

d)

# Renovación Pedagógica

S-2

Benito Estrella

## aclaraciones previas

Estas reflexiones sobre renovación pedagógica y el papel concreto de nuestro colectivo, están planteadas desde un punto de vista netamente pedagógico, sin entrar en detalles sobre otros condicionantes —económicos, políticos, sociales— de la tarea educativa. Advierto esto para dejar claro que no hay por mi parte ninguna postura ingenua respecto al papel de la pedagogía en la transformación de nuestras escuelas. Soy plenamente consciente de los condicionamientos estructurales que limitan y conforman la labor pedagógica en todos sus niveles. Sé perfectamente que la pedagogía sola no puede cambiar la sociedad, ni siquiera la escuela. Pero tampoco soy pesimista ni mecanicista, por lo que tampoco creo que esas macroestructuras políticas, económicas y sociales condicionen de modo absoluto e irreversible nuestra labor educativa. Pienso que tampoco la sociedad puede cambiar sin la escuela y que la escuela no puede cambiar sin la pedagogía. En realidad, muchas veces, echarle la culpa a las "estructuras" es simplemente una justificación de nuestra propia **comodidad**; y, además, ¿no es acaso cierto que también la escuela, como dice Josep Rovira es otra ESTRUCTURA?

Mi postura es, pues, posibilista y voluntarista si se quiere, pero no ingenua. Afirmo, sin embargo, que es posible un cambio de la propia educación desde dentro, es decir, desde la misma pedagogía y la institución escolar; y que hoy, más que nunca, no puede cambiar la sociedad si no cambia la mente y el corazón de los hombres.

## punto de partida: la escuela y la pedagogía que padecemos

Habría que empezar haciendo un análisis en tres niveles: la Escuela como institución, la Pedagogía como ciencia y el quehacer de los educadores profesionales.

Dejo los aspectos institucionales para otra ocasión, pues sería muy prolijo extenderse en un análisis sociológico que por lo demás es bastante conocido. Voy a detenerme en los dos puntos siguientes por creer que nos atañen más de cerca a la hora de plantearnos nuestro papel como colectivo de renovación pedagógica.

Diré, sin embargo, de pasada, que la Escuela-Institución (estructura) se presenta como un modelo coherente al que se ha dado en llamar "Escuela Tradicional", o como la llama Tonucci, "Escuela Transmisiva-autoritaria". Este modelo, repito, es perfectamente coherente; es decir, no tiene, desde mi punto de vista, unas connotaciones negativas en el sentido de un "no saber hacer pedagógico", sino que presenta unos fines, una filosofía respecto a lo que debe ser educar y el tipo de hombre que hay que formar, y, en consecuencia, utiliza unos medios, unas técnicas, unos métodos que, de algún modo, resultan eficaces en función de esas metas. Con esto no quiero decir que este modelo sea tan válido como otro cualquiera, pues hay que considerar el estatuto científico, un tanto precario y desfasado, en el que se apoya.

Sin embargo, esta "Escuela Tradicional" no se presenta hoy de manera monolítica y ni siquiera eficaz, sino en un estado de crisis, con una serie de contradicciones que la hacen obsoleta e ineficaz. Podríamos sintetizar brevemente ese estado de crisis en las siguientes contradicciones.

a) **Desfase y anacronismo:** Se trata de un modelo educativo creado para un tipo de sociedad estática, jerárquica, autoritaria y conformista que no responde a las demandas de una sociedad que es, o pretende ser, democrática, igualitaria y en continua evolución como la actual.

b) **Institucionalización progresiva del fracaso escolar:** Está claro cómo este modelo no parece servir ya para sus propios fines, pues se trata de un modelo pensado para pocos y que ahora, con la democratización de

# Renovación Pedagógica

S-2

la escolaridad, tiene que dar cabida a todos. En la provincia de Badajoz, la Inspección Técnica ha elaborado un informe muy interesante sobre el aumento de las tasas de fracaso escolar y el consiguiente empobrecimiento cultural de nuestra región de cara al futuro. Este informe señala claramente los aspectos cuantitativos del problema, pero no presenta los aspectos cualitativos del mismo: el carácter selectivo y clasista del fracaso, que suele recaer siempre en los hijos de las familias menos favorecidas desde el punto de vista socioeconómico y cultural.

c) **Selectividad:** Este es, sin duda, la contradicción básica y fundamental que presenta este modelo educativo, que proclama estar al servicio de todos con unas estructuras que se han perfilado históricamente para servir sólo a unos pocos. Toda la organización escolar, desde el libro de texto, a las notas, las aulas, etc. está pensada para seleccionar; por eso, la alternativa a la selección debe ser global y radical, no puede consistir sólo en no suspender, pues de este modo también estamos seleccionando de alguna manera para el futuro al lanzar a la calle alumnos mal preparados para vivir y también para competir en la carrera de obstáculos que son los estudios.

Una vez analizada, someramente, la situación en que se encuentra la escuela como institución, paso a analizar el estado en que se encuentra la Pedagogía como ciencia.

Lo primero que constatamos en este terreno es la situación extremadamente precaria que presenta la Pedagogía respecto al resto de las llamadas ciencias, en general, e incluso respecto de otras ciencias más cercanas a la pedagogía como la psicología o la sociología. Tal como señala Piaget<sup>1</sup>, la pedagogía se mueve todavía entre las elecciones ideológicas y afectivas de algunos, la rutina cómoda de otros y el verbalismo teorizante de otros pocos. Esta situación de la pedagogía viene dada por diversos factores de carácter principalmente sociológico:

a) **Falta de incitaciones sociales:** El desarrollo de una ciencia depende de una serie de incitaciones sociales y demandas que, en el caso de la Pedagogía, no se dan. Por mucho que se hagan declaraciones políticas sobre la importancia de la educación, la realidad es que se trata de uno de los sectores más desatendidos, principalmente en el terreno de la investigación.

b) **Desconocimiento de los resultados prácticos:** Existe un profundo desconocimiento de los resultados a que dan lugar las distintas prácticas pedagógicas. El único instrumento usado con carácter general es el EXAMEN; pero, como señala Piaget<sup>3</sup>, los exámenes no pueden calibrar los resultados porque suponen un círculo vicioso —preparamos en función de los exámenes— y exigen, además, una petición de principio, ya que no sabemos si el éxito en los exámenes constituyó un índice

de adquisición verdadera.

c) **El abismo existente entre "teoría" y "práctica":**

Hay una separación excesiva entre el técnico-pedagogo y el profesional-enseñante, de manera que ambos existen en mundos aparte sin que puedan ninguno de los dos beneficiarse de una relación dialéctica, absolutamente necesaria, entre la teoría y la práctica. Esta situación puede estar ocasionada en parte por las características con que se ha constituido la investigación oficial o la de los teóricos, tal como señala Tonucci<sup>4</sup>; pero en su mayor parte creo que es debida a factores sociales o de política administrativa que crean y estimulan dos vías distintas para el ejercicio de la docencia y de la investigación completamente separadas, y, lo que es peor, claramente jerarquizadas.

A estos factores pueden añadirse otros, menos claros, que podríamos llamar "contaminantes" y que reseño a continuación de pasada:

d) **Factor de contaminación ideológica:** En la educación, de manera inevitable, se producen interferencias y enrevesamientos entre los fines y los medios. Hemos de ser muy conscientes de este problema, pues si buscamos una alternativa a la escuela actual debemos saber que esa alternativa exige una coherencia de medios y de fines y, por tanto, una aclaración previa sobre los fines. Por poner un ejemplo de estas interferencias diré que, desde mi punto de vista, el debate que se ha llevado a cabo sobre el "Estatuto de Centros", ha estado excesivamente contaminado de ideologías partidistas, que tanto la "Escuela Pública" como la "Libertad de Enseñanza" se han usado más como banderas que como proyectos, de modo que la solución final del gobierno no me parece válida desde el punto de vista estrictamente pedagógico y, desde luego, va a acarrear problemas de organización y de rendimiento en los centros escolares.

e) **Factor de contaminación política:** La política y la ideológica suelen ir estrechamente unidas. Pero, además, el maestro se considera un funcionario que debe aplicar unos programas y unos métodos dictados por el Estado. La escuela, de este modo, resulta estar tremendamente politizada; pero, entendiéndose bien, no por los maestros sino por los intereses del Estado o, mejor dicho, del Gobierno de turno. Por ello es preciso aclarar, aunque luego volvamos sobre este asunto, que hay que evitar tanto el quedarse en un discurso meramente ideológico y político como el apoliticismo sin más. Un movimiento de renovación pedagógica debe tener carácter específico: es decir, debe ser sobre todo de "renovación pedagógica"; pero ello no debe significar que el maestro deba ser apolítico. Me todo la libertad, en ese sentido, de hacer una cita un poco larga de Antonio Machado<sup>5</sup>:

"La política, señores, es una actividad importantísima... Yo no os aconsejaré nunca el apoliticismo, sino, en último término, el desdén de la política mala, que hacen trepadores y cucañistas, sin otro propósito que el de ob-

# Renovación

## Pedagógica

S-2

tener garantía y colocar parientes. Vosotros debéis hacer política, aunque otra cosa os digan los que pretenden hacerla sin vosotros, y naturalmente, contra vosotros".

Por poner un ejemplo al respecto, los médicos dependen más de su facultad o Colegio Profesional que del Ministerio de Sanidad. No ocurre así con los maestros. Ni siquiera los altos cargos ministeriales suelen tener relación alguna con la educación; y los cargos más bajos, si tienen algo que ver con la educación, están allí más por su filiación política que por su capacidad pedagógica.

1) **Factor de contaminación sindical:** La situación de economía precaria en que se ha encontrado el maestro, por un lado, y el estado de penuria ideológica en que se encuentra por otro, da lugar a que las asociaciones profesionales y los sindicatos se especialicen en discusiones de problemas exclusivamente laborales (o, en otros casos, políticos). Tanto las asociaciones de tipo corporativo como los llamados "sindicatos de clase" presentan esta misma situación que ha dado lugar a que existan por un lado las asociaciones sindicales y por otro las asociaciones pedagógicas. Desde mi punto de vista, tal vez lo ideal sería que una misma asociación cumpliera ambos fines, los laborales y los de investigación y renovación pedagógica. Pero la situación sindical en que nos movemos en este país y en Extremadura hace inviable esa opción ideal, los intereses políticos e ideológicos partidistas prevalecerían y entorpecerían de tal manera los intereses pedagógicos que simplemente los harían imposibles. En este sentido, nuestro colectivo reclama para sí el carácter de **independiente**, la **pluralidad** ideológica y la **apertura**.

En definitiva, lo que reclama para sí nuestro colectivo es su carácter específico de movimiento de renovación pedagógica. De hecho, en la evolución histórica del colectivo se ha ido pasando progresivamente desde un planteamiento ideológico político a un planteamiento pedagógico. Con ello no queremos decir que el colectivo esté comprometido solamente en la elaboración de técnicas didácticas, sino que pretende hacer planteamientos globales y serios en todos los aspectos que abarcan las Ciencias de la Educación, tanto en lo que se refiere a fines como a los medios.

Tal como ya he señalado, se quiera o no, en educación siempre topamos con el problema de los fines y objetivos, por un lado; y, por el otro, con las limitaciones socioeconómicas y políticas de carácter estructural. Pero todo ello no debe impedir que el colectivo deslinde con claridad los aspectos pedagógicos de los puramente sindicales o políticos, por considerar que éstos últimos no corresponden a un colectivo de renovación pedagógica.

El tercer aspecto que vamos a analizar hace referencia de lleno al maestro, es decir, a la pedagogía en tanto profesión, tarea, práctica. En este sentido nos encontramos también con esa misma falta de estímulos sociales que antes señalábamos en relación al desarrollo de la ciencia pedagógica. Además, topamos con el hecho insospe-

cia pedagógica. Además, topamos con el hecho insoslayable de una absoluta falta de preparación e incluso identidad profesional, hecho que se observa en todos los niveles y sectores de la enseñanza.

Fabricio Caivano dice que "el enorme crecimiento de la escuela de masas no ha ido correlativamente acompañado de una renovación en la formación del profesorado, generalizable y rigurosa"<sup>7</sup> y apunta al mismo tiempo esa "pérdida de identidad profesional", de seguridad en unos valores que eran hasta hoy intocables por parte de los enseñantes y que no hacen sino reflejar la crisis institucional que hoy padece la Escuela y la sociedad en general. Esta crisis se refleja de manera particular y a niveles personales entre los enseñantes, pues está claro que nosotros somos el eje fundamental a través del cual se cristaliza el sistema educativo, su crisis y su posible renovación. La pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿puede el profesional de la educación hacer algo más que aguantar y padecer la crisis? Porque si bien es cierto, como dije al principio, que la escuela es, de alguna manera, un reflejo de las estructuras sociales; también es cierto que lo educativo "no se reduce a la dimensión de un elemento instituido, sino que posee una dimensión instituyente y ejerce sus efectos propios sobre las estructuras sociales, a través del comportamiento de las personas y los grupos" (B. SCHWARTZ)<sup>8</sup>. En definitiva se trata de que, una vez que haya tomado conciencia de la crisis, el profesional de la enseñanza debe elegir, con toda responsabilidad, entre una dimisión colectiva que certifique el fracaso absoluto de su papel de "agente institucional socializador"<sup>7</sup>, o un compromiso personal y colectivo en el que vea claro cómo somos piezas esenciales para que esta crisis sea la puerta de una nueva esperanza: la transformación de la escuela y a través de ella de la sociedad.

Con este preámbulo pasamos a analizar cual es la situación en que nos encontramos hoy por hoy como profesionales.

En primer lugar, el cuerpo docente, los maestros, somos considerados por los demás y, lo que es peor, por nosotros mismos, como un mero transmisor de saberes al alcance de todos, y no como especialistas profesionales. Si en otros niveles de la enseñanza no existe este "complejo de inferioridad" no se debe a que exista una clara conciencia de profesionalidad, sino que el escepticismo de los "niveles" de sabiduría impartida, junto con un mayor prestigio y status social contribuyen a hacer aún más impermeable y difícil la tarea de renovación que, desde mi punto de vista, se presenta como urgente y necesaria.

En realidad, dentro de los distintos niveles educativos sólo existe una carrera docente: la de maestro, que se lleva a cabo en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB. No hace falta decir las deficiencias que presentan estas Escuelas bajo todos los puntos de vista, deficiencias que han sido denunciadas por las propias Escuelas en un documento elaborado en Segovia a pri-

# Renovación Pedagógica

5-2

meros de años: masificación, demanda por parte de alumnos generalmente fracasados en otras carreras, profesorado no especializado y en situación laboral inestable, planes de estudio obsoletos, falta absoluta de investigación, etc., etc. De este modo, la preparación profesional mínima —y no hablemos ya de un espíritu renovador— falla por su propia base.

Una vez se pasa al ejercicio profesional de la carrera, existen dos mecanismos que, en principio, son responsables del reciclaje y la asistencia técnica del profesor: los I.C.E. y la Inspección Técnica. Los I.C.E. —o al menos el I.C.E. de la Universidad de Extremadura— han cumplido un papel aceptable en este sentido, pero a todas luces insuficiente; se han impartido, por lo general, cursos excesivamente teóricos y alejados de las necesidades y problemas reales de la labor educativa. En general, los criterios que han presidido la elección de los temas y ponencias han estado dominados más bien por los contenidos materiales (en los que se incluyen también técnicas didácticas y ciertas alternativas metodológicas, que pueden, efectivamente, darse "como contenidos") que por la idea de capacitar tanto en aptitud como —y esto es muy importante— en actitudes al profesional de la enseñanza. Por lo que respecta a la Inspección Técnica, hemos constatado en general buena voluntad; pero, administrativamente, la Inspección se encuentra atada de pies y manos, ahogada en un mar de papeles y de tareas burocráticas. Además, la Inspección parece resultarle últimamente incómoda a la Administración, tenazmente interesada en que nada cambie, y, de este modo ha relegado su papel técnico a un segundo plano —apenas existe— y la ha despojado además de cometidos administrativos, reduciéndola a ser un mero aparato de transmisión de órdenes.

Pero quizá, desde el punto de vista de la formación y renovación profesional de los enseñantes, el principal problema que presentan en común las Escuelas de Formación del Profesorado, los I.C.E. y la Inspección técnica, sea su absoluta desconexión con la realidad práctica de las escuelas. Más arriba hicimos referencia a esta dicotomía entre "teóricos" y "prácticos". En efecto: la existencia de dos vías paralelas y totalmente separadas para acceder a las Escuelas de Formación del Profesorado, la Inspección y los I.C.E., por un lado, y las Escuelas e Institutos por otro, hace que existan por un lado un conjunto de "buenas formas teóricas" sin conexión ninguna con la realidad y por otro un conjunto de "prácticas de buena voluntad" —en el mejor de los casos— sin una base científica y teórica que sustente su quehacer. Desde mi punto de vista es inconcebible que casi la totalidad del profesorado de las Escuelas Normales no hayan pasado ni siquiera una vez por la escuela. Pienso que el acceso a estas tres entidades reponsables de alguna manera de la actualización y el reciclaje del profesorado debe cubrir esa enorme laguna del contacto con la realidad educativa, un contacto que, desde mi punto de vista, no debe romperse nunca, de manera que tanto el profesorado de los I.C.E. y las Escuelas Normales como los Inspec-

tores Técnicos, conjuguen su labor de orientación y asistencia técnica con el trabajo en las clases, aunque sólo fueran unas cuantas horas semanales.

Finalmente, habría que hacer referencia al futuro, un tanto nebuloso todavía, que nos prepara en este sentido el actual gabinete del Ministerio de Educación. En primer lugar, ya de entrada, el hecho de la separación de los dos Ministerios —el de Educación y el de Universidades— traerá consecuencias funestas, pues abrirá aún más el abismo existente entre los teóricos investigadores —si los hay— y los prácticos profesionales. En segundo lugar, existen algunos proyectos, todavía no confirmados, relativos a la creación de unas Escuelas de reciclaje. El proyecto en sí no parece, en principio, malo en cuanto vendría a paliar quizá los males de las oposiciones —y sobre todo de las últimas oposiciones—. La cuestión está en saber si estas Escuelas harían innecesaria una carrera docente, lo que me parece tremendamente funesto, quiénes se responsabilizarían de impartir clases en tales escuelas —¿van a ser los catedráticos—, cómo se van a organizar y para qué, etc... En tercer lugar, existe también la idea, expresada por el Sr. Ministro Otero Novas, de inventar una especie de "carrera docente" que, a primera vista, se me antoja que va a ser una carrera de obstáculos para unos y un disparo de cohete para otros, en razón, más que de sus méritos profesionales, de sus filiaciones ideológicas o políticas o de su comportamiento más o menos sumiso ante la Administración. ¿No recordaremos con nostalgia las oposiciones? Es posible que el ser humano necesite estímulos tan tangibles como los títulos, los honores y los sueldos para motivarse en su trabajo; desde este punto de vista las oposiciones, vitalicias, son una mala solución. Pero establecer, sin más, una escala de ascenso en función de los niveles de enseñanza supone el gran peligro de considerar, ya *a priori*, que existen niveles de más categoría que otros; y, por consiguiente, relegar a la Educación General y Básica, que es la que reciben la mayoría de los españoles, a seguir siendo, aún más, la última sardina de la banasta educativa. Por otra parte, el profesorado más competente que se encontrara en EGB, se sentiría estimulado a escalar otros niveles y se hallaría en la EGB en una situación de interinidad y provisionalidad —como de paso— que no beneficiaría en nada su dedicación, además del detrimento que supondría el abandono de este nivel por parte de los más capacitados.

En definitiva, no veo claro que estas alternativas de futuro que se apuntan por parte de la Administración, vayan a solucionar, sino más bien a agravar, el problema de la formación y la competencia profesional del docente. Nosotros, como colectivo de renovación pedagógica, tenemos como preocupación básica ésta de la formación y el reciclaje de los enseñantes, y estamos colaborando estrechamente con las tres instituciones que en la actualidad se responsabilizan de modo oficial de tal tarea: ICE, Escuela Normal e Inspección Técnica. Creemos que, independientemente de las soluciones que la Administración pueda aportar, la labor de base es imprescindible y que la tarea de renovación no puede realizarse sólo des-

de arriba y con decretos, sino que deben propiciarse las gestiones y los movimientos que surgen desde abajo en vez de torpedearlos bajo pretextos de política partidista.

En este sentido cabría analizar del mismo modo que antes lo hicimos en relación a los aspectos políticos y sindicales, cual sería nuestro papel específico como colectivo en este campo de la formación del profesorado. Está claro que no podemos repetir funciones que, de alguna manera, ya realizan las entidades oficiales citadas más arriba. En este sentido, el colectivo debe tener claro lo siguiente:

1º que, como se ha dicho, una reforma educativa de cualquier tipo no puede hacerse sin contar con las bases, especialmente el maestro;

2º que no basta el trabajo de las bases y la capacidad de renovación del maestro si no van acompañados de cambios estructurales propiciados por las cimas político-administrativas, los técnicos y los investigadores.

La situación del colectivo debe ser de **complementariedad**, por un lado, si bien haciendo hincapié sobre todo en la renovación de base del maestro. Desde este punto de vista de la complementariedad, el colectivo se ha definido como **abierto**<sup>6</sup> y, por ello, lo está también a la colaboración con todas las iniciativas que desde la cima propicien una alternativa de renovación pedagógica. Pero, por otro lado, este colectivo debe cumplir otros fines relativos a la capacidad de **gestión y autonomía** del maestro y crear una capacidad de **trabajo cooperativo**. Es decir, nuestra labor no se dirige sólo hacia las competencias y aptitudes, sino también y sobre todo a los compromisos y las actitudes. Creemos que sin estos compromisos y estas actitudes por parte del maestro se podría llegar, todo lo más, a lo que Tonucci llama "la paradoja italiana"<sup>10</sup>, es decir, a contar con unas superestructuras legales y administrativas muy válidas, muy progresistas, pero totalmente inoperantes en virtud de que el maestro, que es la pieza fundamental que debe dar vida a esas estructuras, sigue actuando con esquemas tradicionales y rutinarios. Hay que tener en cuenta, además, que todo lo que el sistema adopta, por muy bueno que sea en principio, parece quedar ahogado, muerto e inservible bajo las manos de tecnócratas y burócratas; podríamos afirmar, sin temor a exagerar demasiado, que todo lo que el sistema recupera lo deja automáticamente invalidado. De aquí que nuestro colectivo haya de guardar el equilibrio necesario para flotar entre dos aguas igualmente peligrosas: la marginación y la integración. Si una de estas dos cosas ocurriera, el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela de Verano de Extremadura habría acabado.

Termino aquí esta, ya, excesivamente larga reflexión. He analizado principalmente la situación actual que padecemos y sería lógico que ahora emprendiera el análisis de la **alternativa que buscamos**. Pero esta tarea es pre-

ciso dejarla para otra ocasión, una vez que en la V Escuela de Verano de Extremadura debatamos el asunto y obtengamos con ello más elementos de juicio y de análisis. En esta V Edición, la Comisión Gestora organiza un Seminario dedicado al tema, pues existe un compromiso de la Comisión para elaborarlo y exponerlo en las III Jornadas Estatales de Renovación Pedagógica que se celebrarán en Sevilla el próximo curso, compromiso que adquirimos en las II Jornadas de Daroca. Esperamos, pues, que esta V Edición sea tan rica en experiencias y debates como las anteriores y consoliden un paso más hacia la consecución de nuestro objetivos.

### notas

- 1 ROVIRA, J.: *Falta de interés o rutina escolar?*, Revista "Reforma de la Escuela", nº 12, noviembre 1979, págs. 21-22
- 2 PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*, Edit. Ariel, 5ª Edición, págs. 11-33
- 3 PIAGET, J.: *Id. Id.*, págs. 28-34
- 4 TONUCCI, F.: *La investigación en la escuela*, "Reforma de la Escuela", nº 14, enero 1980, págs. 28-34
- 5 MACHADO, A.: *Juan de Mairena (I)*, Edit. Losada, 6ª Edición, pág. 75
- 6 Punto 5º de definición del Colectivo, documento informativo de la Comisión Gestora de la IV Escuela de Verano de Extremadura, pág. 8
- 7 CAIVANO, F.: *En torno al autoritarismo social, la escuela y otras reflexiones*, Revista "Cuadernos de Pedagogía", nº 62, febrero 1980, pág. 35
- 8 SCHWARTZ, B.: *Proyecto de Educación Permanente*, Edit. Publicaciones ICCE, 1ª Edición, pág. 44
- 9 *Conclusiones elaboradas por los representantes de las Universidades en el Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas*, documento publicado por la Universidad Politécnica de Madrid.
- 10 TONUCCI, F.: entrevista en "Cuadernos de Pedagogía", nº 62, febrero 1980, págs. 26-32