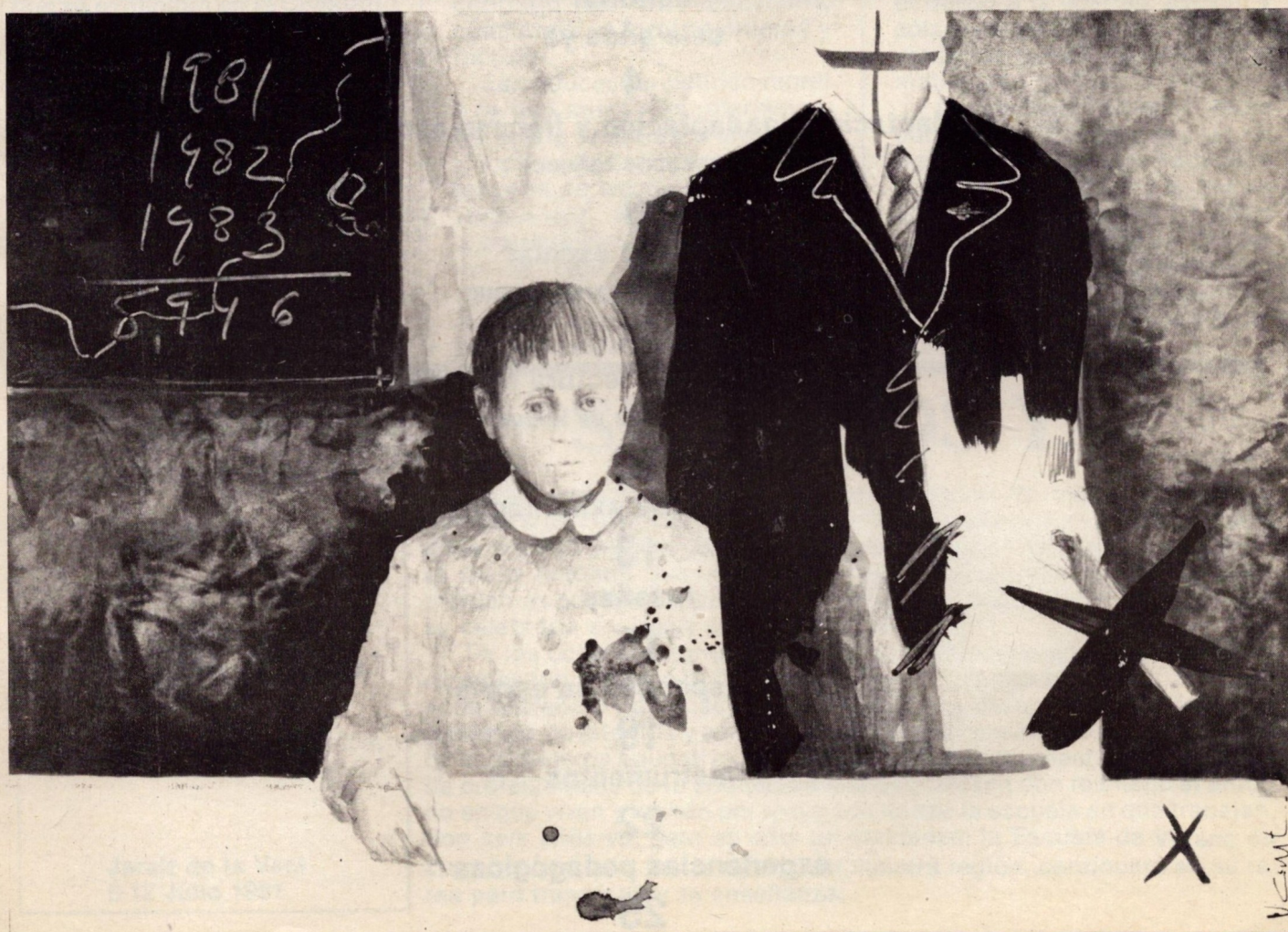




SEIS AÑOS YA





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

Director-Gerente: Andrés Núñez de Lemus

Coordinador: José Vidal Lucía

Diseño: Elange

Ilustración Portada: Valentín Cintas

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. **Tesoreros:** 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
seis años ya**

4

**adaptación, inadaptación y fracaso escolar (2)
francesco tonucci**

8

**el fracaso escolar
antonio alvaro garcía franco**

11

**diagnóstico de la lectura expresiva
andrés núñez de lemus**

12

IV semana de extremadura

13

reseñas

16

la correspondencia escolar

19

instrumentos

22

experiencias pedagógicas

25

opinión

EDITORIAL

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

En los últimos tiempos hemos vivido en nuestro país unas situaciones de violencia y tensión social, provocadas por ciertos hechos golpistas y terroristas y encaminadas a acabar con la convivencia democrática. Dichas situaciones interpe- lan no sólo nuestra conciencia de ciudadanos, sino también nuestra actitud y función como profesionales de la educación y miembros de una institución, la Escuela, que vive los problemas y contradicciones de la so- ciedad de la que forma parte. Si la Escuela ha de tener en cuen- ta la realidad social y familiar en que se mueve el niño, es in- dudable que ha de educar te- niendo como referencias inelu- dibles los *valores y contenidos* a los que la sociedad aspira y que se explicitan en la Constitu- ción que el pueblo ha votado y que sólo al pueblo corresponde modificar o mejorar.

Dice el profesor Aranguren que la democracia «antes y más profundamente que un sistema de gobierno es un sistema de valores que demanda una edu- cación político-moral». Enten- demos que un análisis político de la situación que vivimos tiene otros canales distintos a los de estas páginas, pero sí po-

demos plantearnos, en cambio, cómo contribuimos desde la institución escolar a esa educa- ción político-moral que supon- ga la interiorización en los ni- ños de esos principios y valores de comprensión, respeto, diálo- go, solidaridad y libertad que inspiran la convivencia de- mocrática. Existe en nuestra es- cuela un espacio dedicado a la «educación para la conviven- cia». En él se trata en efecto de «dar lecciones» al niño, de una forma más o menos activa, para una mejor convivencia social. Ahora bien, muchos nos teme- mos que esta asignatura, en cierta forma sucesora de la anti- gua F.E.N., tenga en la escuela la calidad de «asignatura maría» que su antecesora ocu- paba, la cual, lejos de conseguir los objetivos que pretendía, causó un efecto totalmente contrario en los educandos, cuando no un total desinterés y rechazo.

Esa educación político-moral a la que antes nos referíamos, no puede limitarse a una mera «lección» de democracia que, la mayoría de las veces y dada la verticalidad de las relaciones alumno-profesor, serviría única- mente para que el alumno aprendiera unos conceptos in- servibles que luego no se viven en profundidad en el lugar don-

de se enseñan. La Escuela no puede fabricar demócratas al dictado y sólo durante una hora semanal. Es por tanto necesario reflexionar profundamente y a todos los niveles sobre esta rea- lidad. No se hacen ciudadanos conscientes y responsables con el adoctrinamiento, si por otra parte no se practican los valores y principios que se enseñan. Educar implica reflexionar sobre las actitudes y comportamien- tos de nuestra práctica diaria y tiene como objetivo transformar esas actitudes y esa práctica. La cuestión es si la Escuela, en sus contenidos, métodos, organiza- ción y en las relaciones horizon- tales y verticales de educadores y educandos, puede ayudar a que se avance en un clima de li- bertad y convivencia pacífica o, por el contrario, genera violencia y produce hombres que, desde el miedo a la libertad, apoyan y sólo viven en los caldos de culti- vo de los autoritarismos y dog- matismos.

Desde aquí hacemos votos para que la Escuela sea un lu- gar donde, sin contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, se *transmitan* y se *vivan* esos valores de libertad, respe- to y paz que la sociedad espa- ñola asume como propios. Y en esta tarea todos somos educa- dores y educandos.

VI Escuela de Verano de Extremadura



Jaraiz de la Vera
5-12 Julio 1981

SEIS AÑOS YA

Celebramos en este julio 81 la sexta edición de nuestra *Escuela de Verano*: y con ella son *seis años ya* los que llevamos en el camino, seis años que nos separan de aquellos tímidos comienzos, de aquella prime- ra mesa redonda que reunió a un grupo de enseñantes para debatir problemas educativos de Extremadura y de la que nació la 1.^a EVEX que se celebraría en Jaraiz en el verano del 76.

De los ochenta y tantos maestros que asistieron a la 1.^a Escuela he- mos pasado al medio millar que acude a las últimas ediciones. Son seis años de trabajo y dedicación a una tarea de renovación de la enseñanza, seis años de intentos y esfuerzos por cambiar los métodos y contenidos de este sistema educativo, seis años de quehacer colectivo de un grupo de profesionales de la educación que se plantean con realismo el entor- no en que viven y luchan por mejorarlo desde la escuela en que trabajan. Son *seis años ya*, pero es sólo un comienzo; la Escuela de Verano de Extremadura, con fuerte arraigo en nuestra región, continuará en su ta- rea para transformar la enseñanza.

ADAPTACIÓN, INADAPTACIÓN, Y FRACASO ESCOLAR (II)*

FRANCESCO TONUCCI

Un ejemplo muy simple, pero a mi parecer, claro: una guía escolar, es decir, un manual para el maestro, muy difundido en Italia, sugiere, para el primer día de la escuela, inmediatamente después del rezo:



FRATO 76

***El niño llega a la escuela lleno de experiencias y de conocimientos...
...la escuela, a menudo, le propone actividades banales, humillantes,
repetitivas...***

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

Observaremos ante todo los cartelones ilustrados con las letras del alfabeto, expuestos en la pared, los contemplaremos y conversaremos sobre ellos.

Ante todo, se dice. Y con este ante todo, cancelamos y borramos la experiencia, los problemas individuales, los lenguajes dialectales, el conocimiento adquirido de los veinte, veinticinco niños que se encuentran juntos por primera vez. Se cancela la justa necesidad de conocerse para trabajar después juntos. Se cancela todo, porque ante todo se pretende hacer una cosa nueva: prepararlos para la escritura. Y esto sucede también si en lugar del viejo método silábico se adopta un nuevo método global y si en vez de escribir la letritas del ante todo se escribe una palabra. Esta propuesta, coherente con lo que hemos dicho, divide desde el primer día a los adaptados y a los inadaptados. La escuela se alinea, se pone al lado de algunos y rechaza a los otros.

Pero la Constitución Italiana dice:

Art. 3: Todos los ciudadanos son iguales en dignidad social... Corresponde a la República remover los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desenvolvimiento de la persona humana.

Art. 21: Todos los ciudadanos tienen derecho a manifestar el propio pensamiento.

Art. 34: La escuela está abierta a todos...

Art. 38: Los inhabilitados y los disminuidos tienen derecho a la educación...

De la misma manera y todavía más explícitamente se expresa la nueva Constitución española en su artículo 27¹.

La escuela, ¿está abierta a todos, pero se adapta a unos po-

cos? ¿Evita la República los obstáculos de su escuela y se ajusta en función de la presencia o ausencia de dotes? ¿Podemos todos manifestar el propio pensamiento si no nos son dados a todos los datos y los instrumentos de expresión? ¿Pueden los inhabilitados y los disminuidos tener una educación y una escuela hecha para normales?

Ahora, pues, la respuesta que se pedía más arriba² queda modificada. No es el niño quien no está adaptado a la escuela, no es suyo el fracaso. Es la escuela la que no se adapta a todos los ciudadanos. Es la escuela la que produce inadaptación. Es la escuela la que fracasa al no saber eliminar los obstáculos que impiden a cada niño llegar a poseer los instrumentos necesarios para manifestar libremente su pensamiento.

Todos los inadaptados, aquellos que han sido apartados o han sido convencidos para que abandonen la escuela, aquellos a los que no enseñamos, denuncian cómo la escuela es un servicio público adaptado sólo a unos pocos.

Después del 68, en Italia se suspende mucho menos. La escuela transmisiva, constreñida por la presión social, ha renunciado a una de sus características fundamentales: la selección formal. Hoy, casi todos los niños inscritos en primera elemental³ llegan a quinto. Pero aunque ha disminuido la selección de manera formal, ha quedado inalterada la selección sustancial: la escuela no ha renunciado a sus presupuestos; permanece para unos pocos, pero tolera la presencia de los no adaptados. A éstos no les enseñamos casi nada, por lo que la inadaptación permanece y la selección formal es sólo remitida a los niveles escolares siguientes o a la admisión en los puestos de trabajo.

Los psicólogos llevan

muchos años estudiando el problema del fracaso escolar y tienen propuestas para remediar aquello que casi siempre se considera como un error que hay que corregir, una momentánea privación del alumno o deficiencia de la escuela que hay que curar con oportunas intervenciones.

Se ha estudiado la motivación dando indicaciones sobre cómo se suscita el interés del niño y su atención a lo extraño, a lo nuevo; se ha estudiado el tiempo óptimo de atención, sugiriendo breves períodos de tensión atenta; se han estudiado los métodos y materiales didácticos de recuperación para las distintas disciplinas; se ha propuesto la clase especial para readaptar y recuperar; se han estudiado todos los síntomas que presenta un niño inadaptado: disgrafía, dixlesia, desinterés, agresividad, etc. Pero ha habido escasa preocupación por saber cuál es el verdadero mal.

Porque si el mal está en la escuela, tal como hemos examinado más arriba, entonces, antes de volver a ocuparse de los síntomas del niño (que sin embargo hay que tener en cuenta), debíamos tratar de curarlos, de cambiar la escuela.

Ahora quiero dedicar esta última parte de mi intervención a la definición de la otra escuela que podemos llamar constructiva, (como alternativa a aquella llamada trasmisiva), o adaptada al niño, que es el porqué de donde ésta parte.

Esta escuela parte de presupuestos fundamentales opuestos:

a) El niño sabe y viene a la escuela para hacer crecer, en la confrontación y en el trabajo con los otros, su conocimiento precedente.

b) El enseñante garantiza que el trabajo escolar profundice al máximo posible, se realice correctamente y en él se impliquen, a él contribuyan y de él se

beneficien todos.

c) La inteligencia es algo lleno, una estructura que se modifica y se articula por reestructuración del conocimiento.

De acuerdo con estos presupuestos, la actividad escolar difiere totalmente de pies a cabeza respecto al modelo de la escuela transmisiva.

Si el niño sabe se reconoce que su conocimiento se inicia desde el nacimiento y que en los primeros años desarrolla la mayor parte de su potencialidad cognoscitiva, estableciendo el fundamento de todo su

acepta con aquello que sabe, con aquello que es. El punto de partida del programa escolar es el niño, cada niño con todo aquello que lleva consigo.

El conocimiento de cada uno constituye el material sobre el cual trabaja y se desarrolla a través de la confrontación y la profundización.

El maestro, conociendo al niño, teniendo una adecuada preparación profesional (algo absolutamente desconocido hoy en Italia) programa el trabajo escolar interpretando los deseos e intereses de los niños,

los instrumentos más familiares, los que ellos han desarrollado más: quiere decir darle ocasión de hablar, moverse, pintar, manipular. Quiere decir aceptar el dialecto, los lenguajes familiares, la lógica del niño, su creatividad, etc.

Partir del niño significa ofrecer la mayor gama posible de lenguajes expresivos para que cada uno pueda encontrar aquellos con los que pueda congeniar.

Partir del niño quiere decir partir de lo que él sabe para andar juntos hacia el nuevo cono-



aprendizaje posterior. La escuela reconoce este patrimonio precedente.

Si el niño sabe se reconoce que todos saben y probablemente saben cosas distintas. Cada uno de ellos ha vivido seis años de historia en una familia, en un ambiente con experiencias diversas. Se reconoce la diversidad como un derecho y como un valor. El niño subnormal o incapacitado es aceptado porque así está previsto, no porque haya de ser tolerado u hospitalizado.

Si el niño sabe, la escuela lo

aprovecha los estímulos que el propio niño lleva a la escuela, los transforma en temas de trabajo para profundizar en ellos el máximo posible.

Respecto al conocimiento preescolar, permanece inmutable el papel de protagonista del niño, cambiando sólo las características y la modalidad del trabajo: se trabaja juntos, se respeta un método de investigación.

Partir del niño quiere decir darle seguridad aceptando trabajar con él o de cualquier manera iniciar el trabajo utilizando

cimiento. El conocimiento no pasa pues ahora del no saber al saber mediante la sorpresa maravillosa y la enseñanza, sino del saber a otro saber ulterior a través de ese saber primero.

Partir del niño quiere decir pluralismo efectivo: una escuela que no tiene una ideología propia, pero que da los instrumentos para expresar, comprender, confrontar la ideología de cada uno. La escuela ideológica es transmisiva, tanto si sus contenidos son reaccionarios o confesionales como si son de izquierda o revo-

lucionarios. Es más, probablemente la única esperanza de que una revolución verdadera tenga una posibilidad efectiva es que la gente libremente y críticamente la quiera y por esto mismo la lleve a cabo.

Todo esto es garantizado por el enseñante que no tiene un rol pasivo de transmisor de una cultura cerrada y, por tanto muerta, es decir, una no-cultura, sino que es el que garantiza que la cultura se constituya como tal. Asume el nuevo papel de trabajador cultural que crece y aprende junto con sus muchachos, aunque, por supuesto, de manera diferente.

Muchas otras cosas se podrían y se deberían decir prosiguiendo el análisis de esta escuela, de la que se podrían dar siempre más ejemplos, tal vez parciales, pero significativos. Pero el tiempo no lo permite y no corresponde hacerlo a esta ponencia. A mí me basta con haber dado algunos elementos para poder recoger por última vez y examinarla la pregunta inicial y formular una última respuesta.

Adaptación, inadaptación, fracaso escolar, ¿de quién y por qué?

La respuesta no la doy; prefiero transcribir la respuesta que MARIO LODI, un maestro italiano que tal vez conozcáis, ha dado a los padres en el primer encuentro que hace con ellos después de una semana de escuela en primer curso elemental:

Después de una semana transcurrida con los niños puedo afirmar que ellos son todos de inteligencia normal, re-

velándose sin embargo evidentes diferencias de caracteres y distintos niveles de maduración debido en gran parte a las situaciones ambientales en que cada niño ha crecido. Por ello, todos los niños, salvo imprevisibles hechos de excepcional gravedad, serán promovidos desde ahora mismo a la quinta elemental, con la garantía de alcanzar la preparación mínima exigida en los programas escolares. Si esto no se cumpliera, la responsabilidad será del maestro y de la escuela, por no tener medios adecuados, técnicas educativas adaptadas para desarrollar al máximo las aptitudes naturales y la inteligencia del niño»⁴.

Puede sentar, de forma paradójica, estas afirmaciones de principio, en los cinco volúmenes de «Il mondo» que recoge y documenta el trabajo de cinco años de la clase y que nos lo demuestra. Son afirmaciones que cada artesano, cada profesional serio hace en el mismo momento que acepta un trabajo. Son palabras que cada padre tiene derecho a escuchar de labios del maestro de su propio hijo ■

Traducción: El Profeta

1 Constitución Española de 1978. Artículo 27: (1) Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2 Ver revista de Escuela de Verano n.º 1, en la que se incluye la primera parte de este artículo.

3 La Escuela Italiana que se corresponde con lo que en España llamamos EGB

está dividida en dos etapas: la primera, llamada primaria elemental, comprende cinco cursos (de los seis a los diez años); la segunda etapa, llamada de instrucción secundaria de primer grado, comprende tres años y se corresponde con nuestra segunda etapa de EGB. Esta segunda etapa está atendida por licenciados y se da en institutos.

⁴ «Mario Lodi e i suoi ragazzi», *Il mondo*. Vol. I. Laterza, 1979. (Citado por F. Tonucci).

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LIBROS Y ARTÍCULOS, TRADUCIDOS AL CASTELLANO, DE FRANCESCO TONUCCI Y OTROS AUTORES DEL MOVIMIENTO DE COOPERACIÓN ITALIANO

FRANCESCO TONUCCI:

A los tres años se investiga. Edit. Avance.

La escuela como investigación. Edit. «Reforma de la Escuela».

A la escuela con el cuerpo. Edit. «Reforma de la Escuela». (Agrupa un conjunto de artículos de diversos autores del M.C.I.: Tonucci, Canavaro, Alfieri, etc.)

«La escuela alternativa». Documento publicado en Barcelona por G.R.E.C.

«Investigar en la escuela». Artículo publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 23, pgs. 21-23.

Entrevista a F. Tonucci en *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 62, pgs. 26-32.

«La investigación en la escuela». Artículo en la revista *Reforma de la Escuela*, n.º 14, pgs. 28-34.

«¿Por qué la investigación?». Artículo en *Reforma de la Escuela*, n.º 0, pgs. 24-28.

NOTA: Todos los números de la revista *Reforma de la Escuela* presentan un tema pedagógico desarrollado en dibujos en una página. Los dibujos son de Francesco Tonucci.

OTROS AUTORES DEL M.C.I.

Mario Lodi: *El país errado*. Edit. Laia.

Mario Lodi: *Crónica pedagógica*. Edit. Laia.

Gianni Rodari: *Gramática de la Fantasía*. Edit. «Reforma de la Escuela».

A. Bernardini: *Diario de un maestro (Un año en Pietralata)*. Edit. Fontanella.

Bruno Ciari: *Modos de enseñar*. Edit. Avance.

F. Salvatore y otros: *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Edit. Avance.





EL FRACASO ESCOLAR



ARTICULO DE ANTONIO ALVARO GARCIA FRANCO PARA "ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA"

La V Escuela de Verano de Extremadura ha recomendado que se comiencen, en toda la Región, estudios sobre el fracaso escolar, como base sólida en que cimentar la Renovación Pedagógica de Extremadura.

Desde aquí me atrevo a invitar a todos nuestros enseñantes de todos los niveles —la lacra se extiende a todo nivel— a que investiguen en sus Centros la cuantía absoluta y relativa de alumnos fracasados, para ir tomando conciencia de este pavoroso problema, y a que envíen sus resultados a la Secretaría de la Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura» (General Mola 30. Los Santos de Maimona).

Para romper el fuego, someto a la consideración de todos unas reflexiones sobre el tema.

En primer lugar hay que establecer claramente qué consideramos aquí como fracaso escolar.

Toda una corriente de contestación al sistema escolar, tiende a descalificar sus productos, por considerar el sistema mismo como fuente inexorable de fracaso.

Esta crítica radical ha dado frutos positivos y por todas partes se intenta poner remedio, de manera que esta enmienda a la totalidad ha abierto una cadena de enmiendas parciales que enderecen al viejo y mastodóntico organismo hacia las espectativas en él depositadas.

En el llamado fracaso escolar podemos ver dos aspectos,

uno subjetivo, desde el alumno, y otro, pretendidamente objetivo, desde el profesor, pero en realidad cargado de subjetividad, y tanto mayor cuanto menor sea el número de personas que evalúan al mismo chico en el mismo tema (Fernández Pérez: «Evaluación y cambio educativo»).

Mirado desde el sujeto, se trata de la sensación de impotencia, en modo alguno probada, para alcanzar unas metas impuestas, que casi nunca concuerdan con las que él se propone, y que a veces hasta resultan aberraciones de las perseguidas por el planificador. Podemos concluir que sólo en parte se trata de auténtico fracaso personal.

Guy Avanzini («El fracaso escolar») señala en este sentido: «... el que fracasa, puede convertirse cada vez más en un desplazado, una especie de fuera de la ley... (el fracaso) marca profundamente la personalidad, incluso cuando el alumno parece indiferente. Su importancia es más grave cuanto más joven es la persona y más al principio de la escolaridad se halla: entonces corre el peligro de comenzar desde el curso preparatorio un proceso de destrucción».

No siempre el fracaso escolar lleva aparejada la inadap-

tación social. Todos conocemos casos de sujetos considerados como nulidades por sus profesores, que han sobresalido incluso en aquello en que fueron más criticados. Baste señalar los extremos citados por Fernández Pérez: A Einstein cierto profesor le *suspendió* en Matemáticas y a Paul Valéry en redacción francesa. Sin llegar a estos límites, abundan los rechazados por la escuela que posteriormente han triunfado en sus vidas.

Sin olvidar las anteriores objeciones, necesitamos fijar unos criterios que nos permitan determinar lo que se considera fracaso escolar, así como su fácil cuantificación en nuestros Centros extremeños.

Creo que el índice más claro y más universalmente aceptado, es el indicado por E. Faure en «Aprender a ser»: perdimientos, abandonos y repeticiones de curso.

Desde este supuesto, hace algunos años, la Inspección Técnica de E.G.B. de Badajoz, recopiló los datos de la provincia y halló que el número de *suspensos* oscilaba entre el 40 y el 60%. Parece ser, no tengo datos sino referencias de profesores, que en B.U.P. las tasas son aún más elevadas.

Vista la magnitud del problema es necesario que busquemos sus causas generales y específicas.

Sustentando cualquier procedimiento educativo hay una teoría psicológica, se tenga o no consciencia de ella, que define la concepción del hombre, el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de la personalidad.

Podemos incluir a todo el proceso educativo en una escala gradual, según la importancia concedida a la libertad, la originalidad y la cooperación en la formación humana, desde el extremo más regresivo al más progresivo, representados respectivamente por las pedagogías totalmente represivas y permisivas.

El amplio campo pedagógico está a su vez cubierto por una paralela escala psicológica cuyos extremos límites serían las teorías genetistas puras y ambientalistas puras. Las primeras defienden que tanto la inteligencia como la personalidad y el aprendizaje son productos exclusivamente de la herencia, a través de unos dones otorgados a cada uno, paradójicamente, desde el exterior y sin una conexión demostrable con la dotación de genes recibida de nuestros padres. Las segundas supo-

EL FRACASO ESCOLAR

ARTICULO DE ANTONIO ALVARO GARCIA FRANCO PARA "ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA"

nen que todo lo debemos al ambiente excepto en las ocasiones en que se comprueban anomalías funcionales biológicas (Torsten Husén «Para una igualdad de oportunidades»). (Sobre las aportaciones relativas de herencia y ambiente aconsejaría la obra de Anne Anastasi: «Psicología diferencial»).

De la teoría psicológica a la correspondiente práctica pedagógica, se pasa en base a una paralela escala sociológica, cuyos extremos bipolares vienen delimitados por la mayor o menor necesidad de cambio social, ya sea por consideraciones éticas o de otro tipo.

Así, la teoría genetista pura que considera a la herencia como origen único del conocimiento, exige una sociedad forzosamente inmutable ya que todo dependería de los genes, y se corresponde con una pedagogía, a la que voy a llamar regresiva, cuya misión fundamental estribará en la transmisión de conocimientos y valores tradicionales, aparecidos en la historia humana de forma misteriosa. Tal vez porque la selección darwiniana de mutaciones genéticas haya producido la mejor adaptación a las condiciones sociales de cada momento y obligue a su permanencia a lo largo de las sucesivas generaciones.

La consecuencia escolar es calificada por Tonucci como *escuela transmisiva* (V Escuela de Verano de Extremadura), donde se repiten hasta la saciedad los esquemas tradicionales para su memorización y aplicación rígida a las situaciones de manera que sus métodos estereotipados dan a la enseñanza un cariz ritual que lleva fácilmente a la rutina. Sin embargo se garantiza una determinada jerarquización social que justifica los privilegios de minorías al referir sus causas a voluntades exteriores, tales como el destino —que, por otra parte, se mostraría tozudamente a

favor de los privilegiados de siempre— y cuyas tendencias el hombre no puede cambiar.

Como analizó agudamente Francesco Tonucci en la V Escuela de Verano de Extremadura, la característica fundamental de este tipo de escuela es considerar que *el niño no sabe*. En efecto, una concepción puramente hereditaria se ve obligada a negar la influencia que el ambiente pueda tener en la formación del hombre; los niños, por el solo hecho de tener todos acceso a la escolaridad partirían desde el mismo punto con una pretendida igualdad de oportunidades.

Lo que *tiene que hacer* el sistema, es dosificar los contenidos de acuerdo con la *edad mental* que a su vez dependería del *coeficiente de inteligencia* con que se nace, y sobre todo procurarse los más eficaces métodos de transmisión.

Por no tener en cuenta las influencias ambientales se actúa como si los alumnos vivieran en el vacío: los criterios para elaborar los contenidos, valores y conocimientos, no pueden basarse en los intereses infantiles y vienen impuestos o *aconsejados* por un lejano poder al que una abstracta sociedad ha erigido como juez infalible de lo que *conviene* al niño y al joven; todo lo que *se debe aprender* queda plasmado en *libros de texto*, naturalmente aprobados por el mismo lejano poder que milagrosamente conoce las exigencias de cada individuo, de cada barrio, de cada localidad, etc.; ni la práctica, ni la técnica, ni nada que no sea *intelectual*, cabe en el esquema: el saber, encadenado lógicamente y deductivamente, alcanza su zenit en la enseñanza superior hacia la que encaminan los diversos *niveles*; sólo los *mejor dotados* llegarán, porque la consecución de las metas, se supone, está en función del propio esfuerzo y de la *capacidad* personal,

que a su vez depende de los *dones*; aunque se establecen unos *mínimos* teóricamente acomodados a unos posibles grados de *capacidad*, en la realidad no se les hace caso alguno: se trata de forzar la máquina al máximo para demostrar igual *dotación* que los que triunfan.

Todo lo que hay que saber está recogido en libros. Las nuevas aportaciones, que vienen de los *genios*, los mejores, también se escriben e incluso se parcelan en los *textos*.

La escuela ha de utilizar unos procedimientos de transmisión que faciliten la memorización del tesoro heredado, pero no su crítica.

Más o menos próximos al modelo descrito, se encontrarían los sistemas educativos cuyos resultados se contabilicen por un estrecho elitismo y por la incapacidad de las mayorías para abordar un cambio de valores.

Si me he detenido en este modelo es por considerar que el vigente sistema escolar está muy próximo a él y por tanto es en sí mismo productor de fracasos escolares, y de los más graves, al producir en la mayoría de los chicos esterilización para el cambio mental.

En el extremo opuesto se hallan las teorías ambientalistas puras que hacen depender la formación de la personalidad únicamente del ambiente y en consecuencia propugnan una escuela totalmente permisiva negando todo valor a una prudente directividad o lo que podría resultar peor, rechazando el concepto de escolarización.

Una crítica severa a la extrema permisividad hemos escuchado en la V EVEX de boca de Carlos Díaz y puede leerse en su libro: «Contra Prometeo».

Vistas someramente las teorías psicológicas que a través de la práctica escolar más influyen en el fracaso escolar

pasemos a considerar algunos factores sociológicos con clara incidencia en el tema.

Bernal Cruz, siguiendo la línea abierta por Berstein, constató la alta correlación entre el lenguaje y clase social:

Los diversos modos de expresión dependen en gran medida de las condiciones de vida en que se desenvuelve el sujeto, tanto que pueden diferenciarse dos maneras de comunicarse, que los autores nombran Códigos restringido y elaborado. En el primero los sentimientos no suelen comunicarse por medio de palabras, sino por gestos por carecer de un vocabulario capaz de recoger los matices necesarios; los significados son preferentemente narrativos y poco abstractos; tiene grandes dificultades para la generalización de contenidos y para la comprensión de conceptos de mediana abstracción; crea serias insuficiencias para la comprensión de temas y para su exposición, incluso para el correcto entendimiento de explicaciones.

El Código elaborado, por el contrario, emplea un lenguaje formal, con alto nivel lógico-simbólico, que le hace especialmente apto para la generalización y abstracción; posee un rico y bien matizado vocabulario que le permite exactitud en la expresión así como una estructura compleja que le faculta para la comprensión y comunicación de nuevas relaciones.

Pues bien, los autores han comprobado que los chicos de clase baja y debido al pobre ambiente cultural en que se han desenvuelto, sólo pueden comprender y expresarse en el Código restringido, mientras que los de clase media o alta poseen dos, el restringido y el elaborado.

En general, los libros que se usan en las escuelas, están escritos en el Código elaborado, por lo que originan serias dificultades de comprensión a los niños que

EL FRACASO ESCOLAR

ARTICULO DE ANTONIO ALVARO GARCIA FRANCO PARA "ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA"

pueden utilizar el Código restringido solamente, y que son la mayoría de nuestros alumnos de barriadas y de los pueblos. El problema se agrava si nos fijamos en el frecuente uso que hacen de localismos y en la característica mala pronunciación de los extremeños.

Por otra parte, y de modo inevitable o poco menos, el profesorado nos expresamos en el Código elaborado, debido a nuestra extracción social y sobre todo a la formación recibida.

Es corriente que tanto profesores como padres se quejen de que los alumnos *no saben leer, no comprenden lo que leen, no gustan de la lectura*, y es que los libros, aunque aprobados por el *lejano poder* de que hablábamos antes, no están adecuados ni a la mentalidad, ni al vocabulario, ni al ambiente extremeño.

Es urgente una profunda revisión de la lecturabilidad de los libros de nuestros chicos y sobre todo intentar por todos los medios escribir y usar textos escritos desde Extremadura y para los extremeños.

En esta misma dirección de contar con el ambiente nuestro, la escuela debe dejarse de tanto *intelectualismo* y valorar más las actividades y habilidades manipulativas tal como se hace en el seno de las familias.

Creo necesario recordar aquí, que la Escuela de Verano Extremeña ha propugnado la unión de estudio y trabajo (Dossier de la III EVEX) en línea con la tendencias educativas más avanzadas. Dice E. Faure en «Aprender a ser»: «El concepto de enseñanza general debe ampliarse en forma que englobe efectivamente el campo de los conocimientos socio-económicos, *técnicos y prácticos* de orden general» y recomienda «tender a abolir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza —general,

científico, técnico y profesional—, confiriendo a la educación, desde la primaria y la secundaria, un carácter simultáneamente teórico, tecnológico y manual».

Otra cuestión del máximo interés para paliar los fracasos escolares se cifra en la actitud y aspiraciones de los padres respecto a la educación de sus hijos. Se ha comprobado que se trata de un factor con más influencia incluso que la situación económica (Floud, Halsey y Martín) y se manifiesta en dar ánimos continuamente al alumno, en la participación de los padres en el Centro escolar, en la organización de la vida y el espacio familiar en función del mejor aprovechamiento del tiempo y del espacio por parte del hijo.

Es verdad, que en las barriadas y en los pueblos, la poca amplitud de las viviendas, el horario de trabajo de los padres, el consumismo televisivo etc, dificultan las relaciones del Centro educativo con las familias, pero cualquier esfuerzo en este sentido redundará en mejorar el rendimiento de nuestros alumnos.

Vayamos ahora a reflexionar sobre la incidencia que la estructuración del Centro educativo y sus servicios tienen en el fracaso.

En todo Centro debiera elaborarse un proyecto educativo propio, en colaboración estrecha entre profesores, padres, alumnos de Cursos superiores y comunidad local, en el que deben reflejarse desde los objetivos perseguidos, hasta las modalidades de enseñanza, los medios, métodos y reglamentos que se consideren más adecuados a los fines propuestos.

Por desgracia, esto que parece obvio, no es tenido en cuenta en la mayor parte de nuestros Centros, con lo que la acción pedagógica queda seriamente limitada y los aciertos se deben, sobre todo, a las felices intuiciones y pro-

fesionalidad del profesorado, pero desprovistas de uniformidad que darían unas claras directrices adecuadas al medio ambiente y por todos aceptados. El más desafortunado de los efectos lo hallamos en la extendida falta de hilazón entre uno y otro profesor. No existe, en general, un mínimo acuerdo, suficientemente discutido, en puntos tan importantes como los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, etc.

Y si esto puede ocurrir, y ocurre, dentro del mismo Centro, no es difícil imaginar hasta donde llega la desconexión entre Centros del mismo nivel, en la propia o próximas localidades y lo que será entre Centros de niveles distintos.

Pocos saben en E.G.B. qué se considera básico en B.U.P. o F.P., así como pocos de B.U.P. o Formación Profesional conocen la metodología aplicada en E.G.B., o sus contenidos, o sus fines.

Y lo peor, al exigirse a los profesores de los diferentes estadios, formaciones profesionales muy distintas, forzadamente han de encontrarse grandes dificultades para llegar a unas aceptables zonas de acuerdos.

En medio de esta confusión, se encuentra el alumno, expuesto a un tráfago de métodos, sistemas, intenciones, al pasar de un Curso a otro o de uno a otro Centro o estadio.

Aunque desborde los límites de estas reflexiones, quiero citar, de pasada, la necesidad de exigir una sólida preparación psicopedagógica para todo enseñante, sea cual sea el nivel en que imparta sus enseñanzas, así como la necesidad de culminar la integración de E.G.B., B.U.P. y F.P. en un ciclo único, proceso iniciado en la Ley de Educación de 1970, y recomendada, como hemos visto, por la UNESCO.

El aprendizaje en las aulas

viene favorecido por la frecuencia de intercomunicaciones entre profesor y alumno y entre alumnos entre sí.

La organización disciplinaria, que en palabras de José Luis Vega Porras (V EVEX) reglamenta el espacio y el tiempo en los Centros educativos, así como los reglamentos de régimen interior, según el modelo presentado por Juan Chamorro (IV EVEX), deben favorecer las comunicaciones verticales profesor-alumno y las horizontales alumno-alumno.

En las prácticas docentes más regresivas, productoras de altas tasas de *suspensos*, se considera que las únicas relaciones importantes son las verticales y en consecuencia los alumnos más cercanos al profesor tienen mayores oportunidades de comunicarse con él, y los más alejados se encuentran desfavorecidos. Normalmente entre los últimos se da más abultado número de *suspensos*.

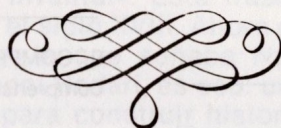
Generalmente este modelo disciplinario se completa con una distribución del tiempo poco flexible e incluso llegan a interrumpirse actividades, aunque ello suponga desproverlas de sentido y significado. Paco Fernández, de Orellana, «Escuela Viva», dice que aquí se alcanza el absurdo, cuando la sacralización del orden y el silencio hace que se den clases de Lenguaje por medio del *silencio*.

Para terminar, por ahora, con el análisis de causas y efectos del fracaso escolar, hay que criticar severamente el excesivo número de alumnos por profesor y la carencia de recursos y medios en que desarrollamos las enseñanzas, agravadas, como ya he insinuado, por la falta de autonomía de los Centros ■

Antonio-Alvaro García Franco

Diagnóstico de la Lectura Expresiva

por ANDRÉS NUÑEZ DE LEMUS



1. NECESIDAD

En un sistema educativo como el actual en el que se obliga a los alumnos a practicar continuamente la lectura (Textos de consulta y comprensivos, Libros, Fichas, etc.) se da la paradoja de que un número elevado de alumnos tiene enormes dificultades para leer con corrección en voz alta. Si bien existen numerosos y eficaces métodos para conocer la capacidad de comprensión lectora, es más difícil encontrar métodos que permitan objetivizar las distintas dificultades que se presentan a nuestros alumnos en la lectura expresiva. Expresividad imprescindible para romper el carácter unidireccional de la actual lectura que sólo exige del lector la comprensión, pero que disminuye su capacidad de comunicación cuando no logra interpretar para los demás lo que lee o compone.

Ante este hecho, suficientemente probado, creemos que sólo conociendo exactamente el número y grado de las dificultades que tienen todos y cada uno de nuestros alumnos, estaremos en condiciones de programar los correspondientes ejercicios de recuperación, que serán individuales o colectivos según el resultado del Diagnóstico.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El intento de objetivizar las dificultades lectoras de los alumnos es el fin de la presente *Prueba de Diagnóstico de la Lectura Expresiva*, que consta de diez *items*, nueve de ellos dedicados a evaluar distintos aspectos de la lectura expresiva y un breve apartado encaminado a conocer la información que el alumno es capaz de retener y el modo de transmitirla, tras una primera lectura en voz alta¹.

2.1. Aplicación y condiciones

Elegido el texto que debe reunir las condiciones señaladas en el apartado siguiente, se procede a la grabación de la lectura de los alumnos.

2.2. Condiciones que deben reunir la lectura y la grabación

Respecto a la lectura hemos de tener en cuenta lo siguiente a la hora de elegir el texto:

a) Evitar que contenga un excesivo número de palabras no usuales.

b) Que contenga una narración o comentario completo a fin de permitir al alumno expresar coherentemente lo leído.

c) Que el número de palabras no sea superior a dos veces la media que se exige en los niveles mínimos de cada curso con el objeto de que la lectura no sea excesivamente larga y permita una más fácil corrección.

Respecto a la grabación estimamos que debe hacerse en el transcurso de una clase normal, mientras los alumnos realizan una actividad individual o en equipo, con el propósito de evitar revestir a la prueba de un ropaje formalista, causante de inhibiciones, nerviosismo, preocupación etc., factores que condicionarían negativamente al alumno e invalidarían o condicionarían negativamente el resultado de la misma.

3. CORRECCIÓN

Realizada la grabación el profesor escuchará cada una de ellas las veces que estime necesarias para poder anotar en cada ficha individual las particularidades de cada alumno.

Finalizado esto es muy conveniente explicar a los alumnos el contenido de la ficha y hacerles recapacitar sobre sus errores.

Independientemente de las anotaciones individuales, se hace necesario la confección de un cuadro general en

el que se recoge el resultado global del grupo a quien se le aplique la prueba. Cuadro que nos facilitará una visión individual y de conjunto de toda la clase.

4. ALUMNOS

El alumno adecuado estimamos que es el que termina su período de instrumentalización (2.º, 3.º de E.G.B.) y como consecuencia, una prueba de este tipo podría ser añadida a las de Cálculo y Comprensión Lectora que ya aplica el S.O.E.V. en este nivel.

Independientemente de lo anteriormente expuesto, esta prueba tiene un valor específico en los niveles 4.º y 5.º de E.G.B., e incluso en los comienzos de la Segunda Etapa. En estos casos se aplicaría la prueba a principios de curso a toda la clase, eliminándose de sucesivas aplicaciones a aquellos alumnos cuyos errores no sean significativos. Por el contrario, aquellos cuyas dificultades sean notables, deberán iniciar una recuperación de los aspectos deficientes. Cuando el profesor lo estime oportuno realizará una nueva prueba a aquellos alumnos en que se detecten progresos a fin de constatar éstos ■

Diagnóstico de la Lectura Expresiva

FICHA CONTROL DE LECTURA EXPRESIVA

Alumno
Curso Fecha

1. VOZ (Señalar con una cruz las características adecuadas)
MONÓTONA ☐ APAGADA ☐ CHILLONA ☐ TRUNCADA ☐ NORMAL ☐

2. PRONUNCIACIÓN: Silábica correcta
.....

3. RITMO:
CONSTANTE ☐ RÁPIDO ☐ LENTO ☐ DISCONTINUO ☐

4. PAUSAS: HACE ☐ NO HACE ☐
PUNTOS ☐ COMAS ☐
ACENTOS: Anotar fallos concretos

5. SIGNOS DE ENTONACIÓN
INTERROGACIÓN ☐ ADMIRACIÓN ☐ PUNTOS SUSPENSIVOS ☐

6. DEFECTOS DE DICCIÓN
INVERSIÓN DE PALABRAS ☐ CONFUSIÓN DE SONIDOS ☐
OMISIÓN DE SONIDOS ☐ CAMBIO DE PALABRAS ☐
OMISIÓN DE PALABRAS ☐ REPETICIÓN DE SONIDOS, (Silabas o palabras) ☐

7. ACTITUD FÍSICA

SUELTO ☐ ENVARADO ☐ SE MUEVE ☐
SIGUE CON EL DEDO ☐ TUERCE LA CABEZA ☐
ACERCA MUCHO LOS OJOS AL TEXTO ☐

8. EXPRESIVIDAD:

NULA ☐ PASABLE ☐ BUENA ☐
EXCESIVA ☐ NORMAL ☐

9. COMPRENSIÓN LECTORA (Breve comentario sobre el grado de comprensión):

MANERA DE TRANSMITIRLA:

FLUIDA ☐ ENTRECORTADA ☐ TITUBEANTE ☐

10. VELOCIDAD LECTORA (Palabras por minuto):

¹ La medida de la capacidad de comprensión solo se trata a nivel indicativo por entender que no es éste el objetivo primordial de la prueba

IV.^a Semana de Extremadura

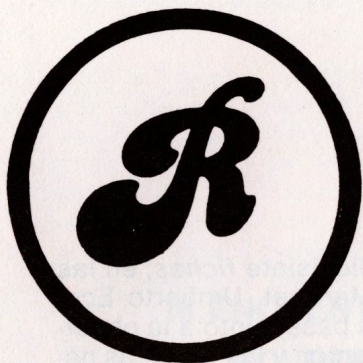
Con asistencia de unos diez mil niños se celebró, en Guadalupe, el acto de convivencia regional de la IV.^a Semana de Extremadura. A pesar

de la intensa lluvia los escolares, auténticos protagonistas de la Semana, efectuaron la ofrenda floral a la Patrona de Extremadura. Este fue el único



acto de los programas que se llevó a efecto pues, debido al intenso aguacero, hubo de suspenderse el acto de convivencia. Entre chaparrón y chaparrón desfilaron las «majoretas», se bailaron jotas, se cantó *El Redoble* y... vuelta a casa.

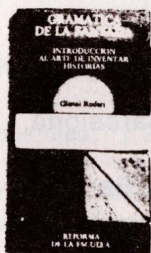
La V.^a edición de la *Semana de Extremadura* ya está en marcha. Se ha convocado el *Concurso de Unidades Didácticas* y se trabaja, por parte del I.C.E., en la programación de actividades a desarrollar en esta V.^a *Semana de Extremadura*.



reseñas

Gianni Rodari y su "Gramática de la Fantasía"

- Manuel Fernández -



«Si tuviésemos una Fantástica, como hay una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar». Esta frase la escribía Novalis en su obra «Fragmentos» en el siglo XVIII. Ahora dos siglos más tarde, ya tenemos la Fantástica con la que soñaba Novalis; porque «Gramática de la Fantasía», de Gianni Rodari, es eso: una gramática, unas normas sobre las que basarse para construir historias fantásticas. Pero no es sólo eso; es mucho más este apasionante libro, escrito *para ser usado más que leído*, según palabras de su propio autor.

Gianni Rodari (maestro, periodista, escritor) ha muerto hace ahora poco más de un año en su Italia natal. Todos los niños del mundo han perdido a un gran inventor de historias; todos los padres y maestros del mundo hemos perdido una manera de enriquecer nuestro diálogo con hijos y alumnos. Nos queda a todos su ejemplo de dedicación e investigación sobre el lenguaje de y para los niños y su obra, numerosísima, fruto de esa dedicación e investigación.

Podemos considerar que los escritos de Rodari son de tres tipos: los puramente periodísticos, las historias (cuentos) para niños y los dirigidos a los educadores. Dentro de este último grupo se encuentra «Gramática de la Fantasía»; un libro rico en propuestas, riguroso y a la vez libre y divertido; un libro fruto de investigaciones profundas sobre la narrativa, sobre el lenguaje de los niños, sobre el valor de la palabra como liberadora y transformadora de la persona; un libro en el que de manera maravillosa nos introduce en el mundo de la «Fantástica» y nos propone métodos y herramientas para crear y elaborar historias para y con los niños.

Nació «Gramática de la Fantasía» como la reelaboración de las charlas que Rodari había dado en Reggio Emilia en 1972 a un grupo de maestros sobre *la función de la imaginación, técnicas para estimularla, forma de comunicar todas estas técnicas y convertirlas en un instrumento para la educación lingüística (aunque no sólo en eso) de los niños*.

En el libro nos presenta Rodari, a través de sus cuarenta y cinco capítulos, una serie de *juegos de lenguaje* que van desde asociaciones de palabras (por el sonido, por el significado, por la rima, por el número de letras, etc.) hasta la creación de historias que parten de una palabra o de una frase o de una idea, pasando por el análisis y reelaboración o recreación de fábulas, cuentos clásicos, tradiciones, juegos infantiles... Y mezclado con todo ello, entre juego y juego, nos va desgranando su ideología pedagógica:

- El niño no es un consumidor de cultura, es un productor de valores y de cultura.
- El maestro es un animador, un promotor de la actividad del niño.
- Creatividad en todas las materias, en toda la escuela.
- Una mente que siempre trabaja, siempre interroga.
- Lograr en el niño una mente capaz de juicio autónomo e independiente, que maneje objetos y conceptos sin ser conformista.
- En el fondo, sólo hay una materia: la realidad.

De todos estos presupuestos pedagógicos (en esencia los de una escuela activa y popular), se deducen sus afirmaciones con respecto al valor de la fantasía en la educación: «*La imaginación tiene que ocupar un lugar destacado en la educación; para la formación de un hombre completo, de una mente abierta a todas las direcciones, incluida la del futuro, es indispensable una imaginación robusta; la sociedad necesita hombres creativos que sepan usar su imaginación. La fantasía es un instrumento más para conocer la realidad, analizarla, aproximarse a ella; jugar con las palabras y con las imágenes no es la única manera que los niños tienen para aproximarse a la realidad, pero esta manera significa apoderarse de las palabras y de las cosas*».



Al final del libro, en el último capítulo, nos presenta Rodari diecisiete *fichas*, en las que comenta una serie de citas de libros y autores (Novalis, Martinet, Umberto Eco, Wallon, Jakobson, Dewey, Alfieri, Passatore, etc.) que han sido la base, junto a la observación y el trabajo con los niños, de sus estudios sobre la imaginación y las técnicas para estimularla. Son estos comentarios breves, concisos, pero altamente clarificadores, los que mejor nos muestran su ideología y su profundo conocimiento de los niños, de su lenguaje, de la narrativa, de la psicología, de la antropología.

En resumen, «Gramática de la Fantasía» es un libro que, además de estar escrito en un lenguaje fluido, ameno, poético, nos muestra una forma nueva de descubrir el lenguaje, una forma nueva de ver las cosas, una nueva visión del mundo y, sobre todo, una propuesta para enriquecer de estímulos el ambiente en orden a mejorarlo.

BIBLIOGRAFÍA EN CASTELLANO DE RODARI:

Cuentos por teléfono. Editorial Juventud. Barcelona, 1973.

Jip en el televisor. Editorial Lumen. Barcelona, 1976 y Editorial Gaya Ciencia. Barcelona, 1976.

Gramática de la Fantasía. Editorial Avance, 1976 y Edit. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979.

La Góndola fantasma. Editorial Bruguera.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

«Apuntes para una escuela de la creatividad» (G. Rodari). Artículo en *Perspectiva Escolar* n.º 30.

«La imaginación en la literatura infantil» (G. Rodari). Artículo en *Perspectiva Escolar* n.º 43 y *Cuadernos de Pedagogía* n.º 74.

«Sobre Gianni Rodari» (A. Lisson). Artículo en *Perspectiva Escolar* n.º 49.

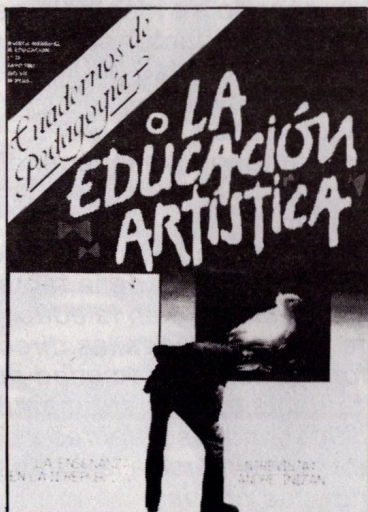
«En la muerte de Gianni Rodari». Reseña en *Reforma de la Escuela* n.º 20.

«El valor de inventar» (F. Tonucci). Artículo en *Reforma de la Escuela* n.º 21.

«La filología viviente de Rodari», «Cuento, sinsentido y gramática en Rodari» y «Notas para un estudio sobre la obra educativa de Rodari» (Nicola Sisiliani de Camis). Artículos en *Colaboración* n.º 25.

"Cuadernos de Pedagogías"

nº 77. Mayo 1981.



El número de mayo de *Cuadernos* aborda como tema del mes *la educación artística* y en él aparecen una serie de artículos que tratan del nuevo modo de entender la educación artística; artículos que, por otra parte, sirven como sencillo homenaje a Picasso en su centenario. En este número aparece también una entrevista a André Inizán, Director del Departamento de Psicología de la Universidad F. Rabelais, en Tours (Francia) y creador de un artículo sobre *La enseñanza en la II República*, de Mariano Pérez Galán, gran estudioso del tema y otro que trata del *Informe al Club de Roma sobre Aprendizaje*. El número se completa con las secciones habituales de experiencias y prácticas educativas, de aula de papel, de política educativa, etc.

"Una madre acusa a la escuela"

Cristina Santa-Ana

Ed. Popular. Madrid, 1980



Es un libro escrito por una madre de Vallecas, que fue un tiempo profesora de Instituto, va dirigido fundamentalmente a los padres de niños de E.G.B., B.U.P. La autora pretende hacerse eco de la voz de los niños, llevarnos a una reflexión sobre el sistema educativo al que acusa de *«no contribuir a la felicidad de nuestros hijos, de no encaminarles casi nunca a encontrar su corazón y aptitud para hacer con alegría aquello que les gusta, y con ello ganarse el pan de cada día»*.

Es, por tanto, un libro donde se hace un análisis, quizá muy personal, de la realidad educativa, tratando temas diversos como: alumnos apáticos, los exámenes, el suspenso, el profesor, reformatión/educación, el orden, la disciplina... aportando algunos datos sobre resultados escolares de una escuela, de un instituto de su barrio.

El libro nos ayuda a plantearnos algunos interrogantes sobre la escuela que vivimos y puede ser útil para que los maestros veamos con otra óptica nuestra labor cotidiana escolar.

"Nuevas técnicas didácticas"

Bruno Ciari

Ed. Sudamericanas S.A. Madrid, 1967

Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1981



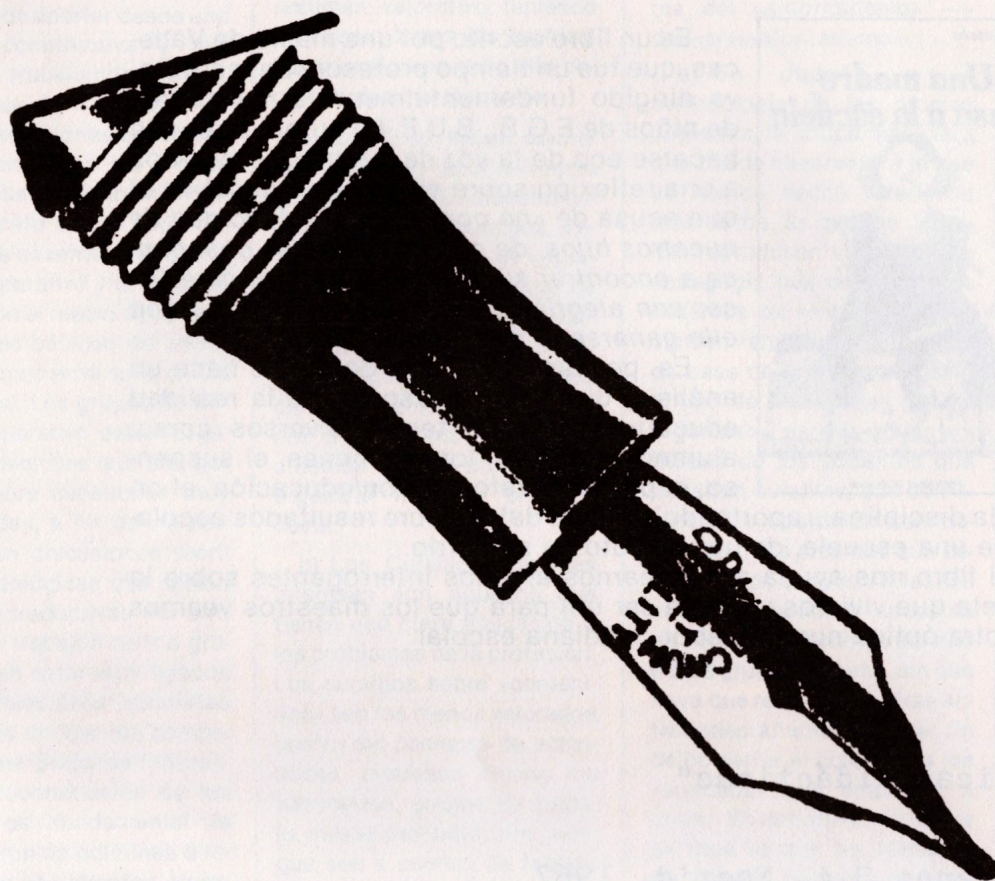
Este libro de Bruno Ciari (1923-1970) es un texto clásico entre los maestros italianos. En español se publicó en 1967 y ahora acaba de aparecer una nueva edición de «Reforma de la Escuela», lo que es de agradecer porque es un libro que ayuda a los maestros a afrontar las pequeñas dificultades cotidianas de la vida de la escuela. Trata de ofrecer una serie de nuevas técnicas, es decir, se plantea el problema de *cómo se enseña*, o mejor, de *cómo se ayuda al niño a formar las capacidades intelectuales y morales propias, a conquistar una primera y orgánica visión del mundo y determinadas habilidades instrumentales*.

Hablar de *técnicas* no significa para Ciari, miembro que fue del MCEP italiano, abandonar los fines y valores sobre los que se fundamenta la obra educativa. Las técnicas, según afirma, no son otra cosa que la realización de los valores, los cuales no existen absolutamente *por sí*, sino en cuanto *se actualizan* en la vida de la escuela. Ellas son, por tanto, medio y fin al mismo tiempo. O se aceptan en esta unidad sintética o se destruyen.

Bruno Ciari plantea también un proyecto pedagógico que se centra en la noción de escuela-comunidad, donde el niño es protagonista y el maestro es un dinamizador de cultura y actividades.

Las técnicas que se desarrollan en el libro son: el conocimiento del niño, el dibujo y la pintura, la formación de la comunidad escolar, la lengua, el problema de la investigación científica y las matemáticas.

En conclusión, un libro de sumo interés para todo el que luche por una renovación pedagógica y por una transformación de la realidad escolar.



LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR

Grupo Freinet de Cáceres

Dos de las columnas sobre las que se asienta la Pedagogía Freinet son: la cooperación y la expresión libre del niño.

Es posible llevar a cabo un trabajo cooperativo y potenciar la expresión libre en el ámbito de la clase o del grupo escolar, pero hay que tener en cuenta:

- Que nuestras posibilida-

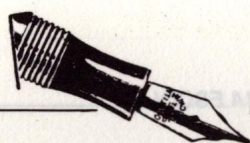
des de cooperación son mucho más amplias y que no debemos limitarnos al medio concreto en que nos movemos.

- Que cuando el niño expresa libremente algo lo hace porque desea comunicarse con otros, porque siente necesidad de hacer llegar hasta los demás sus pensamientos, sus experiencias, su vida. Esa comunicación se dirige básicamente hacia los que están más próximos

a él (sus compañeros de clase), pero adquiere especiales dimensiones cuando trasciende del grupo de la clase, de la escuela y del pueblo.

Este camino nos lo abre la **correspondencia escolar**.

No podemos encerrarnos dentro de nuestras escuelas. Tenemos que abrirlas, para que nuestro pueblo, nuestras gentes y los problemas de nuestro medio entren en ella y para que



nosotros podamos salir a conocer, a investigar y a llegar hasta las personas y las cosas.

Pero eso no es suficiente, necesitamos abrirnos más todavía para comunicarnos con otros que están más lejos, para conocerlos, para darnos a conocer y para trabajar juntos.

Sobre estas bases se establecen los contactos entre niños de escuelas situadas en medios geográficos diferentes y que se desarrollan a través de la correspondencia escolar y de

elaborada colectivamente por todos los niños de la clase y va dirigida a todos los niños de la clase con la que se mantiene contacto. A la carta acompañan trabajos, consultas, informaciones... realizados colectiva o individualmente.

En el caso de la correspondencia individual cada niño se escribe con otro, que es su correspondiente. Acompaña igualmente su carta con trabajos generalmente realizados por él mismo.

nos no tenían ninguna experiencia en este sentido, pero sí tenían referencias de otros compañeros que lo habían practicado. Estas referencias habían hecho que despertara en ellos el suficiente interés como para que, habiendo apenas comenzado el curso, se propusiera en una asamblea la puesta en marcha de la correspondencia. Sobra decir que la propuesta fue aprobada por unanimidad.

Se eligió la modalidad de

Alagón, 30 de noviembre

¡Hola, amigos de la Garganta! Hemos recibido vuestra carta. Nos gustaron mucho vuestros textos y dibujos.

El otro día jugamos a fútbol con los de cuarto. ^{un paquete} Decían que nos iban a meter, pero les ganamos por dos a cero. Cuando acabamos estaban cabreados.

Tenemos en la escuela un cartel en el que pone FELICITO, CRITICO y PROPONGO. En él escribimos lo que nos parece. Luego los viernes lo discutimos en la asamblea. Hay es viernes y lo haremos.

Un día elegimos de tesoreros a Carlos y a Mela que son los que llevan las cuentas de los gastos que hacemos.

Hay están copiando la carta Vity y Tony. ¿Os gustaron nuestros textos y dibujos? Hay os mandaremos más.

Se han estropeado los motores y no hay agua en el pueblo. La gente va al río a por agua.

Se ha estropeado también el proyector de los diapositivas y la imprenta.

¡Hasta la próxima semana!

La Garganta, 6 de Diciembre de 1979

¡Hola, amigos! ¿Qué tal estáis? Nosotros bien. También nos han gustado vuestros textos y dibujos. Nosotros tenemos también puestas 3 cartelas en la puerta. Pone: critico, felicito y propongo. Mañana hacemos la asamblea.

Anselmo, Leoncio y Maribel son los tesoreros.

Después de vacaciones se rán otros.

Hoy están copiando la carta Laura y Valetín.

¿Qué motores son los que se han estropeado y cómo funcionan?

En nuestro pueblo han abierto un autoservicio que se llama Mary Carmen.

Ayer fuimos de paseo para la piscina. Jugamos al escondite, al flautista de Hamelin... Trajimos piedras para pintar las.

Os mandamos textos libres y dibujos.

¡Hasta la próxima semana!

los viajes de intercambio.

LA CORRESPONDENCIA EN NUESTRAS ESCUELAS

Desde hace varios años mantenemos correspondencia entre distintas escuelas. Ha ido apareciendo de forma espontánea y se ha desarrollado de forma variada.

Venimos practicando dos modalidades de correspondencia: colectiva e individual.

En el primer caso la carta es

Es evidente que estas dos modalidades de correspondencia no se excluyen sino que por el contrario se complementan y por ello en muchos casos se practican simultáneamente.

A modo de ejemplo vamos a referirnos a la correspondencia que se ha llevado a cabo entre los niños de segundo y tercero de La Garganta (los dos cursos estaban en la misma clase) con los niños de tercero de Alagón durante el curso pasado.

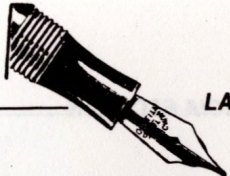
La mayor parte de estos ni-

correspondencia colectiva atendiendo a tres razones:

- Había diferencia en las edades (niños de segundo y tercero en una clase y niños de tercero en la otra, algunos con más edad de la que corresponde a ese nivel).

- Los grupos estaban formados por distinto número de niños (17 y 24). No obstante este es un inconveniente al que no es difícil encontrar solución.

- Pensamos que la correspondencia colectiva podía ser



un primer paso que nos llevaría posteriormente a la correspondencia individual (como efectivamente sucedió).

Las cartas eran escritas por todos los niños de la clase. Cada uno sugería lo que quería comunicar a sus amigos, se daba forma a esa idea y dos niños lo iban copiando. Una copia se enviaba y la otra se archivaba en clase.

En algunas ocasiones un grupo de cinco o seis niños elaboraba previamente un borrador de carta que era revisado por todos y completado con nuevas ideas.

Acompañaban siempre a la carta textos libres, dibujos y otros trabajos:

- En algunos casos se trataba de problemas (véase el artículo «El cálculo vivo», aparecido en el número 1 de esta revista).

- En otras ocasiones eran resultados de trabajos realizados en clase.

- Otras veces (y a esto le dábamos especial importancia) tenían que dar contestación a cuestiones planteadas en la carta recibida.

En la carta del 6 de diciembre preguntaban —por ejemplo— los niños de La Garganta refiriéndose a la falta de agua en Alagón «¿Qué motores son los que se han estropeado?». Ninguno de los que estábamos en la clase sabía dar una explicación clara a esta pregunta (los motores que bombean el agua del río que están lejos del pueblo). Hubo pues que organizar un grupo de trabajo que se dirigió al lugar en que se encuentran, dibujó las instalaciones, entrevistó al encargado... y con todo ello preparó un informe que, tras ser discutido en clase, fue enviado a los amigos en la próxima carta.

Algo parecido ocurrió cuando los niños de Alagón pedían información sobre el autoservicio (en Alagón no hay ninguno), sobre el juego «El flautista de Hamelín»....

Vemos pues como a través de la correspondencia se están acercando los dos pueblos, se están viviendo conjuntamente los problemas de uno y otro me-

dio y se están potenciando la expresión libre y el trabajo cooperativo.

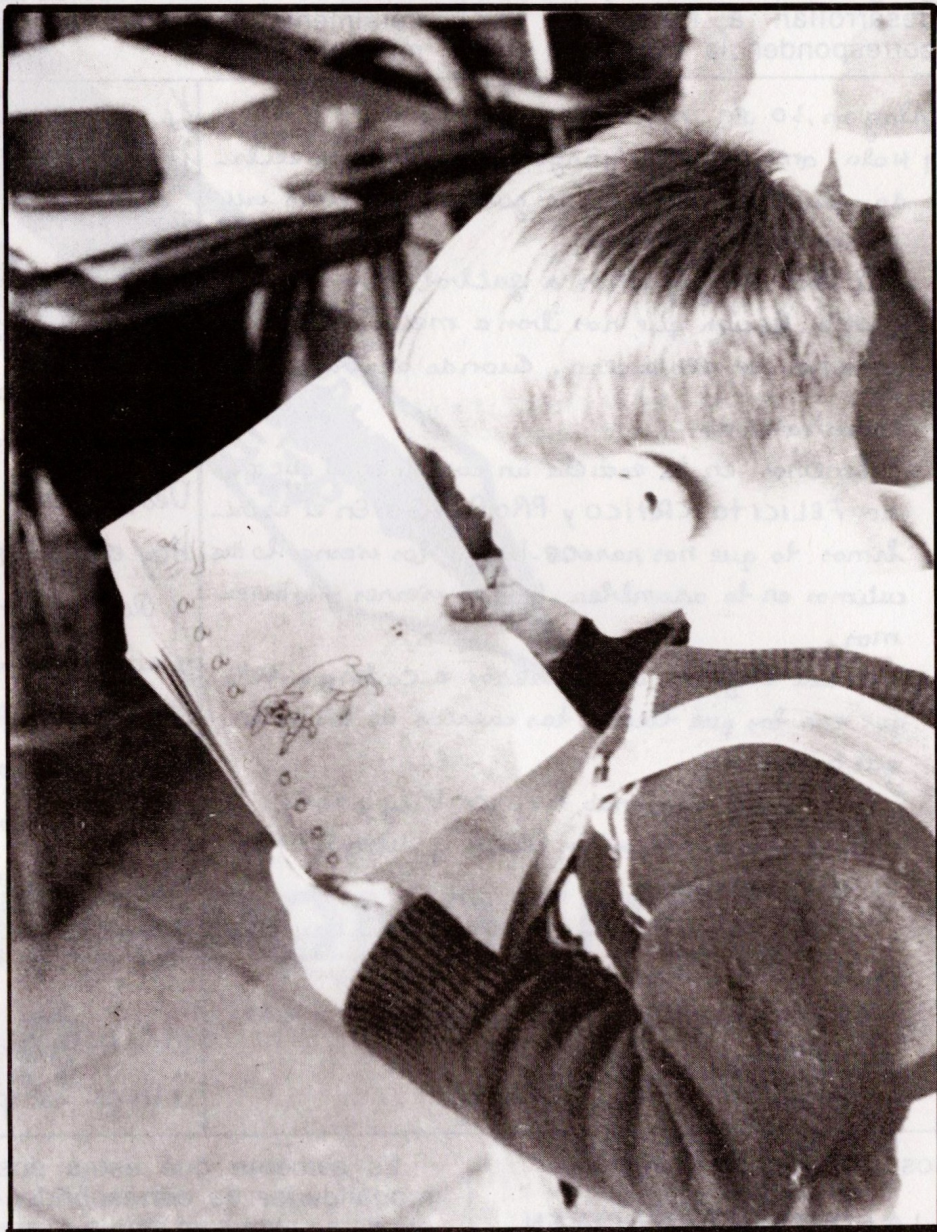
Tras estos contactos por carta y alguno a través del teléfono vinieron los viajes de intercambio. En el mes de abril los niños de La Garganta visitaron a los de Alagón y en el mes de junio estos hicieron el viaje a La Garganta.

Aparte de señalar que fueron

La valoración que hacemos de esta y otras experiencias que hemos tenido en la práctica de la correspondencia escolar es muy positiva y hemos podido comprobar que complementa y potencia otras de las técnicas que Freinet y el Movimiento Cooperativo han elaborado.

BIBLIOGRAFÍA:

- Rvta. Colaboración del



dos jornadas vividas con enorme ilusión por parte de los niños queremos señalar:

- Que del contacto personal entre ellos surgió la correspondencia individual.

- Que hicieron posible el contacto entre los padres de los niños de uno y otro pueblo (algunos de desplazaron ese mismo día acompañando a sus hijos).

M.C.E.P. n.º 25. Publicaciones del M.C.E.P. Aptdo. 2085, Granada.

- *Las correspondencias escolares*. Colecc. B.E.M. n.º 20, Ed. Laia.

- Rafols, Josep. «Correspondencia escolar - Reflexión sobre una experiencia». *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 12.

- «¿Qué es... La correspondencia escolar?». *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 38.

TECNICAS DE IMPRESION EN LA ESCUELA LA IMPRENTA*

LA IMPRENTA EN LA ESCUELA

La imprenta no es un fin en si mismo dentro de la escuela, es un medio del cual nos servimos para dar salida a la vida, sentimientos, pensamientos e interioridades del niño, es un medio que, además, posibilita y ayuda al niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura, jugando un papel clave, ya veremos más tarde como se traduce esa idea en la práctica.

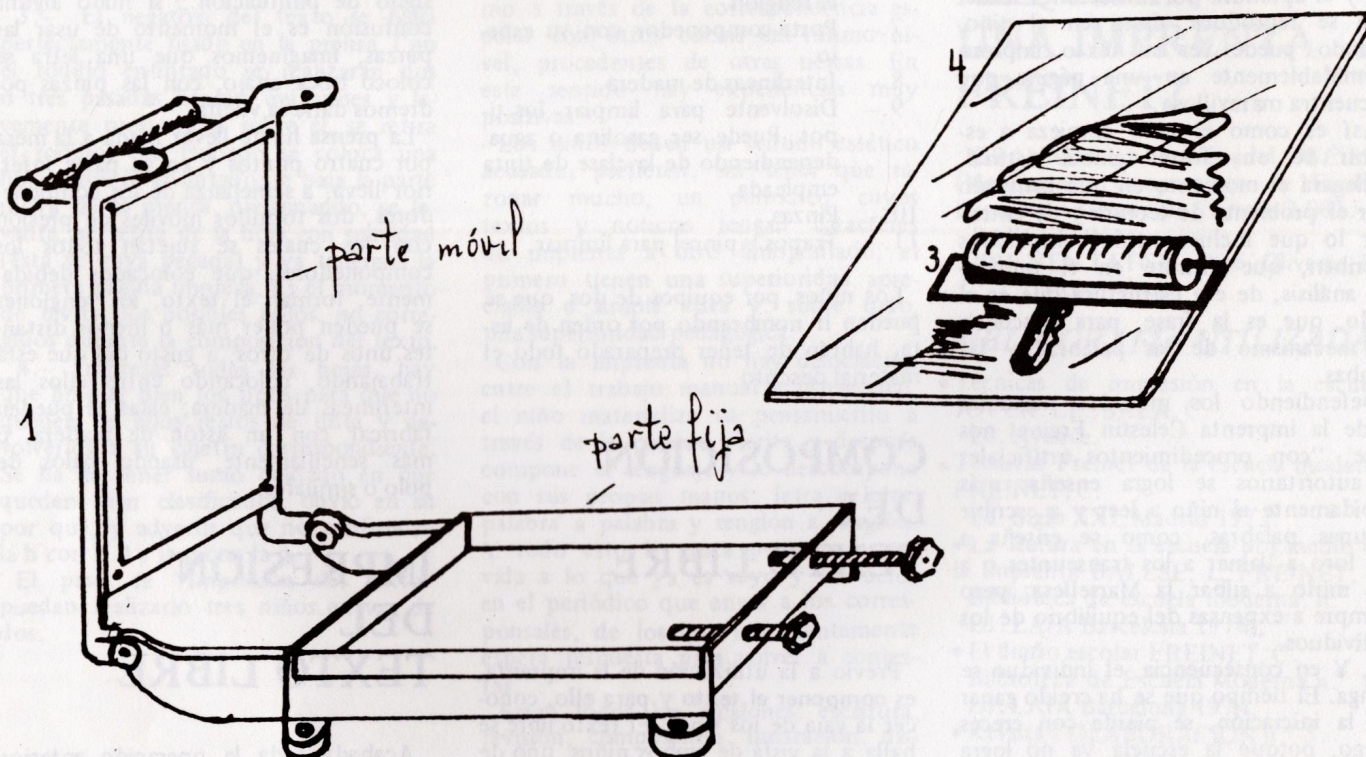
Los militantes pedagógicos pensamos que la frase: "No separar la escuela de la vida" hay que convertirla en realidad en nuestras clases y por eso aceptamos que el niño, y se lo pedimos, nos hable de lo que ve, de lo

que le llama la atención o le hace gracia, es decir, que se expresa libremente, tanto en el lenguaje oral como escrito y así es como a nuestras clases llega la vida, donde se estudia y trabaja según los centros de interés de los niños. A la clase llegan textos mejor o peor hechos, donde cada niño, según su sensibilidad, expresa algo de su vida o de su entorno a la medida de sus criterios y la clase se convierte en el laboratorio donde todo ello se estudia y trabaja. Pero no es bueno que los logros alcanzados se queden en la clase, deben salir nuevamente hacia el exterior, comunicándolos a través de los niños. Nosotros ponemos al niño en el centro de la clase y todo lo demás son útiles que ayudan al niño a desarrollarse. El niño será quien por tanteo experimental construi-

rá su propia personalidad y cultura, y nosotros, los maestros, quienes le ayudaremos a que ese proceso ascendente lo realicen, dándole pistas y posibilidades para que superen los obstáculos que vayan encontrando. Todo ha de estar en función del niño, incluso la estructura de la clase.

Es en este contexto donde se encuentra sentido a la imprenta dentro de la escuela. El niño, como ser humano, es comunicativo, desea ser entendido y comprendido y, por tanto, aspira a que su comunicación trascienda. Cuando está aprendiendo a leer y escribir por el método global natural la imprenta es un medio importante.

El niño ha escrito un texto (con fallos, por supuesto), cuando ha sido corregido y lo ve impreso en una nueva hoja, se siente muy identificado y lo graba



* Tomado de la revista T.E. (Trabajadores de la Enseñanza) de la Federación de Enseñanza de CCOO

globalmente en su cerebro, y lleno de satisfacción quiere que todos lo vean y lo lean. Empezó a escribirlo, en un principio, sin reconocer las partes (letras, sílabas, palabras) del todo (frase), por separado o fuera de su contexto. Así comienza para él un proceso que ya no tiene fin el proceso de la comunicación escrita.

La imprenta ha jugado el papel que jugó la madre, o el padre, cuando ese mismo niño tenía dos años y estos le repetían al niño, en un lenguaje habla-

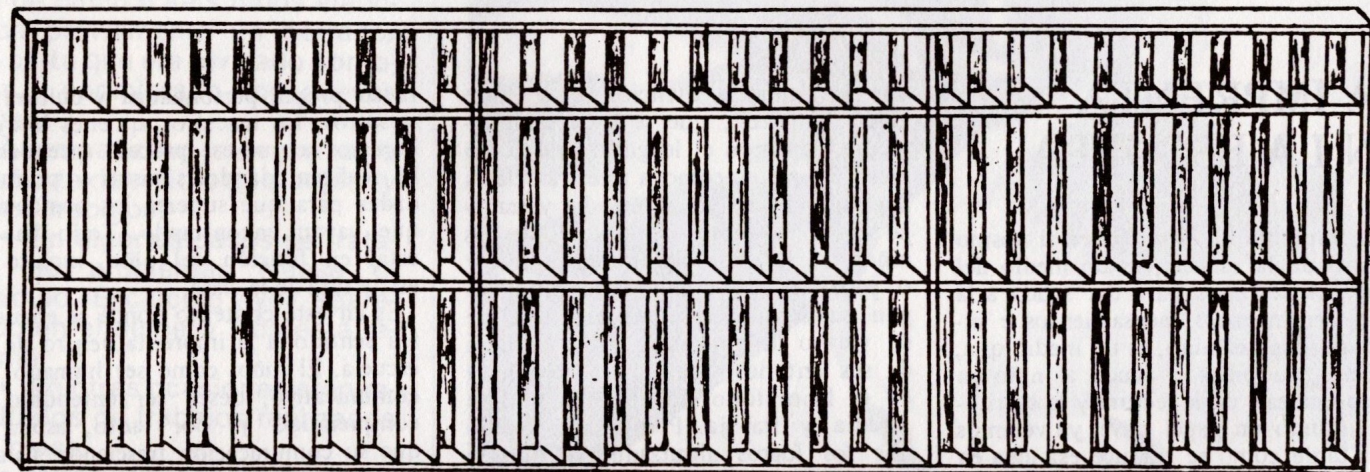
¿COMO ES UNA IMPRENTA FREINET?

Material de que consta:

- 1.— Prensa.
- 2.— Caja de clasificación de tipos o letras.
- 3.— Rodillo de goma para entintar.
- 4.— Superficie lisa sobre la que se

Repleto de tipos el primer compoedor, se presionan estos por el tornillo de sujección adjunto y se lleva a la prensa, teniendo así el primer renglón impreso. A este primer renglón le sucederán los demás, mediante operaciones idénticas, hasta acabar el texto elegido.

La operación de componer es minuciosa y lenta, aunque no aburrida, y es fácil confundirse al principio. La función del espejo es ver el renglón tal y como saldría ya impreso. Tén-



do correcto lo que él indirectamente pronunciaba, o expresaba, la misma alegría e identificación que el niño sentía cuando su madre le pronunciaba e interpretaba pacientemente, sin regañarle, no había por qué, sus propias frases y él aprendía por imitación. Esa alegría se reproduce ahora en el niño, cuando puede ver su texto impreso formidablemente en una página que encuentra maravillosa.

Así es como el niño empieza a escribir de una forma global natural, y llegará el momento en que intrigado por el problema de lectura y de entender lo que incluso otros compañeros escriben, que entrará en el proceso de análisis, de esa estructura que es el todo, que es la frase, para descubrir el mecanismo de las palabras y las sílabas.

Defendiendo los métodos naturales y de la imprenta Celestin Freinet nos dice: "con procedimientos artificiales y autoritarios se logra enseñar más rápidamente al niño a leer y a escribir algunas palabras, como se enseña a un loro a llamar a los transeúntes o a un mirlo a silbar la Marsellesa; pero siempre a expensas del equilibrio de los individuos..."

"... Y en consecuencia, el individuo se venga. El tiempo que se ha creído ganar en la iniciación, se pierde con creces luego, porque la escuela ya no logra restablecer el equilibrio, rehacer los íntimos lazos que hacen de la lectura una expresión y no una eterna y desesperante lección..."

esparce la tinta. Puede ser un cristal.

- 5.— Tinta de imprenta.
- 6.— Compoedores. En un extremo llevan unos tornillos para fijar los tipos, una vez compuestos el renglón.
- 7.— Porta-compoedor con su espejo.
- 8.— Interlineas de madera.
- 9.— Disolvente para limpiar los tipos. Puede ser gasolina o agua, dependiendo de la clase de tinta empleada.
- 10.— Pinzas.
- 11.— Trapos y pincel para limpiar.

Los niños, por equipos de dos, que se pueden ir nombrando por orden de lista, habrán de tener preparado todo el material descrito.

COMPOSICION DEL TEXTO LIBRE

Previo a la utilización de la imprenta, es **componer el texto** y para ello, conocer la caja de los tipos. El texto libre se halla a la vista de ambos niños, uno de ellos tendrá entre las manos el **porta-compoedor** con el **compoedor** y el **espejo**, para ir colocando los **tipos** (letras) que el otro niño le irá dando.

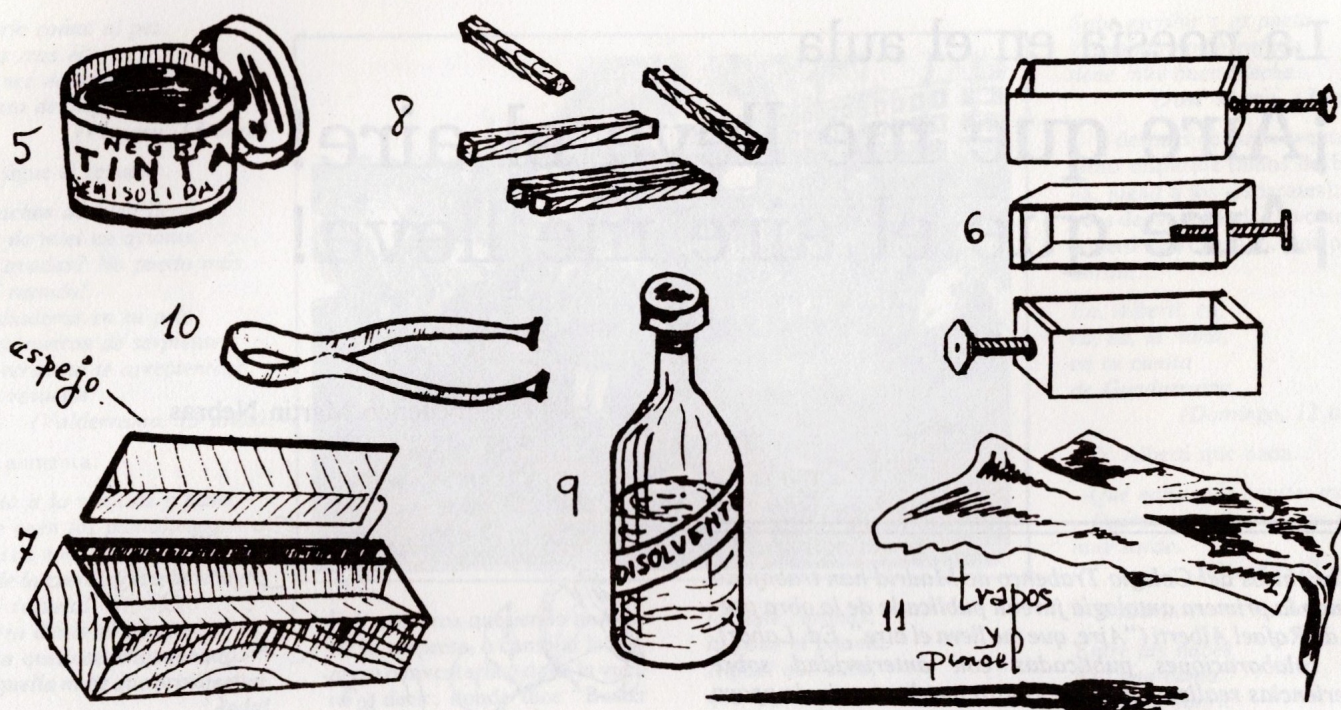
gase en cuenta que al componer vamos realizando el negativo de lo que luego veremos en el papel impreso, en el espejo podemos apreciar la colocación correcta o incorrecta de las letras, si falta o sobra alguna o algún signo de puntuación... si hubo alguna confusión es el momento de usar las pinzas, imaginemos que una letra se colocó boca abajo, con las pinzas podremos darle la vuelta.

La prensa ha de llevar fijada a la mesa por cuatro puntos y en su parte inferior lleva, a semejanza de los compoedores, dos tornillos móviles de presión con los cuales se sujetan todos los compoedores, que colocados debidamente, forman el texto, los renglones se pueden poner más o menos distantes unos de otros, a gusto del que está trabajando, colocando entre ellos las interlineas de madera; estas se pueden fabricar con un listón de madera, o más sencillamente, usando palos de polo o similares.

IMPRESION DEL TEXTO LIBRE

Acabada toda la operación anterior, llega la de imprimir propiamente dicha. Es la más interesante y para ello:

- 1.— Se traerán, contadas, las hojas a imprimir. Siempre alguna de más,



por las que se puedan estropear.

2.— Se echará tinta en el cristal, no mucha, y se batirá muy bien con el rodillo, hasta que se haya extendido y quede una película muy fina y uniforme. Esta operación es muy importante, la experiencia nos dará la medida de la tinta que hay que echar, piénsese en los inconvenientes de que haya excesiva tinta o poca.

3.— El negativo del texto se halla perfectamente fijado en la prensa. Con el rodillo entintado se realizarán dos o tres pasadas ligeras, uniformes y levemente presionadas sobre él, se retira el rodillo; con cuidado se coloca una hoja sobre lo entintado; se baja la parte móvil de la prensa, presionando, se levanta, se retira de la hoja con suavidad (ésta se haya pegada) y ya tenemos la primera página impresa. Es el momento de revisar los posibles fallos, no corregidos durante la composición del texto.

4.— Impresas todas las hojas, hay que limpiar bien los tipos para que no queden en ellos restos de tinta y devolverlos a su cajetín correspondiente. Se ha de tener sumo cuidado en que queden bien clasificados, obvio en su por qué, y advertir que no confundan la **b** con la **d** y la **p** con la **q**.

El paso de "Impresión del texto" pueden realizarlo tres niños en vez de dos.

EN EL DIARIO ESCOLAR

En las clases donde se trabaje con el texto libre, se llegaría al cansancio del mismo, si a éste no se le da una salida racional; es necesario el diario o periódico escolar y el intercambio del mismo a través de la correspondencia escolar con otros cursos del mismo nivel, procedentes de otras tierras. En este sentido hay experiencias muy positivas.

Los niños tienen un sentido estético acusado, prefieren, sin tener que razonar mucho, un periódico cuyos textos y noticias tengan caracteres de imprenta a otro limografiado; el primero tienen una superioridad apreciable a simple vista y, sobre todo, una superioridad pedagógica.

Con la imprenta no hay disociación entre el trabajo manual e intelectual, el niño materializa su pensamiento a través de la palabra escrita y después compone el lenguaje y lo descompone con sus propias manos: letra a letra, palabra a palabra y renglón a renglón. Y todo esto le gusta pues da nueva vida a lo que ya es suyo y lo vuelca en el periódico que envía a los correspondientes, de los que impacientemente espera respuesta para volver a contestar.

Están todos los escalones: escritura, revisión, composición, ilustración, disposición en la prensa, entintado, tirada, compaginación, grapa. Es precisamente esta continuidad artesanal lo esencial del alcance pedagógico de la

la imprenta en la escuela. Corrige lo que de irracional hay en la creencia de que otros pueden crear para nosotros nuestra propia cultura.

¿DONDE SE PUEDE ADQUIRIR UNA IMPRENTA FREINET?

GRANADA, a través del M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) Apartado de Correos 2.085.

BARCELONA:
APRE.NEN.TATGE., Pte. Oliveras 11,
3.º 2.ª (Hospitalet).

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- Técnicas de impresión en la escuela JOVER. LL., SALA, C.
Ed. Avance.
- Técnicas Freinet de la escuela moderna FREINET, C.
Ed. Siglo XXI, Madrid 1973.
- La lectura en la escuela por medio de la imprenta BALESE, L. FREINET, C.
Biblioteca de escuela moderna, n.º 14
Ed. LAIA Barcelona 1976.
- El diario escolar FREINET, C.
Biblioteca de Escuela Moderna n.º 17
Ed. LAIA Barcelona 1974.
- Revista COLABORACION n.º 5.

Paco Lujan
Comisión de Pedagogía de Madrid de
CC.OO.

APLICACION DE LA IMPRENTA

La poesía en el aula

¡Aire que me lleva el aire!

¡Aire que el aire me lleva!

Federico Martin Nebras

Los chicos del Colegio Trabenco de Madrid han trabajado a fondo la primera antología juvenil publicada de la obra poética de Rafael Alberti ("Aire, que me lleva el aire". Ed. Labor). Las colaboraciones publicadas con anterioridad sobre experiencias realizadas en ese centro pueden servir de apoyo para una mejor comprensión de su quehacer pedagógico. (Ver C. de P. n.º 48, diciembre 1978, "Taller de teatro, una experiencia", de Federico Martín; y C. de P. n.º 51, marzo 1979, "Colegio Trabenco", de Jaume Carbonell.)

Niños de España, montad en el aire. Niños de España, cabalgad en el aire. Vamos, todos al aire. Al aire. Al aire. Al aire, al aire, al aire...

Leed en el aire. Niños de España, leed, leed en el aire.

Niños de España, leer, leer, leer en el aire de la escuela, de la casa, de la calle. Niños de España, vamos a leer... y leamos ese "¡Aire, que me lleva el aire!" que nos acaba de regalar a todos Rafael.

Leer, niños de España. Leer (tocar el libro, después oler; tocar el libro, jugar con él; tocar el libro, después beber; tocar el libro, después leer).

Leer, niños de España, leed.

Leer, niños de España, montar en él después; leer niños de España, viajad siempre tras él. Leer niños de España; y cread después:

Coger, por ejemplo, el título, y el nombre de Rafael; y pensar y después mezclar, y dar vueltas y más vueltas y encontrar, fue nuestra suerte: Rafael en el aire, Rafael por el aire, Rafael entre el aire... Y creamos después:

Rafael hizo un zapato para guardar a su gato.
Y por el aire van los tres:
el zapato, el gato y él.

Y la alfombra de la alcoba,
una alfombra voladora.
La alfombra de Rafael.
Y hacen curvas en el aire,
borrachos de luna llena,
Burbujas en su melena.
¿De quién? De aquél.
Del tonto de Rafael.

(Valderrama, 13 años).

Y Rafael que decía:

Aire, que me lleva el mar.
Mar, que me lleva el aire.
(Teresa Martín, 13 años).

O Rafael (elíptico):

Por el aire
como una mariposa
arrancado de un laurel.
(Viaja sin billete)
sostenido de un cordel.
(José Camacho, 13 años).

Y el aire-mar:

Va remando Rafael,
empujado por el aire;
en su barca de papel.
Por remos tiene la barca,
una pluma y un clavel.
Todos la vienen a ver.
(Andrés Corpas, 13 años).

O el aire-juego:

Rafael en el aire
chupaba caramelos.
Un niño hacía lunas



de jabón en el suelo.
La Luna de la Tierra
sentía celos.
Las lunas de jabón
fueron haciendo
burbujas de caramelos.
(Francisco José, 13 años).

Y el aire-espejo:

El caballo monta que monta en
una nube de algodón.
¡A que no me coges tú!
El Sol se peina
con hielo los cabellos.
¡A que te cojo yo!
Todos están bajo
un paraguas
al que cantan una nana.
¡A que no me coges tú!
En un rincón Alberti
llora a la rana,
que quiere tener
un vestido de lana.
¡A que te cojo yo!
(Juan Nieto, 13 años).

O el aire-aire:

¡Aire, que me lleva el aire!
Descalzo el aire y sus vientos.
¡Aire, que me lleva el aire!

Rafael va por los aires
pechos le llevan adentro.
Silencio
¡Aire, que me lleva el aire!
Un caballo galopando,
cedros de finos pellejos.
¡Aire, que me lleva el aire!
Duerme en el aire un pañuelo.
(Manoli González, 14 años)

Y el aire-sorpresa:

Alberti, al verte soñé que
no me veías.
Y por el aire venías.
Al verte, Alberti, pensé que
me traías
lo de todos los días.
Alberti, al dejar Alberti, de verte
sentí
que no te acordabas de mí.
(Luis Ortiz, 13 años)

Niños de España, leed. Leed,
niños de España. Leer y cruzar
el libro y leer: ¡Qué revuelo!
(R. Alberti).

Y leyendo o cruzando el libro,
aprovechar cualquier protexto
para crear:
¡Qué revuelo!

Echarle coñac al pez.
Todos tras él.
Esta vez no escapará
el tonto de Rafael.
(Vinuesa, 13 años)

Y sigue el revuelo:
Borrachos de luna llena,
tarta de miel en ayunas.
¿Me ayudas? No puedo más.
¡Qué revuelo!
Por diadema en su pelo
cuatro metros de serpiente.
¿De veras no te arrepientes?
¡Qué revuelo!
(Valderrama, 13 años).

O aumenta:
Llama a la ventana y pasa.
Se le caen los pantalones,
tropezas con la ventana,
tira de la cuerda y cae la vinagre,
¡Qué revuelo!
Se tira desde el tejado.
Se ha quedado enganchado
en aquella nube que orina en un
dedal.
¡Ya lo tengo!
¡Qué revuelo!
(Rosa Gamero, 13 años).

Niños de España, leed, seguid
leyendo; seguid leyendo ese pre-
gón (R. Alberti) a los cuatro
vientos; y después cread; niños
de España, después de leer
cread:

Pregón,
Que desde arriba veo
una paloma en cueros.
Y al señor cura
recogiéndome dineros.
Una mujer con aceite.
¡Qué mareo!
Me voy volando
a otro pueblo.
Pero, ¡qué veo!
Un niño rechina los dientes
como rechina el viento.
(Oscar Puente, 12 años).

Y pregonad:
Por el mes de mayo,
martes, día 13,
a las veintitantas horas,
minuto 27.
Rafael volaba por la luna cre-
ciente.
(Soralla Terrero, 13 años).

O el niño que siempre prego-
nó, pero que nadie escuchó su
pregón:
Madre, al mar quiero ir
y de marinero vestir.
(Javier Fuentes, 11 años).

Y seguir cabalgando en el
libro y encontrar:
Buster Keaton busca
por el bosque a su novia
que es una verdadera vaca.
(R. Alberti).



Y nosotros queriendo aumen-
tar la sorpresa, o cambiar la sor-
presa o inventarla o darle la vuel-
ta y decir; donde dice "Buster
Keaton" veremos "Rafael o
Alberti"; donde leemos "bos-
ques" imaginamos "aire" y crea-
mos:

Rafael busca en el aire
a su novia
que es una verdadera vaca.
(Colectivo).

¿Vaca o paloma?
No te comprendo,
detrás de ti
un vuelo emprendo.
Cuando voy hacia ti,
me caigo y me quemó.
¿Vaca o paloma?
No te comprendo.
(Rafael, 12 años).

O Andrés que encontró esta
estructura:

Rafael que sube,
Rafael que baja.
Rafael que sube,
que baja,
que coge la vaca...

Pero Andrés no podía conti-
nuar o no sabía, pero sus compa-
ñeros siguieron...

Rafael que sube,
Rafael que baja.
Rafael que sube,
que baja,
que coge la vaca,
la peina, la toca.
Rafael que sube,
que baja,
que coge la vaca,
la sube a la nube,
la baja a la casa,
la besa, la abraza.
Rafael que sube,
Rafael que baja,
que coge la vaca,
la limpia la espalda,

la pone coronas,
la pone el pijama.
Rafael que sube,
que baja,
que coge la vaca,
la pone el pijama,
la mete en la cama,
y le canta una nana.
Rafael que sube,
Rafael que baja.
(Rosario García, 12 años).

Y...
Rafael que sube,
Rafael que baja,
que mira a la vaca
y la tumba en la hamaca.
Rafael que sube
Rafael que baja,
la hace una trenza,
la lleva de caza.
(Ester García, 12 años).

O la caza del disparate:

Esta baca se escribe
con b y no con v.
Es una baca muy alta,
aunque no usa tacones
ni calcetines.

Sabe escribir y es poeta.
Y cuando no se enfada
tiene muy buena leche.
(José María, 13 años).

Y después de tanta aventura y
tanto disparate (niños de Espa-
ña, jugad a los disparates); des-
pués de tantas andas y volandas,
Alberti está cansado, y no puede
dormir...

Ea, Alberti, ea,
ea, ea, la nana,
en tu cunita
de Guadarrama.
(Domingo, 12 años).

Y Alberti que nada...
—Qué nana más bonita, madre.
—Duérmete mi niño que ya es
muy tarde.
(Chechu, 13 años).

Todavía no se ha dormido...

Entre las nubes
hay una cama.
La cama sonríe
después de haber jugado
con los patines.
Entre las nubes
hay una cama.
La cama cierra los ojos
está cansada.
Entre las nubes
hay una cama.
Ya los cerró.
En el estanque
cantan las ranas
de dos en dos.
(Juan Nieto, 13 años).

Y después a jugar. Jugad,
niños de España, jugad. Y
Alberti que también jugó recor-
dó en Roma (ya era mayor) que
cuando niño también jugó a
("Esta es la llave de Roma, y
toma"). Y no olvidéis niños de
España, que aunque mayor vol-
vió a jugar, y escribió (escribir
también es un juego): Esta es la
llave de Roma...



Y nosotros hicimos lo mismo y aprovechando aquella vieja estructura, jugamos:

*Esta es la llave de Roma, y toma.
En Roma hay una calle,
en la calle hay un cordel,
en el cordel un ahorcado,
en el ahorcado un laurel.
En el laurel una dama,
en la dama un gran pastel,
en el pastel, Rafael.
Se cayó Rafael,
se cayó el gran pastel,
se cayó la dama,
se cayó el laurel,
se cayó el ahorcado,
se cayó el cordel,
y se cayó en la calle.
Y aquí tienes a Roma
con sus siete llaves.*

(Oscar Puente, 12 años).

Y hubo más juegos, y más caricias, y más carcajadas, por culpa de Rafael. No lo olvidéis niños de España, por culpa de Rafael.

Y hubo otros juegos, juegos al revés. Si Luis de Horna había hecho dibujos (bellísimos dibujos) por culpa de Rafael; nosotros ahora jugamos al revés: dijimos "no vale mirar el poema de Rafael", "ahora observemos los dibujos", "después leemos", "luego, leamos a Rafael", "¿comparemos?"...

(Dibujo de la contraportada).

*Un elefante de luna,
de lunaflor,
de flor montaña
y sol
cose la tela-dé-araña con algo-dón.*

(Josito, 13 años).

Y cose que cose...

—¿Elefantito, de qué color quieres la falda?

—De agua, de aire,
y de escarlata.

(José Mari, 13 años).

Y sigue cosiendo...

*La Luna borda un cabello
azul celeste.*

*Le está haciendo un vestido
al elefante del Este.*

*La Luna con la aguja
se ha pinchado.*

*Una gotita blanca
ha derramado.*

(Chechu, 13 años).

Y...

*A la Luna Luna
le ha dado un calambre
por eso tiene
los pelos de alambre.*

(Fátima, 12 años).

Y el bordado seguía...

*En el país donde los elefantes
calzan zapatos.*

*Los gatos pueden tener en casa
una niña.*

*La Luna cose en su delantal una
estrella caída.*

*Y los elefantes adornan
su trompa con una flor.*

(Camacho, 13 años).

Y terminó...

*El elefante quiso ser poeta de la
noche.*

*La Luna quería besarse con el
Sol.*

*Pero estaba comprometida con
el elefante.*

La rosa se han constipado.

Por ir diciendo por ahí

Y sonrisa por llanto...

Ahora que nadie me ve...

*beberé mi traje en un vaso de
marinero.*

*Descolgaré mi sed,
la pondré sobre la cama*

y me acostaré con ella.

Tiraré la almohada celosa

por la ventana;

*ya que nunca me supo amar al
atardecer*

ni cambió de color

por mí.

Mi almohada sigue blanca.

(José María, 13 años).



*que el cuello del elefante
es de pitimini.*

(Elisa, 13 años).

Y observamos también...

(Dibujo, pág. 43).

*Mi traje de marinero
olvidado en el ropero.*

*Se lo di a la Luna nueva
para guardarlo del miedo.*

*Con su gorro,
y sus galones.*

Mi traje de marinero.

(Pilar Rivas, 13 años).

Y...

*La Luna blanca
tiene miedo.*

*Y se ha colgado
un traje de marinero.*

(Lucía, 13 años).

Niños de España, leed. Niños de España, leed en el aire, jugad en el aire.

Niños de España, decidle a Alberti, que nos traiga más aire, y cantad: ¡Aire, que me lleva el aire!

¡Aire, que el aire me lleva!
Niños de España, cread.

Porque en...

nuestra escuela leer es nuestra gran tarea. Leer y leer. Pero leer, maestros de España, es jugar, esconder, lanzar, tocar, oler lo leído. Y digo lo leído porque se puede y se debe leer (jugar, esconder, lanzar...) el silencio, y el sonido; la mancha de la pared, y el mapa que está al

revés; y el tintero vacío, y el dedo que escribe en el aire..., y también se puede y se tiene que leer en los libros.

Roma...

y en Candeleda, y en Villarino de los Aires, y en los Espejos de la Reina, y en sus escuelas entran libros, pero rara vez salen, y vuelven a entrar, y a salir; y si entran, entran serios; y si salen, salen cansados (o enemigos de quien los lleva). Esto ya lo sabemos; y porque lo sabemos, cuando un libro entra en nuestra escuela lo recibimos con sorpresa, con mayúsculas, como nuevo y sentados en círculo (magia) y en el suelo (energía) nos pasamos el libro (lo tocamos). Si, como tocamos un mineral o una naranja. Y alguien dice: es suave, o blando, o pesa o es ligero. Otros guardan silencio...

Que toma...

y luego lo miramos (seguiremos estando en círculo y en el suelo) y alguien dice: es blanco, y otro dice: es anaranjado; algunos no dicen nada, pero todos sabemos que lo han mirado. Y después de mirado, lo acercamos a la nariz, o al oído, y unos hablan y otros callamos...

Que deja...

y uno de nosotros (no importa quién) y siempre (en círculo y en el suelo) lee. Y aquel día alguien leyó: Rafael Alberti, ¡Aire, qué me lleva el aire! Y entonces recuerdo que hablé yo (soy el animador y quise aportar elementos de sensibilización para que el grupo andara más suelto y pudiera improvisar más creativamente). Recuerdo que dije: es posible que Alberti oyera cantar en algún pueblo de España ese estribillo que yo oía cantar en la Vera:

¡Aire, que me lleva el aire!

¡Aire, que el aire me lleva!

¡Aire, que me lleva el aire!

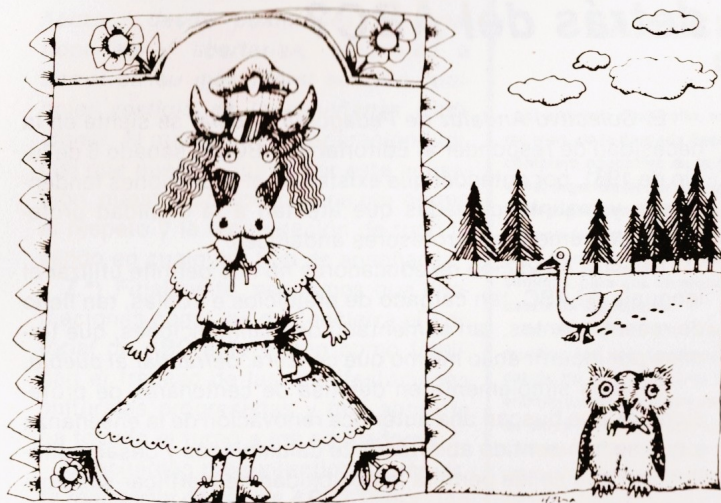
¡El aire de mi morena!

(Popular)

Aprendimos cómo se cantaba, cómo se bailaba. Luego improvisábamos cuartetos. Era una fiesta. La fiesta de cantar en el aire, de bailar en el aire. Y de bailar y cantar al son del aire...

Que sale...

y todo fue coser y cantar. Alguien habló (no importa quién) y dijo que por qué no mezclar el título con su autor. O el autor con el título. Su propuesta fue: Rafael y el aire. Unos lo entendieron (nadie les dijo nada)



Rafael por el aire; otros, Rafael en el aire; Juan Nieto, Rafael metido en el aire de un juego; Manoli, se apoyó en el título, y en el aire de las rimas; y Luis Ortiz, (leedlo) hace venir a Alberti en el aire, para que llene su aire (soledad).

Que entra...

y entramos en el libro y leímos: ¡Qué revuelo! Y entendimos que aquello podía tener una estructura narrativa y pensamos en la sorpresa nuestra y de todos de ver venir al poeta por los aires (de ir y venir); y quisimos sorprendernos nosotros mismos de las gracias y locuras que le hicimos vivir a Alberti en el aire, y nuestra propuesta poética era apoyarse en: ¡Qué revuelo! (Yo como animador les dije que el mismo Alberti ya lo había hecho con Garcilaso, con Lope y con poesías populares. Había tomado un verso para arrancar, para responder o para terminar un poema).

Se esconde...

uno de nosotros dijo que como había sido un hecho muy importante debía de guardarse en crónicas o pregonarse a los cuatro vientos, y algunos pregonaron el hecho...

Que corre...

y corriendo llegamos a: Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una verdadera vaca. Y nosotros le hicimos la pascua a Alberti y le hicimos buscar por el aire a su novia, que como le ocurrió a Keaton, era una verdadera vaca. Y leed las peripecias del enamorado...

Que sube a su alcoba...

que el poeta estaba cansado lo sabíamos todos. Que el amor por una vaca da sueño, quién lo

duda. Que quien ama a una vaca es un niño, quién se sorprende. Y que cantar una nana a quien tiene sueño es un regalo, nadie lo olvida...

Que toma una espada...

que se fue a la plaza el poeta y se puso a jugar, y que antes de empezar a jugar echó suertes, o dijo una retahíla, para ganar antes, o repartir el gozo, o para que su enemigo no fuera cruel... (Quién no dijo alguna vez poemas que acompañan en los juegos de la infancia)... Y Alberti recordó allá en Roma, aquella retahíla de la infancia: Toma y toma la llave de Roma. Y nosotros hicimos lo mismo: aprovechamos la estructura infantil y la rellenos, claro, metimos a Rafael dentro.

De pronto...

Luis de Horna empezó a gustarnos más y más; y vimos sus dibujos y pensamos que si él había creado a partir de Alberti, nosotros podríamos crear a partir de sus dibujos. Escogimos los dos que más nos gustaban; y creamos.

Sin muerte y sin noche...

maestros de España, no más muertes en la escuela. Maestros de España, no más noches en las aulas. Leamos, leed, leamos. No leamos solamente en los libros. Y que lo leído sea para transformar lo leído. Hagamos divertido lo diverso; y todas las lecturas son diversas.

(Sin olvidar que esto se hizo en la escuela; que la creación es el proceso último después de haber investigado, recogida de datos, lectura de éstos datos, análisis y transformación de estos datos.)

F.M.N.

¿Por qué tenían que cambiar las cosas...?

Todo sigue igual, nuestra tierra y nosotros una vez más hemos sido marginados por ese poder central que dice ser *democrático* y que dice defender la igualdad de todos los españoles y que todas las regiones del Estado español son iguales; pero, ¿realmente es así? **NO**, sigue habiendo regiones ricas y regiones pobres, explotadores y explotados, marginadores y marginados; en definitiva, existe esa discriminación que ellos prometieron abolir o paliar.

Fue la convocatoria de Oposiciones al ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica el motivo de que un grupo de maestros sin trabajo iniciáramos este movimiento que debía haber surgido mucho antes, ya que el problema que se plantea este año es el mismo de muchos años atrás.

Creemos que no se puede consentir por más tiempo esta farsa que, en torno a las Oposiciones, viene representándose desde hace tiempo, ya que con unas insignificantes plazas se pretende acallar a los miles de maestros que nos encontramos sin trabajo. Y lo peor es que hasta ahora han conseguido su propósito, pues ingenuamente cada maestro piensa que una plaza es para él, aunque después la realidad sea otra.

Pensamos que esto es una injusticia, no sólo porque miles de jóvenes que hemos puesto nuestras ilusiones en el magisterio nos vemos frustrados al comprobar que quizá nunca podremos ejercer como tales, sino también porque, y es lo peor, esas insignificantes plazas no cubren las necesidades mínimas de cualquier región. Con esto se demuestra la hipócrita postura del Ministe-

Boletín de Suscripción

Apellidos

Nombre

Población

Provincia

Profesión Domicilio

Se suscribe por un año al **Boletín de la Escuela de Verano de Extremadura**. El importe, 500 pts.

lo hace efectivo:

Al contado

☐

Giro Postal n.º

Reembolso

☐

Talón adjunto n.º

Enviar a: Ruta. *Escuela de Verano*.

Arenal 1 -2.º D. Don Benito (Badajoz)

rio, así como con las continuas declaraciones de que sobramos maestros, cuando hay un índice tan elevado de analfabetos y de niños sin escolarizar, que son en número superiores a los que las estadísticas oficiales nos indican.

Con la creación de más escuelas que cubran todas las necesidades y acaben de una vez con la masificación que actualmente existe en las aulas, con la jubilación anticipada de maestros a los sesenta y cinco años, que daría oportunidad a miles de jóvenes que están deseando ofrecerlo todo por una enseñanza mejor, es como se podría ir solucionando el paro y no con declaraciones demagógicas.



gicas. Pero parece que, en estos momentos, al gobierno le interesa más entrar en la OTAN que detenerse a pensar en soluciones para los problemas del Magisterio.

Nosotros hemos intentado hacer algo y aunque este año no se consiga nada, sería bueno que este intento fuese un precedente para años sucesivos, que fuese un recordarnos que hay que luchar para conseguir eso que todos deseamos: que no exista ningún maestro sin escuela y ningún niño sin escolarizar.

Colectivo de «Maestros sin Trabajo» de Cáceres

¿Quién está realmente detrás del ABC?

El Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular se siente en la necesidad de responder al Editorial de ABC del sábado 6 de junio de 1981, por entender que existen en él expresiones tendenciosas y malintencionadas que atentan a la dignidad profesional de numerosos profesores andaluces.

Nuestra condición de educadores no nos permite utilizar el lenguaje de ABC, tan cargado de prejuicios e ironías, tan lleno de resentimientos, tan alimentado de malintenciones, que termina por incurrir en lo mismo que censura: *defraudar al pueblo*.

Salimos simplemente en defensa de centenares de profesionales que buscan una auténtica renovación de la enseñanza y que se han sentido abiertamente calumniados y desacreditados, sin que se les permita la posibilidad de clarificar sus posturas desde las mismas páginas que les han desautorizado. Con editoriales como éste vemos a *qué tipo de ideas está verdaderamente sirviendo* un periódico que se dice defensor de la Constitución, de la Religión y de la Moral.

Con el deseo de que se clarifiquen auténticamente las posturas y que sepamos todos quién es quien y a dónde va cada uno hacemos las siguientes puntualizaciones:

1.^a) Encontramos incoherente la postura actual de ABC, que en numerosas ocasiones ha mantenido desde sus páginas una actitud elogiosa ante la Escuela de Verano de Sevilla, calificándola incluso de *un acierto*.

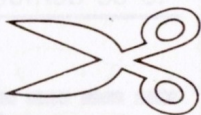
2.^a) Nos resulta sorprendente que este periódico se pregunte sobre *quiénes están realmente detrás de este Colectivo de Pedagogía Popular que tan anónimamente aparece ante la opinión pública* cuando ha sido puntualmente invitado a todas las ruedas de prensa que hemos celebrado y a las que sólo se ha dignado asistir en una ocasión. La Escuela de Verano de Sevilla no resultaría *una ambigua empresa que requiere clarificación* para el editorialista de ABC si el Director de este periódico hubiese accedido a realizar la entrevista que el Colectivo le solicitó el jueves 8 de mayo.

3.^a) A la ofensa inferida a numerosos profesionales de la enseñanza hay que añadir la descalificación que se hace de las instituciones que *coadyuvan* al Colectivo con su apoyo económico y moral: el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Hispalense, la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, la Junta de Andalucía, la Diputación Provincial, el Ayuntamiento de Sevilla, la Caja de Ahorros Provincial San Fernando, el Monte de Piedad y Cajas de Ahorros de Sevilla... Coincidirán con nosotros que a ninguna de ellas se les puede tachar de intencionalidades políticas sospechosas.

4.^a) Creemos que el punto en el que se alude a la *ambigüedad* de nuestros objetivos no merece respuesta, pues en el tiempo que llevamos trabajando han pasado por nuestra Escuela de Verano del 40 al 50 por ciento de los enseñantes sevillanos. Ellos están más autorizados que ese periódico para juzgar la claridad de nuestros objetivos y la limpieza de nuestros planteamientos. Así lo hacen, precisamente, a través de las encuestas que se pasan al final de cada encuentro anual y que nos ayudan a corregir defectos y madurar progresivamente estas jornadas.

5.^a) Nos parece poco ético que quienes propugnan una *dimensión moral* desacrediten un trabajo colectivo serio, de años, sin dialogar con los interesados, sin utilizar los cauces de una información objetiva (Estatutos, Gestora, Boletín, Publicaciones...) y en cambio saquen de su verdadero contexto frases y expresiones para utilizar en su propio provecho.

6.^a) Un rechazo particular nos merece la imputación de que



Boletín de Domiciliación Bancaria

Nombre y apellidos

Banco o Caja de Ahorros

Agencia

Domicilio (del Banco)

Población

Provincia

Les agradecería que con cargo a mi Cuenta/Libreta n.º atiendan el recibo que les presentará la *Escuela de Verano de Extremadura* por el pago de mi suscripción anual a su Boletín.

Firma:

somos objeto al atribuirnos el *sistemático asalto a los Centros de Enseñanza... desde posiciones autogestionarias y libertarias, tendentes a barrer en su más literal sentido cualquier vestigio de la enseñanza tradicional*. Al margen de la reparación judicial que pueda exigirse por esta acusación, nuestro Colectivo tiene por norma el respeto y la recuperación de todo lo válido en cualquier tipo de enseñanza.

7.ª) Finalmente, pensamos que difamaciones como las que encierra el Editorial de ABC sólo tienen como finalidad el fracaso de las manifestaciones culturales progresistas y que ahora le ha tocado el turno a los educadores.

Concluimos preguntando: ¿Quién está realmente detrás de ABC? Tras estas puntualizaciones es lógico pensar que se trata de grupos de presión interesados en que siga estando en manos de unos pocos lo que es patrimonio indiscutible de todos: la Educación.

**COLECTIVO ANDALUZ DE
PEDAGOGÍA POPULAR**

EDITORIALES

ABC. SABADO 6 DE JUNIO DE 1981. PAG. 3

LA ESCUELA DE VERANO, AMBIGUA EMPRESA QUE REQUIERE CLARIFICACIÓN

El próximo desarrollo, en los últimos días de este mismo mes, de la llamada Escuela de Verano, a celebrar en el complejo educativo de la Diputación Provincial de Bellavista, organizada por el denominado Colectivo Andaluz de Pedagogía, constituye una buena ocasión para que planteemos públicamente una serie de cuestiones que están en la mente de muchas personas, relacionadas con la enseñanza, pero que no encuentran, sin embargo, suficiente cauce de expresión.

Por de pronto, y con relación a esta misma Escuela, son muchos los que se preguntan quiénes están realmente detrás de este Colectivo de Pedagogía popular que tan anónimamente aparece ante la opinión pública; a qué tipo de ideas están verdaderamente sirviendo y qué clase de partidos políticos u organizaciones están propiciando y promocionando estos encuentros. En los cuales, si hemos de juzgar al menos por el programa que tenemos a la vista, correspondiente al del presente año, no se presta demasiada atención, por cierto, no ya a ideas religiosas concretas, sino ni tan siquiera a la más mínima dimensión moral de la enseñanza.

Pero el tema planteado quizás tenga implicaciones de mayor alcance que la mera anécdota de este encuentro, destinado, según se dice, a algo tan ambiguo como «clarificar las pautas específicas que han de caracterizar nuestra enseñanza». Lo que preocupa a muchos enseñantes que así lo vienen comentando, es el del sistemático asalto a los centros de enseñanza que se está llevando a

cabo por algunos pocos, desde posiciones autogestionarias y libertarias, tendentes a barrer, en su más literal sentido, cualquier vestigio de la enseñanza tradicional; la leñidad e impunidad con que se conculcan, en tales centros, elementales reglas de conducta, emanadas de leyes y disposiciones vigentes, y la pasividad que, frente a tal estado de cosas, muestran no sólo los llamados a controlar la situación, sino incluso quienes, sin comulgar con aquellas ideas, representan el más vergonzante papel de coadyuvantes, sin duda para hacerse perdonar supuestos o reales pasados antidemocráticos.

No se trata, naturalmente, de negar la necesaria renovación de los métodos de enseñanza, ni de mantener trasnochadas posturas, ni de limitar el derecho de los enseñantes a buscar, dentro de una legítima libertad personal y de expresión, nuevos cauces para el perfeccionamiento moral y cultural de sus alumnos. Se trata sólo de pedir que se clarifiquen auténticamente las posturas y que sepamos todos quién es quién y a dónde va cada uno, en una materia delicadísima en la que toda ponderación es poca.

No hay más norma que la Constitución y las pautas políticas y morales que en la Constitución aparecen, y no debe haber otra regla de conducta que el sometimiento a dicha norma y la implantación, desde ella, con ideas claras, de una verdadera disciplina colectiva. Todo lo demás es defraudar al pueblo español y hacer algo tan peligroso como jugar con fuego.

editorial

(Viene de la portada)
de acuerdo con todo, ni muchísimo menos.

Por lo tanto, en esta ocasión y sin ánimo de herir sensibilidades individuales, le ha tocado el turno a nuestros queridos, y por eso no menos criticados, profesores.

Pensamos, por supuesto, que un profesor no puede ser perfecto, pero tenemos una idea muy clara de lo que un profesor no debe ser ni debe hacer nunca, y, resumidamente, trataremos de exponerlo.

Estamos en contra de la utilización de las clases por parte del profesorado para intentar vincular en las mentes de los alumnos una determinada ideología sea del tipo que sea.

Rechazamos que sacrifiquen un tiempo precioso de clase para hacer gala de su amplitud cultural, es decir, a aquellos que utilizan la clase para aumentar su prestigio personal sin tener en cuenta que el tiempo que desperdician no les pertenece.

Criticamos a aquellos cuyo lema es la ley del mínimo esfuerzo, es decir, a los que no preparan previamente las clases, a los que no realizan ningún tipo de actividad que pueda aumentar su trabajo, en resumen a aquellos que no justifican suficientemente el sueldo que cobran.

Por otra parte, creemos que la falta de interés del educador por la materia que explica repercute negativamente en el rendimiento de la clase, así como también repercute en las relaciones personales alumno-profesor.

Censuramos a aquellos profesores que, por el hecho de serlo,

creen poseer el patrimonio de la verdad.

Pensamos también que la mayoría de las asignaturas no son bloques inmóviles, sino que exigen la renovación constante por parte del profesorado, de manera que dichas asignaturas no carezcan de interés para el alumnado.

Reprobamos a aquellos que fomentan el espíritu de "empollear", reduciendo al alumno a meras máquinas de memorizar, en vez de crear en él una cierta madurez intelectual.

Jugamos duramente a aquellos que quieren crearse una buena prensa entre los alumnos a base de dejar sus horas para estudiar, aprobar con mucha facilidad, etc. es decir, estamos en contra de aquellos que practican la "demagogia barata".

En resumen, estamos en contra de todo aquello que represente falta de profesionalidad.

Pero lo más triste de todo es que la mayor parte de la culpa es nuestra, de nosotros, que no sólo aceptamos, sino que aplaudimos las actitudes anteriores. Y no es que seamos tontos y nos nos demos cuenta de lo que sucede, sino que somos demasiado cómodos y pasivos, y esta comodidad nos está atrofiando el espíritu crítico.

Quizás este artículo no cambie nada, pero si lograra concienciar nos de que nuestra educación es un problema muy serio y que el exigir una enseñanza de calidad no sólo es un derecho, sino un deber, este artículo hubiera conseguido gran parte de su objetivo.

Palante

Instituto Nacional de Bachillerato · Suárez de Figueroa · ZAFRA

Nº 2 Curso 80-81

Editorial

¿Cuántas veces hemos comentado entre nosotros, en aulas y pasillos, esos problemas de índole educativo que tan directamente nos afectan?

¿Cuántas veces hemos dicho "esto no marcha bien"? Pero por desgracia nos volvemos a sentar en nuestros pupitres para aceptar mansamente la situación que antes criticábamos, sin dar ningún paso que ayude a mejorarla.

Así pues, ya que se nos brinda la ocasión, es hora de dejar a un lado comentarios estériles, de despertar el espíritu crítico que se nos ha quedado un poco alargado y de publicar que no estamos



Colaboran:



CAJA DE AHORROS DE PLASENCIA



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



**CAJA DE AHORROS
DE BADAJOZ**