



N.º 3. Febrero 1982





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

Director-Gerente: Andrés Núñez de Lemus

Coordinador: José Vidal Lucía

Diseño: Elange

Ilustración Portada: F. Cancio

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 Trigosó, Antonio Tejero Aparicio y Manuel León Giménez

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

---

# sumario

3

editorial

4

nociones de psicomotricidad

pilar lópez perez

6

necesidad de la educación permanente en la provincia de cáceres

gregorio tovar barrantes

11

el fichero autocorrectivo

grupo freinet de cáceres

13

diálogo con el profesor aranguren

17

reseñas

18

formación permanente en hurdes.

¿una experiencia y metodología válidas?

santiago corchete

20

los cartones (didáctica del lenguaje gráfico)

f. gonzález del pino

23

la expresión escrita

benito estrella pavón

27

opinión

# EDITORIAL

No es bueno andar definiéndose muy a menudo, pero la actitud y declaraciones de quienes debieran, por encima de intereses partidistas, favorecer y fomentar cualquier iniciativa encaminada a elevar y renovar el depauperado nivel educativo de nuestra región, del que ellos son en gran parte responsables, nos obliga a hacer una serie de precisiones para dejar bien sentado quién es quién en el panorama educativo extremeño.

La Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura», continuadora de la tradición, línea y talante de las Escuelas de Verano, surge como una necesidad dimanada de aquéllas. Sus objetivos y funciones quedan perfectamente señalados en los estatutos aprobados en Mérida, el 15 de noviembre de 1980, y que en lo fundamental son transcripción literal de lo aprobado en la Asamblea Final de la IV Escuela de Verano, celebrada en Piornal en julio del 79. Como Comisión Gestora entonces y como Asociación en la actualidad, una de las actividades más importantes del colectivo ha sido la organización de las seis ediciones de la Escuela de Verano. Pero también, a lo largo de seis años, la elaboración de material pedagógico, confección de informes, creación y funcionamiento de grupos de trabajo y seminarios, organización de mesas redondas, conferencias, etc., hablan bien claro de las realizaciones, inquietudes y afán renovador que presiden la actividad del colectivo.

Y todo ello ha sido posible pese a la carencia de medios y ayudas —con la honrosa excepción del ICE de la Universidad de Extremadura—, pese a las zancadillas y calumnias de quienes, no conociéndonos, se permiten el lujo de acusarnos de partidismo e intencionalidad política. Nadie ha exigido nunca a los casi dos mil enseñantes que han pasado por las seis Escuelas definición política alguna y su heterogeneidad puede constatarse en nuestros archivos. Nadie ha seguido otro criterio de selección que el de la fecha de matricularse y, aun éste, ha venido determinado por la capacidad material de los escasos lugares de nuestra región donde se pueden celebrar este tipo de actividades. Nadie ha regalado nada a los asistentes, que puntualmente han pagado sus cuotas ¿elevadas quizá porque con el dinero público no se intenta promocionar las iniciativas de renovación ya existentes, sino descubrir mediterráneos, marginando de hecho a amplios sectores de profesores que, a su costa, han de sufragarse su perfeccionamiento? ¿No existe una contradicción en quienes pregonando la «igualdad de oportunidades», discriminan a unos enseñantes que tienen que pagarse su propio reciclaje —obligación de la Administración según la Ley— en favor de otros a quienes se les regala todo?

Basta repasar los programas de las seis Escuelas celebradas, para constatar que tanto en los cursos como en las conferencias, talleres y debates, no hay nada que no sea *Extremadura, enseñanza y necesidad de una renovación educativa*. Asimismo, nuestras clausuras siempre han sido actos pedagógicos, Asambleas de reflexión y conferencias de alto contenido intelectual, como la dada este año por el profesor Aranguren.

Conviene saber que si, según sus estrechos criterios, los «hitos históricos» los protagonizan políticos negligentes y miopes, la *historia* de este país la escribe, día a día, el sufrido pueblo extremeño, capaz de trabajar por el logro de una Extremadura mejor, pese a la nefasta actuación de aquéllos.

Finalmente, nos ratificamos en nuestra postura, tantas veces señalada, de ofrecer nuestra colaboración y aportar todo lo posible a cualquier iniciativa que favorezca la renovación pedagógica en nuestra región.



# Nociones de Psicomotricidad

PILAR LOPEZ PEREZ  
Psicóloga

¿Que se entiende por Psicomotricidad?

El término Psicomotricidad, a pesar de ser muy utilizado en la actualidad, es un tanto ambiguo y confuso, en parte porque hace referencia a aquello que pretende negar, el dualismo psique-soma, tan arraigado en nuestra civilización, y en parte también por su utilización en contextos teóricos muy alejados, que suponen concepciones psicológicas bastante diferentes.

Como muy bien refleja ZAZZO, «la expresión Psicomotricidad es un compuesto, una especie de quimera que puede ser reveladora de todas nuestras ambigüedades concernientes a la génesis del psiquismo a partir del cuerpo, con el cuerpo»<sup>1</sup>.

Así, en sentido estricto, la palabra Psicomotricidad, pone de manifiesto una motricidad separada del psiquismo, aunque siempre se hace referencia a continuación a la profunda interacción de ambos.

Teóricamente, en cambio, el término Psicomotricidad sustenta la idea, de la mediación corporal en el desarrollo psicológico de la persona. En otras palabras, pretende expresar la génesis del pensamiento y del lenguaje a partir de las actitudes y las estructuras motrices.

Estas ideas, que han impulsado el desarrollo actual de la Psicomotricidad, han sido originadas por varias corrientes teóricas que están incidiendo en el campo de la Psicología infantil.

1. El pensamiento de Piaget, que pone de manifiesto, el origen sensoriomotriz de la inteligencia, la génesis de la representación mental a partir de la motricidad y de la percepción.

2. La obra de Wallon, que «destaca el papel del movimiento en el desarrollo psíquico del niño, ya que posee una significación

en sus relaciones con los demás, influencia su conducta habitual y contribuye a la estructuración de su personalidad»<sup>2</sup>.

3. El psicoanálisis, por su revalorización del cuerpo como vía de acceso al inconsciente, el lenguaje simbólico del cuerpo...

4. Las investigaciones neuropsicológicas que han demostrado que las adquisiciones del desarrollo psicológico del niño son el resultado de una maduración orgánica progresiva, pero al mismo tiempo fruto de la experiencia, en la que tiene un papel básico el movimiento.

Otra fuente de confusión aparece en torno a la utilización del término Psicomotricidad para designar tanto a los aspectos psicomotores del desarrollo psicológico, como a ciertas técnicas que utilizan el movimiento con una finalidad educativa o terapéutica.

A continuación deremos una rápida visión de ambos aspectos.

**El desarrollo psicomotor: aspectos básicos**<sup>3</sup>.

*El esquema corporal:* se puede considerar como el eje alrededor del cual gira toda la Educación psicomotriz.

Este término hace referencia por un lado al conjunto de automatismos que hacen posible la actividad voluntaria, al control, e inhibición de éstos y al mismo tiempo a la realidad globalizada del cuerpo.

La evolución del esquema corporal pasa por una etapa, al principio de actividad corporal global e instintiva, después diferenciada e intencional, y esta actividad corporal irá permitiendo al niño, descubrir el mundo que le rodea.

Un esquema corporal bien integrado implica:

- conocimiento y control del propio cuerpo
- equilibrio y postura adecuadas
- control tónico
- lateralidad bien definida
- coordinación y disociación motoras de las diversas partes del cuerpo

2. *La actividad tónica*: es un estado permanente de ligera contracción en la que se encuentran los músculos estriados; se puede considerar como la tela de fondo de las actividades motrices y posturales. El tono, por otra parte está muy ligado a los estados emocionales del sujeto.

3. *Las conductas motrices de base*: son el punto de partida de la actividad motriz y las que permiten la adecuada puesta en marcha de la actividad corporal.

Las más importantes son, la postura, el equilibrio, y la coordinación y disociación psicomotrices.

4. *Las conductas neuromotrices*: entre ellas cabe destacar la lateralidad, definida por Le Boulch como «la traducción de una predominancia motriz llevada sobre los segmentos derecho o izquierdo y en relación con una aceleración de la maduración de los centros sensitivo-motores de uno de los hemisferios cerebrales»<sup>4</sup>.

Según predomine en el individuo el segmento derecho, izquierdo o ambos, se puede hablar de diestros, zurdos, ambidextros o de lateralidad cruzada.

5. *Conductas perceptivo-motrices*: implican una relación y una acción del cuerpo hacia el entorno. Suponen la experiencia vivida de nociones intelectuales ligadas al objeto, al espacio, al tiempo, y que en cierto modo constituyen la base de muchos aprendizajes escolares.

#### La educación Psicomotriz

En líneas generales, se puede decir que la Educación Psicomotriz es una técnica que, utilizando el movimiento como medio y el dominio corporal como fin, trata de mejorar la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.

Más que de técnica será más exacto hablar de técnicas, que reciben los nombres de Educación Psicomotriz, Psicomotricidad, Educación Psicomotora y últimamente cada vez con más frecuencia

Educación Corporal.

En su día, empezaron como tratamientos especializados, en relación con ciertos trastornos psiquiátricos infantiles (trastornos y retrasos del desarrollo psicomotor, déficits intelectuales, físicos y sensoriales, ciertos trastornos de la personalidad y ciertos trastornos de los aprendizajes escolares); sin embargo se han ido abriendo paso progresivamente como miembro de pleno derecho en la Educación General, y hoy día se consideran un área fundamental de la Educación preescolar y de la primera etapa de E.G.B., al menos en teoría, ya que en la práctica esta situación está muy lejos de ser una realidad por distintas razones que no cabe analizar aquí.

Especialmente se ha puesto de manifiesto su importancia en la Educación Preescolar, pues una buena Educación Psicomotriz constituye la base natural de los llamados aprendizajes instrumentales, al mismo tiempo que permite al niño lograr una disponibilidad y control corporal, imprescindibles para sus posteriores adquisiciones escolares; de esta forma se puede entender el porqué se considera a la Educación Psicomotriz en esta etapa como el más eficaz sistema de prevención de algunos aspectos del fracaso escolar.

La aplicación práctica de estas técnicas, aun coincidiendo en los aspectos más generales, varía en función de los distintos mé-

todos existentes entre los que destacaríamos los de Picq y Vayer, por un lado, y Lapiere y Aucouturier por otro.

Como objetivos generales y comunes a los distintos métodos de Educación Psicomotriz, se pueden considerar:

- Educación del esquema corporal y de las conductas motrices y neuromotrices que lo sustentan.

- Educación de las conductas perceptivo-motrices.

- Favorecer la relación del niño con el mundo exterior mediante la integración de la afectividad, aspecto cada vez más revalorizado en Psicomotricidad, especialmente en las nuevas corrientes, y que tiende a llevarse a la práctica mediante la vivencia corporal de situaciones abstractas, la comunicación infraverbal y la liberación del deseo primitivo de jugar (aspectos lúdicos del movimiento).

La forma de conseguir o de trabajar estos objetivos, varía también en función del método empleado, aunque cada vez son más aceptados los siguientes puntos:

- integración de la actividad corporal en el contexto de los aprendizajes escolares,

- tomar como punto de partida la actividad y los intereses del niño,

- conocer y respetar el desarrollo psicomotor del niño.

Todo ello implica un conocimiento de estas técnicas por parte

del profesorado, que se encuentra en contacto con el niño, formación que, por otra parte, es imprescindible que sea impartida en el marco de las Escuelas de Formación del profesorado de E.G.B., y que sería la única forma de que se lleve a cabo una verdadera integración de la Psicomotricidad en la Escuela.

<sup>1</sup> Cita tomada de F. Ramos, «Educación Psicomotriz, algunos planteamientos críticos», art. aparecido en *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 52, Abril 1979.

<sup>2</sup> F. Ramos, *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*, pág., 60. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1979.

<sup>3</sup> Véase F. Ramos, *op. cit.*, cap. 4.

<sup>4</sup> Cita tomada de F. Ramos, *op. cit.*, pág. 113.

#### BIBLIOGRAFIA BASICA:

A) Aplicación práctica:

- Le Boulch, *La educación por el movimiento*. Ed. Paidós, 1972
- Lapiere y Aucouturier, *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*, Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1974. *Los matices*, Ed., Científico-Médica, Barcelona 1977. *Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*, Ed. Científico-Médica, Barcelona 1977.
- Vayer, P., *El diálogo corporal*, Ed., Científico-Médica, Barcelona 1977. *El niño frente al mundo*, Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1973.
- Picq y Vayer, *Educación psicomotriz y retraso mental*, Ed. Científico-Médica, Barcelona 1976.

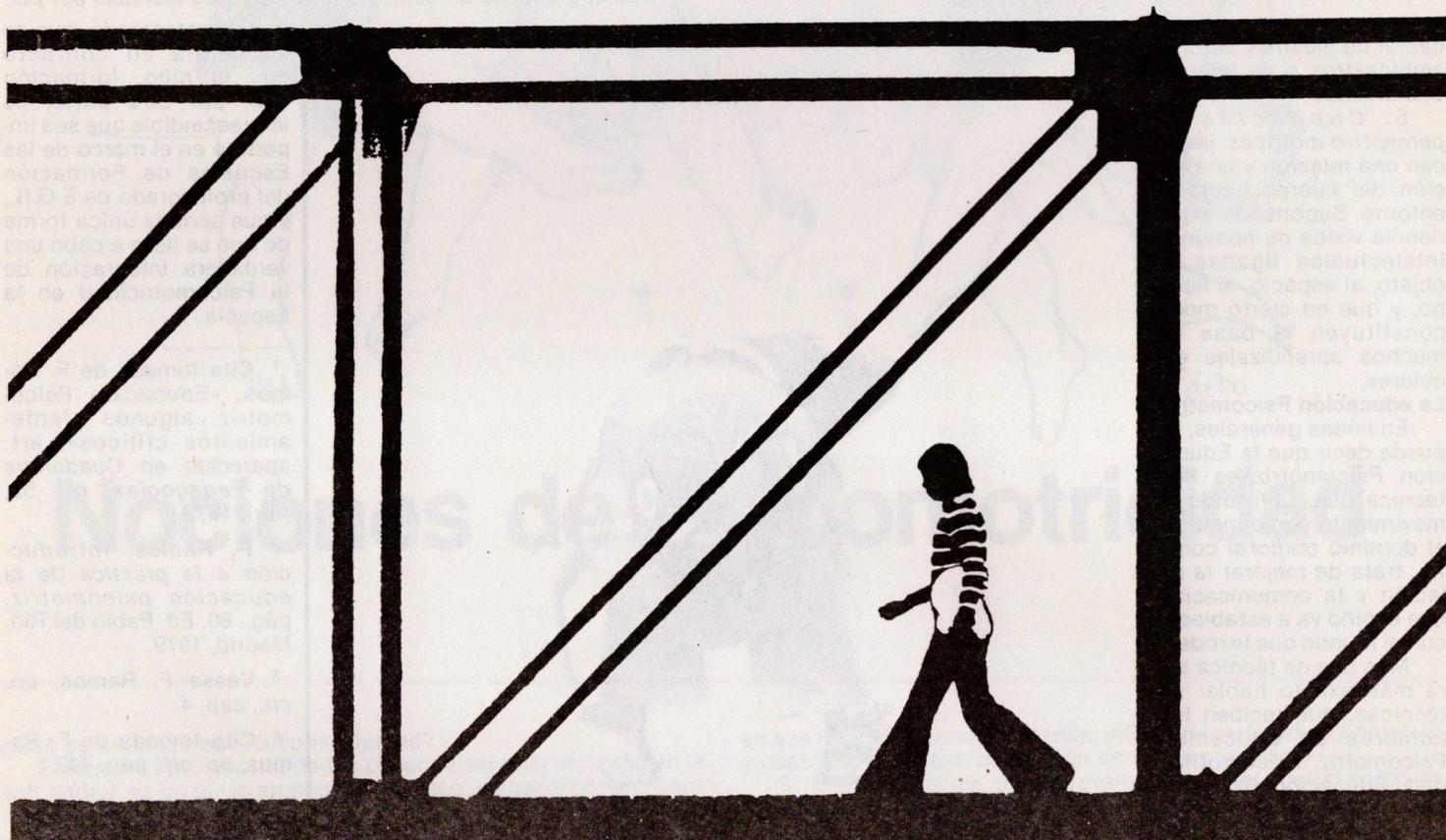
B) Fundamentos teóricos:

- Rossell, G. *Manual de reeducación psicomotriz*, Ed. Toray-Masson, Barcelona, 1969.
- Koupernik, C., *Desarrollo psicomotor en la primera infancia*, Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1975.
- F. Ramos, *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1979.



# Necesidad de la educación permanente para la provincia de Cáceres

GREGORIO TOVAR BARRANTES



*El presente estudio, es una idea que podía llevarse a cabo para afrontar la problemática del analfabetismo cualitativo y cuantitativo de nuestra provincia. Es una idea que quizás esté mal expuesta, por eso debe ser estudiada, revisada y valorada por los organismos competentes.*

## 1. JUSTIFICACION.

**M**uchas son las causas que inciden en que el nivel sociocultural de nuestra región sea inferior al resto de las nacionalidades y regiones de nuestro país.

Me he referido exclusivamente a la provincia de Cáceres; abordar el tema a nivel regional, es tarea que exige más tiempo, dedicación y personal especializado.

No es un estudio profundo, ni completo, ni exhaustivo; es un intento de sistematizar las sugerencias y aportaciones del grupo de profesores que asistimos a las

Primeras Jornadas Extremeñas de Enseñanza. En el apartado 5, están recogidas aportaciones del Sr. Inspector J. L. Vega Porras, y del Sr. Director del Colegio de E.P.A. de Getafe, junto con otras sugerencias personales.

Sabemos que los Ministerios actúan por necesidades. Ya tenemos demanda de maestros parados, tenemos demanda de alumnos que han terminado la Escolaridad Obligatoria y no saben dónde ir porque no tienen dónde trabajar, tenemos una Tasa de Analfabetismo altamente preocupante; todos los años, cerca de un 60% de los alumnos de la 2.<sup>a</sup> Etapa de

E.G.B. fracasan. Estas son las necesidades.

### 1.1 Limitaciones.

Los datos que han servido de base para el presente estudio, han sido obtenidos de las siguientes fuentes:

- Memoria de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación correspondiente al curso escolar 79-80.
- Delegación Provincial de Estadística. Datos referidos al año 1979.
- Circular de la Inspección de E.G.B. sobre el Plan de Actividades para el quinquenio 80-85.

No he podido corroborar de ninguna fuente fiable el dato del porcentaje del 40% de analfabetos en nuestra región. El estudio hubiese quedado más completo de haber obtenido este dato referido a la provincia de Cáceres; me he tomado la libertad de asignar el mismo porcentaje a nuestra provincia. Este valor fue repetido en varias ocasiones en las Primeras Jornadas, y, al no ponerlo nadie en entredicho, me he permitido utilizarlo. Por ello, han de estimarse las reflexiones o deducciones que de él se señalan atendiendo a su veracidad.

1.2 Tasa de Analfabetismo

Estimando que el porcentaje de analfabetos de la provincia sea similar al regional, en la actualidad existen en Cáceres 179:247 analfabetos de una población de 448.118 habitantes.

Y entendiendo que serán analfabetos declarados por ellos mismos, habría que saber cuál es la realidad de este porcentaje.

1.3 Tasa de Fracaso Escolar: realidad y previsiones

Consultando la Memoria y Circular citadas, de los 20.424 alumnos de 2.ª Etapa de E.G.B., si el 61% fracasaron ese curso, son 12.458 alumnos que no adquirieron lo que de general y básico se les exigió.

Cierto que una parte puede recuperar lo perdido, pero muchos volverán a fracasar. Si es que antes no abandonan.

Si las previsiones más optimistas se hiciesen realidad, y en el quinquenio 80-85 se lograra incrementar la tasa de éxito escolar hasta el 80%, habríamos dado un gran paso. Mas no hay que olvidar que la población escolar también habría aumentado. Aplicando la Tasa de Crecimiento provincial, y suponiendo que ésta no se alterase en los próximos cinco años, —cosa poco probable—, la población escolar para el año 1985 se estimaría en 24.846 alumnos matriculados en 2.ª Etapa de E.G.B. en centros estatales y no estatales. Todo ello suponiendo que la Tasa de Crecimiento no aumente.

Aplicando el porcentaje de fracaso previsto del 20% en el curso 1985-86, nos daría que 4.969 alumnos habrían fracasado. Cifra aún preocupante, no por el porcentaje, sino por la cuantía. Y reducir este porcentaje parece bastante difícil.

Para el año 2000, suponiendo de forma ligera —si se quiere, gratuita— una media de 6.000 fracasados anuales, harían un total de 144.000 necesitados de Educación Permanente por no decir de analfabetos; porque según la definición que de analfabeto da la UNESCO, un niño fracasado en la E.G.B. será un analfabeto en el año 2000.

Además, no serían sólo esos 144.000. Esperemos que la Tasa de Mortalidad no reduzca dramáticamente nuestros 179.247 cácereses analfabetos actuales.

Así pues, se nos antoja que entraremos en el siglo XXI con una Tasa de Alfabetización nada próxima al 100%.

2. LA EDUCACIÓN PERMANENTE: UN PALIATIVO NECESARIO.

Me consta que nuestro Ministerio es consciente del problema. Me consta que algunas soluciones se están ofreciendo. Es justo estimarlas, pero también es justo estimarlas de insuficientes.

De lo que no tengo constancia es de si esta preocupación es sólo exclusiva de un determinado Ministro, de un determinado Gobierno; o si, por el contrario, el problema es asumido por la mayoría de la sociedad. Si ello fuera así, el futuro de una Educación Permanente estable estaría asegurado.

No quisiera pasar por alto la observación de que la Educación Permanente no ha de ser exclusiva de los grupos de los analfabetos y fracasados. Nuestra sociedad, con sus vertiginosos cambios, exige incluso a los exitosos —más aún a ellos— un reciclaje continuo; si no tan necesario, sí al menos igualmente justo.

2.1 Necesidad social y satisfacción política

Afirmaba antes que los Ministerios actuaban por necesidades. Se asume un problema ministerial cuando la sociedad demanda una necesidad y, afrontando la problemática, el poder político satisface a la sociedad.

No podemos esperar a las pancartas de los analfabetos, ni quedarnos de brazos cruzados por temor a que se nos tache de paternalistas.

¿Hasta qué punto un Ministerio de Educación puede ser pasivo ante más de cien mil analfabetos en una provincia que no llega a los quinientos mil habitantes?

2.2 Modos de acción

Ante todo, hay que preparar a un profesorado especializado. Y no sólo en las materias instrumentales de la Cultura, también en las materias «vitales» de la Cultura.

Después de esto, no esperemos que nuestras aulas se nos abarroten. Es necesaria una acción de «propaganda» a todos los niveles, con todos los medios, con la participación del máximo de Organismos tanto públicos como privados.

A nosotros nos corresponde re-crear esa necesidad, e intentar solventarla.

3. LOS FRIOS PORCENTAJES.

He partido de la convicción de que a medida que un núcleo de población es más pequeño en número de habitantes, las oportunidades instructivas, educativas y socioculturales disminuyen grandemente; en contraposición a los núcleos de población de mayor número de habitantes.

Por ende, convencido de no tener que demostrar la correlación señalada, se puede suponer sin grandes riesgos, que el número de alumnos —y de maestros— han de distribuirse inversamente proporcional al número de habitantes; si bien he de señalar que esta distribución es desvirtuada por otros dos nuevos supuestos:

a) Las poblaciones con reducido número de habitantes, implican mayor porcentaje de analfabetos y mayor necesidad de acción socioeducativa, si se piensa en reducir la desigualdad de oportunidades de acceso a la Cultura.

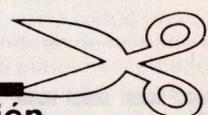
No parece descabellado asignar un porcentaje del 8% de la población de estos núcleos como presuntos alumnos de una Educación Permanente. (Los presuntos necesitados serán cerca del 50%).

A medida que la población de un municipio va aumentando, el porcentaje de presuntos alumnos de Educación Permanente, lo he ido reduciendo hasta considerar como óptimo el porcentaje del 1% para las poblaciones de más de 30.000 habitantes.

b) He creído oportuno asignar a los municipios superiores a 3.000 habitantes un menor número de profesores; pero con función más intensificada por estimar que este profesorado ha de ser de Plantilla Fija.

A continuación, se adjunta un gráfico que representa los distintos tipos de distribución, y cómo la distribución global del profesorado supone que de cada 931 cácereses se necesita un profesor de Educación Permanente, con la siguiente distinción:

- 195.891 habitantes de municipios de censo igual o inferior a 3.000 habitantes asistidos por 254 maestros en Prolongación de Jornada. Un maestro por cada 771 habitantes.
- 252.227 habitantes de municipios de censo superior a los



Boletín de Suscripción

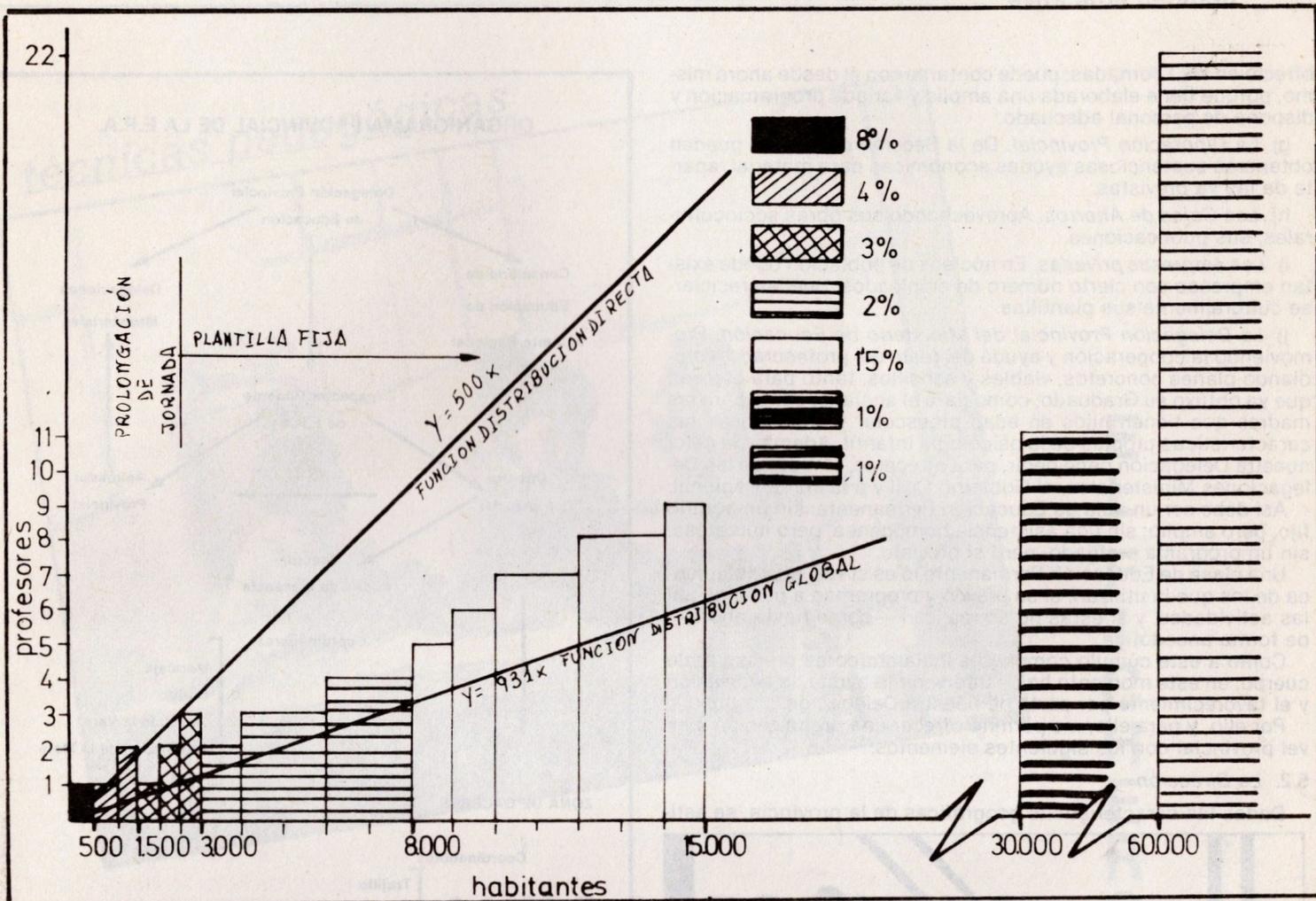
Apellidos \_\_\_\_\_  
 Nombre \_\_\_\_\_  
 Población \_\_\_\_\_  
 Provincia \_\_\_\_\_  
 Profesión \_\_\_\_\_ Domicilio \_\_\_\_\_

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

lo hace efectivo:

Al contado  Giro Postal n.º \_\_\_\_\_  
 Reembolso  Talón adjunto n.º \_\_\_\_\_

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



### 5.1. Interdependencias. Reflexiones necesarias

Hasta aquí, parece que esta idea ha nacido de una preocupación por el grupo de analfabetos. O para dar una solución tardía al problema del Fracaso Escolar. Este exclusivismo miope haría caer de bruces todo el proyecto.

El fracasado escolar es un elemento educativo que no puede —o no sabe— tratar el actual sistema. El porcentaje del 61% me hace reflexionar y razonar de esta forma:

Sospecho que lo que hace fracasar a un alumno no es la valoración de su Educación General Básica, sino de su Instrucción General Básica, de donde se puede deducir:

1. La instrucción general básica que exigimos no es general.
2. La instrucción general básica que exigimos no es básica.
3. Ambas cosas a la vez.

En caso de que la anterior sospecha sea falsa, se puede inferir:

1. La educación que ofrecemos no es para una generalidad.
2. La educación que ofrecemos dista muy lejos de ser básica.
3. Ambas cosas a la vez.

Una Educación Permanente como sistema que diese continuidad a la E.G.B., que reparase sus parches, no sería una Educación permanente, sino de «permanencia de la E.G.B.»; y, dudo mucho que un mismo sistema educativo reintegrarse a elementos que ya salieron fuera de él por falta de adaptación, de adecuación o de insatisfacción. La Educación Permanente es otra cosa.

Ante el problema del analfabeto, contemplo el estado de cosas de forma similar. Un analfabeto tiene su cultura; no debemos —ni podremos— cuadrarlo con un sistema educacional que, aparte de no satisfacer sus necesidades, va a crearle otras que no tiene. Y por eso, hasta ahora, el mundo del analfabetismo ha rehuído de todos los intentos de «recuperación». En este sentido, no son recuperables.

¿Qué hacer entonces? Es necesario, pero no suficiente, esforzarse para que los fracasados y analfabetos adquieran su título de Escolaridad, o de Graduado. Pero, además de eso, un aula de E.P. debe caracterizarse de forma que tenga un aspecto social

digno para el alumno, de forma que no sea la clase del torpe, del fracasado, del marginado, de un tipo exclusivo de alumnado...

El desposeimiento de las técnicas básicas de la Cultura crea en la persona una inadaptación cultural y una falta de asimilación a su grupo social. Estas son las causas de aparición de subculturas que se manifiestan en comportamientos típicos, en modos de expresión corporal y lingüísticas básicas, tales como los actuales pasotas, menefreguistas o manfutistas.

Un aula de Educación Permanente debe abrirse a todos y a todo tiempo. Es un aula donde las actividades vendrían de la mano de las necesidades. Y para cubrir el máximo de estas necesidades, se requieren esto que he dado en llamar interdependencias.

¿Qué entiendo por interdependencias? Es evidente que el mundo de la Enseñanza, de la Instrucción, de la Educación, de la Cultura, es asumido por un determinado Ministerio, con carácter de propiedad, pero no de exclusividad. De hecho, Instituciones y Organismos varios tienen fines tan similares, que resulta difícil para sus mismos técnicos esclarecer competencias. Y esto es bueno porque demuestra hasta qué punto son ricas las relaciones interministeriales en las sociedades modernas. De esto hay que aprovecharse. Y en esto consisten las interdependencias.

a) *Los Ayuntamientos.* Ofreciendo los locales necesarios y aportando ayudas económicas acordes con sus capacidades. Quiero otra vez hacer notar que la cesión de locales debería hacerse con carácter gratuito, exclusivo y permanente.

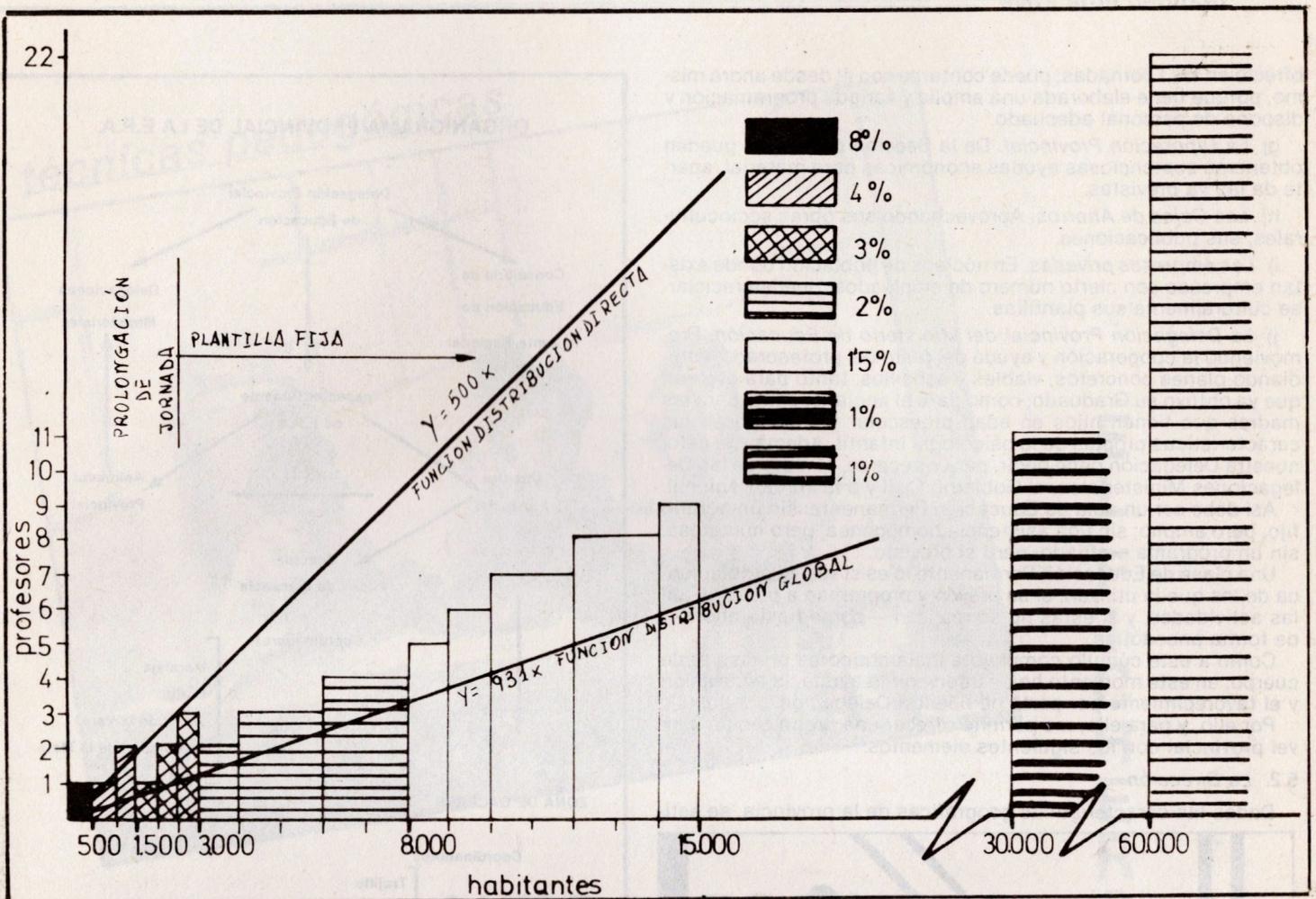
b) *El Ministerio de Cultura.* Facilitando actividades, informándonos de sus proyectos, ofreciéndonos iniciativas...

c) *El Ministerio de Trabajo.* Debe incentivar al grupo de parados juveniles y adultos por su asistencia a estas clases.

d) *El Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.* Debe prestarnos personal que, a nivel divulgativo, destruya mitos y tabús de la embarazada, de la crianza del bebé, de la profilaxis, de la higiene, de la alimentación, de la automedicación...

e) *El Ministerio de Defensa.* Con cientos de jóvenes que están incorporados a filas en los tres agrupamientos militares de la provincia, se requiere una labor más intensa.

f) *El Servicio de Extensión Agraria.* Que tan brillantemente se



### 5.1. Interdependencias. Reflexiones necesarias

Hasta aquí, parece que esta idea ha nacido de una preocupación por el grupo de analfabetos. O para dar una solución tardía al problema del Fracaso Escolar. Este exclusivismo miope haría caer de bruces todo el proyecto.

El fracasado escolar es un elemento educativo que no puede —o no sabe— tratar el actual sistema. El porcentaje del 61% me hace reflexionar y razonar de esta forma:

Sospecho que lo que hace fracasar a un alumno no es la valoración de su Educación General Básica, sino de su Instrucción General Básica, de donde se puede deducir:

1. La instrucción general básica que exigimos no es general.
2. La instrucción general básica que exigimos no es básica.
3. Ambas cosas a la vez.

En caso de que la anterior sospecha sea falsa, se puede inferir:

1. La educación que ofrecemos no es para una generalidad.
2. La educación que ofrecemos dista muy lejos de ser básica.
3. Ambas cosas a la vez.

Una Educación Permanente como sistema que diese continuidad a la E.G.B., que reparase sus parches, no sería una Educación permanente, sino de «permanencia de la E.G.B.»; y, dudo mucho que un mismo sistema educativo reintegrara a elementos que ya salieron fuera de él por falta de adaptación, de adecuación o de insatisfacción. La Educación Permanente es otra cosa.

Ante el problema del analfabeto, contemplo el estado de cosas de forma similar. Un analfabeto tiene su cultura; no debemos —ni podremos— cuadrarlo con un sistema educacional que, aparte de no satisfacer sus necesidades, va a crearle otras que no tiene. Y por eso, hasta ahora, el mundo del analfabetismo ha rehuido de todos los intentos de «recuperación». En este sentido, no son recuperables.

¿Qué hacer entonces? Es necesario, pero no suficiente, esforzarse para que los fracasados y analfabetos adquieran su título de Escolaridad, o de Graduado. Pero, además de eso, un aula de E.P. debe caracterizarse de forma que tenga un aspecto social

digno para el alumno, de forma que no sea la clase del torpe, del fracasado, del marginado, de un tipo exclusivo de alumnado...

El desposeimiento de las técnicas básicas de la Cultura crea en la persona una inadaptación cultural y una falta de asimilación a su grupo social. Estas son las causas de aparición de subculturas que se manifiestan en comportamientos típicos, en modos de expresión corporal y lingüísticas básicas, tales como los actuales pasotas, menefreguistas o manfutistas.

Un aula de Educación Permanente debe abrirse a todos y a todo tiempo. Es un aula donde las actividades vendrían de la mano de las necesidades. Y para cubrir el máximo de estas necesidades, se requieren esto que he dado en llamar interdependencias.

¿Qué entiendo por interdependencias? Es evidente que el mundo de la Enseñanza, de la Instrucción, de la Educación, de la Cultura, es asumido por un determinado Ministerio, con carácter de propiedad, pero no de exclusividad. De hecho, Instituciones y Organismos varios tienen fines tan similares, que resulta difícil para sus mismos técnicos esclarecer competencias. Y esto es bueno porque demuestra hasta qué punto son ricas las relaciones interministeriales en las sociedades modernas. De esto hay que aprovecharse. Y en esto consisten las interdependencias.

a) *Los Ayuntamientos.* Ofreciendo los locales necesarios y aportando ayudas económicas acordes con sus capacidades. Quiero otra vez hacer notar que la cesión de locales debería hacerse con carácter gratuito, exclusivo y permanente.

b) *El Ministerio de Cultura.* Facilitando actividades, informándonos de sus proyectos, ofreciéndonos iniciativas...

c) *El Ministerio de Trabajo.* Debe incentivar al grupo de parados juveniles y adultos por su asistencia a estas clases.

d) *El Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.* Debe prestar personal que, a nivel divulgativo, destruya mitos y tabús de la embarazada, de la crianza del bebé, de la profilaxis, de la higiene, de la alimentación, de la automedicación...

e) *El Ministerio de Defensa.* Con cientos de jóvenes que están incorporados a filas en los tres agrupamientos militares de la provincia, se requiere una labor más intensa.

f) *El Servicio de Extensión Agraria.* Que tan brillantemente se

ofreció en las I Jornadas; puede contarse con él desde ahora mismo, porque tiene elaborada una amplia y variada programación y dispone de personal adecuado.

g) *La Diputación Provincial.* De la Sección de cultura pueden obtenerse sustanciosas ayudas económicas para material, aparte de las ya previstas.

h) *Las Cajas de Ahorros.* Aprovechando sus obras socioculturales, sus publicaciones.

i) *Las empresas privadas.* En núcleos de población donde existan empresas con cierto número de empleados, pueden reciclarse culturalmente sus plantillas.

j) *La Delegación Provincial del Ministerio de Educación.* Promoviendo la cooperación y ayuda del resto del profesorado, estudiando planes concretos, viables y sencillos, tanto para el joven que ya obtuvo su Graduado, como para el anciano, como para las madres que tienen hijos en edad preescolar y desconocen las características propias de la psicología infantil. Además de esto, nuestra Delegación debe pedir, para ofrecerse, al resto de las Delegaciones Ministeriales, al Gobierno Civil y a la Junta Regional.

Así debe ser un aula de Educación Permanente: sin un horario fijo, pero amplio; sin una asistencia homogénea, pero numerosa; sin un programa prefijado, pero sí previsto.

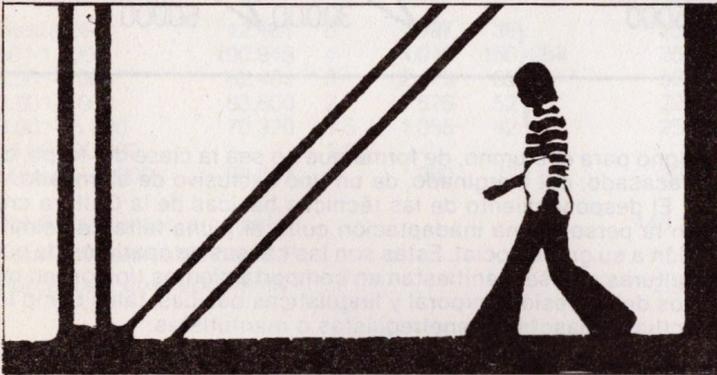
Una clase de Educación Permanente lo es si vive la problemática de los que la utilizan, si se prevén y programan a partir de ahí las actividades, y si éstas no se realizan —como hasta ahora— de forma anecdótica.

Como a este cúmulo complejo e inalámbrico es preciso darle cuerpo, en este momento ha de intervenir la ayuda, la benevolencia y el favorecimiento por parte de nuestra Delegación.

Por ello, y para ello, me permito ofrecer una organización a nivel provincial con los siguientes elementos:

### 5.2. La Dirección

Dadas las características geográficas de la provincia, se esti-



ma que ha de dividirse en dos grandes zonas: Cáceres y Plasencia. Ambas con un Director, pero el Director Provincial sería el que lo fuese de la Zona de Cáceres.

Entre sus competencias, —aparte de otras que pudieran dictarse por legislación o autoridades competentes— figurarían:

- Coordinación de todas las actividades de Educación Permanente a nivel provincial.
- Transmisión de las decisiones y peticiones del Consejo Provincial de Educación Permanente, que ha de tener el beneplácito del Ilmo. Sr. Delegado.
- El resto de competencias propias de una Dirección.

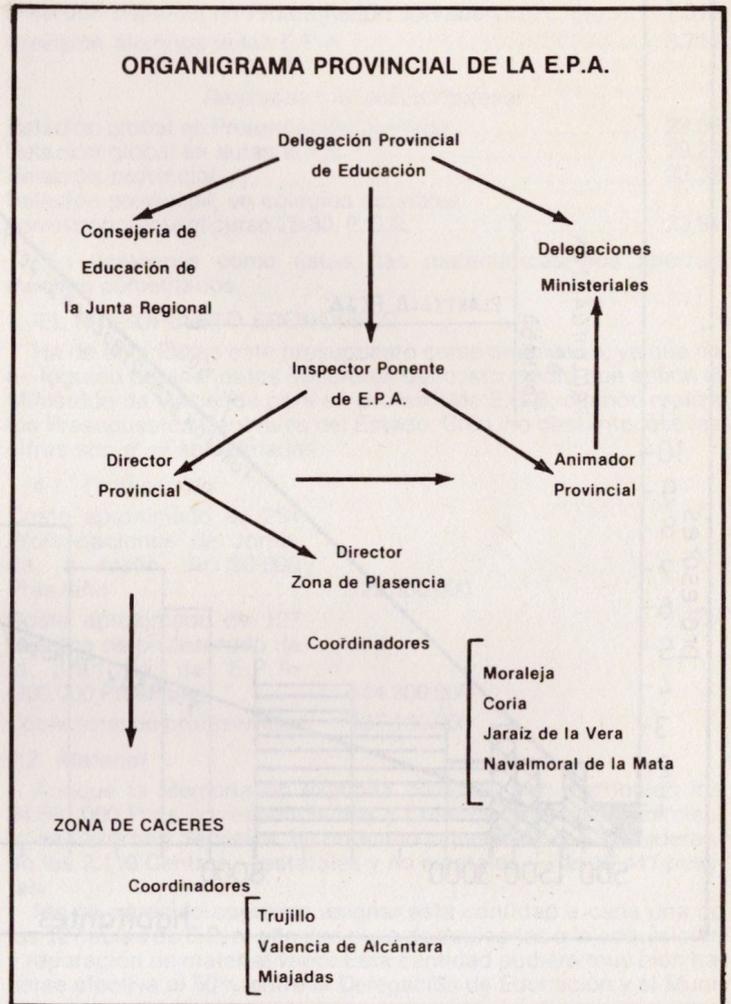
### 5.3. La figura del animador provincial

Esta figura, que estimo ha de ser activa y conocedora del tema que nos ocupa, tendría una misión de comodín especial entre:

- El Sr. Inspector Ponente de E.P.A.
  - El Sr. Director Provincial
- Sus competencias serían:
- Archivador y orientador de experiencias positivas de Educación Permanente.
  - Lograr la participación con el resto de las Delegaciones Ministeriales y otros organismos, tanto públicos como privados.
  - Organizar la publicidad de actividades de E.P.
  - Contactar periódicamente con grupos de profesores de E.P. para ser portador de sus iniciativas.

### 5.4. Coordinadores

- Han de ser tantos como municipios de censo superior a los 8.000 habitantes existan, y entre sus competencias se señala la de ejercer función directiva en la zona correspondiente y en su



propio Centro, actividad conjunta con la de impartir clases.

### 5.5. El Consejo Provincial de Educación Permanente

Estaría compuesto por el siguiente cuadro:

Presidente: Sr. Director Provincial.

Vicepresidente: Sr. Director de la Zona de Plasencia.

Secretario: Animador Provincial.

Vocales: Coordinadores de Moraleja, Coria, Jaraiz de la Vera, Navalmoral de la Mata, Trujillo, Valencia de Alcántara y Miajadas.

Se reuniría el último sábado final de estos meses: Septiembre, Noviembre, Enero, Marzo, Abril y Junio. En razón de que cada uno de ellos tiene un significado, ya que se inician o terminan actividades como: exámenes, prolongaciones de jornada, revisión de planteamientos, logros obtenidos...

Su misión sería:

- Explicitar el mínimo de objetivos para cada ciclo.
- Revisión anual de tales objetivos.
- Realizar una Memoria anual.
- Ofrecer a la Delegación de Educación nuevas pautas de acción dentro del campo de la Educación Permanente.
- Servir de conducto entre el profesorado y la Delegación.

Todo ello, teniendo en cuenta las orientaciones y precisiones del Sr. Inspector Ponente de E.P.A. y con el vistobueno del Ilmo. Sr. Delegado Provincial del Ministerio de Educación.

### 6. UTOPIA Y DESENCANTO

Hoy cabe esperarse todo. Razones de peso se han vertido —y escondido— en estos folios. El que pese, además, ha de hurgar en lo utópico que es preocuparse tan sólo por 2,5% de la población de la provincia. Sutileza y futilidad.

Y es utópico, desencantar con más de mil razones —para mí etéreas— de «no-competencia», de «no-hay-dinero», de «está-previsto», de...

Ya estamos acostumbrados. Verde esperanza ■

técnicas pedagógicas



E  
L  
F  
I  
C  
H  
E  
R  
O

## AUTOCORRECTIVO

GRUPO FREINET DE CACERES

### ¿QUE ES?

Dentro de la Pedagogía Freinet, uno de los principios básicos es centrar la escuela en el niño. Como consecuencia de esto, nace el fichero autocorrectivo en un intento de adaptar el aprendizaje al ritmo, aptitudes e intereses individuales de cada alumno.

Está formado por un conjunto de fichas que proponen una serie de trabajos y de sus correspondientes fichas de corrección. Cada niño elige una de estas fichas de trabajo y realiza individualmente las actividades, trabajos de investigación, encuestas, manualidades, etc., que en ella se proponen. Una vez terminada, toma la ficha de corrección correlativa y con ella vuelve a trabajar corrigiendo los errores, investi-

gándolos, etc.

### OBJETIVOS QUE CUMPLE

Ponen al servicio del niño una serie de actividades que contribuyen a afianzar ciertos mecanismos de cálculo, metrología, expresión, descripción..., adquiridos ya anteriormente mediante el trabajo escolar diario o a adquirir mediante el trabajo con el fichero. En el caso del área de experiencias, los ejercicios van encaminados a potenciar la observación del medio, sistematizar los conocimientos ambientales del alumno y a favorecer la investigación mediante la utilización de la biblioteca de la clase, la consulta a personas adultas, la observación directa, etc.

Adaptación del trabajo escolar

a cada niño concreto: el niño tomará la ficha del tipo que le apetezca o que trate de algo que le atraiga especialmente, y la realizará de modo individual a su propio ritmo. De esta forma, se favorece el desarrollo de aptitudes personales partiendo de los intereses propios del alumno.

### EN NUESTRAS ESCUELAS

En un intento de adaptar las técnicas Freinet a las condiciones concretas de nuestras escuelas en Extremadura, hemos introducido el fichero autocorrectivo con dos fines principales:

- Como adaptación al niño individual y concreto inmerso en un entorno.
- Como medio de dirigir la atención del niño hacia temas

que puedan interesarle.

### CONFECCION

Entendemos que el fichero autocorrectivo no puede confeccionarse para ser utilizado de manera igual en sitios distintos, pues justamente se trata de integrar la escuela en el medio, y por tanto en las fichas habrá ejercicios dirigidos a la observación

mismos, de experiencias personales que exponen y problematizan, etc.

### TIEMPO DE REALIZACIÓN

Comenzamos situando la realización de las fichas en un determinado tiempo del horario escolar, tiempo lo suficientemente amplio como para permitir a cada cual trabajar a su ritmo y con el

nos se comprometen individual y voluntariamente a la realización de determinados trabajos en un cierto tiempo: entre esos trabajos se encuentra la realización de las fichas.

### DESCRIPCION Y TIPOS

En un principio, contamos con tres tipos de fichas: de lenguaje, de matemáticas y del área de experiencias. Posteriormente, aunque siguen existiendo esos tres tipos, se tiende —buscando una progresiva globalización— a introducir en una misma ficha trabajos dirigidos a las tres áreas.

El tipo de ejercicios se encamina principalmente al fomento del desarrollo de los aspectos más individuales de la personalidad del alumno, conforme a sus intereses: manipulativos, expresivos, artísticos, etc. En consecuencia, son ejercicios activos, creativos, de investigación, etc.

Otro apartado del fichero está dedicado a las fichas informativas. Como su nombre indica, se trata de fichas que dan información sobre temas concretos. Suelen ser resúmenes de asuntos que se han tratado en clase, de trabajos realizados, de conferencias dadas por los alumnos, resultados de encuestas...

Este tipo de fichas constituyen un material de consulta que el alumno puede manejar cuando lo necesite.

### AUTOEVALUACIÓN

La autocorrección de la ficha por el alumno va seguida de una autoevaluación que se plasma en una anotación de los propios alumnos, calificando su propio trabajo.

Con esto pretendemos el desarrollo del sentido de la responsabilidad y de una autonomía reflexiva en el aprendizaje ■

5º

#### NATURALEZA Y SOCIEDAD

FICHA Nº 6



- ① Explica cómo es el cuerpo de la vaca.
- ② Explica por qué la vaca es un animal: 1º vertebrado, 2º mamífero, 3º herbívoro
- ③ Lee la ficha informativa nº 1. Dibuja después el estómago de una vaca y di cómo se realiza la digestión de los alimentos que come.

④ En esa ficha informativa se nombran otros animales rumiantes. Escribe sus nombres y habla algo sobre uno de ellos.

⑤ Pregunta a alguien que tenga vacas:

¿Cuántas tiene? ¿Cuántos litros de leche da normalmente cada una? ¿En qué meses dan más leche? Hazle además otras preguntas que te interesen y anota las respuestas.

5º

#### LENGUAJE

FICHA Nº 18

— lee en el libro SENDA "Recuerdos" (página 44)

- ① ¿Qué dice el autor que veía a través de la ventana?
- ② Explica qué es una veleta
- ③ ¿Hay alguna veleta en nuestro pueblo? ¿Dónde están? ¿Por qué se colocan en sitios altos?
- ④ ¿Qué era la torrecilla de la que habla la lectura? Explica qué
- ⑤ Infórmate de qué es: a. un microscopio, b. un telescopio. ¡es eso!
- ⑥ Escribe varias frases en las que entren las palabras "microscopio" y "telescopio".
- ⑦ Lee en el libro de textos de 3º (1979-1980) el texto titulado "La cometa y la veleta".
- ⑧ Sal a la plaza y dibuja la torre de la iglesia con la veleta. Anota la dirección de la que viene el viento.

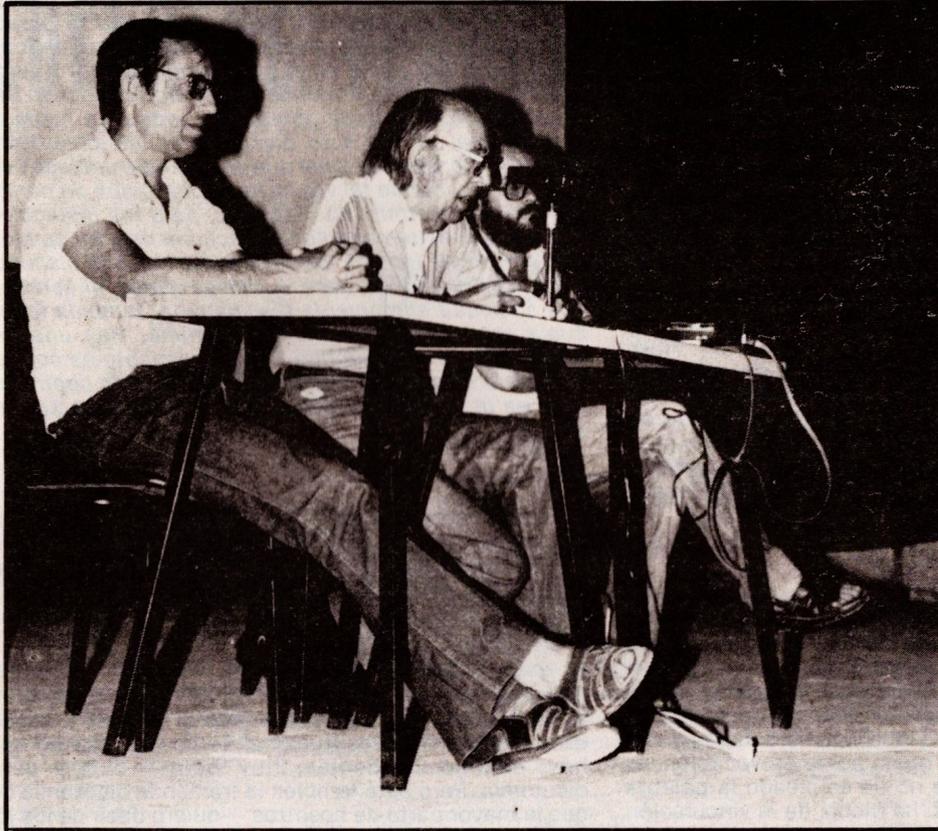
de ese medio, diferente de otros.

Por ello, es el propio maestro el que las confecciona, utilizando para ello el medio ambiente, la biblioteca y el material de la clase, la propia historia del pueblo...

En una etapa posterior, los mismos alumnos participan en la confección de las propias fichas de la clase, partiendo de problemas reales ocurridos en ellos

fin de que sobre tiempo para dedicarlo a otros trabajos escolares (talleres, preparación de conferencias, lecturas, etc.). Su realización es opcional, pudiendo preferir la realización de esos otros trabajos escolares.

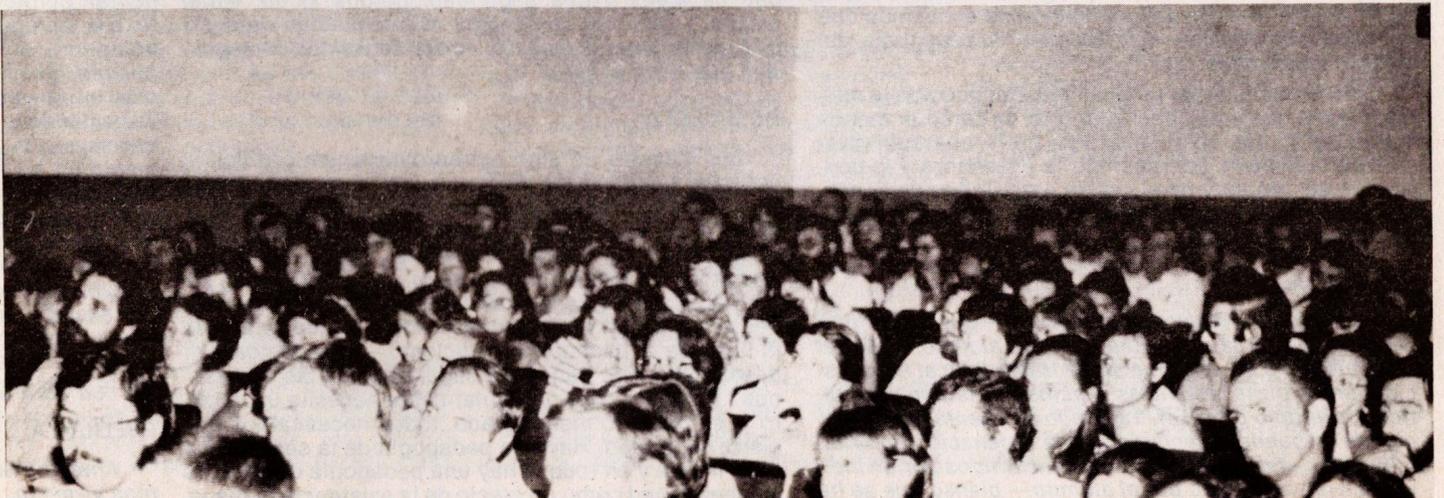
Ahora bien, la dinámica de nuestra experiencia nos ha llevado a la utilización de los planes de trabajo, en los que los alum-



## Diálogo con el profesor Aranguren

*La VI Escuela de Verano de Extremadura fue clausurada de manera notable por una magnífica conferencia del profesor José L. López Aranguren. En la introducción a la misma Manolo Pecellín decía de él: «De los muchos méritos que distinguen a nuestro invitado quiero destacar aquí su insoslayable condición de intelectual heterodoxo, calificativo tautológico, como el mismo Aranguren ha explicitado, pues el auténtico intelectual —ha descrito— es siempre heterodoxo... y, en cuanto heterodoxo, debe esforzarse en ofrecer a la comunidad nuevas formas de organización política, social, económica, religiosa, cultural, etc. Aranguren, tan buen conocedor de las filosofías del Lenguaje, jamás ha querido quedarse en el nivel metalingüístico de la Etica, tan caro a los analíticos. El no rehúye el difícil foro del razonamiento moral».*

*La conferencia dictada por el profesor Aranguren y titulada «Revisión actual de la moral pedagógica» fue seguida de un diálogo de gran viveza y altura de contenido, en el que participaron varios asistentes. Procuraremos aquí transcribir dicho diálogo, intentando reflejar, en la medida de lo posible, toda su riqueza, así como la viveza y espontaneidad con que se produjo.*



## PREGUNTA:

A mí me ha parecido muy importante esa referencia<sup>1</sup> a la relación afectiva o erótica; pero resulta que, en virtud de la crisis o del reflejo de la crisis, un cierto sentimiento de inseguridad y una cierta forma de entender la renovación pedagógica pueden conducir al maestro a la negativa a mostrarse, por inseguridad o por rechazo de una pedagogía excesivamente transmisiva. Pero entonces ¿cómo puede establecerse una relación afectiva, si el profesor se niega a mostrarse, si el profesor se niega a decir «yo soy éste»? Y, por otra parte, hay otro problema relacionado: ¿tiene la misma capacidad de atraer esa afectividad un sistema basado sobre la no construcción de creencias, aunque sea una construcción deliberadamente provisional? Es decir, ¿no podemos concebir que un sistema de creencias provisional que no se fossiliza, que puede ir avanzando y que, por tanto, está en circunstancia de renovarse, tiene más capacidad para establecer esa relación afectiva y, por ello, esa relación educativa, que simplemente la inseguridad, la búsqueda, la insatisfacción, la incertidumbre?

## RESPUESTA:

Por lo que se refiere a esto último, quizás yo me he explicado mal y ciertamente no se trata de una incertidumbre radical, sino de saber que se va haciendo y por tanto va deviniendo, cambiando. Ese ir caminando junto con los alumnos en el hacerse de ese saber puede crear mucho más esa vinculación afectiva que un saber que se moviese en una pura incertidumbre. Quizá yo he exagerado un poco por un gusto por la provocación; es la misma razón por la que no he empleado la palabra que se esperaría, y que Vd. ha dicho, de la vinculación afectiva, y en su lugar he empleado esa otra «erótica». La exageración es un instrumento pedagógico sumamente útil; exagerando se ven más las cosas y el interlocutor ya rebajará lo que hay de exageración en

trasladado a la institución, al sistema, incluso a expensas de la propia decisión del profesor. Así la propia distribución del currículum de un alumno, de su período estudiantil en ocho años, el sometimiento a evaluaciones temáticas continuas, a controles también frecuentes, a boletines de notas, etc., todo este tinglado institucional es un acto disciplinario increíblemente fuerte y duro; supone igual que en la propia sociedad en que vivimos, donde tal vez haya un cierto aire de permisividad en determinados factores, pero las instancias últimas son extremadamente disciplinarias. Mi opinión es que, a nivel teórico, efectivamente hay una disminución en la disciplina; pero, a niveles reales, al estar en una sociedad sumamente disciplinaria, también la escuela es extremadamente disciplinaria. Hay una esquizofrenia: a nivel teórico el planteamiento es correcto, pero a nivel institucional es totalmente lo contrario. Esta es la matización que quería introducir en su discurso.

## RESPUESTA:

Vosotros habéis visto que he dado un giro de carácter no sólo teórico sino también subjetivo, en el buen sentido de la palabra; es decir, de relación directa y personal entre maestros y alumnos; pero, por desgracia, la instancia de la institución se ha hecho cada vez más importante, y la institucionalización de la enseñanza.

Este análisis requeriría un discurso diferente. Habría tenido que hablar de un modo distinto de como lo he hecho si hubiese enfrentado el problema desde ese punto de vista institucional; tanto más cuanto que hoy —como tú decías muy bien— existe esta dicotomía. Pero está también la tremenda distorsión de que la mayor parte de nosotros —quiero decir de los jóvenes y de los que de algún modo nos tratamos de asimilar a los jóvenes porque queremos tener un espíritu juvenil— tenemos una tendencia, normal por aquello de que estamos saturados de institución y de instituciona-

lismo, a una cierta acracia. (Ruego que se me perdone la palabra que es provocativamente exagerada). De modo que nos encontramos con que, por una parte, la sociedad se hace cada vez más despersonalizada y convertida en puro aparato organizatorio y disciplinario; y por otra, el anhelo de las gentes, especialmente de los jóvenes, por la búsqueda de un correctivo ácrata de nuestra sociedad. Existe esa tremenda antinomia y mi discurso se ha situado mucho más en el plano de la acracia como correctivo de esta sociedad, que en el plano de una crítica —que sería menester haber hecho, pero en otro discurso diferente— del carácter cada vez más puramente organizatorio de la enseñanza.

## PREGUNTA:

Quería preguntar si se pueden sentar las bases de una pedagogía renovadora tanto a nivel de contenidos como de métodos.

## RESPUESTA:

No creo mucho en una metodología abstracta, sino más bien en el método —etimológicamente significa camino— que se hace andando. La pedagogía también se hace andando; no creo mucho en un tipo de bases abstractas pedagógicas. Esa es una razón por la que la sección de Pedagogía de la Universidad española, al menos de la Complutense, es tan mala, porque significa un esfuerzo de formular unas bases puramente abstractas de algo que es «pedagogía no se sabe de qué». Es una pedagogía tomada como hipostasiadamente.



# Diálogo con el profesor

aquello que el maestro le haya transmitido.

La primera advertencia es muy sutil, porque es un poco de doble filo; en efecto, el profesor tiene que mostrarse, pero actualmente hay una tendencia al narcisismo; se ha dicho por sociólogos americanos y por españoles, más o menos tras los americanos, que nuestra sociedad es enormemente narcisista; es decir, todos somos narcisistas, mucho más de lo que nos creemos, y el profesor está muy tentado a ello; sobre todo en este tipo de pedagogía, que es una pedagogía de carácter más subjetivo, en la cual él representa un papel mayor que en la pedagogía tradicional de pura transmisión de un saber abstracto, e incluso que en una enseñanza programada, en la que el profesor no es sino una pieza más de la programación. Ahí queda la tentación, el peligro del narcisismo del profesor; éste debe mostrarse, pero, en fin, no debe hacer una especie de *strep-tease*; y hay un cierto peligro en algunos profesores a llevar a cabo una exhibición de sí mismos que les hace interesantes. Hay también la pedagogía del hombre interesante.

Conviene mantener un equilibrio, un poco de la misma manera que antes decía, aunque de carácter menos dialéctico y más compensatorio, entre una subjetivación de la manera de transmitir la enseñanza y la conversión del profesor en el centro narcisístico de la misma. Se trata de saber llevar a cabo ese justo medio entre lo uno y lo otro.

## PREGUNTA:

He creído entender en tu discurso<sup>2</sup> que había una disminución de la disciplina sobre el alumno, sobre el discente; pero yo creo que se ha trasladado el acto disciplinario a otras instancias e incluso a instancias exteriores al propio profesor. Teniendo en cuenta que la disciplina se puede entender como la ordenación puntual, minuciosa, del tiempo y del espacio tenidos por un individuo —en este caso por el alumno— pienso que se ha

lismo, a una cierta acracia. (Ruego que se me perdone la palabra que es provocativamente exagerada). De modo que nos encontramos con que, por una parte, la sociedad se hace cada vez más despersonalizada y convertida en puro aparato organizatorio y disciplinario; y por otra, el anhelo de las gentes, especialmente de los jóvenes, por la búsqueda de un correctivo ácrata de nuestra sociedad. Existe esa tremenda antinomia y mi discurso se ha situado mucho más en el plano de la acracia como correctivo de esta sociedad, que en el plano de una crítica —que sería menester haber hecho, pero en otro discurso diferente— del carácter cada vez más puramente organizatorio de la enseñanza.

## PREGUNTA:

De acuerdo con lo que dices de la crisis de la sociedad occidental; pero los niños necesitan una claridad de ideas y una seguridad, porque si no, están ciegos. ¿Cómo se compagina esa sensación de crisis que puede tener el maestro con la necesidad de seguridad que tiene el niño?

## RESPUESTA:

Ser maestro es algo extraordinariamente difícil y, contra lo que se suele pensar, mucho más difícil en las instancias primarias que en las superiores. En estas últimas el profesor podrá saber mucho o poco, pero pedagógicamente su trabajo no tiene el relieve que en las primarias. Es menester, en efecto, dar al niño unas seguridades; pero ¿tienen que ser unas grandes seguridades que le sirvan ya para toda la vida —lo que estaría en la línea de la pedagogía tradicional— o podemos vivir desde niños con pequeñas seguridades a las que asirnos? Porque el niño particularmente necesita un asidero y, en mayor o menor grado, todos necesitamos una cierta seguridad. Hay una pedagogía de la seguridad a todo trance y en todo, y hay una pedagogía que acepta la inseguridad como un precio de la existencia humana,

Comprendo que no le contesto a lo que quiere preguntar, pero quizá es que parto de un prejuicio contrario a esa pregunta; y es que no creo en el método sino a posteriori; el investigador, y lo mismo el pedagogo, pueden iniciar por aquí y por allá, de una manera mucho más intuitiva que reflexiva, lo que quiere hacer, lo que va haciendo y, después que ya tiene unos años de experiencia, puede volver la vista atrás y ver qué es lo que realmente ha hecho. Esa era la concepción de Heidegger sobre el método, como la mirada hacia atrás de aquello que se ha hecho en la investigación, y lo mismo podría decirse de la pedagogía. Yo no sé si tengo un prejuicio particular contra mis colegas, los catedráticos de la sección de Pedagogía de la Complutense, los viejos de esa sección, pero me parece que tienen poca experiencia pedagógica real; lo que tienen es un repertorio de principios puramente abstractos sobre lo que tenía que ser la Pedagogía.

## PREGUNTA:

Antes se ha referido a la crisis de valores que estamos viviendo. De todos esos valores algunos deberían

aunque esa seguridad tenga que ir siendo restada. El niño necesita un sistema de seguridades mayor que el joven, y quizás los viejos vuelven, como niños, a necesitar mayores seguridades.

**PREGUNTA:**

*Quería preguntar si se pueden sentar las bases de una pedagogía renovadora tanto a nivel de contenidos como de métodos.*

**RESPUESTA:**

No creo mucho en una metodología abstracta, sino más bien en el método —etimológicamente significa camino— que se hace andando. La pedagogía también se hace andando; no creo mucho en un tipo de bases abstractas pedagógicas. Esa es una razón por la que la sección de pedagogía de la Universidad española, al menos de la Complutense, es tan mala, porque significa un esfuerzo de formular unas bases puramente abstractas de algo que es «pedagogía no se sabe de qué». Es una pedagogía tomada como hipostasiadamente.



Comprendo que no le contesto a lo que quiere preguntar, pero quizá es que parto de un prejuicio contrario a esa pregunta; y es que no creo en el método sino a posteriori; el investigador, y lo mismo el pedagogo, pueden iniciar por aquí y por allá, de una manera mucho más intuitiva que reflexiva, lo que quiere hacer, lo que va haciendo y, después que ya tiene unos años de experiencia, puede volver la vista atrás y ver qué es lo que realmente ha hecho. Esa era la concepción de Heidegger sobre el método, como la mirada hacia atrás de aquello que se ha hecho en la investigación, y lo mismo podría decirse de la pedagogía. Yo no sé si tengo un prejuicio particular contra mis colegas, los catedráticos de la sección de Pedagogía de la Complutense, los viejos de esa sección, pero me parece que tienen poca experiencia pedagógica real; lo que tienen es un repertorio de principios puramente abstractos sobre lo que tenía que ser la Pedagogía.

**PREGUNTA:**

*Antes se ha referido a la crisis de valores que estamos viviendo. De todos esos valores algunos deberían*

*conservar su vigencia o no deberían entrar en crisis. ¿Cuáles entiende que son esos que no deben entrar en crisis?*

**RESPUESTA:**

Hay valores que siempre mantienen su vigencia y estos son los valores formales. Lo que ocurre es que la gente tiende a refugiarse excesivamente en valores formales; por ejemplo, cuando se discute sobre la permanencia, sobre la validez perdurable de una moral y se acude a los principios fundamentales como el «no matar» o cosas semejantes. Estos valores son formales y en cuanto tal son válidos, pero aun así, se dice «no matar» y sin embargo se mantiene la pena de muerte.

Ciertamente hay principios que son válidos y que orientan nuestro comportamiento, pero lo orientan relativamente. Muchos de Vds. han estudiado moral, la moral kantiana o la moral de la regla de oro —«no quieras para los demás lo que no quieras para ti»— o cualquiera de sus formulaciones, pues en definitiva las formulaciones kantianas no son sino fórmulas más depuradas de la llamada regla de oro. Esos principios son completamente válidos y eternamente válidos, si se quiere, pero no nos valen de mucho a la hora de la verdad, porque son puramente formales y hemos de ser nosotros los que tenemos que decidir en cada caso concreto si esto que se hace es en efecto matar o aplicar la justicia. De modo que los principios formales sólo nos sirven de un modo orientativo y en cambio los que nos dicen concretamente qué es lo que tendríamos que hacer y qué no —aquí podríamos hablar de la moral de la situación—, pues no mantienen una vigencia en la que no muerda el tiempo.

Hoy, cada vez nos inclinamos más y más a pensar que no matar significa no validez de la pena de muerte, que la pena capital es matar, pero, en fin, eso es una relativa novedad que no comparten todos. Muchos de los detentadores de la moral vigente, entre ellos muchos

## José L. López Aranguren

obispos, no comparten este principio de que la aplicación de la pena capital es otra forma de matar. Tomando las cosas por el otro extremo, por lo que se refiere al aborto ocurre lo mismo. El «no matar» ¿vale para el aborto o no vale? El principio no nos resuelve nada. Hay principios permanentemente válidos, pero que no nos dicen lo que tenemos que hacer; de ahí la gran importancia del momento situacional, de la llamada moral de la situación, de la subjetividad de cada cual, etc.

**PREGUNTA:**

*Ha dicho antes que las simpatías y las relaciones afectivas que se establecen entre maestro y alumno son determinantes del éxito de lo que se vende, del contenido de una materia o de la imagen que quiera dar el profesor, porque también se puede vender la imagen. Pero yo creo que en este sentido existe un cierto peligro, porque si va a depender la transmisión educativa nada más que del tono de la voz del maestro, de la estatura o de lo bien que se peina —que muchas veces los niños se fijan en estas cosas— y vamos a echar un poco de menos lo de convencer por razones, me da un poco de miedo.*

**RESPUESTA:**

En una sociedad como la actual la primacía de la imagen y del mundo como espectáculo es algo enormemente alarmante. De todos modos, yo creo que el buen maestro es el que, con su imagen —que unas veces será muy favorable y otras lo será muy poco— acierte a sacar el mayor provecho posible. Recordemos aquel principio ejemplificador de Aristóteles, según el cual el buen zapatero no es el que hace los mejores zapatos del mundo, sino el que hace los mejores zapatos con el cuero de que dispone. Así cada cual ha de disponer de su propia imagen, de su voz, de su simpatía o antipatía, y con eso tiene que procurar mover a los estudiantes a interesarse por la materia de estudio, evitando poner el

acento, de una manera narcisista, en la venta de su propia imagen, en la popularidad, etc., lo cual le convertiría de maestro en político. Se trata, como siempre, de guardar ese equilibrio tan difícil de establecer.

**PREGUNTA:**

*Quería añadir que el maestro se ve muchas veces, sobre todo con niños de once o doce años, en la tesitura de definirse, porque el niño está esperando que el maestro también se defina en diversas cuestiones que se suscitan en clase. ¿A tí te parece que es peligroso que el maestro se defina? Y sucede que si el modelo de maestro es simpático a ese niño y encima tal maestro se pone a favor de una parte y otra en los debates, pues a lo mejor el niño empieza a aficionarse por la forma de pensar del maestro, o por el contrario, si el modelo de maestro es antipático, puede ocurrir lo contrario.*

**RESPUESTA:**

Pero eso es inevitable. El maestro siempre actúa, quiera o no, como modelo o como contramodelo de sus alumnos. Hay que aceptar esa responsabilidad.

**PREGUNTA:**

*Pero ¿hay que definirse o no hay que definirse?*

**RESPUESTA:**

Yo creo que sí; en la mayor parte de los casos hay que definirse. No siempre es posible. Si el maestro cree que está en la incertidumbre, para ser fiel a sí mismo tendrá que reflejar esa incertidumbre, dándole siempre un sentido positivo de aventura, de búsqueda. Hoy está muy en boga esa pedagogía de las novelas de aventuras. Toda la vida es una aventura. Si el profesor es capaz de comprometerse con una enseñanza, debe mostrar que se compromete con ella. Ahí desembocaríamos en la pedagogía del compromiso,

que es una moral.

**PREGUNTA:**

*Me parece encontrar una dificultad, por lo menos, en conjugar lo que se ha dicho sobre afectividad y sobre si el maestro debe o no explotar sus posibilidades de atractivo en los alumnos. En concepciones más globalizadoras no sé si se puede renunciar a una influencia. Estoy pensando si nuestro conferenciante no ha influido en muchas etapas de algunas generaciones españolas y si no ha influido conscientemente, utilizando ese atractivo y canalizando su posible influencia en el mundo, dentro de esa idea de que si puedes modificar algo, es preferible no estarse callado. Hay que tener cuidado, sin embargo, con no manipular; hay que ser honrado, pero no creo que haya que ser «teatral», en el sentido de ponerse un máscara en un momento dado y decir: «Cuidado. Puedo influir mucho». Hombre, si puedo tener influencia honradamente, pues influyo todo lo que pueda. ¿Que se llama popularidad? Pues intentaré que distingan entre «los Pecos» y yo.*

**RESPUESTA:**

Estoy de acuerdo. Son muy convenientes estas puntualizaciones, porque uno no puede decirlo todo a la vez; o incluso aunque pudiese, no lo dice y entonces el discurso vence de un lado o de otro. Lo que ocurre hoy a algunos es que estamos demasiado interesados en describir eso del mundo como espectáculo y como imagen y de ahí el que caigamos excesivamente en ello.

En efecto yo no soy partidario —y creo que nadie debería serlo— de que uno aproveche su cátedra para hacer política, religión, irreligión o lo que sea; sino que debe atenerse a su propia enseñanza. Mi caso es diferente, porque una materia que se llamaba Ética y que se llamaba Sociología es tan amplia como que hay una Ética política, una Ética religiosa, etc. Se puede hablar de todo, pero incluso, aun cuando se trate de una materia

más delimitada, pienso que a través de una enseñanza bien dada, con profundidad que desborde lo meramente disciplinar, realmente se enseña un modo de vida y el profesor es un maestro de vida, aunque enseñe la cosa más circunscrita, más delimitada y que menos se parezca a una filosofía. Nadie ha tenido muchos auténticos maestros en su vida. Hubo una generación que se quejaba: «Ya no tenemos maestros», pero la verdad es que nunca hemos tenido maestros. Uno recuerda como maestros a lo largo de sus estudios a dos, tres, cuatro... y ya son muchos. Si uno ha tenido cuatro maestros ya ha ido bien parado. Pero muchas veces se trataba de un maestro que enseñó algo muy concreto y que, sin embargo, a través de ello y sin salirse, sino sobrepasándolo, enseñó un modo de vivir. Eso es fundamental en un maestro.

Por lo que a mí se refiere no sé si habré influido mucho; y, en todo caso, está muy bien la puntualización que empalma con la que dijo nuestro amigo antes, en el sentido de que lo que nosotros podamos hacer a título personal es poco, frente a la enorme rigidez y poder de las estructuras. Pero, a pesar de todo, tenemos que seguir luchando contra esas estructuras, aun a sabiendas que vamos a salir derrotados y eso es también otro imperativo de carácter más formal y por lo mismo enteramente válido.

**PREGUNTA:**

*Yo creo que hay una diferencia más y no sólo en el nivel o en la materia que se explica. Me da la impresión de que aquí la generalidad somos gente que trabajamos en zonas rurales y en este medio es muy difícil desligar el aspecto profesional del social. El contacto con los alumnos no se limita al aula y tu imagen pública influye en los alumnos, pues no puedes renunciar a ello. Me parecía que lo que exponías era el cuidado que se debe tener en la relación maestro/alumno a ese nivel de enseñanza, pero la realidad social está ahí y hay que ser auténticos.*

**RESPUESTA:**

Yo tengo una grave deformación profesional y una enorme limitación y es que nunca he sido profesor más que de enseñanza universitaria y, para colmo, de los últimos cursos y sólo en Madrid. Por ello veo las cosas desde un ángulo muy determinado y muy reducido.

En las zonas rurales los maestros cumplen el papel de intelectuales, y esto tiene una importancia enorme, aunque este papel esté limitado a un ámbito pequeño. En este pequeño microcosmos esa figura es tan grande para la gente que no conoce otro intelectual como lo es la del primer intelectual de España para la gente, relativamente escasa, que se ocupan felizmente de los intelectuales.

**PREGUNTA:**

*Ha hecho referencia a cómo un contenido puede contribuir a la conquista de un valor, a la formación de la personalidad; creo que ha citado concretamente a las Matemáticas. Yo quería plantear la dificultad que tiene el aparato escolar para hacer que esos contenidos se conviertan en valores y sin embargo la enorme facilidad*

*que tiene para todo lo contrario, para que un valor se convierta en contenido y cosifique. Creo que Vd., que es profesor de Ética, puede darnos una clarificación sobre esta problemática y sobre todo en el sentido de cuál es el papel que puede tener el maestro a la hora de cosificar un valor, porque se habla mucho de crisis de valores y posiblemente la actitud del profesor puede estar contribuyendo mucho a esa crisis al cosificar los valores.*

**RESPUESTA:**

La problemática que plantea, si penetrásemos en ella, nos llevaría a una discusión demasiado técnica sobre la cosificación de los valores. Por otra parte hay un tema relacionado con éste y que es enormemente importante: es el tema de la vigencia actual de la escuela y en general de todas las enseñanzas que se imparten a través del aparato educacional formal, porque le ha salido ese tremendo competidor que es la cultura de masas o de los medios de comunicación. Lo cierto es que para los alumnos de todos los niveles los medios de comunicación tienen mucha más fuerza de atracción y por tanto son más susceptibles de convertirse como contenidos en valores que lo que se imparte a través de la Escuela formalmente considerada, y que el alumno le parece rutinario y abstracto y ya sin vigencia. En cierto modo es curioso que el mismo aparato gubernamental, tan poco ágil por lo demás, se dió cuenta de esto, cuando junto al Ministerio de Educación creó, aunque sea de un modo formal, otro de Cultura. En principio parece una contradicción, pero evidentemente pensaban —o quizás simplemente lo copiaron de otro país— en todo este tipo de enseñanza no formalizada y que es enormemente más incisiva y con más capacidad de convertir los contenidos en valores que la enseñanza oficial o formal. E incluso dentro de esta última también puede ocurrir algo de eso; en la etapa del régimen anterior, intermedia, la que siguió a la de cerrazón, se podría hablar, y es justo hablar de una subcultura —no empleo esta palabra en el sentido axiológico— de los profesores y de una subcultura de los estudiantes. En mi facultad de Filosofía la subcultura de los profesores era Aristóteles, Santo Tomás, etc. Los alumnos no tenían nada que ver con eso y centraban la suya en Marx, Luckacs, Gramsci, etc. Esta era completamente desconocida para sus profesores en aquella época, aun-

que ahora ya la han aprendido y hasta la incorporan a sus enseñanzas, por lo menos los nombres. Esta subcultura los estudiantes la aprendían en la Universidad si se quiere, pero no a través de sus profesores, sino a través de esa vía relativamente informal —y por lo tanto cultura más que educación— que es la comunicabilidad de enseñanzas entre los condiscípulos, por ejemplo los libros que corrían de mano en mano.

El problema es complejo, pero yo diría, simplificando mucho, que hoy lo que llamamos cultura de medios de comunicación tiene más fuerza de «appeal», de atracción que la enseñanza de los profesores, naturalmente no por culpa de los profesores más pioneros, sino por culpa del enorme lastre del aparato que, como decía nuestro amigo de antes, es más organizatorio que de comunicación personal entre quien enseña y quien aprende ■

Transcribió: Vidal

<sup>1</sup> El rapport pedagógico debería ser estudiado mucho más de lo que se hace, porque reparad que no hay mucha diferencia entre el rapport pedagógico y el rapport psicoanalítico. Se establece siempre una relación entre el maestro y sus alumnos, que tomando la palabra en una acepción muy amplia, —y pido, por favor, que se entienda en esta acepción amplia— podría considerarse como una relación de carácter «erótico». Es menester, en efecto, que se establezca una relación «filia», de amistad, y quizás —en el sentido más amplio de la palabra, repito—, una relación de cariño de los alumnos al profesor y al contrario para que la enseñanza sea eficaz, sin que haya que acudir a los procedimientos de vigilancia y disciplina.

<sup>2</sup> La relación pedagógica es una relación a la que podíamos aplicar —un poco precipitadamente quizás aplicada a nuestra época— la palabra clásica, la palabra «disciplina». Tendríamos que distinguir el sentido clásico de la disciplina como dominación —y existe una tendencia por parte del maestro a la dominación de sus alumnos— y por el contrario una disciplina que buscaría que el propio alumno se autodisciplinase, y el profesor, más que a dominar al alumno, a lo que aspiraría es a que el alumno llevase a cabo este esfuerzo de su propio autoadiestramiento.

## NUEVO DELEGADO DE EDUCACION EN BADAJOZ

A finales de noviembre, don Hilario Fernández ha sido sustituido en el cargo de Delegado de Educación por don Juan Chamorro González, inspector de E.G.B. en la zona de Don Benito, que antes lo fue en la provincia de Cáceres. Don Juan Chamorro es un gran profesional de la enseñanza, que conoce muy bien la problemática educativa, no sólo de Badajoz, sino también de Extremadura, y es un hombre que siempre ha estado muy relacionado con los maestros y con la realidad de su zona.

Desde estas páginas saludamos el cambio en la Delegación de Educación y esperamos que la labor del nuevo delegado suponga una transformación real de la enseñanza en esta provincia.



## Para hacer historietas

Juan Acevedo

Editorial Popular. Colección Papel de Prueba.



«Este libro se ha escrito sobre la base de la experiencia del Taller de Historietas del Centro de Comunicación Popular en Villa El Salvador, (Perú). Con él se quiere ofrecer un texto útil a las personas deseosas de aprender a hacer historietas, así como también a aquellas que estuvieran interesadas en promover la educación popular a través de este medio».

Este libro es la base y el guión de trabajo que utilizó su autor, Juan Acevedo, en el curso sobre historieta y comics en la VI Escuela de Verano de Extremadura. Partiendo del análisis de los elementos integrantes del lenguaje de la historieta,

se estudia el mecanismo de dicho lenguaje y se busca el esclarecimiento de las relaciones de comunicación entre quien produce la historieta y el lector de la misma. El lector pasivo ignora cómo funciona el medio a través del cual recibe el mensaje. Este lector pasivo es el típico de una sociedad de dominación y es el receptor de las técnicas empleadas para orientar sus emociones e ideas hacia la defensa del sistema de dominación.

Conocer estas técnicas, deducir los fines que persigue quien emite mensajes, analizar los contenidos, descubrir las claves, entre otros, son los fines últimos de este libro que puede ser un gran auxiliar en el aula para el maestro que se preocupe por la «narración en imágenes». El libro, por su extraordinario didactismo, trata de hacer asequible a todos la expresión de las ideas utilizando como medio la historieta, pues sienta las bases para lograr esa comunicación por medio de los personajes, de la expresión de los mismos, de sus actitudes, y no sólo desde la perfección del dibujo.

Juan Acevedo nos decía en Jaraíz: «La historieta, como medio de expresión que es, puede servirnos para aprehender el mundo y, en tanto lo aprehendemos, podemos tomar conciencia de él. Creo que eso es lo fundamental en toda labor educativa: tomar conciencia del mundo en que vivimos, sobre todo en el mundo actual, en el que sufrimos un gran bombardeo por parte de la TV, del cine, de los discos y de los medios de comunicación de masas en general. Sufrimos este bombardeo porque nos dan una serie de contenidos que no tienen nada que ver con nuestra existencia, no responden a nuestras necesidades. Al liberar un medio de expresión como la historieta, estamos ganando una herramienta más para nuestra liberación».

El éxito del curso dado por Juan Acevedo en la VI Escuela de Verano fue indiscutible. Publicamos una tira elaborada por uno de los participantes en el mismo que, como muchos más, «no sabía dibujar».

Carlos Guardiola

## Reseña sobre los libros de Carlos Díaz

«¿Es grande ser joven?»

(Diálogo pedagógico con una juventud sin maestros)

Ed. Encuentro, Madrid 1980

«Oficio de maestro»

Ed. Narcea, Madrid 1981

Colección Comentarios

Carlos Díaz, al que todos conocemos por su colaboración en la V Escuela de Verano, en Cáceres, y su conferencia de clausura del Congreso que instituyó nuestra asociación pedagógica, es un escritor prolífico. Esto, en realidad, dice muy poco de él. Ni siquiera si añadimos que escribió muchos libros sobre Anarquismo y Personalismo en la Editorial ZYX. Carlos Díaz es, también, un filósofo militante en el mejor sentido de las dos palabras; es decir, un intelectual comprometido que, sin embargo, no está apuntado a ninguna bandera, como no sea la del cristianismo. Carlos Díaz es también un maestro, también en la mejor acepción de la palabra, que se duele de que no haya maestros. Y sobre ese asunto crucial de nuestro tiempo versan, fundamentalmente, los dos libros que presentamos.

El primero de ellos, *¿Es grande ser joven?* tiene un subtítulo que explica todo su contenido: *Diálogo pedagógico con una juventud sin maestros*. Este libro es, en efecto, un diálogo. Con un estilo dialéctico muy peculiar, Carlos Díaz escribe para dialogar, para increpar y ser contestado, para zaherir. Hay algo de Unamuno, de su sentido «agónico» del creer y del escribir en Carlos Díaz. Es también el libro un diálogo pedagógico. No sólo porque el libro habla de pedagogía, sino porque está pedagógicamente concebido, trazado y sufrido. Este diálogo pedagógico es con una juventud, la de hoy, la del pasotismo y el porro; una juventud gregaria, esnobista, inmadura, irracional, simplista y gerontofóbica, según el autor. Una juventud sin valores. «Y sin embargo es grande ser joven», dirá Carlos Díaz. Porque, fundamentalmente, el problema de la juventud es que no tiene maestros, sino malos imitadores, marketing, ideas viejas mal vendidas, antiautoritarismo mal entendido. El libro, por ello, está no sólo dirigido a los jóvenes, sino fundamentalmente a los maestros, a los profesores de todas las edades y todos los niveles, a los autoritarios y los antiautoritarios, a los tradicionales y a los progresistas. Es un libro para dialogar, desde luego.

El segundo de los libros tiene pocas páginas y mucha enjundia. En él, Carlos Díaz hace una crítica sociopolítica y desarrolla una filosofía; es decir, es un libro fundamentalmente ideológico —también lo es el primero— en donde se quiere sentar los principios básicos del ser maestro, de cual es nuestra identidad, a caballo entre la profesión y el compromiso existencial. Hay también en el libro un análisis del significado de la guerra política en torno a la Escuela Pública y la Libertad de Enseñanza a través del comentario breve de dos documentos básicos: la Alternativa del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el documento de la FERE. Es un libro ameno que conecta la problemática esencial del maestro —su identidad— con los problemas más generales del momento histórico que nos ha tocado vivir.

Benito Estrella



el primer día de clase del "parvulino"



## Formación Permanente en Hurdes: ¿Una experiencia y metodología válidas?

SANTIAGO CORCHETE

### EL PUNTO DE PARTIDA

*«Hay que hacer algo por esta juventud. No podemos cruzarnos de brazos ante su situación, que une a una falta objetiva de posibilidades de ocupación laboral, la no menos triste realidad de una falta de ilusión para encarar su porvenir con el menor acento de optimismo».*

Más o menos estas palabras resumían los propósitos de unos cuantos educadores de la comarca de Hurdes, cuando analizábamos la situación de los jóvenes hurdanos mayores de catorce años. Todos estábamos hartos de hablar contra los paternalismos padecidos en las Hurdes desde los tiempos en que aterrizaron por aquellos pagos los clásicos y sempiternos redentores oficiales, pomposamente triunfalistas, salvavidas y comecocos. Estábamos hartos de criticar a tanto sicario del desarrollismo, con sus «visitas de médico» a aquella comarca tan necesitada de calmas y, por tanto, de diagnósticos menos «urgentes» y precipitados.

En efecto: debíamos lograr que la pasividad se trocara en actividad y la contemplación se transformara en acción. Y esto, tanto por parte de los «educadores» como de los «educandos». Terminar, pues, de una vez por todas con la falsa pedagogía de los «por» y «para», desembocando en una auténtica pedagogía de valores «con» la juventud.

### MANOS A LA OBRA

Bueno y ¿por qué no nos organizamos para la ta-

rea? Si partimos de un análisis semejante de la situación y, desde luego, coincidimos en gran parte de los objetivos a lograr, ¿por qué no nos aglutinamos de alguna manera ordenada y nos ponemos a caminar aunando los esfuerzos?

Y fue más o menos de tal modo como se formó un grupito de profesionales integrado por «gente» de la E.G.B, de la Iglesia Católica y de Extensión Agraria: la *Escuela del medio unida*...

Después vino la planificación de todo: recursos, personas, tiempo, estrategia, etc., y por fin manos a la obra.

Fueron definitivamente cincuenta y seis los jóvenes hurdanos que aceptaron asistir a la convocatoria de unas jornadas encuentro-convivencia de una semana de duración, en la Escuela de Capacitación y Experiencias Agrarias de Navalmoral de la Mata (Cáceres). Sus lugares de procedencia fueron: Aceitunilla (10); Pinofranqueado (7); La Muela (1); Pedro Muñoz (3); La Aldehuela (4); Erías (4); Castillo (7); Vegas de Coria (6); Cambroncino (3); La Pega (1); Nuñomoral (5); Asegur (2); Casares de Hurdes (3).

Se formaron cinco grupos de trabajo con los participantes, en función de la vecindad geográfica que les permitiera una mejor identificación inicial y una posterior relación personal. Al mismo tiempo, los jóvenes eligieron a quienes integrarían el «Comité administrativo» y el «Comité recreativo»: en total, cinco jóvenes en cada comité y un joven de cada grupo elegido para cada comité, fueron los encargados de velar por la mejor marcha de la convivencia en todos

los aspectos y de encarnar el protagonismo de los trabajos, así como la toma de decisiones a que hubiera lugar en cada momento.

### UNA METODOLOGIA ACTIVA

Los objetivos generales del encuentro-convivencia establecidos con los jóvenes fueron, de manera resumida, los siguientes:

- 1.º) Conocer las posibilidades de potenciación que presentan los recursos naturales de las Hurdes.
- 2.º) Reflexionando sobre la situación del paro laboral existente en la comarca hurdana, tomar conciencia de las posibilidades del empleo juvenil dentro de la propia comarca.
- 3.º) Recibir información de las posibilidades regionales en materia de formación profesional de los distintos sectores y muy especial del sector agropecuario, así como las ayudas financieras existentes para los jóvenes que deseen permanecer dentro del sector agrario.

5.º) Establecimiento de lazos de amistad que permitan organizarse convenientemente en la comarca, para lograr un mejor desarrollo y defensa de los valores hurdanos.

Naturalmente se subrayó que la convivencia debía entenderse como una magnífica oportunidad para *trabajar juntos* y secundariamente para divertirse juntos. Como es lógico, hubo tiempo sobrado para todo a lo largo de la semana.

Metodológicamente, cada día la convivencia se distribuyó de la siguiente manera:

- 1.º) Breve y ajustada exposición del tema por un experto: Orientaciones generales.
- 2.º) Trabajo de los cinco grupos formados por los jóvenes, para analizar cada tema desde el conocimiento de su realidad más próxima: problemas, causas, soluciones y posibilidades de empleo juvenil que ofrecería la potenciación del recurso estudiado, en la comarca de origen de cada grupo.
- 3.º) Asamblea general (con presencia del experto-ponente) para expresar y sintetizar las conclusiones de los grupos, con propuestas específicas de acción.
- 4.º) Viaje colectivo, que incluía visitas a explotaciones y/o empresas, tanto individuales como colectivas, para reforzar con la práctica los aspectos analizados «desde la teoría» en la sesión de la mañana.

A lo largo de la semana, se revisaron los siguientes recursos hurdanos: ganaderos, forestales, agrícolas, industrias para-agrarias y servicios (profesionales, artesanales y turísticos).

### EVALUACION FINAL Y DESAFIO

Sería interminable para las pretensiones de este artículo reseñar las numerosas conclusiones de todo tipo que tuvieron lugar con motivo del encuentro-convivencia de los jóvenes de Hurdes. Sin embargo, conviene resaltar algunas de las que consideramos más importantes:

1.º) Facilitó la integración de unos profesionales «dispersos» de la enseñanza, que andaban por separado sin reconocerse *Escuela* común dentro del mismo medio.

2.º) Permitió que los jóvenes tomaran conciencia de sus problemas individuales e incluso grupales, así como de las posibilidades existentes para superarlos o, al menos, para paliarlos.

3.º) Les brindó la posibilidad de un marco dentro del que pudieran organizarse para actuar coordinadamente en dirección del logro y materialización de las propuestas de acción concebidas.

4.º) Supuso una magnífica plataforma donde se sometió a prueba la capacidad de liderazgo de los jóvenes de una misma comarca, saliendo a la luz algunos ejemplos brillantes que liderarán



Hurdes a medio plazo.

Como es lógico, la iniciativa continúa y debe proseguir su línea de trabajo cerca de las comunidades de los jóvenes para, con ellos, ir dando paso a las soluciones estudiadas en cada caso particular y tratar de resolver de *manera conjunta* (educando-educador) los problemas que vayan surgiendo a cada paso.

Desde luego, no queremos entonar ningún himno victorioso que pueda sonar a hueco triunfalismo y a mentira. A quienes os haya despertado curiosidad la experiencia, o siquiera alguno de sus planteamientos, estamos dispuestos a ampliarles su desarrollo, así como también a estudiar y llevar a la práctica otras actuaciones semejantes con vuestros jóvenes y en vuestras comarcas. En resumidas cuentas, ahí queda referida la modesta experiencia de un grupo de enseñantes extremeños, que han querido y aceptado integrarse dentro de la única *Escuela* que debería servir a Extremadura: la Escuela del amor, desde luego; pero también —¡ay!— la Escuela del firme compromiso ■

# Los cartones (Didáctica del

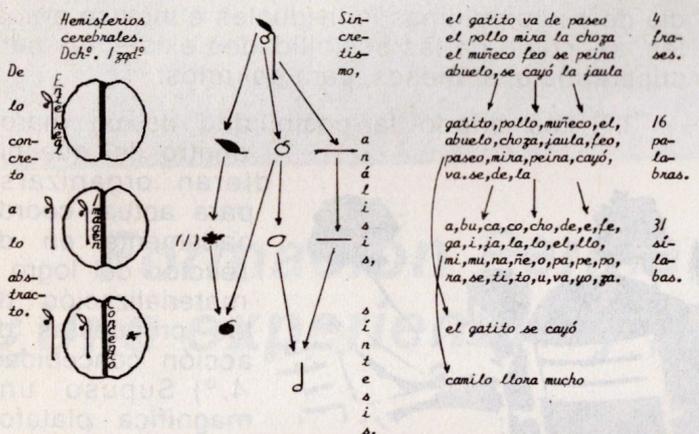
F. GONZALEZ DEL PINO

F. González del Pino

"Los Cartones"  
(Didáctica del lenguaje gráfico)

Proceso ideal esquematizado que pretende dar idea de cómo el organismo fija la información que le permite realizar la actividad intelectual.

Programación adecuada al proceso ideal esquematizado que antecede.



Para que una programación sea formativa, se debe tener en cuenta - entre otros muchos detalles - el siguiente principio: todo PROBLEMA origina una actividad interesada.

Ateniéndonos al citado principio, cada uno de los ejercicios escritos que realizan los chicos presentan problemas como los que siguen:

Identificar palabras que empiezan o terminan por una determinada letra. Fugas de vocales, consonantes y palabras. Formar el género opuesto y el diminutivo. Ordenar palabras. Identificar nombres de personas, animales, vegetales, juguetes, herramientas, alimentos y bebidas. Identificar palabras en masculino, femenino, singular y plural. Delimitar oraciones gramaticales.

Los trabajos de composición - libre, primeramente y, después, condicional - comienzan a practicarlos los chicos tan pronto como son capaces de reconocer las 31 sílabas básicas.

(1) = verde

## NORMAS PARA REALIZAR LA LABOR DIARIA

### Primera experiencia: Aprendizaje de las palabras básicas

Se colocan las mesas —de dos en dos— en filas paralelas, a fin de que los pequeños puedan ir y venir fácilmente por los pasillos intermedios.

Una vez libres las mesas de cualquier objeto que pudiera contribuir a mermar la atención que los chicos deben prestar a la actividad que han de realizar, se distribuyen todas las palabras disponibles, de manera que correspondan por lo menos dos a cada uno. A continuación el maestro coloca en el anaque superior del estante la primera frase, precedida del correspondiente dibujo orientador e, indicando la frase, debe decir: «El gatito va de paseo». Inmediatamente, indicando en la frase la palabra, el maestro continúa: «el», e invita a los niños para que traigan dicha palabra. De las palabras que traigan los niños —a los que se presentan con palabras dis-

tintas a la solicitada se les dirá, sencillamente: «Esa no es», al mismo tiempo que se les invita a volver a su sitio— el maestro coloca una en el anaque inferior, conservando las demás en la mano izquierda. A continuación se pide la segunda palabra, y así se sigue hasta que la frase completa quede formada.

Una vez hecho lo que queda dicho, se pide a los pequeños que han aportado palabras que se aproximen, devolviendo a cada uno igual número de palabras que las que trajo, con las que vuelven a sus respectivos sitios.

Se procede a la composición de la segunda frase, según el mecanismo que se ha puesto en juego para componer la primera. Después se compone la tercera y, por último, la cuarta. A continuación se recoge el material que se ha utilizado, con lo que termina esta actividad.

Las frases deben siempre componerse según este orden: Primeramente la del *gatito*, a continuación la del *pollo*, en tercer lugar la del *muñeco* y, por último, la del *abuelo*.

La habituación no es una asignatura aparte. Por el contrario, debe constituir una preocupación constante, en todos los sentidos, no sólo mientras los chicos están en el aula, sino en todo momento. A fin de que los niños se acostumbren a no maltratar el material que utilizan, hay que procurar que no empuñen las palabras —porque así es fácil que las doblen— sino que las traigan cogidas por un ángulo. Esto se logra fácilmente felicitando con frecuencia a los que traen su palabra correctamente.

A fin de facilitar una iniciación elemental, en lo que respecta a la Gramática, siempre se deben llamar a las frases *oraciones*, a las palabras *palabras*, y a las sílabas *sílabas*. Cuando comiencen a aparecer las letras, se comenzará a utilizar la palabra *letra*.

Desde el primer día del curso escolar —una vez terminada la labor con los «cartones»— utilizando papel y lápiz, los niños deben escribir una frase, según el maestro la va presentando en el encerado, letra a letra y, cada letra, trazo a trazo, todo lo lentamente que sea necesario para que los pequeños puedan realizar la labor con facilidad.

Sirva el siguiente ejemplo para indicar cómo han de escribirse las letras trazo a trazo: 1.º *e*, 2.º *l*, 3.º *o*, ( *-*, *ñ*, *l* ).

Toda esta labor —trabajo con las palabras básicas y escritura de una frase— se realiza diariamente, una vez por la mañana y otra por la tarde.

Pasada la primera semana, las cuatro frases matrices deben componerse dos veces en cada sesión, siguiendo este orden: 1.ª, 2.ª, 3.ª y 4.ª, y, otra

# Lenguaje grafico)

vez, 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup>.

También al comenzar la segunda semana, debe iniciarse el control del aprendizaje, según se indica a continuación:

Se prepara una lista —exclusivamente a este fin— por orden alfabético, incluyendo a todos los niños que componen el curso.

Se llama al niño que aparece en la citada lista con el n.º 1, quien debe situarse frente al maestro. Entonces, se le van mostrando las dieciséis palabras, una a una, colocando más cerca del niño las palabras que vaya reconociendo y, las que no, más cerca del maestro. Terminada la evaluación, se anota en el lugar oportuno de la lista el número de palabras que el pequeño ha reconocido —V.G.: si el chico ha reconocido las palabras *muñeco*, *gatito* y *el*, se indicará con un 3, etc.—. A continuación se llama al segundo, sometiéndolo a cinco niños a este control en cada sesión hasta que hayan sido todos evaluados. Este control se sigue realizando diariamente pero desde ahora, en cada sesión se evalúan los cinco niños que obtuvieron calificaciones más altas la primera vez. Los chicos que vayan identificando las dieciséis palabras básicas quedan exentos de participar en esta comprobación.

Una vez que el 75% —aproximadamente— de los componentes del curso reconocen con seguridad las dieciséis palabras básicas, los niños se dividen en dos grupos: los que *no* han superado la *primera experiencia*, que deben seguir realizando la misma labor que hasta ahora, y los que *sí* la han superado, quienes comienzan la actividad que a continuación detallaremos.

Los más retrasados, a medida que van reconociendo las dieciséis palabras básicas, se van incorporando a los que ya realizan la segunda experiencia.

## *Segunda experiencia: Aprendizaje de las treinta y una sílabas básicas*

La labor es idéntica a la realizada para el aprendizaje de las *palabras*, sino que, ahora, los niños manejan las treinta y una sílabas básicas y, para componer cada frase, el maestro pide las sílabas una a una.

Las cuatro frases matrices se componen una sola vez en la sesión de la mañana y otra vez por la tarde.

En lo que respecta a la *escritura*, desde ahora, *todos* los niños que forman parte del curso realizarán la actividad que a continuación detallamos:

Antes de comenzar las actividades en las que se utilizan los «cartones», el maestro prepara en el encerado uno de los cuatro textos que siguen, el cual escriben en sus cuadernos los chicos del grupo más adelantado, mientras los otros componen las frases con las palabras —«cartones»—. Después, mientras escriben el citado texto los que antes no lo hicieron, el grupo de los más adelantados compone las frases con las sílabas —«cartones»—.

el gatito va de paseo  
el paseo, el gatito, él va  
el gatito va  
él va de paseo

el muñeco feo se peina  
se peina, el feo, el muñeco  
el feo se peina  
se peina el muñeco

el pollo mira la choza  
la choza, el pollo, él mira  
el pollo mira  
él mira la choza

el abuelo cayó la jaula  
él cayó, el abuelo, la jaula  
cayó la jaula  
el abuelo cayó

Utilizando las palabras básicas —«cartones»— se inicia una nueva actividad en la que participan todos los niños pertenecientes al curso. Esta labor debe durar unos veinte minutos, realizándose una sola vez al día. Es como sigue:

Distribuidos los «cartones» —palabras básicas—, el maestro dicta frases —distintas a las cuatro básicas—, palabra a palabra, las que va colocando en el estante a medida que los niños las van trayendo, hasta que quede formada la frase dictada —Ejemplos de frases que se pueden formar: el abuelo se peina, el gatito se lava, el muñeco mira la jaula, el pollo se cayó, el abuelo se va de la choza, etc.—.

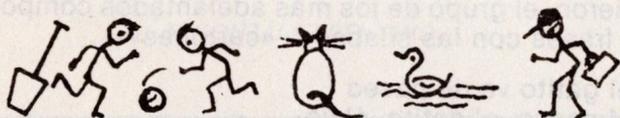
El control del aprendizaje de las sílabas básicas comienza el mismo día en que se inicia esta nueva experiencia. Sirve la misma lista que se venía utilizando a este fin, a condición de utilizar un color distinto del que se usó para anotar las calificaciones relativas al control del aprendizaje de las palabras. Por supuesto, en esta evaluación sólo participan los niños que han superado la primera experiencia.

Una semana después de haber comenzado el aprendizaje de las sílabas básicas, el grupo más adelantado pasa a escribir en cada sesión uno de los textos que siguen —el grupo retrasado continúa realizando la misma labor que hasta ahora—.

En la frase de cabecera —solamente—, además del blanco, se utiliza otro color, a fin de que cada sílaba quede perfectamente diferenciada.

Los dibujos que se presentan, así como las correspondientes palabras del texto, deben subrayarse con un color distinto al utilizado en la frase de cabecera. Al pie de cada dibujo los chicos deberán escribir la palabra adecuada.

el gatito va de paseo  
gato, tito, tío, papá, pase  
pala, pato, pava, paga  
el pato de papá  
la pava de tito

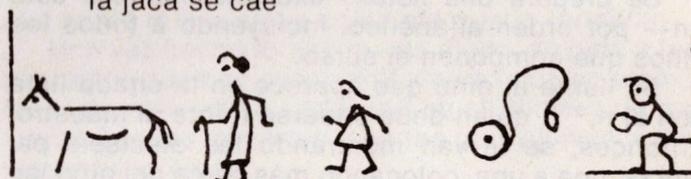
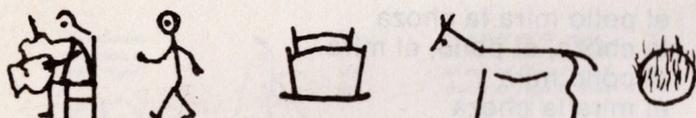


el pollo mira la choza  
popó, llora, chopo<sup>1</sup>, poza  
el pollo llora  
el pollo mira la poza  
el pollo mira el chopo



el muñeco feo se peina  
mula, coco, cola, cose, pepe  
nana, lana, seco, pela  
pepe se pela  
la cola de la mula

el abuelo cayó la jaula  
abuela, lola, loca, caja, jaca  
caca, yoyo, ala, cae, cacao  
el yoyo de lola  
la jaca se cae



Las palabras correspondientes a cada dibujo que deben subrayarse en los textos son las que siguen: 1.- pala, pase, gato, pato, papá. 2.- mira, llora, chopo, poza, popó. 3.- cose, pepe, nana, mula, coco. 4.- jaca, abuela, lola, yoyo, caca.

En esta actividad debe intervenir todo el curso.

Los martes y jueves, solamente los que ya realizan la tercera experiencia, deben realizar dictados —no escritos, sino utilizando los «cartones»— con las sílabas básicas, según el mecanismo que se detalló para los dictados con las palabras básicas —«cartones»—. Pasada una semana, estos mismos niños, los mismos días y durante veinte minutos, realizarán trabajos de composición utilizando las sílabas básicas —«cartones»— según la técnica ya expuesta.

*Tercera experiencia: Aprendizaje del alfabeto y perfeccionamiento del embrionario lenguaje gráfico que ya los chicos poseen*

Llegado el momento en que el 75% —aproximadamente— de los componentes del curso conocen con seguridad las treinta y una sílabas básicas, se empiezan a realizar los trabajos escritos que aparecen en el folleto destinado a este fin, preparándolos verbalmente, una vez que el maestro los presenta en el encerado, a fin de que los niños puedan comprenderse con los problemas que cada uno de ellos encierra, con objeto de que los resuelvan al escribirlos lo más correctamente posible.

Los que no han superado el aprendizaje de las sílabas básicas, continúan realizando el mismo trabajo en el que venían ocupándose.

Los ejercicios contenidos en el folleto ya citado, se realizan, uno por la mañana y otro en la sesión de la tarde.

Se comienza una nueva actividad con las palabras básicas —«cartones»— consistente en realizar trabajos de composición. Se utilizan solamente tres *el* y tres *la*, y se le entrega a cada niño una sola palabra, procediendo como sigue:

El maestro sitúa una palabra en el estante e invita a los chicos a que vayan trayendo palabras adecuadas para formar una oración. Una vez que quede una frase formada, siempre con un sentido correcto, los niños reciben las palabras que han aportado y se repite la operación, colocando el maestro en el estante una palabra distinta a la que ocupó el primer lugar la vez anterior, y así se sigue hasta agotar, aproximadamente, unos veinte minutos. Esta actividad debe realizarse los lunes, miércoles y viernes.

Para efectuar los ejercicios que se consignan en el folleto bajo el epígrafe «Composición», recomendamos que se entregue a cada niño una octavilla, en vez de permitirles que lo realicen en el cuaderno, ya que así podrían limitarse a copiar palabras de trabajos ya realizados.

Recomendamos utilizar, desde un principio, cuadernos que tengan el menor número de hojas posible —ya que en un principio lo estropean mucho— y de una sola raya, a fin de que se habitúen a ser limpios y ordenados en lo que respecta al uso del material que utilizan, procurando que los conserven limpios, sin arrugas, sin arrancarle a los cuadernos hojas y no comenzando una nueva página hasta haber agotado la anterior y, más tarde, procurar que se habitúen a respetar el margen, etc.

Igualmente nos permitimos recomendar no alterar el orden de la programación que proponemos, porque no se trata de una improvisación, sino que, por el contrario, es la consecuencia de una investigación y una experimentación que nos ha venido preocupando desde 1934.

En lo que respecta al grupo de niños deficientes, también debemos aconsejar que no se intente violentar el cuestionario propuesto —bien agobiándolos con un trabajo excesivo u obligándolos a realizar ejercicios para los que aún están faltos de base—, ya que, por su constitución orgánica —congénita u accidental— su capacidad para el aprendizaje es siempre limitada ■

<sup>1</sup> El niño debe conocer siempre el significado de las palabras que incorpora a su vocabulario.

# LA EXPRESION ESCRITA

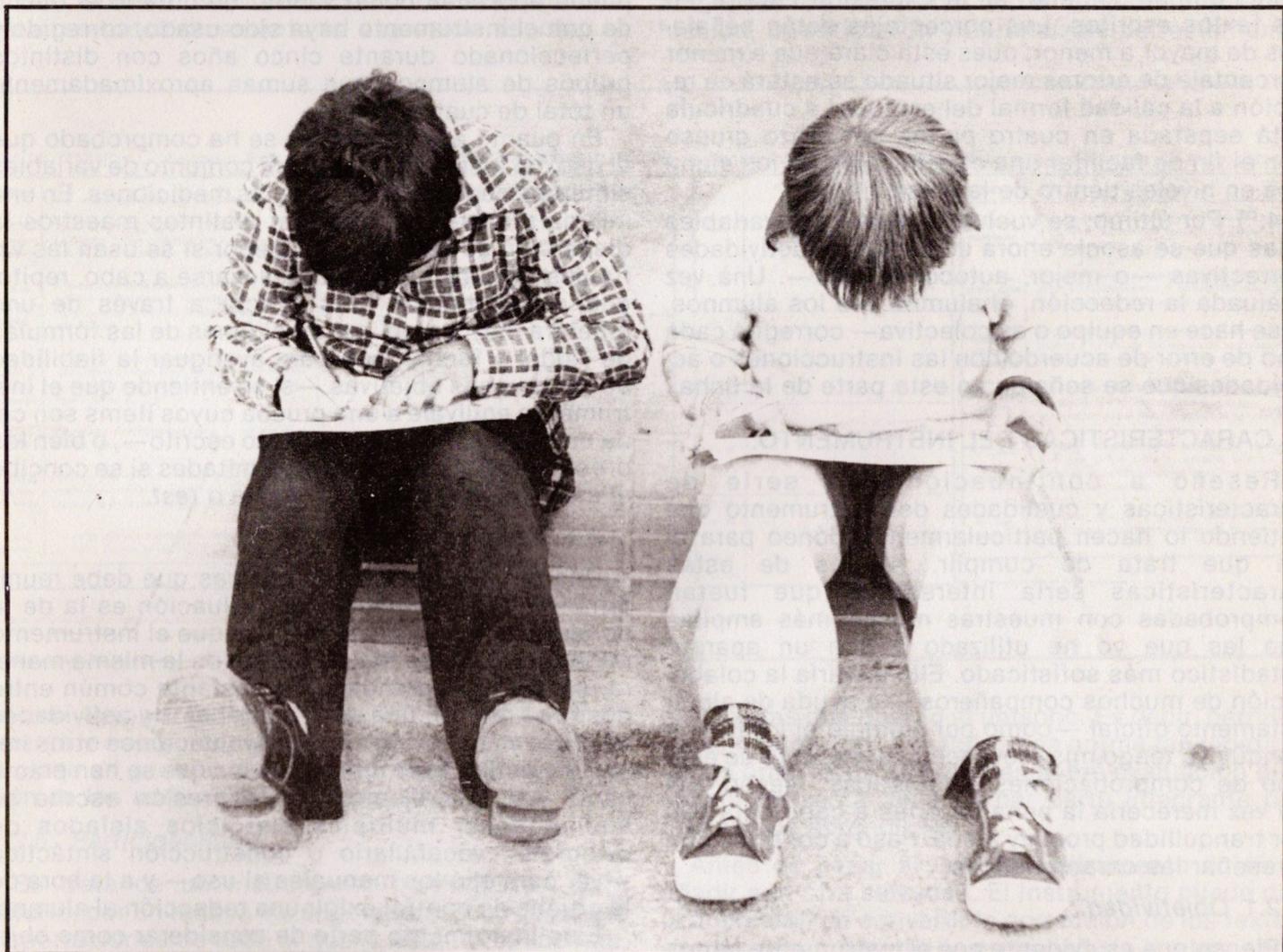
BENITO ESTRELLA PAVON

## 1. DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO

El instrumento de evaluación que voy a describir es el resultado de cinco años de trabajo sobre el tema. Es un producto de investigación *en la clase*, desde el momento en que ha sido la clase, los alumnos, sus sugerencias, sus aciertos y errores y los míos lo que ha servido de contraste diario, lo que ha permitido ir puliendo el instrumento y adaptándolo a las necesidades didácticas de la clase, y al mismo tiempo, a las exigencias de objetividad y utilidad que deben tener los instrumentos didácticos.

mitieran una cierta economía de tiempo a la hora de usarlas para la corrección. Desde este punto de vista, el instrumento pretende ser sobre todo útil, sencillo y exhaustivo, sin que abarque detalles innecesarios.

A cada variable hay asociada una explicación que hace referencia a los errores que abarca cada una de las que hay definidas. Esta explicación se ha hecho de la manera más sencilla y clara posible con el fin de que sea entendida por el alumno, ya que también él —y fundamentalmente él— debe usar el



El instrumento consiste en una simple ficha (Cifr. Anexo) de doble cara en donde están reseñados cuatro aspectos relativos a la composición escrita y su evaluación:

1.º) Un conjunto de *variables* que pretenden abarcar los objetivos que cubren los aspectos formales de la redacción escrita. Este conjunto de variables ha sido modificado varias veces en función de que no se interfieren las unas con las otras, expresaran efectivamente todo el abanico de formalidades a cubrir en la expresión escrita y al mismo tiempo per-

instrumento.

2.º) En la misma cara, y a continuación de las variables que definen los tipos de errores, se señalan unos recuadros que se corresponden con distintos controles —siete en total—, otro más para apuntar la diferencia de errores entre el primer control y el último y otro donde se indicará la media de cada tipo de errores. Abajo del recuadro se especificarán los porcentajes totales de cada control.

Como se observará, en cada control se indican los porcentajes totales y además los porcentajes

que corresponden a cada tipo de error. Ello permite saber en cada momento qué aspectos de la expresión escrita están menos superados por cada alumno en concreto —y arbitrar en consecuencia los ejercicios individualizados que permitan superar ese bache— y cuál es la situación general de la clase en relación con cada variable o aspecto de la expresión escrita —mediante una ficha igual a la de cada alumno que resuma las medias de toda la clase—.

3.º) Al dorso de la ficha en primer lugar una cuadrícula que sirve para señalar una gráfica. Esta gráfica dará una idea intuitiva general sobre la marcha de cada alumno y de la clase en general en relación con el porcentaje de errores de cada control; es decir, expresará gráficamente cómo va evolucionando cada alumno en particular y la clase globalmente considerada a través de los errores formales que se cometan en la Expresión Escrita, en los textos escritos. Los porcentajes están señalados de mayor a menor, pues está claro que a menor porcentaje de errores mejor situado se estará en relación a la calidad formal del escrito. La cuadrícula está separada en cuatro partes con trazo grueso con el fin de facilitar una clasificación de los alumnos en niveles dentro de la clase.

4.º) Por último, se vuelven a repetir las variables a las que se asocia ahora una serie de actividades correctivas —o mejor, autocorrectivas—. Una vez evaluada la redacción, el alumno —o los alumnos, si se hace en equipo o es colectiva— corregirá cada tipo de error de acuerdo con las instrucciones o actividades que se señalan en esta parte de la ficha.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO.

Reseño a continuación una serie de características y cualidades del instrumento que entiendo lo hacen particularmente idóneo para el fin que trata de cumplir. Alguna de estas características sería interesante que fueran comprobadas con muestras mucho más amplias que las que yo he utilizado y con un aparato estadístico más sofisticado. Ello exigiría la colaboración de muchos compañeros y la ayuda de algún estamento oficial —como por ejemplo el I.C.E.—; y aunque yo tengo mis prevenciones respecto de este tipo de comprobaciones estadísticas, pienso que tal vez merecería la pena llevarlas a cabo para mayor tranquilidad propia y ajena. Paso a continuación a reseñar las características:

### 2.1 Objetividad.

Pienso que es evidente que el instrumento permite una corrección de las redacciones y una evaluación de las mismas mucho más objetiva que el ojo de buen cubero. Todos sabemos cuanto influye el cansancio en la corrección de redacciones, el efecto halo y otros muchos efectos que dan a las calificaciones un tono bastante arbitrario y subjetivo.

La objetividad hace referencia al mismo tiempo a la científicidad del instrumento; es decir a la *validez* y a la *fiabilidad* del mismo.

En lo que se refiere a la *validez*, sin perjuicio de ul-

teriores investigaciones al respecto, y a las que ya se ha hecho referencia, queda establecida de la siguiente manera:

1.º) En primer lugar, por la operacionalización que se lleva a cabo de los aspectos a evaluar en una redacción a través del establecimiento de las variables.

2.º) Por la coincidencia de estas variables con las que un grupo de compañeros señalaron, bajo diversos puntos de vista y en diversas circunstancias, en un seminario de trabajo sobre evaluación en la comarca de Zafra.

3.º) Porque dichas variables recogen perfectamente todo el conjunto de objetivos que los Programas Renovados presentan para la expresión escrita<sup>1</sup>.

4.º) Además de las comprobaciones anteriores, que se refieren más bien a la validez de contenido, puede aportarse como validez de criterio el hecho de que el instrumento haya sido usado, corregido y perfeccionado durante cinco años con distintos grupos de alumnos que suman aproximadamente un total de cuatrocientos.

En cuanto a la *fiabilidad*, se ha comprobado que el uso del instrumento o de un conjunto de variables similares hace más estables las mediciones. En una misma prueba corregida por distintos maestros la dispersión de las notas es menor si se usan las variables. No obstante, podría llevarse a cabo, repito, una comprobación más exacta a través de una muestra mayor y aplicando algunas de las fórmulas de Kuder y Richardson para averiguar la fiabilidad de las pruebas objetivas —si se entiende que el instrumento equivale a una prueba cuyos items son cada una de las palabras del texto escrito—, o bien los procedimientos de *retest* o de mitades si se concibe el instrumento como una escala o *test*.

### 2.2. Coherencia.

Una de las condiciones básicas que debe reunir también un instrumento de evaluación es la de la coherencia. Es decir, se trata de que el instrumento mida los objetivos que se exigen de la misma manera que se han aprendido. Es bastante común entre nosotros realizar una serie de trabajos y actividades en clase y luego exigir en las evaluaciones otros trabajos o actividades distintos a los que se han practicado. Así, por ejemplo, en expresión escrita se suelen hacer múltiples ejercicios aislados de ortografía, vocabulario o construcción sintáctica —ver para ello los manuales al uso— y a la hora de la prueba de control exigir una redacción al alumno.

Este instrumento parte de considerar como objetivo y como medio de aprendizaje de la expresión escrita el texto escrito. El texto es el punto de partida sobre el que se trabaja en clase y, al mismo tiempo, el punto de llegada, el objetivo a conseguir: un texto correctamente escrito. Asimismo, presenta otras cualidades que también están en coherencia con la concepción global del trabajo en la clase y que se comentarán de paso.

### 2.3. Integralidad.

El instrumento no pretende medir aspectos aislados de la expresión escrita, como pudiera hacerse a

través de una prueba objetiva u otros procedimientos. Se quiere medir, desde el principio, desde el primer control inicial, todos los aspectos formales que es preciso tener en cuenta en la redacción escrita. Insisto sobre lo dicho al hablar de validez: las variables que abarca el instrumento, además de estar mil veces probadas y corregidas sobre el trabajo de clase, se corresponden de forma exhaustiva y de manera mutuamente excluyente con los objetivos que se proponen en los Programas Renovados.

2.4. Planificación.

El instrumento está elaborado sobre la base de los objetivos a conseguir; es decir, no se trata de una evaluación que surge al socaire de lo que se va haciendo con la clase, sino que se planifica desde el principio junto a los objetivos propuestos, que las actividades de clase deberán cubrir. Incluye, asimismo, orientaciones evidentes sobre la manera de tratar metodológicamente la expresión escrita. Al

tiva sobre los niveles que pueda haber en el grupo de clase. Ello permite, como ya apunté, una organización de la clase en grupos de nivel con un tratamiento didáctico específico para cada uno de los niveles.

2.7. Autoaprendizaje.

Finalmente, he comprobado que el instrumento es una ocasión y un motivo importante para el autoaprendizaje de los alumnos. No sólo permite que el alumno aprenda por sí mismo sobre la base de la autocorrección o de la corrección colectiva de los textos, sino que la autoevaluación se convierte en automotivación y los alumnos escriben porque ven muy clara la manera de comprobar su progreso y el propio progreso los incita a escribir.

Todas estas características lo convierten, creo yo, en un instrumento perfectamente adaptado a las orientaciones y finalidades de la *evaluación continua*, pues se concretan en él funciones de evaluación, investigación y aprendizaje perfectamente

FICHA DE TRABAJO 1.1.- Lenguaje: Expresión escrita.- TIPOS DE ERRORES PARA CORREGIR LAS REDACCIONES

VARIABLE N.º	EXPLICACIÓN DE LA VARIABLE	PORCENTAJES DE ERRORES EN LAS EVALUACIONES									
		1	2	3	4	5	6	7	Diferencia	ME DIA	
1. Presentación	La palabra o frase es ilegible (no se entiende). Hay falta de limpieza, borrones o tachaduras en el escrito.										
2. Ortografía de la palabra	La ortografía de la palabra es incorrecta. No están separadas correctamente las palabras o las sílabas. No es correcto el uso de las abreviaturas. Falta o sobra la tilde.										
3. Puntuación y signos de expresión	No se han usado correctamente los signos de puntuación; sobran o faltan. No se han usado correctamente los signos de expresión y entonación de la frase; sobran o faltan (?!, e?, ..., *, -, ( ), —, !.).										
4. Vocabulario	La palabra está repetida o sobra. La palabra no es la más adecuada.										
5. Construcción de la frase	La frase está mal construida, incompleta o confusa (falta de concordancia, tiempo de verbo inadecuado, uso de la frase incorrecto, etc.)										
6. Las ideas	Es una expresión o idea pobre, inexacta, repetida o de sobra. La idea no está bien ordenada en el escrito.										
TOTALES											

GRÁFICA DE EVALUACIÓN: % DE ERRORES CORRECCIÓN DE ERRORES EN LOS TEXTOS ESCRITOS

EVALUACIONES	CORRECCIÓN DE ERRORES EN LOS TEXTOS ESCRITOS						
	1	2	3	4	5	6	7
0-2							
2-4							
4-6							
6-8							
8-10							
10-13							
13-16							
16-19							
19-22							
22-25							
25-30							
30-35							
35-40							
40-45							
45-50							
50-60							
60-70							
70-80							
80-90							
90-100							

E. Escuela de Verano de Extremadura

mismo tiempo, la especificación de los tipos de errores y sus porcentajes para cada alumno y para la clase en general permiten también una planificación de las actividades de recuperación.

2.5. Participación.

Se trata de un instrumento participativo. Está abierto, por un lado, a las sugerencias, correcciones y aportaciones de todo el que lo use. Pero, además, es un instrumento en cuyo uso participa plenamente el alumno propiciando una correcta autoevaluación.

2.6. Discriminación.

La especificación de las variables permite discriminar, por un lado, las dificultades concretas que tiene cada alumno, cuales son sus fallos y errores comunes, y, por tanto, aplicarle las correcciones y ejercicios adecuados. Por otro lado, el instrumento permite también una discriminación bastante obje-

imbricadas que operan al unísono. Es decir, permite hacer realidad en la práctica esa norma tan repetida en las orientaciones actuales sobre evaluación que señala que ésta debe formar parte integrante del proceso de aprendizaje.

Antes de pasar al uso del instrumento quisiera añadir aún otra salvedad. El instrumento puede dar la impresión de convertir la corrección de los textos escritos en un asunto de prolijidad sin límites; nada más lejos de la realidad. Habría que decir que el instrumento presenta también la cualidad de la *economía*, pues si bien es cierto que las primeras correcciones pueden resultar un poco engorrosas, no hay duda de que la ficha es también, cada vez que se utiliza, un instrumento de aprendizaje para el corrector, que muy pronto mecaniza casi su labor. En la cuestión de porcentajes, etc. colaboran los alumnos; y habría que decir que el momento de la corrección debe procurarse que sea lo más participativo posible, hacerla siempre colectiva y no en ca-

sa en solitario. Por otra parte, la metodología implícita en el sistema de evaluación, lleva consigo el que se prescindiera de los exámenes colectivos; cada alumno entregará su texto para el control cuando mejor lo considere oportuno.

### 3. COMO USAR EL INSTRUMENTO DE EVALUACION.

Antes de entrar en detalles sobre el uso del instrumento es necesario que haga algunas advertencias previas:

1.º) Se trata de un instrumento de evaluación, lo que no implica que exija una calificación. Mi punto de vista sobre la calificación es que ésta debe abarcar los objetivos finales y no los intermedios —las mal llamadas evaluaciones «continuas» a lo largo del curso no son sino de hecho una multiplicación de los exámenes que parcializan los objetivos finales— y debe ser más sintética y global posible, es decir, debe calificarse toda el Área de Lengua, una vez se comprueban los resultados de la evaluación continua de todos los aspectos de la lengua.

2.º) Las variables hacen referencia a los aspectos formales de la expresión escrita. Quiere ello decir que hay otros aspectos relativos al contenido de los textos, su riqueza, su originalidad, que no están sino muy parcialmente recogidos en el instrumento —en la variable sexta— y que deben ser tenidos en cuenta aparte, tanto a la hora del tratamiento didáctico en clase como en lo relativo a la valoración de los escritos que presentan los alumnos. Sobre esta valoración es preciso dejar muy claro que lo importante en principio es que el alumno se exprese, que hay que valorar sus escritos más bajo la perspectiva de la comunicación que de las formalidades de la misma. Por tanto, sería muy peligroso que se utilizara el instrumento de manera que una prolija dedicación al perfeccionismo de la expresión escrita coartara la necesidad de escribir que puede y debe sentir el alumno. Para ello es necesario organizar el ambiente de la clase y las relaciones con los alumnos de manera que éste tenga la necesidad de decir cosas por escrito; el resto se dará por añadidura.

Por mi parte, no tengo notas en los resultados de los controles evaluativos de la ficha; «la nota», por decirlo de alguna manera, es el porcentaje de errores obtenido. El alumno sabe que ese porcentaje debe irse reduciendo al mínimo y cada reducción, se parta de donde se parta, es para él un éxito. A la hora de calificar, al final, hay que tener en cuenta otros aspectos:

- a) los aspectos ya reseñados del contenido, la originalidad;
- b) de dónde ha partido el alumno, qué progresos ha realizado desde donde estaba hasta donde está —lo que expresará claramente la gráfica—; y
- c) fundamentalmente, el resultado final. No se puede dar una nota en el primer trimestre, pongamos por caso, de un tres y luego sacar la media con el ocho del segundo trimestre; si tiene un ocho en la última redacción quiere decir que ya escribe para un ocho y el tres hay que olvidarlo.

Una vez hechas estas aclaraciones, que considero muy importantes, hay que añadir lo siguiente

sobre el uso del instrumento:

1.º) Su utilización es «a posteriori»; es decir, lo primero, lo fundamental es conseguir que el alumno escriba mucho. Una vez conseguido el texto, se le aplica el instrumento de la siguiente manera:

2.º) Se corrige el escrito presentado por el alumno —que puede ser un texto libre que un alumno entrega un día determinado, sin que haya que someter a la clase a una prueba colectiva, sin excluir éstas, especialmente en la evaluación inicial— señalando cada error con el número que le corresponde según la tipología establecida por las variables. Así, si el alumno tiene escrito por ejemplo: «Mi amigo y yo jugaba», le ponemos un círculo con un cinco dentro de él, que hace referencia a la variable «construcción de la frase». Así:

«Mi amigo y yo jugaba»

3.º) Previamente el alumno habrá contado el número de palabras del escrito y lo entregará con ese número consignado en la misma redacción. Luego, se contarán los errores agrupándolos por cada tipo o categoría y se averiguarán tanto los porcentajes parciales de cada tipo de error como el porcentaje total. Los porcentajes se van apuntando en las casillas correspondientes de la ficha y lo mismo se hace en relación a la gráfica.

4.º) El escrito se devuelve al alumno para que lo autocorrija siguiendo las instrucciones y actividades del dorso de la ficha; o bien se hace una corrección colectiva de toda la clase o en equipo.

5.º) Sobre los resultados de la ficha se pueden aplicar ejercicios de consolidación y aprovechamiento de los aspectos u objetivos que hayan surgido con motivo de la corrección del texto. Estos ejercicios pueden ser en ocasiones individualizados, en otros colectivos, y en otras por niveles.

Y para terminar este trabajo diré que el instrumento ha surgido dentro de una concepción global de cómo debe ser la enseñanza y en particular el aprendizaje de la lengua. Sólo podrá ser útil, por tanto, si su uso es coherente con el tratamiento de los demás aspectos de la lengua, de la organización del ambiente y las relaciones de clase, etc., etc.

Quiero hacer por último una llamada a los compañeros que se decidan a usar este instrumento para que cualquier crítica y sugerencia que se les ocurra al respecto me la envíen. Se trata de un trabajo abierto que deberá ser enriquecido con la aportación cooperativa de los compañeros de la Escuela de Verano y aquellos otros que sin pertenecer al colectivo quieran usarlo y colaborar con nosotros en las tareas de la renovación pedagógica<sup>2</sup> ■

Mis señas particulares son:

Benito Estrella Pavo.

C/ 18 de Julio, 23.

ZAFRA (Badajoz). Tlf: 55 13 44.

<sup>1</sup> En otro artículo comentaré este trabajo de integración de los objetivos de la Expresión Escrita de los Programas Renovados, lo que por otro lado dejará más en claro el contenido del instrumento que estamos comentando.

<sup>2</sup> Aunque la base de elaboración del instrumento son los objetivos del 3.º ciclo, sería interesante ver hasta que punto no es igualmente útil a partir del 2.º ciclo. Por otra parte disponemos en Zafra y en los Santos de Maimona del modelo de ficha, publicado en cartulina, a disposición de quien quiera usarlo.



### I Jornadas Extremeñas de Enseñanza



El día 4 del pasado mes de Julio, se clausuraron en Jaraíz de la Vera las "I JORNADAS EXTREMEÑAS DE ENSEÑANZA" que, organizadas por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, en colaboración con el I.C.E. de la U. de Extremadura y el Ministerio del ramo, se desarrollaron en nuestra villa durante la semana del 29 de junio al 4 de Julio.



El acto de clausura, precedido de una mesa redonda sobre el Desarrollo socio-económico de Extremadura, fue presidido por el Ministro de Educación, Juan Antonio Ortega y Díaz Ambroña, a quien vemos en la fotografía inferior acompañado por el Consejero de Educación, el Gobernador Civil, el Alcalde jaraiceño, el Delegado de Educación de Badajoz y el Concejal de Educación y Cultura de Jaraíz.

#### "VI ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA"

Otras Jornadas educativas que también tuvieron su marco en nuestra localidad fueron las que durante la semana del 5 al 12 de Julio se desarrollaron bajo el nombre de "VI ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA", organizada por la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano".

Las actividades estuvieron repartidas en 20 cursillos, 5 talleres y media docena de seminarios, amén de los Comunicados y presentación e intercambio de experiencias educativas, así como conferencias, actos folclóricos, proyecciones de cine, etc.

La conferencia final corrió a cargo del filósofo y ex-catedrático de la Universidad Central de Madrid, JOSE LUIS LOPEZ ARANGUREN.



## ¡Una! ¡Dos! ¡Tres! ¡Conteste usted!

Ante estas dos noticias aparecidas en el Boletín de Información Municipal de Jaraíz de la Vera, queremos proponer al avisado lector un juego titulado «Conteste a estas preguntas y busque las diferencias».

1. ¿Por qué se celebraron antes las 'I Jornadas' que la 'VI Escuela de Verano'?

2. ¿Por qué darán las espaldas los señores de la primera foto?

3. ¿Qué decía el cartel censurado?

4. ¿A quién cantaba la augusta coral del Centro?

¿Qué cuota se pagó por ver a tantas personalidades?

6. ¿Qué cuota se pagó por escuchar al profesor Aranguren?

7. ¿Cuántas actividades extra-escolares se disfrutaron en las 'I Jornadas'?

8. ¿Por qué el ministro faltó a la 'Escuela'?

9. ¿Qué dice el profesor Aranguren?

Todos estos interrogantes los podrá contestar observando atentamente las fotografías y leyendo el contenido de este número. De cualquier manera, la cosa no es rígida y probablemente el agudo lector encontrará alguna otra pequeña diferencia entre estos dos eventos.

¡Ah!, no se olvide el sagacísimo lector de buscar el «hito histórico».



## Escuelas de verano

Un fenómeno como el que constituye en España las llamadas escuelas de verano para profesores de EGB, no puede ser silenciado por una revista como ésta, dedicada a la educación y dirigida precisamente a los enseñantes de este primer nivel. Tampoco podemos dejar de alabar esta iniciativa de carácter fundamentalmente privado, y ello a pesar de que en estas reuniones veraniegas de docentes puedan reseñarse esporádicas actividades de dudosa ortodoxia pedagógica.

Varias son las características que concurren en este movimiento de maestros y que lo convierten en un capítulo importante de la peda-

gogía española. Se trata de una acción cuyo objetivo fundamental se centra en la renovación de la escuela, empezando por el perfeccionamiento y la actualización de su profesorado. El carácter generalizado de este movimiento, tanto a nivel territorial como de los propios enseñantes, hacen de él, por el momento, el hecho más importante existente en nuestra geografía en favor de la tan deseada elevación de la calidad de la enseñanza. Y habrá todavía quien desde ciertas esferas dude del interés de los propios profesionales por elevar el nivel de educación en nuestro país.

Las escuelas de verano se han consolidado ya como un fenómeno pedagógico, no un hecho esporádico y transitorio, de tales dimensiones que ejerce un influjo fuerte y duradero sobre una cantidad importante de profesores de EGB. Ello significa que se puede hablar ya hoy de que sólo estos docentes, a pesar de la penuria de medios en que se desenvuelven y de los agravios comparativos a que permanentemente son sometidos por la Administración, constituyen el núcleo renovador más importante de todo el profesorado español. Y ello sin alicientes económicos ni profesionales de nin-

gún tipo, como tienen los enseñantes de otros niveles.

No se trata de un movimiento de desescolarización, sino todo lo contrario; desde una perspectiva progresista las escuelas de verano lo que pretenden es salvar la institución escolar, incorporando a ella lo elementos que la permitan responder adecuadamente a la necesidades actuales de nuestra sociedad. Por estas tres características, al menos, bien valdría la pena que la Administración diera decidida y manifiestamente su apoyo a esta iniciativa de renovación pedagógica que constituyen las escuelas de verano, independientemente del color de los grupos que las crearon. Cualquier política de renovación educativa no puede el vidar hoy en España este importante movimiento veraniego.

Ya son muchos los organismos periféricos de la Administración que patrocinan, bien aportando medios económicos o locales, la celebración de estas jornadas, que se celebran a lo largo de toda la geografía española. Esperemos que la Administración central imite en los próximos años estas iniciativas y apoye la celebración de estos actos, que tienen como único fin el saber enseñar más y mejor.

Colaboran:



**CAJA DE AHORROS  
DE PLASENCIA**



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



**CAJA DE AHORROS  
DE BADAJOZ**