos. Le llamábamos «La cerdita». A... estuvo con nosotros dos semanas y se tuvo que ir a casa enferma con la garganta; estaba afónica.

La segunda maestra se llamaba B..., pero nosotros la llamábamos «La Señorita Rokenmeller», porque tenía muy mal genio. Con ésta maestra estuvimos un mes; pero desgraciadamente también se tuvo que ir.

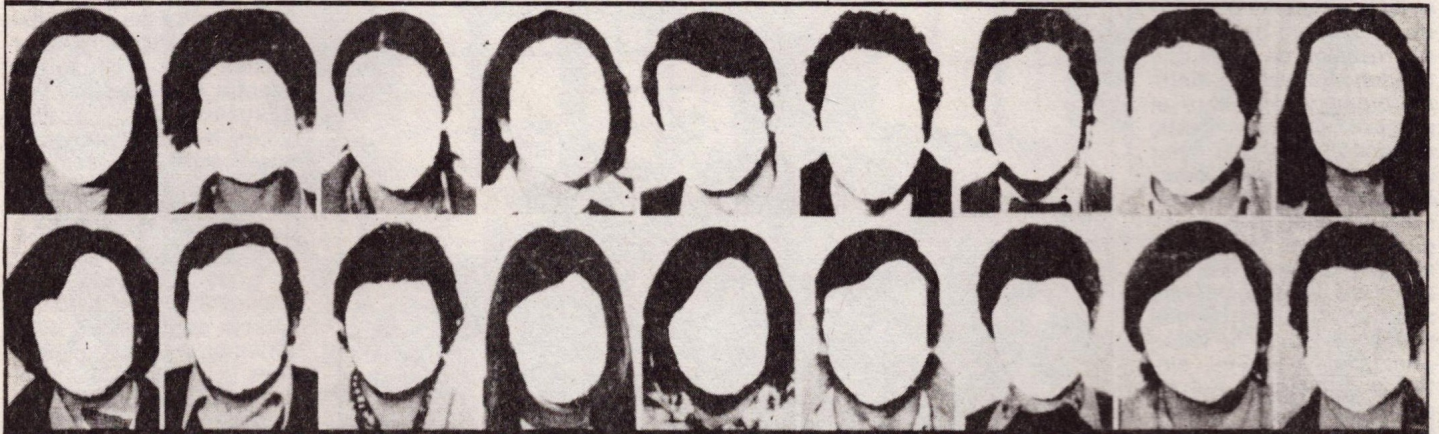
Después vino un maestro que se llamaba C... Le decíamos

a) Cosas que hay que eliminar:

- 1) Las asignaturas.
- 2) Los castigos y la disciplina.
- 3) El mal humor, las voces y los insultos de los profesores.
- 4) Los favoritismos y las manías.
- 5) Los deberes en casa.
- 6) Los exámenes.
- 7) Las juergas, el cachondeo y las pérdidas de tiempo de alumnos y profesores.
- 8) Los maestros que no valen para enseñar.

b) Cosas que hay que añadir:

- 1) Dar temas interesantes.
- 2) Orden y limpieza en clase. Unas normas claras respetadas por todos. Hablar en orden y por turno. Dejar unos minutos de descanso. Más libertad.
- 3) Simpatía, amistad y buen trato entre los profesores y los alumnos.
- 4) Igualdad entre alumnos y entre alumnos y profesores. Más cooperación.
- 5) Biblioteca en la escuela. Grupos más reducidos de alumnos. Mejores escuelas, mobiliario y material. Más horas de clase.
- 6) Evaluar el trabajo que se va haciendo en clase.
- 7) No perder tiempo. Estudiar, poner atención e interés. No



«Fofito», porque tenía mucha nariz. Las clases con C... iban un poco más en serio. Pasó un mes y se fue porque le trasladaron. Después vino la señorita D... Con esa no dábamos ni golpe. Empezó a darnos algunas lecciones, pero la clase era insoportable y cada día más, hasta que se decidió a decirnos que hiciéramos lo que quisiéramos. Unos decían que todo el día recreo, otros que murales, otros que dibujo... y así sucesivamente; pero nada de Lenguaje, ni de Matemáticas, Sociales, ni Naturaleza. Durante estos días, D... se puso enferma con la garganta y el médico le mandó tres meses en cama. Mientras ella estaba en cama tuvimos dos o tres maestras más, pero no hacíamos nada. Cuando llegábamos a las nueve y media nos ponía cuentos y después dibujo.

Pasaron los tres meses y D... volvió a la escuela. Por la mañana hacíamos un poco de lenguaje y después dibujo; y por la tarde murales o costura. Así pasó el curso, y cuando llegó la hora de las notas a quienes le parecía que habían trabajado un poco les aprobaba y a los demás les suspendía. Yo no hice nada y sin embargo me aprobó. La pobre D... estaba seca, pero más seca la pusimos nosotros».

(M. A., una alumna)

ALTERNATIVAS QUE PROPONEN LOS ALUMNOS PARA MEJORAR LAS CLASES

avanzar en el programa hasta que todos se hayan enterado.
8) Buenos maestros y buenos alumnos.

NOTAS

¹ CLAUSSE, A.: *Iniciación en las ciencias de la educación*. Primera Parte. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1970.

² PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Págs. 15-21. Editorial Ariel. 5.ª Edición. Barcelona, 1975.

³ TONUCCI, F.: *La investigación en la escuela*. Págs. 28-34 de la revista «Reforma en la Escuela», n.º 14. Barcelona, Enero de 1980.

⁴ TONUCCI, F.: *Op. cit.* pág. 29. (Ver también del mismo autor: *La escuela como investigación*, 3.ª ed. Editorial Avance, 1976).

⁵ En la ciencia no existen «confirmaciones», sino sólo *refutaciones* (K. Popper, *La lógica de la investigación científica*, Editorial Tecnos, 1967). Convertir un resultado positivo de una investigación en algo conclusivo y apodíctico es caer en un error lógico, en la llamada «falacia de afirmación de consecuente», ya que el esquema lógico que subyace a la investigación empírica es un *modus tollens* (Cfr. C. G. Hempel: *Filosofía de la Ciencia Natural*, Alianza Universidad. Madrid, 1973).

Nociones de ecología extremeña

Santiago Hernández Fernández

Un desierto, un lago, una selva o una gota de agua, forman mundos aislados sobre los que se desarrollan unas comunidades animales, con total o casi total independencia del resto. A cada uno de estos escenarios de la vida se les denomina *biotopo* y el conjunto de animales que en ellos viven forman la *biocenosis*, llamándose *ecosistema* al conjunto formado por biotopo y biocenosis. La ciencia que estudia las interrelaciones que se producen entre los seres vivos y el medio, se llama *ecología*. Dentro de ella pueden distinguirse la autoecología (o ciencia que estudia las relaciones de una sola especie con el medio) y la sinecología (estudio de las relaciones de todas las especies entre sí y con su medio).

Una comunidad de cualquier ecosistema está formada siempre por un primer escalón de seres que pueden sintetizar la materia orgánica mediante el proceso de fotosíntesis, tomando la energía solar como motor del proceso. Es claro que sólo pueden estar en este nivel las algas y plantas verdes. La materia orgánica así creada es recuperada por una serie de seres vivos que pueden, a través de estos principios vegetales, sintetizar proteínas. Así es posible la vida de los herbívoros. Por último, otros animales toman las proteínas así formadas, creando un escalón superior de animales que no pueden vivir directamente de los vegetales: son los carnívoros. El ciclo se cierra con los animales descomponedores, que vuelven a separar la materia orgánica en sus originales compuestos minerales, que pasan al suelo para volver a pasar al primer escalón descrito.

Es cierto que esta simplificación es demasiado elemental; pero es el esquema general, que introduciendo en cada uno de los escalones descritos un montón de especies y estableciendo entre ellas relaciones múltiples presa-depredador, con abundantes ciclos parciales, nos daría una imagen real del ecosistema.

No sería correcto pasar por alto que existen varios escalones de carnívoros o de organismos descomponedores, que dentro de cada escalón hay fuertes interrelaciones y relaciones de competencia, que existen seres que están en varios escalones al tiempo, etc. Es claro que la

ecología es una ciencia sumamente compleja, lo que quizá le dé un fuerte valor estimulativo.

Pensemos: el mundo fue creado hace unos 4.500 millones de años; hace 3.500 aparecieron las primeras formas microscópicas de vida; hace 2.000 se forma la atmósfera rica en oxígeno; la vida macroscópica apareció hace 1.000 millones de años; los primeros peces tienen 450, las plantas terrestres 400; los anfibios 350; los mamíferos 200 y las aves 150 millones de años. Pero la especie *Homo sapiens* sólo tiene unos 100.000 años. Es decir, si repartimos la historia de la tierra en 12 horas, las cero horas las hacemos corresponder con 4.500 millones de años y las

do contrario. Mientras que los animales han desarrollado sus —algunas veces feroces— armas al tiempo que adquirirían reflejos condicionados necesarios para que éstas no perjudicaran al conjunto del ecosistema, el hombre ha desarrollado en corto espacio de tiempo armas descomunales, que no tiene capacidad para dominar y que pueden destruirlo y destruir toda la tierra.

Es triste decirlo, pero son innumerables las armas (bombas atómicas, residuos radioactivos, guerras biológicas, insecticidas, contaminaciones, consumo desmedido, superpoblación, falta de recursos, etc.) que el hombre tiene hoy en su arsenal y que están poco a poco saliendo del control habitual, incluso en tiempo de paz.

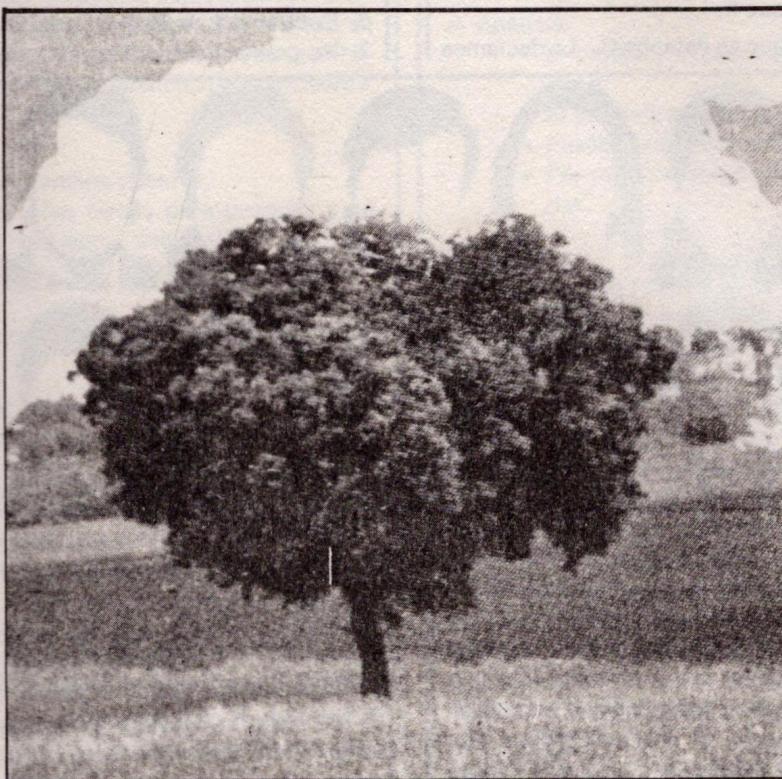
Volviendo a nuestro ecosistema, debemos decir que entre las pocas zonas casi naturales que existen en Europa, se encuentra Extremadura. Por desgracia, el escaso suelo, la gran pendiente, las escasas lluvias, etc. de algunas de nuestras tierras no permiten grandes aprovechamientos agrícolas. Desde el punto de vista ecológico, esta circunstancia ha sido favorable para que los ecosistemas de nuestros bosques de encinas, alcornoques, quejigos, madroños, lentiscos, etc. hayan sido poco alterados por el hombre. La consecuencia es que las comunidades animales que forman la compleja pero delicada trama ecológica, se encuentra en equilibrio con las delicadas redes de las comunidades vegetales, base del conjunto. El resultado es que podemos contemplar en nuestra tierras especies animales

como el Águila Imperial, la Cigüeña Negra, el Buitre Negro, el Águila Real, el Lince, etc., sin olvidar los cientos de plantas casi desaparecidas en el resto del país, que son la delicia de todo botánico.

Debemos ser conscientes de que este ecosistema extremeño está también amenazado gravemente en nuestros días; son muchos los intereses irresponsables que atentan contra él. La base de todo está, como hemos visto, en la vegetación autóctona. Arrancar de nuestro suelo encinas y destruir el monte significa perder el ecosistema, al perder el primer escalón de la cadena.

¡Defendamos nuestro suelo!

¡Defendamos nuestro ecosistema! ■



doce con el año actual, algo después de las 4 h aparece la vida microscópica; a las 9 h 10' la vida macroscópica; antes de las 11 los peces, etc., y en el último segundo antes de las 12 aparece el *homo sapiens*.

Si pensamos que cada especie ha sido modelada por el medio durante millones de años, eliminando los inadaptados y favoreciendo los caracteres ventajosos, y comparamos el tiempo de vida de nuestra especie con el de cualquier otra, no podemos sino estar de acuerdo en que somos la especie menos adaptada al ecosistema de cuantas existen.

Nuestro desarrollo intelectual puede suplir esta falta de acomodación al medio; pero, fatalmente, está actuando en senti-

La construcción imaginaria

«LOS IMAGINAS»

José Luis Andrada Barrantes

Presentamos la experiencia de un maestro del C. P. Santiago Apostol de Villanueva de la Serena. Los «imagina» son una técnica que desarrolla con niños de 4.º y 5.º en la clase de expresión escrita o, como él dice, en el taller de escritura. El método a seguir consiste en presentar a la clase una breve fórmula llamada «Imagina» y que es una propuesta que incita al niño a la producción de un texto o a la expresión plástica. Los alumnos escriben, individualmente o por grupos, o expresan gráficamente lo que les sugiere el «Imagina». Si es en grupo, los niños se reparten el trabajo dedicándose cada uno a una tarea (ilustrador, escritor, lector...) La técnica ofrece muchas posibilidades, pero conviene no abusar de estas propuestas; mejor que sean los niños los que pidan los «imagina».

Importante: El maestro también juega; debe enfrentarse con el papel en blanco y crear también con los alumnos a partir de la formulita.



El estilo no puede enseñarse; cada uno es su propio estilo.

¿Por qué se escribe? Porque creemos que tenemos algo que decir y que otras personas pueden encontrarlo interesante.

Quizá escribo para pensar.

A. S. Neill

La imaginación es más importante que el conocimiento.

Albert Einstein

La rutina puede matar el pensamiento.

Rodari

Por estos derroteros quiere ir «La Construcción imaginaria», que yo subtitulo *Los Imaginas*.

Se pretende que el alumno haga literatura de creación.

El método a seguir será presentar clase tras clase «consignas» que yo llamo *Los Imaginas* y que pueden definirse como breves fórmulas, propuestas, que incitan a la producción de un texto.

Los imaginas aquí presentados están todos ellos debidamente experimentados, tras varios años, en el curso 5.º. Con ellos esperamos sugerir, de algún modo, el placer variado e incesante de la escritura.

LOS IMAGINAS

¿Temas para una clase de expresión escrita?

Imagina: Que eres el último individuo que existe en la tierra.

Supón que el Sr. García envía una carta al periódico HOY afirmando que vio como una vaca fumaba un cigarro en la noche. Después escribe la respuesta.

Imagina: Los niños del mundo entero se niegan a asistir a la escuela.

Imagina: Es el año... La ciencia ha progresado tanto que la media de vida es de 250 años. Problemas.

Imagina: Un mundo sin violencia, sin guerras, sin policías, sin cárceles.

Imagina: Eres una hoja.

Imagina: Soy astronauta, me pierdo. Llego a un planeta desconocido.

Imagínate: Que has dormido 1.000 años y cuenta que sucedió después que despertaste.

Imagina: Has muerto a la edad de 90 años. Escribe la nota necrológica de tu propia muerte en el periódico local.

Imagina: Que asistes a la fiesta del Sr. Conejo y descríbela.

Imagina: En una casa se estropea el televisor. La familia en asamblea decide probar no arreglarlo y estar seis meses sin él.

Imagina: Una escuela donde nunca se obliga a nadie. Cada uno hace lo que en el momento realmente le apetece: el que quiere estudia; el que no, no asiste a clase; otro dibuja, o trabaja en el taller, etc., etc.

Imagina: Un señor entra en el banco y al atenderle un empleado le dice a éste que va a recoger el cerdo (real).

Imagina: De momento tienes cinco hermanos más. (Tu madre tiene quintillizos).

Imagina: Una noche tu padre dice que va a comprar tabaco y no vuelve. Cuando regresa, tú tienes treinta años.

Imagina: La guardia civil mata el primer novillo de la feria.

Imagínate todo lo que puedas a un hombre perverso. Descríbelo, cuenta lo que hacía y qué le pudo suceder.

Imagina: Un muchacho de tu edad que acude a una escuela cuyo director (maestro) es muy autoritario.

Imagina: Dos equipos saltan al terreno de juego. Transcurridos cinco minutos, los jugadores de uno de los equipos caen en el terreno de juego desfallecidos. Los espectadores gritan, pero los jugadores no se mueven.

Imagina: Tu padre te manda echar la quiniela. Te olvidas de ello, y cuando el domingo comprueba los

resultados, tiene 14 aciertos. El premio es de 65 millones.

Imagina: El personaje principal guardaba el descanso dominical; acudía a la iglesia como un buen cristiano; socorría a los pobres...

Imagina: Eres un saltamonte.

Imagina: Que un indio «Paria» muere y su alma se encarna en un hombre rico (Vacía).

Imagina: Veinte o treinta soldados en la cocina. Pelan patatas bajo la atenta mirada del brigada.

Una piedra y un perro. Imagina, escribe.

Imagina: El capitán observa al soldado: «Ve al almacén y dí al sargento te dé un par de botas nuevas».

Imaginad que sois amaestradores de pájaros. Escribe, dibuja.

Imaginad una ciudad fantástica.

Imaginad una máquina que pueda desplazarse por tierra, por agua y por el aire.

Imaginad un recurso simple para trasladaros a la luna.

Imagina: Dos amigos se encuentran en el puerto y con aire muy misterioso empiezan a conversar:

—Lo has pensado. ¿Tienes una respuesta?

—Sí, le he dado muchas vueltas al asunto; pero... la verdad... Es que no sé, no me atrevo.

—Ya sabes. Piensa en lo que te dije; pero rápido.

Escribe una carta a la ETA.

Escribe una conversación contigo mismo. Escribe un monólogo.

Escribe una carta a los maestros diciéndoles «las cuatro verdades».

Imagina: Maestra de un pueblecito de Santander, se niega a dar clase porque sus alumnos huelen a vaca ¿? Escribe, critica.

Imagina: Director de un colegio acuchillado por dos alumnos.

Y PORQUE...

Los gramáticos sólo se acuerdan del niño para procurar su fastidio en la escuela

Y PORQUE...

Hay que enseñar a fabricar los «sin sentido», ya que nuestra escuela es, desde siglos, de «sentido único».

(Rodari)

LA VACA QUE FUMABA

Bra muy de mañana, cuando el Sr. García se fue a trabajar. Al venir de trabajar, como siempre, se tiró por el campo para contemplar las estrellas y cuando ya se iba a casa vio en los matorrales una



vaca fumando. El Sr. García se dirigió a casa y cogió un lapiz y un papel para escribir al director del *Hoy*. La carta decía que había visto una vaca fumando en la noche junto a su casa en los matorrales. El director le dijo que iba a mandar un periodista para que la entrevistase correctamente.

Cuando venía el periodista por un camino de arena para entrevistar al Sr. García, vio en medio del campo una vaca fumando. Y sin saber qué hacer echó a correr para la casa del Sr. García, y entró tan bruscamente que el pobre señor cogió el teléfono para llamar a la policía. Entonces dijo el periodista:

—Que soy el periodista, Sr. García!

—Bueno, empecemos, ¿Cuándo la vio?

—Ayer por la noche.

—¿De qué color era?

—Era blanca y con manchitas marrones...

El periodista no dijo nada. Lo publicaron y pasado algún tiempo la gente, para tomarle el pelo, le decía:

—Sr. García, ¿Quiere un cigarro?

—Sí.

—¿Cómo lo prefiere?

—¿Con vaca o sin vaca?

Y así siempre. Pero el Sr. García se encontró con el periodista y le



dijo:

—¿Cómo me toman el pelo!

—Sí, pero yo también la he visto.

—¿Dónde?

—En un camino de arena.

—Se me ha ocurrido una idea.

—¿Cuál es?

—Vamos en busca de la vaca.

Entonces fueron allí y vieron que se dirigía a un sótano, entraron y vieron al director del *HOY* que se estaba poniendo el disfraz de vaca. Entonces entró el Sr. García y dijo:

—¿Qué tal estás, Sr. Vaca?

—¿Cómo te atreves a decir eso!

—Y tú, ¿por qué nos quieres quedar en ridículo?

Y después de esta larga charla registraron el sótano y vieron que había robado la casa del Sr. García. El Sr. García y el periodista lo llevaron así como estaba a la policía para que lo castigara la justicia.

Y a los dos les dieron un premio.

EL ULTIMO HOMBRE. MIS DESVENTURAS

Me desperté. Eran las doce de la mañana y nadie me había llamado a pesar de que era lunes y había colegio.

Me levanté y ví que no había nadie en la casa. Me resultó muy extraño que se hubiesen ido mis padres y mis hermanos sin avisarme.

Me vestí y salí a la calle; no ví a nadie. Estuve paseando por el pueblo: no ví a nadie. El hambre empezaba a dejarse sentir.

Fui a casa y no encontré nada comestible; entonces no aguanté más y me fui a la tienda de enfrente: Empecé a comer

y me sentí mucho mejor.

Reflexioné sobre mi situación que era ésta: por extrañas circunstancias la gente del pueblo de Villanueva de la Serena había desaparecido y yo estaba solo. Entonces, para consolarme, pensé que en los demás pueblos habría gente; fui a una juguetería y me puse a jugar.

A las tres horas me cansé y fui a Don Benito para ver qué pasaba. En la carretera había coches parados sin nadie dentro. Al llegar a Don Benito no ví a nadie. Entonces lo comprendí todo: algo o alguien había hecho que el mundo quedara deshabitado, pero yo había sobrevivido a ese cataclismo.

Después me decidí y cogí un coche. Empecé a conducir y no paré hasta llegar a Barcelona; allí me dí la vida padre durante dos meses. Me dí cuenta de que los alimentos empezaban a escasear, me fui corriendo al campo y empecé a trabajar. Desde entonces estuve viviendo, año en la ciudad, año en el campo.

Me he olvidado de decir que en todo este tiempo me sentí muy solo y en ocasiones me desanimaba completamente.

Adam García Thuring

EL SUEÑO



na noche me dormí...

Cuando me desperté tuve la sensación de haber dormido muchos años. Cuando salí a la calle me asombré mucho porque todo era distinto. Los edificios eran como dos rascacielos de alto y estaban hechos de un material desconocido para mí. Los coches no tenían ruedas, la gente se vestía de forma muy rara, no había parques y los niños no tenían donde jugar y no iban a la escuela.

La gente estaba asombrada de verme y yo también estaba sorprendido de verlas.

Después fui a mi escuela y ví que había desaparecido. Le pregunté a una persona que año era y me dijo que era el año 2979. Comprendí que había dormido mil años y me puse a llorar.

Me desperté y me dí cuenta que todo era un sueño.

www

POR TODO ESTO Y PORQUE CREO EN ELLO...

He aquí esta PEQUEÑA BIBLIOGRAFIA:

Sumemerhill A. S. Neill. Fondo de Cultura.
Autobiografía de Neill

La gramática de la fantasía (Introducción al arte de inventar historias. Rodari. Reforma de la escuela.

Revista *Colaboración*, n.º 25. («Para conocer a Rodari»).

Re-Crear la escuela. Federico Martín. Nuestra Cultura.

Cuentos para jugar. Rodari. Alfaguara.

Escenarios fantásticos. Joan M. Gisbert.

La guía fantástica. Joles Sennell. Juventud.

Recuerdos de niñez y mocedad. Miguel Unamuno. Espasa-Calpe. Austral.

Las actividades del lenguaje. José A. Valenzuela. Rialp.

Juan Acevedo es un historietista peruano, preocupado por la educación popular, que cree que la historieta es un medio eficaz para la cultura. Autor del libro «Para hacer historietas» —ya presentado en estas páginas—, dio un curso sobre la técnica del comic y su utilización en la VI EVEX. Algunas de sus ideas sobre educación, la historieta y su país quedan reflejadas en este diálogo que con él mantuvimos.

P: ¿Qué es la historieta?

R: La historieta es, fundamentalmente, narración en imágenes impresas en un papel. Este lenguaje ha tenido su desarrollo sobre todo en nuestro siglo; no tiene aún cien años. Podemos decir entonces con toda propiedad que se trata de un lenguaje, de un medio de expresión propio de nuestro tiempo y que ha formado ya a varias generaciones, entre ellas a la nuestra.

P: ¿Tú crees que es necesario ser un buen dibujante, un dibujante habilidoso, para hacer historietas?

R: Depende de cómo se juzgue un dibujo; el mejor dibu-

R: La historieta, como medio de expresión que es, nos puede servir para aprehender el mundo y, en tanto lo aprehendemos, tomar conciencia de él. Pienso que eso es lo fundamental en toda labor educativa: tomar conciencia del mundo en que vivimos; sobre todo en el mundo actual, en el que sufrimos un gran bombardeo —llamémoslo así— por parte de la TV, del cine, de los discos y de los medios de comunicación masivos en general. Se sufre este bombardeo, porque nos dan una serie de contenidos que no tienen nada que ver con nuestra existencia, que no responden a nuestras nece-

su propio ser. Esta experiencia duró un año y medio y aún continúa funcionando este taller. Sobre la base de esa experiencia publicamos un libro en el Perú titulado «Para hacer historietas». Lamentablemente —o felizmente— el libro fue secuestrado; y digo felizmente porque esto motivó que las organizaciones populares ensayasen una respuesta. Me llamaron y organizaron el «I Taller de Historieta Popular», al cual concurrieron veinticinco dibujantes, procedentes de distintas provincias peruanas. Hemos repetido esa experiencia hace pocos meses. Así que hemos realizado ya dos talleres nacionales de historieta. En ellos enseñamos esta técnica de la narración en imágenes a dibujantes vinculados al movimiento popular peruano.

El año pasado viajé a Nicaragua y ahora, a raíz de la publicación del libro en España, he venido para trabajar en algunas Escuelas de Verano.

P: En este contexto en que estamos hablando, ¿tú crees que puede darse un conflicto entre las historietas y la literatura? o dicho de otra manera, ¿la lectura de comics puede ir en detrimento de la lectura de libros?

R: Sobre esto hay diversas posiciones. Hay una que casi apareció desde el origen mismo de la historieta. Muchos maestros pensaron, cuando se desarrolló la historieta, que ésta era nefasta para la lectura de textos; que su lectura era más fácil, que lo daba ya todo masticado; que, de alguna manera, neutralizaba el desarrollo de la imaginación en el niño. A la vez pensaban



jante, desde el punto de vista del dibujo tradicional, no necesariamente será el mejor historietista, porque no olvidemos lo primero: la historieta es narración en imágenes. Quien hace historietas debe tener una vocación de narrador y el dibujante no siempre es un buen narrador. La tesis de este curso es que la imagen puede ser accesible a cualquier persona; ocurre, si embargo, que en nuestra formación a aquellos que desde niños no tuvieron esa destreza, se les bloqueó de diversas maneras y no desarrollaron más. Con la historieta puede ocurrir que, sin necesidad de ser grandes dibujantes, podamos jugar con ella, expresarnos, utilizarla y contar nuestras historias, nuestras vivencias; ser más nosotros mismos.

P: La historieta, sin duda, puede cumplir un papel importante en la enseñanza, en la educación. ¿Cómo definirías tú esa función?

sidades. Al liberar un medio de expresión como la historieta, estamos ganando una herramienta más para nuestra liberación.

P: En tu libro «Para hacer historietas» hablas de la experiencia del 'Taller de Historietas' de Perú. ¿En qué consiste esta experiencia?

R: En el Perú esta experiencia comenzó vinculada a la educación popular. La educación popular no supone el sistema escolarizado, sino un sistema alternativo, en el que se trabaja con obreros, amas de casa, estudiantes y en horas fuera del trabajo. En el año 75 se inició un Taller de historietas en una barriada marginal de Lima con gente muy pobre, inmigrantes provincianos que sufren muchas veces el fenómeno de aculturación en un medio para ellos muy agresivo. De lo que se trataba entonces era de ganar un medio para que esta gente pudiera contar sus propias historias y pudiera defender

DIALOC

que los niños iban a leer menos. Esta posición pienso que ha sido contestada con suficiencia a lo largo de todos estos años.

Habría que pensar, más que en un enfrentamiento entre la historieta y los textos, en la situación actual del maestro con sus herramientas de siempre, como son la pizarra, el puntero, la tiza y el libro de texto versus el atractivo enorme que tiene la imagen, vía los medios de comunicación de masas. ¿Qué puede hacer ese maestro con esas herramientas contra las agresivas imágenes a todo color de la TV, por ejemplo? Cada vez se dice que ingresamos más en el mundo de la imagen. ¿Por qué el maestro insiste en métodos decimonónicos? Lo que tiene que hacer es ganar medios que le posibiliten un puente al futuro. Yo creo que la historieta es un puente excelente; no tiene, como la TV, una tecnología sofisticada. Cualquier niño, aprendiendo a expresarse a través de la imagen, puede acceder a ella de una manera muy eficaz. El texto se convierte en un aliado de la imagen y de esta manera en la historieta se da una integración entre imagen y palabra escrita; la historieta no es el puente hacia el texto, sino que es aliada del mismo. Ahora bien, también es justo decir que, manejados como están los medios de comunicación de masas, cumplen una labor nefasta; así la historieta nos aleja no solamente del texto, sino también de la conciencia del mundo en el que estamos. Igual ocurre con el cine, la TV, o los discos.

No se trata de oponer un medio a otro, sino un fin a otro fin. La historieta en sí misma es un medio de expresión, una herramienta; depende de cómo la utilicemos. Así como ha venido sirviendo para la alienación, puede servir también para la liberación. El maestro tiene que ser capaz de renovarse, de enfrentarse al futuro.

P: Pasando a lo educativo en tu país. ¿Podrías informarnos sobre la enseñanza, sobre la realidad educativa del Perú?

R: Este es un campo muy complejo. En el Perú ha habido muchos cambios en estos últimos años; cambios y vueltas atrás, si podemos llamarlo así. En el año 68 se inicia un proceso de reformas a cargo del general Velasco Alvarado. En esos años se realizan una serie de nacionalizaciones y una serie de iniciativas que sitúan al país en una etapa de cambio. Este constituyó una apertura importante, que comenzó a cerrarse en el 75. Entre tanto, se habían realizado varios avances en lo relativo a reforma educativa, que luego se bloquean, se neutralizan, entre ellos la alfabetización integral; ésta se bloqueó porque se pensaba que era un nido subversivo. En esta segunda fase, en que se empiezan a desmontar las reformas, una de las primeras cosas que se ataca es la educación.

Los maestros en el Perú tienen actualmente un gremio muy combativo, unitario, con un alto índice de conciencia política. No obstante, temo que no haya una correlación proporcional entre este grado de concien-

cuelas de Verano (Sevilla, Valencia) y desde la de Extremadura iré a la de Gijón y a la de León. Con todo esto voy conociendo al pueblo español en sus distintas regiones. Para mí ha sido casi sorpresivo —de esto sabía solamente de oídas— el conocer los rasgos peculiares, de autonomía, que existen en algunas zonas.

En lo educativo noto que hay un gran afán de renovación; un espíritu que me parece admirable. Algunos maestros me han prevenido de que no me entusiasme mucho, que proporcionalmente aún no es lo que se necesita para cambiar la realidad. Sin embargo, esto existe y creo que es inmensamente positivo; se tendrán que

Juan



Acevedo

coordinar más los esfuerzos y avances entre las diversas Escuelas de Verano para continuar con este movimiento e ir ganando, cada vez más, a más gente.

De otra parte, aunque sea anecdótico decirlo, hay también un encuentro conmigo mismo en este encuentro con España. Hay una especie de encuentro con algo que nos ha formado desde el pasado, con algo que está en nuestra misma sangre. Esto no es en modo alguno un saludo hispanista. Nosotros somos hispano-americanos, tenemos presentes nuestras raíces autóctonas, pero es muy interesante encontrarse ahora aquí en España.

GO CON

cia cívica y la conciencia educativa misma. Debido a la formación magisterial, entre otras causas, sus métodos son aún híbridos, tradicionales y, sin duda, falta una reflexión, un cambio en la práctica educativa.

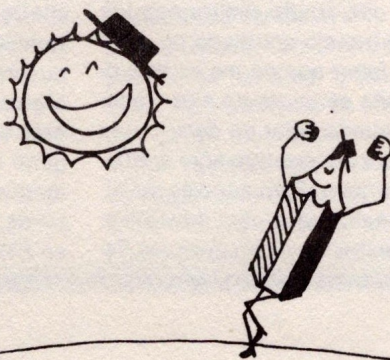
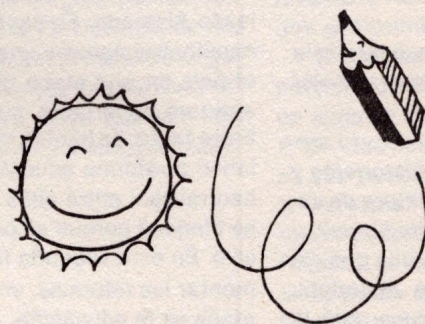
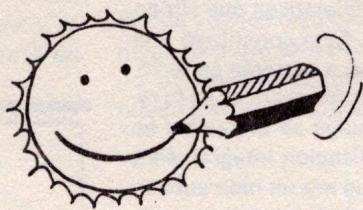
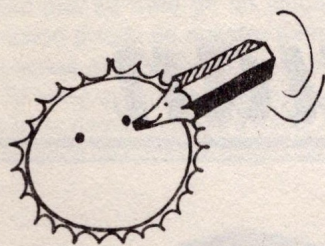
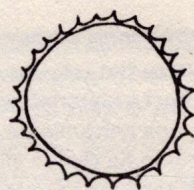
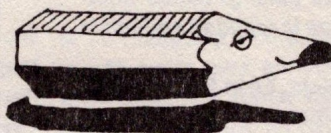
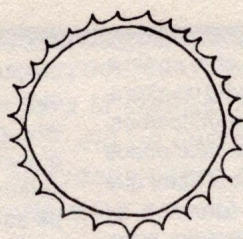
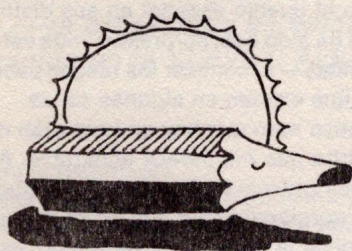
P: ¿Se puede hablar de una influencia de Paulo Freire en minorías de maestros?

R: Sí, en minorías sí. Sobre todo en la etapa de la reforma, Paulo Freire hizo notar su huella digital en experiencias peruanas. Varias de ellas contestaron a Freire desde el terreno peruano mismo, avanzando alternativamente a Freire; otras, basándose en él. Los ideólogos de la reforma educativa fueron Freire, Illich y el peruano Salazar Bondi. Sin embargo, en líneas generales, el actual sistema educativo del Perú está en un mal momento.

P: Para terminar ¿qué está significando para ti la estancia en España, el recorrido por las Escuelas de Verano y el contacto con los maestros españoles?

R: Yo trabajo en mi país como dibujante de historietas y de caricatura política. Una vez al año realizamos los Talleres de la Historieta. Mi trabajo cotidiano no es el de maestro, aunque es una labor que no me es desconocida; ahora llevo en España cerca de un mes trabajando sólo de maestro. No puedo dejar de decirte que extraño el dibujo, que quisiera encerrarme sólo a dibujar, porque es mi vocación primera. Pero a través del dibujo supongo que también realizo una labor educativa. He tenido ahora en España experiencia en diversas Es-

La VI Escuela de Verano y
el sol de Extremadura



esta es la demostración de
que no se necesita saber di-
sujar para hacer histo-
rias. jony

La Matemática y los Programas Renovados

Ricardo Luego González • Luis Márquez Zurita • M.^a del Carmen Cruz Cancho

Miembros del «GRUPO BETA»

(Grupo Extremeño para la Enseñanza de la Matemática, Badajoz)

1. Planteamientos Generales del M.E.C. respecto a la nueva estructuración de la EGB y renovación de los programas

1.1. Razones para una renovación de los programas

La Ley General de Educación de 1970 establecía un sistema de revisión de planes y programas para permitir la adaptación y perfeccionamiento de los mismos. Se trataba de compaginar la asimilación de objetivos que cubrieran las nuevas necesidades y, por otra parte, la frecuencia adecuada para que este proceso de revisión periódica no perjudicara la estabilidad de los programas, al someterlos a continuos cambios.

Es evidente que la sociedad española, modificada en su estructura política, económica y social a partir de 1975, hace necesaria la introducción de modificaciones en los contenidos escolares; y así el M.E.C. emprende sistemáticamente, desde 1977, la tarea de modificar los programas. El esquema número 1 ilustra el calendario que sigue el Ministerio para la consulta, adaptación y puesta en vigor del nuevo plan¹.

En los últimos años el MEC, y el propio profesorado, han señalado la existencia de una situación problemática de adaptación de los programas a la situación real, uno de cuyos datos más significativos es que el 30% de los alumnos no alcanzan el título de Graduado Escolar al término de la EGB, a pesar del esfuerzo realizado al mejorar: la relación profesor-alumno, el equipamiento de los centros y la intensificación de las actividades para el perfeccionamiento y la especialización del profesorado, según se indica en el Documento Base¹.

Otra de las razones, citada por M.^a Dolores de Prada Vicente en su artículo *Las orientaciones en la enseñanza de las Matemáticas*², es que «...con motivo de los exámenes de Graduado Escolar o de la exploración inicial a la entrada de los alumnos en los institutos de Bachillerato confirmaron fallos y lagunas en el aprendizaje».

También se citan, en el Documento Base, como factores negativos que han incidido en el rendimiento escolar, entre otros:

- 1) Dificultades prácticas, en la provisión de los puestos de trabajo, para que cada especialista imparta su área y cada área tenga su especialista.
- 2) Carácter meramente indicativo de las Orientaciones Pedagógicas de 1970, poco congruente con la necesidad de adquisición de unos niveles mínimos.
- 3) Formulación de unos objetivos y contenidos en términos tan amplios que hace difícil interpretar cuáles son los objetivos concretos del aprendizaje.
- 4) Falta de instrumentos de apoyo al profesorado para el desarrollo de una actividad didáctica que se pretendía renovadora.

1.2. El cambio estructural y su incidencia en la organización escolar

La principal modificación de estructura se basa en la implantación de los *ciclos*, siendo para la EGB: inicial, medio y superior.

Los ciclos inicial y medio constituyen la primera etapa, mientras que el ciclo superior se identifica con la segunda.

Las razones teóricas de esta concepción de los programas y de la enseñanza, se pueden sintetizar como sigue:

1) Psicológicas. La promoción automática de cursos, actualmente vigente, es contraria a las tesis contemporáneas psicogenéticas que sugieren una mayor flexibilidad que la consideración actual del año natural como unidad temporal básica y exclusiva.

2) Pedagógicas y didácticas. Intimamente ligadas con las anteriores, vienen a configurar el *modo de hacer* para asegurar de modo preferente, y hasta donde sea posible, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes y actitudes, destrezas, hábitos y conductas afectivas que correspondan a cada momento evolutivo.

3) Sociológicas. El MEC ha detectado limitaciones instrumentales y de técnicas básicas (deficiencias de vocabulario,

comprensión lectora, estructuras intelectuales no consolidadas etc.) en aquellos alumnos procedentes de núcleos menos favorecidos social y culturalmente. Con la nueva estructura por ciclos se piensa superar tales limitaciones.

4) Organizativas. La nueva organización que se propone permite el establecimiento de grupos más flexibles en función de los niveles de rendimiento alcanzados.

La estructuración de los nuevos programas gira en torno a cuatro ejes fundamentales:

a) *Bloques temáticos*. Permiten agrupar la materia de forma que se obtenga una noción global y sistematizada del área correspondiente. Confieren significación a los objetivos o niveles básicos de referencia para que no resulten inconexos.

b) *Temas de trabajo*. Cada bloque temático está subdividido en temas con entidad y especificidad suficiente como para ser tratados aparte, pero que forman un todo dentro del blo-

que temático.

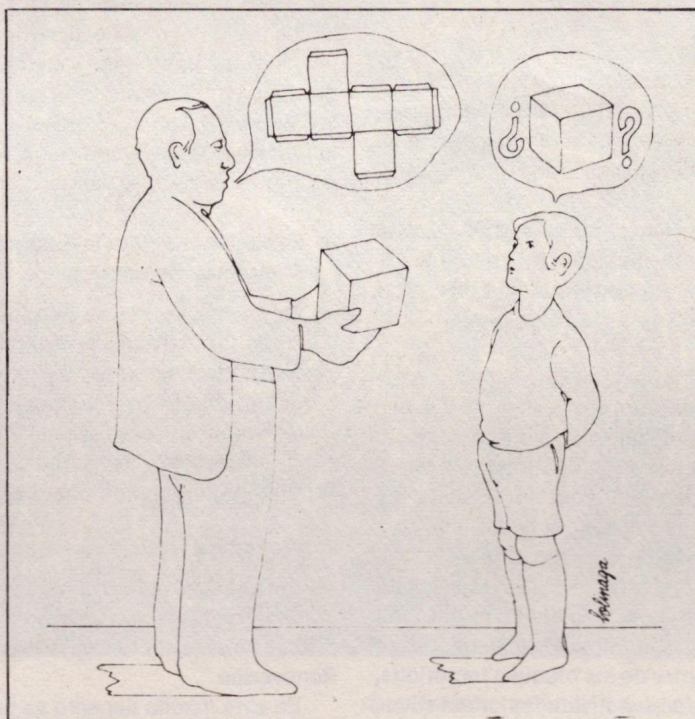
c) *Niveles básicos de referencia*. Se aclaran en cada tema de trabajo, son los niveles mínimos que se deben alcanzar obligatoriamente.

«Tales niveles de referencia hacen relación al campo total de la conducta humana. De acuerdo con ello, pueden entenderse como un conjunto de conocimientos, actitudes, asimilación de valores, hábitos, destrezas y técnicas de trabajo que los alumnos deberán conseguir al terminar cada curso o ciclo»¹.

d) *Actividades*. Mientras que los niveles básicos de referencia son obligatorios, el propio MEC manifiesta, en el Documento Base aludido, que las actividades son *sugeridas*. Entiende tales actividades como un conjunto de acciones y experiencias que se suponen idóneas para conseguir cada uno de los objetivos.

Es evidente la incidencia que tiene la nueva estructuración de los programas en la organización escolar. En concreto:

- En relación a los alumnos: el alumno, debido a la organización en *ciclos*, tiene un margen temporal más amplio para recu-



Esquema 1

	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
CICLO INICIAL 1.º y 1.º EGB	ENSAYO Y CONSULTA	ENSAYO Y CONSULTA	ADAPTACION	Libros de texto y material didáctico adaptado a los planes renovados		
CICLO MEDIO 3.º, 4.º y 5.º EGB	ELABORACION	ELABORACION	ENSAYO Y CONSULTA	ADAPTACION	Libros de texto y material didáctico adaptado a los planes renovados	
CICLO SUPERIOR 6.º, 7.º y 8.º EGB	ELABORACION	ELABORACION	CONSULTA	ENSAYO Y CONSULTA	ADAPTACION	Libros de texto y material didáctico adaptado a los planes renovados

perar retrasos y rellenar posibles «lagunas».

• En relación al profesorado: el MEC concibe al *profesor de ciclo* frente a la concepción tradicional de *profesor de curso*. La diferencia estriba en que el *profesor de ciclo* va rotando con sus alumnos durante los cursos que integran el ciclo inicial y medio. Respecto al superior, se mantienen los mismos criterios que en las Orientaciones de 1970.

1.3. Concreción de los planteamientos generales al área de la Matemática

«El estudio de las finalidades de la EGB nos hace pensar en una Matemática básica para todos, Matemática del sentido común y de la vida práctica, sin olvidar el objetivo formativo que supone la organización de estudios mentales, la adquisición de un vocabulario básico y desarrollo de las capacidades intelectuales y de la creatividad»¹.

En la elaboración de estas programaciones, el MEC declara haber tenido en cuenta las necesidades y expectativas de la sociedad y el desarrollo de la Ciencia; en consecuencia hizo girar los programas de Matemáticas en torno a tres ejes fundamentales:

1) El alumno. El MEC intenta, en los nuevos programas, que el profesor de EGB sepa qué puede aprender el alumno a esa edad, cómo enseñárselo y para qué desarrollar dicho aprendizaje. Los documentos de apoyo al profesor van destinados a orientar el aprendizaje, indicando modos y maneras de alcanzar los objetivos, utilizar el material y los recursos didácticos.

2) La Ciencia. En la estructuración de los Programas Renovados, el Ministerio ha tenido en cuenta la coherencia y sistematización de la Matemática, así como su secuencialidad, intentando aunar: claridad, coherencia, desmitificación y probidad científica. Los temas de trabajo, dentro de los bloques temáticos, se desglosan en objetivos que sugieren actividades orientativas

según el alcance y delimitación de los mismos.

3) La Sociedad. La selección de contenidos ha tenido en cuenta —siempre según el Documento Base¹— las exigencias y necesidades de la sociedad de hoy, «en orden a la formación integral del hombre, capaz de insertarse en un mundo tecnológico cambiante que exige una autoformación permanente».

En cuanto a las Orientaciones Pedagógicas, en los nuevos programas observamos algunas modificaciones en dos aspectos: Estructuras y nivel de profundización.

La principal diferencia estructural (ver esquema 2), respecto a las Orientaciones Pedagógicas del 71³, es que se sustituyen los grandes temas de aprendizaje por bloques, a su vez subdivididos en temas de trabajo. Dentro de los temas de trabajo se indican los niveles de profundización y extensión, mediante el desglose en objetivos y actividades.

2. Aportaciones para la valoración crítica de los Programas Renovados

Queremos comenzar señalando que, a nuestro juicio, es adecuada la iniciativa de la Administración de modificar sistemáticamente los programas en función de las necesidades creadas por la evolución de la sociedad, y también la de establecer un nexo de unión entre el aprendizaje escolar y los sujetos de este aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, no podemos por menos de exponer algunas puntualizaciones al respecto:

1) Escasa difusión de los programas

En nuestra opinión, han pasado inadvertidas, para la gran mayoría de la sociedad y en particular para los enseñantes, las diversas fases de la implantación progresiva de los Programas Renovados.

En este mismo aspecto se pronuncian Benito Amado y otros⁴:

«Lamentamos tener que denunciar, una vez más, la falta de participación y publicidad entre todos los maestros de una reforma que va a afectar el contenido y práctica de la única etapa de enseñanza obligatoria».

A los propios representantes del Ministerio ya se les expuso esta crítica los días 21, 22 y 23 de mayo de 1981 en las «Jornadas para el estudio de los programas» que organizó el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, como señalan Elena Martín y Amparo Moreno en su artículo «Evaluación y crítica de los nuevos programas de EGB»:

«Uno de los puntos más criticados en

Esquema 2

	T.º DE CONJUNTOS	NUMEROS	TOPOLOGIA Y GEOMETRIA	MEDIDA Y ESTADISTICA
C. INICIAL	Conjuntos y relaciones	Numeración	Primeros conceptos tipológicos y geométricos	Primeros pasos en la Medida
C. MEDIO	Conjuntos y relaciones	Conjuntos numéricos	Topología y Geometría	Magnitudes y Medida
C. SUPERIOR	Funciones Polinomios	Conjuntos numéricos Divisibilidad	Geometría plana Geometría del espacio	Proporcionalidad de magnitudes Estadística

todas las áreas fue la escasa difusión de los Programas Renovados. Se consideró positivo que el Ministerio hubiera abierto una fase de consulta, pero en la práctica esta consulta se vio restringida por la falta de disponibilidad de los materiales sobre los que trabajar»⁵.

Abundando sobre el particular, uno de los miembros de nuestro grupo en las «Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas»⁶, en la ponencia n.º 32 «Los Programas Renovados de EGB» preguntó a la ponente, M.ª Dolores de Prada Vicente, por la falta de consulta para la renovación de programas en la provincia de Badajoz, a lo que contestó ésta que fue debido a la falta de coordinación y apoyo de algunos I.C.E.s con el propio Ministerio, no siendo (para nosotros) esta justificación suficiente, ya que la Administración debe tener sus propios cauces para consultas.

2) Fracaso escolar

El propio Ministerio cita en el Documento Base, como factor del fracaso escolar, los cuatro puntos señalados en el apartado 1.1. Pero, a nuestro juicio, esas críticas que se formulan a los programas de 1970 no justifican los cambios que ahora se proponen, ya que en realidad no se dirigen hacia los puntos problemáticos que existen en las citadas Orientaciones: las mantienen en el mismo estado.

El análisis de este fracaso y sus causas podría centrarse en:

- La inadecuación de los niveles alcanzados y los exámenes propuestos a la hora de evaluar los conocimientos adquiridos.
- El estudio de las causas que provocan la falta de motivación del alumno hacia las materias curriculares.
- Las dificultades estructurales, pedagógicas y sociológicas que entraña cualquier planificación general de la enseñanza.
- La preparación del profesorado. A veces el problema del alumno que no progresa en grupo no se resuelve con una repetición de curso, sino con un profesor adecuadamente preparado. Momento que aprovechamos para recalcar la importancia del psicólogo escolar que preconizaba la Ley General de Educación.
- La adaptación de unas normas generales a la comunidad, región, provincia, escuela y niño.
- La incidencia económica de la reforma.
- La reforma de los planes de estudios de las Escuelas Uni-

versitarias de Magisterio.

3. Renovación Pedagógica: Lo imprescindible y lo accesorio

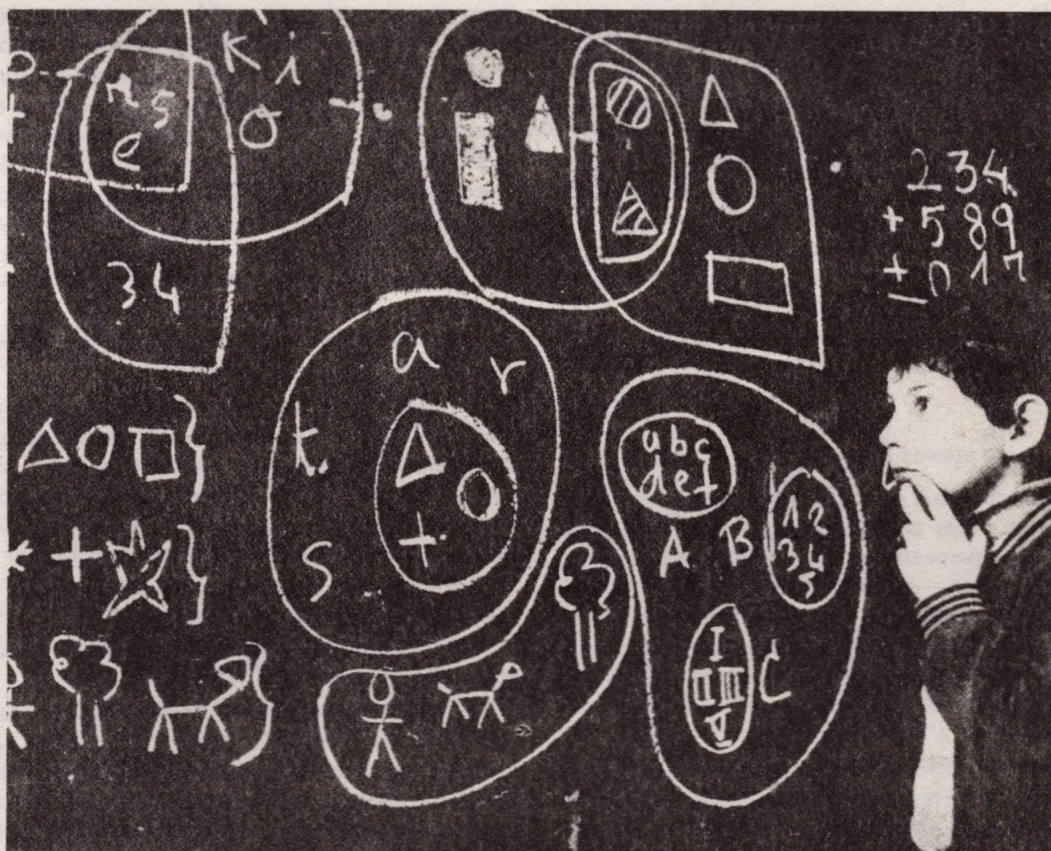
Las razones teóricas que fundamentan la concepción de los nuevos programas, descritas en el apartado 1.2, son perfectamente válidas y asumibles por nosotros. El MEC hace una declaración de principios —que por cierto, no ha variado sustancialmente respecto a las Orientaciones Pedagógicas de 1970— pero esto no basta. Si los contenidos siguen siendo prácticamente los mismos, no vemos que exista coherencia entre éstos y las bases filosóficas y pedagógicas sobre las que se asienta la reforma.

Nos llama la atención la preocupación que se detecta por concretar, homogeneizar y pormenorizar los llamados «niveles básicos de referencia». Parece estar muy seguro el MEC de «qué es realmente lo imprescindible» y «qué es lo accesorio o deseable». Afirmamos la relatividad de estos postulados. Respóndase

si no a estas preguntas:

- ¿Qué es realmente lo imprescindible?
- ¿Para quién es imprescindible?
- ¿Quién lo determina?
- ¿Con qué criterios se determina lo que es fundamental y lo que es accesorio?
- ¿No llevará esta proliferación de objetivos concretísimos a una homogeneización?
- ¿No se anulará la creatividad?

Creemos que un número reducido



de objetivos hubieran bastado, en cada área o ciclo, para configurar la concepción de la Educación y la formación del ciudadano que exige la sociedad democrática de hoy.

Esta proliferación de objetivos afecta doblemente al profesor y al alumno. Respecto al profesor le lleva a abandonar su auténtica labor de investigación pedagógica inherente a su tarea educativa. Respecto al alumno, se corre el riesgo de convertirlo en un ser totalmente pasivo y exento de creatividad.

4. Otras dificultades

Una deficiencia en los nuevos programas, a nuestra manera de ver, es la total confusión entre objetivos y actividades. Según el propio Ministerio: «Los niveles básicos de referencia, incluidos dentro de cada tema de trabajo, vienen a constituir los objetivos que se han de alcanzar obligatoriamente»⁷.

No pensamos que sean objetivos epígrafes de los bloques te-

máticos como el que sigue: «realizar experiencias relacionadas con *dentro* (interior), *fuera* (exterior), *encima*, *sobre*, *debajo*, *borde*».

En efecto, frecuentemente los objetivos son sólo un tipo de actividad y resultan muy difíciles de evaluar. A propósito de evaluación, está ausente casi totalmente de los programas al no indicarse, por parte del MEC, en qué modo se podría determinar si se ha alcanzado o no un objetivo. Y es que al tratarse de objetivos que no son tales, sino meras actividades, la evaluación resulta prácticamente imposible.

Observamos la incorporación, en los Programas Renovados, de nuevos objetivos relativos a: educación para la convivencia, mejora del medio ambiente, seguridad vial, etc. y nos parece positivo; pero creemos que se hace demasiado hincapié en el aprendizaje de las materias instrumentales y que la reforma es excesivamente parcial, ya que ha de tenerse en cuenta, en cualquier proyecto global de renovación educativa, los cambios y transformaciones profundas y coherentes que exige una sociedad democrática avanzada.

Además se debe contar con una base económica fuerte que permita que la reforma proyectada no se quede en una mera declaración de intenciones. Debe estar previsto cómo llevar a cabo la escolarización de los niños de 4 a 6 años, la calidad de la enseñanza en las zonas rústicas (no sólo en las urbanas), el problema de la formación permanente del profesorado, su estabilidad, la edad de jubilación y la democratización de la enseñanza.

Por último, deben arbitrarse medios para que se produzca una auténtica igualdad de oportunidades, evaluación del rendimiento y la calidad del sistema educativo, reforma de la Administración educativa, incentivación de la investigación en el campo educativo y programa de reciclaje continuo para el profesorado.

3. La Matemática en los nuevos programas

Las principales razones que se citan para el cambio en el área de Matemática vienen dadas al esgrimirse que «no se alcanzan las cotas de rendimiento deseables». A esta conclusión se llega, como ocurre en otras áreas —según hemos indicado en el apartado 1.1—, al analizar los exámenes de Graduado Escolar y al hacerse la exploración inicial a la entrada de los alumnos en los Institutos de Bachillerato. Por tanto el MEC, a partir de esta conclusión, debería haber propuesto el nombre de E.P.I.B. (Enseñanza Pre-Instituto de Bachillerato).

No se puede evaluar la formación de un alumno que termina la EGB en función de sus conocimientos para abordar la enseñanza del BUP. La EGB debe ser una *etapa de formación con contenido en sí misma*, y no se debe preparar a los alumnos para la Enseñanza Superior o Universidad, sino simplemente para ser auténticos ciudadanos.

A veces se ha culpado a la Matemática del fracaso escolar general del alumno indicado en los párrafos anteriores. En efecto, la introducción de la matemática conjuntista, que en un principio pretendía ser un vehículo para la renovación metodológica, se ha interpretado como un cambio de contenidos y no de metodología. De esta manera, empezamos a constatar que no se ha obtenido el resultado esperado, sino que se ha llegado a la implantación de los contenidos de la Matemática Moderna con la sistemática más tradicional.

No debemos identificar «Matemática de la Teoría de Conjuntos» con «Matemática Moderna». Esta última la concebimos como una *matemática viva* consistente en provocar una investigación en el niño que favorezca su tanteo experimental. En definitiva, se busca conectar el aprendizaje matemático con la vida real del alumno. Así, este modo de aprendizaje tiene para él un senti-

do, lo asimila y sabrá aplicarlo a nuevas situaciones reales cuando lo necesite.

En realidad, la mayoría de las veces la matemática que se explica y que se propone en los Programas Renovados de la EGB tiene poco o nada que ver con la vida real, según constata Genoveva Sartre que afirma: «el aprendizaje de Matemáticas que los niños hacen en nuestra escuela nada tiene que ver, en el 90% de los casos, ni con sus intereses ni con su vida real»⁹.

Otro ejemplo que ilustra el alejamiento de la Matemática que explicamos de la que necesita el ciudadano en su vida cotidiana, lo encontramos en un trabajo realizado por Wilson y Wise en el que se concluyó que apenas hay que aplicar fracciones más que en un 10,6% de todos los problemas que se presentan en la vida de una persona y de ellos más del 95% se resumen en ocho, a saber: $1/2$, $1/3$, $2/3$, $1/4$, $3/4$, $1/5$, $1/8$ y $1/10$. De lo que se deduce que el uso de las fracciones es restringido.

La base psicológica en la que se asienta el MEC para la renovación en Matemática parte, como se declara en el Documento Base, de las teorías del desarrollo intelectual de Piaget; así, los programas vienen determinados por los *estadios evolutivos*. En principio, este punto de partida nos parece correcto siempre que se maticen las edades; porque ¿se ha hecho un estudio serio del niño español para averiguar a qué edad se encuentra —por término medio— en un *estadio* concreto? No conocemos que alguna investigación haya respondido a esta pregunta; podemos aportar el dato, fundamentado en la experiencia de nuestro grupo en la provincia de Badajoz, que refleja que los niños pasan por un determinado *estadio evolutivo* con una edad inferior a la señalada por Piaget.

Comentemos más detenidamente los Bloques Temáticos propuestos en los Programas Renovados:

En el primer Bloque Temático (*Conjuntos y Relaciones*) el MEC trata de eliminar los aspectos más formalizados: demostración de propiedades, clases de aplicaciones, exceso de definiciones y vocabulario novedoso, etc. Recomendamos insistir en los aspectos intuitivos y en los entronques con la vida real. Para nosotros estas recomendaciones serían válidas si:

- Eliminamos de verdad *todos* los aspectos formalizados, al menos en los ciclos inicial y medio.
- Nos dijeran cómo alcanzar esos objetivos que se proponen en el Bloque Temático.

En concreto, en el ciclo inicial debemos intentar que en la mente de los niños se inicie un proceso de pensamiento. No sería, en este momento, lo más importante ni los contenidos matemáticos ni el excesivo vocabulario (que el mismo MEC trata de eliminar). Nuestra propuesta, para este ciclo, se basa en trabajar con experiencias propias y concretas por parte del alumno al objeto de ir realizando una *siembra* para los futuros conceptos e ideas matemáticas.

En resumen, pensamos que el Bloque Temático n.º 1 del ciclo inicial enseña conjuntos como contenido y esto no es adecuado. El hecho de que algunas operaciones que el niño realiza puedan ser descritas por nosotros en términos de la teoría de conjuntos no tiene por qué implicar que el alumno sea consciente de ello.

En el Ciclo Medio el MEC acumula, de una forma repetitiva, por cursos, los contenidos de la Teoría de Conjuntos que suprimió en el inicial llegando, en el último curso de este ciclo, a generalizar y sistematizar los siguientes objetivos: unión, intersección, complementación y operaciones conjuntistas, lo cual se contradice con la *no formalización de conceptos* aducida en el Documento Base. Esta formalización está clara en el punto 1.1.4. de 5.º curso que dice: *comprobar las propiedades asociativas y conmutativas de unión e intersección de conjuntos (generalización y sistematización de objetivos)*.

Tampoco comprendemos como el punto 1.1.5., *Operar con conjuntos: iniciar experimentalmente el producto cartesiano de conjuntos*, se incluye en el quinto curso cuando podía haberse dejado perfectamente en tercero, ya que únicamente pide actividades experimentales.

Aunque de forma definitiva no ha salido la Orden Ministerial que regula las enseñanzas del Ciclo Superior —estamos en la fase de consulta— mucho nos tememos que vuelvan a aparecer, y de una manera totalmente formalizada, los contenidos de la Teoría de Conjuntos. Algo semejante ya ha sucedido en el Ciclo Medio, al aparecer la Orden Ministerial de 6 de mayo de 1982.

En el Segundo Bloque Temático (*Conjuntos numéricos*) se suprimen las construcciones formalizadas de los números: el *natural* aparecía claramente definido a partir de conjuntos coordinables. El *entero* se construía a partir de parejas de naturales y el *racional* a partir de parejas de enteros. Todo el entramado venía urdido por las estructuras.

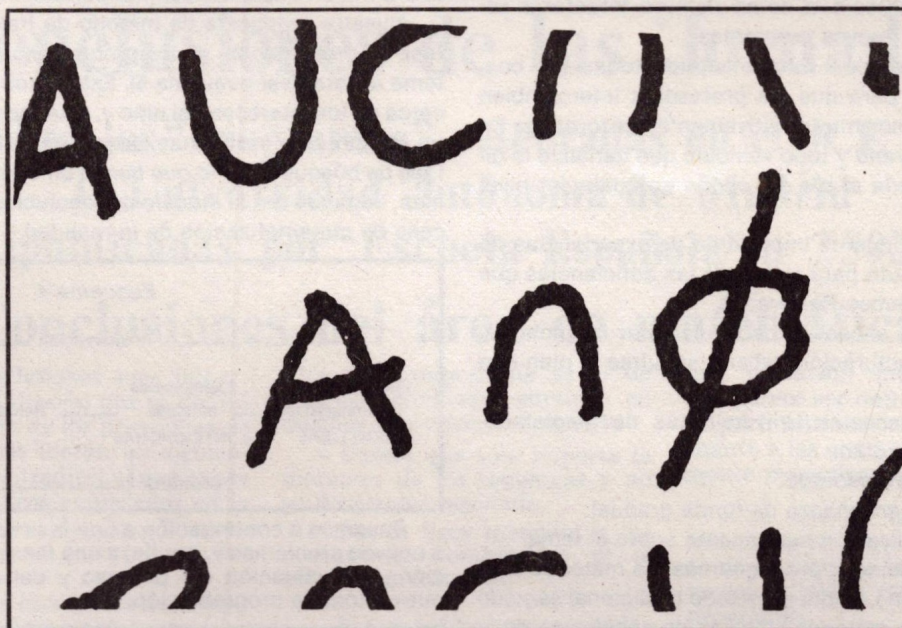
Metodológicamente sería adecuado o no; pero la sistematización era consistente. En cambio, ahora se elimina la construcción de enteros y racionales sin dar una alternativa metodológica sustitutiva.

rior con los números enteros y racionales, pues en este tema se habla de *interpretar fracciones como operadores*, como *cociente de los números* y como *aproximación de una medida*, anteponiéndolo a la representación gráfica de fracciones, que es más intuitiva.

En el Tercer Bloque Temático (*Magnitudes y su medida*), aciertan a eliminar las construcciones formalizadas, el excesivo simbolismo y las demostraciones relativas a las magnitudes y su medida. En el Ciclo Inicial, y en el Medio, su estudio debe hacerse de una forma totalmente experimental y apoyada en un material concreto. La medida de una magnitud se debe introducir cuando el niño haya descubierto *la necesidad de evaluar la cantidad* y no antes.

El *Sistema Métrico Decimal* sería el último objetivo, después de haber realizado suficientes experiencias de medidas con unidades convencionales. Consideramos que la introducción de este bloque temático es un acierto de los Programas Renovados, puesto que en los últimos años el concepto de la medida había estado en un abandono casi completo.

En el Cuarto Bloque Temático (*Topología y Geometría*) se trata de intensificar el estudio de los elementos geométricos en el



En cuanto a los *sistemas de numeración*, en los ciclos inicial y medio se ha suprimido simplemente la base 5, manteniéndose la 2 y, naturalmente, la decimal. Nuestra opinión es que el alumno debe conocer a fondo lo que es un sistema de numeración. Para ello, le puede ayudar un estudio somero de los agrupamientos en las distintas bases, máxime si nos apoyamos en un buen material didáctico (bloques multibase, regletas, etc.). Lo que no es admisible es la mecanización de la suma y resta en los ciclos inicial y medio, en bases distintas a la decimal; sobre todo en base 2, que es la propuesta por el MEC.

No es que no creamos que la base 2 no es interesante, pues todos sabemos que es en la que opera la U.A. de un ordenador. Lo que no pensamos es que sea adecuado el manejo de esta base en el momento propuesto, ya que es la más abstracta. Cuando al niño se le impartan unos conocimientos de Informática, que con seguridad aparecerán en breve en el Ciclo Superior, sería oportuno recordar los sistemas de numeración y, en este momento, concretar y mecanizar la base 2.

El tema de trabajo 2.3. *Fracciones y decimales*, del curso 5.º, aparecido en la Orden Ministerial de 6 de mayo de 1982, nos da una idea de que la formalización va a continuar en el ciclo supe-

plano y las relaciones entre ellos. Los cuerpos geométricos se estudian de una manera intuitiva y descriptiva. La introducción de los temas se apoya en las construcciones geométricas y en la geometría del plegado.

En una primera fase intuitiva, durante los Ciclos Inicial y Medio, se parte del espacio para llegar al plano; y en una segunda fase se parte del plano para llegar al espacio, al iniciarse el Ciclo Superior.

Observamos que la Topología no aparece en el Ciclo Superior. Esperamos que en las futuras Ordenes Ministeriales sobre el mismo, la *Geometría Euclídea* tenga un tratamiento más intenso y adecuado que el actual; creemos que las pequeñas demostraciones y construcciones, en las que el niño puede iniciarse, son altamente formativas, contribuyendo a desarrollar su pensamiento lógico-matemático.

La inserción del Bloque Temático n.º 8 (*Estadística Descriptiva*) en el Ciclo Superior nos parece adecuada; pero pensamos que podían suprimirse contenidos de Estadística Descriptiva como las *medidas de tendencia central* y *dispersión*, al menos explicadas de forma sistemática. Nuestros esfuerzos deberían ir dirigidos más a la interpretación de las tablas y gráficos, agrupa-

miento de datos, etc.; e incluso iniciar al niño, de una forma experimental, en pequeños problemas de inferencia estadística. En resumen, el enfoque debe ir encaminado a preparar al futuro ciudadano para la comprensión del mundo que le rodea.

Sobre este mismo tema pensamos que, al igual que con otros, podría haberse incluido como iniciación en el Ciclo Medio. En efecto, el número de observaciones que se pueden realizar sobre diversos hechos de la vida es abundante. Como ejemplo podemos citar: observación de la climatología día a día, marcas de vehículos aparcados en una determinada calle, etc. Con estos datos se efectuarían agrupamientos en tablas, representaciones gráficas elementales, donde la variable tuviera un reducido número de estados y conclusiones sencillas del alumno acerca de los resultados obtenidos.

4. Conclusiones y sugerencias

Por todo lo expuesto en los apartados anteriores, nuestro grupo opina que esta *fruta verde* que se nos ofrece en los Programas Renovados nada o muy poco —quisiéramos equivocarnos— va a resolver de los problemas existentes en este nivel de la enseñanza.

Por supuesto, la última palabra para la maduración de este fruto la tienen los enseñantes que, como siempre, intentarán sacar el máximo *jugo* a los nuevos programas.

Por todo ello, nos parecen fundamentales todas las ocasiones que se propicien para que los profesores intercambien sus experiencias. Valoramos muy positivamente las *Jornadas Didácticas*, *Escuelas de Verano* y todo vehículo que canalice la difusión de la labor realizada *al pie del cañón* en cualquier nivel educativo.

El análisis de un contingente importante de experiencias de este tipo podría dar la pauta para subsanar las deficiencias que se observen en los Programas Renovados.

Sugerimos que, en lo sucesivo, para acometer la implantación de cualquier reestructuración debería seguirse el plan que exponemos:

- Reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio, adecuada al nuevo plan.
- Actualización del profesorado.
- Implantación en la enseñanza de forma gradual.
- Programa de actualización permanente sobre el tema.

En cuanto a la metodología, propugnamos los métodos activos, centrados en el alumno, frente al método tradicional seguido en la Matemática. En los métodos clásicos de enseñanza de la Matemática se trasplantaba la estructura seguida en la organización de la propia Ciencia Matemática.

Aún más: la organización estructural de un libro de Matemática elemental y de uno de Enseñanza Superior era idéntica. Se partía de las definiciones relativas a un tema matemático determinado (ver esquema 3), pasando a continuación al análisis de propiedades, teoremas, operaciones, etc. Más tarde, se proponían ejercicios de aplicación directa de las fórmulas ya establecidas y los consiguientes *problemas tipo*. Por último, la evaluación se efectuaba con problemas análogos a los *problemas tipo*, sin que existiera, en todo el proceso, ni evaluación del método ni conexión alguna con la realidad.

Los métodos que proponemos van más centrados en el alumno que en la propia estructuración de la materia. En concreto, pa-

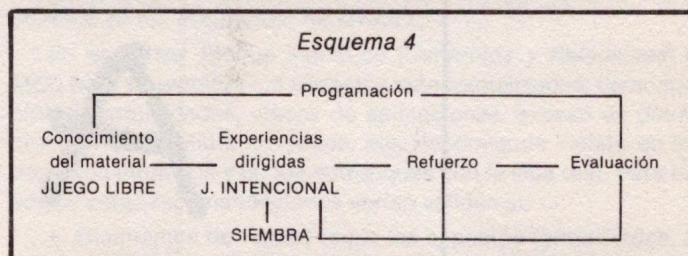
ra Preescolar y ciclo inicial (ver esquema 4) lo más importante es proporcionar al alumno suficientes experiencias de *siembra* de conceptos que van a germinar más tarde en los ciclos medio y superior.

Comenzaríamos con una fase de juego libre en la que lo más importante es que el niño se familiarice con el material. Pasamos luego a una fase de experiencias dirigidas con juegos intencionales; es la fase de *siembra*, donde se introduce al niño, aunque éste no sea consciente de ello, a través del juego, el germen de los conceptos matemáticos. A continuación viene una fase de refuerzo y, por último, la evaluación del niño y de todo el proceso que vuelve a realimentar la programación por un lado, y por otro la recuperación de los conceptos nebulosos y lagunas en el alumno.

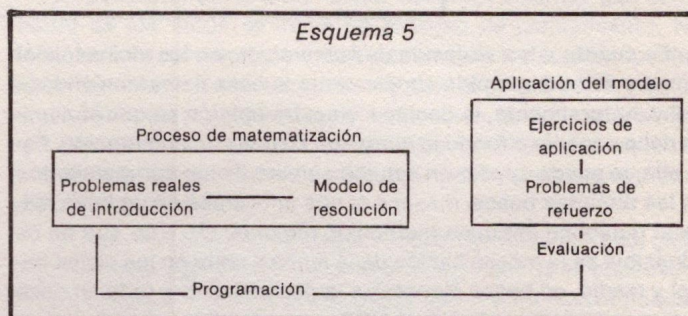
Todo el método va enfocado a la formación de conceptos por el propio niño y a la interiorización intuitiva de éstos, y nunca a la formalización de los conceptos adquiridos, ya que esta formalización debe iniciarse al final del Ciclo Medio y en el Superior.

El Ciclo Medio debe contemplar el tránsito desde la actividad matemática centrada en *el juego* y la manipulación del material, a los métodos *de trabajo* y a la búsqueda de modelos que permitan la matematización del mundo real.

Nuestra propuesta de método de trabajo comienza con una fase de presentación de los problemas reales de introducción al tema a tratar (ver esquema 5). Estos problemas deben estar muy cerca de los intereses del niño y, a ser posible, se presentarán en un conjunto de problemas isomorfos. A continuación viene una fase de búsqueda de *lo que tienen en común* los distintos problemas, llegando así al *modelo* de resolución y completando el proceso de matematización de la realidad.



Pasamos a continuación a una fase de aplicación del modelo a nuevos problemas y, por fin, a una fase de refuerzo y consolidación. La evaluación del proceso y del alumno realimenta, de nuevo, toda la programación.



En la búsqueda del modelo, la Pedagogía Cibernética aporta ideas que ayudan a que el niño sepa exactamente en qué lugar se encuentra del proceso. En concreto, el método «Landa» se centra

Esquema 3

Definiciones
Elementos
Nomenclaturas
(axiomas)

Propiedades
Operaciones con los
entes definidos

Ejercicio de aplicación directa
de fórmulas establecidas en
el paso anterior
(Problemas tipo)

Evaluación con ejercicios análogos

en la búsqueda de un «algoritmo» de resolución de problemas, entendiéndolo como «directriz para ejecutar, siguiendo un orden determinado, un sistema de operaciones suficientemente elementales, destinadas a resolver todos los problemas de una clase dada»¹⁰.

En resumen, podemos concluir vaticinando el camino que seguirá la Matemática en la próxima década:

En la década de los 70-80 se ha fundamentado toda la Matemática sobre el concepto de «estructura». El auge tomado por la tecnología educativa, la Pedagogía Cibernética y la Informática nos lleva a pronosticar que en la década de los 80-90 esta base será: el concepto de «modelo», los isomorfismos y la programación con ayuda del pequeño ordenador.

REFERENCIAS

¹ Documento Base de la Dirección General de Educación Básica sobre «Programas Renovados de la EGB». *Vida Escolar*. Marzo-Abril 1980. n.º 206.

² *Escuela Española*, n.º 2569 de 19 de marzo de 1981.

³ *Vida Escolar*, números 124, 126, 128-130 de 1971.

⁴ «Aporte para una valoración crítica de la reforma de los programas de EGB». *T.E.* n.º 19. Mayo 1982.

⁵ «Evaluación y crítica de los nuevos programas de la EGB». *Infancia y aprendizaje*, n.º 14, págs. 133-153. Año 1981.

⁶ Sevilla, 15-17 de abril de 1982. Organizadas por la Sociedad Andaluza de Profesores de Matemáticas, «Thales».

⁷ *La educación preescolar: Teoría y práctica (Estudios y experiencias educativas)*. Serie Preescolar, n.º 11, pág. 17, párrafo 1. Servicio de Publicaciones del MEC, 1982.

⁸ 5.1.1. Matemáticas Preescolar. Real Decreto de 9 de Enero de 1981.

⁹ *Reforma de la Escuela*, n.º 30, pág. 31. Junio 1981.

¹⁰ *Aprender Matemáticas: ¿un juego o un trabajo?*. Josep M.ª Quintana. *Reforma de la Escuela*, n.º 30. Junio 1981.

Conclusiones de las 'Jornadas'

sobre los "Programas" celebradas en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid
[publicadas por "Escuela Española" n.º 2592]

Conclusiones del área de matemáticas

Las conclusiones más importantes de la sesión que se dedicó a la revisión de los programas de matemáticas fueron las siguientes: • La contradicción que existe entre las ideas expresadas en la introducción de los bloques temáticos y su desarrollo en los programas.

• Pensamos que no era tan necesario el definir unos contenidos mínimos obligatorios cuanto el abordar un amplio plan de renovación metodológica y estructural, y, en consecuencia, de perfeccionamiento del profesorado.

• Los programas renovados no cambian sustancialmente las programaciones anteriores, detallan más los objetivos sin llegar a precisarlos.

• Consideramos que es negativo el exceso de contenidos que aparecen, teniendo en cuenta que se trata de contenidos mínimos.

• Consideramos criticable el exceso de formalismo en el lenguaje.

• La falta de jerarquización que existe entre los objetivos es otro de los aspectos negativos.

• Se echa en falta una interrelación de los contenidos entre los diversos bloques temáticos.

• Un fallo importante es el de que las actividades suponen en muchas ocasiones el concepto.

— Parece que sólo importa la mecánica de los esquemas y no su desarrollo razonado.

— No se hace mención a las operaciones combinadas ni al cálculo aproximado.

— No se introducen actividades de estadística y probabilidad en los ciclos inicial y medio.

— Existe un exceso de contenidos en la teoría de conjuntos y de relaciones. Muchos de ellos no tienen aplicación didáctica, sino que suponen el estudio de la teoría de conjuntos por sí misma.

— La pretensión de que estos P.R. reflejan la teoría de Piaget pone de manifiesto una interpretación errónea de ésta.

— El hecho de que algunas operaciones que el niño realiza puedan describirse en términos de la teoría de conjuntos no quiere decir que haya que enseñar los conjuntos como contenidos. Lo mismo se puede decir con respecto al bloque de topología y geometría.

— Los nuevos programas dan

una sensación mecanicista; lo que parece ser importa más es el adquirir muchos contenidos, y en cuanto a las operaciones, simplemente mecanizarlas.

— Se postuló que las matemáticas deben ser un instrumento de análisis de la realidad. No vemos reflejada esta idea en los programas.

— Los programas del ciclo superior suponen un avance con respecto a las N.O.P./70, y se ha rebajado el nivel de formalización, aunque todavía quedan algunos aspectos que pueden ser mejorados y, en concreto, recortar aún más los contenidos.

— Es necesaria una interrelación entre todos los bloques de la matemática, incluida la geometría. A esto se ha puesto más atención que en los programas anteriores, pero desde una concepción estadística y no dinámica.

— Existe una falta total de interdisciplinariedad, que en el ciclo superior es especialmente chocante con respecto a la física.

— La necesidad de un plan de perfeccionamiento del profesorado.

LA BABARUJA

Coordina: Andrés Núñez de Lemus

La palabra *Babaruja* se aplica, en algunas zonas extremeñas, a todo lo que sea un batiburrillo o revuelto de ideas, sabores, colores, comidas, papeles, etc., en donde intervienen muchos y variados elementos «juntos y revueltos».

Esta sección que hoy estrenamos pretende ser una *babaruja* donde quepan chismes, rumores, incoherencias administrativas, casos y cosas insólitas, la admiración, la crítica, lo que sabemos, lo que nos gustaría saber y lo que nos hubiera gustado no conocer nunca. Todo ello tratado de una manera informal y frivola que, a la postre, puede ser la manera más seria de tratar los asuntos: el tan buscado *aspecto lúdico*.

Pretende ser también una sección abierta en la que colaboren los lectores, anónima o explícitamente, comunicando sus experiencias personales, sus *ideas locas*, sus encantos y desencantos. Ahí va, pues, nuestra primera *babaruja*.

RUMOR

La presencia de Juan Chamorro al frente de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Badajoz se nota: Cauces de diálogo abierto, consultas a la base, una mejor organización y atención al público, informaciones puntuales... son sus notas más destacadas. La eficacia y seriedad de su gestión han hecho que las altas instancias se fijen en él y, según parece, su paso a un cargo de nivel estatales es inminente. ¿El sustituto? En el próximo número.

CUESTION DE COMPETENCIA

D. Manuel Bermejo, Presidente de la Junta Preautonómica de Extremadura tras la última *ucedebatalla*, perdón, remodelación, justificó la supresión de la Consejería de Educación de la misma, estimándola innecesaria por carecer de competencias. Si ese es el problema... ¿por qué no prueba el Sr. Bermejo a sustituir al Director General de la Cosa?

UNA DE RAPIDOS

El 18 de mayo se firma, en la Inspección de Badajoz, una circular con la convocatoria del *Programa Nacional de Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa, 1982*. Llega a los centros el 20 o 21 (viernes). El plazo de presentación de los proyectos finaliza el... 31 de mayo. Es decir, que en 10 días los profesores interesados, además de atender sus clases, familia, etc., deben:

a) Requerir información; b) perfilar y elaborar el proyecto; c) mecanografiarlo y d) presentarlo.

¡Demasié! ¿Qué pasa?

a) Como no interesa a nadie, lo mismo da una fecha que otra. Premisa falsa, pues son muchos los que investigan en la Escuela.

b) Estiman que el profesorado pacense es *cuasi divino* y en diez días pueden montar el tinglado.

c) Los proyectos a financiar están ya aprobados o, al menos, sus autores avisados y se comunica sólo de cara a la galería. Para quedar bien, vamos.

La solución: El año que viene, si Dios quiere, que si Él no lo remedia volverá a repetirse la situación.

NOS GUSTARIA SABER...

...Qué criterios se han seguido para la selección de los Colegios y profesores que han asistido al curso de bibliotecarios escolares, celebrado en Valladolid el pasado mes de marzo, y que iba acompañado de una jugosa dotación para la biblioteca del Centro, patrocinado por el Ministerio de Cultura.

Nosotros, bienpensantes de toda la vida, no creemos ni una palabra de lo que nos han dicho al respecto. Nos negamos a creer que en un sistema democrático los bienes culturales se repartan entre amiguetes.

...Si es cierto que, mientras muchos colegios carecen de lo más elemental, en un Centro de la capital pacense se amontonan o almacenan ingentes cantidades de material, desde hace más de un año, en espera de ser adjudicado.

...Cuándo los Colegios Públicos de EGB van a ser equiparados a los demás centros educativos que, con la misma o parecida matrícula, cuentan con personal administrativo que libera al Director de las labores burocráticas, casi las únicas a las que puede atender por ahora.

...Por qué los centros públicos de la EGB carecen de Ayudas para las Actividades culturales, o por qué ésta es mínima, mientras otros niveles tienen un elevado, justo y necesario presupuesto para las mismas. ¿Ha pensado alguien que este nivel, único obligatorio para todos los españolitos, es el más necesitado en estos menesteres ya que muchos niños no volverán a pisar un centro de enseñanza y también tienen derecho a esa Cultura no académica?

¿AL SERVICIO DE QUIÉN?

¿Habéis llamado alguna vez a la central de MUFACE en Madrid? ¿No? Pues no os lo perdáis. Resulta de lo más kafkiano y molón. Primero comunica, después se agotan un par de veces las llamadas y, al final, cuando te atienden... repites lo mismo cinco o seis veces a sendos funcionarios que van pasándose la pelota; dada su práctica en este menester, digo yo de hacer un equipo de voleibol. Cuando por fin das con el Sr. X, éste va a consultar, y después de cuatro o cinco minutos de teléfono descolgado te aburres o te...; cuelgas y otra vez a empezar.

ADIVINANZA

Cerramos esta primera *Babaruja* con un juego. Consiste en descubrir al personaje con estos datos:

Se trata de un personaje *influyente*. Es *mandamás* general de algo que no existe. Como el Guadiana, desaparece y, al cabo de un tiempo, aparece como portador iluminado de unas ideas que, generalmente, no son suyas. Con un empeño digno de mejor causa y un alto sentido evangélico, dedica sus esfuerzos a la *cruzada*, a inútiles peleas contra Molinos o Gigantes — ¡Vaya usted a saber! —. Su debilidad: salir en *los papeles* y presidir actos. Su virtud: la incombustibilidad, unida a una gran capacidad de adaptación, que le ha permitido tener tres jefes — a cada cual más dispar — sin que le afecten las tormentas políticas. A la vista del resultado de las elecciones andaluzas el personal, refiriéndose a él, dice: «...para el tiempo que le queda...»

NOTA: Todos los acertantes serán obsequiados con un pergamino, rubricado por quien corresponda, en el que se les nombrará *Paladines de la Libertad de Enseñanza*.

¡Hasta la próxima *Babaruja*. Espero vuestras noticias.

Más allá de los libros

Julián Martín Martínez
Catedrático de Instituto

El atiborramiento de libros, de contenidos y de clases es de sobra conocido por los profesores y es padecido con increíble estoicismo por los alumnos. Cuando unos profesores claman por el aligeramiento de los contenidos que colman un curso, otros —algun osado— son partidarios de alargar el curso dos meses más para poder ver holgadamente el temario y someter mientras al alumnado a ese martirio incruento e infructuoso.

Pero la presión de horario y de materias que aplastan, por ejemplo, a un alumno de 1.º o 2.º de BUP toma tintes de gravedad y de absurdo cuando al estudiante le falta motivación. Y nadie discutirá hoy la sequía de motivaciones en el alumno para el estudio de cualquier asignatura. No es tan fácil aligerar el plomo de tantas y tan densas clases. Por imperativo de la amplitud y aridez de las materias es más cómodo para el profesor la clase *dirigida*. Y en muy pocas ocasiones, a pesar de la buena pedagogía del profesor, el alumno se siente protagonista.

Por eso es imprescindible que el alumno se reconozca *agente* educativo de sí mismo y actúe como tal. No vale cederle la batuta de vez en cuando, sino que ha de actuar frecuentemente como auténtico director de orquesta. Este protagonismo buscado inconscientemente por el niño, tendrá que desarrollarlo dentro de las actividades de las clases y materias normales, en las asignatura que damos en llamar complementarias y en aquellas tareas que no se encuadran dentro del horario escolar. Si en las primeras es difícil esa pedagogía activa, en las otras dos es imprescindible. Frente al *deber* hablar en aquellas para testimoniar su participación e

interés, ha de existir en éstas el poder hablar a secas.

Si brilla por su ausencia el interés, es un hecho, en cambio, la incierta búsqueda de sí mismo que está reclamando clases y momentos que sean suyos, donde pueda hablar, moverse, expresarse, desahogarse, realizarse, crear.

Sin echar mano de varitas mágicas o de los milagros de gabinetes psicológicos, siempre ha



ha — bido medios — para suavizar la dureza de las materias y sugerir y hacer surgir el interés del discente.

Tradicionalmente, las actividades culturales han tenido ese poder de apalancar, la fuerza y la virtud de entusiasmar y hacer interesarse al alumno, ver el sentido del estudio y abrirle horizontes para su vida. Esas actividades culturales dieron su oportunidad a muchos actores, pintores, atletas, locutores, músicos, que conocieron en ellas sus gustos o su *vocación*. Fueran buenos o malos estudiantes, se encontraron a sí mismos más en las actividades paralectivas que en las propia-

piamente lectivas.

Hay que dar por cierto este hecho sin pretender absolutizarlo. Por algo está recogida la importancia de las actividades culturales en la legislación. Sin ir más lejos, la Ley Orgánica de Centros Escolares señala como misión del Consejo de Dirección *planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro*. Sin entrar en la semántica de los vocablos, para cualquiera que entienda las leyes como instrumento vivificador o coordinador y no como objetivo absoluto ahí está asumida la importancia de las actividades culturales seriamente programadas y realizadas. Pero para las mentes leguleyas, el punto queda muy confuso y mucho más cuando papeles de rango legal muy inferior ponen acotaciones y distinguen entre actividades culturales y extraescolares y otras variedades del más trasnochado nominalismo.

Con todo este papeleo queda estrangulada la virtualidad de contenidos de toda una Ley Orgánica poniendo en manos de los leguleyos, sean Delegados, Directores o Jefes de Estudio, la interpretación más restrictiva del espíritu positivo de la ley. Afortunadamente los educadores sensatos saben asumir todavía las posibilidades de las actividades culturales. Pero aquellos servidores de su cargo o instalados en un funcionariado cómodo acaban acogiéndose a la norma práctica más restrictiva no en aras de salvaguardar lo estrictamente académico, sino con el fin de cuidar su imagen de fieles guardianes de las normas —no de la ley—, sumisos a cumplir *ad pedem litterae* la última tilde.

Una revista: Historia 16



Desde el año 1975, mes a mes, se viene publicando una revista de divulgación que abarca temas diversos de todas las épocas de la Historia. No es una revista dedicada a presentar en primicia grandes ensayos sobre las últimas investigaciones de los historiadores, ni tampoco a tratar específicamente problemas metodológicos de este área, sino más bien a divulgar aspectos interesantes de la Historia del mundo y de España; divulgación, no exenta de rigor científico, debi-

do, sobre todo, a las firmas colaboradoras. Entre sus secciones destaca el informe central monográfico sobre un tema, no siempre de tipo histórico, aunque sea el predominante; se tratan también temas literarios y hasta pedagógicos, estudiados en su dimensión histórica y enmarcados en su época. Otras secciones a destacar son la información bibliográfica y artículos sueltos sobre algún hecho o situación concreta del pasado. Especialmente conviene resaltar los extraordinarios sobre la Historia de España que se editan cada tres meses. Es una pequeña historia de nuestro país estructurada en trece tomos, cada uno dedicado a un período y dirigidos por investigadores de la talla de Blanco Freijeiro, Julio Mangas, José Luis Martín, Valdeón, Domínguez Ortiz y Tuñón de Lara, por citar sólo algunos.

En estos momentos en que muchos profesores, preocupados por las Ciencias Sociales, buscan una orientación metodológica y didáctica distinta e intentan que el alumno participe activamente en el aprendizaje, es importante recurrir a revistas como la que presentamos. Sus artículos, que abordan los temas —como hemos dicho— con seriedad y rigor, aportan también un abundante y diversificado material gráfico, así como cuadros estadísticos, datos fiables y documentos fundamentales para el estudio de la Historia; materiales que, en definitiva, aproximan los hechos al alumno y le ofrecen una información de primera mano, sin las manipulaciones que aparecen muchas veces en los manuales al uso.

En resumen, se trata de una revista que puede servir de gran ayuda para la clase de Sociales, tanto en EGB como en el BUP.

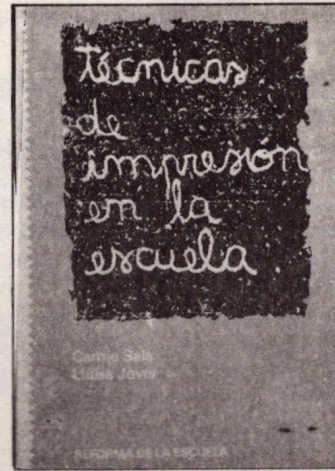
Los programas renovados de la EGB Análisis, crítica y alternativa

I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, 1981. 370 páginas

Desde el 21 al 23 de Mayo de 1981 se celebraron unas Jornadas para el estudio de los programas renovados de la EGB, organizadas por el

I.C.E. de la Autónoma de Madrid. En este libro se recogen las ponencias, trabajos, comunicaciones y conclusiones de dichas jornadas, en las que participaron

Técnicas de impresión en la escuela Cármén Salas y Lluïsa Jover Ed. Reforma de la Escuela. 1981. 98 páginas



Este libro, como se afirma en su prólogo, es producto de la experiencia recogida en diferentes escuelas por dos maestras sobre la práctica de las técnicas de impresión en la pedagogía Freinet. Las técnicas estudiadas en el libro —serigrafía, imprenta, litografía, etc.— pueden ayudar a muchos compañeros a convertir sus clases en un lugar de trabajo. Un

lugar donde se produzca un periódico escolar, fruto del trabajo grupo-clase, donde se publiquen los textos, los dibujos, las observaciones, las noticias del entorno y que sirva, además, de comunicación con el medio.

Estas técnicas son un elemento imprescindible de la pedagogía Freinet y no deben ser utilizadas como un juego bonito que hace más agradable y atractiva la tarea escolar; son procedimientos que implican una nueva metodología y una nueva organización y relaciones entre alumnos, maestro y sociedad. Sacadas de su contexto pedagógico y reducidas a puros instrumentos mecánicos, pierden su función primordial: enriquecer el medio educativo, hacer del trabajo un quehacer colectivo y propiciar una educación natural, viva e integral.

El libro tiene una finalidad clara: conseguir una mejor educación de la creatividad, la expresividad y la motricidad del niño. Como dicen sus autoras, *estas técnicas deben ser utilizadas como medio para la experiencia de clase orientada hacia la creatividad y sensibilización del niño. Nunca deben utilizarse como un fin en sí mismas*. Por otra parte, con ellas se puede conseguir que el niño adquiera un papel activo en su educación, abandonando toda actitud pasiva de mero receptor.

comunicaciones y conclusiones de dichas jornadas, en las que participaron distintas personas relacionadas con el hecho educativo. El objetivo era analizar pormenorizadamente los nueve programas, sacar unas conclusiones y elaborar una alternativa a algunas propuestas ministeriales.

En otro lugar de nuestro Boletín se publican las conclusiones.



Colaboran:



**CAJA DE AHORROS
DE PLASENCIA**



**CAJA DE AHORROS
Y M. DE P. DE CACERES**



**CAJA DE AHORROS
DE BADAJOZ**